

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

MARIA NILZA OLIVEIRA QUIXABA



**PRÁTICAS INCLUSIVAS NA ESCOLA: o que faz sentido
para os (as)alunos (as) com deficiência?**

São Luis
2011

MARIA NILZA OLIVEIRA QUIXABA

PRÁTICAS INCLUSIVAS NA ESCOLA: o que faz sentido para os (as) alunos (as) com deficiência?

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

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

São Luís
2011

Quixaba, Maria Nilza Oliveira

Práticas inclusivas na escola: o que faz sentido para os (as) alunos (as) com deficiência? / Maria Nilza Oliveira Quixaba – São Luís, 2011.

156f.

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

Dissertação – Mestrado em Educação, Universidade Federal do Maranhão, 2011.

1. Educação inclusiva 2. Escola – Práticas Inclusivas I. Título

CDU 376.4

MARIA NILZA OLIVEIRA QUIXABA

PRÁTICAS INCLUSIVAS NA ESCOLA: o que faz sentido para os (as) alunos (as) com deficiência?

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA

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

Prof.^a. Dra. Valdelúcia Alves da Costa
1º Avaliador – UFF

Prof.^a. Dra. Francisca das Chagas Silva Lima
2º Avaliador – UFMA

A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui. O sentido constrangido à carência prática rude também tem apenas um sentido tacaño. Para o homem faminto não existe a forma humana da comida, mas somente a sua existência abstrata como alimento; poderia ela justamente existir muito bem na forma mais rudimentar, e não há como dizer em que esta atividade de se alimentar se distingue da atividade animal de alimentar-se. O homem carente, cheio de preocupações, não tem nenhum sentido para o mais belo espetáculo [...].

(KARL MARX, 2004, p. 110).

Dedico esta dissertação a todos os (as) alunos (as) que participaram desta pesquisa, com os (as) quais tive a oportunidade de viver momentos riquíssimos de aprendizagem. Com isto acrescentaram ainda mais sentido à minha vida profissional e pessoal.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus querido, por ter enxugado minhas lágrimas tantas vezes, por me socorrer nos momentos de desespero durante toda a construção deste trabalho e por ser o que sempre foi: fiel companheiro.

À minha mãe Maria da Glória Silva Oliveira, por me incentivar a trilhar os caminhos da docência e à minha mãe Maria do Carmo Cruz dos Santos, por ter tomado a melhor decisão possível para o momento quanto ao meu futuro.

Aos meus filhos, Marcus Vinícius e Danilo Marcus, pelo carinho, como também pelo apoio para eu superar as minhas dificuldades tecnológicas.

Ao meu querido companheiro, João Batista Guida Quixaba, pelo amor, incentivo e renúncia de momentos particulares da sua vida para me socorrer.

Ao meu pai Raimundo Gama pelo suporte familiar.

À minha irmã Ivanilde Trajano e família pelo suporte inicial na minha chegada em São Luís.

À minha irmã Terezinha de Jesus Silva e ao meu irmão Ernanes Silva pela logística e apoio.

Ao meu querido amigo, Washington Coelho, e às minhas amigas Heridan Guterres, Angélica Cunha, Hilda Diniz e Maria José Aroucha, pelos conselhos certos.

Ao meu sobrinho (filho) Antonio José da Silva Mendes, pelo auxílio na tradução, interpretação e transcrição das entrevistas com os participantes surdos.

À professora Dr^a Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho pelas orientações, compreensão e pelo apoio sem o que não teria possível a concretização desta pesquisa.

Aos meus colegas da 9ª turma do Mestrado em Educação, pelos momentos prazerosos de convivência e socialização de conhecimentos.

Às professoras doutoras que integram o quadro docente do Mestrado em Educação: Adelaide Ferreira Coutinho, Diomar da Graça Motta, Francisca das Chagas Silva Lima, Iran de Maria Leitão Nunes, Maria da Conceição Brenha Rapôso, Maria de Fátima Costa Gonçalves, Maria José Pires Cardozo, Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho, Silvana Maria Moura da Silva e aos professores doutores Antonio Paulino de Sousa, César Augusto Castro e José Bolívar Burbano Paredes, pelos preciosos momentos de estudos e reflexões.

Às professoras doutoras Marilete Geralda da Silva e Francisca das Chagas Silva Lima, que integraram a banca de Exame de Qualificação, pelas palavras incentivadoras e pelas relevantes contribuições que me auxiliaram no redimensionamento deste estudo.

A todos (as) os (as) integrantes do Grupo de Pesquisa em Educação Especial da Universidade Federal do Maranhão - GPEEUFMA, pelos conhecimentos compartilhados.

Aos (às) alunos (as) que se dispuseram a colaborar com suas opiniões por meio de seus relatos, depoimentos e declarações sem os (as) quais não teria sido possível a realização desta pesquisa.

À SEDUC, pela oportunidade dada de poder cursar o Mestrado com afastamento integral, sem prejuízos aos meus proventos.

À SEMED, por ter proporcionado as condições necessárias para a realização desta pesquisa tanto em relação à pesquisa de campo quanto à obtenção dos dados necessários.

À Superintendência da Área de Educação Especial, em especial à Professora Rosane Ferreira e equipe, bem como os (às) professores (as) e gestores (as) das escolas pesquisadas.

À CAPES, pela bolsa de estudo, sem a qual a realização deste estudo teria sido mais difícil.

A todos (as) que contribuíram de forma direta ou indireta para a concretização desta pesquisa, minha sincera gratidão.

RESUMO

A pesquisa em foco analisou, com base na perspectiva crítica, os processos sociais que motivaram o surgimento das atuais políticas públicas direcionadas para a educação de pessoas com deficiência no Brasil. Contextualizando historicamente esse movimento no cenário social, articula a reflexão às práticas inclusivas desenvolvidas na escola sob a lente dos (as) alunos (as) com deficiência. Focaliza os sentidos construídos por estes (as) mediante tais práticas em favor da sua inclusão na rede pública de ensino. A pesquisa é de natureza qualitativa e foi desenvolvida em três escolas da rede municipal de ensino de São Luís, onde foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 22 alunos (as) com deficiência física, mental, auditiva, visual e com baixa visão, que estiveram regularmente matriculados (as) em salas inclusivas no período de 2004 a 2008 na referida rede. A pesquisa teve como objetivos descrever a política de educação especial em âmbito nacional, estadual e municipal; caracterizar o alunado da educação especial ludovicense; e avaliar o sentido da escolarização para os (as) alunos (as) com deficiência incluídos nas classes comuns da rede pública municipal de São Luís-MA. Essas questões foram analisadas com base nos pensamentos de Theodor Adorno e Max Horkheimer (1985, 1995a, 2003) e estudos de autores contemporâneos, entre os quais: Ferreira (2007); Pletsch (2009); Bueno (2008a); Costa (2005, 2009) Carvalho (2000); Carvalho (2004, 2008); Caiado (2006); Glat (2009); Denari (2008); Crochík (2006); Baptista (2009). A análise dos dados das entrevistas se deu a partir das seguintes dimensões: Percepção dos (as) alunos (as) em relação à escola; Estrutura e funcionamento da escola; Relacionamento com os (as) colegas e com os (as) professores (as); Dificuldades sentidas em relação ao ensino e à aprendizagem e Expectativas. Os resultados obtidos revelam que os sentidos construídos pelos (as) alunos (as) em relação à escola permeiam a contribuição ativa da escola para o desenvolvimento das vidas desses (as) alunos (as), e que atribuíram a ela a responsabilidade pela aquisição de aprendizagens relacionadas à leitura, escrita, a cálculos matemáticos por meio do soroban, comunicação em libras e o desenvolvimento de relacionamento satisfatório com colegas e professores (as). Relacionaram ainda a importância de frequentar a escola para aquisição de trabalho, bem como atribuíram a conquista da autonomia ao auxílio desta. A escola também significou um espaço permeado de problemas estruturais e de funcionamento que comprometiam em certa medida o desenvolvimento da aprendizagem curricular e obstruíam a possibilidade de interação entre colegas e professores (as), por apresentar um cenário de constantes brigas e confusões entre alunos (as); desorganização da gestão quanto ao acompanhamento do cumprimento dos horários pelos (as) professores (as) faltosos (as) e estrutura física inadequada para atender às necessidades específicas dos (as) alunos (as) com deficiência. Tais revelações evidenciam que este período escolar auxiliou na construção da consciência crítica em relação à escola, e possibilitou aos (às) alunos (as) evidenciarem, estarem atentos (as) à dinâmica escolar na qual estavam inclusos (as). Também evidenciam que as percepções e sentidos vivenciados, se considerados, podem auxiliar na construção de caminhos para o desenvolvimento de práticas inclusivas mais eficientes e eficazes na rede municipal de ensino de São Luís.

Palavras-chave: Escola. Práticas inclusivas. Alunos (as) com Deficiência.

RÉSUMÉ

Il s'agit d'une recherche qui analyse, sous la perspective critique, les processus sociaux qui ont motivé le développement des politiques publiques actuelles orientées pour l'éducation des handicapés au Brésil. Insère historiquement ce mouvement dans le cadre social, en articulant les réflexions et les pratiques d'inclusion développées dans l'école sous la perspective des élèves handicapés. On met en évidence les sens construits par ces élèves à partir de ces pratiques là en faveur de leur inclusion dans le réseau public d'enseignement. Cette recherche a un visage qualitatif et est développée en trois écoles de la Réseau Municipale d'Enseignement de São Luís du Maranhão, où on a réalisé des entrevues semi-structurées avec 22 élèves qui ont de déficience physique, mentale, auditive, visuelle et avec de vision basse, qui ont été immatriculés régulièrement dans des salles d'inclusion dans la période 2004 à 2008, dans ce réseau là. La recherche a décrit les objectifs politiques de l'éducation spéciale aux niveaux national, étatique et municipales : caractérisent l'étudiant d'éducation spéciale et d'évaluer le sens de la scolarisation pour (le) étudiant (s) ayant un handicap compris dans les classes régulières des publics municipales de São Luís-MA. Ces questions ont été analysées à partir la pensée de Theodor Adorno et Max Horkheimer (1979, 1985, 2003) et des études de quelques auteurs contemporains, entre lesquels Ferreira Ferreira (2007); Pletsch (2009); Bueno (2008a); Costa (2005, 2009) Carvalho (2000); Carvalho (2004, 2008); Caiado (2006); Glat (2009); Denari (2008); Crochík (2006); Baptista (2009), et d'autres. L'analyse des données des entrevues est faite en considérant les dimensions suivantes: Perception des élèves par rapport à l'école; Rapports avec les collègues et avec les professeurs; Difficultés par rapport à l'enseignement et à l'apprentissage et Expectatives. Les résultats obtenus ont révélé que les sens construits par les élèves sur l'école font partie de la contribution même de l'école par le développement de leur vie, et qu'ils ont attribué à l'école la responsabilité par l'acquisition d'apprentissages relatives à la lecture, à l'écriture, au calcul mathématique par le moyen du soroban, à la communication en libras (langage brésilienne de signaux) et au développement de rapports suffisants avec les collègues et avec les professeurs. Ces résultats ont montré aussi l'importance de fréquenter l'école pour l'obtention de travail et pour la conquête de l'autonomie. L'école s'est révélé un espace plein de problèmes structuraux dont le fonctionnement impliquait plus ou moins le développement de l'apprentissage curriculaire et obstruait l'interaction entre les collègues et entre eux et leurs professeurs, une fois que se constituait dans un lieu de bagarres et querelles constantes entre les élèves, désorganisation de la gestion relative aux compromis des présences et horaires des professeurs et, encore, structure physique déficiente pour satisfaire les demandes des élèves handicapés. Ces découvertes révèlent que cette période scolaire les a aidé la construction de la conscience critique sur l'école, et les a possibilité de faire d'attention à la dynamique de l'école où ils se rencontrent et s'incluent. Elles montrent aussi que quand on considère les perceptions et les sens éprouvés, ça peut aider la construction de chemins pour le développement de pratiques d'inclusion plus efficaces et efficaces dans le réseau municipale d'enseignement de São Luís du Maranhão.

Mots-clés: École. Pratiques d'inclusion. Élèves handicapés.

LISTA DE SIGLAS

AEE	- Atendimento Educacional Especializado
ANEE	- Alunos com Necessidades Educacionais Especiais
ANEB	- Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	- Avaliação Nacional de Rendimento Escolar
APAE	- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAP	- Centro de Ensino de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual do Maranhão - Ana Maria Patelo Saldanha
CAS	- Centro de Ensino de Apoio à Pessoa com Surdez – Maria da Gloria Costa Arcangeli
CEE	- Conselho Estadual de Educação
CEB	- Câmara de Educação Básica
CME	- Conselho Municipal de Educação de São Luís
CENESP	- Centro Nacional de Educação Especial
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CORDE	- Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
ENC	- Exame Nacional de Cursos
ENEM	- Exame Nacional de Ensino Médio
FENASP	- Federação Nacional das Associações Pestalozzi
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GPPEUFMA	- Grupo de Pesquisa em Educação Especial da Universidade Federal do Maranhão
IBC	- Instituto Benjamin Constant
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	- Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	- Ministério da Educação
NAAH/S	- Núcleo de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação Joãosinho Trinta
OMS	- Organização Mundial de Saúde
PA	- Participantes
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	- Produto Interno Bruto
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SAEE	- Superintendência da Área de Educação Especial
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEEDUC	- Secretaria de Estado da Educação
SEMED	- Secretaria Municipal de Educação
SEESP	- Secretaria de Educação Especial
UFMA	- Universidade Federal do Maranhão
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
WCEFA	- Conferência Mundial de Educação para Todos

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Matrícula na Educação Especial da Rede Pública Municipal de São Luís Segundo a Modalidade de Atendimento.....	78
QUADRO 2 – Demonstrativo das Salas de Recursos e Classes Especiais da Rede Municipal de Ensino.....	79
QUADRO 3 – Tipos de Deficiência e Caracterização	88
QUADRO 4 – Matrículas na Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de São Luís no Período de 2004 – 2008.....	97
QUADRO 5 – Caracterização dos (as) Alunos (as) Participantes da pesquisa.....	106

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	14
	CAPÍTULO I.....	25
1	MOTIVAÇÕES POLÍTICAS E A EDUCAÇÃO DE ALUNOS (AS) COM DEFICIÊNCIA.....	25
1.1	A Universalização do Ensino em uma Sociedade Capitalista: qual parte do “todos” (as) os (as) alunos (as) com deficiência estão incluídos (as)?	26
1.2	Contribuições de Adorno e Horkheimer na reflexão sobre a Educação de Alunos (as) com Deficiência	34
1.3	A Política Nacional de Educação Especial: primeiros passos em direção a Inclusão.....	40
1.4	A Educação Especial no Maranhão: seguindo passos.....	54
	CAPÍTULO II.....	65
2	A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: compreendendo o Município de São Luís.....	65
2.1	São Luís: o cenário da pesquisa	67
2.2	A Educação Especial suas propostas e ações.....	69
2.3	Quem são os (as) Beneficiários (as) da Educação Especial	81
2.4	Acesso e acessibilidade: caminhos percorridos.....	91
	CAPÍTULO III.....	101
3	PASSOS DA PESQUISA.....	101
3.1	Contexto da Pesquisa.....	104
3.2	Participantes da Pesquisa.....	105
3.3	Procedimentos de Análise dos Dados.....	109
	CAPÍTULO IV.....	111
4	PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS NA ESCOLA: construindo sentidos	111
4.1	A Percepção dos (as) alunos (as) com deficiência sobre seu processo de escolarização na Rede Municipal de Ensino de São Luís	112
4.2	Práticas Inclusivas na escola: benefícios obtidos e dificuldades sentidas pelos (as) alunos (as) durante este processo	123
4.3	Expectativas Futuras e a contribuição da Escola	130
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
	REFERÊNCIAS	142
	APÊNDICE.....	151

INTRODUÇÃO

A motivação para a realização deste estudo surgiu a partir da necessidade de aprofundarmos a compreensão sobre o processo de aprendizagem de alunos (as) com deficiência na rede municipal de São Luís, a fim de verificarmos como estes (as) se percebem como beneficiários (as) das práticas inclusivas desenvolvidas pela escola alicerçadas pelas políticas de inclusão. A motivação se deu também em razão da nossa experiência profissional em sala de aula e por termos desenvolvido projetos que nos proporcionaram a escuta das falas dos (as) alunos (as) em relação a sua escolarização.

Tal experiência nos tornou possível uma aproximação com o universo da educação especial, contribuindo, assim, para aumentar nossas inquietações, indagações e estupefação, em razão de um país como o Brasil ter dificuldade de reconhecer os direitos das pessoas com deficiência de frequentarem os espaços sociais, entre estes os educacionais. Este fato tem sido constatado nas formas como vêm sendo implantadas e implementadas as políticas educacionais destinadas à inclusão educacional dos (as) alunos (as) com deficiência nos estados e municípios brasileiros.

Vale destacar também a importância de termos cursado a disciplina Educação e Inclusão Social no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, a qual nos possibilitou uma reflexão mais aprofundada sobre a educação voltada para esse segmento populacional, considerando a amplitude das discussões e estudos envolvendo a inclusão escolar e social na contemporaneidade. Isso serviu como estímulo para, posteriormente, em 2007, concorrermos à seleção para uma vaga na 9ª turma do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão para a linha de pesquisa Instituições Escolares, Saberes e Práticas Educativas e Grupo de Pesquisa Educação Especial.

Com a aprovação no referido curso, as possibilidades de ampliação e amadurecimento da reflexão sobre a política de educação especial em níveis nacional, estadual, e principalmente, no município de São Luís, foco principal deste estudo, acabaram por se intensificar.

Entendemos que os desafios são imensos no que se refere à construção de uma sociedade, um ambiente escolar e um currículo inclusivo. São também consideráveis os desafios enfrentados pelos (as) alunos (as) com deficiência no sentido de manterem-se nesses ambientes inclusivos. Entre tantas dificuldades e enfrentamentos, estes (as) ainda têm que superar a visão de ser portadores (as) de um rótulo determinado pelas relações culturais e sociais que reforçam a sua posição de estigmatizados (GLAT, 2009). Em relação à visão

estigmatizadora, construída socialmente e culturalmente, Crochik (2006, p. 15) alerta

[...] se o processo de socialização só pode ser vivido pelo indivíduo, as formas, os instrumentos e os conteúdos pertencem à cultura, o que significa que a relação entre os indivíduos é sempre mediada por aquela e que, portanto, o indivíduo é fruto dessa mediação. Para anunciar o óbvio: não existe indivíduo sem cultura, mas a cultura pode facilitar ou dificultar o desenvolvimento do indivíduo, o que já não é tão óbvio.

Significa então dizer que o indivíduo com deficiência é produto da cultura na qual está inserido, mas dela difere porque apresenta particularidades, neste caso, a deficiência. A superação dessa visão preconceituosa, estigmatizadora, construída socialmente, precisa ser ultrapassada por estes (as) alunos (as), e para que isso ocorra, o espaço escolar precisa desenvolver uma cultura de superação dessa visão. Outra dificuldade a ser enfrentada é a de acessibilidade tanto no que diz respeito ao direito de frequentar a escola quanto no que diz respeito às questões arquitetônicas, de comunicação e educação.

No que se refere aos aspectos educacionais, dependendo da limitação evidenciada, o acesso ao currículo escolar fica comprometido e se não houver adequações de ordem metodológica, a aprendizagem estará comprometida. De acordo com Relvas (2005, p.112), “A aprendizagem coloca em foco as diferentes dimensões do educando sob ótica integradora do aspecto cognitivo, afetivo, orgânico e social”. Desse modo, verifica-se que a escola quando possibilita a construção e reconstrução do sujeito no espaço e no tempo, de forma integradora, desenvolve habilidades, competências e estimula aprendizagens. Entendemos que aceitar a diversidade humana na escola e na sala de aula

[...] é reconhecer o indivíduo, sua herança cultural, sua relação com o saber, suas atitudes, sua maneira de aprender; é estar sensível a essas diferenças, ajustando, de maneira mais sistemática e individualizada, suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe. É também importante valorizar a imaginação, a participação, as inter-relações, o saber fazer, um aprendizado que, no desejo da descoberta, parte do já conhecido, do que motiva, do que tem significado. Valorizar a diversidade em sala de aula é permitir transpirar potencialidades e fazer uso delas. Construir-se a partir das possibilidades é aprender com o outro. (MAIOLA, 2009, p.24).

Dessa forma, quando a escola reconhece a diversidade contida em suas salas de aulas e a estimula, valorizando-a, abre caminhos para a construção de um ambiente mais democrático. De acordo com Pires (2009, p. 199),

O conceito de diversidade é por si só, marco de um contexto sociocultural suficientemente forte para orientar a filosofia da escola, definir o currículo e suscitar as práticas pedagógicas dos professores. Dado que a diversidade é uma realidade

social e escolar complexa, as diferentes contextualizações inerentes à diversidade e à diferenciação apelam para a didática como uma realidade complexa, que adquire todo seu valor na interconexão e interação com a realidade concreta da escola.

Contudo, é bem

Verdade que a instituição escolar, muitas vezes, esquecendo seu caráter democrático, mostra-se mais simpática a práticas não - diferenciadoras e a tratamentos padronizados que privilegiam a homogeneização [...] Daí a imperiosa necessidade da escola estar atenta à diversidade dos alunos, e introduzir mudanças urgentes em sua organização funcional [...] (PIRES, 2009, p. 199).

E, para que se aproxime das mudanças sugeridas por essa autora, acreditamos que o desenvolvimento de práticas inclusivas que respeitem as diferenças possa contribuir para que esta mudança faça sentido para os (as) alunos (as), para os (as) quais a escola se propõe atender. Ressaltamos que os sentidos estão relacionados com o aparato biológico que os indivíduos possuem e são eles os responsáveis pela possibilidade de estes indivíduos perceberem o mundo no qual estão inseridos e de se localizarem no tempo e lugar social. Portanto, os sentidos humanos não são puramente aparato biológico individual; são também sociais pelo fato de auxiliarem na concepção dos sentidos sociais do homem. Ou seja,

Os sentidos, localizados em órgãos sensoriais, têm um papel fundamental na apropriação do empírico, do real. Porém, os sentidos humanos não são entendidos como puro aparato biológico individual, e sim concebidos como sentidos sociais, visto que o homem enxerga, ouve e sente aquilo que outro homem lhe apontar para, ver, ouvir, sentir, dentre as possibilidades do seu tempo e lugar social. Desse modo, a construção dos sentidos é tarefa histórica, cultural e social (CAIADO, 2006, p. 39).

Os sentidos contribuem para o desenvolvimento da percepção deste mundo no qual os indivíduos estão inseridos e constroem seus significados. A “percepção diz respeito ao processo de organização e interpretação dos dados que são obtidos através dos sentidos” (ALVES, 2003, p. 121). Existe uma relação estreita entre significado e sentido e estes são estabelecidos na medida em que vão sendo assimilados, consolidados, tendo como referência as partes que formam a totalidade no percurso da vida dos indivíduos. E estes significados são construídos nas relações sociais como parte de um todo que se completa nos espaços sociais, como o da escola.

No que se refere à educação de pessoas com deficiência, as práticas inclusivas precisam convergir para a construção de significados e assim contribuir para o desenvolvimento destas nesses espaços sociais. Para o alcance desse intento, compreendemos

que a educação especial deva ser parceira essencial, fundamentada pela política de inclusão, que vem se expandindo em todo o território nacional nos últimos anos.

Percebemos que as políticas em defesa da inclusão de pessoas com deficiência foram se expandindo em todo o território nacional no século XX, passando, então, a torna-se visível. Como consequência, a inclusão passa a ocupar espaços nas discussões acadêmicas, o que impulsionou estudos sobre questões voltadas para a área de educação da pessoa com deficiência. Nos últimos anos, a realização de estudos na área de educação especial tem proporcionado, além de maior visibilidade, aprofundar conhecimentos sobre os diversos aspectos que envolvem a educação de pessoas com deficiência, principalmente no que favorece a escuta dessas pessoas.

Assim, torna-se oportuno assinalarmos que em nível nacional já existem pesquisas que tratam sobre a percepção dos (as) alunos (as) com deficiência em relação à sua escolarização, bem como sobre as práticas inclusivas à luz dos seus olhares. Dentre elas, citamos Santos (2007); Maiola (2009); Veltrone (2008); Pletsch (2009); Resende (2007); Glat (2009); Caiado (2006); Oliveira, A. (2007).

Santos (2007) realizou estudos sobre as conquistas e impasses encontrados durante a escolarização de alunos (as) com deficiência visual, fazendo referência às concepções dos alunos sobre o processo escolar e as adaptações curriculares. Maiola (2009) pesquisou a compreensão das práticas de inclusão escolar por meio dos dizeres dos professores, dos colegas e de uma aluna cega, com espectro de autismo, de uma escola municipal de Blumenau- SC. Veltrone (2008) avaliou as práticas advindas da política de inclusão escolar por meio da opinião e percepção dos alunos com deficiência mental da rede municipal de ensino de Araraquara. Pletsch (2009) analisou as práticas inclusivas dirigidas para o processo de ensino e aprendizagem de quatro alunos com deficiência mental matriculados em escola públicas municipais do Rio de Janeiro. Resende (2007) investigou a percepção dos educandos com deficiência visual sobre o atendimento oferecido pelas escolas estaduais da cidade de São Paulo. Glat (2009) averiguou até que ponto a condição de deficiência mental afeta as experiências, visão de mundo e identidade pessoal. Caiado (2006), na obra *Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos* comprovou com seus estudos como os serviços educacionais especializados de apoio da educação especial ao ensino regular são condições necessárias à escolarização do aluno cego. Na obra *Um diálogo esquecido: a vez e a voz de adolescentes com deficiência*, Oliveira, A. (2007) chama atenção para a importância de dar voz e ouvir respeitosamente os (as) alunos (as) com deficiência.

Tais estudos contribuíram para o aprofundamento e amadurecimento do objeto de estudo desta pesquisa e têm oferecido inúmeras contribuições teóricas sobre essa área na qual permeiam muitas contradições, como: inclusão; barreiras para a efetivação de uma política educacional de qualidade e ações para implantação e implementação de políticas educacionais que possam fazer sentido aos (às) alunos (as) com deficiência.

Vale salientarmos que no estado do Maranhão e no município de São Luís existe um número bem reduzido de pesquisas nessa área, inclusive no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Das dissertações da primeira turma, em 1988, até a 8ª turma, em 2007, foram defendidas, em média, 120 dissertações, e destas, apenas 05 trataram da educação de pessoas com deficiência até o momento. Entre as dissertações apresentadas estão as de Chahini (2005); Leite (2006); Oliveira, R. (2007); Coelho (2008) e Melo (2008). As referidas dissertações intitularam-se: “Os Desafios do Acesso e da Permanência de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais nas Instituições de Educação Superior de São Luís-MA” (CHAHINI, 2005); “Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência Mental no Ensino Fundamental: entre o possível e o desejável” (LEITE, 2006); “Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: limites e possibilidades no ensino fundamental da rede pública de Imperatriz” (OLIVEIRA, R. 2007); “O Acesso Curricular para Alunos (as) com Deficiência Intelectual na Rede Regular de Ensino: a prática pedagógica na sala de recursos como eixo para análise” (MELO, 2008) e “Política Maranhense de Inclusão Escolar: com a palavra, as professoras” (COELHO, 2008). Estes estudos, apesar de poucos, representam um aumento gradativo do interesse por essa área do conhecimento no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Maranhão, decorrente, sobretudo, da criação do Grupo de Pesquisa em Educação Especial em 2003, o que representa um avanço nas reflexões sobre a educação de pessoas com deficiência no Estado.

Existem ainda outras pesquisas realizadas no âmbito de dois outros Programas de Pós - Graduação em Educação, como as de Carvalho (1998; 2004). A pesquisa de 1998 focalizou a integração de alunos com deficiência mental, que se encontravam nas classes especiais das escolas públicas estaduais de 1º grau da cidade de São Luís – MA. Teve como objetivo “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. 08). Já a pesquisa de 2004, intitulada “A Política Estadual Maranhense de Educação Especial (1997 – 2002)” visou “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” (CARVALHO, 2004, p. 09). Tais pesquisas contribuíram para consolidar e nortear várias outras nesta área no estado do Maranhão.

Sabemos que a trajetória da inclusão, neste estado, em seu contexto histórico, demonstra que esta ainda não se delineou satisfatoriamente, mostrando-se um tanto quanto desarticulada da história da educação, em sua totalidade. A história da educação como um todo é marcada por lutas para a garantia do acesso às pessoas com deficiência que tiveram como base movimentos sociais, representados por familiares, profissionais, alunos (as) com deficiência e outros, engajados ou, de algum modo, relacionados diretamente com a questão. As articulações dos movimentos buscaram a garantia da acessibilidade à educação para as pessoas que diferem na sua condição de ser das condições aceitas pela sociedade, pois, a negação desse direito, para este segmento da população, é mais acentuada. Mediante tais movimentos foram implantados oficialmente, no Maranhão, atendimentos para alunos (as) com deficiência na rede pública estadual, mais precisamente na década de 1960 e posteriormente, em 1993, foram implantados os atendimentos de Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de São Luís resultante das reivindicações de grupos formados principalmente por pais de pessoas com deficiência e profissionais ligados à educação. (CARVALHO, 2004; LIMA; SILVA; SILVA, 2005; SANTOS; QUIXABA, 2006).

A implantação desse atendimento educacional para as pessoas com deficiência se deu, também, como resultante dos movimentos internacionais e nacionais de caráter sociopolítico, e as vozes que emanavam dessas lutas defendiam a eliminação de práticas discriminatórias em defesa dos direitos humanos. Ressaltamos, no que se referia aos direitos educacionais, o movimento de luta em favor das pessoas com deficiência ganhava força, e as políticas educacionais se sustentaram nos princípios constitucionais de educação para todos, cujo enfoque sociopolítico direcionava para o processo de democratização do ensino. Assim sendo, a cada ano, os movimentos se intensificaram ainda mais, e a educação das pessoas com deficiência ampliou-se, ocupando espaço de discussão nas políticas estaduais e municipais de educação (SANTA CATARINA, 2002; BUENO, 2008a).

Desse modo, as pessoas com deficiência, ao longo do tempo, têm desenvolvido uma consciência maior do seu papel social, demarcando, a cada dia, espaço nas discussões em defesa da inclusão. Esse segmento populacional tenta fazer-se perceber como sujeito social

que possui desejos, sentimentos, expectativas, opiniões e direitos políticos e sociais. O pressuposto que norteia tais premissas é de que devem ser oferecidos espaços que possam fazer ecoar as vozes das pessoas com deficiência, em relação à política que está posta em favor da sua inclusão escolar. Diante disso, acredita-mos que se deve

Dar voz aos excluídos da escola porque as pessoas deficientes estão, historicamente, fora da escola e na condição de excluídos – eles pouco, ou nunca, falam. Alguém, geralmente, fala e decide por eles, muitas vezes, definem-se políticas, abrem-se serviços, organizam-se cursos e congressos (CAIADO, 2006, p. 44).

A construção do objeto estudado motivou-se pela busca de encontrarmos respostas para os seguintes questionamentos:

- Como a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva está sendo implementada na rede pública municipal de São Luís-MA?
- Qual é o público-alvo da educação especial da rede pública municipal?
- O que esses alunos têm a contar sobre suas vidas, suas experiências, seus anseios; as recordações que carregam da escola que frequentaram, do relacionamento com os (as) professores (as) e com os (as) colegas; suas dificuldades e expectativas?

Portanto, são muitos os questionamentos sobre a prática educativa presente no cotidiano das escolas, muitas vezes, para professores (as) e para os (as) alunos (as). A rotina da escola parece querer obstar o processo de formação desses sujeitos e com isso surgem várias interpretações no que se refere ao ato de ensinar e aprender (OLIVEIRA, A. 2007). “[...] Essas interpretações são, certamente, conflituosas, dialéticas e difusas, mas precisam ser conhecidas e refletidas[...]” por parte dos (as) professores (as) e alunos (as); este “[...] exercício é fundamental para a apreensão da realidade, do conhecimento e das possibilidades de transformação” (OLIVEIRA, A. 2007, p. 17).

A autora acima prossegue:

Não há como negar os limites impostos à escola e à educação na busca de transformação, assim como não se podem negar as suas possibilidades transformadoras; “falamos de seu limite precisamente porque, não sendo a alavanca da transformação profunda da sociedade, a educação pode algo no sentido dessa transformação” (FREIRE, 1993, p. 53). Assim, compreender sua dinâmica é buscar caminhos em direção a uma escola que seja capaz de desmistificar e superar a naturalização das diferenças por meio do repúdio à utilização do princípio da diferença para “legitimação de uma sociedade desigual, injusta, exploradora e excludente” (DUARTE, 2001, p. 50), aliada aos ditames da globalização [...].

(OLIVEIRA, A. 2007, p. 18).

Pensamos que os limites são sociais, no entanto, a escola é um espaço que muito pode contribuir para que alunos (as) possam ter a possibilidade de acesso ao conhecimento e com isto construir sua autonomia crítica (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Poucos se dão conta de que são essas pessoas as principais interessadas e por isso poderiam contribuir com suas opiniões para dar novos rumos ao que está programado para ser realizado. Assim, buscando contribuir para a abertura de espaços em que os (as) alunos (as) com deficiência matriculados (as) na rede municipal de ensino deem suas opiniões, manifestem quais são suas percepções em relação às práticas inclusivas desenvolvidas pela escola em certo período de sua escolarização, é que propusemos a presente pesquisa. Objetivamos com esta: descrever a política de educação especial em âmbito nacional, estadual e municipal; caracterizar o alunado da educação especial ludovicense; e avaliar o sentido da escolarização para os (as) alunos (as) com deficiência incluídos nas classes comuns da rede pública municipal de São Luís-MA.

É relevante realçarmos que neste estudo utilizamos as contribuições dos pensadores Adorno e Horkheimer (1985), principalmente de Adorno (1995a, 2003), tendo em vista que estudos e pesquisas são voltados para o desenvolvimento da função social da escola na Alemanha. Estes estudos e pesquisas auxiliaram na reflexão sobre a educação, bem como na educação de pessoas com deficiência, foco desta pesquisa. Torna-se relevante informarmos que Adorno e Horkheimer fizeram parte do Instituto de Pesquisa Social denominado também de Escola de Frankfurt, que, de acordo com Sgrilli (2008, p. 309), é

A denominação tardia do Instituto de Pesquisa Social, fundado em 1923 pelo economista austríaco Carl Grünberg, editor do Arquivo para a História do Pensamento Operário. O Instituto, que originalmente se cogitou chamar de Instituto de Marxismo, revela a vocação para integrar a questão socialista no âmbito das reflexões acadêmicas e universitárias, e esteve ligado à Universidade de Frankfurt. Max Horkheimer, a partir de 1931, assume a direção do Instituto e, com a colaboração de diversos pesquisadores, como Theodor W. Adorno, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, Erich Fromm, Pollock, entre outros, constitui um círculo de intelectuais voltados para a filosofia social, elaborando uma teoria crítica que se volta para a sociedade, denunciando uma necessária e urgente transformação desta.

Para estes pensadores da Teoria Crítica, a crítica é um elemento fundamental e elas a compreendem de maneira singular. Pensam que, por meio dela, se pode escolher e julgar por um processo de decisão e tomada de posição em relação ao que foi percebido, ensinado. Adorno e Horkheimer (1985) defendem a educação para emancipação, por

acreditarem que esta poderia contribuir para tornar os indivíduos emancipados e assim lutarem contra a dominação e a homogeneização.

Desse modo, para aprofundarmos os conhecimentos sobre o objeto investigado, contamos com os estudos de Adorno e Max Horkheimer (1985), Adorno (1995a, 2003), além de autores contemporâneos como: Ferreira; Ferreira (2007); Pletsch, 2009); Bueno (2008a); Costa (2005, 2009) Carvalho (2000); Carvalho, (2004, 2008); Caiado (2006); Glat (2009); Denari (2008); Crochík (2006) entre outros.

Buscamos suporte em dados empíricos disponíveis, relativos à estrutura educacional do país e, particularmente, do estado do Maranhão e da cidade de São Luís, especialmente, no âmbito das ações da Secretaria de Municipal de Educação por meio da Superintendência da Área de Educação Especial, bem como compreender a dinâmica social que envolve a educação de alunos (as) com deficiência sob o foco dos fundamentos de Adorno e Horkheimer. Segundo Sgrilli (2008, p. 316),

Adorno concebe o processo educacional como um fator histórico, que tem suas funções e objetivos igualmente construídos historicamente, e que deve, portanto, através da análise e reflexão de si mesmo, buscar alternativas para seus problemas. Aqui, deve-se notar que o principal problema a ser enfrentado é o fato de a formação estar configurada como um processo que faz dos indivíduos passivos e conformistas frente à realidade em que vivem. Junto com Adorno podemos entrever uma educação que possibilite aos homens a reflexão sobre sua própria condição bem como o encorajamento à resistência a essas circunstâncias. Quando se fala em educação humana, deve-se ter em mente que uma formação verdadeiramente humana pressupõe, primeiro, a auto-reflexão crítica dos pressupostos objetivos e subjetivos que formam o curso da história, e, também, a emancipação e a autonomia intelectual e política.

Esse pensador compreende que a razão é uma faculdade que contribui não só para o conhecimento do mundo, pois auxilia para que este seja construído e também modificado. Diante disso, compreendemos que a educação deve ser vista como a possibilidade de mudança de um estado de dominação para emancipação.

Sendo assim, buscamos aproximação com estes pressupostos e entendendo a complexidade do objeto estudado, optamos pela abordagem qualitativa, por esta se preocupar não apenas com os dados numéricos, mas, também como o que pensam os indivíduos e com os significados dados aos fatos (TRIVINOS, 1990). Adorno ainda chama atenção para que se considere a constituição histórica dos fenômenos sociais que verdadeiramente se queira compreender. Destaca que as dimensões objetivas estão relacionadas aos momentos econômicos e históricos, já os subjetivos, aos momentos psicológicos, os quais estão em

constante movimento (SANTOS et al, 2010).

Considerando o exposto, estruturamos esta dissertação em quatro capítulos, concluindo com as considerações.

O primeiro capítulo, **MOTIVAÇÕES POLÍTICAS E A EDUCAÇÃO DE ALUNOS (AS) COM DEFICIÊNCIA**, retrata como foram surgindo as motivações para o delineamento da política de Educação Especial no Brasil, incluindo a influência dos organismos internacionais na educação de pessoas com deficiência, analisando a repercussão dessa trajetória para a política educacional brasileira e maranhense e contextualizando as implicações desse processo sob a influência do capitalismo. Este capítulo se dividiu em quatro seções: A universalização do Ensino em uma sociedade Capitalista: qual parte do “todos” (as) os (as) alunos (as) com deficiência estão incluídos? Contribuições de Adorno e Horkheimer na reflexão sobre a Educação de Alunos (as) com Deficiência; A Política Nacional de Educação Especial: primeiros passos em direção à inclusão e à Educação Especial no Maranhão: seguindo passos.

No segundo capítulo, **POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: COMPREENDENDO O MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS**, o enfoque dado é para a realidade do município de São Luís em relação à educação de alunos (as) com deficiência. O capítulo apresenta quatro seções: São Luís: o cenário da pesquisa; A Educação Especial suas propostas e ações; Quem são os (as) beneficiários (as) da Educação Especial e Acesso e Acessibilidade: caminhos percorridos.

No terceiro capítulo, **PASSOS DA PESQUISA**, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa e integra as seções: Contexto da Pesquisa; Participantes da Pesquisa e Procedimento de Análise de Dados.

No quarto capítulo, **PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS NA ESCOLA: CONSTRUINDO SENTIDOS**, enfatizamos a escuta dos (as) alunos (as) com deficiência atendidos (as) pela rede municipal de ensino, suas percepções, angústias, expectativas, satisfações e insatisfações durante sua escolarização no período de 2004 a 2008 e divide-se em três seções: A Percepção dos (as) alunos (as) com deficiência sobre seu processo de escolarização na Rede Municipal de Ensino de São Luís; Práticas Inclusivas na escola: benefícios obtidos e dificuldades sentidas pelos (as) alunos (as) durante este processo, Expectativas Futuras e a contribuição da Escola.

Nas considerações finais são realçadas as reflexões suscitadas durante o percurso de toda a pesquisa, a percepção dos (as) alunos (as) sobre as práticas inclusivas desenvolvidas

pela escola durante seu processo de escolarização e os sentidos construídos por eles (as) durante este processo.

Assim, desejamos com esta pesquisa contribuir para com a abertura de caminhos para o exercício da escuta dos principais atores deste cenário: os (as) alunos (as) com deficiência, e com isso auxiliar na compreensão sobre as práticas educacionais inclusivas alicerçadas na política de Educação Especial do município de São Luís, sob a luz do olhar deles (as). Além disso, ampliar as discussões já existentes sobre a educação de pessoas com deficiência, e possivelmente, poder proporcionar reflexões e conhecimentos científicos voltados aos saberes e práticas educativas em prol do desenvolvimento da educação do Maranhão, em especial da educação de alunos (as) com deficiência.

CAPÍTULO I

Daquilo que eu sei
 Nem tudo me deu clareza
 Nem tudo foi permitido
 Nem tudo me deu certeza
 Daquilo que eu sei
 Nem tudo foi proibido
 Nem tudo me foi possível
 Nem tudo foi concebido
 Não fechei os olhos
 Não tapei os ouvidos
 Cheirei, toquei, provei
 Ah, eu usei todos os sentidos
 Só não lavei as mãos
 E é por isso que eu me sinto
 Cada vez mais limpo
 Cada vez mais limpo

(música: *Daquilo Que Eu Sei* – Ivan Lins/Vitor Martins)

1 MOTIVAÇÕES POLÍTICAS E A EDUCAÇÃO DE ALUNOS (AS) COM DEFICIÊNCIA

Com o surgimento da política de universalização da Educação Básica, a proposta de inclusão escolar ganhou força no plano internacional, contribuindo, assim, para o surgimento da educação inclusiva, na década de 1990. Este capítulo analisa brevemente a origem e as intenções políticas dessa proposta, com o intuito de compreender de que forma se constituiu essa discussão na educação brasileira. Para tanto, faremos uma análise das diferentes bases documentais nacionais e internacionais que a orientam e de que forma as determinações contidas nesses documentos se materializaram na reforma educacional ocorrida, mais especificamente na década de noventa, e quais impactos dessas propostas para a educação especial.

Para esse fim, nos apropriaremos das reflexões de Adorno e Horkheimer (1985) Adorno (1995a, 2003), como também dos estudos de Durkheim (1975); Mendes (2002); Ferreira; Glat (2003); Cardoso (2003); Ferreira; Ferreira (2007); Carvalho (2004); Costa (2005); Vilela (2006); Bueno (2008a); Oliveira; Silva (2008); Borella; Denari (2008); Fontes (2009); Pletsch (2009) e outros. O capítulo está dividido em quatro seções, a saber: primeira seção: A Universalização do Ensino em uma Sociedade Capitalista: qual parte do todos (as) os (as) alunos (as) com deficiência estão incluídos (as)?, que traz a discussão sobre como os organismos internacionais foram penetrando no gerenciamento das políticas sociais em vários países por meio de encontros, conferências, tratados, declarações e outros, com a proposta de

universalização da educação aos excluídos. Na segunda seção: Contribuições de Adorno e Horkheimer na reflexão sobre a Educação de Alunos (as) com Deficiência destacamos as formas sutis de dominação propagada pela indústria cultural para fortalecer a opressão e o conformismo para aceitar o que está intrínseco nas políticas e práticas direcionadas à inclusão dos indivíduos com deficiência. Na terceira seção: A Política Nacional de Educação Especial: primeiros passos em direção à inclusão traz uma reflexão sobre como foram se consolidando no contexto da educação básica os princípios inclusivos, com o surgimento dos dispositivos legais orientados pelos documentos internacionais. Na quarta seção: A Educação Especial no Maranhão: seguindo passos, evidenciamos como foi se consolidando a política maranhense de educação especial e como as influências ideológicas nacionais e internacionais emergiram no seu contexto.

Esperamos com essa forma de organização facilitar o entendimento dos meandros constituintes das políticas e práticas educacionais destinadas aos alunos (as) com deficiência na atualidade mediante os fatos passados da história, pois,

Conhecer a história nos permite compreender como foi se constituindo porque não temos que ser solidário com os erros de observação ou lógica cometidos por nossos antepassados, mas podemos e devemos encarar a questão, sem nos ocupar das soluções que lhe têm sido dadas, isto é, deixando de lado tudo o que a educação tem sido, devemos indagar agora o que ela deve ser. Os ensinamentos podem servir, quando muito, para que pratiquemos os mesmos erros. Na verdade, porém, cada sociedade, considerada em momento determinado de seu desenvolvimento, possui um sistema de educação que se impõe ao indivíduo de modo geralmente irresistível (DURKHEIM, 1975 p. 36).

Nesse sentido, analisar fatos passados nos permite compreender melhor como estes foram se delineando socialmente e quais motivações os impulsionaram. Sendo assim, recorrer aos registros históricos para compreender os fenômenos sociais pode ser a chave para o entendimento desses registros. Caminhando então nessa direção é que recorreremos aos fatos históricos para entendermos quais foram as motivações que conduziram para a necessidade de se implantar uma educação inclusiva que beneficie os (as) alunos (as) com deficiência e como foi se consolidando a consciência crítica desses (as) alunos (as) ao longo dos anos.

1.1 A universalização do Ensino em uma sociedade Capitalista: qual parte do “todos” (as) os (as) alunos (as) com deficiência estão incluídos (as)?

Para entendermos qual parte do “todos” os (as) alunos (as) com deficiência estão incluídos (as), torna-se fundamental retornarmos ao final do século XIX e início do século XX na Europa, onde a proposta de “educação para todos” começa a se delinear, o que é considerado recente nas sociedades capitalistas (FERREIRA, 2006; MENDES, 2002). Esse “ideário ganhou força durante a primeira metade do século XX, culminando, após as duas grandes guerras mundiais, com a Declaração dos Direitos Humanos de 1948, na qual se estabeleceu o seguinte princípio: toda pessoa tem direito à instrução” (PLETSCH, 2009, p. 18-19). Mediante isso, as lutas em prol dos direitos sociais cresceram e em meio a esse movimento surgiu a luta em favor da integração das pessoas com deficiência.

O movimento de integração foi marcado por várias críticas, e entre elas Coelho (2008, p.27) cita uma das críticas cruciais na seguinte afirmação:

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”. Nesse sentido, a inserção e permanência no ensino regular dependeriam do desempenho que o aluno apresentasse independente de limitações.

Entendemos que, apesar de o movimento de integração ter recebido diversas críticas, se constituiu muito importante para a inserção dos (as) alunos (as) nos sistemas educacionais. Convém registrar, que a “concepção da educação como “direito universal indispensável à cidadania” cresceu nas décadas de cinquenta e sessenta, durante as quais ocorreram diversas conferências para discutir a ampliação da educação” (PLETSCH, 2009, 19). As conferências realizadas nessas décadas definiram metas para que todas as crianças em idade escolar estivessem matriculadas na escola primária¹ até a década de oitenta (PLETSCH, 2009). A intenção era unificar as nações, principalmente os governos que estivessem interessados em educação como meio de acelerar o desenvolvimento.

Mediante as alterações na economia das nações, os indicadores sociais começaram a declinar ao longo dos anos oitenta na América Latina e com isso os níveis de desigualdade socioeconômicos acentuaram-se. Em meio a essas alterações no cenário internacional, o neoliberalismo² foi tomando espaço e ganhando força nos países centrais e periféricos

¹ Que depois se constituiu primeiro espaço obrigatório de estágio escolar para as crianças, jovens e adultos em vários países, inclusive no Brasil, o que equivale hoje ao ensino fundamental.

² A ideologia neoliberal caracteriza-se por fundamentar-se em princípios mercadológicos, defendendo a competição, afirmando que sem esta não haverá prosperidade, a qual opõe-se ao Estado de Bem-Estar, defende a desregulação do Estado maior provedor em função da lógica do capital (CHAUÍ, 2000). Tal ideologia impulsionou transformações nas políticas econômicas, sociais e educacionais, em vários países, principalmente em países em desenvolvimento. No aspecto econômico, caracterizou-se por uma política centralizadora, a qual destituiu o Estado de papel regulador, gestor e provedor, passando os direcionamentos de ordem pública para o campo privado, onde tudo vira

(PLETSCH, 2009). As políticas de privatização, ajuste fiscal, reestruturação financeira já integravam o panorama político, que aos poucos se mundializava (PLETSCH, 2009, FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; CHAUI, 2000; LIMA; MENDES, 2006; KRAWCZYK, 2005).

Com o surgimento desses preceitos orientadores baseados na proposta de que todos teriam direito à educação, que se apresentou como pano de fundo dos preceitos ideológicos neoliberais, Santos (1992, p.79) comenta que, em relação à educação,

Com o surgimento do capitalismo, o paradigma educacional foi modificado, e a educação passou a ser instrumento capaz de promover a qualificação para o trabalho, aliás, durante a própria história do capitalismo, a educação sofreu diversas reformulações. Relacionando modelo econômico capitalista e educação, vemos que a crise no modelo de produção equivale dizer também crise no modelo educacional que então esteja em vigor.

Assim, a educação passa a ser percebida nesse cenário, por representar a possibilidade de acelerar a produtividade, com isso gerar capital e para esse fim é necessário fazer investimento nela. No entanto, propaga-se como justificativa para sua expansão, que ela diminuiria a pobreza, geraria distribuição de renda e contribuiria para a democracia, visto que possibilitaria à maioria da população acesso ao trabalho e, conseqüentemente, acesso imediato aos bens de consumo, atendendo desse modo aos interesses do mercado da época (LIMA; MENDES, 2006). Contudo, a grande questão nesse processo foi o modelo educacional imposto, o qual se caracterizava como altamente demagógico, não atendia aos princípios democráticos, e sim reforçava a ideologia mercadológica, com formação rápida e direcionada, para formar mão de obra barata, sem grandes perspectivas de ascensão social para a maioria da população, ou seja, um exército de reserva (CHOMSKY, DIETERICH, 1999). E a educação nessa perspectiva neoliberal passa a sofrer profundas modificações, de modo que

As profundas modificações que têm ocorrido no mundo do trabalho trazem novos desafios para a educação. O capitalismo vive um novo padrão de acumulação decorrente da globalização da economia e da reestruturação produtiva, que, por sua vez, determina novas formas de relação entre o Estado e sociedade (KUENZER, 2000, p. 33).

Nessa perspectiva, ao se estabelecer a lógica neoliberal, criam-se novas relações entre trabalho, ciência e cultura, constituindo-se assim um novo princípio educativo, o qual pretende formar intelectuais trabalhadores, cidadãos produtores para atenderem às novas

mercadoria e as pessoas são vistas apenas como consumidores (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003). Assim, o Estado ao flexibilizar suas ações, permite ao mercado global conduzir as relações educacionais, sociais e econômicas sob a visão mercadológica.

exigências mercadológicas, as quais impõem uma nova ordenação no processo educativo. Propaga-se, então, um falso discurso de democratização da educação. Esta passaria a beneficiar uma pequena classe de trabalhadores, criando estratificação entre essas classes, de um lado uma minoria qualificada, e de outro, uma classe com trabalhadores precariamente educados. Desse modo, tem-se um processo de exclusão³ massificadora em todo o mundo, principalmente em países da América Latina e do Caribe, em decorrência das suas dificuldades econômicas. O Brasil também se incluiu nesse grupo de países, adotando políticas educacionais baseadas na economia, seguindo as recomendações do Banco Mundial e os princípios democráticos adotados em sua política de gerenciamento e assessoria aos países (LIMA; MENDES, 2006).

Com o distanciamento entre as classes trabalhadoras, acentuou-se o distanciamento entre os grupos sociais e a exclusão tornou-se evidente. Entre esses grupos de excluídos situam-se as pessoas com deficiência. Portanto, foi em meio a esse contexto político-econômico destacado que se deu a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em Jomtien, na Tailândia, em 1990.

O planejamento desse evento teve início em 1985, durante a 23ª reunião da Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO). Dentre as diversas reuniões antecedentes à Jomtien, merece destaque aquela realizada em Quito (1989), no Equador (país latino-americano), na qual a delegação brasileira propôs trocar parte da dívida externa por investimentos na educação, o que não foi aceito pelo Banco Mundial em Quito, nem em Jomtien, apesar do apoio do UNICEF e de outras agências internacionais (BOTEGA, 2007). Promovida pelo Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a conferência teve a participação de representantes de 155 países. Os preceitos da declaração final, intitulada “Educação para Todos”, desde então vem influenciando a política de educação inclusiva no Brasil, como parte do que deveria ser uma política de “inclusão social”. (PLETSCH, 2009, p. 19-20).

Os preceitos defendidos em Jomtien destacavam a universalização da educação que estimularam a movimentação em defesa do direito de todos terem acesso à educação. Tais preceitos resumiam-se em:

³ Para Sawaia (2004a, p. 7), “exclusão é um conceito que permite usos retóricos de diferentes qualidades, desde a concepção de desigualdade como resultante de deficiência ou inaptidão individual, falta de qualquer coisa [...], até de injustiça e exploração social”. A autora justifica seu posicionamento ao afirmar que, “[...] a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticos, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, [...]. Não é uma coisa um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros” (SAWAIA, 2004a, p. 9).

- a) **universalizar o acesso à educação aos grupos historicamente excluídos** como os pobres, as minorias étnicas, as mulheres e **as pessoas com deficiência**;
- b) promover as necessidades básicas de aprendizagem;
- c) promover a equidade considerando a qualidade do ensino;
- d) priorizar a qualidade garantindo a aprendizagem efetiva;
- e) ampliar os meios e raio de ação da Educação Básica, nesse caso incluindo a esfera familiar e os diversos sistemas disponíveis;
- f) fortalecer alianças que possam contribuir significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de Educação Básica (WCEFA, 1990 apud PLETSCHE, 2009, p.20) (grifo nosso).

Em virtude desses princípios orientadores, esta declaração foi considerada um documento de natureza “humanístico ou progressista”, por propor a universalização da educação básica como um “direito”, o que necessitaria de uma ressignificação da educação, principalmente nas formas de “acesso (presencial ou à distância), flexibilização curricular, entre outras medidas” (PLETSCH, 2009, p. 20). Contudo, torna-se fundamental compreender de que tipo de educação está se falando. Com essa nova forma de perceber a educação o pressuposto modificou-se de igualdade de condições para equidade de oportunidades. Com esse pressuposto a preocupação centra-se no reconhecimento dos direitos individuais e não nas causas que conduziram as desigualdades a ponto de exigir tais medidas (PLETSCH, 2009).

Sabemos que uma educação de qualidade exige investimento. Portanto, se as políticas públicas educacionais não oferecerem as condições objetivas para que todos tenham possibilidades de entrar nos sistemas educacionais e neles permanecerem produtivamente, estarão reforçando a exclusão e transferindo a responsabilidade do fracasso para os (as) alunos (as). Portanto, a garantia de matrícula na escola não é suficiente; é necessário que medidas eficazes contemplem as necessidades básicas de aprendizagem dos (as) alunos (as).

Entendemos que com os esforços em favor da democratização da educação deve ser agregado o esforço para a efetivação desta com qualidade de forma abrangente e não uma formação mínima distanciada dos conhecimentos exigidos pela demanda social e não definidos pelo capital.

Interessa mencionarmos que, com o intuito de promover a universalização da educação para todos nos países mais populosos do mundo e com altos índices de pobreza, foram sendo organizados vários movimentos para alcançar esse intento. Em 1993, na Conferência de Nova Delhi, as nações que haviam firmado compromisso em Jomtien foram convocadas para reiterarem os compromissos já firmados e reunir condições para assegurar a todas as crianças, jovens e adultos, até o ano 2000, aprendizagens consideradas mínimas,

fundamentais para o momento (PLETSCH, 2009).

No ano seguinte, em 1994, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, promovida pelo governo espanhol e pela UNESCO, que resultou na Declaração de Salamanca (1994). Dela participaram vários países e inúmeras organizações mundiais. Entre outros, a Declaração propõe que

Crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a eles devem se adequar [...], já que tais escolas “constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias [...], construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a Educação para Todos [...]” (UNESCO, 1994, p. 8-9).

A Declaração de Salamanca se constitui referência mundial na área de educação especial⁴. Apesar de que em alguns países a inserção de pessoas com deficiência já estivesse sendo realizada bem antes dessa Declaração, tal inserção acontecia assistemática sem grande expressão. O documento resultante dessa Conferência é reconhecido internacional e nacionalmente como referência na área de Educação Especial. Segundo Mendes (2002, p. 66), as principais diretrizes e os princípios orientadores da educação inclusiva, presentes na Declaração de Salamanca são:

- **Toda criança tem direito fundamental à educação**, e deve ter a oportunidade de atingir e **manter o nível adequado de aprendizagem**.
- Toda criança **possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagens que são únicas**.
- Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implantados no sentido de considerar a vasta diversidade de tais características e necessidades, sendo que **aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular**, a qual deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer tais necessidades.
- Escolas regulares com tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos (grifo nosso).

Todos esses aspectos precisam ser considerados para que todos tenham oportunidades de escolarização, sejam alunos (as) com ou sem deficiência. Contudo, no sistema educacional brasileiro tem sido apontada continuamente a carência na oferta de

⁴ Segundo Parecer do CNE/CEB de nº 17/2001, Educação Especial é uma Modalidade da educação escolar com “processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando 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, 2001, p. 17).

serviços e, em função disso, as oportunidades educacionais têm sido impossibilitadas. Por outro lado, quando são oferecidos esses serviços, apresentam-se de maneira descontínua; as instituições educacionais também têm apresentado características segregadoras e o poder público, por sua vez, tem se mantido omissos quanto à prestação de serviços com qualidade (MENDES, 2002).

Cumpramos ressaltar que o Brasil, apesar de ter fixado metas para melhorar seu sistema educacional na intenção de atender a todos pós Jomtien, não conseguiu efetivá-las. Somente após a Declaração de Salamanca é que essas questões começaram a ser discutidas com mais intensidade no país, principalmente no que se referia à educação de pessoas com deficiência. Sobre essa discussão Mendes (2002, p. 66) acrescenta: [...] “tem causado alguns embates e desencontros nas relações entre comunidade científica, profissionais envolvidos com a educação, políticos, pessoas com necessidades educacionais especiais e seus familiares”.

Quanto aos princípios, às políticas e práticas para as necessidades educativas especiais⁵, na Declaração de Salamanca é ressaltado, o direito de toda criança a educação, proclamado na Declaração de Direitos Humanos e ratificado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. E que toda pessoa com deficiência tem o direito de manifestar seus desejos quanto à sua educação. Os pais têm o direito de ser consultados sobre a forma de educação que seja mais apropriada às necessidades, circunstâncias e anseios de seus filhos (ALVES, 2003, MENDES, 2002; CARDOSO, 2003).

Com isso, as discussões sobre o direito à educação e à inclusão nos espaços educacionais para as pessoas com deficiência se vão ampliando, bem como a consciência do seu papel social. Elas passam a integrar mais fortemente o movimento em prol dos seus direitos, e suas vozes começam a ecoar mais intensamente. Embora diretrizes tenham sido traçadas, Ferreira (2006, p. 216) destaca que a década de 1990 se transformou “em um palco de debate e avanços dos sistemas educacionais, mas não conseguiu eliminar as disparidades que privilegiam grupos dominantes em detrimento de grupos desfavorecidos”. Na sequência, novos eventos foram realizados mundialmente, como forma de combater as desigualdades tanto sociais quanto educacionais.

O movimento em prol da universalização da educação recebeu mais um reforço, com a Conferência de Dakar (2000), em Senegal, cujo título foi “Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos”. Apesar de ter sido prorrogada a meta de prover a

⁵ Categoria na qual os (as) alunos (as) com deficiência estavam inseridos (as).

universalização da Educação Básica até 2015, essa Conferência foi muito oportuna. Nela foi reafirmada a

[...] visão da Declaração Mundial de Educação Para Todos (Jomtien, 1990), apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos e pela Convenção sobre os Direitos da Criança, de que toda criança, jovem e adulto têm o direito humano de beneficiar-se de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades [...]. O desafio, agora, é cumprir os compromissos firmados (DAKAR, 2000).

A Conferência de Dakar teve como objetivo avaliar os dez anos das metas da Educação para Todos, cujos avanços alcançados foram considerados pouco expressivos. O fórum convocou os países a acelerarem suas políticas com o intuito de expandir a melhoria da atenção dada às crianças, grupos étnicos, jovens e adultos, entre os quais se encontram as crianças, jovens e adultos com deficiência. Em 2001, o Documento da UNESCO intitulado Balanço dos 20 anos do Projeto Principal de Educação na América Latina, realizado em Santiago Chile, fez uma análise sobre a educação ofertada na época pelos países sobre: as políticas educativas e programas voltados para a igualdade de oportunidades (PLETSCH, 2009).

No mesmo ano, também na Conferência Geral da UNESCO, é aprovada a Declaração Universal sobre Diversidade Cultural, a qual aponta o diálogo intercultural como garantia para a paz e coloca a diversidade como foco principal para a garantia da sobrevivência da humanidade. As discussões sobre as políticas de inclusão fizeram com que os países participantes tomassem medidas que atendessem às exigências para a melhoria dos seus níveis educacionais, medidas estas consideradas prioridade para o desenvolvimento de ações centradas nas metas e diretrizes elaboradas nas declarações e que foram frutos das conferências internacionais. Coube, então, a cada país elaborar, aprovar e colocar em prática ações que fortalecessem o atendimento dos diferentes segmentos excluídos na sociedade (PLETSCH, 2009).

Assim sendo, as reformas educacionais brasileiras influenciadas pelas orientações dos organismos internacionais

[...] instituíram, entre outras medidas, a obrigatoriedade de matrícula; a idade de ingresso; a duração dos níveis de ensino; os processos nacionais de avaliação do rendimento escolar, as diretrizes curriculares nacionais; as definições para a escolarização dos (as) alunos (as) com necessidades especiais[...] (PLETSCH, 2009, p.25).

Diante disso, a inclusão ganha visibilidade e passa a ser mais que um fenômeno

social restrito de cada país, alcançando o nível de um movimento mundial, ou seja, passa a ser um princípio discutido e executado por meio de políticas públicas que envolvem os países desenvolvidos e os periféricos. Sabemos que existem diferentes interpretações sobre inclusão educacional de pessoas com deficiência. Assim, entendemos que nas diversas interpretações pode estar contida, de forma velada, uma visão acerca da criança, no sentido de que, ao ser inserido no sistema educacional, está sendo atendida na sua totalidade, o que representa uma contradição.

Nessa perspectiva, a acessibilidade⁶ à educação não acontece somente pelo fato de se estar junto e inserido, mas, sim, partícipe de todos os benefícios que a escola possa oferecer. Pois, considerando que a inclusão educacional constitui-se um fenômeno social, o que acontece na escola é reflexo da sociedade a que serve tal instituição. Constatamos então que, com a universalização do ensino os (as) alunos (as) com deficiência passam a fazer parte desse todo que precisa ser contemplado com um processo de escolarização e que este possa atender suas especificidades. O caminho tem sido longo e cheio de obstáculos, todavia representa um significativo avanço no sentido de que estes nem reconhecidos eram. Portanto, passam da condição de excluídos para a de beneficiários.

Não podemos negar que, embora motivados por interesses capitalistas, os encontros, as conferências e declarações, contribuíram significativamente para que os grupos de excluídos (as), entre estes os com deficiência, fossem reconhecidos como cidadãos de direitos e que devem ser beneficiados com tudo o que a sociedade possa oferecer de melhor para todos (as). Caiado (2006, p. 27) reforça: “penso [...] que discutir a universalização da educação, o direito de todos à cidadania e, coerentemente, lutar pelo princípio da inclusão do aluno deficiente no ensino regular é um desafio político que exige organização, produção de conhecimento, reflexão da realidade [...]”. Essa educação não pode ser qualquer uma; tem que ser uma educação respaldada em princípios que promovam a emancipação de seus (as) beneficiários (as) (ADORNO, 2003).

1.2 Contribuições de Adorno e Horkheimer na reflexão sobre a Educação de Alunos (as) com Deficiência

As políticas e práticas inclusivas foram se delineando e sendo fortalecidas a partir

⁶ Acessibilidade diz respeito à condição para utilização com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços imobiliários e equipamentos urbanos das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação, por pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida (Decreto nº 5.296/04).

da necessidade que os indivíduos sentiram de romper com o estado de dominação imposto por uma sociedade organizada sob domínio de uma ideologia economicista disseminada por uma indústria cultural, em que o cliente não é o sujeito, ele é apenas um objeto de manipulação (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Os indivíduos com deficiência, neste cenário, passam a ser vistos como seres improdutivos, tendo que conviver por muito tempo com a invisibilidade e ausência de políticas e práticas em favor de sua inclusão, quer sejam sociais, quer sejam educacionais. Contudo, quanto à existência de políticas e práticas educacionais inclusivas na atualidade, compreendemos que houve um avanço considerável, ainda que permeadas de relações de poder e dominação.

A história da educação de alunos (as) com deficiência evidencia características de lutas e correlação de forças em busca da emancipação e da não dominação para romper com o processo de dependência que foi se constituindo socialmente, pelo fato de apresentarem limitações motoras, sensoriais e intelectuais. Tal movimento se fez necessário para que se chegasse à existência das políticas atuais. Alunos (as) com deficiência, pais e profissionais envolvidos com a área, começaram a se reunir em associações no século de XX e foram surgindo às reivindicações, e assim o processo de conscientização das pessoas com deficiência foi se consolidando.

No que se refere à inclusão educacional de alunos (as) com deficiência, as práticas inclusivas deveriam estar imersas no contexto de uma proposta de educação, orientadas para criar possibilidades para a construção de uma sociedade emancipada da opressão, e não operar em favor da destruição da capacidade criativa e da autonomia dos indivíduos. A escola, nesse contexto, ocupa destaque como instrumento de superação da dominação imposta pelo capitalismo visto que

[...] com suas práticas educacionais pode representar a possibilidade de emancipação dos indivíduos por meio do conhecimento, contribuindo assim, para romper com a dominação da ordem capitalista que está posta nas políticas e práticas educacionais. A teoria crítica assinala a perspectiva de emancipação dos indivíduos da dominação da ordem capitalista, a partir do compromisso com a verdade histórica (VILELA, 2006, p. 40).

Desse modo, caminhando na direção de compreendermos como foram se constituindo as práticas inclusivas nas escolas da rede municipal de ensino de São Luís – MA, o que faz sentido para os (as) alunos (as) com deficiência, buscamos nos estudos de Adorno e Horkheimer, principalmente de Adorno, contribuições para a compreensão de como a interferência das relações econômicas internacionais foram se consolidando nas políticas

educacionais direcionadas para estes (as) alunos (as) com deficiência. Cabe lembrarmos que Max Horkheimer se constituiu um dos principais pensadores dos movimentos intelectuais contemporâneos, a Escola de Frankfurt. Este pensador, juntamente com Theodor W. Adorno, foi o precursor da expressão Teoria Crítica⁷ que, impregnada por um interesse racional, seria o instrumento capaz de libertar o homem da repressão, da ignorância e da inconsciência, buscando transformações sociais (COSTA, 2005).

Portanto, a Escola de Frankfurt, bem como a Teoria Crítica será utilizada neste estudo com a intenção de contextualizarmos de onde os autores utilizados neste estudo emergiram historicamente; suas reflexões serão usadas como aporte teórico para o esclarecimento de como se processam as práticas que são desenvolvidas no interior da escola. Cabe realçarmos que a Teoria Crítica recebeu as mais diversas interpretações filosóficas e foi aplicada por vários e diferentes segmentos das ciências sociais e humanas; tem como essência no seu projeto epistemológico compreender a sociedade moderna e os seus problemas, contrapondo-se ao positivismo (VILELA, 2006). Horkheimer (1985, p. 155) citado por Costa (2005, p. 53) comenta que

A Teoria Crítica da Escola de Frankfurt [...] tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida. É possível, pois, identificar uma situação a ser superada e cabe aos homens protestar contra a aceitação resignada da ordem totalitária burguesa.

Costa (2005) destaca os textos “Indústria Cultural”, de Adorno e Horkheimer (1985), e Teoria da Pseudocultura, de Adorno (1995), quanto às contribuições sobre as relações capitalistas, “fornecendo elementos esclarecedores sobre a opressão imposta pela sociedade burguesa, auxiliando assim o entendimento de como se configuraram as relações entre educação, práticas inclusivas e formação do indivíduo com deficiência” (COSTA, 2005 p. 64).

No que se refere aos indivíduos como seres produtores, Adorno e Horkheimer (1985) os veem como seres produtores de suas formas de vida e sugerem alternativas acerca de como tais indivíduos podem superar a ordem totalitária burguesa à qual estão submetidos

⁷ Vale lembrarmos que a teoria crítica surgiu na Alemanha, em Frankfurt, no Instituto de Pesquisa Social no ano de 1924. Em 1934 o grupo que a constituía mudou-se para Nova York em função da perseguição nazista e retornou para Frankfurt em 1951. Fundamenta-se em uma teoria filosófica que se contrapõe à teoria tradicional (modelo cartesiano) e propõe a busca entre teoria (conhecimento) e a transformação histórica (prática), ou seja, busca unir teoria e prática. A teoria crítica recebeu influências teóricas de Hegel (1770-1831), Marx (1818 – 1883), Nietzsche (1844 – 1900) e de Freud (1856 – 1939). Tem como principais representantes: Marx Horkheimer (1895 1973), Theodor Adorno (1903 – 1969), Walter Benjamin (1892 – 1940), Erich Fromm (1900 – 1980), Herbert Marcuse (1898 – 1979) e Jürgen Habermas (1929).

historicamente (COSTA, 2005; CROCHÍK, 2006; VILELA, 2006;). Esta ordem totalitária exclui os indivíduos e não os reconhece na sua diferença, homogeneizando todos em benefício da manutenção do ideário capitalista, que enxerga pela ótica econômica e não pelo aspecto da humanização.

Segundo Adorno e Horkheimer (1978, p. 48), a definição do homem como indivíduo pressupõe que “[...] no âmbito das condições sociais em que vive antes de ter consciência de si, o homem deve sempre representar determinados papéis como semelhante de outros. Em conseqüências desses papéis e em relação com os seus semelhantes, ele é o que é: filho de uma mãe, aluno de um professor, membro de uma tribo, praticante de uma profissão. Assim, essas relações não são para ele algo intrínseco, mas relações em que se determina a seu próprio respeito, como filho, aluno ou o que for. Quem quisesse prescindir desse caráter funcional da pessoa, para procurar em cada um o seu significado único e absoluto, não conseguiria chegar ao indivíduo puro, em sua singularidade indefinível, mas apenas a um ponto de referência sumamente abstrato que, por seu turno, adquiriria significado em relação ao contexto social entendido como princípio abstrato da unidade da sociedade” (COSTA, 2005, p. 53).

Dessa forma, para a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt o indivíduo é um ser social, que vai constituindo suas relações em contato com outros indivíduos (COSTA, 2005). “Para os referidos autores, a vida do indivíduo só adquire sentido nessa correlação e em condições especiais e, além disso, só em relação ao contexto a máscara social do personagem é, também, um indivíduo” (COSTA, 2005, p. 53). A possibilidade de liberdade, portanto, encontra-se impedida sob o domínio das mercadorias da indústria cultural, exigindo pensarmos na formação do indivíduo com deficiência voltada para a resistência mediante a crítica à cultura, com destaque para o trabalho ainda mantido como categoria central na vida humana (COSTA, 2005). Tais relações repercutem também na forma de conceber a formação, refletindo em práticas inclusivas destinadas ao atendimento de alunos (as) com deficiência na rede de ensino, entre elas os da rede municipal de ensino de São Luís.

Adorno via no sistema de ensino naquele tempo, não apenas a crítica da escola que propagava os mecanismos de dominação na sociedade capitalista, mas, também, a visão do autor, sustentada pela perspectiva sociológica de seu pensamento, que a escola seria a instituição social ainda capaz de formar o homem não dominado/emancipado (VILELA, 2006, p. 56).

Diante de tais pressupostos compreendemos que os sistemas de ensino devem proporcionar melhores condições para que os (as) alunos beneficiados (as), no caso, os (as)

alunos (as) com deficiência (foco deste estudo), possam superar a dominação e o preconceito⁸ construído historicamente. Entendemos que práticas inclusivas que proporcionem resistência e consciência acerca do que está estabelecido poderão contribuir para a emancipação desses alunos. Para o alcance desse intuito, estes necessitam ter acesso a uma aprendizagem que faça sentido, do contrário, será em vão.

Uma educação parcial provoca a deformação e não a emancipação (ADORNO e HORKHEIMER, 1985). Vale lembrarmos que,

Com seu entendimento e a sua crítica à educação, Adorno alimentou uma nova perspectiva: Educação e Teoria Crítica. Assim, foi ampliado o debate de alguns dos seus textos clássicos, não escritos para a educação e muito menos sobre educação, mas nos quais ela foi central no debate sobre o processo social de dominação: *Dialética do Esclarecimento*, *Minima Moralia*, *Dialética Negativa* e os textos sobre a Indústria Cultural (VILELA, 2006, p. 54).

As reflexões de Adorno em a *Dialética do Esclarecimento*, *Dialética Negativa* e *Indústria Cultural* contribuíram para a compreensão de como foram se estruturando os mecanismos que fortaleceram a massificação dos indivíduos, como foram sendo impedidos ao longo do tempo de realizar a autorreflexão e como foram deformando sua consciência. Isso os impediu buscarem sua emancipação. Para Adorno, a educação tem a função essencial de contribuir para o domínio do conhecimento, para a verdadeira instrução e para o verdadeiro esclarecimento. Porém, quando se distancia desses fundamentos, transforma-se em instrumento da indústria cultural, e a escola passa a ser controlada. Segundo Vilela (2006, p. 12), se

[...] adequada aos seus fins (à semi formação como à expropriação da capacidade de pensar por conta própria), fortalece, com isso, práticas pedagógicas que anulam a possibilidade de desenvolvimento da auto-reflexão, de autonomia, de individuação. Assim, pode-se reiterar que a crítica de Adorno à escola de massa é que ela instala e cultua a massificação, e seu resultado é a deformação da consciência.

Nesse sentido, práticas pedagógicas alicerçadas nos pressupostos da indústria cultural, que reforçam o estado de dependência dos indivíduos em um sistema orientado por políticas que promovem as relações sociais capitalistas, contribuem para a não autonomia desses indivíduos, principalmente os que possuem alguma deficiência, o que pode inibir suas capacidades de pensar, arriscar e superar o conformismo. As massificações provocadas pelas

⁸ Segundo Crochik (2006), preconceito não é uma manifestação do indivíduo, de forma isolada: é um fenômeno psíquico e social. Trata-se de um pré-julgamento formado independentemente da experiência e da reflexão, que cria no indivíduo uma predisposição para a ação em relação a grupos específicos.

relações coercitivas capitalistas se entranham nos sistemas sociais, econômicos e educacionais, provocando efeitos negativos, entre eles o da individuação. Compreendemos que as políticas educacionais possivelmente se tornarão inclusivas se estiverem orientadas por princípios que possam promover a não dominação do (a) aluno (a) e contra qualquer tipo de opressão, devendo fundar-se no compromisso com a tolerância, com a solidariedade, com o respeito à diversidade, de modo que possam promover o bem comum e a superação do conformismo.

Entendemos que as políticas e práticas inclusivas só produzirão sentido para os (as) alunos (as), com ou sem deficiência, quando conseguirem contribuir para a ruptura com o sistema dominante que as orientam. Assim, poderão estimular nesses (as) alunos (as) a capacidade de experimentação, de arriscar-se, de romper com a heteronomia que os reduz a indivíduos dependentes e sem autonomia. No entendimento adorniano, a educação deve servir para a conquista da autonomia e da não dominação, a fim de que possa contribuir para o desenvolvimento da subjetividade dos (as) alunos (as) dela beneficiários. Estes (as) precisam ser vistos (as) como beneficiários (as) de uma educação emancipadora e não vítimas de um sistema de ensino opressor que legitima sua coerção por meio de suas práticas pedagógicas excludentes. Desse modo,

Na perspectiva de uma educação crítica e capaz de fomentar o processo de resistência à dominação e à massificação, segundo Adorno, a categoria de experiência está fortemente ligada ao seu objetivo educacional, ela é condição para se promover o desenvolvimento da subjetividade, da individualidade, condições que foram perdidas no processo social de dominação. No seu diálogo com a educação, com o sistema de ensino e com as questões educacionais, destacadas por ele naquele tempo, estão dimensões bastante atuais. O desafio de Adorno para que a educação deva ser capaz de criar as bases para a construção de uma sociedade livre da barbárie, continua condição atual para se criar e manter um mundo no qual se possa viver com justiça e dignidade (Adorno, 1970b). Afinal, para Adorno, se o mundo visto por ele como danificado era conseqüência da falta de capacidade do homem para resistir ao processo de dominação, que alienava e massificava, desenvolver a capacidade de resistência era o antídoto – pensar por conta própria e não se curvar aos ditames da massificação são duas premissas que podem ser tomadas como lições para a pedagogia contemporânea (VILELA, 2006, p. 60).

Percebemos então que o desafio da educação em meio aos ditames neoliberais é o de criar bases sólidas, a fim de que o homem possa ter uma formação consciente e sem alienação, para adquirir capacidade de resistência ao sistema de dominação expresso nas relações de sociabilidade da atualidade. Sendo assim, a inclusão educacional de alunos (a) com deficiência depende também de práticas pedagógicas imersas em um contexto de uma proposta de educação que seja orientada para criar possibilidades de construção de uma

sociedade emancipada, sem opressão, operando em favor da capacidade criativa e da autonomia dos indivíduos, no entanto, para esse fim, as políticas educacionais precisam criar condições.

A escola nesse contexto pode representar a possibilidade de emancipação dos indivíduos por meio da estimulação para aquisição do conhecimento, alternativa considerada viável para romper com a dominação da ordem capitalista que está posta nas políticas e práticas educacionais. O conhecimento possivelmente provocará transformações se fizer sentido para seus beneficiários. E estes poderão ocupar espaços nas discussões, bem como opinar, defender suas idéias, o que não tem sido uma prática comum em decorrência do modelo de educação que está posto atualmente. Adorno com suas reflexões contribui com essa análise, principalmente alertando para que a educação provoque em todos os indivíduos transformação e conscientização, para que não continuem se curvando diante dos ditames da massificação, na qual perdem suas identidades e passam a integrar uma massa culturalmente manipulada, cujas políticas de educação, em especial para alunos (as) com deficiência, têm contribuído para sua permanência de forma sutil. Assim, com a intenção de provocar uma reflexão mais aprofundada sobre como as influências neoliberais foram se cristalizando no pensar das políticas educacionais do Brasil para pessoas com deficiência e sobre como foram surgindo os princípios inclusivos nos dispositivos legais, é que elaboramos a próxima seção.

1.3 A Política Nacional de Educação Especial: primeiros passos em direção à inclusão

As discussões direcionadas à temática inclusão, educação e escola inclusiva têm ocupado espaço no cenário nacional e, do final do século XX ao início do século XXI, tornaram-se bem mais evidentes. A inclusão tem sido expressa nas políticas educacionais, nas pesquisas acadêmicas, nos documentos orientadores da educação, o que permitiu maior ênfase para a educação especial, a qual tem a incumbência de dar apoio e suporte necessários para que a inclusão de pessoas com deficiência aconteça (GLAT; NOGUEIRA, 2002; OLIVEIRA; SILVA, 2008; BORELLA; DENARI, 2008; ARSENIO; STEFANINI; ROSA, 2008;). Percebemos que atualmente, mais que em momentos anteriores da história, este movimento de atenção à inclusão, educação inclusiva, escola inclusiva vem trazendo maior ênfase à condição de exclusão de alguns grupos sociais, entre eles, os de pessoas com deficiência.

Todavia, questionamos se este fato advém dos efeitos devastadores do capitalismo regidos pela ótica neoliberal, a qual trouxe à tona as questões de exclusão, ou se teriam se

tornado tão evidentes seus efeitos que estes não passariam mais tão despercebidos como antes. Questionamos também se um movimento de combate à exclusão teria força suficiente para provocar ruptura nas estruturas político-ideológicas do modelo gerenciador das políticas atuais. Diante do exposto, compreendemos que quando os efeitos negativos do capitalismo estão mais evidentes, este, no sentido de não perder espaço nas políticas mundiais, apropria-se dos discursos sociais, manipulando-os em seu benefício. Assim, passa a orientar medidas que possam afastar a idéia de que seja o causador de tamanha exclusão entre as populações, passa a apoiar ações menos excludentes.

Sabemos que as políticas sociais, econômicas e educacionais na sociedade globalizada contribuíram para acentuar ainda mais a exclusão nos países da América Latina e Caribe, de modo que os órgãos internacionais, como Agências das Nações Unidas como: a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura/ UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância/UNICEF, Banco Mundial, entre outros, perceberam o acirramento da exclusão nestes países, provocada pela forma globalizada de gerenciamento, alicerçada em bases economicistas. Estes órgãos começaram, então, a intensificar as orientações para que os referidos países tomassem medidas paliativas que combatessem o processo crescente de exclusão destes grupos sociais nesses países, o que culminou com a organização de vários encontros e conferências, como foi visto na primeira seção deste estudo. Ainda com o objetivo de atender às determinações dos organismos internacionais, os países começam a implantar e implementar ações em prol da inclusão do final do século XX ao início do século XXI. Nessa perspectiva, o Brasil segue reformulando suas políticas educacionais. Os reflexos de tais determinações nos dispositivos legais orientadores da política nacional de Educação Especial é o que analisaremos nesta seção. E, para o cumprimento desta intenção, iniciamos registrando que

Uma das primeiras tentativas de organização de serviços educacionais prestados às pessoas com deficiência, no Brasil, surgiu ainda no século XIX com a criação, em 1854, na cidade do Rio de Janeiro, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos que, em 1891, passou a se chamar Instituto Benjamin Constant (IBC). Três anos depois, na mesma cidade, foi criado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos que, posteriormente (1957), foi denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (FONTES, 2009, p. 29).

Apesar de a criação destes Institutos ser um marco importante na história da Educação de pessoas com deficiência no Brasil, somente no século XX foi oficialmente dada atenção à educação dessas pessoas no país, com

[...] o surgimento de campanhas nacionais destinadas à educação de surdos (Decreto Federal nº 42.728/57), ao ensino e à reabilitação de deficientes visuais (Decreto Federal nº 44.236/58) e ao atendimento educacional aos (às) alunos (as) com deficiência mental (Decreto Federal nº 48.961/60) (FONTES, 2009, p. 29).

Paralelamente, foram sendo criadas instituições privadas e Organizações não governamentais para atendimento educacional de alunos (as) com deficiência, como, por exemplo, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a Federação Nacional das Associações Pestalozzi (FENASP). Outra iniciativa importante “foi a criação, em 1973, do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP/MEC), que, em 1986, transformou-se na Secretaria de Educação Especial (SESPE/MEC)”⁹, a qual tinha por função “planejar, coordenar e promover a Educação Especial em todos os níveis de ensino” (FONTES, 2009, p. 29-30), iniciando, assim, ações mais sistematizadas que contribuíram para a difusão e expansão do atendimento educacional às pessoas com deficiência em instituições especializadas (FONTES, 2009).

Com relação à legislação, somente em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 4.024/61, a educação de pessoas com deficiência ganhou evidência. Dois artigos foram dedicados à Educação Especial: 88 e 89. O artigo 88 orientava que “a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-lo na comunidade”. Todavia, tal lei não se comprometeu com o ensino público dessas pessoas, evidenciando claramente seu apoio às iniciativas privadas. No artigo 89 comprova-se essa afirmação, quando se lê: “toda iniciativa privada considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções”. Observamos claramente o descompromisso do poder público com a educação das pessoas com deficiência. E quando a lei refere: “a educação de excepcionais deve, no que for possível enquadrar-se no sistema geral.”, não esclarece quais as providências que deveriam ser tomadas para torná-la possível (BRASIL, 1961).

Após dez anos, com a Lei nº 5.692/71, veio à tona a discussão sobre o atendimento especial aos (às) alunos (as) com deficiência na rede regular de ensino, conforme orientação do artigo 9º, que dispõe: “os alunos que apresentam deficiências físicas, ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos

⁹ Na atualidade a sigla da referida Secretaria é SEESP - Secretaria de Educação Especial.

competentes Conselhos de Educação”. Com a Lei nº 5.692/71 veio também o reconhecimento da necessidade de os (as) alunos (as) com deficiência receberem atendimento especializado, o que contribuiu para integrar a Educação Especial no sistema de ensino (BRASIL, 1971). Fontes (2009, p.31) informa que “foi somente com o surgimento das escolas especiais que estas crianças consideradas ineducáveis tiveram, finalmente, a oportunidade de frequentar uma instituição com fins educacionais”. Cabe registrarmos também que, apesar de as classes especiais e escolas especiais terem recebido severas críticas ao longo dos anos, foram e ainda são um caminho certo para muitos alunos que apresentam acentuadas dificuldades linguísticas e de comunicação.

Continuando no curso da história, nos anos de 1980, com a abertura do processo democrático no país houve dois acontecimentos diretamente relevantes para a área de Educação Especial: o primeiro foi as reformas educacionais da educação básica, que promoveram a revisão dos processos de organização, gestão e avaliação da escola pública, bem como a criação dos ciclos, revendo o regime seriado que possibilitava a reprovação em cada série; o segundo foi as mobilização em torno do processo da Constituinte, na segunda metade da década de 1980, até a aprovação da Constituição Federal em 1988¹⁰ (FERREIRA, 2006; MENDES, 2002). Com o primeiro movimento foi reforçada a ampliação do acesso e, ao mesmo tempo, foram surgindo às críticas em relação às práticas discriminatórias no sistema educacional contra os (as) alunos (as) de baixa renda e os processos de homogeneização das turmas.

Criaram-se melhores condições para reduzir o fluxo de alunos das classes comuns¹¹ para as classes especiais¹². E acumularam-se as críticas a essas classes, derivadas da revisão da postura ideológica no interior dos sistemas e do questionamento das reformas de sua constituição e funcionamento com base nas pesquisas acadêmicas (FERREIRA, 2006, p. 90).

No segundo momento, com a mobilização em torno do processo constituinte e, posteriormente, com a aprovação da Constituição de 1988, no processo “de redemocratização, ganharam maior força e visibilidade as aspirações de grupos historicamente excluídos, entre

¹⁰ Uma constituição é o conjunto de regras fundamentais que regem a organização geral do país. Mas uma constituição Civil, segundo Kant, não pode estar em desarmonia com o direito que os homens possuem de se darem uma lei na qual se reconheçam como sujeitos dela (CURY, 2005, p. 35).

¹¹ São salas de aula do sistema regular de ensino.

¹² São salas de aula “em escolas de ensino regular organizadas de forma a se constituir em ambiente próprio e adequado ao processo ensino-aprendizagem do alunado da educação especial. Nesse tipo de sala, os professores capacitados selecionados para essa função utilizam métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos” (CAIADO, 2006, p. 139).

eles os das pessoas com deficiência, cujas expectativas foram parcialmente contempladas em vários dispositivos constitucionais” (FERREIRA, 2006, p. 90). Vale lembrarmos que a referida Constituição, em seu Art. 5º, estabelece: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988). Estabelece ainda que, preferencialmente, todos frequentem a escola regular de ensino em classe comum (BRASIL, 1988). Esse princípio de igualdade, entretanto, precisa ser entendido no sentido de que a pessoa com deficiência tenha o direito de receber as condições necessárias, de forma que a sua diversidade seja respeitada e compreendida. Vale destacarmos, porém, que igualdade de direito não é garantia de qualidade de atendimento as suas necessidades, as quais precisam ser respeitadas.

Torna-se relevante mencionarmos que, após a Constituição Federal foi promulgado um conjunto de legislações, estabelecendo os direitos educacionais das minorias sociais, entre elas, os das pessoas com deficiência. No conjunto desses marcos legais destacam-se a Lei nº 7.853/89, denominada Lei da Integração, a qual “considera crime com punição de um a quatro anos de reclusão e multa recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a matrícula de aluno em estabelecimento de ensino, em função de sua deficiência” (FONTES, 2009, p. 39). Importa mencionarmos também que, em meio a esse aparato legal em defesa da pessoa com deficiência, foi instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente, estabelecido pela Lei nº 8.069/90, que reforçou em seu artigo 54, inciso III, ser dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente com deficiência, o “atendimento educacional, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

Registramos ainda que a educação brasileira como um todo ganha maior evidência nas discussões sociais e, de modo específico, a Educação Especial, principalmente, a partir de 1996 com a aprovação da LDB nº 9.394/96, que dispõe no Capítulo V as diretrizes específicas da Educação Especial, reconhecendo-a como modalidade de educação escolar, “devendo ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para alunos portadores de necessidades educacionais especiais”¹³ (BRASIL, 1996). Este fato marcou a história educacional dessas pessoas, porém não se constituiu suficiente para a efetivação de uma educação de qualidade a esses (as) alunos (as), tampouco a garantia do acesso a todos à educação. Ou seja, dispositivos legais e políticos por si sós não são suficientes para a

¹³ Portador era o termo utilizado na época, o que não cabe mais ser utilizado, face aos aspectos ideológicos defendidos na atualidade.

implantação e implementação de atendimentos e serviços com qualidade; estes são necessários, contudo, há necessidade de agregar a estes dispositivos mais esforços por parte dos agentes gerenciadores de tais dispositivos para concretizá-los.

Os princípios norteadores da LDB em destaque foram os mesmos que nortearam o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/01), “que diagnosticou e fixou objetivos e metas para a educação de pessoas com necessidades especiais a serem atingidos durante a década da educação” (FONTES, 2009, p. 39). Tais políticas têm sido criticadas por não ter conseguido assegurar ações mais concretas e práticas mais inclusivas que contribuísse para a garantia da inserção dos (as) alunos (as) com necessidades educacionais especiais nas instituições escolares. O Plano Nacional de Educação destaca nas suas diretrizes que “o apoio da União é mais urgente e será mais necessário onde se verificam os maiores déficits de atendimento”. Tal afirmativa é coerente, porém o PNE já está esgotando a sua vigência e segundo o balanço feito na publicação *Impacto da Declaração de Salamanca nos Estados Brasileiros*, o atendimento aos (às) alunos (as) com deficiência ainda não se ampliou para todos os municípios brasileiros, apesar dos investimentos destinados a esta modalidade de ensino (BRASIL, 2006). “Apesar do crescimento das matrículas, o déficit é muito grande e constitui imenso desafio para os sistemas de ensino” (BRASIL, 2006, p. 29).

É sabido que em 2001 foi aprovada pelo Congresso Nacional, por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho, e promulgada pelo Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001, a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa com Deficiência, celebrada na Guatemala, da qual o Brasil passa a ser signatário por meio do Decreto nº 3.956. A referida Convenção deixa clara a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência, definindo a discriminação como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência (BRASIL, 2004). Isso configurou mais um reforço na luta contra a discriminação e, conseqüentemente, a exclusão, o que contribuiu para mais um salto em prol da inclusão das pessoas com deficiência.

Além do caráter mais amplo das legislações, como a Lei de Acessibilidade de nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências, o Brasil possui também leis que regulamentam a garantia dos direitos educacionais pertinentes à especificidade de cada deficiência, como é caso da Lei nº

10.436/02, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais¹⁴, reconhecendo-a como a língua das comunidades surdas do Brasil, e determinando que o sistema educacional garanta o seu ensino na formação de docentes (FONTES, 2009). Ainda com relação à especificidade, é interessante ressaltar a Portaria nº 3.284/03 que

Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Seus dispositivos destacam a eliminação de barreiras arquitetônicas, colocação de intérprete de língua de sinais, sala de apoio equipada com máquina de datilografia em Braille¹⁵, equipamentos de ampliação de textos, etc., a fim de atender às necessidades dos alunos que venham a ser matriculados nestas instituições. Além desta, há também a Portaria nº 319/99 que institui a Comissão Brasileira do Braille, tendo entre outras atribuições, a de propor normas e regulamentações concernentes ao uso, ensino e produção do Sistema Braille no Brasil (FONTES, 2009, p. 41).

Constatamos, então, que o problema da exclusão educacional de pessoas com deficiência não está na ausência de amparo legal, mas, sim, na ausência de condições objetivas para que as leis, decretos e portarias concernentes à área sejam efetivadas. Todavia, para que isso aconteça, as pessoas com deficiência precisam persistir na luta, de modo que estes dispositivos legais se cumpram. Por isso, precisam estar conscientes da existência desses mecanismos de luta, porque todo esse arsenal legal só se constituiu devido a esforços dos envolvidos em defesa dos seus direitos, ou seja: os pais, profissionais da área, pessoas sensíveis à causa e dos próprios interessados que já têm consciência do seu papel como seres políticos.

Na sequência dos fatos, focalizamos o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, de 2007, no qual é tratada a questão da alfabetização, da educação continuada e da diversidade. Suas diretrizes fortaleceram a inclusão escolar reafirmando o respeito às especificidades. No mesmo ano iniciou-se a elaboração do documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pelo grupo de trabalho nomeado por meio da Portaria nº 555/2007, cujo prazo foi prorrogado pela Portaria nº 948/2007, que, conseqüentemente, prorrogou a entrega do documento¹⁶ final elaborado pelo grupo instituído pela referida Portaria.

¹⁴ Língua das comunidades surdas do Brasil, considerada o meio e o fim da interação social, cultural e científica da comunidade surda brasileira, é uma língua de modalidade visual - espacial (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 15).

¹⁵ Sistema de comunicação de símbolos baseado no diagrama de seis pontos em relevo utilizado pelas pessoas cegas para a formação de caracteres para leitura e escrita (CAIADO, 2006, p. 140).

¹⁶ Cabe lembrar que o documento mencionado só foi entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

Então, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial/MEC/SEESP, apresentou o documento elaborado pelo grupo mencionado, qual seja: “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva”, contendo orientações para que sejam tomadas novas medidas para o atendimento das necessidades educacionais dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na classe comum da rede regular de ensino. Inicialmente é relevante registrarmos que o Ministério da Educação com o texto preliminar divulgado no *site* promoveu muitos debates em encontros, reuniões de natureza educacional, bem como audiências públicas e foi tema de discussões em diferentes espaços sociais e na mídia. Com relação a esse momento, Baptista (2009, p. 28-29) pontua:

[...] Como podemos avaliar diferentes faces desse texto, considerando aquela divulgada em setembro e a segunda entregue ao Ministro em janeiro de 2008? Uma análise mais acurada indicaria ainda outra necessidade: **comparar a versão divulgada em janeiro e aquela revista que se encontra disponível em setembro no site da SEESP**. Não chegarei a esse grau de detalhamento. **As mudanças mais evidentes, entre setembro e janeiro, dizem respeito à presença e posterior ausência de uma série de indicações que orientavam explicitamente os sistemas ao não investimento em espaços exclusivos de atendimento educacional especializado e a transformação das escolas especiais em centros de apoio especializado [...]** (grifo nosso).

Acreditamos que a alteração no texto da política tenha ocorrido em decorrência da força de pressão dos grupos sociais, associações de pais e dos próprios interessados (as): alunos (as) com deficiência, profissionais e pesquisadores (as) na área, que se manifestaram em oposição a alguns pontos no texto, pelo fato de este apresentar características que conduziam a várias interpretações. Inclusive com relação aos recursos que seriam destinados para a implantação e implementação dos atendimentos e serviços de apoio fundamental para que tal política se efetivasse, não ficava esclarecido quem pagaria a conta e como se daria tal pagamento. Baptista (2009, p. 29) comenta ainda que

Além desse aspecto, a versão da Política divulgada em janeiro de 2008 deixou também de apresentar a indicação de que as classes especiais deveriam ser transformadas em salas de recursos e que deveria ser abolida a gratificação complementar aos docentes decorrente do trabalho com o alunado da educação especial.

Todos esses pontos destacados pelo autor foram, sem dúvida, polêmicos, porque na medida em que a Política Nacional que deveria esclarecer a operacionalização dos atendimentos necessários para dar suporte aos sistemas escolares de modo a se tornarem mais

inclusivos, não o fez. Isso gerou ambiguidade quanto às orientações. Para justificar a importância da implantação de uma política de educação especial, o texto da nova Política de Educação Especial evidencia em gráficos o considerável número de matrículas na Educação Especial de alunos (as) com deficiência, faz uma análise comparativa entre os anos de 1998 e 2006, realça que houve um crescimento de 640% das matrículas em escolas comuns (inclusão) e de 28% em escolas e classes especiais, nesse período (BRASIL, 2008a). Baptista (2009, p. 25) contribui com uma análise, esclarecendo que

[...] Em 2006, o universo de matrícula é de 700.624 sendo que o maior contingente ainda se concentra nas classes e escolas especiais (375.488). Este número representa muito pouco diante das 56.000.000 de matrículas da educação básica. Ao longo dos últimos anos, temos um acréscimo das matrículas em classes comuns do ensino regular, com acentuado aumento a partir de 2002, e uma estabilidade dos dados para as escolas e classes especiais.

Observamos que houve um avanço significativo de matrículas, o que é um ponto favorável, merecedor de destaque. No entanto, as políticas educacionais voltadas para a promoção da educação para alunos (as) com deficiência devem proporcionar condições de acesso, acessibilidade e permanência com êxito desses (as) alunos (as) nos sistemas educacionais. O objetivo dessa nova Política Nacional de Educação Especial ¹⁷ volta-se, sobretudo, para o

Acesso, a participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: **Transversalidade da educação especial** desde a educação infantil até a educação superior; **Atendimento educacional especializado**; **Continuidade da escolarização** nos níveis mais elevados do ensino; **Formação de professores** para os atendimentos educacionais especializados e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; **Participação da família e da comunidade**; **Acessibilidade** urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e **Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas** (BRASIL, 2008, p. 14) (grifo nosso).

No que se refere aos objetivos, o que temos de novo e polêmico na nova Política é o atendimento educacional especializado, e a compreensão acerca desse atendimento é que dará conta de todas as questões mal resolvidas da Educação Especial. No entendimento da referida Política, atendimento educacional especializado tem como função

¹⁷ O texto de referência utilizado para a realização deste estudo foi da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva publicado na revista Inclusão: Revista da Educação Especial, v.4, n 1, jan – jun. 2008a.

Identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008a, p. 15).

Quanto às funções identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos que eliminem as barreiras para plena participação dos (as) alunos (as) consideramos que são responsabilidades para diferentes sujeitos, porque são muitas atribuições. Nessa perspectiva, questionamos sobre quem estará apto para realizar tal atendimento, que condições objetivas as escolas terão para atender esse segmento e de que forma os recursos destinados a dar suporte a esse tipo de apoio serão gerenciados. Acreditamos que haverá muitos obstáculos para a implantação do atendimento educacional especializado, principalmente com relação aos recursos, pois vários são os problemas, destacando-se, entre eles, algumas dificuldades, como por exemplo, a de identificação dos (as) alunos (as) e a forma como estes são registrados no Censo. Sabemos que algumas escolas terceirizam os serviços de preenchimento do Censo e quando este é feito às pressas, corre o risco de nem todas as informações e alguns dados serem registrados. Ainda com referência ao objetivo da Política em destaque, Baptista (2009, p.29) realçou alguns aspectos, declarando que

Os objetivos anunciam, portanto, a meta de **valorização do ensino comum como diretriz, com ênfase na participação, na aprendizagem e na continuidade dos estudos. Evoca-se a transversalidade da educação especial**, já destacada na LDB de 1996, enfatizando a necessidade de **articulação entre as diferentes instituições envolvidas**. [...] No que concerne ao alunado, após um longo debate acerca das vantagens e dos riscos de um conceito amplo “necessidades educativas ou educacionais especiais”, a Política define um grupo mais específico de sujeitos, resgatando a tríade já enfatizada pela Política de 1994 - pessoas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades [...] (grifo nosso).

No que diz respeito à valorização do ensino comum como diretriz e à ênfase na participação na aprendizagem e na continuidade dos estudos, a transversalidade da educação especial e a articulação entre as diferentes instituições envolvidas são aspectos importantes que devem ser levados em consideração. Estes aspectos permanecem e se constituem relevantes; o que ainda não sabemos de fato é como se efetivarão, porque isto ainda não está claro. Com relação à tríade citada pelo autor, refere-se aos (às) alunos (as) que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, para os

quais está sendo considerada a seguinte conceituação:

Considera-se pessoa com **deficiência** aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os **alunos com transtornos globais do desenvolvimento** são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. **Alunos com altas habilidades/superdotação** demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008a, p. 15).

Nesse sentido, o entendimento que temos é que quando se categorizam os sujeitos, quem são e quais são suas necessidades, pode-se contribuir para melhor atendê-los. Este é mais um dos pontos positivos na política, porém existem outros pontos a considerarmos sobre os (as) alunos (as) beneficiados (as) com a Política em questão, os quais serão tratados no segundo capítulo deste estudo. Devemos considerar, ainda, que a nova Política convoca os sistemas de ensino para uma ressignificação dos seus atendimentos, sobretudo no que diz respeito à visão distorcida em relação às habilidades e competências dos (as) alunos (as) que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes regulares. Chama atenção para um ponto crucial a falta de políticas educacionais para todos (as) os (as) alunos (as) de forma geral.

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial continua sendo entendida como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades. Nela também é ressaltada a importância da oferta do atendimento educacional especializado, para o qual deverão ser disponibilizados recursos e serviços, além de orientações quanto à utilização destes no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008a). Entretanto, acreditamos que a inclusão escolar não se efetivará plenamente só por força dos dispositivos legais, mas sim por meio de concepções emancipadoras que possibilitem a participação efetiva de alunos (as) com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que possam contar com benefícios pedagógicos concretos e eficazes e que esses recursos não se limitem apenas aos discursos de inserção, à falácia, ao imaginário, pois se sabe que inserção é diferente de inclusão. Nessa direção, entendemos que os suportes poderão acontecer por meio dos serviços especializados, como apoio para a construção do processo inclusivo satisfatório e este com o auxílio de uma sociedade

consciente. Os suportes são fundamentais, mas, igualmente por si sós, não terão maior eficiência e eficácia, principalmente quando mal aproveitados ou mal direcionados.

Assim, a compreensão que temos é de que as políticas educacionais, na tentativa de oferecer a garantia de melhores condições de atendimento educacional aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, ainda expressam seu caráter contraditório ao contribuir com a forma de organização cartesiana, em blocos, cujas modalidades educacionais se perpetuam desarticuladas, perdendo seu caráter de unidade, seguindo fortemente as influências dos organismos internacionais, que orientam para tal estruturação.

Meletti (2008, p. 2) ressalta que

A educação especial brasileira, ao longo de seu processo de constituição, apresenta algumas características específicas que consolidaram seu distanciamento do sistema regular de ensino. Dentre elas, destacam-se: 1) o afastamento do Estado em relação às questões educacionais da pessoa com deficiência; 2) a legitimação de instituições especiais como o âmbito educacional mais adequado para educá-la; 3) a transferência da responsabilidade da educação desta população para o setor privado, especialmente para aquele de caráter filantrópico.

Diante do exposto, acreditamos que a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apresenta caráter contraditório no que se refere a sua implementação, pela forma como foram se constituindo outros dispositivos fundamentais, orientadores das políticas educacionais no geral. Consideramos relevante o destaque de uma política destinada a esse público, tendo em vista a histórica exclusão e abandono por parte das políticas públicas para esse grupo de pessoas, pois a implantação de uma política deste porte força o debate no sistema comum de ensino e convoca para a reflexão acerca dos rumos da educação em geral, e ainda provoca sua ressignificação. Por que, então, uma política de educação especial? Inferimos que se cria uma política paralela porque a política geral não contempla a diversidade. Sendo assim, questionamos: a quem a política de educação tem atendido, se os grupos de excluídos têm aumentado? Os (As) alunos (as) com deficiência têm consciência dos impactos de uma política na sua formação? Que sentido faz na sua aprendizagem?

Na atualidade existem políticas de cotas, política para educação indígena, para a educação de jovens e adultos, para pessoas que vivem no campo e outras mais. Fragmenta-se tanto a educação que se perde o objetivo principal de uma política de educação. Esta parece uma “colcha de retalhos”, visto que quanto mais se emenda, mais se amplia e se perde a

dimensão do todo. Neste aspecto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apresentou poucas mudanças, e as mudanças que ela trouxe em seus dispositivos, provavelmente não trarão grandes avanços, se não compreendemos a Educação como um todo e para que ela veio; tampouco sem reconhecer os (as) alunos (as) aos (às) quais se destina beneficiar. No entanto, se houver estímulo para que se tenha consciência de sua importância, haverá maiores chances de se avançar e os resultados serão mais evidentes e mais significativos.

Convém salientarmos, porém, que na intenção de dar suporte para a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, foi aprovado o Decreto Presidencial de nº 6.571/2008, cujo “objetivo principal é o compromisso da União em prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008b). Também, por meio do Parecer nº 13 de 2009, do CNE, a educação inclusiva ganhou espaço para discussão na educação básica, tendo em vista a ênfase dada à importância do atendimento às especificidades dos (as) alunos (as) com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/ superdotação. Além disso, este Parecer fundamentou a Resolução CNE/CEB nº 4, de outubro de 2009, instituindo diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, na modalidade de educação especial, contemplando a forma de implementação, assim como relatando as responsabilidades dos sistemas; a condição fundamental do aluno que recebe o Atendimento Educacional Especializado - AEE; a exigência de comprovação de matrícula nas classes comuns e na definição do perfil dos (as) alunos (as) a serem atendidos.

Já com relação à matrícula e ao financiamento do AEE, a Resolução ressalta no Art. 8º que serão contabilizados (as) duplamente, no âmbito do FUNDEB, (Decreto Nº 6.571/2008b) os (a) alunos (as) matriculados (as) em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE (BRASIL, 2009a). Consideramos relevante o esclarecimento sobre como ocorrerá o financiamento do AEE, pois a contagem dupla no Censo poderá facilitar, como é esperada, melhor agilidade e ampliação dos atendimentos aos (as) alunos (as) com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Sobre este ponto o Parágrafo Único da Resolução nº 4/2009/CNE/CEB diz que

O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior,

sendo contemplada: a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública; b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública; c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública; d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009b).

Outro ponto relevante que deve ser discutido é a formação dos (as) professores (as), e sobre esta questão, o artigo 9º da referida Resolução destaca:

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009b).

Observamos que o professor, nesse documento, tem fundamental importância no processo de implantação do AEE. Não negamos a importância desse profissional no processo, contudo, o que questionamos é por que o documento não evidencia outros profissionais da área, tais como: gestores (as) (dirigentes da educação, educação especial e diretores (as) das escolas envolvidas), coordenadores (as) pedagógicos (as), entre outros, que são responsáveis igualmente pela elaboração e execução do plano do AEE, direta ou indiretamente. Consideramos preocupante essa centralização, posto que para a implantação de atendimentos com tal magnitude é necessário que sejam evidenciados outros protagonistas nesse processo e não apenas uma só categoria de profissionais. Claro que cada município possui sua interpretação sobre esse documento e, desse modo, cada um vai implantá-lo da sua forma.

Entendemos, todavia, que quanto mais claros forem os documentos orientadores sobre a implantação do atendimento, melhor será o entendimento e, provavelmente, maiores as chances de dar certo a sua implantação. Vale esclarecermos que o Atendimento Educacional Especializado/AEE, segundo a Resolução mencionada, tem como função complementar e suplementar a formação do (a) aluno (a) por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem barreiras para a sua participação social, assim como para o avanço de sua aprendizagem (BRASIL, 2009b).

Percebemos, desse modo, que as políticas educacionais direcionadas aos (às) alunos (as) com deficiência alcançaram nas últimas duas décadas uma visibilidade sem precedentes, porém, alguns aspectos nesses documentos orientadores ainda não conseguiram ser esclarecidos, e talvez, por essa razão, as políticas voltadas para esse segmento social ainda não tenham tido tanto êxito, apesar da sua visibilidade. Por essa razão, surgem grandes

inquietações e com elas alguns questionamentos, tais como: O que realmente ficou sobre a responsabilidade da educação especial, tendo em vista que esta continuou a depender do reconhecimento e aceitação do ensino regular para que sua efetivação aconteça? Como será na prática o atendimento educacional especializado? Qual a formação dos profissionais que farão esse acompanhamento ou atendimento especializado? Como serão identificados os (as) beneficiários (as) desse atendimento? Qual, de fato, é a função das salas de recursos multifuncionais? O profissional que realizará esse atendimento terá que ser multifuncional, superprofissional ou hiperprofissional? A formação que os profissionais têm no momento será suficiente para atender essa necessidade imediata?

De acordo com Baptista (2009, p. 32), “[...] novo texto da Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva procura intensificar essa tensão, mobilizar os diferentes envolvidos, indicar diretrizes que não têm uma definição plena quanto à operacionalidade [...]”. Verificamos que o Brasil tem se esforçado no sentido de atender às solicitações feitas nas conferências das quais participou, e mesmo daquelas nas quais não teve participação, posteriormente tornou-se signatário. Tais esforços, entretanto, não se constituíram suficientes para garantir uma política educacional inclusiva para os (as) alunos (as) com deficiência de maneira mais efetiva e eficaz nos sistemas educacionais. Nesse sentido, cabe aos educadores (as), educandos (as), familiares e profissionais de diversas áreas sociais, avaliarem como estas políticas estão sendo desenvolvidas, quais contribuições trazem para a melhoria da qualidade da educação e o que cada um pode fazer na sua área para que elas se efetivem. E assim, todos juntos possam superar “o totalitarismo e a dominação implícita no ideário das políticas sociais”, principalmente as educacionais (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Compreendemos então que, do final do século XX ao início do século XXI, a educação de alunos (as) com deficiência realmente conseguiu tornar-se mais evidente, e as discussões sobre qual melhor forma de implantar políticas que atendam as necessidades destes (as) alunos (as) foram se delineando no contexto da política nacional. Dessa forma, ao se encontrar os termos inclusão escolar, sala inclusiva, atendimento educacional especializado, salas bilíngues, entre outros, percebemos claramente o quanto os dispositivos legais (leis, decretos e portarias) contribuíram para que a Política Nacional de Educação Especial desse seus primeiros passos em direção à inclusão. E, apesar de estar longe do que de fato necessita ser feito, já deu grandes e largos passos, tanto em nível federal quanto em nível municipal e estadual.

1.4 Educação Especial no Maranhão: seguindo passos

A exemplo das políticas nacionais, as do Estado do Maranhão seguem os mesmos princípios orientadores no que se refere à implantação e implementação dos seus atendimentos direcionados à inclusão educacional das pessoas com deficiência, evidenciando, com isso o caráter ideológico que movimenta esses princípios que, a exemplo dos dispositivos internacionais, seguem a dinâmica mercadológica em favor do fortalecimento e da manutenção do capital. Interessa registrarmos inicialmente, que de acordo com Carvalho (2004, p. 95), as primeiras iniciativas voltadas para o atendimento educacional de alunos (as) com deficiência aconteceram na década de 1960, e,

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 outra classe para deficientes visuais que resultou na criação da Escola de Cegos do Maranhão.

Observamos, desse modo, que as iniciativas para o atendimento educacional aos (às) alunos (as) com deficiência mental, auditiva e visual foram as primeiras categorias de deficiência a serem beneficiadas com os atendimentos, seguindo o movimento nacional que também iniciou com o atendimento aos deficientes visuais por meio da criação do Instituto para meninos cegos em 1854 e para surdos-mudos em 1857, conforme já foi mencionado na seção anterior (MAZZOTTA, 2001; JANNUZZI, 2004).

No que se refere ao ensino especial público no Maranhão, somente em 1969 tornou-se oficial, por meio da Portaria nº. 423/69, que criou o Projeto Plêiade de Educação de Excepcionais, subordinado administrativamente ao Departamento de Educação Primária da Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura. O Projeto Plêiade tinha como finalidade “promover a educação de crianças, adolescentes e adultos excepcionais, assim como aperfeiçoamento e treinamento de pessoal para o campo de ensino especial” (CARVALHO, 2004, p.97), marcando o início oficial da Educação Especial da rede pública no Estado do Maranhão. Tal acontecimento se enquadra no que Bueno, citado por Carvalho (2004, p. 95) denomina

Terceiro momento da educação especial, que se estende da década de 50 até os nossos dias [...] caracterizado pela expansão da ação do poder público, com a criação e desenvolvimento dos serviços de Educação Especial no nível de governo federal e

de todos os estados da Federação, bem como pela disseminação de uma rede privada assistencial que atinge todo o país e que tem sido caracterizada, exclusivamente, como avanço em relação aos momentos anteriores.

Nessa direção destacada por Bueno, a atenção aos (às) educandos (as) com deficiências continuou e, em 1977, os atendimentos foram ampliados para mais quatro municípios do Estado. Em 1978 o Projeto Plêiade foi substituído pela Seção de Educação Especial por intermédio do Decreto de nº. 6.838/78, subordinada à Coordenação de Ensino de 1º grau, com a finalidade de promover o atendimento educativo ao (à) aluno (a) com deficiência, proporcionando-lhe sua integração social. Com a intenção de dar suporte às ações da educação especial, a Secretaria de Estado da Educação, levando em consideração as orientações nacionais, o grande contingente de educandos com deficiência mental¹⁸ na faixa etária de 14 (catorze) anos sem atendimento educacional, e a procura da comunidade por esses atendimentos, bem com a iniciativa de profissionais da área de deficiência mental, foi criado, em 1982, o Centro de Ensino Especial Helena Antipoff, para ofertar ensino pré-profissionalizante aos alunos oriundos das classes especiais da rede estadual, municipal e comunidade (SANTOS; QUIXABA, 2006).

Em 1984, com a reforma administrativa da Secretaria de Educação, o Decreto Governamental nº. 186/84 transformou a Seção em Centro de Ensino Especial, com subordinação hierárquica direta à Superintendência de Ensino. Isso proporcionou à época maior autonomia quanto ao gerenciamento das ações voltadas para a educação dos (as) alunos (as) denominados (as) alunos (as) da Educação Especial (CARVALHO, 2004). Na mesma década, em 1980, surge em nível nacional um movimento de estruturação dos atendimentos para os (as) alunos (as) com deficiência, sob inspiração da Constituição Federal (art. 208, V, CF/1988), levando os Estados brasileiros a se reorganizarem quanto ao atendimento a esses (as) alunos (as). A orientação nacional era que os estados organizassem suas ações de acordo com suas peculiaridades locais.

Nessa perspectiva, em 1989, os estados reescreveram suas Constituições, fazendo algumas alterações conforme suas necessidades (MAZZOTTA, 2001). No que se refere ao Estado do Maranhão, foi acrescentado no Artigo 223 à estimulação precoce ao ensino

¹⁸ Sobre esse termo Pletsch (2009, p. 82) oportunamente assinala: “é preciso esclarecer que vem se usando o termo deficiência intelectual para designar as pessoas com deficiência mental. O referido termo foi disseminado durante a Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, realizada no Canadá, evento que originou a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão. O uso do termo também vem sendo recomendado pela International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities (IASSID) – Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais. Apesar da “euforia” em usar o novo termo é preciso lembrar que a definição de deficiência intelectual continua tomando como base o conceito de deficiência mental da AAMR”. Em função disso, prefere-se utilizar o termo deficiência mental neste estudo.

profissionalizante. O Artigo 223 da Constituição do Estado do Maranhão, na Seção I, que trata da Educação, apresenta o seguinte texto: o Estado e os Municípios garantirão o ensino obrigatório em condições apropriadas para os portadores de deficiência física, mental e sensorial, com estimulação precoce e ensino profissionalizante (MARANHÃO, 1989), seguindo, portanto, o exemplo de outros estados que fizeram suas alterações de acordo com a necessidade da época. Não sabemos em quais critérios se basearam a Constituição do Maranhão para colocar tais necessidades. Acreditamos que tenha sido mais uma cópia dos modelos de educação que se baseou na Constituição Nacional, talvez por isso não tenham sido implantadas as ações recomendadas no texto da Constituição, visto que as condições não se configuraram tão apropriadas à realidade maranhense.

Em 1991, de autonomia gerencial próxima à Superintendência de Educação Básica, a Educação Especial passou a fazer parte, como Divisão, da Coordenadoria Especial de Ensino, e, em seguida, passou a ser Assessoria de Ensino Especial de Jovens e Adultos. Em 1996, foi criado o Centro Integrado de Educação Especial Pe. João Mohana, cujo objetivo era oferecer uma estrutura pedagógica, à qual o serviço de itinerância da área de deficiência mental estava atrelado, como também a avaliação pedagógica e o encaminhamento aos serviços necessários para educandos (as) com deficiência intelectual e condutas típicas. Importa realçar que os (as) alunos (as) com maiores comprometimentos eram atendidos no próprio Centro.

Somente em 1999, a Educação Especial tornou-se assessoria, vinculada à Subgerência de Ensino, subordinada à Gerência de Desenvolvimento Humano (LIMA; SILVA; SILVA, 2005). Por meio da parceria Ministério da Educação/MEC e Secretaria de Estado da Educação, em 2001 foi implantado o Centro de Ensino de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual do Maranhão - CAP, o qual tinha como meta a oferta de 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 com visão subnormal.

Posteriormente, em 2002, o Conselho Estadual de Educação do Estado do Maranhão, ao reconhecer a Educação Especial como integrante do contexto da Educação Básica, instituiu as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica no Estado por meio da Resolução de nº. 291/02, marcando significativamente a trajetória histórica da Educação Especial pelo fato de pontuá-la como integrante da educação. Com esse feito esperou-se uma

maior aproximação entre a Educação Especial e a Educação Básica, entretanto não ocorreu o esperado; apesar dos esforços, os projetos educacionais continuaram sem articulação com a Educação Especial. Ocorreu, portanto, uma desarticulação intersetorial que se evidencia também em nível nacional e, no Maranhão, não foi diferente: a Educação Básica com seus programas e projetos de um lado e a Educação Especial de outro, provavelmente, com os mesmos programas e projetos.

Com relação ao desenvolvimento de projetos, cabe destaque para o ano de 2002, que foi considerado um ano marcado por grandes iniciativas de promoção da inclusão no ambiente educacional e dentre elas destacou-se o Projeto Arte e Inclusão, de alunos (as) com surdez e deficiência visual. Esta foi considerada a primeira iniciativa de inclusão envolvendo o teatro, a dança e a música na Rede Estadual de Ensino, tal iniciativa inspirou várias outras no Estado do Maranhão (QUIXABA, 2006). Partindo desses pressupostos, Quixaba (2006, p. 41-45) complementa dizendo que a arte

É um dos mais eficazes instrumentos que faz com que as pessoas desenvolvam potencialidades diversas, concorrendo para que estas interajam entre si, ampliando, desenvolvendo e construindo saberes [...], evidenciando um dos maiores instrumentos de inclusão cultural, social e educacional [...], partindo desse princípio, entende-se que deva ser incentivada nos ambientes de ensino.

Em continuidade às ações inclusivas no Estado, em 2003 foi criado, também fruto da parceria com o MEC/SEESP, o Centro de Ensino de Apoio à Pessoa com Surdez - Maria da Glória Costa Arcangeli – CAS, com o objetivo de promover a Educação de Surdos no Maranhão, subsidiando a formação continuada aos profissionais que atuavam na área, atendimento aos (às) surdos (as) e a suas famílias, do ponto de vista de orientações pedagógicas e difusão da Língua Brasileira de Sinais.

Nesse mesmo ano, a Educação Especial tornou-se Supervisão de Educação Especial vinculada à Subgerência de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Em 2005, continua Supervisão de Educação Especial, mas vinculada à recém-criada Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais, o que contribuiu, ainda mais, para seu distanciamento da Educação Básica, principalmente pelos aspectos ideológicos expressos na forma de entender e gerenciar as especificidades da Educação Especial no contexto das modalidades e diversidades educacionais, nesse período. Somente em 2006, foi implantado o Núcleo de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação Joãozinho Trinta NAAH/S, surgindo também à parceria MEC/SEESP, cuja missão era contribuir com a inclusão dos

educandos com altas habilidades/superdotação, por intermédio de atendimentos pedagógicos especializados, suplementando e/ou complementando em salas de recursos.

Percebemos que a implantação dos Centros de Apoio Pedagógicos Especializados, destinados a dar suporte à educação de pessoas com deficiência, como parte das políticas de inclusão no Estado do Maranhão, possibilitou um salto significativo na educação dessas pessoas. Não há registros, porém, de implantação de Centros Especializados em outros municípios, o que caracteriza uma concentração desse suporte somente na capital, São Luís. Diante disso, constatamos que houve a concentração de atendimentos e serviços somente na capital, o que conduz ao entendimento de que as políticas e práticas inclusivas do Estado não beneficiaram de forma mais ampla os 216 municípios maranhenses. Isso caracteriza falta de assistência aos alunos (às) com deficiência em sua maioria.

Observamos, nessa breve trajetória histórica, oscilações que traduzem não somente o poder político na área, mas também os diversos olhares que interpretam a Educação Especial no Estado, provocando ora avanço, ora estagnação. Avanço quando amplia os serviços e atendimentos; e estagnação, quando não amplia estes a ponto de atender a todos, sem contar com a descontinuidade do trabalho em função da constante mudança de Supervisor¹⁹ ocorrida nos últimos anos na Supervisão de Educação Especial. Para Carvalho (2008, p. 56), o que se percebe com essas práticas “é o alinhamento da política estadual com a nacional, quer na política de ordem mais geral, quer evidenciados nos planos governamentais”.

Em relação ao atendimento aos alunos (às) com deficiência na rede estadual de ensino público, realizado por intermédio da Supervisão de Educação Especial/ SUEESP, segundo dados do *site* do governo do Estado do Maranhão na página da Secretaria de Estado da Educação na Seção Modalidades Educacionais, em 2006 houve o reinício e ampliação dos seguintes atendimentos na área de educação especial: acompanhamento técnico - pedagógico em 17 (dezessete) Unidades Regionais de Educação, onde os 217 (duzentos e dezessete) municípios do Estado do Maranhão estavam distribuídos, atendendo em média 5.006 (cinco mil e seis), alunos (as) com deficiências, realizando projetos, bem como distribuição de recursos didáticos/ pedagógicos e formação específica nas áreas de atendimento para docentes (MARANHÃO, 2006). Após análise dessas informações, entendemos que houve uma paralisação na oferta dos atendimentos mencionados, comprovando-se tal fato com as palavras “reinício e ampliação”. Outro aspecto importante que não pode passar despercebido é

¹⁹ Denominação da função exercida pelo gestor da Educação Especial na estrutura da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão.

que foram contemplados com os atendimentos 17 (dezessete) Unidades Regionais de Educação, o que significa dizer que 200 (duzentos) municípios de um total de 217 não foram contemplados diretamente com os programas e projetos da educação especial.

Já na região metropolitana de São Luís, foram registrados no referido *site*, os seguintes serviços de apoio: serviço de itinerância, intérpretes de libras, revisor braile, professores especialistas em educação especial e equipe multiprofissional na rede regular de ensino. Os atendimentos aconteciam em Salas de Recursos, Salas de Estimulação Essencial, Oficinas Pedagógicas, Classes Especiais, Salas Inclusivas, Centros de Apoio Pedagógico e Núcleo Especializado de Altas Habilidades/Superdotação.

Constatamos que pelo menos na região metropolitana existe uma equipe de multiprofissionais para dar suporte às ações inclusivas, o que não ocorre nos demais municípios maranhenses. A não disponibilização dos serviços e atendimentos mencionados aos demais 216 municípios maranhenses se opõe ao entendimento do que seja inclusão para Lima; Silva; Silva (2005 p. 99), as quais entendem por inclusão

a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida.

Para que haja esse acolhimento contínuo citado pelas autoras, é necessário que as políticas inclusivas busquem conscientizar os sujeitos sociais, no sentido de que sejam consideradas todas as dimensões que envolvem esse processo e ofertadas as condições necessárias para esse acolhimento. Assim, reforçando as palavras das autoras, Coelho (2008, p. 101), com seu estudo sobre a concepção dos docentes frente à política de inclusão maranhense, afirma que

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 os estudos, fóruns, encontros e congressos que envolvem essa temática.

Retomando a discussão sobre as ações inclusivas no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, destacamos sua adesão ao Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade em 2006, considerada relevante para o Sistema Público Estadual, e que era desenvolvido em todos os estados e no Distrito Federal, direcionando-se aos municípios. Tem

por objetivo desenvolver ações afirmativas para todos por meio do desenvolvimento de culturas, políticas e práticas escolares inclusivas a fim de combater a exclusão educacional e social, formar e acompanhar docentes de para uso de metodologias de ensino inclusivas na sala de aula, preparar gestores, equipes de apoio e a comunidade em geral, formar redes de intercâmbio e disseminação de experiências inclusivas bem sucedidas (BRASIL, 2005). O foco principal do Programa é a “necessidade urgente de desenvolvimento de respostas educacionais eficientes à diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem nas escolas da rede pública, a fim de garantir a aprendizagem bem sucedida de todos (as) os (as) estudantes” (BRASIL, 2005 p.16). Cabe ressaltarmos que o referido Programa é coordenado pelos municípios pólos, e o município de São Luís coordenava os demais pólos no estado do Maranhão. A Secretaria de Estado da Educação foi parceira em algumas ações e realizou cursos de formação docente no formato do Programa em destaque.

Os municípios indicados para o Programa foram: Imperatriz, Balsas, São Luís e Caxias²⁰. Os cursos de formação eram orientados pelos ditames da UNESCO, a qual patrocinava e orientava a escola inclusiva para que atendesse às necessidades educacionais especiais dos (as) alunos (as), acomodando-os em estratégias e métodos de ensino diferenciados, currículos adaptados e recursos didático-pedagógicos adequados, o que sugere a necessidade de serviços de apoio especializados para suprir as necessidades especiais também da escola (UNESCO, 1994). Observamos que os estados e municípios brasileiros evidenciam diferentes interpretações sobre como oferecer condições favoráveis para a educação das pessoas com deficiência; o modo como conduzem suas políticas educacionais dá margem a esse tipo de análise. Carvalho (2008, p. 53) ressalta que

A expansão quantitativa da educação regular não incluiu a educação especial e, aliada às necessidades especiais provocadas por um sistema de ensino excludente, não provocou mudanças expressivas quanto à escolarização dos que apresentam necessidades educacionais especiais [...]. A presença da educação especial, entretanto, não significa que atenda às necessidades ou mesmo a sugestões de entidades e especialistas. Por exemplo, o acesso à escola ou o conflito público/privado é mais contundente na área, até mesmo pela própria história de omissão do poder público e da força da iniciativa particular (predominantemente filantrópica) da educação especial brasileira.

O que vemos é que a democratização da educação para as pessoas com deficiência

²⁰ O município de Caxias foi indicado para integrar o Programa, porém não mandou representante a Brasília para participar dos cursos de formação oferecidos na época pelo Ministério da Educação por intermédio da Secretaria de Educação Especial. Em razão disso, foi eliminado visto que a participação nos cursos de formação era condição fundamental para que sua adesão fosse aceita.

está acontecendo, porém, não na sua integralidade, principalmente nos municípios mais distantes. Outra questão é a qualidade desse ensino, pois a inquietação não se restringe apenas em tornar acessíveis os serviços; há que ser garantida a qualidade. De todo modo, é contraditório pensar na democratização da Educação Especial em um contexto marcado pela exclusão. A importância da política e dos aspectos legais que amparam o direito de todos (as) à educação é inegável, mas reafirmamos, é necessário que se adotem medidas mais eficazes de efetivação dessas políticas, pois

Os direitos fundamentais e universais a homens e mulheres de todo o mundo não se asseguram apenas pela formalidade das leis ou pela imposição política do Estado. A garantia, a qualidade e a acessibilidade aos direitos civis, políticos e sociais são, principalmente, resultantes da organização e luta de todos os povos que aspiram condições de vida dignas (COUTINHO, 2006, p. 103).

Assim sendo, os movimentos sociais representam a possibilidade de ruptura desse sistema repressor imposto pelo neoliberalismo, por meio da correlação de forças, pelas lutas dos grupos organizados, os quais, ao lutar pela garantia dos seus direitos, contribuem para a efetivação de ações mais democráticas. Estudos de Ribeiro (1983) apontaram que desde os tempos coloniais a política educacional brasileira evidencia um padrão excludente e seletivo. Jannuzzi (2004) comenta em seus estudos sobre a educação do deficiente no Brasil, na qual, dos primórdios ao início do século XXI, evidenciam-se características excludentes e seletivas que impossibilitavam às pessoas com deficiência ter acesso à escolarização. Notamos, portanto, que apesar dos avanços em favor da universalização do ensino nos últimos anos, ainda hoje não se concretizou o direito à escolarização básica de qualidade para um grupo significativo de pessoas.

Torna-se oportuno, todavia, ressaltarmos a visibilidade que os (as) alunos (as) passaram a ter no espaço da rede regular de ensino. Tal afirmativa comprova-se pelos dados de matrículas registrados no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP, que vem demonstrando a queda no número de matrículas na educação especial em escolas e classes especiais: de 348.470 em 2007 para 319.924 em 2008, perfazendo 8,2% pontos percentuais, o que evidencia segundo este Instituto, os efeitos das políticas de inclusão no país. No Estado do Maranhão, em 2007, foram registrados 7.633 alunos matriculados na educação especial; em 2008 foram matriculados 7.837, havendo um acréscimo de um ano para o outro de 2,7%. Nas classes comuns do ensino regular em 2007 foram matriculados 7.651 e em 2008, 9.318, havendo um acréscimo de 21,8% entre esses dois anos (INEP, 2009).

Como podemos observar, os dados evidenciam uma crescente migração dos (as)

alunos (as) atendidos (as) em classes e escolas especiais para as classes comuns do ensino fundamental da rede regular de ensino, o que expressa o movimento de inclusão. Pelo menos é o que expressam os dados estatísticos nessa pequena amostragem. Isso comprova o atual esforço das políticas educacionais em incluir esses (as) alunos (as).

Nessa perspectiva, compreendemos que o esforço dos órgãos governamentais para efetivar a inclusão, ao incentivar o aumento de matrículas, representa romper com as barreiras do acesso à educação no sistema regular de ensino; representa também forçar a educação básica a reconhecer os (as) alunos (as) com deficiência como integrantes do processo de escolarização, o que é positivo. Quanto à acessibilidade de recursos e serviços de apoio para que os (as) estudantes consigam permanecer de forma produtiva nesse processo, esta é uma questão crucial que deve ser discutida e refletida nas políticas e práticas educacionais de forma ampla em âmbito, nacional, estadual e municipal, para que os (as) alunos (as) com deficiência possam ser recebidos (as) e atendidos (as) de forma digna no sistema regular de ensino. Nesse sentido, vemos que ao longo do processo histórico da educação especial no Estado do Maranhão várias tentativas foram empreendidas no sentido de implantar a inclusão desses alunos (as) nos sistemas educacionais. Contudo, o estado ainda não as efetivou na sua totalidade, também por não dispor de serviços especializados ampliados para todos os municípios maranhenses. Isso direciona para o entendimento de que segue com a mesma estrutura gerencial imposta pelo Ministério da Educação, atendendo os (as) alunos (as) por amostragem. Coelho (2008, p.26) traz uma rica contribuição no que diz respeito à reflexão sobre as políticas públicas de inclusão no Estado do Maranhão, quando diz:

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 levantamentos de dados sobre a estrutura e as condições de funcionamento da rede escolar. É preciso mapear recursos educacionais especiais existentes nas localidades, a natureza de seus atendimentos e procedendo à avaliação dos mesmos.

Sendo assim, reconhecemos a força da influência dos órgãos nacionais no gerenciamento das políticas educacionais para alunos (as) com deficiência, como também se reconhece que os estados e municípios podem se assim o desejarem, organizar suas políticas educacionais de acordo com a necessidade dos (as) seus (as) beneficiários (as), do contrário, não fará sentido sua existência. Diante desse cenário, a Educação Especial maranhense segue, ora perdendo espaço político na estrutura administrativa da educação, em termos gerais, ora ganhando visibilidade como modalidade de ensino, ou seja, dependendo do entendimento

político-ideológico do momento, as ações são fortalecidas ou não. Interpretamos então que diversas conquistas foram alcançadas, motivadas pelas agências internacionais em benefício da inclusão educacional dos (as) alunos (as), mas a garantia de que todos (as) tenham acesso e permanência nos espaços educacionais de forma produtiva ainda não aconteceu em sua totalidade para esse grupo. A ampliação, eficiência e eficácia dos serviços e atendimentos a ele disponibilizados, dependerão, em grande parte, da inclusão da educação especial nos planos e ações educacionais que a política nacional, estadual e municipal de educação precisa programar. Assim, caminhando em direção de suscitar a reflexão sobre a realidade da educação especial no município de São Luís é que o capítulo A Política de Educação Especial: compreendendo a realidade no município de São Luís possibilitará na sequência.

CAPÍTULO II

Ó minha cidade
 Deixa-me viver
 que eu quero aprender
 tua poesia, sol e maresia
 lendas e mistérios
 luar das serestas
 e o azul de teus dias
 Quero ouvir à noite
 tambores do Congo
 gemendo e cantando
 dores e saudades
 A evocar martírios
 lágrimas e açoites
 que floriram claros
 sóis da liberdade
 Quero ler nas ruas
 fontes, cantarias, torres
 e mirantes igrejas,
 sobrados nas lentas
 ladeiras que sobem
 angústias sonhos do
 futuro glórias do
 passado

(música: *Louvação De São Luís* - Composição: Bandeira Tribuzzi)

2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: compreendendo o município de São Luís

Neste capítulo, será enfocada a realidade da educação especial no município de São Luís, sob os seguintes aspectos: suas propostas e ações, os caminhos percorridos em favor do acesso e acessibilidade dos (as) alunos (as) com deficiência, atendidos pela rede municipal de ensino, bem como as ações implantadas e implementadas pela referida rede, direcionada à inclusão desses (as) alunos (as) nas escolas no período de 2004 a 2008. Para tanto, utilizaremos os estudos de Silva (2009); Machado (2009); Melo (2008); Borges (2007); Prazeres (2007); Leite (2006); Pellegrini (2006); Coutinho (2008); Mazzotta (2002), entre outros, para compreender a realidade da Educação Especial no município mencionado.

Sobre esses aspectos compreendemos que as políticas educacionais em meio às políticas sociais devem estar a serviço do bem comum e possam contribuir para minimizar as desigualdades sociais e assim garantir a oferta de serviços educacionais com qualidade para todos (as). Considerando a educação como oportunidade de emancipação dos indivíduos, como o diz Adorno (1995a), as políticas educacionais devem conter na sua premissa essa intenção. No entanto, o cenário educacional brasileiro tem evidenciado nas suas ações o oposto dessa intenção, contribuindo assim para o aumento das crises no sistema educacional,

os quais são bem semelhantes às descritas por Adorno 1979, citado por Vilela (2006, p. 45) quando analisa as crises educacionais, dizendo:

A solução daquilo que, hoje, se configura como crise educacional não é algo a ser tributado como de responsabilidade das disciplinas pedagógicas, que indubitavelmente se ocupam com ela, muito menos de uma sociologia especializada, a saber, uma sociologia da educação. Todos os sintomas da decadência da educação, percebidos nos mais diferentes lugares, também nos segmentos daqueles que foram muito bem escolarizados, não se esgotam nas evidências, de longa data, da insuficiência do sistema escolar e dos métodos de ensino. Reformas pedagógicas isoladas, como sempre têm ocorrido, não resolvem os problemas e seus resultados têm até mesmo contribuídos para a deterioração do ensino, uma vez que abrandam as exigências que devem ser feitas às pessoas em processo de escolarização.

O autor, ao descrever os problemas que contribuíram para desencadear a crise no sistema educacional alemão, conseguiu caracterizar os dilemas que o sistema educacional brasileiro enfrenta, evidenciando assim os reflexos da ideologia capitalista que se propagou mundialmente afetando os direcionamentos das políticas educacionais. Desse modo, as políticas direcionadas às pessoas com deficiência também foram alteradas mediante as transformações mundiais e, conseqüentemente, provocaram alterações nas políticas educacionais estaduais e municipais. Assim, partindo da análise apontada por Adorno, mencionado anteriormente, nos inspiramos para estudar A Política de Educação Especial: compreendendo a realidade no município de São Luís no período de 2004 a 2008. Para esse fim, este capítulo seguirá dividido em quatro seções: na primeira seção: São Luís, o Cenário da Pesquisa, serão abordados os aspectos históricos, políticos, geográficos e socioculturais da cidade de São Luís; a segunda seção: A Educação Especial suas propostas e ações, enfocará as diretrizes políticas da Secretaria Municipal de São Luís, as ações e propostas destinadas à Educação Especial; na terceira seção: Quem são os (as) beneficiários (as) da Educação Especial, serão ressaltadas as diferentes concepções de deficiência que permeiam a política e os dispositivos legais que fundamentam a política de Educação Especial e, na seção quatro: Acesso e Acessibilidade, caminhos percorridos, serão ressaltados os aspectos relacionados à acessibilidade dos (as) alunos (as), os dados de matrículas e os aspectos que envolvem a permanência destes (as) no sistema municipal de ensino.

2.1 São Luís: o cenário da pesquisa

São Luís, o cenário da pesquisa, é a capital do Estado do Maranhão, que completou oficialmente no dia 08 de setembro de 2010, 398 anos. Foi fundada pelo francês Daniel de La Touche em 1612. Na época São Luís se chamava Ilha de Upaon-Açu, assim denominada pelos índios tupinambás, habitantes do local. Recorremos a Lopes (2009, p. 73) para esclarecer os aspectos que marcaram a história de São Luís, os embates e combates travados pelos aventureiros de diversas partes do mundo em busca da conquista da Grande Ilha.

Originalmente São Luís era uma ilha habitada apenas pelos índios tupinambás que viviam em 27 aldeias da caça, da pesca e do cultivo de alguns produtos agrícolas, como batata e a mandioca e a chamavam de Upaon-Açu ou Ilha Grande, na língua portuguesa. Era visitada, vez por outra, por piratas e aventureiros da Espanha, França, Holanda e Portugal, que traziam para os índios presentes como facas, enxadas e machados e levavam em troca alguns tipos de pedras, madeiras, peles e animais.

O que percebemos é que as relações de troca e a presença de aventureiros em busca de se darem bem em função da inocência dos nativos já vêm de longas datas na cidade de São Luís. Acrescentando a análise sobre as relações de troca, lutas e conquistas, nas idas e vindas ocorridas pelos interessados na conquista da Grande Ilha, Lima (2007, p.73-74) informa que

Mais de 100 anos depois da descoberta do Brasil chegaram à ilha 500 franceses, em três navios comandados por Daniel de Latouche, Senhor de Laravardiére e por François de Rasily. Com a ajuda dos índios de quem se tornaram amigos, os franceses construíram um forte a que deram o nome de São Luís, em homenagem ao rei menino Luís XIII, até que no dia 08 de setembro de 1612, em nome do rei da França, eles declararam a França Equinocial, tendo permanecido três anos até que Jerônimo de Albuquerque, enviado por Portugal, de Pernambuco para o Maranhão, os venceu na Batalha de Guaxenduba em 19 de novembro de 1614.

Com a conquista ou a tomada da Ilha de São Luís pelos portugueses, a coroa portuguesa passou a comandar e reorientar as relações de troca e começou instituindo novas regras para o comércio. Assim, o comércio se expandiu em todo o Maranhão e manteve a centralidade em São Luís em função de ser considerada excelente a sua localização geográfica. Com a expansão do comércio, a exemplo de outras capitais, São Luís passou por épocas de opulência e de luxo, o que provocou o distanciamento entre as classes sociais (LOPES, 2009). A cidade apresentava, de um lado, uma classe burguesa branca com sua ostentação e luxo e, do outro, uma classe oprimida e explorada composta em sua maioria por

negros de origem africana. Essas transformações nos estratos sociais provocaram a alteração no modo de vida de seus habitantes, influenciando as artes, a religiosidade e a cultura em decorrência da passagem e permanência de vários imigrantes africanos, espanhóis, franceses, holandeses e portugueses.

Importa-nos registrar que, apesar de a cidade de São Luís ter sido fundada pelos franceses, foram os portugueses que deixaram na ilha uma genuína herança de cidade colonial lusa, adaptada às condições de vida do clima tropical. Quanto aos aspectos culturais, convém destacarmos que São Luís possui um Centro Histórico, que ilustra bem essa época, e por essas características únicas e excepcionais, em dezembro de 1997 foi incluída na Lista de cidades Patrimônio Cultural da Humanidade pela UNESCO. Registramos ainda que o Bumba meu boi é uma das suas maiores expressões culturais, a qual se mantém desde o século XVIII; arrasta maranhenses e visitantes por todos os cantos de São Luís, nos meses de junho e julho. O bumba meu boi é uma festa para todos; os bois se espalham desde as periferias da cidade, até os arraiais no centro e nos shoppings. Na parte nova ou antiga da cidade, grupos de todo o Estado se reúnem em diversos arraiais para brincar até a madrugada (MARANHÃO, 2009).

No que se refere aos aspectos políticos e geográficos, São Luís se destaca pela sua extensão geográfica que ocupa uma área de 827 Km² e abriga pouco mais de 997.098 mil habitantes²¹ (IBGE, 2009). Apresenta maior população entre os municípios maranhenses, sua densidade é de 1.241.74 hab/km², com altitude de 4m. Quanto aos aspectos políticos, econômicos e sociais destacamos que o Índice de Desenvolvimento Humano é de 0,778 (PNUD, 2000), o Produto Interno Bruto (PIB) é de R\$ 12.311.941.000,00 (doze bilhões, trezentos e onze milhões e novecentos e quarenta e um mil), segundo dados IBGE (2007). No PIB *per capita* é de R\$ 12.858,00 (doze mil, oitocentos e cinquenta e oito reais) (BRASIL, 2009).

Diante dos dados evidenciados, observamos uma triste contradição: de um lado, os aspectos geográficos e culturais satisfatórios que poderiam representar vantagem em comparação com outros municípios; de outro, evidenciamos um descompasso: em vez de prosperidade, ocupa o 29º lugar no PIB (IBGE, 2007). São Luís, também, possui características específicas que poderiam ser valorizadas e aproveitadas para a elevação do seu potencial de crescimento econômico e contribuir para a reversão dos indicadores econômicos e sociais que se encontram muito baixos em comparação aos demais municípios brasileiros.

²¹ Site do IBGE. Disponível <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em: 28/02/2010.

Diante disso, entendemos que São Luís requer governantes com propostas e ações mais inovadoras que atendam às suas necessidades e assim possa superar suas dificuldades de ordem econômica, social, cultural e educacional. Com relação à gestão municipal, ressaltamos o período de 2003 a 2008, em razão da limitação temporal deste estudo. Neste período São Luís teve como prefeito Carlos Tadeu d'Aguiar Silva Palácio, o qual, da condição de vice passou à condição de prefeito de 2002 a 2004, após o afastamento do então prefeito Jackson Kléper Lago para candidatar-se ao Governo do Estado. Em 2004 foi eleito prefeito da cidade em primeiro turno, permanecendo até 2008.

É sabido que São Luís é uma cidade marcada por diversos problemas estruturais em decorrência de fatores econômicos, políticos e sociais que se instalaram ao longo do tempo, os quais afetaram fortemente a estruturação dos sistemas educacionais, considerando a relação entre eles. A educação, como parte integrante desses sistemas, também sofreu impactos nas suas ações e propostas, principalmente no que se refere a ações inclusivas direcionadas aos grupos socialmente excluídos, no caso, os de pessoas com deficiência. Mediante tais aspectos, configura-se um cenário fértil para a realização de estudos sobre a política educacional inclusiva. Assim, consideramos relevante saber o que pensam esses (as) alunos (as) atendidos pela rede, no sentido de dar a eles (as) oportunidade de se manifestarem e então, poderem contribuir para novos direcionamentos no sistema municipal de ensino.

2.2 A Educação Especial suas propostas e ações

Na atualidade, embora as relações economicistas tenham recebido novas denominações, os objetivos e intenções continuaram colocados na acumulação de riquezas e na exploração das classes menos favorecidas economicamente, perpetuando, desse modo, o distanciamento entre os indivíduos, como vem ocorrendo desde os primórdios da história da colonização do país (JANNUZZI, 2004). Igualmente, o histórico da colonização da cidade de São Luís (MELO, 2008), como foi abordado sucintamente na seção anterior, denota, de um lado, uma minoria que concentra a maior parte da riqueza produzida no município e, do outro, a grande maioria destituída dos direitos sociais, econômicos e educacionais, o que configura uma enorme contradição em uma cidade que apresenta um potencial econômico favorável para que se tenha uma boa distribuição de renda. Então, é nessa linha, permeada de influências capitalistas, que as políticas educacionais e as políticas destinadas a alunos (as)

com deficiência seguem neste município. A esse respeito lançamos mão da análise de Carvalho (2000, p. 39) que esclarece:

Sob a ótica de um crescimento econômico sustentado, é que se deposita enorme esperança na educação formal, entendida por muitos como importante ferramenta para a emancipação política, social e econômica dos indivíduos e das nações. Em outras palavras, a educação escolar tem sido considerada como estratégia importante para a formação de “capital humano” isto é de mão-de-obra capaz de enfrentar a competitividade, tornando-se fator positivo na produção de bens de consumo e na observação de novas tecnologias.

Sabemos que no ideário capitalista a educação passa a ocupar centralidade para a realização do seu objetivo: formar exército de reserva para obter mais produtividade e, conseqüentemente, mais consumo. No entanto, compreendemos que educação não deve ser entendida como possibilidade de formação de capital humano, mas, sim, de formação do indivíduo para a construção da autorreflexão como possibilidade de romper com a dominação capitalista (ADORNO, 2003). Dessa forma, como foi tratado no primeiro capítulo deste estudo, várias medidas foram empreendidas no mundo todo, impulsionadas pelo movimento de globalização, em favor de uma educação que atendesse às necessidades mercadológicas desse novo movimento. Assim, na década de 1990, houve o fortalecimento de iniciativas em favor da universalização do ensino no Brasil e com isso surgiram vários dispositivos legais e políticos direcionados para essa intenção, de modo que os estados e municípios passaram a ter a função principal de realização da tarefa de ofertar educação para todos (as). Sobre esse momento Ferreira (2006, p. 91) afirma que

A década de 1990 trouxe um novo conjunto amplo de reformas estruturais e educacionais no país, inspiradas e encaminhadas por organismos internacionais e caracterizadas pelo discurso da Educação para Todos, pela focalização de investimentos no ensino fundamental e pela descentralização. Essas medidas implicaram a aceleração do processo de municipalização do ensino fundamental e a concentração de 60% dos recursos orçamentários da educação nesse nível de ensino, o que levou à expansão acentuada do acesso às séries iniciais.

Tais iniciativas contribuíram para que a educação fosse mais acessível a um maior número de pessoas no país. E, com esse movimento associado ao pós - LDB 9.394/96, ampliou-se a transferência de responsabilidade da União e estados para os municípios brasileiros, “incentivando a descentralização das políticas sociais e educacionais”, que têm ficado, em sua maior parte, “a cargo dos governos municipais” (FONTES, 2009, p.41). Com essa transferência de responsabilidade, os municípios ficaram responsáveis pelas ações de democratização do ensino para todos (as) os (as) alunos (as) e, na mesma perspectiva, as

políticas educacionais do município de São Luís se encaminharam. Vale registrarmos que, inicialmente, a Lei Municipal Nº 1.647, de 1966, criou a Secretaria Municipal de Educação, como também o Conselho Municipal de Educação de São Luís/CME, que se integrou à estrutura organizacional da Secretaria. Contudo, o CME só iniciou suas atividades após a aprovação de seu Regimento Interno, em 1986, e somente com a aprovação da Resolução Nº 241/1987 é que foram delegadas a este Conselho as atribuições relacionadas ao sistema municipal de educação (LOPES, 2009).

Quanto às primeiras iniciativas no contexto da estrutura organizacional da Secretaria de Educação do município de São Luís, direcionadas para a educação de pessoas com deficiência, estas tiveram início no contexto da política nacional de educação para todos, traduzindo-se na instância administrativa municipal, por meio do

Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo” cujo objetivo principal é de contribuir para a construção de uma escola que respeite e valorize a diversidade humana e proporcione igualdade de oportunidades para o desenvolvimento de um currículo que contribua para a autonomia moral, social e intelectual de todos os educandos, a partir do domínio dos processos de leitura e escrita (Relatório da Superintendência da Área de Educação Especial de 2002 - 2008).

Convém registrarmos que esse Programa foi implantado no ano de 2002, na gestão do então Secretário de Educação Raimundo Moacir Mendes Feitosa e da Secretária Adjunta de Ensino Ingrid Gastal Grill. Para a realização do referido Programa, foi contratada, no período de 2002 a 2008, a empresa paulista de Consultoria Abaporu²², que possuía entre seus integrantes profissionais que já haviam atuado em outros momentos no Ministério da Educação. A empresa era gerenciada por Walter Takemoto e tinha como coordenadoras pedagógicas: Rosana A. Dutoid, Rosana A. Soligo e Teca Soub. Estas consultoras faziam o suporte no planejamento do PSLTQLE, o qual apresentava quatro eixos que se distribuíam nas ações da SEMED, a saber: Formação Continuada dos Profissionais da Educação; Gestão Institucional; Rede Social Educativa e Avaliação. A partir de então, todas as etapas e modalidades de ensino deveriam planejar e executar suas ações de acordo com as orientações do Programa (LOPES, 2009; MELO, 2008; PRAZERES, 2007).

O Programa São Luís Te Quer Lendo e Escrevendo recebeu várias críticas em relação aos princípios ideológicos defendidos pela instituição Abaporu e pela forma de operacionalização das ações na rede municipal de ensino, principalmente no que se refere à

²² A Empresa ABAPORU - Assessoria e Projetos em Educação foi fundada em 2001 e atua com assessoria e formação continuada (LOPES, 2009; PRAZERES, 2007).

formação de professores (as) objeto de estudo de Prazeres (2007). Com relação à formação continuada de professores (as), tornam-se oportunas as reflexões de Prazeres (2007, p.116) que diz:

[...] o PSLTQLE é, na essência, um projeto articulador da concepção educativa defendida pelo ideário neoliberal, propondo, por meio de ação focalizada [...], uma reforma na totalidade das políticas educacionais do município, que possam se constituir numa política permanente, num modelo a ser seguido.

A autora comenta ainda que

O PSLTQLE implementou um modelo de formação continuada de professores (as) que se apóia numa concepção que tem como horizonte apenas o compromisso com o imediato, o presente e não com questões de médio e/ou longo prazo, que possam construir um futuro melhor, comprometido com a transformação do próprio contexto no qual estes (as) profissionais desenvolvem sua prática: escolas para pobres, integrantes de uma rede de escolas de um município que é a **capital do Estado que apresenta os piores índices de desenvolvimento humano do país** (grifo nosso) (PRAZERES, 2007, p. 223-224).

Na verdade, o que questionamos é a perda de visão da totalidade do trabalho docente no modelo de formação continuada adotado pelo PSLTQLE, o que pode contribuir para que os (as) professores (as) nos processos formativos restrinjam suas reflexões a particularidades, a manifestações aparentes do fenômeno educativo, sem atingir sua essência, seu movimento (PRAZERES, 2007). Concordamos com as críticas da autora em relação à forma adotada pelo Programa em destaque, cujas ações se baseiam em medidas imediatistas, desconsiderando a continuidade na formação que não visa a um impacto de longo prazo, evidenciando, desse modo, propostas de formação fragmentadas e descontextualizadas da realidade do município de São Luís. Com relação à formação de professor (a) para o atendimento a estudantes com deficiência no âmbito do PSLTQLE, lançamos mão das reflexões de Melo (2008, p. 67), que afirma

[...] no início da implantação do Programa (2002), por ocasião dos primeiros encontros, a pauta intitulada “cardápio” continha propostas de atividades pedagógicas que pretendiam contemplar conhecimentos para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, direcionados à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e à Educação de Jovens e Adultos. No entanto, a referida pauta sequer sugeria qualquer referência pedagógica aos (às) alunos (as) da Educação Especial matriculados em tais níveis e modalidades de ensino. Esse esquecimento, também se fez notar, no contexto efetivo de formação [...].

Percebemos com essas atitudes da equipe de formadores do PSLTQLE como a educação de alunos (as) era percebida, ou seja, era ignorada, bem como era ignorada a

importância da educação especial no contexto das modalidades educacionais na formação e que, apesar de os profissionais da Superintendência da Área de Educação Especial da SEMED terem solicitado melhor atenção (ou seria “atenção e respeito?”), não foram percebidos maiores esforços nesse sentido (LOPES, 2009). Apesar da solicitação da Equipe de Educação Especial,

Em relação ao eixo formação, a consultoria ao invés de compor sua equipe com profissionais que pudessem articular conhecimentos para o atendimento escolar do (a) aluno (a) com deficiência com os demais, contemplando junto aos coordenadores pedagógicos as demandas de qualquer aluno (a), sem distinção, numa atitude contraditoriamente descomprometida, ofereceu o espaço de formação para a técnica, a fim de que se sentisse atendida em sua solicitação. Deste momento, os coordenadores pedagógicos da ABAPORU apenas demonstraram interesse em verificar a pauta da formação construída pelo grupo “especial”. Mais uma vez os (as) alunos (as) com deficiência sofrem a exclusão de seus direitos (MELO, 2008, p. 68).

Constatamos assim a desresponsabilização por meio da atitude dos (as) coordenadores (as) pedagógicos (as) da empresa Abaporu, ao transferir a responsabilidade de formação dos (as) professores (as) para o grupo especial, evidenciando a falta de compromisso com a Educação Especial. Sobre esse ponto Carvalho (2000, p. 154) diz que

As novas tendências na educação e na educação especial têm gerado inúmeras perplexidades e inseguranças. Faço essa constatação com um certo otimismo, na certeza de que poderemos “crescer” muito com os debates, principalmente se neles incluirmos todos os (as) educadores (as), e, principalmente, os próprios deficientes, e ouvirmos o que eles têm a nos ensinar.

Importa mencionarmos que, apesar da dificuldade em delimitar espaço na estrutura organizacional da SEMED, a Educação Especial conseguiu um avanço expressivo. É interessante destacar que as primeiras iniciativas na área de Educação Especial implantadas pela Prefeitura Municipal de São Luís ocorreram vinte e quatro anos depois das iniciativas nesse sentido no âmbito do Estado, isto é, em 1993, por meio 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”. A partir deste Convênio, foram criadas as condições para a elaboração da proposta que norteou as ações para a implantação e implementação da Educação Especial na rede municipal de ensino. Nela foram especificados os métodos e as etapas a serem cumpridas até o ano de 1999, conforme a Proposta de Reestruturação,

Implantação e Implementação dos Serviços e Programas na rede municipal de ensino de São Luís (SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação, 2002, p.23).

Conforme a Proposta mencionada, os serviços foram iniciados com atendimento limitado, voltados apenas aos (às) alunos (as) com dificuldades de aprendizagem e com deficiência mental. Para este atendimento e conforme o Convênio, as escolas foram estruturadas (ampliadas e equipadas), e os professores (as) foram capacitados (as). A princípio, foram equipadas duas salas: uma para atendimento aos (às) alunos (as) e outra para técnicos, na Unidade Integrada “Justo Jansen”. É mencionado ainda que a implantação da Educação Especial na rede municipal de ensino se deu em dois momentos: o primeiro foi marcado pela sensibilização da rede, com a realização de seminários sobre a Educação Especial e Capacitação de Técnicos. Já o segundo momento foi marcado pela realização de um seminário de apresentação da Proposta, a qual foi elaborada por profissionais da rede de ensino municipal (SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação, 2002).). Neste evento foi divulgada a Proposta para os profissionais da rede, convidados de organizações governamentais e não governamentais. Nela continham orientações sobre os serviços e programas da Educação Especial (LIMA; SILVA; SILVA, 2005). No que se refere aos profissionais para atender às necessidades da Educação Especial, Lima; Silva; Silva (2005, p. 110) afirmam que “após a realização de um levantamento dos profissionais especializados na rede de ensino municipal, foram selecionados e convidados profissionais” para compor a equipe da Educação Especial, a fim de garantir-se a operacionalização desta no município.

Posteriormente, com a Lei Nº 4.125, de 23 de dezembro de 2002, foi estabelecida dentro da estrutura organizacional da SEMED a Superintendência de Educação Especial. Com isso a Secretaria de Educação passa a reconhecer na sua macroestrutura a Educação Especial como modalidade de educação, instituindo seu gerenciamento, em níveis de Superintendência, como as demais modalidades de ensino. Por um lado, esse reconhecimento é positivo porque a educação das pessoas com deficiência ganha visibilidade nas propostas e ações da SEMED, por outro, pode colaborar para a segregação da área na estrutura do órgão. Contribui para essa reflexão as palavras de Melo (2008, p. 45):

Conforme o entendimento da Prof.^a Rosane Ferreira²³, a política de descomprometimento com a Educação Especial não se dá de forma desarticulada de uma realidade social histórico-cultural. Dessa forma, vão se alicerçando concepções negativas sobre o atendimento escolar desse segmento populacional, no esforço ao

²³ “A referida Prof.^a é Superintendente desde a época da criação do cargo (2002) até a atualidade. Vale ressaltarmos que ela já era a dirigente da Educação Especial desde a implantação dos serviços nessa área.

entendimento de que somente um grupo restrito, os profissionais da Educação Especial, é o responsável por executar as políticas de Educação Especial.

Observamos nas palavras da Superintendente que os sistemas de ensino manifestam resistência a aceitar e entender o direito das pessoas com deficiência de terem acesso à educação, portanto, compreendemos que a SEMED, ao compartimentar seus atendimentos, pode contribuir ainda mais para a resistência dos profissionais da rede quanto à inclusão desses (as) alunos (as) em todos os seus atendimentos. Na perspectiva de contribuir, mais uma vez, para com essa análise, Melo (2008, p. 48) declara:

No entendimento da gestora, no Plano Decenal, “se começou a injetar metas de educação” numa visão que pudesse comprometer a política de educação da SEMED, com diversidade de todos (as) os (as) alunos (as). Já no percurso de construção do segundo documento afirma que as conquistas se deram por uma estratégia de aproximação e articulação com níveis e modalidades [...]

O que representa uma conquista. Ainda nessa direção, Melo (2008, 48) acrescenta:

Nesse espaço, acentuaram-se as reivindicações por posições, junto aos níveis que promovessem a Educação Especial à categoria de membro partícipe numa equipe, com os objetivos que refletissem sua unidade. Uma síntese da postura dessa gestora, no enfrentamento às forças de resistência a inclusão escolar de alunos (as) com deficiência, se evidencia quando afirma que vem tentando, com sua equipe, ocupar os espaços da SEMED, participando dos movimentos de frente de trabalho da Prefeitura de São Luís e de avaliação institucional, assim, reforça que **onde tem debate de educação geral, lá está a Educação Especial** (grifo nosso).

Contudo, a relação de aproximação intersetorial que deveria ser uma prática permanente na dinâmica da Secretaria de Educação de São Luís parece não acontecer totalmente, pelo menos é o que se abstrai nas palavras da autora em destaque. Percebemos também que a Superintendência materializada na equipe que a compõe, precisa estar sempre se fazendo presente nos espaços de discussão sobre educação num contexto mais amplo, para não ser esquecida nas políticas e ações da SEMED.

Com referência ao Plano Decenal, a dirigente menciona ainda que a elaboração deste em conjunto com a equipe de técnicos da Superintendência da Área de Educação Especial e com as demais modalidades foi um marco na história da Educação Especial municipal, por possibilitar um espaço de reflexão, discussão, demarcação de espaço nas políticas educacionais e garantia de ações mais efetivas no período de 2004 a 2013, (MELO, 2008).

Assim, a Educação Especial foi conquistando espaço significativo nas políticas, propostas e ações na SEMED, embora de forma modesta. Entretanto, registram-se avanços e retornos dessa modalidade educacional em uma breve análise da história da constituição dos serviços e dos dispositivos legais que fundamentaram a sua existência. Entre elas a Lei municipal Nº 3.443, de 26 de março de 1996, que faz referência às pessoas com deficiência no tocante a sua educação, ou seja,

O Artigo 1º assegura ao educando portador de deficiência mental e sensorial, prioridade de vaga em escola pública municipal mais próxima de sua residência, assim como dispõe sobre os seguintes aspectos: a) necessidade de professores especializados habilitados para trabalharem com as diferentes necessidades educacionais especiais do aluno matriculado; e b) o deslocamento dos professores especializados será determinado pelas características do tipo de demanda que procurar a escola, a partir de uma política de atendimento em Educação Especial (RAMOS, 2001) (LEITE, 2006, p. 86).

Concordamos com o aspecto de o portador²⁴ de deficiência ter prioridade de vagas nas escolas públicas municipais, no entanto, mesmo com o agrupamento das escolas em núcleos, essa intenção materializada na lei não tem se constituído possível. Quanto à formação de professores (as) especializados (as), apesar do esforço da Superintendência de Educação Especial em oferecer cursos de formação continuada para suprir tal necessidade, ainda não tem se constituído suficiente para atender toda a rede de ensino, tendo em vista as políticas de inclusão apontarem para esse fim.

Retomando os dispositivos legais, importa também mencionar que a Resolução Nº 10/2004 do Conselho Municipal de Educação estabelece normas para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema de Ensino Municipal de São Luís e tanto o Artigo 1º como o 2º do Capítulo I (Da Educação Especial), da Resolução Municipal Nº 10/2004, reafirmam o prescrito nos Artigos 1º e 2º da Resolução Nº 291/2002, do Conselho Estadual de Educação, que, por sua vez, adota em grande parte as prescrições do Parecer 17/2001 CNE/CEB”, a saber:

Art. 1º - A educação especial insere-se na educação básica, abrangendo educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, na educação superior e nas modalidades da educação escolar: educação de jovens e adultos, educação profissional e educação indígena.

Art. 2º - A educação especial, modalidade da educação escolar, é entendida como um conjunto de conhecimentos, tecnologias, recursos humanos e materiais didáticos

²⁴ O termo portador, mencionado na lei em tela, caracterizava o pensar da época em que foi elaborada sobre alunos com deficiência ou com necessidades especiais.

que devem atuar na relação pedagógica para assegurar resposta educativa de qualidade às necessidades educacionais especiais dos alunos (MARANHÃO, 2002).

Com relação ao atendimento do aluno na escola, a Resolução Nº 10/2004, no seu Artigo 5º, recomenda que a escola deva atender a todas as crianças independentes das condições físicas, sensoriais, emocionais, linguísticos ou outros (SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação, 2004). No Artigo 10, do Capítulo II da Resolução em tela, são reassegurados em âmbito municipal os serviços de apoio pedagógico de itinerância e em salas de recursos. O Artigo 48 prevê matrícula inicial de alunos (as) que apresentam necessidades educacionais especiais, que deve ser realizada em classes comuns e obedecer aos mesmos critérios estabelecidos para a matrícula de qualquer aluno (a) no ensino regular (SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação, 2004).

Importa também registrarmos que as ações da política municipal inclusiva de São Luís são norteadas pelo Plano Decenal Municipal de Educação, que compõe linhas de ação a serem efetivadas para o período de 2004 a 2013. O foco central do Plano é a função social da escola, que a considera ser o local de aprendizados básicos para escrever, ler e contar, mas, fundamentalmente, um espaço de humanização do (a) aluno (a). Além disso, um espaço de aprendizagem que deve se comprometer com a realidade social (SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação, 2004). O Plano em foco caracteriza-se pela implantação de um sistema descentralizado e municipalizado de políticas públicas, enfatizando a gestão democrática e a participação da comunidade escolar na elaboração do Projeto-Político Pedagógico da escola, numa perspectiva participativa, envolvendo organizações governamentais e não governamentais (LEITE, 2006; MELO, 2008). Diante do que foi exposto nos planos, nos projetos e nos dispositivos legais, Saviani (1997, p. 201) esclarece:

A exemplo da política nacional de educação com a concepção da nova LDB 9394/96 com ela sintonizada, correspondem [...], ao entendimento que se tem difundido sob o nome neoliberalismo. Com efeito, em todas as iniciativas de política educacional, apesar de seu caráter localizado e da aparência de autonomia e desarticulação entre elas, encontramos um ponto comum que atravessa todas elas: o empenho em reduzir os custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-la, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não – governamentais.

Nesse sentido, Coutinho (2008, p.15) reafirma que

Existe uma transferência sistemática das responsabilidades sociais do Estado para as ONGs. Estas organizações comportam-se como intermediadoras das políticas sociais que se circunscrevem e se alinham às políticas sociais indicadas pelo modelo

neoliberal e pela mundialização capitalista.

Sendo assim, quando o Estado gestor das políticas públicas transfere a responsabilidade de gerenciamento, contribui para o reforço da idéia de Estado mínimo, abrindo espaço para as iniciativas privadas e ONGs, com o argumento de que seria uma das alternativas mais viável para minimizar a exclusão dos que não podem pagar pelos serviços oferecidos, de modo que os que não podem pagar pelos serviços educacionais possam ser beneficiados (as).

Quanto à estruturação do sistema de ensino municipal, conforme o Relatório da Superintendência da Área de Educação Especial 2002 – 2008, atualmente as escolas “encontram-se organizadas em ciclos, permitindo que os (as) alunos (as) tenham mais tempo para aprender e sejam respeitados em seus níveis de desenvolvimento, criando condições para uma continuidade no processo de aprendizagem” (SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação, 2002-2008, p. 15). De acordo com este Relatório, os Serviços e Programas da Educação Especial, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, se materializam conforme a relação a seguir: Avaliação Psicopedagógica, salas de recursos multifuncionais, classe especial, equipe interdisciplinar, acompanhamento itinerante, atendimento domiciliar, educação profissional, professor intérprete, instrutor de libras, instrutor de Braille, acompanhamento às escolas e formação continuada em Educação Especial (SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação, 2002-2008, p.15-20). Acreditamos que com a disponibilização dos serviços e de profissionais o número de matrículas na educação especial de 1994 a 2008, aumentou consideravelmente, como pode ser comprovado no Quadro 1 abaixo.

Quadro 1 - Matrícula na educação especial da Rede Pública Municipal de São Luís segundo a modalidade de atendimento (1994 – 2008)

Ano	Total	Modalidade de Atendimento		
		Classe especial	Sala de recurso	Classe comum com apoio pedagógico
1994	21	21	-	-
1995	17	17	-	-
1996	40	40	-	-
1997	80	80	-	-
1998	107	107	-	-
1999	200	193	07	07
2000	224	212	12	12

2001	252	224	28	28
2002	521	232	187	289
2003	724	340	187	384
2004	1.079	382	240	697
2005	1.633	430	187	1.203
2006	1.757	385	251	1.372
2007	1.381	298	-	1.083
2008	1.609	337	-	1.272

Fonte: Relatório da Superintendência da Área de Educação Especial 2002 – 2008, (2008, p. 19).

Com o passar dos anos, os serviços e atendimentos foram ampliados na rede municipal de ensino, o que pode ser constatado pelos números demonstrados.

Quadro 2 – Demonstrativo das salas de recursos e classes especiais da Rede Municipal de Ensino

Modalidade de Atendimento	Número de salas/classes especiais			Número de escolas	Número de professores
	TOTAL	Turno			
		Mat.	Vesp.		
Salas de recurso	41	17	24	26	42
Classes especiais	38	23	15	20	41

Fonte: Relatório da Superintendência da Área de Educação Especial 2002 – 2008, (2008, p. 19).

Percebemos que no período de 2002 a 2008, houve um crescimento significativo de matrículas de alunos (as) da Educação Especial na sala de ensino regular, correspondendo a um aumento percentual de 512% ao longo desses seis anos. Acredita-se que esse aumento de matrícula na sala regular e diminuição na classe especial devam-se ao fato de a nova Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ter estimulado esse movimento. Porém, a Superintendência da Área de Educação Especial tem encontrado algumas barreiras para dar suporte à inclusão no que se refere ao acesso dos (as) alunos (as) na sala de recurso e apresenta algumas situações que foram se constituindo ao longo do tempo no Relatório da área de Educação Especial 2002 - 2008 (2008, p. 20), tais como:

- A sala de recursos viabiliza atendimento educacional especializado para dez alunos de cada vez (conforme Resolução Municipal nº 10/2004);

- O total de salas (41) é insuficiente para atender à demanda de alunos da Educação Especial;
- A localização geográfica das salas dificulta a dinâmica do atendimento aos alunos no contra turno;
- Com relação ao aluno que apresenta deficiência, o direito a passe livre é restrito a este, podendo o acompanhante usufruir somente na presença do mesmo [...];
- O baixo nível de entendimento por parte dos pais e sujeitos que desenvolvem trabalhos pedagógicos nas escolas (gestores, coordenadores pedagógicos, professores) ainda se constitui barreira para o alcance dos objetivos nas Salas de Recursos;
- A necessidade de formação específica (segundo a atual Política para o Atendimento Educacional Especializado) para professores que realizam o atendimento educacional especializado nas salas de recursos.

Então, o que compreendemos diante dos problemas relatados é que a política de Educação Especial na rede municipal de São Luís, apesar dos avanços, ainda se depara com questões de ordem objetiva, as quais contribuem para que suas ações não tenham tanto êxito, o que se dá a partir das dificuldades que vão desde as condições materiais, como a localização geográfica, até a conscientização dos pais, profissionais da rede, dos alunos e alunas, sobre a importância dos serviços na rede e da realização de formação para os professores, a qual se torna emergente em decorrência das orientações da Política Nacional. De todo modo, esta chega a pressionar para que os atendimentos aconteçam, independentemente de se ter ou não condição satisfatória. Tais orientações se materializam nas Metas para o período de 2009-2012, (Relatório da Superintendência da Área de Educação Especial 2002 – 2008, (2008, p. 10-12).

Quanto aos Programas e Projetos desenvolvidos e em desenvolvimento na Educação Especial, citam-se: o Projeto caminhar juntos; Projeto falando com as mãos; Programa oportuniza; Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade e Curso de 80 horas em Atendimento Educacional Especializado na Área da Surdez, cujo objetivo se constitui em ampliar os conhecimentos sobre a educação de pessoas com deficiência, bem como envolver profissionais da rede, pais e comunidade interessada. E de acordo com os dados da Educação Especial da SEMED, no período de 2002 a 2008, a equipe interdisciplinar da Superintendência da área de Educação Especial era composta pelos seguintes profissionais: pedagogo (14); psicólogo (02); fonoaudiólogo (03); assistente social (03); terapeuta ocupacional (02); fisioterapeuta (01); professor itinerante (14); instrutor de libras (04); intérprete de libras (01) e instrutor de Braille (01). Percebemos que houve a ampliação dos serviços com a composição de uma equipe interdisciplinar na rede, o que significou uma grande conquista, embora tenhamos constatado a ausência de alguns profissionais na equipe, como: psicopedagogos; revisor de Braille; transcritor de Braille, entre outros.

É que, apesar dos avanços registrados nesta seção em relação às propostas e ações desenvolvidas pela rede municipal de ensino por intermédio da Superintendência de Educação Especial, aqueles ainda não se constituíram suficientes para atender quantitativamente os (as) alunos (as) com deficiência na sua totalidade. Há que considerarmos, no entanto, a trajetória de lutas que possibilitou avançar, para que fosse atingido o nível em que hoje se encontra. É claro que as dificuldades são semelhantes às da maioria dos sistemas educacionais públicos brasileiros. No entanto, vêm se delineando de modo contraditório os rumos distintos que vem tomando a Educação Especial, ou seja, esta segue a linha ideológica em defesa da inclusão e os sistemas educacionais, a linha oposta (exclusão). Isto vem dificultando o processo de acesso, permanência e o desempenho satisfatório dos (as) alunos (as) com deficiência nos sistemas públicos de ensino brasileiro, nos quais, muitas vezes, sequer são reconhecidos (as) como beneficiários (as).

2.3 Quem são os (as) beneficiários (as) da Educação Especial

Ocorrem discussões, em meio às políticas de educação, acerca de espaços para reflexão sobre o atendimento aos (às) alunos (as) com deficiência, quais seriam os atendimentos mais facilitadores de desenvolvimento da sua aprendizagem, criação de dispositivos legais, formação de profissionais para atuar na sua educação acesso e acessibilidade à escola. Mas, será que está claro no contexto das políticas e na concepção dos (as) gestores (as) e profissionais da educação, quem são os (as) beneficiários (as) da Educação Especial na Secretaria de Educação de São Luís e qual sentido têm todas essas questões para os (as) alunos (as) com deficiência?

Ao retomarmos a análise dos fundamentos políticos da Educação Especial de São Luís, ressaltada anteriormente, comprovamos a influência do ideário neoliberal, de forma velada, ao camuflar a idéia de atendimento a todos (as), sem distinção, como tentativa de diminuir as desigualdades sociais, passando assim a impressão de que todos (as) são percebidos (as) e atendidos (as) na sua diferença.

Desse modo, as pessoas com deficiência, como integrantes dessa sociedade que consente com essa nova visão, passam a ser percebidas, até porque, segundo a Organização Mundial de Saúde/OMS, 15% da população mundial possuem algum grau de comprometimento, o qual se manifesta de modo sensorial, físico, intelectual ou com altas habilidades/superdotação. Com relação à incidência de pessoas com deficiência no Brasil, o

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000) informa que existe um número expressivo de pessoas com algum tipo de deficiência, que representam 14,5% da população brasileira, o que configura um percentual significativo, que não pode passar despercebido, porque representa uma fatia de consumidores com grande potencial de compra. Assim, com a intenção de obter lucros com a comercialização de produtos e serviços, tais como: próteses auditivas, órteses, aparelhos audiológicos e de locomoção, terapias, entre outros, começa-se a incentivar a sociabilidade dessas pessoas, e a visão que se expressa de forma velada é que o atendimento a esses excluídos é uma ação benevolente e caritativa.

Nesse contexto, os organismos internacionais passam a se movimentar para propor ações inclusivas e, dessa forma, a educação especial ganha espaço. Também em decorrência das discussões que esse novo movimento inclusivo provoca, além da responsabilidade de atender essa nova exigência, como não poderia deixar de ser, nessa perspectiva mundial de gerenciamento, a setorização é sempre a solução e assim o atendimento educacional às pessoas com deficiência surge, ganhando notoriedade. Com esse movimento, emergem algumas preocupações, dentre elas: como identificar essas pessoas para poder atendê-las? Como atender educacionalmente essas pessoas? Seria o movimento inclusivo a solução para eximir o Estado da responsabilidade de maiores gastos com a educação dessas pessoas?

Diante dos questionamentos expostos, compreendemos que o movimento inclusivo tem provocado na sociedade e principalmente na escola, que é o *locus* da ação educacional, diversas alterações. Isso convoca para o entendimento de que a escola deva reconhecer em seu contexto a diversidade e, para tanto, precisa não só reconhecer, mas também aceitar os (as) alunos (as) com deficiência, em meio a essa diversidade, com suas limitações quer seja sensorial, intelectual ou motora. Limitações e não incapacitações; e assim auxiliar na construção de uma sociedade mais justa e humanizada.

Com relação ao direito dos (as) alunos (as) de frequentarem a escola, merece lembrarmos que a Resolução Nº 10/2004, do Conselho Municipal de Educação do Município de São Luís, no seu Artigo 5º; recomenda que a escola deve atender todas as crianças, independente das suas condições físicas, sensoriais, emocionais, linguísticas ou outras. Sobre essa questão, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, cujo objetivo é organizar os serviços e recursos da Educação Especial de forma a complementar o ensino regular, recomenda que deve ser resguardado o direito de todos (as) alunos (as), independentemente de seus atributos pessoais, de frequentarem a escola

(BRASIL, 2008a). Contudo, esta, além de apresentar dificuldades de reconhecer os (as) alunos (as) com deficiência, focaliza sua atenção em oportunizar espaço de aquisição de conhecimento acadêmico, ignorando o indivíduo na sua integralidade. Sobre esse ponto, Machado (2009, p. 13) argumenta:

A escola, bem sabemos, é uma invenção da modernidade e traz em suas raízes o modelo cartesiano/positivista que exerce forte influência nas práticas escolares, privilegiando, entre outras, uma única forma de conhecimento – o conhecimento científico. Com base nesse paradigma, a escola classifica os alunos de acordo com níveis de desenvolvimento, e o que está em jogo é sempre e, principalmente, quanto esses alunos assimilaram dos conteúdos acadêmicos.

Observamos que o modelo escolar, com base apenas nos aspectos cognitivos, desconsidera a multidimensionalidade e a subjetividade dos indivíduos e, ao não reconhecer esses aspectos, perde-se a noção de totalidade, e os (as) alunos (as), principalmente aqueles (as) com deficiência mental, nesse contexto, podem encontrar ainda mais obstáculos para se manterem inclusos (as) do que os (as) demais alunos (as) nesse espaço que deveria ser democrático e não seletivo. Complementamos esta reflexão com as palavras de Prazeres (2007, p. 113):

Certamente os processos de organização e funcionamento da escola são uma das variáveis que influenciam a aprendizagem dos (as) alunos (as). Porém, levando-se em conta que a escola não tem efetiva autonomia no delineamento das ações a serem por ela implementadas, comprova-se, mais uma vez, que o discurso da reforma, focalizando a escola, esconde a real pretensão de desresponsabilizar o poder central pelos resultados das políticas educacionais e pela garantia da qualidade da educação. A focalização na escola entendida como espaço central das políticas para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos (as) alunos (as) tem como meta responsabilizá-la pelo sucesso ou insucesso dos (as) alunos (as), atingindo diretamente os (as) professores (as).

A inclusão escolar envolve, portanto, um redimensionamento no funcionamento da escola em diversos âmbitos. Entre elas, no que se refere à formação dos (as) professores (as), que, ao invés de ampliar espaços de discussões sobre quem são os (as) alunos (as) com deficiência e quais são as competências dos docentes e demais profissionais que se fazem essenciais para dar suporte a essa inclusão na rede regular de ensino, na maioria das vezes não o faz. Em relação à formação de professores (as),

As políticas de educação e o movimento de inclusão dos alunos com deficiência nas escolas públicas pressupõem a educação como sendo um direito dos indivíduos, contribuindo assim para a possibilidade de escolas democráticas e uma sociedade justa e humana. Para tal, impõe-se um projeto nacional de desenvolvimento

educacional que se volte, sobretudo, para a organização das escolas e a formação dos professores que contemple sua autonomia e a educação de alunos com deficiência, considerando suas diferenças de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, físico/motor e sensorial (COSTA, 2009, p. 60).

Dessa maneira, a Educação Especial, que tem a incumbência de mediar esses espaços, bem como efetivar as políticas de inclusão, em meio às políticas educacionais do município de São Luís, tem encontrado dificuldades de efetivá-la em virtude dos empecilhos já citados e de outros que fazem parte da própria estrutura administrativa da SEMED. A necessidade de saber quem são os (as) alunos (as) com deficiência e suas limitações, torna-se essencial, porém, esclarecemos que as informações obtidas desses (as) alunos (as) devem servir para uma melhor intervenção pedagógica e não para rotulá-los.

Vale realçarmos, a partir desse ponto, as diferentes concepções de deficiência que marcaram a história dessas pessoas ao longo dos séculos, as quais podem ser comprovadas pelas diferentes terminologias adotadas para nomeá-las, evidenciadas nos registros históricos que se seguem. Ressaltamos que a sociedade, independentemente do espaço e do tempo, sempre manifestou seu caráter excludente com estas pessoas, ora mais, ora menos. Comprovamos essa afirmativa, pelas expressões: débil, debiloide, descapitados e outras utilizadas pelos diferentes segmentos da sociedade em alguns momentos do percurso histórico (AMARAL, 1998). Assim, ao se fazermos uma análise apurada dos dispositivos legais que fundamentam as políticas sociais, percebemos os reflexos dessas concepções excludentes na política de educação especial do município de São Luís.

Destacamos, pois, alguns aspectos que marcaram as diferentes concepções de deficiência em diversos momentos na história da humanidade, contribuindo para a compreensão de como foi se constituindo a visão da sociedade em relação a estes indivíduos. Cabe inicialmente salientarmos que a palavra “história” é de origem grega e significa investigação, informação; surgiu no século VI antes de Cristo (a. C) (BORGES, 2007). Pelo sentido do termo, percebemos a sua importância como possibilidade de compreendermos por meio da investigação e do registro como as diferentes sociedades constroem seus valores e seus posicionamentos ideológicos. Ao longo da história da humanidade, várias formas de tratamento foram utilizadas para referenciar às pessoas com deficiências, umas mais preconceituosas outras menos. Expressões, como: mongolóide, idiotas, coxo, manco aleijado, excepcional, deficiente entre outras, foram sendo usadas com a intenção de nomeá-las e identificá-las.

Desse modo, igualmente como aconteceu com os outros termos, “o termo deficiente adotado por muito tempo, começou a ser questionado e passou a ser evitado, sendo substituído pelos termos: educandos com necessidades especiais, por pessoas portadoras de deficiência e posteriormente, pessoas com necessidades educacionais especiais”, do final do século XX para o início do século XXI (MAZZOTTA, 2001; JANNUZZI, 2004). Comprovamos que as etapas históricas marcaram e estigmatizaram esse grupo de pessoas, as quais, além de marginalizadas, ora foram negligenciadas e maltratadas, ora protegidas e alvo de compadecimento, posições estas contraditórias que em muito contribuíram para fortalecer o preconceito e a discriminação contra elas, inclusive no ambiente escolar.

Assim, a visão social que se tem da pessoa com necessidades educacionais especiais e, mais particularmente, no meio educacional é muito antiga. Este é um assunto recheado de preconceitos por parte da sociedade que, ainda hoje, não sabe como conviver com esses sujeitos. Daí a importância de mantermos uma constância nas discussões e na construção de políticas inclusivas. Segundo Pellegrini (2006, p. 33), “a Coordenadoria Nacional para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), foi criada em 1989”, a qual ao longo dos anos teve a preocupação de atualizar os termos de acordo com a visão que ia se constituindo socialmente em relação a esses indivíduos, principalmente em órgãos oficiais. Entendemos, face às várias terminologias usadas para definir as pessoas com deficiência, a evidência de concepções controversas com a realidade atual, como, por exemplo,

[...] na Antiguidade eram abandonados e submetidos à eliminação. Em Roma, os deficientes eram vistos como possuidores de limitações funcionais e necessidades diferenciais: Surdos, cegos, deficientes físicos, entre outros, eram praticamente exterminado(s) em decorrência do abandono. Na idade média, surgiram conceitos como caridade, estigma e libertação dos pecados, os quais determinavam que os doentes, defeituosos e/ou mentalmente afetados, como os deficientes físicos, surdos, cegos e deficientes mentais, não mais fossem exterminados, pois também eram criaturas de Deus. Sendo assim, deveriam merecer outro tipo de atenção. Continuavam, porém, ignorados e deixados à própria sorte; dependendo para sobreviver da caridade humana. (PELLEGRINI, 2006, p. 43-44).

A existência dessas pessoas ora era vista como demoníaca, ora como possibilidade de pagamento de pecados por parte dos familiares, e estes, possivelmente, alcançariam o reino dos céus. Quem fugia ao padrão de normalidade era alvo de perseguições, caça e extermínio. Algumas pessoas continuavam sendo aproveitadas como fonte de diversão, como os bobos da

corte, por exemplo. Ressaltamos que “a Bíblia²⁵ traz referências ao cego, ao leproso, a maioria dos quais”, eram “pedintes ou rejeitados pela comunidade, pelo medo de adquirir doenças” ou porque “eram amaldiçoados pelos deuses” (PELLEGRINI, 2006, p. 43). A bíblia faz referência a esses indivíduos em várias passagens, como, por exemplo:

Os evangelhos descrevem a profunda compaixão de Jesus Cristo pelos enfermos e pessoas com deficiência: “Quando deres um banquete, convida os pobres, os aleijados, os coxos e os cegos! [...]” (Lc 14,13). Já para o judaísmo, a proteção às pessoas com deficiência era um dever sagrado: “Não amaldiçoes o surdo, e nem ponhas tropeço diante do cego, mas temerás o teu Deus [...]” (Lv 19,14). E isso tinha origem no reconhecimento da igualdade entre os filhos de Deus: “Quem faz o surdo e o mudo, o cego e aquele que vê? Por acaso não sou eu, o Senhor [...]?” (Ex 4,11). Todos os seres humanos, com ou sem deficiência, foram feitos à imagem e semelhança de Deus e por Ele abençoados [...] (Gn 1, 27-28). As deficiências são reconhecidas como parte da natureza humana, como realidade da vida, como a tristeza e a alegria, a saúde e a enfermidade, e nunca como um castigo celeste (BRASIL, 2005, p. 62).

Posteriormente, com a evolução científica sob a luz da Filosofia Humanista, estudos foram se consolidando, surgindo, assim, uma nova compreensão sobre as deficiências, em especial a mental. A limitação dessas pessoas passou a ser vista sob outros aspectos, entre eles, os biológicos. A partir de então, o modelo clínico patologizante começou a ganhar espaço nas pesquisas, principalmente na área de saúde e posteriormente na de educação. O modelo clínico entendia as deficiências como doença, e que deveriam ser tratadas como tal. Ao ser percebida como doença pela ciência, esta influenciava nos procedimentos na área da saúde e na educação. Na educação influenciava na escolha do método pedagógico a ser adotado. Na saúde orientava o tratamento com auxílio de medicamento. Portanto, a sociedade, nos diferentes momentos da história, sempre percebeu as pessoas com deficiência ou com necessidades especiais como aquele (a) que foge dos padrões de normalidade, independentemente da ideologia defendida por esta.

Diante do exposto, percebemos novas denominações para as pessoas com deficiência, visto que vários termos foram emergindo de acordo com as diferentes concepções da sociedade em um dado momento histórico, o que contribuiu para melhor entendermos a forma de tratar e conceber a educação dessas pessoas e, por conseguinte, melhor intervir na sua limitação, quer permanente, quer provisória. Então, com o avanço da ciência e da tecnologia, novas concepções foram surgindo, como as já citadas: necessidades educativas especiais, necessidades educacionais especiais, portador de deficiência, até chegar-se à

²⁵ Na Bíblia, a palavra surdo aparece 18 vezes; mudo, 35 vezes; cego, 82 vezes; paralítico, coxo e paralisia, mais de 50 vezes (BRASIL, 2005, p. 62).

concepção sócio-antropológica “pessoa com deficiência”. Assim, no século XX começa a ser destituída a visão central na limitação que passa a ser focada no indivíduo que existe, sente, pensa, tem sentimentos e desejos.

Torna-se oportuno observarmos que a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação conceitua os indivíduos com deficiência como aqueles (as) que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restrita sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Encontram-se, neste grupo, os alunos com deficiência: auditiva, visual, múltipla, surdocegueira, física e mental, como registrado anteriormente. Significa dizermos que a condição de deficiência é apenas uma dentre tantas outras que acarretam necessidades educacionais especiais. Em relação aos indivíduos com deficiência, faz-se necessário considerá-los como pessoas que são, com capacidades de se diferenciarem por meio de sua ação cultural e social, como todo indivíduo, ao mesmo tempo em que contribuem para o seu desenvolvimento e o da sociedade. Para tanto, se utilizam da eficiência e não da deficiência, devendo ser auxiliados para que sejam autônomos e emancipados e não dependentes e ignorados (COSTA, 2005).

Entretanto, não podemos negar que realmente as pessoas com deficiência possuem capacidades, mas também possuem especificidades que não podem ser ignoradas ou negligenciadas. Suas limitações e possibilidades são próprias pela condição de deficiência, como são próprias as limitações e possibilidades de cada sujeito social. Isso não significa que possam concorrer igualmente entre si. Tampouco significa que o possam fazê-lo de forma igual com todos os demais sujeitos sociais, porque esta mesma sociedade oferece condições diferentes para os diferentes sujeitos (TOMASINI, 1996).

Cabe esclarecermos, que a terminologia “necessidades educacionais especiais” já era utilizada na LDB nº 9.394/96 e continuou na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. No seu Art. 5º, a Resolução estabelece que sejam considerados educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem as seguintes características:

- I- dificuldades acentuadas de aprendizagens ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II- dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III- altas

habilidades/ superdotação, grande facilidade de aprendizagem que o leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001a).

Ao analisarmos a questão da terminologia “necessidades educacionais especiais”, percebemos que nela podem ser identificados diferentes sujeitos e não só os com deficiência. Em geral, as expressões “necessidades especiais” e “necessidades educacionais especiais” são usadas como sinônimos para designar as características particulares dos (as) alunos (as), com deficiência, considerando que esta está associada mais à incapacidade, reduzindo o sujeito à sua imperfeição. Tais expressões, de certa forma, generalizam os grupos e não atendem às suas especificidades e singularidades (SASSAKI, 2006).

Acrescentamos, ainda, que no Brasil, o Decreto nº. 3.298, de 20 de dezembro de 1999 definiu deficiência como: “Toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano.” (BRASIL, 1999a). O Quadro 3, apresentado a seguir, evidencia os tipos de deficiência, como também a caracterização das deficiências de acordo com o Decreto Federal nº. 3.298/ 1999, e o Decreto Federal nº. 5.296, de 02 de dezembro de 2004.

Quadro 3 – Tipos de Deficiência e Caracterização

Tipos de Deficiência (categorias)	Caracterização
Deficiência Física	Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, exceto as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.
Deficiência Auditiva	Perda bilateral, parcial ou total de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1000 Hz, 2000 Hz e 3000 Hz.
Deficiência Mental	Corresponde ao funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunicação; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer e trabalho.
Deficiência Visual	A cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,5 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.
Deficiência Múltipla	Associação de duas ou mais deficiências.
Deficiência	Surdocegueira é uma deficiência única que apresenta a perda da audição e visão de tal

Surdocegueira	forma que a combinação das duas deficiências impossibilita o uso dos sentidos de distância, cria necessidades especiais de comunicação, causa extrema dificuldade na conquista de metas educacionais, vocacionais, recreativas, sociais, para acessar informações e compreender o mundo que o cerca (BRASIL, 2003).
Deficiência Múltipla Sensorial	Múltipla deficiência sensorial é a deficiência auditiva ou a deficiência visual associada a outras deficiências (mental e/ou física), como também a distúrbios (neurológico, emocional, linguagem e desenvolvimento global) que causam atraso no desenvolvimento educacional, vocacional, social e emocional, dificultando a sua auto-suficiência (BRASIL, 2003).

Fonte: Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, alterado pelo Decreto Federal nº. 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Registramos que o quadro em foco foi estruturado baseado nos estudos de SILVA (2009).

Com referência ao entendimento que os gestores educacionais do município de São Luís têm sobre os beneficiários os (as) da Educação Especial, observamos que não difere do entendimento expresso nos dispositivos legais que ancoram as políticas nacionais voltadas para os estudantes com deficiência. Comprovamos essa afirmação por meio da análise do Art. 1º, § único das Diretrizes para a Educação Especial da rede municipal de ensino de São Luís, que dispõe quem seriam os (as) beneficiários (as) da Educação Especial, ou seja,

[...] fazem-se credores da Educação Especial as crianças, adolescentes e adultos que, face a determinadas características mentais, físicas, sensoriais, emocionais e sociais se **diferenciam da média de desempenho dos considerados normais** e segundo a abrangência dessas diferenças, necessitam de atendimento especial tanto em relação a métodos de ensino como a **diferentes modalidades** de serviços especializados, de modo a atender tanto os que apresentam dificuldades como os superdotados (Diário Oficial do Município de São Luís, 2000; apud MELO, 2008, p. 58).

Notamos, assim, a transferência de responsabilidade para os (as) discentes pelo seu fracasso ou sucesso no ambiente escolar, onde a sua limitação é que indica os serviços e atendimentos necessários e, conseqüentemente, o nível da sua aprendizagem. Quando o texto da lei atrela o desempenho dos (as) estudantes ao nível de dificuldades apresentadas, suscita a interpretação de que o problema é deles (as), ao centralizar a atenção nos fatores biológicos, emocionais e sociais, desconsiderando, portanto, os demais fatores que envolvem a aprendizagem no contexto educacional, tais como: pedagógicos, culturais, econômicos, religiosos e outros. Carvalho (2004, p. 185- 186) alerta a esse respeito que

Pensar (e fazer) inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais numa escola inserida numa sociedade excludente como a brasileira requer que se tenha muita clareza do seu significado, para que não se corra o risco de, ao invés de ampliar as oportunidades de ingresso na escola pública para esses alunos, se produza

o efeito inverso, de maior exclusão e encaminhamento para formas mais segregadas [...].

Dessa forma, pensar um sistema de ensino inclusivo requer pensar as causas que motivaram a exclusão, e daí poderão emergir respostas esclarecedoras para o combate a essa exclusão. Assim, a inclusão surgirá como consequência desse processo. Caso contrário, estes (as) alunos (as) poderão continuar penalizados (as) e encaminhados (as) para espaços segregadores, como punição por apresentarem limitações físicas ou intelectuais. Observamos também que os (as) gestores (as) da educação geral podem não ter compreensão de quem são realmente os (as) beneficiários (as) da educação especial e qual sua real necessidade, mas nos dispositivos políticos e legais que norteiam a educação especial no município de São Luís está bem esclarecido este aspecto. Quanto ao seu reconhecimento na rede, é outra questão. Para contribuir com essa análise, recorre-se a Melo (2008, p. 59), que diz:

[...] Quando localiza essa questão na proporcionalidade entre o desempenho destes em relação ao desempenho de alunos (as) “considerados normais”. Veladamente, omitem-se os fatores socioculturais e de concepção pedagógica que influenciam a aprendizagem de tais sujeitos. Dessa forma, a lei acaba por sugerir espaços de segregação para alunos (as), por não conseguirem aprender da forma como lhes é ensinado. Assim, ao se abrir uma classe especial ou uma sala de recursos pode-se estar incorrendo no equívoco de levar para esses alunos (as) que são classificados como deficientes (intelectuais), em detrimento da necessidade de serem ressignificadas as práticas nas salas do ensino regular.

Compreendemos, mediante o exposto, que os (as) gestores (as) da macroestrutura da Secretaria Municipal de Educação podem ter dificuldades de definir quem são os (as) beneficiários (as) da Educação Especial, o que é diferente de reconhecê-los (as). Porém, não é por falta de esclarecimento por parte da equipe da Superintendência da Área de Educação Especial e dos dispositivos legais e políticos que orientam a política de Educação Especial do Brasil, do estado do Maranhão e do próprio município de São Luís; a questão não é saber quem são estes (as) beneficiários (as); a questão é reconhecê-los (as) como parte integrante da sua macroestrutura e que a única diferença a ser reconhecida é a da oferta de condições para o atendimento às suas necessidades imediatas e de longo prazo. O que tem de ser levado em consideração é o atendimento aos (às) alunos (as) de forma eficaz e com qualidade, que proporcione acesso e acessibilidade para todos (as), inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência, de modo que esse atendimento educacional possa fazer sentido para estes (as) alunos (as). Carvalho (2008, 53) contribui ricamente para esta reflexão ao afirmar:

A educação especial brasileira, em linhas gerais, acompanha o panorama da educação geral. De uma forma ou de outra, em maior ou menor escala, o que é posto para a educação também atinge a educação especial. Desse modo, a educação especial não escapa dos entraves impostos às políticas sociais do nosso país.

Entendemos com essa assertiva que o gerenciamento da educação especial do município de São Luís manifesta consenso e consentimento com as políticas nacionais e, por sua vez, com as recomendações internacionais, mas de forma setORIZADA, pois atende somente a um pequeno grupo de alunos (as).

2.4 Acesso e Acessibilidade: caminhos percorridos

Questões relevantes como acesso à escola e os tipos de atendimento devem fazer parte constantemente das discussões e das políticas educacionais direcionadas para pessoas com deficiência e, no que se refere ao município de São Luís, caminhos já foram percorridos em direção ao acesso e à acessibilidade dos estudantes da rede municipal de ensino. A Secretaria Municipal de Educação tem enfrentado diversos obstáculos para ampliar as possibilidades de acesso à escola dos (as) alunos (as) na idade/série apropriada. E, particularmente, quando diz respeito aos alunos (as) com deficiência, a questão se agrava ainda mais, tendo em vista a história de exclusão desses (as) alunos (as) na rede, em decorrência de percepções equivocadas sobre suas competências e habilidades. Vale destacarmos que a procura pela escola tem concorrido para o aumento do número de matrículas, ainda que não se tenha atingido níveis satisfatórios de cobertura escolar no que diz respeito às pessoas com deficiência. As condições de acessibilidade, no entanto, têm comprometido a permanência do segmento aluno (a) na escola.

Dessa forma, inferimos que há necessidade de ações mais eficazes para minimização dos problemas relacionados às condições de acesso e acessibilidade aos (às) alunos (as) que necessitam de atendimentos educacionais especializados para se manterem inclusos (as). Sendo assim, quando os (as) gestores (as) desconhecem no âmbito da concretização da política educacional as especificidades dos indivíduos que fazem parte do contexto educacional, principalmente quando não é prioridade o ‘conhecimento’ dessas especificidades, a operacionalização destas políticas pode ser comprometida. O envolvimento de todos (as) se faz necessário para que as condições de acesso e acessibilidade aconteçam. Acreditamos que, dependendo da forma de gerenciamento das políticas educacionais, as questões de acesso e acessibilidade podem ser alavancadas ou retardadas, principalmente se

apresentarem características consonantes com a política econômica e social vigente, que trata a educação como possibilidades de negócio rentável, comprometendo, assim, a oferta dos atendimentos no sistema público. Apesar disso, desde a década de 1990, as políticas educacionais vêm promovendo ações para ampliação dos atendimentos no sistema público, ainda que estes não tenham se constituído suficientes.

A educação, quando passa a ser compreendida não mais como um sistema político, mas como um sistema de regras e de procedimentos técnicos a serviço do desenvolvimento de habilidades e competências, passa a contribuir para que se acentue a competitividade entre os indivíduos, que, para obterem maiores oportunidades no cenário econômico contemporâneo, a este se submetem. Desse modo, uma educação baseada em princípios economicistas, dificilmente atenderá todos (as) da mesma maneira. Ressaltamos que vários são os problemas que ameaçam ainda hoje o processo de inclusão dos (as) alunos (as) com deficiência no sistema educacional. Estes (as) alunos (as) convivem com fantasmas ameaçadores que comprometem sua acessibilidade e, conseqüentemente, o aumento dos índices de evasão e repetência na escola. Dentre tantos fantasmas, destacamos a falta de motivação dos professores e professoras que se sentem desvalorizados com seus baixos salários e com as condições em que trabalham. Além dos problemas mencionados, Carvalho (2000, p.143 - 144) aponta outro que também merece atenção especial: a forma como a aprendizagem é percebida na maioria das vezes pelos docentes, isto é,

A aprendizagem – principal função docente - nem sempre é a prioridade da prática pedagógica, pois nossos professores, em geral, além de se sentirem desqualificados, estão mais preocupados com as metodologias de ensino. Não sem razão, solicitam “receitas prontas” para transmitir conteúdos curriculares, bem como e, principalmente, para manter seus alunos ocupados e quietos. De pouco adianta em documentos oficiais mencionar as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos se, em vez de se perceber como profissionais da aprendizagem e especialista no aprendiz, o professor se mantiver como o profissional do ensino. Com esta atitude, os alunos que apresentam dificuldades para aprender, com os métodos tradicionais de ensino, percebidos como deficientes incapazes e impedidos criam-se, nos professores, representações sociais estereotipadas e preconceituosas, acerca das dificuldades de aprendizagem de tais alunos. Na posição equivocada de que poderiam ser ajudados, costumam ser encaminhados para a educação especial, entendida como subsistema à parte, dissociado do processo educativo escolar, dito comum.

Cumpramos registrar que, além dessas questões levantadas pela autora, apresenta-se outra igualmente relevante que compromete o acesso de forma satisfatória dos (as) alunos (as) no ambiente escolar: o distanciamento entre a Educação Especial e o Ensino Regular e com relação a este aspecto, Joaquim (2006, p. 99) complementa:

[...] esse afastamento entre a Educação Especial e o Ensino Regular não se resolve somente com a criação de Serviços de Apoio Especializado, é preciso que os gestores considerem a opinião e os ideais daqueles que implementam diretamente a política educacional, os alunos, os professores, as famílias - caso contrário, “a política transforma-se em mera repetição de ação”, um eterno recomeçar.

A autora destaca a especificidade da educação especial referente a sua constituição como um sistema paralelo de ensino e à omissão do poder público quanto à sua organização, feita por terceiros, as Instituições especializadas. (JOAQUIM, 2006).

Torna-se oportuno esclarecermos que o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Assim, com o estabelecimento das normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com dificuldades de locomoção, o Decreto em destaque apresenta-se como mais um dispositivo legal em favor da minimização das dificuldades dos (as) estudantes que apresentam dificuldades de acesso e, conseqüentemente, de permanência na escola.

Diante do exposto, compreendemos que acessibilidade é uma condição essencial para que os (as) alunos (as) tenham, com o auxílio de recursos e serviços, suporte necessário para se manterem inclusos no sistema educacional. Possibilitar, então, acessibilidade é oferecer as condições necessárias para que os (as) alunos (as) possam ter autonomia, produtividade e um bom desempenho na sua aprendizagem. É conveniente esclarecermos também que acesso está relacionado à entrada, ingresso, passagem, trânsito e circulação, enquanto que a acessibilidade constitui-se condição fundamental (ter à disposição recursos humanos e materiais) para permanência daqueles (as) que tiverem acesso. Entendemos, então, que possibilitar as condições de acesso e acessibilidade é contribuir para a implantação de um sistema educacional mais inclusivo.

Convém mencionarmos que o movimento anterior ao da inclusão era o da integração. O movimento integracionista se diferenciava do movimento inclusivo por concentrar a atenção no indivíduo, e este é que tinha que se ajustar ao que já estava pre-estabelecido, fosse ele educacional ou não. E, para esclarecer um pouco mais sobre este aspecto, Mantoan (2003b, p.22) complementa:

O uso do termo integração refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes [...] pela integração escolar, o aluno tem acesso às escolas por meio de um leque de possibilidades educacionais [...].

Sendo assim, nas situações de integração escolar, nem todos os (as) alunos (as) com deficiência cabiam nas turmas de ensino regular, porque havia uma seleção para a escolha dos que estavam aptos a ser inseridos. Nesses casos, a orientação que se tinha era que os atendimentos nas escolas fossem individualizados, que os currículos fossem adaptados, que as avaliações seguissem critérios diferenciados e que houvesse a redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Esclarecendo, a escola não alterava a sua dinâmica os (as) alunos (as) é que tinham que se adequarem às as condições ofertadas pelas escolas (MANTOAN, 2003b; MENDES, 2002; FERREIRA, 2006).

Percebemos assim que as concepções teóricas, práticas e metodológicas da Educação Especial foram se transformando na medida em que os movimentos sociais e políticos, em função da garantia do direito das pessoas com deficiência, foram se consolidando. Com essas iniciativas, compreendemos que a sociedade a cada dia amplia espaço para a discussão sobre a necessidade dos direitos das pessoas com deficiência, os quais devem ser igualmente refletidos, como os dos demais indivíduos sociais, e tenta estabelecer mecanismos para tornar possível o que tem se denominado de inclusão.

Como a sociedade, no entanto, continua a manter interesses contraditórios, provenientes de sua base econômica, as lutas pela igualdade continuam a refletir a igualdade na dominação, isto é, como a dominação dos mais frágeis pelos mais fortes continua a ser a expressão e o resultado de uma sociedade hierárquica, não é a pacificação entre os homens que se tem obtido, mas a igualdade do direito na luta pela sobrevivência, na qual nem todos podem sobreviver, não devido às conquistas sociais, mas, sim, à desigualdade que continua na base do sistema social (Crochik, 2006 p. 7).

Mediante esse panorama social, foram emergindo gradativamente grupos de resistência contra a desigualdade e a dominação. E com esse movimento, emergido dos grupos sociais, vieram grandes desafios para a educação em geral, exigindo que esta passasse constantemente por processos de ressignificação quanto ao seu papel, bem como quanto ao papel da educação especial no contexto daquela. Antes era atribuída à Educação Especial o atendimento direto aos (às) alunos (as) com necessidades educacionais especiais, em decorrência da suas condições de deficiência, de transtornos globais do desenvolvimento e da necessidade de atenção aos (às) superdotados (as). Na atualidade, a política de educação

especial na perspectiva da inclusão centra-se em dar suporte às escolas do ensino regular, contribuindo assim para que a educação especial não seja vista como paralela, como foi entendida ao longo dos anos.

Interessa registrarmos que as severas críticas mundialmente apresentadas pelos movimentos sociais, envolvendo a área da Sociologia e Antropologia, culminaram na proposta da educação inclusiva, hoje amparada pela legislação e convertida em diretriz para políticas públicas educacionais em nível federal, estadual e municipal, como já foi expresso nas seções anteriores deste estudo (FERREIRA; GLAT, 2003). Neste cenário se localiza a Política de Educação Especial do município de São Luís. Observamos que é relevante o reconhecimento de uma política para a educação especial e as orientações que ela contém, no entanto, é igualmente relevante que as reflexões acerca dessa educação levem em consideração as condições do município, bem com as condições necessárias para que seu atendimento se efetive com qualidade e responsabilidade por parte de seus dirigentes, para que não se corra o risco de importar orientações que não se adéquem à realidade dos (as) alunos (as) com deficiência do município de São Luís.

Nesse aspecto, a Superintendência de Educação Especial tem muito a contribuir para com essa reflexão sobre como melhor atender os (as) alunos (as) com deficiência, por ser a responsável direta por essa modalidade de ensino. Observamos que, mesmo com os esforços da Superintendência de Educação Especial, de estar sempre tentando se fazer presente, reivindicando espaços e atenção para que os atendimentos especializados sejam implantados, implementados, reconhecidos e valorizados, isto não tem sido garantia para sua efetivação de forma mais ampla. Além disso, caso não sejam implantados ou implementados os atendimentos como recomendam as diretrizes nacionais para a desses atendimentos, o acesso à escola e a acessibilidade ao currículo pelos (as) alunos (as) pode ser comprometido, tendo em vista os atendimentos educacionais especializados serem fundamentais para garantir a sua permanência “com qualidade” nessa rede de ensino e assim contribuírem para que estes (as) alunos (as) se tornem emancipados (ADORNO, 2003).

Diante disso, entendemos que a Educação Especial precisa contribuir para que os estigmas criados em torno dos (as) seus (as) beneficiários (as) sejam superados e que todos (as) alunos (as) sejam beneficiados (as) igualmente em tudo o que a escola se propuser a ofertar. Ou seja, a atenção que é dada aos (às) alunos (as) no ensino regular deve ser dada aos (às) da Educação Especial. Sabemos que os (as) alunos (as) sem deficiência são encaminhados (as) para a educação comum ou regular, ficando a Educação Especial com os

(as) alunos (as) considerados (as) anormais ou incomuns. Neste caso, questiona-se: A Educação Especial seria irregular dentro desse sistema, que por si só deveria se constituir inclusivo naturalmente? Evidentemente que não desconsideramos a importância da Educação Especial no contexto da rede municipal de ensino, porque, apesar das dificuldades enfrentadas por essa educação, ela ainda se constitui um referencial nessa rede, principalmente para os (as) alunos (as) que, por muitas vezes, necessitaram de apoio e pelas escolas que, em virtude das suas dificuldades em flexibilizar o currículo, recorrem a esta.

Cabe mencionarmos que não é só a educação dos (as) alunos (as) com deficiência que tem enfrentado obstáculos; o sistema educacional como um todo tem evidenciado fragilidade quanto à oferta de uma educação de qualidade, e a escola como *locus* institucional para sua efetivação tem enfrentado diversas críticas e, com efeito, todos (as) ficam prejudicados (as). Entre as críticas atribuídas à escola, realçamos que o despreparo de alguns (mas) gestores (as) quanto aos direcionamentos da dinâmica da escola talvez esteja relacionado à ausência de formação ou formação distinta da área em que atuam. O que tem ocorrido é que a maioria dos (as) gestores (as) são indicados (as) politicamente sem que seja levada em consideração sua formação específica. Outra crítica atribuída à escola está relacionada à insuficiência e/ou ao desperdício de recurso público, bem como de corpo docente formada por profissionais com comprometimento na formação inicial e continuada. E pelo fato de as formações continuadas apresentarem mais características de descontinuidade do que de continuidade, isso pode contribuir para a ocorrência de altos índices de repetência e evasão. A seguinte assertiva corrobora o exposto:

[...] também o “despreparo” dos (as) alunos (as) ao término dos estudos da escolaridade obrigatória. Argumentam, portanto, que em correspondência das transformações científicas e tecnológicas das últimas décadas existe uma desvinculação dos conteúdos programáticos da escola com as demandas oriundas do mundo do trabalho atual assentado conforme os discursos, no paradigma informacional. Corporifica-se, nesta discussão, o apelo à incompetência do (a) professor (a), atribuindo a ele (a) a culpa pelo baixo desempenho dos (as) estudantes. O argumento principal é que a formação destes (as) profissionais distanciando-se da prática onde desenvolverão suas atividades (PRAZERES, 2007, p. 65).

As contribuições da autora são pertinentes na medida em que ela retrata pontos cruciais do cenário educacional da rede municipal de educação, que colaboram juntamente com outros fatores para a evasão e repetência dos (as) alunos (as).

De acordo com dados do Censo Escolar da SEMED, em 2003, os índices de reprovação e evasão giravam em torno de 12%. Do total de alunos (as), 26,6% dos alunos e alunas encontravam-se em defasagem escolar, sendo deste total 12,8% da 1ª à 4ª série e 44,7 % da 5ª à 8ª série o que corresponde, respectivamente, a 26,6% e 4,22% de 13.052 alunos e alunas matriculados neste nível de ensino. Dados do IBGE indicam que o município tem ainda 6,9% da população sem escolarização (PRAZERES, 2007, p. 85).

No que diz respeito às matrículas de alunos (as) no município de São Luís na Educação Especial em classes especiais, escolas especiais e incluídos de 2004 a 2008²⁶, observamos que houve um número significativo de matrículas conforme o Quadro 4, que registra as Matrículas na Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de São Luís no Período de 2004 a 2008.

Quadro 4 - Matrículas na Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de São Luís no Período de 2004 - 2008

MATRÍCULAS INICIAIS										
Ano	Alunos Incluídos	Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)								
		Fundamental	Total	creche	Pré - escola	Médio	Ed. Prof. Nível Técnico	EJA Fund .	EJA Médio	Ed. Intg. Ed. Prof.
2004	575	303	387							
2005	801	336	426	-	-	-	-	-	-	-
2006	623	300	387							
Ensino Fundamental										
		Anos Iniciais	Anos Finais							
2007		1.052	127	14	107	-	-	122	-	-
2008		997	246	15	109	-	-	142	-	-

Fonte : Inep 2010.

Observamos ainda que os dados de 2004 a 2006 não especificam as matrículas por modalidades de atendimento, registrando apenas o ensino fundamental e total. Já nos anos de 2007 e 2008, começaram a distinguir as matrículas por modalidade de ensino. No entanto, não especifica quais matrículas são em salas inclusivas e quais são em classe especial. Mediante os dados mencionados, compreendemos que houve um salto significativo na procura por matrículas nas escolas e esta procura evidencia um certo nível de conscientização acerca da importância da escola para o desenvolvimento cognitivo, social e outros por parte dos (as)

²⁶ Importante informarmos que os dados de matrícula registrados no Relatório da Superintendência de Educação Especial da rede municipal de ensino de 2003 a 2008 divergem dos dados da época registrados pelo INEP.

aluno (as) ou da própria família. É importante assinalar que, em 2006, a rede municipal de educação tinha

Sob a sua responsabilidade administrativa 161 unidades de Educação Básica, sendo 86 unidades de Ensino Fundamental e 75 unidades de Educação Infantil. A Educação Infantil contava com uma matrícula na ordem de 15.083 alunos e alunas: 1.301 nas creches e 14.982 na pré-escola, número superior ao do ano 2003, ou seja, 10.101. A matrícula no Ensino Fundamental, no ano de 2003, era da ordem de 67.487 alunos e alunas e no ano de 2006 elevou-se para 70.851 matrículas (PRAZERES, 2007, p. 85).

E com respeito à Educação Especial, neste mesmo ano, Melo (2008, p. 49) informa:

Quanto aos alunos (as) com deficiência os dados estatísticos mostram em 2006, 1.933 alunos, sendo 1.372 em salas regulares e 385 em classes especiais. Dos alunos (as) que estão nas salas regulares, 862 apresentam deficiência (s), os (as) 510 referem-se a alunos (as) sem deficiência, com outras dificuldades de aprendizagem. Os (as) alunos (as) com deficiência matriculados (as) nas salas regulares podem receber atendimento educacional especializado, no termo inverso de sua escolarização, nas (29) salas de recursos, distribuídos em várias escolas da rede de ensino (dados consolidados e fornecidos pela SAEE, 2006).

Verificamos, que há divergência dos dados de matrícula registrados por Melo (2008) referente ao ano de 2006, em relação aos dados fornecidos pelo INEP, bem como os registrados no Relatório da Superintendência da Área de Educação Especial 2002 – 2008. Nos dados de Melo (2008), podemos perceber o movimento dos (as) alunos (as) das classes especiais para o ensino comum. Verificamos ainda que alunos (as) com outros comprometimentos também foram beneficiados (as) pela Educação Especial. Os dados evidenciam um crescente número de matrículas, entretanto, Prazeres alerta:

São Luís convive com problemas graves quanto ao desempenho da educação: altos índices de repetência e de distorção idade-série; número reduzido de alunos (as) que concluem o Ensino Fundamental e “pouca proficiência, daqueles (as) que concluem, demonstrada nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, as únicas avaliadas pelo Sistema Nacional de Avaliação (PRAZERES, 2007, p. 85).

Mediante o exposto, cabe registrarmos que o Brasil está ficando especialista em medidas avaliativas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Provinha Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Cursos (ENC), e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)²⁷. Os dados coletados por esses

²⁷ Dados sobre esses instrumentos de avaliação em <http://portal.mec.gov.br/> e Pletsch, (2009)

instrumentos avaliadores precisam ser refletidos, e com base no refletido e analisado, que sejam tomadas medidas a curto e a longo prazo em favor da minimização ou resolução dos problemas que perduram no sistema educacional brasileiro, principalmente o público. Avaliar por avaliar é desperdiçar recurso público que deveria ser investido na melhoria da qualidade dos serviços e no acompanhamento da educação brasileira. Não negamos a importância da avaliação, com o que não se pode concordar é que ela seja usada apenas como mecanismo de controle/dominação.

Desse modo, as escolas enfrentam limites que dependem de mudanças sistemáticas nas políticas educacionais nacionais, “as quais devem se articular com as políticas públicas responsáveis pela distribuição de recursos, por programas de saúde, nutrição, bem estar familiar, trabalho, emprego, ciência, tecnologia, transporte, desporto e lazer” (LEITE, 2006, p. 53). Nesse contexto, as pessoas com deficiência devem ser reconhecidas e aceitas como seres únicos e diferentes entre si, para que possam desenvolver autoidentidade positiva e habilidades para o trabalho como qualquer outra pessoa. No entanto, as condições de acessibilidade para o alcance desse intento precisam ser garantidas objetivamente (COSTA, 2005). É importante destacarmos que o Plano Decenal Municipal de São Luís 2004/2013 faz as seguintes considerações sobre a criação de um sistema educacional inclusivo:

[...] representa uma expressão do combate à exclusão social, econômica, cultural e educacional. Deve buscar não somente o acesso de crianças jovens desde a educação infantil e nos demais níveis e etapas de ensino, mas, garantir mecanismos de permanência [...]. Deve ser um espaço educativo aberto; somente devem ser aceitas, mas, também acolhidas como subsídios para montar ou complementar o cenário escolar, rompendo com as exclusões sociais, culturais, étnico/racial e de pessoas com necessidades especiais [...] Deve ser um local onde educadores e educandos sintam-se como aprendizes permanentes [...] (SEMED, 2006 apud LEITE, 2006, p. 89).

No que se refere às matrículas, o Plano mencionado tem como objetivo assegurar o direito à matrícula para os (as) alunos (as) com deficiência em todas as escolas municipais, mediante condições adequadas. Orienta para que se procedam a atendimentos a fim de que se possa promover a inclusão dos (as) alunos (as) com necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, incluindo instalações físicas, equipamentos e imobiliários. É fundamental também programar o trabalho de acompanhamento e orientação familiar, potencializando-os para contribuírem efetivamente no processo de inclusão escolar dos (as) alunos (as) com necessidades educacionais especiais (LEITE, 2006). E com relação

ao processo de avaliação, com o intuito de encaminhar para os atendimentos necessários ofertados pela Educação Especial na rede pública municipal de ensino, Leite (2006, p. 90) informa: adota-se “o modelo de avaliação psicopedagógica com finalidade de encaminhar o aluno e a aluna para o ensino regular, para a classe especial e outros atendimentos externos à instância de atendimento educacional” oferecido pela rede de ensino do município de São Luís (LEITE, 2006, p. 90).

Observamos, então, que o direito de acesso e acessibilidade dos (as) alunos (as) com deficiência na rede municipal ensino de São Luís é marcado por grandes dificuldades e por lutas constantes, pois entre perdas e ganhos vai se delineando a luta em favor da inclusão educacional para todos (as). Melo (2008, p. 48) ilustra bem a situação com as seguintes palavras:

Ao longo de praticamente quatorze anos, a SEMED tem se configurado como um campo de luta político-pedagógica, abrigando comportamentos multi-determinados que se expressam nos saberes, nas vozes, nas mesas de planejamentos e nas decisões que envolvem a participação de profissionais dos seus variados segmentos, sob forma de rejeição ou aceitação das possibilidades de acesso do sujeito com deficiência ao contexto escolar inclusivo.

Entretanto, Machado (2009, p. 11) alerta dizendo: “não há educação para todos sem compromisso social de torná-la realidade, nem é mera convicção teórica que faz que um direito seja respeitado”. Assim sendo, diante das questões enfatizadas nesta análise sobre o ensino público municipal, acesso, acessibilidade e os caminhos percorridos, compreendemos que, para a implantação de escolas inclusivas são necessárias modificações na gestão, na organização, na oferta dos serviços, nas condições de acesso não só na escola, mas também acessibilidade universal ao currículo, à comunicação, à informação e, sobretudo, mais acesso à equipe multidisciplinar que faz a avaliação, encaminhamento, intervenção e acompanhamento dos (as) alunos (as) da rede, bem como modificações que promovam efeitos benéficos em longo prazo, para que se possam criar serviços de suporte mais eficazes, com orientações sistemáticas psicológicas e curriculares. É importante também se considerarmos a ressignificação do processo avaliativo e que as políticas educacionais possam ser repensadas de forma a atender a diversidade satisfatoriamente. Observamos, ainda, que essa é a realidade da Política de Educação Especial no município de São Luís. Para tanto, torna-se essencial buscar conhecer o que os (as) alunos (as) têm para contribuir, o que têm para contar sobre suas vidas, suas experiências, seus anseios; o que faz sentido para eles (as) em relação às ações destinadas a sua aprendizagem e o que pensam da escola inclusiva.

CAPÍTULO III

3 PASSOS DA PESQUISA

O presente capítulo descreve os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, os espaços e os sujeitos pesquisados, bem como o tempo e as dimensões da análise, referente às práticas inclusivas na escola: o que faz sentido para os (as) alunos (as) com deficiência. Cabe destacarmos que

Método é um processo e não um instrumento. [...] Instrumentos de coleta de dados são definidos pelo objeto de pesquisa e circunscritos ao campo empírico e não aprioristicamente pelo sujeito, independentemente do objeto e campo. A primazia é do real. (FARIA, 2007, p. 14).

Assim, optamos pela pesquisa qualitativa, por possibilitar ao pesquisador se situar no mundo, tendo em vista que esse tipo de abordagem focaliza os processos de significado visando à compreensão sobre os indivíduos, os grupos, as organizações e a sociedade. Partindo então dessas orientações é que estruturamos e organizamos os dados coletados. Os dados foram construídos a partir do marco delimitado por nós, com a intenção de delimitar o domínio temporal e espacial do universo social que investigamos, considerando sempre a inscrição do fenômeno investigado na totalidade da prática social (ADORNO, 2003).

A escolha pela pesquisa qualitativa se deu também pelo fato de esta não se preocupar apenas com a representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento do que pensam os sujeitos sobre suas experiências, sua vida, seus projetos. (TRIVIÑOS, 1990, p.130). Pois, uma pesquisa qualitativa

Supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo. [...] O material obtido nestas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos. [...] O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. [...] O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11-13).

Neste caso, a pesquisa qualitativa, descrita por Lüdke e André (1986), apresenta características que corroboram a intenção desta pesquisa, a qual compreendeu coleta de informações dos (as) alunos (as) da educação especial da rede municipal ensino na cidade de São Luís no período de 2004 a 2008. Os depoimentos foram obtidos mediante entrevistas semiestruturadas, que, segundo Minayo (2008, p. 64), “combinam perguntas fechadas e

abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. Minayo (2008) acrescenta ainda que a partir da perspectiva qualitativa, além dos procedimentos metodológicos de análise dos conteúdos coletados é necessário levar em consideração as seguintes categorias: inferência, descrição e interpretação. A opção pela pesquisa qualitativa foi reforçada pelo que diz Minayo (2008, p.21-22), ao enfatizar que este tipo de pesquisa “trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Na escolha pela pesquisa qualitativa, foram considerados os diferentes pontos de vista dos participantes, visto que os estudos permitem perceber o processo interno das situações que dificilmente seriam visualizadas pelo pesquisador em outra forma de pesquisa (LUDKE, ANDRÉ, 1986).

A abordagem em questão permite ainda que o pesquisador colete variadas informações, facilitando os registros e a valorização dos conteúdos do espaço explorado e dos dados coletados. Cabe salientarmos que a participação do pesquisador, em contato direto com os entrevistados, tem maiores condições de estabelecer uma relação de confiança com os pesquisados, contribuindo, portanto, para que a pesquisa tenha maiores possibilidades de êxito. Sendo de natureza qualitativa, a técnica de pesquisa privilegiada ofereceu-nos a oportunidade de coletar informações por meio da fala dos atores sociais. É oportuno esclarecer que o termo fala utilizado aqui remete ao sentido de expressão de informação e não somente oralização, tendo em vista que alguns (mas) participantes são sinalizantes e não falantes. Possibilitando-nos compreender o que e como pensam e sentem acerca do assunto pesquisado. Este processo de interação com o outro possibilita tomá-lo como sujeito único (SANTOS, et al., 2010) .

Nessa perspectiva, inicialmente elaboramos e enviamos documentos para obtermos a liberação de informações da instituição pesquisada, bem como a carta de esclarecimento ao participante da pesquisa e termo de consentimento livre esclarecido (APÊNDICE C), e ainda elaboramos e realizamos a testagem piloto dos instrumentos da pesquisa. Sua realização nos permitiu perceber a necessidade de alguns ajustes para os adequarmos à realidade dos (as) participantes. Na sequência, realizamos a coleta de dados dos 22 alunos (as) participantes.

Para a coleta de dados, utilizamos um roteiro para entrevista (APÊNDICE B), com o intuito de coletar informações acerca do que faz sentido para os (as) alunos (as) com

deficiência no seu processo de escolarização em meio às práticas educacionais inclusivas desenvolvidas durante o período de 2004 a 2008 pela rede municipal de ensino de São Luís. Tal recurso foi utilizado na tentativa de compreendermos a realidade educacional em que estavam inseridos os sujeitos envolvidos na pesquisa. A vantagem da entrevista semiestruturada consiste em possibilitar elasticidade quanto à sua duração; podem-se entrevistar pessoas que não sabem ler nem escrever, e contribui para a relação de aproximação entre entrevistado e entrevistador, favorecendo respostas mais espontâneas, bem como o planejamento para sua realização. Como desvantagem, citamos a possibilidade de obterem-se respostas curtas e rápidas, pois, ao escolhermos um rol de perguntas para obtermos maiores resultados na coleta de dados, podemos correr o risco de inibir o entrevistado quanto a acrescentar possíveis informações que poderiam ser relevantes para o estudo. Cabe destacarmos que para a estruturação do roteiro da entrevista semiestruturada foram analisados, a princípio, os seguintes aspectos: elaboração das questões, levando em consideração o nível de escolaridade dos (as) alunos (as); adequação da forma como seria feita as perguntas aos (às) alunos (as) de acordo com a deficiência, bem como a modalidade linguística utilizada por eles (as). De acordo com Manzini (2003), a entrevista semiestruturada é uma forma de buscar informações face a face com o entrevistado, por meio de um roteiro organizado previamente com perguntas, que têm por objetivo garantir ao pesquisador coletar as informações que almeja. Szymanski; Almeida; Prandini (2002, p. 14) afirmam que

[...] 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** (grifo nosso).

Assim, com a intenção de possibilitar melhor organização das idéias coletadas nas entrevistas, é que adequamos às perguntas de acordo com o nível linguístico dos (as) alunos (as), para com isso obtermos melhores informações. Para facilitar o estudo e tendo em vista as condições do campo, também estruturamos, inicialmente, o seguinte roteiro:

1. Leitura e análise dos documentos legais que orientam a política educacional do município de São Luís;
2. Localização das escolas da rede municipal de ensino de São Luís- MA, com matrículas de alunos (as) egressos (as) da Educação Especial;

3. Levantamento do número de alunos (as) egressos (as) da Educação Especial matriculados (as) nas classes comuns da rede municipal de ensino de São Luís-MA;
4. Providências quanto à autorização, via documento assinado com os termos de consentimento dos dirigentes de ensino municipal, dos (as) gestores, das escolas a serem pesquisadas, familiares dos (as) alunos (as) envolvidos (as) e as (as) próprias (as) alunos (as) com maior idade.

Dessa maneira, todos os recursos bibliográficos, metodológicos, materiais e equipamentos foram utilizados para dar suporte à pesquisa e, por conseguinte, propiciar melhores condições de compreendermos o objeto em estudo e até, possivelmente, eliminar algumas pré-noções que foram permeando o delineamento da pesquisa, para que não interferissem no resultado. Compreendemos, então, que o que move a pesquisa são práticas educacionais inclusivas no ambiente escolar; o que faz sentido para os (as) alunos (as) com deficiência é a tentativa de elucidação dos questionamentos propostos, os quais possivelmente poderão contribuir para emergirem outros tantos que poderão motivar outros (as) pesquisadores (as) e assim fortalecer, neste caso, a reflexão sobre a educação de pessoas com deficiência. Sobre a pesquisa Corazza (2007, p. 121) declara:

Uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle; uma maneira de fazer amigas/os e cultivar inimigos/as; de merecer ter tal vontade de verdade [...].

Inferimos, então, que a pesquisa científica nasce da insatisfação acerca do sabido. Portanto, é com o exercício da busca dessa prática que as barreiras surgidas durante esta pesquisa foram quebradas e as dificuldades foram sendo superadas (CORAZZA, 2007).

3.1 Contexto da Pesquisa

A presente pesquisa foi realizada na rede municipal de ensino de São Luís. Os (as) alunos (as) participantes efetivaram matrícula em Sala Inclusiva em três escolas de ensino fundamental. A rede municipal de ensino de São Luís igualmente à da maioria dos municípios brasileiros apresenta na sua estrutura escolas de educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos e educação especial. Com relação à organização dessas modalidades educacionais, elas se estruturam em regime de ciclos; o ensino fundamental

constitui-se de nove anos e se organiza em quatro ciclos, atendendo os (as) alunos (as) de acordo com a sua faixa etária. Os ciclos são assim organizados: primeiro ciclo – 1ª etapa – alfabetização (1º ano); 2ª etapa – 1ª série (2º ano); 3ª etapa - 3ª série (3º ano). No segundo ciclo – 1ª etapa - 3ª série (4º ano); 2ª etapa - 4ª série (5º ano). Terceiro ciclo – 1ª etapa - 6º ano; 2ª etapa - 7º ano e o quarto ciclo – 1ª etapa - 8º ano; 2ª etapa - 9º ano.

Convém salientar que o município de São Luís, em concordância com as orientações nacionais e estaduais, adotou a política de educação inclusiva, conforme mencionado no capítulo anterior desta pesquisa, o qual destacou os programas e projetos da educação especial, como também os serviços pedagógicos especializados disponibilizados para dar suporte ao sistema com a intenção de que ele se torne mais inclusivo.

3.2 Participantes da Pesquisa

O critério para a escolha dos participantes da pesquisa foi ter sido aluno ou aluna da Educação Especial, com matrícula efetuada na rede municipal de ensino de São Luís/MA no período de 2004 a 2008. Considerando tal critério selecionamos os participantes conforme as características descritas no Quadro 5. É relevante esclarecermos que nesta pesquisa os (as) participantes foram nomeados (as) com nomes de personalidades bíblicos, cuja intenção é preservar a sua privacidade.

Quadro 5 - Caracterização dos (as) Alunos (as) Participantes da Pesquisa

Participantes	Tipo de Deficiência	Idade	Sexo	Período de Permanência na Classe Especial/Salas Inclusivas	Atendimento de Apoio oferecido na época da Permanência Classe Especial/Salas Inclusivas	Situação Atual (Escola e Série)
Maria	Mental	16 anos	Feminino	5 anos – 2006 a 2010 em Sala Inclusiva.	Não recebia	Permanece em Sala Inclusiva e está cursando a 6ª série.
Mateus	Mental	16 anos	Masculino	5 anos – 2001 a 2005 em Sala Inclusiva.	Sala de Recurso - 2005 a 2008	Permanece em Sala Inclusiva e está cursando a 6ª série.
João	Mental	16 anos	Masculino	6 anos – 2003 a 2008 em Sala Inclusiva.	Sala de Recurso – 2003 a 2008	Permanece em Sala Inclusiva e está cursando a 8ª série.
José	Mental	24 anos	Masculino	5 anos – 2004 a 2008 em Classe Especial.	Não recebia	Atualmente está em Sala Inclusiva, cursando a 8ª série.
Moisés	Mental	16 anos	Masculino	8 anos – 2002 a 2010 em Sala Inclusiva.	Sala de Recurso	Permanece em Sala Inclusiva e está cursando 7ª série.
Jeremias	Mental	21 anos	Masculino	2 anos – 2008 a 2010 em Classe Especial.	Não recebia	Atualmente está em Sala Inclusiva/ alfabetização – Educação de Jovens e Adultos.
Jacó	Mental	19 anos	Masculino	7 anos - 2000 a 2007 em Classe Especial.	Não recebia	Atualmente está em Sala Inclusiva, cursando a 4ª série.
Pedro	Mental	24 anos	Masculino	5 anos - 2004 a 2008 em Classe Especial.	Não recebia	Atualmente está em Sala Inclusiva, cursando a 4ª série.
Paulo	Auditiva	14 anos	Masculino	6 anos – 2005 a 2010 em salas inclusivas.	Sala de Recurso	Atualmente está em Sala Inclusiva, cursando a 7ª série.
Tiago	Auditiva	15 anos	Masculino	7 anos – 2004 a 2010 em salas inclusivas.	Sala de Recurso	Atualmente está em Sala Inclusiva, cursando a 5ª série.
Abraão	Auditiva	18	Masculino	2 anos – 2006 a 2007 em Classe Especial.	Sala de Recurso	Atualmente está em Sala Inclusiva, cursando a 4ª série.

Jesus	Auditiva	16 anos	Masculino	5 anos – 2002 a 2006 em Classe Especial.	Não recebia	Atualmente está em Sala Inclusiva, cursando a 7ª série.
Josué	Auditiva	16 anos	Masculino	5 anos – 2005 a 2010 em salas inclusivas.	Não recebia	Atualmente está em Sala Inclusiva cursando a 7ª série.
Aarão	Auditiva	18 anos	Masculino	4 anos – 1995 a 2008 em Classe Especial.	Sala de Recurso	Atualmente está em Sala Inclusiva, cursando a 5ª série
Samuel	Auditiva	16 anos	Masculino	4 anos – 2008 a 2008 Classe Especial.	Sala de Recurso	Atualmente está em Sala Inclusiva, cursando a 6ª série.
Adão	Visual	13 anos	Masculino	7 anos – 2004 a 2010 em salas inclusivas.	Sala de Recurso	Sempre estudou em Sala Inclusiva e está cursando a 4ª série.
Isaías	Baixa Visão	11 anos	Masculino	4 anos – 2007 a 2010 em salas inclusivas.	Sala de Recurso	Sempre estudou em Sala Inclusiva está cursando a 3ª série.
Davi	Visual	13 anos	Masculino	6 anos – 2005 a 2010 em salas inclusivas.	Sala de Recurso	Sempre estudou em Sala Inclusiva e está cursando a 3ª série.
Gabriel	Baixa Visão	16 anos	Masculino	7 anos – 2004 a 2010 em salas inclusivas.	Sala de Recurso	Sempre estudou em Sala Inclusiva e está cursando a 8ª série.
Madalena	Baixa Visão	13 anos	Feminino	7 anos – 2004 a 2010 em salas inclusivas.	Sala de Recurso	Sempre estudou em Sala Inclusiva e está cursando a 6ª série.
Eva	Baixa Visão	14 anos	Feminino	7 anos – 2004 a 2010 em salas inclusivas.	Sala de Recurso	Sempre estudou em Sala Inclusiva e está cursando a 6ª série.
Marta	Física	12 anos	Feminino	5 anos – 2006 a 2010 em salas inclusivas.	Não Recebia	Sempre estudou em Sala Inclusiva e está cursando a 5ª série.

A pesquisa contou com 22 participantes, com faixa etária entre 11 a 24 anos, considerado pelos profissionais da rede municipal de ensino com as seguintes deficiências: auditiva - 07 (32%); mental - 08 (36%); física - 01(5%); visual - 02 (9%); com baixa visão - 04 (18%). Sendo 18 do sexo masculino e 04 do sexo feminino respectivamente correspondendo a 82% e a 18% do total. 08 participantes (36%) passaram pela classe especial e 14 alunos não passaram pela classe especial (64%). Dos (as) 22 pesquisados (as) 14 (64%) recebiam atendimento em sala de recurso no período de 2004 a 2008 e 08 (36%) não recebiam atendimento nesta sala. Os egressos da classe especial são 08, correspondendo a 36% do total de entrevistados (as).

Observamos que os (as) alunos (as) com deficiência mental representaram o maior número de matrículas do total pesquisado, tendo em vista ter sido efetivado um maior número de matrícula na rede no período pesquisado. Em segundo lugar ficou a deficiência auditiva, o que corresponde aos dados estatísticos veiculados nacionalmente sobre a incidência dessas deficiências nos dados de matrícula. A distorção idade/série também se configurou bem evidente entre estes (as). Ficou igualmente evidente maior frequência de matrículas de pessoas com deficiência do sexo masculino. Com relação aos atendimentos em sala de recurso, observamos que nem todos recebiam atendimento, apesar de a maioria ter recebido esse suporte. Constatamos com estes dados que o movimento de alunos (as) com deficiência em direção à rede regular de ensino foi expressivo.

Interessa esclarecermos que para o procedimento de coleta dos dados mencionados, foram necessárias três semanas. Na primeira houve aproximação nossa com os (as) participantes e nas duas semanas seguintes realizamos a coleta de dados propriamente dita, por meio de entrevista semiestruturada, com uma duração média de 12 a 25 minutos. Para a aplicação da entrevista, foi-nos cedida gentilmente uma sala em cada escola considerada adequada pela equipe técnico-pedagógica da Superintendência da área de Educação Especial da SEMED, em comum acordo com a gestão das três escolas em que os (as) alunos (as) com deficiência, participantes da pesquisa, estão matriculados no momento, o que contribuiu para que a pesquisa fosse realizada. Além disso, contamos com a participação de um tradutor intérprete de libras que nos auxiliou na mediação comunicativa com os (as) participantes (as) surdos (as).

3.3 Procedimento de Análise dos Dados

A análise qualitativa dos dados da entrevista foi realizada com base nas primeiras aproximações com os pensamentos de Adorno e Horkheimer, mais precisamente de Adorno, os quais contribuíram para a abertura de possibilidades que nos levassem a uma compreensão e aproximação mais apropriadas da realidade na qual os (as) participantes da pesquisa estavam inseridos (as).

Tendo em vista que na análise dos dados as recomendações desses autores, as unidades de registro foram organizadas por meio de temas definidos em primeira mão no roteiro da entrevista semiestruturada, e, na sequência, selecionamos as dimensões presentes nas unidades de registro, tendo como ponto de partida a concordância entre o sentido existente no conteúdo das unidades de registro e a literatura da área. As transcrições das falas dos participantes foram consideradas na íntegra, depois realizamos uma escuta criteriosa com o intuito de não perdermos nenhuma informação das falas registradas em áudio, bem como uma segunda leitura para, em seguida, desmembrar as unidades de registro do texto, e finalmente a escolha das dimensões que foram analisadas. Sobre este ponto, Queiroz (1991, p. 82) acrescenta:

Ouvir e transcrever a entrevista constitui um exercício de memória em que toda a cena é revisada: uma pausa do informante, uma tremura de voz, uma tonalidade diferente, uma risada, a utilização de determinada palavra em certo momento, reavivam a recordação.

Tudo isso contribui para que o entrevistador enriqueça o registro. Thompson (1998, p. 292) complementa: “a palavra falada pode facilmente ser deformada ao ser passada para o papel [...] existe desde logo uma perda inevitável do gesto, ou expressão facial, do tom e do ritmo”, por isso, é fundamental que o transcritor mantenha-se “interessado nas gravações e ser especialmente capaz na arte essencial de transformar as pausas orais em pontuação escrita”. A atenção do (a) pesquisador (a) tem que ser redobrada para que não se perca nenhuma informação. Desse modo,

Terminada a transcrição literal e contextual, o próximo passo é lapidar o texto, retirando os erros gramaticais, as digressões, as repetições, os cortes de frases ou idéias e as gírias próprias da linguagem informal. Nesse momento, retiram-se as marcas que sinalizam indicadores de linguagem não-verbal, que se incorpora aos significados que o texto revela (CAIADO, 2006, p. 50).

Importa ressaltar, que o pesquisador precisa ficar atento a todos os passos da pesquisa desde o registro das falas, transcrição literal e análise das informações obtidas. Precisa ainda, revisar e organizar textualmente as informações que devem ser registradas de forma clara, objetiva e de fácil compreensão, considerando que

[...] o pesquisador-entrevistador sempre participa da construção dos significados. Participa quando, durante a entrevista, na posição de observador-participante, ele vai escolhendo e conduzindo o fluxo das memórias do entrevistado, ou quando, durante as transcrições, ele cria o texto oral e/ou, ainda, quando, durante a textualização, ele sinaliza com títulos, subtítulos ou faz a apresentação do entrevistado (CAIADO, 2006, p. 51).

O pesquisador entrevistador precisa, então, estar atento para não cometer enganos, como trocar as falas dos participantes, substituir termos utilizados, trocar posição das palavras, pois isso modo pode comprometer a análise. Caiado (2006, p. 51) complementa:

[...] a meu ver, o procedimento de não trocar nenhuma palavra proferida durante a entrevista é um bom caminho para preservar os significados socialmente aceitos. Porém, as palavras trazem, além do significado socialmente aceito, os sentidos marcados na história de vida de cada um de nós.

Nesse sentido, conforme orientações enfatizadas por estes (as) autores (as), os resultados deste estudo se constituíram partindo das respostas dos (as) participantes as quais foram agrupadas de acordo com as seguintes dimensões de análise: Percepção dos (as) alunos (as) em relação à escola; Estrutura e funcionamento da escola; Relacionamento com os colegas e com os (as) professores (as); Dificuldades sentidas em relação ao ensino e à aprendizagem e Expectativas Futuras. Nos relatos estão expressos as significações e os sentidos construídos pelos (as) alunos (as) com deficiência em meio às práticas educacionais inclusivas no ambiente escolar durante seu processo de escolarização.

CAPÍTULO IV

não posso ouvir.....
 mas percebo as batidas de um coração.
 não posso ver.....
 mas sinto a luz do brilho do sol
 não posso andar.....
 mas cheguei até você.
 não posso falar....
 mas me entende quem me vê.
 aquilo que falta em mim
 não impede que eu seja feliz.
 canto e danço
 pinto e bordo assim, porque Deus quis
 saiba que o ver, o andar, o ouvir, o falar
 não são necessidades essenciais
 Brasil me olhe de frente
 e venha pra rua me inclua nos seus ideais
 BRASIL, BRASIL, BRASIL
 me inclua nos seus ideais BRASIL!!!

(música: *Nada Impede Que Eu Seja Feliz* - Composição:
 Leci Brandão)

4 PRÁTICAS INCLUSIVAS NA ESCOLA: construindo sentidos

Neste capítulo, daremos ênfase aos relatos dos (as) alunos (as) com deficiência sobre as práticas educacionais inclusivas vivenciadas por estes (as) na escola na rede municipal de ensino de São Luís no período de 2004 a 2008. Evidenciaremos o que significou, o que teve sentido mediante tais práticas. Convém realçarmos que as práticas educacionais inclusivas são conduzidas pela política de educação especial do município de São Luís, as quais se materializam nas ações executadas na escola onde alunos (as) com deficiência estão inseridos (as).

Em função de serem os principais protagonistas²⁸ desse processo educacional, consideramos relevante abrir espaço para conhecermos suas percepções durante determinado período de sua escolarização, seu entendimento sobre as condições facilitadoras ou dificultadoras, os benefícios obtidos e as expectativas vivenciadas por eles (as) durante esse processo. A análise baseou-se em autores como Adorno (2003); Crochik (2006); Barreiros (2009); Costa (2009) e outros.

²⁸ Cumpre esclarecermos que a palavra protagonista vem do grego *proto* que é igual a principal, *agon* igual a luta e *agoniste*, igual a lutador, que significa lutador principal de um torneio, o que se assemelha à história de vida destes (as) alunos (as) que estão sempre lutando em busca da conquista de seus espaços, seja ele educacional ou não. Luta esta que a música no início do capítulo ilustra muito bem.

O capítulo foi dividido em três seções: A Percepção dos (as) alunos (a) com deficiência sobre seu processo de escolarização na Rede Municipal de Ensino de São Luís; Práticas Inclusivas no ambiente escolar: benefícios obtidos e dificuldades sentidas por estes (as) alunos (as) durante esse processo; Expectativas Futuras e a contribuição da Escola.

Na primeira seção: A Percepção dos (as) alunos (as) com deficiência sobre seu processo de escolarização na rede municipal de ensino de São Luís evidenciaremos como estes (as) perceberam a escola nesse período. Na segunda, Práticas Inclusivas na escola: benefícios e dificuldades sentidas pelos (as) alunos (as) durante este processo será enfocaremos como as práticas inclusivas contribuíram para facilitar ou dificultar o seu processo de ensino e aprendizagem na sua opinião. E, na terceira seção, Expectativas Futuras e a contribuição da Escola, o destaque será para a contribuição da escola para a realização dos seus sonhos e desejos futuros.

Compreendemos então, a importância de dar vez e voz aos alunos e às alunas com deficiência, atendidos (as) pela rede municipal de ensino de São Luís, de expressarem o que pensam sobre a escola, do que mais gostavam, do que não gostavam, e o que deveria ter na escola durante seu processo de escolarização. Sendo assim, na seção seguinte deste estudo priorizaremos as opiniões dos (as) alunos (as), quais seus sentimentos em relação a sua escolarização durante o período de 2004 a 2008 em que estiveram matriculados na rede mencionada.

4.1 A Percepção dos (as) alunos (as) com deficiência sobre seu processo de escolarização na rede municipal de ensino de São Luís

A escola pública, por ser um espaço que tem enfrentado dificuldades, é digna de maior atenção pelos problemas que têm se avolumado seja em relação ao ensino, seja em relação à aprendizagem, a qualidade, à acessibilidade e outras mais. Como tal, tem apresentado uma paisagem profícua para a realização de estudos e, em função disso, vários estudos foram empreendidos revelando sua realidade complexa. Em meio a essa paisagem, as escolas da rede municipal de São Luís também se encontram em um espaço merecedor de investigação. Assim, cumprindo a sequência desta pesquisa, na presente seção objetivamos conhecer a percepção dos (as) alunos (as) com deficiência sobre o seu processo de escolarização.

Cumpramos realçarmos que a escola é culturalmente aceita como um lugar de ensino e que o (a) aluno (a) é aquele (a) que vai à escola para aprender, fato este revelado em diversos estudos da área. “O aluno na maioria das vezes não compreende que a escola também aprende com suas experiências culturais, num processo híbrido [...]” (BARREIROS, 2009, p.190). A escola também é vista como formadora de normas e valores, que eles aprendem e levam para a vida. Não podemos “negar que, dentre as funções socialmente delegadas à escola, está a formação para a cidadania”. (BARREIROS, 2009, p.190). No entanto, os (as) alunos (as), na maioria das vezes, em algum período durante seu processo de escolarização, não chegaram a compreender o significado da escola nas suas vidas, e em alguns casos não compreenderam acerca de por que permaneceram tanto tempo nesses espaços. Assim, buscamos saber como os (as) alunos (as) com deficiência auditiva, mental, física, visual e baixa visão da rede municipal de ensino perceberam a escola e quais significados esta teve em suas vidas durante o período de 2004 a 2008, como alunos (as) matriculados (as) regularmente na referida rede de ensino.

Os (as) alunos (as) participantes desta pesquisa manifestaram suas opiniões, sentimentos e expectativas por meio de entrevista semiestruturada e após a coleta de dados elegemos algumas dimensões, com a intenção de organizarmos melhor o estudo e facilitarmos a análise do conteúdo obtido na coleta. As dimensões utilizadas foram: Percepção dos (as) alunos (as) em relação à escola; Estrutura e funcionamento da escola; Relacionamento com os colegas e com os (as) professores (as); Dificuldades sentidas em relação ao ensino e à aprendizagem e Expectativas Futuras.

No que se refere à percepção dos (as) alunos (as) em relação à escola, a maioria dos (as) participantes considerou boa. Como justificativa, os relatos indicam: os professores e a educação; a aprendizagem da leitura e da escrita; as amizades; e o tratamento recebido na escola.

É bom por um lado, porque consegui me desenvolver, aprender a ler, foi lá que eu comecei a ler, a desenvolver (...) (JOSÉ).

Era boa, os professores, a educação (JOÃO).

Era bom, eu gostei de lá, porque lá eu tinha mais colegas do que aqui (...) (JESUS; PAULO; JOSUÉ; SAMUEL; DAVI; EVA).

Achei bacana o tratamento aqui, sempre fui **muito bem tratado**, não tinha nada para reclamar, desde o início gostei muito daqui (estuda há mais de três anos na escola) (ISAÍAS).

Um deles, ainda mencionou:

Era boa, eu comecei na 4ª série, fui tirando notas boas, fui evoluindo [...] foi nessa época que **eu aprendi a ler**, aprendi matemática **até larguei de tomar remédio**. [...] a médica mandou parar, **agora fiquei normal**, eu tenho amigo, antigamente eu não tinha, **todo mundo me zoava, agora não**. (MATEUS).

Os dizeres desses (as) alunos (as) revelam que a escola nesse período representou um espaço acolhedor, onde eram bem tratados e que nos outros lugares que eles (as) frequentavam não recebiam o mesmo tratamento. Com relação à expressão “todo mundo me zoava, agora não”, Mateus evidencia uma situação de constrangimento ou até mesmo de humilhação porque passou. Fatos como este lamentavelmente aconteciam e ainda acontecem no cotidiano da escola em diversos níveis, por diversas motivações; basta ser diferente. “A humilhação pode suscitar o desprezo”, sentimento que pode ser denunciado pela pessoa que humilha pela sua forma de agir (CROCHIK, 2006, p. 84).

Apesar de a maioria dos (as) participantes (91%) ter manifestado satisfação com a escola, outro grupo de participantes não a percebeu da mesma forma, o que pode ser constatado com as seguintes expressões:

Não era muito boa não (MARIA).

Era ruim, não gostava muito (MADALENA).

Estas expressões denotam a insatisfação destas alunas em relação à escola, manifestando significações diferentes desse período escolar. Também demonstram que, em um mesmo espaço, diferentes percepções são construídas, o que conduz ao pensamento de que essa construção depende do nível de esclarecimento destes indivíduos. Seus posicionamentos indicam ainda a evolução da sua maturidade intelectual e revelam com isto que as condições de acolhimento da escola podem não ter sido as mesmas para todos (as).

Na sequência, os (as) participantes pontuaram aquilo de que mais gostavam na escola e do que não gostavam. Quanto ao de que não gostavam está relacionado à estrutura e ao funcionamento, o que discutiremos no próximo item.

A partir das declarações, constatamos que estes (as) participantes perceberam a escola como um espaço de aquisição de conhecimentos relacionados ao conteúdo curricular, oportunidade de desenvolvimento de atividades esportivas, de lazer, de ter amigos (as) e de serem percebidos (as), significando para estes (as) a oportunidade de socialização com os (as)

colegas. Observamos diferentes preferências, o que revela a multiplicidade de olhares sobre os diversos aspectos que compunham estas escolas investigadas. Pensamos que os aspectos percebidos pelos (as) participantes demonstram a dimensão da importância da escola, até possivelmente podem representar a única possibilidade de garantia de uma alimentação no dia, considerando-se o fato de que alguns participantes gostavam mais da merenda do que de qualquer outra coisa.

Entre as preferências, a que obteve menor incidência foi a de estudar propriamente, que é uma das funções principais da escola: estimular aprendizagens, entre elas, relaciona-se o conteúdo curricular. A maior preferência ficou com a possibilidade de estarem se relacionando com outras pessoas, serem percebidos e de se fazerem perceber nesse ambiente tão rico e imprevisível que é a escola. Quando Samuel fala do carinho que todos (as) tinham com ele, podemos abstrair que nos outros espaços em que este estava não recebia a mesma atenção, e a escola, neste aspecto, auxiliou-o para que se sentisse acolhido.

Merendar, bebedouros limpos, [...] a quadra que ajeitaram lá, ficou boa (MARIA).

Gostava da educação física, das tarefas e das atividades (MATEUS).

Gostava de jogar bola [...], jogar dama e ficar conversando com os meninos [...] os que tinham dificuldade de aprender e os que não tinham, era bom (MOISÉS).

De brincar de bola, gostava de tudo [...] (ISAÍAS; DAVI; GABRIEL; MARTA).

Gostava de participar do campeonato de futebol (TIAGO).

Percebemos que a participação em atividades esportivas foi primordial para a socialização destes (as) alunos (as). Outros (as) relacionaram gostar de estudar, das atividades acadêmicas, da oportunidade de brincar e da atenção recebida na escola, como podemos constatar com as falas a seguir:

Estudar (AARÃO; JESUS; ADÃO).

De fazer dever, tirar do quadro as contas, fazia ditado que a professora mandava (SAMUEL).

Das disciplinas: português, matemática e geografia (ISAÍAS).

Gostava do ambiente da escola. Gostava dos ouvintes e de estar junto com surdos, conversávamos muito (GABRIEL).

Eu gostava de brincar, brincava na sala de aula [...] eu fazia as atividades [...] Ah! Eu era engraçada na época, as pessoas me achavam engraçado e eu gostava disso [...] (EVA).

Do carinho que todos na escola tinham por mim, tinham muita atenção (MADALENA).

Constatamos com esses depoimentos que a oportunidade de realizar diferentes atividades, principalmente as que possibilitaram o contato com os (as) colegas, foram as lembranças que mais marcantes nesse momento escolar. Mediante isso, percebemos como a escola é fundamental para o desenvolvimento humano, principalmente para a ampliação do conhecimento acadêmico e as interações sociais. Quanto ao de que não gostavam na escola, as declarações estão diretamente relacionadas com a estrutura e o funcionamento. Em relação a esse aspecto trataremos na sequência.

A - Estrutura e funcionamento da escola

Com relação aos aspectos estruturais e de funcionamento da escola, os (as) participantes queixaram-se da desorganização, das frequentes brigas e das confusões ocorridas. Ilustraram seus descontentamentos com a situação com os seguintes comentários:

Era tudo bagunçado, o banheiro era horrível [...], as nossas aulas também não eram boas não, os professores chegavam na hora errada, tinha vez que nem iam. [...] é que no primeiro horário vinha outro professor, e o primeiro vinha para o segundo, às vezes não tinha aí [...], ia ter só no terceiro horário! (MARIA).

Não gostava da bagunça, [...] das coisas [...] má educação [...], faziam muita confusão, gritavam muito (JOSÉ).

Das brigas, lá tinha muita briga, quase toda vez, quase toda vez, duas vezes na semana [...] eu também não gostava de algumas merendas (JOÃO).

Confusão, lá tinha muita confusão, tinha muito aluno teimoso (ADÃO).

Não gostava de estudar e tinha muitas brigas lá [...] antes não gostava dos colegas, das brigas do futebol, depois foi ficando melhor (SAMUEL).

Mediante estes comentários, constatamos a preocupação e o descontentamento dos (as) participantes em relação à incidência de constantes brigas ocorridas na escola. Este fato conduz para a seguinte compreensão: a frequência de momentos de turbulência, como os comentados, denunciam a omissão da escola perante este problema, o qual incomodava bastante, a ponto de ficarem desestimulados (as) e preocupados (as) com a situação de violência na escola na época a que se reportaram. Isso possivelmente contribuía para aumentar os prejuízos no seu desempenho acadêmico, bem como no desenvolvimento de atividades de interação. Os prejuízos com relação à interação entre seus pares são lamentáveis

porque, nesse momento inicial do processo de escolarização, as atividades que proporcionam aproximação, interação, são fundamentais. A recorrência deste fato acaba por prejudicar o desenvolvimento de dois objetivos fundamentais da escola, quais sejam: proporcionar espaço de interação entre os (as) alunos (as) e promover o ensino propriamente dito, pela impossibilidade de as instituições não coibir a recorrência das “constantes brigas”.

Ainda com estes depoimentos, percebemos a incidência de violência nas três escolas pesquisadas, o que evidencia uma situação alarmante. A esse respeito Crochík (2009, p.16, apud COSTA, 2009, p.72) chama a atenção quanto à necessidade de a educação reunir esforços no combate à incitação da violência nas escolas, quando diz: “[...] Pensar a educação escolar como instituição necessária ao combate à violência, como formadora de indivíduos autônomos, democráticos e emancipados, sem desconsiderar os limites desta sociedade”. Desse modo, a educação precisa assumir este papel importante que é o de auxiliar na construção de uma cultura de paz, não se omitindo diante desse problema que se agrava a cada ano. Comprovamos facilmente esta afirmativa ao compararmos os depoimentos dos (as) alunos (as) que participaram deste estudo com outros e com as informações veiculadas frequentemente nos meios de comunicações.

Ainda sobre a estrutura e organização da escola foram apontados outros aspectos que provocavam insatisfação: materiais didáticos, equipamentos e instalações físicas das escolas.

Eu não gostava da diretora. [...], da quadra também não, era cheia de buraco (MATEUS).

Não gostava dos livros porque eles não eram adaptados, não tinha os livros para estudar em Braille e nem ampliado para quem tinha baixa visão como eu, por isso eu não gostava dessa situação, dificultava a aprendizagem (EVA).

Não gostava da sala quente (TIAGO).

Lá era [...] quente, fazia calor, o banheiro não era limpinho [...], a sala fazia calor, não tinha ventilador. (AARÃO)

Não gostava da diretora e nem do intérprete (DAVI).

Não gostava de algumas atividades [...] eu não gostava da hora da saída, eu não gostava de ir para casa, gostava da escola, era mais legal, a gente estuda e brinca com os amigos (MADALENA).

As justificativas apontadas expressam a indignação quanto à estrutura física e o funcionamento da escola que frequentaram. Podemos verificar que, na época, não tinham as adaptações necessárias que deveriam ter: os recursos materiais disponíveis para dar suporte a

sua aprendizagem, contradizendo assim o movimento inclusivo defendido pelo país, bem como os dispositivos legais que alicerçam as políticas educacionais para estes (as) alunos (as).

Quando questionados em relação ao que deveriam ter na escola, foram enfáticos ao afirmar:

Deveria ter mais disciplina, mais organização, que os alunos não fossem tão bagunceiros, que não fosse uma escola bagunçada, que não quebrassem as coisas, que conservassem a escola (JOSÉ).

Piscina para que a gente pudesse fazer natação na própria escola (MOISÉS).

Banheiro limpo (TIAGO).

Material para os alunos, livros [...] (ABRAÃO).

Professor chegando na hora, quando toca o sinal [...] (JESUS).

Não ter brigas e mais festas (ADÃO).

Acho que deveria ter uma quadra mais organizada pra gente jogar futsal; a escola não tinha lugar de lazer, acho que seria bom ter um lugar assim (ISAÍAS).

Mais coisas para fazer eventos, mais festas [...] atividades (DAVI).

Computador para deficiente visual com programa específico (GABRIEL).

Lá tinha espaço para fazer atividade física só que não tinha [...] acho que faltava às coisas para fazer atividade física como, por exemplo: cesta de basquete, bola, boliche, bola de vôlei, se tivesse um parque de recreação ficava fácil para todos [...] (SAMUEL).

Mais professores, tinha poucos professores, às vezes faltavam professores [...] (AARÃO).

Espaço para brincar, para fazer educação física não sei, talvez fosse melhor se tivesse um lugar para visitar, passear [...]. (MADALENA).

Observamos com base nas opiniões expressas nas falas dos (as) participantes que a escola poderia ofertar mais espaços de socialização, lazer, esporte e aprendizagem. Assim, o que podemos apreender é que, para eles (as), a escola contribuiu para que os sentidos relacionados ao espaço escolar fossem se constituindo. Conforme já exposto, em relação ao aspecto socialização do indivíduo, para a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, este “[...] é um ser social e só se define em sua correlação vital com outras pessoas, constituindo, sem dúvida, o seu caráter social. [Para Adorno e Horkheimer], a vida do indivíduo só adquire sentido nessa correlação e em condições especiais [...] (COSTA, 2005, p. 53).

Entendemos, então, que os (as) participantes desta pesquisa perceberam a escola como espaço de aprendizagem, possibilidade de conhecer amigos (as), espaço de lazer,

esporte e desenvolvimento. Entretanto, evidenciaram que faltaram condições objetivas para que ela ocupasse espaços mais significativos em suas vidas. Em relação a outros sentidos construídos destacamos por meio de suas falas que: perceberam que a escola tem carência de professor (a), que continha em sua estrutura professores (as) faltosos (as) e descompromissados com o horário, bem como uma estrutura precária: salas quentes, sem ventiladores, cadeiras impróprias e falta de apoio material e equipamento. Estas revelações indicam a consciência manifestada relatando suas satisfações e insatisfações com a escola. Compreendemos que suas falas podem contribuir para a reflexão sobre como esses aspectos estruturais e de organização obstruem o andamento das atividades escolares. Apontam com seus relatos problemas que poderiam ser minimizados ou talvez solucionados se houvesse a cultura de escuta desses (as) alunos (as): dos seus desejos, suas inquietações, satisfações, insatisfações e de suas necessidades em relação à escola pelos (as) responsáveis por seu gerenciamento. Se existissem estes espaços, provavelmente os resultados poderiam ser outros.

B - Relacionamento com os (as) colegas e com os (as) professores (as)

Quanto ao relacionamento com os (as) colegas e com professores (as), de modo geral, demonstraram ter relacionamento satisfatório com os (as) amigos (as) e com os (as) professores (as). Um grupo de alunos (as) evidenciou ter se relacionado bem nesse período, outros, nem tanto. Em relação à interação com os (as) amigos (as) quando questionados se tinham amigos na escola, alguns afirmaram:

Tinha amigos na mesma sala [...] de outras salas tinha alguns (MARIA).

Tinha muitos de manhã e de tarde. (incluiu a sala de recurso) (MATEUS).

Tinha muitos amigos (MOISÉS; JACÓ; TIAGO; SAMUEL; AARÃO).

Tinha vários. Conversávamos, batíamos papo, passeávamos, jogávamos bola. Buscava os amigos na casa para participar do torneio, **era bom nessa época** (JOSUÉ).

Tinha (ADÃO; DAVI; GABRIEL).

Sempre tive (MADALENA).

Tais afirmações constataam que estes (as) alunos (as) não encontraram nenhuma dificuldade de se relacionar com os (as) colegas nesse período na escola, e o aluno Josué demonstrou contentamento e saudade da época. No entanto, José e Maria relataram terem tido poucos amigos. E ilustraram com as seguintes expressões: “Tinha só uma amiga”. “Tinha

pouco; eh! alguns na sala de aula, não eram todos” (MARTA). José disse: “não tinha não [...]”. Tais relatos demonstram que eles (as) não conseguiram ter um relacionamento satisfatório com os (as) colegas na época. Apesar de poucos terem afirmado não ter amigo (a), fica demonstrado que alguns (mas) alunos (as) não conseguiram interagir no ambiente escolar satisfatoriamente. Pensamos, por um lado, que a escola não contribuiu para que todos tivessem um bom relacionamento; por outro, pensamos o que a escola poderia ter feito para aproximar satisfatoriamente tais alunos (as). Mediante este ponto, buscamos as palavras de Veltrone (2008, p. 103), que diz:

Não basta aproximar fisicamente alunos com deficiências para que eles tenham relações sociais satisfatórias e que todos sejam socialmente aceitos. Como isso não acontece de forma espontânea, é preciso planejar para que o espaço eduque a todos para respeitar, à diversidade, para que todos os alunos sejam vistos como capazes.

Dessa forma, colocar os (as) alunos (as) com e sem deficiência no mesmo espaço, simplesmente não é o suficiente para que as relações fluam naturalmente, tendo em vista a histórica cultura de exclusão que nela se instaurou. A aproximação física é importante, bem como é importante que sejam promovidos espaços para a construção de uma cultura para além das questões físicas. Os (as) alunos (as) precisam ser percebidos pela escola como indivíduos pertencentes não pelo direito, pela imposição, mas sim pela rica oportunidade que todos (as) devem ter de se beneficiarem com essa rica experiência, em que as diferenças precisam ser ressaltadas como algo positivo e favorável à troca de experiências. Todos (as) devem ser percebidos nesse espaço escolar como alguém que tem algo para acrescentar e não como aquele a quem falta algo e que nada tem a contribuir.

Ainda com relação à questão do relacionamento entre os (as) colegas da escola merece destaque o depoimento de Marta, que diz:

Eu não gostava era **quando ninguém ficava perto de mim, por causa do meu braço**, alguns não gostavam de ficar perto de mim, não sei o que acontecia mais eu ficava muito triste, **me sentia sozinha**. Os colegas da sala não gostavam de sentar perto de mim. Eu tinha muita vergonha quando isso acontecia.

Com este depoimento Marta acaba expressando a situação de discriminação e preconceito sentido durante esse período de escolarização, o que infelizmente demonstra a crueldade com que os sujeitos sociais se comportavam diante do diferente. Amaral (1992, p. 60) explica que o diferente [...] “ameaça, desorganiza, mobiliza. Representa aquilo que foge ao esperado, ao simétrico, ao belo, ao eficiente, ao perfeito [...] e, assim como quase tudo que

se refere à diferença, provoca a hegemonia do emocional sobre o racional”. Isso conduz ao entendimento de que

Tudo aquilo que é diferente, que sai da rotina, que rompe com a norma, ou seja, da normalidade, causa medo porque ameaça a nossa própria estabilidade [...] o “a normal”, “o diferente, o desconhecido apavora porque nos obriga a mudar nossa maneira de ser. As pessoas que se comportam de modo estranho, que são diferentes, colocam outros em situações novas e desconhecidas nas quais elas não sabem de antemão como agir [...] (GLAT 1988 apud GLAT, 2009, p. 98).

No que diz respeito ao preconceito, Crochik (2006) argumenta o pré-conceito só se torna verdadeiramente preconceito, após a vivência reflexiva com o contato com o outro. A vítima do preconceito é referenciada pela característica com que é designada, ou seja, “os atributos fixos que se constituem estereótipos”²⁹ (CROCHÍK, 2006, p. 20). É importante esclarecermos a diferença existente entre estereótipo e preconceito e, para tanto, recorremos mais uma vez a Crochik (2006, p.21), que diz:

O estereótipo não se confunde com preconceito, mas é um de seus elementos. Esse último, como foi dito antes, é uma reação individual, enquanto o primeiro é, predominantemente, um produto cultural, mas que se relaciona diretamente com mecanismos psíquicos infantis.

Com isso o autor explica que o preconceito não é inato, pois a criança percebe a diferença do outro com relação a ela, porém isso não a impede de relacionar-se com o outro considerado diferente. Acreditamos que as influências culturais contribuem para que a criança se comporte de forma preconceituosa em relação à outra criança. Diante disso, entendemos que o preconceito não pode ser atribuído somente ao indivíduo; estão em jogo outros aspectos, dentre eles os sociológicos, surgindo como fruto das relações socioculturais. Crochik (2006, p. 49) reforça esta afirmação, ao declarar:

[...] conceituar o preconceito é uma tarefa complexa, pois é um fenômeno que não se localiza somente no indivíduo que o contém e na sua vítima potencial ou real, mas também na sociedade que pode inibi-lo ou suscitar-lo. Ou seja, é um fenômeno que aponta para dimensões distintas da realidade: a sociedade e o indivíduo.

Mediante as contribuições dos (as) autores (as) compreendemos que a escola, como espaço social, precisa criar condições que possibilitem a exclusão de atitudes preconceituosas e estigmatizantes, as quais acabam por comprometer o desempenho dos (as)

²⁹ Os estereótipos são proporcionados pela cultura e se mostram propícios à estereotipia do pensamento do indivíduo preconceituoso, fortalecendo o preconceito e servindo para a sua justificativa; sua base individual são mecanismos psíquicos que levam a perceber a realidade de forma primitiva (CROCHÍK, 2006, p. 21).

alunos (as) sejam deficientes ou não.

No que se refere ao relacionamento com os (as) professores (as), a maioria dos (as) participantes declararam ter boas relações e argumentaram dizendo:

Eram legais, muito bons, eles respeitava a gente (MARIA; MATEUS; JOÃO).

Eram bons, lá na sala, eles passavam atividades, mandava ir no quadro, aí eu respondia certo, mandava responder no caderno eu respondia, eu ganhava só bom [...], mais tinha algumas vezes que eu errava (JOSÉ; MOISÉS).

Gostava de duas professoras T e B (TIAGO; JOSUÉ) Ah! legal, eu gostava muito, elas eram legais comigo lá [...] professora T [...], sabe quem é a professora [...] T ? (ABRAÃO).

Ótimos (ADÃO) [...] o professor de português era ótimo, de ciências e inglês mais ou menos, era bom de história e educação física (ISAÍAS).

Os argumentos apresentados ilustram os sentimentos dos (as) alunos (as) em relação aos professores (as) e relacionam seu desempenho acadêmico com a imagem deles (as), o que nos remete para a seguinte interpretação: que o bom relacionamento com os (as) professores (as) tenha favorecido o bom desempenho destes (as) alunos (as). Já o participante Jacó declarou: “não gostava porque brigavam comigo”.

A fala de Jacó manifesta o sentimento de alguns entrevistados que disseram que os (as) professores (as) brigavam muito. Esta expressão conduz à interpretação de que se reproduzia nesses espaços escolares as mesmas formas autoritárias utilizadas pelas gerações anteriores, o que muitas vezes submetia os (as) alunos (as) a situações constrangedoras, até humilhantes, atitudes estas que são repassadas culturalmente e se proliferam nos espaços educacionais. Se o (a) professor (a) se comportou de forma dura e severa, está reproduzindo o que recebeu, e por isso, segundo as palavras de Adorno, se sentiu no direito de ser severo também com o outro, que, no caso, era o (a) aluno (a). Aarão e Samuel afirmaram: “não gostava nem das aulas e nem dos professores”. Observamos mediante tais ilustrações que os (as) participantes Jacó, Aarão e Samuel relacionaram a imagem dos (as) professores (as) a uma figura autoritária e isso, talvez, tenha provocado o afastamento deste (as) dos (as) professores (as). Quanto aos benefícios e as dificuldades sentidas mediante as práticas inclusivas desenvolvidas na escola pelos (as) participantes, trataremos na próxima seção.

4.2 Práticas Inclusivas na escola: benefícios obtidos e dificuldades sentidas pelos (as) alunos (as) durante este processo

Na presente seção temos como objetivo abordar a visão dos (as) alunos (as) com deficiência acerca dos benefícios obtidos e das dificuldades sentidas por eles (as) no decorrer do seu processo de escolarização, mediante as práticas inclusivas desenvolvidas na escola. Vale lembrarmos que a demarcação temporal da pesquisa compreende o período de 2004 a 2008. Para saber a visão dos (as) alunos (as) com deficiência sobre as práticas inclusivas na escola utilizamos as seguintes dimensões de análise: benefícios e dificuldades sentidas em relação ao ensino e à aprendizagem.

No que se refere aos benefícios percebidos mediante as práticas inclusivas no período destacado, os (as) alunos (as) participantes justificaram com as seguintes exemplificações:

Aprendi a me comportar, ser mais educada, [...] respeitar as pessoas mais velhas, aprender ler e aprender escrever (MARIA).

Muita coisa aprendi ler e escrever [...] a me comportar, a me educar (MATEUS).

A ler, a escrever, falar com as pessoas educadamente (JOÃO).

A ler, escrever meu nome e a desenvolver na parte da leitura e na parte da escrita (JOSÉ).

Eu aprendi conta, aprendi tabuada, fazer dever certo, fazer dever, respeitar as pessoas, não chamar nome (palavrão), respeitar o pai, a mãe e a tia. (tia /família) (MOISÉS).

Estudar, educação, ler [...], ler eu não sei [...] mais ou menos, eu sei ler o nome dos outros (JESUS).

A fazer ditado e jogar bola (JOSUÉ).

Aprendi cantar música em libras (AARÃO).

Aprendi um pouco matemática, comecei a entender melhor as coisas (SAMUEL).

Os relatos em destaque nos permitem entender que a escola significou um espaço fundamental para a aquisição de aprendizagens diversas, desde comportamentos sociais aos de ordem acadêmica, o que contribuiu para o desvelamento de outras possibilidades que até então pareciam ser desconhecidas. Os depoimentos a seguir reforçam esta afirmativa.

Aprendi matemática, português, interagir com os surdos [...] coisas importantes (ADÃO).

Jogar dama, fui campeão no campeonato de dama em 2008, gostei, foi no auditório e ganhei como prêmio uma caixa de bombom, também jogava futsal (ISAÍAS).

Hum! Hum! Aprendi me comportar, também muitas coisas legais, brincar com os amigos, fazer as atividades direito, fazer atividades escritas, tinha muita dificuldade [...] hoje eu faço bonito, a tia sempre me dá parabéns (DAVI).

Aprendi leitura, escrita, matemática e sorobã (GABRIEL).

Eu aprendi matemática um pouco, apesar das dificuldades de conseguir compreender, eu consegui entender mais matemática do que as outras [...] Já as outras matérias eu fui me aprofundando mais um pouco com o passar dos anos, cada dia as coisas iam ficando mais claras (EVA).

Além de aprender a ler e escrever eu aprendi a andar pela cidade porque eu tive que aprender para poder ir para escola [...] aprendi um bocado de coisas (MARTA).

Por meio desses depoimentos, percebemos que o período que estes (as) alunos (as) frequentaram a escola marcou significativamente a vida deles (as); representou a possibilidade de desenvolvimento de aprendizagens. Comprovamos tal assertiva nos comentários: “aprendi ler”; “escrever”; “comportar”; “comecei a entender melhor as coisas”; “a tabuada”; “fazer dever”; “sorobã”; “andar pela cidade”. Compreendemos que a permanência nestes espaços escolares, mediante suas afirmações, configurou-se um grande salto para o exercício da autonomia destes (as) alunos (as). E o professor, nesse processo, certamente contribuiu para que este importante passo se tornasse possível. A esse respeito, Crochík (2006, p. 166) acrescenta:

A transmissão de conhecimentos e a conseqüente reflexão sobre eles não podem prescindir da presença do professor. Em primeiro lugar, porque a discussão deve fluir livremente por uma conversa aberta, e abranger os interesses dos alunos nela manifestados e as suas dúvidas, que não se restringem à compreensão daquilo que é transmitido, mas se voltam também para o seu significado e implicações. Em segundo lugar, porque o contato pessoal como o professor é importante para se estabelecer uma mediação entre aluno e a cultura, da mesma forma [...].

Essa relação ao (à) professor (a) e aluno (a) são fundamentais, principalmente quando o (a) professor (a) se preocupa com o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico, dos (as) seus (as) alunos (as), tornando assim essa mediação produtiva, por proporcionar a possibilidade para o desenvolvimento da autonomia crítica de seus (as) alunos (as). Os (as) professores (as) precisam reunir esforços para ser, não um “profissional”, mas um “intelectual”, e se preocupar com a relação do trabalho executado e o todo social no qual está imerso (ADORNO, 2003). Dessa forma, poderá contribuir para o rito de passagem dos (as) alunos (as) da minoridade para a maioria intelectual, devendo estimular estes (as)

a pensar por si mesmos (as), a elaborar suas idéias de forma mais consciente e crítica (KANT, 1974). Para tanto, o professor precisa ser entendido como um agente fundamental na sala de aula, podendo criar condições favoráveis para que a autonomia crítica dos seus (as) alunos (as) seja desenvolvida. Entendemos que ao manifestarem por meio das suas declarações, comentários e depoimentos, revelaram certa consciência crítica sobre as práticas inclusivas realizadas pela escola. Consideramos esse exercício fundamental na caminhada em favor da emancipação destes (as) alunos (as).

Sobre as dificuldades sentidas em relação ao ensino e à aprendizagem, os (as) participantes evidenciaram ter sentido dificuldades e quando questionados se sabiam por que foram encaminhados para a Educação Especial, atribuíram seu encaminhamento as suas dificuldades de aprendizagem em decorrência das limitações impostas pela deficiência, e assim declararam:

Sei, porque eu tinha um problema de aprendizagem, eu ficava caindo, desmaiava e ficava muito agitado, aí [...] eu ficava só com febre, dormia na escola por causa dos remédios (MATEUS).

Sei, eu tinha dificuldade de aprender (JOÃO).

Sei porque tive dificuldade com a aprendizagem (JOSÉ).

Sei, tinha, algumas vezes [...] que se eu fosse ler um papel, eu não lia direito [...] errava algumas palavras. Eu não ia mais voltar a ler não, eu ia parar de ler o papel, tinha dificuldade de leitura (MOISÉS).

Porque eu tenho problema de cabeça [...]. Eu, problema de sangue no cérebro (PEDRO).

Sim, explicaram que tinha muito surdo estudando e eu ia estudar com surdos e conhecer outras pessoas (AARÃO).

Mais ou menos, só explicaram que seria junto com os surdos (SAMUEL).

Já sabia me explicaram, os professores e os intérpretes (ADÃO).

Sei, porque no outro colégio eu não estava aprendendo muito, aí eu vim para cá e comecei a melhorar na leitura e na escrita. (estuda na mesma escola há mais de três anos) (GABRIEL).

Sim, sabia por causa do meu problema de vista (MADALENA).

Para estudar, fazer dever (EVA).

O que percebemos foi um nível de consciência sobre as suas dificuldades e do porquê foram encaminhados para a modalidade: Educação Especial. Acreditamos que ao serem informados do encaminhamento para esta modalidade de ensino tenham recebido um

momento inicial de conscientização, e isto tenha lhes possibilitado entendimento sobre as suas limitações. Contudo, alguns (as) participantes afirmaram que não foram informados porque foram encaminhados para a Educação Especial e argumentaram, dizendo:

Eu nem sabia, [...], ninguém me explicou. [...] me colocaram (MARIA).

Não, só sei que era para aprender a ler (JEREMIAS; JACÓ; PAULO).

Não, não me explicaram, vim para aprender alguma coisa (JOSUÉ).

Não sei, sei que era difícil de estudar [...], entender (AARÃO); (SAMUEL); (ADÃO).

Não, só sei que tinha que ir para a escola (ISAÍAS; DAVI; EVA; MARTA).

Pensamos que o encaminhamento para a modalidade de Educação Especial destes (as) alunos (as) tenha sido realizado sem o esclarecimento do porquê e para quê foram encaminhados (as). No entanto, os (as) participantes Aarão, Samuel e Adão demonstraram entender que possuem dificuldades, quando afirmaram: “era difícil de estudar [...], entender”. Os participantes Jacó, Paulo e Josué conseguiram fazer relação da escola com a possibilidade de estudar e aprender. No entanto, Maria, Isaías, Davi, Eva e Marta não manifestaram esta compreensão. O fato de estes (as) participantes terem afirmado não saber o porquê de terem sido encaminhados para esta modalidade educacional nos remete a duas hipóteses: a primeira é a de que a rede municipal de ensino não tenha feito o trabalho inicial de sensibilização e conscientização com as famílias dos (as) alunos (as) nem com estes (as) alunos (as) quanto aos atendimentos e sua importância para eles (as). A segunda hipótese é a de que os (as) alunos (as) tinham um nível de comprometimento cognitivo³⁰ tal que os impede de assimilar tal situação.

Em relação as suas maiores dificuldades, afirmaram:

Tinha problema para ler, escrever, antigamente eu não sabia [...] (JOÃO) tinha dificuldade também com matemática (MATEUS).

Tinha da parte da matemática [...] algumas outras matérias eu tinha um pouco de dificuldade, ainda sinto dificuldade, né! (JOSÉ).

Quando a professora passava atividade para casa eu ia fazer e errava (MOISÉS).

³⁰ Está relacionado à cognição, que segundo Alves (2003, p. 112), “é o ato ou processo de conhecimento. As várias aptidões do processo de conhecimento são sinônimas de aptidões cognitivas”. Assim, quando há comprometimento na cognição, o processamento de aquisição do conhecimento fica prejudicado.

Tinha dificuldade com o ônibus lotado e às vezes ele nem parava (JEREMIAS).

Eu tinha dificuldade nas disciplinas português, matemática, ciências [...] (JOSUÉ).

Sentia dificuldades de entender as disciplinas (conteúdos) principalmente, matemática (AARÃO).

Tinha dificuldade de compreender as coisas, era muito difícil (SAMUEL).

As disciplinas eram muito difícil [...] inglês [...] (ADÃO).

Me sentia um pouco desconfortável quando os alunos me provocavam, me chamavam de apelido, vários [...]. Chamavam de cego, doido [...] (DAVI).

Eu tinha dificuldade de escrever e ler porque não tinha material ampliado suficiente (MADALENA).

Tirar as atividades do quadro era muito difícil, não dava para enxergar direito e isso me incomodava bastante, me atrapalhava e eu ficava um pouco desanimada com essa situação (EVA).

Tinha dificuldade de ler [...], tinha dificuldade de escrever com a mão esquerda (MARTA).

As dificuldades relatadas foram de diversas ordens, desde dificuldades de acessibilidade à escola, conforme a fala de Jeremias: “o ônibus lotado e às vezes ele nem parava”; de acesso ao conteúdo curricular, quando citam algumas disciplinas; de aceitação por parte dos (as) demais alunos (as), quando o participante Davi declara: “me provocavam, me chamavam de apelido, vários [...]. Chamavam de cego, doido [...]”. evidenciando assim dificuldade de visão e até de motricidade. A este respeito, Marta diz: “tinha dificuldade de escrever com a mão esquerda”. Tais dificuldades denunciaram que a maioria delas estava relacionada à condição de deficiência dos (as) alunos (as), ou seja, deficiência mental, visual, auditiva e física e que as condições oferecidas pelas escolas não colaboraram no sentido de minimizá-las. Contudo, os participantes Maria e Pedro declaram não terem sentido nenhum tipo de dificuldade nesse período de sua escolarização, o que representa um número mínimo, tendo em vista que a maioria declarou tê-las sentido.

Verificamos que as escolas não estavam adequadas o suficiente para atendê-los e a deficiência passou a ser responsável pelas dificuldades. Ou seja, em vez de as escolas contribuírem oferecendo condições apropriadas para atenuar tais dificuldades, eximiram-se do seu papel principal que era ofertar essas condições essenciais chegando, inclusive a maximizá-las. Com relação ao ensino, quando indagados (as) sobre o que achavam das aulas, se entendiam as explicações dos (as) professores (as), e quando não entendiam o que faziam, eles (as), responderam:

Perguntava pro professor, para algum colega meu, perguntava uma vez [...], tinha vergonha às vezes (MARIA).

Entendia ditado, coisas simples, ler texto era difícil no começo, agora não é mais [...] perguntava tirava dúvida com a professora e com os colegas (JOÃO).

Umas vezes eu perguntava para ela, às vezes tentava resolver sozinho (JOSÉ).

Tinha hora que eu perguntava para meus colegas, aí eles me falavam, não perguntava para a professora não, tinha vergonha não (ABRAÃO).

Mandava ela falar de novo, repetir, aí [...]. Eu não entendia nada (JESUS).

Sempre eu pedia para o intérprete explicar, [...] repetir e perguntava e dava algumas respostas, algumas opiniões, tinha um bom intérprete. [...] Eu pedia para repetir e clareava mais (JOSUÉ).

Quando eu não entendia a explicação de português, pra responder [...] era muito complicado aí, eu não respondia, eu pedia para explicar de novo, às vezes, só quando era português (SAMUEL).

Eu perguntava novamente ora! [...] (GABRIEL).

De modo geral, os (as) participantes preferiam perguntar para os colegas quando tinham dúvidas; alguns (mas) perguntavam dependendo da disciplina ou talvez da boa relação com o (a) professor (a). Entretanto, para outros (as), perguntar era uma atitude natural. Entendemos, assim, que cada participante se comportava de forma diferenciada quanto ao esclarecimento de dúvidas em relação ao conteúdo curricular. Os que optavam por não perguntar quando não entendiam, assim declararam: “não perguntava, tinha medo” (JEREMIAS); “ficava calado, não gostava de perguntar não, nem para os colegas, não perguntava para ninguém” (MADALENA); “eu nunca perguntava, sempre ficava calada, eu tinha vergonha de perguntar” (EVA); “eu não perguntava, eu ficava só comigo, eu tinha vergonha [...] nunca perguntava, pra ninguém, nem para os colegas, ficava com medo de eles me criticarem” (MARTA).

Essas declarações revelam os sentimentos dos (as) alunos (as) em relação ao espaço escolar, às dificuldades sentidas em relação ao ensino, à ocorrência de dificuldade de compreensão do conteúdo ministrado nas aulas, e, na maioria das vezes, ao fato de pedir ao colega para tirar a dúvida e não ao professor. Essa situação nos mostra dois pontos que merecem reflexão: o primeiro diz respeito ao não perguntar por medo ou por outro sentimento, o que significa entender que estes (as) alunos (as) ainda não se sentiam à vontade para se expressar. Isso, possivelmente, pode ter contribuído para obstaculizar seu desenvolvimento escolar. O outro ponto está relacionado à figura do colega como suporte para tirar dúvidas. Consideramos este fato relevante, no entanto, percebemos a figura do (a)

professor (a) distanciada das dificuldades imediatas destes (as) alunos (as), o que provavelmente contribuiu para que estes (as) não se sentissem à vontade para esclarecerem suas dúvidas, dar sugestões ou outras situações que pudessem surgir de forma interativa e natural, como deveria ser esse espaço educacional. Vale salientar que

O contato entre os que têm dificuldades de aprendizado e os que não as têm deve ser facilitado pela formação de classes heterogêneas, uma vez que o estabelecimento de critérios para se discriminar os alunos quanto à competência escolar acirra a competição, colocando em segundo plano o próprio saber, enquanto aquilo que visamos é justamente o contrário, ou seja, a solidariedade entre os alunos, que já é um prenúncio de uma consciência que não se volta só para os interesses individuais (CROCHIK, 2006, p. 167).

Quanto à oferta de serviços de apoio disponibilizados à época, importa ressaltarmos que nem todos (as) se beneficiaram com estes serviços. Dos (as) 22 participantes deste estudo, 14 (64%) se beneficiaram com os serviços de apoio, e 08 (36%) não se beneficiaram com esses serviços. O fato de nem todos (as) terem sido beneficiados (as) possivelmente pode ter contribuído para acentuar as dificuldades em relação ao conteúdo curricular relatadas pelos (as) participantes anteriormente. Sabemos que tais serviços se configuram relevantes no processo de suporte ao ensino e à aprendizagem dos (as) alunos (as) com deficiência. Acreditamos que, quando não há oferta desses serviços de apoio, pode haver comprometimento quanto à permanência, promoção e o sucesso destes (as) alunos (as) na escola.

Quanto aos (às) participantes que recebiam os serviços de apoio, quando questionados sobre qual serviço e o que faziam lá, disseram:

Sala de recurso, aprendi colagem, copiar e artes (TIAGO).

Sala de recurso, lá aprendi: matemática, história, geografia, arte e libras (ABRAÃO).

Sala de recurso, aprendi Braille, e sorobã em 2008 (ISAÍAS).

Na sala de recurso e sala de reforço era tudo junto, era tudo na mesma sala, eu fazia todos os deveres que a tia passava, agora eu já faço só. Quando a tia da sala passava dever para casa eu fazia todos, eu fazia lá de manhã na sala de recurso, agora eu já faço só, já sei, eu só escrevo no Braille o que tenho que fazer, e aprendi lá. Quando tinha dificuldade, perguntava para minha mãe (DAVI).

Sim eu freqüentava a sala de recursos [...] lá eles ensinavam matemática e alguns trabalhos [...] e outros assuntos que eu tinha dificuldade (MADALENA).

Os (as) alunos (as) revelaram a importância desses espaços materializados na sala

de recurso como suporte para aquisição de aprendizagens, os quais foram muito importantes nessa etapa escolar. Constatamos essa afirmativa quando falaram que lá desenvolviam atividades que contribuíam para superar suas dificuldades em relação ao conteúdo curricular. Já Madalena ressaltou um aspecto fundamental da sala de recurso, que é o de proporcionar a autonomia do (a) aluno (a), isto é, “agora eu já faço só”, afirmando que conseguiu essa autonomia na sala de recurso, demonstrando com sua afirmação que esta sala teve grande significado durante seu processo de escolarização, ao proporcionar suporte à sua aprendizagem. Vale lembrarmos que a escola deve ofertar serviços de apoio de qualidade que garantam a socialização dos saberes a todos, incluindo neste contexto os (as) alunos (as) com deficiência (VELTRONE, 2008; GLAT; MULLER, 1999), e que estes serviços proporcionem acesso ao conhecimento, aos valores sociais e o favorecimento de uma vida autônoma e crítica (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Este apoio precisa ser complementado pelas práticas inclusivas desenvolvidas pela escola. Os (as) participantes do estudo, por meio de suas falas, demonstraram que as práticas desenvolvidas pela escola foram fundamentais para seu desenvolvimento nesse processo escolar.

Compreendemos assim que as dificuldades enfrentadas pelos (as) participantes como: ausência de material adaptado, ausência de serviços de apoio para alguns, dificuldades de compreensão do conteúdo curricular e constantes brigas na escola e na sala de aula contribuíram para que suas dificuldades se acentuassem. Entretanto, perceberam também que a escola trouxe alguns benefícios, como: a possibilidade de aprender e estas estavam relacionadas à: leitura, escrita, sorobã, libras, conhecimentos específicos por meio das disciplinas, socialização, autonomia e a possibilidade de mudança de comportamento. Entendemos que a escola, apesar de não ter apresentado todas as condições necessárias para que estes (as) se desenvolvessem ainda mais por meio de suas práticas, contribuiu para o crescimento acadêmico e pessoal dos (as) participantes deste estudo. No que diz respeito ao crescimento pessoal, na próxima seção discorreremos quanto às suas expectativas futuras aliadas à contribuição da escola.

4.3 Expectativas Futuras e a contribuição da Escola

Esta seção tem como objetivo identificar quais são as expectativas dos (as) alunos (as) com deficiência em relação ao futuro e como veem a contribuição da escola para a realização desse desejo. Quando questionados sobre a importância do que aprenderam na escola para seu futuro, foram unânimes (100%) em afirmar que acreditam na escola como

possibilidade de obter melhores condições de vida, além de considerarem importante para o futuro o que aprenderam nela. Quando indagados se gostavam de estudar, 20 (91%) disseram que sim, e 2 (9%) disseram que não. Os que afirmaram gostar, justificaram dizendo:

Porque você vai ter um futuro bom, ter um emprego bom, boa vida. Tem uns meninos que não gosta não. Eu só falto aula quando eu tô doente (MATEUS).

Porque é bom gostar de estudar, a pessoa vai aprendendo mais coisas, conhecer mais amigos, conhece gente boa, gente ruim e, vai aprendendo mais coisas [...] vai crescendo mais na vida (MOISÉS).

Porque quero aprender a ler, para ler a leitura da bíblia (JEREMIAS).

Porque é legal [...] eu gosto, eu não quero ser burro não! Tem que aprender (PEDRO).

Porque é bom ter conhecimento, eu nunca falto às aulas (SAMUEL).

Porque quero ser alguma coisa na vida (ISAÍAS).

Porque é bom aprender um monte de coisa estudando (GABRIEL).

Porque gosto mais de fazer os trabalhos que os professores passavam do que sentar para estudar um assunto qualquer. Porque eu morava e moro muito longe e não tenho tanto tempo, demorava muito para chegar à escola, às vezes ficava na casa da minha vó para poder dar mais tempo de fazer os trabalhos (MADALENA).

Com estas justificativas, entendemos que os (as) participantes são conscientes da importância da escola para a aquisição de conhecimento e veem esse conhecimento adquirido como a possibilidade de melhoria de vida. Os que não gostavam da escola, justificaram não gostar de estudar “porque estudar é difícil” (AARÃO; ADÃO). Esta justificativa é compreensível porque cada indivíduo tem um ritmo e necessidades diferentes de aprendizagem; possivelmente estes não se encaixaram no ritmo imposto para eles.

Em relação à contribuição da escola para a realização de suas expectativas, enfatizaram que os conhecimentos adquiridos por meio dela podem contribuir para aquisição de trabalho, e exemplificaram com os seguintes depoimentos:

Porque vai ser bom para mim arrumar serviço [...] ajudou a falar, eu não falava nada (MARIA).

Porque eu quero, é importante aprender a ler e escrever pro emprego, para ajudar no futuro [...] vai me ajudar para mim ajudar outras pessoas, ensinando tudo que eu aprender (MATEUS).

Porque quando eu estudava no outro colégio, eu não considerava muito, eu não gostava do outro colégio [...] mais depois tudo mudou. Considero importante sim, quando chego tarde em casa eu tomo banho, aí [...] a professora manda que quando chegar em casa estudar um pouco para não esquecer tudo que ela falou. A gente tem

que estudar um pouco, aí eu estudo duas horas de relógio todos os dias (MOISÉS).

Porque para arranjar um serviço precisa saber matemática, saber ler e escrever (SAMUEL).

Porque eu quero ser alguma coisa na vida. Por exemplo! Eu quero ser cantor, meu sonho é ser cantor né! Eu canto bem (ADÃO).

Constatamos que a escola representou a possibilidade de conseguir uma profissão, pois demonstram ter clareza da importância de que os conhecimentos adquiridos lá podem auxiliá-los (as) na conquista de um trabalho e, conseqüentemente, ajudá-los (as) mudar de vida. Observamos, entretanto, que estes (as) alunos (as) acreditam que os saberes adquiridos na escola representam a possibilidade de mudar de vida, evidenciando com suas declarações desconhecimento sobre a crise estrutural mundial causada pela nova forma capitalista de conceber o trabalho, como se não bastassem todas as dificuldades já relatadas por eles (as) no processo de escolarização.

E sobre a questão trabalho importa esclarecermos que a crise da oferta deste agravou-se com o avanço das tecnologias, conduzindo para o crescimento do desemprego. Percebemos, que ainda hoje os efeitos de tal crise repercutem nas relações de trabalho. E, quando se trata da oferta deste para as pessoas com deficiência, as dificuldades de acesso e permanência acentuam-se ainda mais em decorrência do desconhecimento do potencial produtivo destas pessoas pela sociedade. Sabemos que, por um lado, a pessoa com deficiência possui capacidades, por outro, ela também possui especificidades que não podem passar despercebidas.

Mediante o exposto observamos que os (as) alunos (as) com deficiência, além de enfrentarem dificuldades em relação a sua educação, ainda têm que enfrentarem outras tantas, para serem inclusos (as) no mundo do trabalho, ter a profissão sonhada, e, conseqüentemente, mudar sua qualidade de vida, conforme relatado nos depoimentos.

Quanto aos (às) participantes que demonstraram desejo de ter uma profissão, 20 indicaram uma profissão e dois ainda não têm idéia formada sobre qual profissão querem ter. Das profissões mencionadas, 8 (36%) são de nível superior, das quais a de maior preferência foi advogado (a), com declarações de 5 participantes. Outras profissões citadas foram: bioquímico(a), professor(a), jornalista e médico(a). As demais profissões arroladas foram: com 2 declarações: policial, motorista, mecânico(a) e cantor(a). Ainda foram mencionadas, por apenas 1 participante cada: bombeiro(a), segurança ou porteiro de prédio e artista. E sem

identificar a profissão: “trabalhar na Empresa”, como podemos verificar pelos depoimentos abaixo:

Advogada, para ficar do lado da pessoa, porque tem muita violência [...] não sei o que o advogado faz, mas quero ser, quando eu era criança falei para minha mãe, quando crescer eu quero ser advogada, aí minha mãe falou, então, estuda (MARIA).

Ser um policial, ser um cabo, um soldado, operador de máquina. Porque eu gosto [...] o policial defende a população do crime [...] um roubo, um assalto (MATEUS).

Bioquímico, gostava de experiência com material químico, na escola fazia experiência, descobre coisas novas, começa a estudar a natureza (JOÃO).

Ah! [...] trabalhar [...]! Quero ser advogado. [...], por exemplo, ele cuida de várias causas, aí tem vara de família, defende as pessoas, acusa [...] (JOSÉ).

Bombeiro, porque eu já tive umas aulas, o professor me levou para um local e mostrou como era que a gente trabalhava com fogo, como fazia para apagar o fogo, ele fez a mostra de como a gente poderia fazer (MOISÉS).

Eu tenho vontade de dirigir, ser motorista de carro, ônibus [...]! (PEDRO).

Segurança ou porteiro de prédio, porque as mulheres acham bonito, eu acho bonita a roupa que eles vestem (uniforme) (TIAGO).

Os que ainda não fizeram a escolha, assim declararam: “Ainda não sei, no futuro quem sabe” (AARÃO); “Ah!! Agora pegou!!!! Ainda não pensei sobre isso” (GABRIEL).

Mediante tais respostas, percebemos claramente o desejo dos (as) participantes de terem uma profissão, apesar de não saberem qual a função específica das profissões escolhidas. O que querem é ter uma profissão e acreditam na participação da escola para a concretização desse desejo.

Sendo assim, as práticas inclusivas desenvolvidas pela rede municipal de ensino de São Luís, por intermédio da escola no período de 2004 a 2008, contribuíram para que (os) alunos (as) tivessem a oportunidade de maior amadurecimento intelectual, tendo em vista as possibilidades ofertadas pela escola, ao promover aproximação com o conhecimento acadêmico, oportunidade de interação com seus pares e promoção de desenvolvimento da autonomia e independência em maior ou menor medida nos (as) 22 alunos (as) participantes desta pesquisa durante o período de escolarização destacado neste estudo, que foram revelados em suas falas e declarações.

Dessa forma, compreendemos que provocar abertura de espaços para a escuta das narrações dos (as) alunos (as) contribui para a promoção de uma oportunidade especial e rica, pois, neste estudo, esta foi privilegiada. Aqui os (as) participantes tiveram a oportunidade de

relatar suas opiniões; o que aprenderam na escola nesse período e o que isso significou para as suas vidas, apesar das grandes dificuldades de acesso e de permanência nela.

As dificuldades relatadas foram: ausência de material adaptado e de serviços de apoio para alguns; dificuldade de compreensão do conteúdo curricular e constantes brigas no ambiente escolar. Ainda assim afirmaram que as práticas inclusivas desenvolvidas pela escola durante o período de sua escolarização contribuíram significativamente para o desenvolvimento das suas aprendizagens no que se refere: à leitura, escrita, ao sorobã, a libras, aos conhecimentos específicos por meio das disciplinas, da socialização, da conquista de autonomia. Além disso, acreditam que conhecimentos adquiridos podem contribuir para a aquisição de uma profissão e, por conseguinte, para melhorarem sua qualidade de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante os enfoques, descrições e análises realizadas nesta Dissertação, buscamos compreender que sentido tem para os (as) alunos (as) com deficiência a implantação e implementação de práticas educacionais inclusivas desenvolvidas na escola. Isso só se tornou possível por meio da contribuição destes (as) com suas falas e depoimentos em que evidenciaram o que pensam da escola, seus sentimentos, dificuldades, expectativas e o que isso significou para o desenvolvimento das suas vidas durante o período de 2004 a 2008, em que estiveram matriculados na rede municipal de ensino de São Luís - MA.

Percebemos, mediante análise da política de universalização da educação básica, como foi emergindo a proposta de inclusão escolar no plano internacional, mais especificamente na década de 1990, e a repercussão deste movimento inclusivo na discussão da educação brasileira; que as diretrizes e leis elaboradas nos últimos anos em defesa dos direitos sociais e educacionais contêm em suas bases princípios ideológicos cujos interesses convergem com os interesses econômicos e políticos. Vimos que a proposta de educação inclusiva foi pensada e elaborada nestas bases, a partir de diretrizes internacionais alinhadas a pressupostos econômicos que motivaram o movimento de universalização da educação a ser inevitável, pelo fato de representar uma alternativa para amenizar as desigualdades sociais provocadas pelos princípios ideológicos economicistas, para os quais tudo tem um valor comercial, e a propagação de uma educação mínima nesse panorama passa a ser emergente para a concretização desses ideais.

Entretanto, entendemos também que tal movimento internacional promoveu mudanças significativas nos rumos da educação brasileira como um todo. O acesso à educação é ponto alto, por representar um grande passo e a oportunidade de que muitos necessitavam. Nesse aspecto, tomando como referência a educação brasileira, promover a democratização da educação é fundamental. Contudo, ainda perduram vários problemas que precisam ser superados, como: problemas relacionados à acessibilidade arquitetônica, ao currículo e a aprendizagens diversas; docentes com má remuneração; formação específica precária e pouco investimento financeiro para a área, ou, talvez, mau gerenciamento dos recursos financeiros destinados a ela.

Diante de tais problemas, citamos algumas questões que, possivelmente, poderiam colaborar para minimizá-los: criação de políticas públicas que direcionem para práticas inclusivas mais eficazes e que possibilitem a ampliação do acesso e da acessibilidade à escola;

formação específica para docentes; remuneração docente de forma mais adequada à realidade econômica e social da atualidade e maior aproximação intersetorial entre as instâncias: saúde, assistência social, trabalho, emprego, esporte, lazer e outras.

Compreendemos diante das evidências, que a força da influência internacional sobre a nacional, estadual e municipal no gerenciamento das políticas educacionais para alunos (as) com deficiência foi marcante e decisória, afetando com isso os rumos das políticas de educação referentes a eles (as) no município de São Luís. Também devem os considerar as contribuições dos encontros, conferências e declarações que motivaram as políticas educacionais, apesar de conterem em seu cerne interesses capitalistas. Todavia, não podemos negar é que estes contribuíram significativamente para dar maior visibilidade à necessidade de incluir todos (as) nos sistemas educacionais.

Sabemos que a educação, além de visibilidade, precisa ganhar relevância e sentido para que possa promover uma consciência humanizada satisfazendo, inclusive, à necessidade política de indivíduos emancipados. A educação não deve se resumir à mera transmissão de conteúdos. Estes devem ser criticamente analisados em todas as etapas do processo educativo, para que não se resumam em um simples instrumento sem sentido para o (a) aluno (a). Para Adorno e Horkheimer (1985), a escola pode exercer o papel de auxiliar e estimular a reverter a atual tendência homogeneizadora, devendo contribuir para a democracia e a liberdade e rompendo assim, com a passividade e a submissão imposta e que domina a sociedade atualmente.

Percebemos que a área da educação especial na rede municipal de ensino avançou ao longo dos anos, tanto em relação à ampliação da oferta quanto nos atendimentos, porém observamos ainda a presença de problemas relacionados à: gestão, organização dos serviços, oferta dos serviços, condições de acesso a escola, como também acessibilidade ao currículo, à comunicação e à informação. Este cenário que se assemelha a outras situações já comprovadas por Pletsch (2009, p.63) em seus estudos que evidenciam os fatores que contribuem para a inviabilização mais eficiente da inclusão. Ela afirma:

Existem inúmeros outros fatores que inviabilizam a concretização da inclusão, tais como: o número excessivo de alunos nas salas de aula; os procedimentos inadequados de avaliação; a falta de conteúdos e atividades “adaptadas” para atender os alunos com necessidades especiais; a precária acessibilidade física de muitas escolas; a descontinuidade de programas bem sucedidos, em função de mudanças de governo; não menos importante, as barreiras culturais, como o preconceito e a estigmatização. É provável que esse elenco de dificuldades seja engrossado à medida que mais pesquisas empíricas investiguem de que maneira a proposta inclusiva tem sido implementada em todos os estados brasileiros. De todo modo,

está claro que tais dificuldades não se diferenciam dos problemas enfrentados pela esmagadora maioria das escolas públicas brasileiras, responsáveis pela educação das classes populares.

Entendemos todos estes fatores que envolvem também a Educação Especial municipal, consideramos que as seguintes medidas podem contribuir para a concretização eficiente da inclusão de alunos (as) com deficiência na referida rede: ampliação e ressignificação da equipe multidisciplinar que realiza a avaliação; encaminhamento, intervenção e acompanhamento destes (as) alunos (as) na rede; reconsideração das políticas educacionais municipais, reconhecendo a Educação Especial como parte integrante dessas políticas, e ainda contribuir em maior medida para o acesso e acessibilidade dos (as) alunos com deficiência, minimizando assim os problemas relacionados à aprendizagem destes (as). É igualmente importante conhecermos o que os (as) alunos (as) têm para contribuir, o que têm para dizer, o que pensam sobre seu processo de escolarização, suas expectativas, o que pensam da escola inclusiva. Acreditamos que medidas como estas, se consideradas, poderão contribuir para tornar a rede municipal de ensino um sistema mais inclusivo.

Discutimos como a rede municipal de ensino está se organizando e como vem se movimentando em favor da implantação de práticas inclusivas mais satisfatórias, assim cabe esclarecermos que o debate de como implantar práticas educacionais mais inclusivas vem sendo temática recorrente nos sistemas de ensino, pois o que temos percebido é que essa

Discussão sobre inclusão é muito mais ampla e complexa do que o simples cumprimento das políticas públicas de ingresso no sistema regular, condições materiais e capacitação de recursos humanos. Ela envolve questões conceituais definidores das práticas pedagógicas curriculares presentes no ato educativo e suas influências/implicações sociopolíticas, culturais e educacionais (DORZIAT, 2008, p. 34).

Torna-se importante refletirmos acerca do fato de que se as políticas educacionais que permeiam as práticas inclusivas direcionadas ao grupo de pessoas com deficiência incluem ou reforçam a exclusão. Compreendemos que incluem quando possibilitam o acesso obrigatório e gratuito nos diversos níveis de ensino; quando permitem a autonomia às escolas para elaborarem seus projetos político-pedagógicos para contemplar a comunidade escolar, quando se preocupam com o tempo de permanência do (a) aluno (a) na escola e quando valorizam os (as) profissionais da educação.

Acreditamos que excluem quando não possibilitam as condições necessárias de acessibilidade, tais como: arquitetônica de comunicação, educação e informação; quando

ignoram a diversidade nos espaços sociais e educacionais; e quando o Estado gestor se exime de assumir a educação dos (as) alunos (as) com deficiência, transferindo-a para outros setores da sociedade e tornando a questão ainda mais complexa. Entendemos, então, que a política municipal de Educação Especial como parte integrante desse todo complexo tem encontrado dificuldade em ofertar as condições necessárias para que suas práticas se tornem mais efetivas e eficazes. Uma alternativa para o alcance deste objetivo poderia partir da escuta do que pensam os (as) beneficiários (as) de tais políticas.

Portanto, foi com a intenção de abrir espaço para que os (as) beneficiários (as) da política municipal de Educação Especial de São Luís se manifestassem, de como a perceberam por meio das práticas inclusivas desenvolvidas nelas, que estruturamos o quarto capítulo desta pesquisa. E os resultados obtidos por meio desta escuta revelaram o que perceberam na escola durante o período focalizado neste estudo, a imagem que ficou da escola, sua estrutura e funcionamento; os relacionamentos com os (as) colegas e com os (as) professores (as); as dificuldades sentidas em relação ao ensino e à aprendizagem e as suas expectativas futuras.

Os dados obtidos indicam que a maioria dos (as) participantes desta pesquisa percebeu a escola como espaço de interação, crescimento pessoal e desenvolvimento de aprendizagem. Para uma pequena parcela destes (as), a escola não representou muito. Os (as) participantes que manifestaram ter gostado da escola destacaram que, por meio dela, conseguiram: participar de atividades esportivas; realizar atividades acadêmicas e conquistar independência, demonstrando que a instituição colaborou significativamente para a sua evolução.

Com relação à estrutura e funcionamento evidenciaram insatisfação quanto a sua organização e gestão; denunciaram a existência de constantes brigas e confusões; revelaram o descompromisso de alguns professores (as), quando disseram que os (as) estes (as) eram faltosos (as), chegando a comprometer a organização dos horários. Ainda citaram a estrutura precária das salas: quentes, sem ventilação, carteiras inadequadas provocando desconforto, principalmente para aqueles que têm comprometimentos motores, e ausência de material de apoio e de equipamentos.

No que se refere aos relacionamentos com os (as) colegas e com os (as) professores (as), percebemos que a maioria conseguiu relacionar-se satisfatoriamente. Revelaram que foi um momento muito importante e atribuíram à escola um espaço responsável pela aquisição dos amigos. Um grupo minoritário, não menos significativo,

demonstrou ter tido dificuldades de se relacionar com os (as) colegas e professores (as) e relacionaram a imagem do (a) professor (a) a uma figura autoritária. Em relação aos (às) colegas, acreditamos que a existência de brigas e confusões nesses espaços tenha provocado o afastamento destes (as) com seus pares, impossibilitando a sua interação. Esses dados revelam a importância da escola como

[...] Fator importante na inclusão de alunos com deficiência é a oportunidade do convívio com os colegas sem deficiência, oportunizando aos alunos com deficiência perceberem-se como indivíduos, capazes de se desenvolver em suas diferentes dimensões, tais como a social, psíquica, biológica, econômica e espiritual. Deve-se então, buscar meios para a organização de escolas inclusivas, contribuindo dessa maneira, para que os alunos com deficiência alcancem sua emancipação, por intermédio de uma educação transformadora e democrática [...] (COSTA, 2009, p. 73).

E que esta consiga viabilizar as condições para que o máximo de alunos (as) consigam se beneficiar com esses espaços; que lhes possibilite mais interação, de modo a desenvolverem nas diferentes dimensões, quais sejam: social, psíquica, biológica, econômica ou espiritual. Entendemos que educar alunos (as) como deficiência é tarefa a ser desenvolvida pelo (a) professor (a) no cotidiano escolar em parceria com esses (as) mesmos (as) alunos (as) (COSTA, 2009).

Quanto aos benefícios e dificuldades sentidas mediante as práticas inclusivas desenvolvidas na escola, comprovamos pelos relatos que os (as) participantes consideraram que a escola lhes trouxe grandes benefícios ao possibilitar-lhes: socialização com colegas com e sem deficiência; aprendizagem em relação à leitura e à escrita; compreensão de cálculos matemáticos; aquisição da libras; compreensão do sistema braille; conquista de autonomia e mudança de comportamento. Quanto ao aspecto dificuldades em relação ao ensino e à aprendizagem compreendemos que esteja relacionado às condições ofertadas pela escola, como: ausência de material adaptado; ausência de serviços de apoio para alguns; salas com problemas de ventilação e cadeiras inapropriadas. Tais fatores podem ter contribuído para acentuar ainda mais as dificuldades, além da imposta pela deficiência.

Outros fatores igualmente relevantes que possivelmente podem ter contribuído para acentuar as dificuldades em relação à aprendizagem foram: o aspecto adequação curricular e a linguagem adotada pelo (a) professor (a) na abordagem dos conteúdos, tendo em vista que uma grande maioria demonstrou ter tido dificuldade de compreender o que o (a) professor (a) explicava e a frequência de brigas na sala de aula e na escola. Estes fatores precisam ser considerados para que os (as) alunos (as) não sejam responsabilizados (as) pelos

seus fracassos e a deficiência seja utilizada como principal responsável.

Entendemos, então, que a inclusão escolar deve estar intrinsecamente relacionada à qualidade do ensino e não somente à abertura da escola para todos (as). Portanto, a escola não deve modificar-se apenas nos aspectos físicos, mas, também, nas propostas pedagógicas, metodológicas, administrativas, na gestão de recursos, e essencialmente nas relações humanas. Pois,

Se realmente desejamos uma sociedade justa e igualitária, em que todas as pessoas tenham valores iguais e direitos iguais, precisamos reavaliar a maneira como operamos em nossas escolas, para proporcionar aos alunos com deficiências as oportunidades e as habilidades para participar da nova sociedade que está surgindo (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 29).

No que se refere às expectativas futuras, constatamos com este estudo que os (as) participantes, de modo geral, desejam melhorar de vida, ter uma profissão, um trabalho, e acreditam na participação da escola para a realização desse desejo.

Sendo assim, as práticas inclusivas desenvolvidas pela rede municipal de ensino de São Luís, por intermédio da escola no período de 2004 a 2008, fez sentido na percepção dos (as) 22 alunos (as) participantes desta pesquisa. Comprovamos esta afirmativa quando revelaram com suas opiniões que a escola contribuiu significativamente para o desenvolvimento das suas vidas e consideraram-na responsável pela aquisição de aprendizagens, estabelecimento satisfatório de relações e conquista da autonomia. Suas revelações evidenciam que estes (as) alunos (as) construíram consciência crítica em relação à escola e que estavam atentos (as) aos fatos ocorridos e que estão aptos (as) para auxiliar com suas percepções na construção de caminhos para melhorar as práticas inclusivas desenvolvidas pela rede municipal de ensino de São Luís, de modo a atendê-los de forma mais eficaz.

Para isso, a escola precisa estar favorável para que novos caminhos possam ser construídos e que estes possam ser emancipatórios. Assim, para que a escola torne-se uma escola inclusiva de fato e de direito, pensamos que seria necessário realizar algumas mudanças, como: tratar a matrícula dos (as) aluno (as) com deficiência de forma natural como é tratada a dos (as) demais alunos (as); trabalhar em favor da formação de indivíduos mais conscientes e emancipados; incentivar e valorizar o trabalho em equipe; respeitar a diversidade humana que a compõe; estruturar-se de forma que atenda às necessidades específicas dos (as) alunos (as); oferecer serviços de apoio necessários que visem promover o acesso, a permanência e o bom desempenho na sua escolarização; buscar parcerias para que a

educação ofertada seja de qualidade para todos (as) e promover espaço de escuta dos principais protagonistas deste espaço/escola - o (a) aluno (a). Com isso terá maiores possibilidades de atender a todos não apenas de maneira satisfatória, mas eficiente e eficaz, tendo em vista que as propostas educacionais só farão “sentido com a concordância de seus participantes” (CROCHÍK, 2006, p. 167). Adorno propõe que a educação “vise à autonomia, à emancipação. Assim, é necessário que se volte às contradições sociais e não tentar negar sua existência, para isso deve ser, sobretudo, uma educação política”. E, que esta educação auxilie para formação da consciência crítica dos indivíduos beneficiados (as) por ela.

Desse modo, contextualizar, discutir e refletir criticamente sobre as práticas inclusivas desenvolvidas pela rede municipal de São Luís, levando em consideração os sentidos construídos pelos (as) alunos (as) com deficiência durante certo período de sua escolarização foi a nossa preocupação, manifestada nesta dissertação. Assim sendo, consideramos que a maior contribuição desta pesquisa esteja no fato de dar “pistas” (MAIOLA, 2009) por meio dos relatos, comentários e revelações desses (as) alunos (as). Entendemos que para incluir é preciso que a escuta dos indivíduos envolvidos seja priorizada. Pensamos pois, que os resultados desta pesquisa possam auxiliar na ressignificação das práticas inclusivas na escola e em sala de aula ao considerar os indicativos dos (as) participantes da pesquisa.

Assim, esperamos contribuir com outros estudos que contemplem as falas dos (as) alunos (as) de diferentes espaços escolares; que suas vozes sejam ouvidas. Compreendemos que possibilitar a escuta representa a chance de aproximação, e com isso abre-se espaço para que os (as) alunos se mostrem e auxiliem para a construção de sistemas escolares mais inclusivos e possam colaborar para a efetivação de práticas inclusivas transformadoras. Esperamos ainda que as questões levantadas ao longo desta dissertação possam contribuir para o campo da Educação e, fundamentalmente, para a escolarização de pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2003, 190 p.

_____. Experiências científicas nos Estados Unidos. In: ADORNO, T. W. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Petrópolis: Vozes, 1995a. p. 137-178.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. O conceito de Esclarecimento. In: **Dialética do esclarecimento**. Tradução Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. p. 19-52.

ALVES, F. **Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio**. Rio de Janeiro: WAK, 2003.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Espelho convexo: o corpo desviante no imaginário coletivo, pela voz da literatura infanto-juvenil**. 1992. 399 fls. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Universidade de São Paulo, São Paulo.

AMARAL, L. A. **“Incluir para quê?” Temas sobre desenvolvimento**. v.7, n. 39, São Paulo: Memnon, p.52-55, 1998.

ARSENIO, I. STEFANINI, M. C. B., ROSA, S. A.. Pedagogia Institucional e Inclusão Escolar: Experiência de um Grupo Educacional Terapêutico. In: ALMEIDA, M. A., MENDES, E. G. HAYASHI, M. C. P. I. (Orgs.) **Temas em Educação Especial**. Araraquara, SP. Junqueira&Marin: Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008. p. 77-84.

BARREIROS, D. R. A. **Todos iguais... Todos diferentes... Problematicando os discursos que constituem a prática curricular da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ)**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ. 2009.

BRASIL. **Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases Nacional. Publicado no Diário Oficial da União. Disponível em <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529>. Acesso em 23 de agosto de 2010.

_____. **Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Publicado no Diário Oficial da União. Disponível em http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692_71.htm. Acesso em 23 de agosto de 2010.

_____. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Casa Civil, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm Acesso em: 25 de agosto de 2010.

_____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

_____. Casa Civil. **Decreto Nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999a**. Acesso em: 05.03.2010. Disponível em :<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/decreto/D3298.htm>

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Brasília, 2001a. Acesso: 04 fev. 2010 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

_____. Casa Civil. Lei 10.172/2001. **Plano Nacional de Educação**. Acesso em 31.03.2010. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE Cidades**. Seção 5 p.1 2000. Acesso em: 28/02/2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>

_____. **Saberes e Prática da Inclusão**: dificuldades de comunicação e sinalização. Surdocegueira/ múltipla deficiência sensorial. 2 ed. rev. Brasília, MEC/SEESP. 2003.

_____. Casa Civil. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Brasília, 2004.

_____. **Censo Escolar 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Acesso: 02.02.2010. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>

_____. Conferência Nacional dos Bispos. **Campanha da Fraternidade 2006: Texto – base CNBB** – São Paulo: Editora Salesiana, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial/MEC/SEESP. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Material Formação Docente. Brasília. 2005.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Impactos da Declaração de Salamanca nos Estados Brasileiros**. SEESP/MEC. 2006.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Programa educação inclusiva: direito à diversidade**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em: 26 nov. 2007.

_____. MEC - Ministério da Educação e Cultura. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão**: Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. SEESP/MEC. Brasília. v. 4. n. 1, (jan- jun). p. 7- 17, 2008a.

_____. Casa Civil. **Decreto Federal nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008b.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 13/2009**. Brasília, 2009a.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/ CEB nº 4, de 1º de outubro de 2009**. Brasília, 2009b.

BAPTISTA, C. R. A Política Nacional de Educação Especial no Brasil: passos para uma perspectiva Inclusiva?. In: MARTINS, Lúcia de Araújo et al. (Orgs.). **Práticas Inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos**. EDUFRN Editora da UFRN, Natal/RN, 2009, p. 19 – 33.

BORGES, V. P. . **O que é história**. 2. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos; 17).

BORELLA, D. R., DENARI, F. E. Favorecendo a Expressão da Afetividade e da Socialização de Alunos com Necessidades Especiais por meio da Afetividade Física. In: DENARI, F. E. (Org.). **Igualdade, Diversidade e Educação (Mais) Inclusiva**. São Carlos (SP): Pedro & João Editores, 2008. p. 185-196.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3. n.5, p. 7-25, 1999.

_____. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Brasília: Editora Junqueira & Martin, 2008a. p. 43-66.

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. 2. ed. Campinas. SP: Autores Associados: PUC, 2006. (Coleção educação contemporânea).

CARDOSO, M. da S. Aspectos Históricos da Educação Especial: da exclusão à inclusão – uma longa caminhada. In: STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. **Educação Especial: em direção a 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. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1998.

_____. **A Política Estadual Maranhense de Educação Especial (1997 – 2002)**. 231f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo: UNIMEP, 2004.

_____. As Peculiaridades da Educação Especial na Política Educacional do Maranhão (1997 – 2002) In: ALMEIDA, M. A. MENDES, E. G. HAYASHI, M. C. P. I. **Temas em Educação Especial: múltiplos olhares**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008, p. 53- 61.

CARVALHO, R. E. . **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação Inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CHAHINI, T. H. C. **Os Desafios do Acesso e da Permanência de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais nas Instituições de Ensino Superior de São**

Luís/MA. São Luís. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Maranhão, 2005.

CHAUÍ, M. . Ideologia neoliberal e universidade. In: OLIVEIRA, Francisco de e PAOLI, Maria Célia. (Orgs.) **Os sentidos da democracia políticas de dissenso e a hegemonia global**. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes; Brasília: NEDIC, p. 27- 51, 2000.

CHOMSKY, N.; DIETERICH, H. . **A Sociedade Global: Educação, Mercado e Democracia**. Tradução: Jorge Esteves da Silva. Blumenau: Editora da FURB, 1999.

COELHO, W. L. R. **Política Maranhense de Inclusão Escolar:** com a palavra, as professoras. Dissertação – (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008, 119f.

CORAZZA, S. M. . Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos:** novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 103-127.

COSTA, V. A. da. Políticas Públicas de Educação e Formação de Professores: Experiência de Inclusão dos Alunos com Deficiência na Escola Pública. In: CHAVES, I. M. A; COSTA, V. A. da; CARNEIRO, W. (Orgs.). **Políticas Públicas de Educação:** pesquisas em confluências. Niterói: Intertexto, 2009. p. 59-86.

_____. **Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt:** trabalho, educação, indivíduo com deficiência. Niterói: EdUFF, 2005. (Série Práxis Educativa; 3, 196 p.).

COUTINHO, A. F. **Políticas Educacionais e ONGs**. São Luis: EDUFMA, 2008.p. 15 – 381.

_____. O Papel da Escola Pública na Formação da Cidadania. In: VASCONCELOS, José Gerardo; SOUSA, Antonio Paulino. (Org.). **Educação, Política e Modernidade**. Fortaleza: Edições UFC, 2006. p. 103- 120.

CROCHIK, J. L. **Preconceito, Indivíduo e Cultura**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2006.

CURY, C. R. J. **Os fora de série na escola**. Campinas, SP: Armazém do Ipê. Autores Associados, 2005.

DAKAR. **Declaração de Dakar**. 2000. Senegal. Disponível em: <http://www.mp.ma.gov.br/site/centrosapoio/DirHumanos/decDakar.htm>. Acesso em 18 de agosto de 2010.

DORZIAT, A. Educação Especial e inclusão escolar: prática e/ou teoria. In: DECHICHI, C.; SILVA, L. C. da e colaboradores. **Inclusão escolar e Educação Especial:** teoria e prática na diversidade. Uberlândia/MG: Editora Edufu, 2008. p. 21-36.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”-** críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da Teoria Visgotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia**. Com estudo da obra de Durkheim, pelo professor. Paul FAUCONNET. Trad. Prof. Lourenço Filho, 12. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1975.

FARIA, J. H. (Org). **Análise crítica das teorias e práticas organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2007.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. (Orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

FERREIRA, J. R. Educação Especial, Inclusão e Política Educacional: notas brasileiras. In: **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva** (Org.). São Paulo: Summus, 2006. p. 85-113.

_____. GLAT, R. Reformas educacionais pós LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: SOUZA, D. B. ; FARIA, L. C. M. de. **Descentralização, municipalização e financiamento da educação no Brasil pós LDB**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003.

FONTES, R. de S. **Ensino Colaborativo: uma proposta de educação inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 23.01.2010.

GLAT, R. **Somos Iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental**. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

_____. NOGUEIRA, M. L. L. **Políticas Educacionais e a Formação de Professores para a educação inclusiva no Brasil**. Integração, v. 14, n. , p. 22-27, 2002.

_____. MÜLLER, T. M. P. **Uma professora muito especial**. Questões Atuais em Educação, vol. IV. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1999.

JANNUZZI, G. S. de M. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

JOAQUIM, R. do C. V. . **A Política de Educação Especial: um estudo sobre sua implementação nas Escolas Municipais de Campinas no Período de 1989 a 2004**. Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas. 2006.

KANT, I. Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento (Aufklärung)? In: **Textos seletos**. Petrópolis: Vozes, 1974, p. 100-117.

KUENZER, A. Z. . As Mudanças no Mundo do Trabalho e a Educação: Novos Desafios para a Gestão. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Gestão Democrática da Educação:** atuais tendências, novos desafios. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.33-57.

KRAWCZYK, Nora Rut. Políticas de Regulação e Mercantilização da Educação: Socialização para uma nova Cidadania? . **Educação & Sociedade**. v. 26, n. 92, p. 799-819, Especial – out. 2005. Disponível em: [http:// www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso em 26. dez. 2006.

LEITE, Z, H. **Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência Mental no Ensino Fundamental:** entre o possível e o desejável. São Luís. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão/UFMA. 2006.

LIMA, A. C. **São Luís Azulejos e Poesia**. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Nossa Capital São Luís).

LIMA, R. N.; MENDES, O. da C. A Gestão da Política de Educação: contrapontos entre Descentralização e Avaliação na Lógica da Reforma do Estado. In: NETO, Antônio Cabral; NASCIMENTO, Ilma Vieira do; LIMA, Rosângela Novaes. **Política pública de no Brasil:** compartilhando saberes e reflexões. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 53 – 77.

LIMA, T. M.; SILVA, M. J. da; SILVA, S. M. M. da. **Crianças e Adolescente com Deficiência:** direitos e indicadores de inclusão. São Luís: EDUFMA, 2005.

LOPES. T. A. C. de F. . **A Política Educacional e o Direito das Crianças à Educação Infantil em São Luís – Maranhão (1996 – 2006)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. 2009.

LUDKE, M. ; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, R. **Educação Especial na Escola Inclusiva:** políticas, paradigmas e práticas. São Paulo: Cortez, 2009. (Escola Inclusiva, o desafio das diferenças).

MAIOLA, C. dos S. **Práticas Inclusivas na Escola:** o que os alunos têm a dizer sobre isso? Blumenau: Universidade Regional de Blumenau, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação).

MANTOAN, M.T.E. Uma escola de todos, o mote da Inclusão. In: STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA J. J. M. (Orgs.). **Educação Especial:** em direção à Educação Inclusiva. Porto Alegre: EDI PUCRS, 2003b. p. 27-40.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINI, M. A ; OMOTE, S (Orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina, 2003. p. 13-30.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação do. **Release Educação Especial**. Site Oficial . Seção 2 p. 2. . Disponível em <http://www.educacao.ma.gov.br/>. Acesso em: 18/12/ 2006.

_____. **Constituição do Estado do Maranhão 1989**. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/6513080/Constituicao-do-Maranhao>. Acesso em 31.03.2010.

_____. Gabinete Militar. **Histórico da Cidade de São Luís**. Seção 1 p. 1. Disponível em: <http://www.gabmilitar.ma.gov.br/pagina.php?IdPagina=437>. Acesso 28/02/2010.

_____. Controladoria Geral da União. **Resolução n. 291 de 12 de dezembro de 2002**. seção 1 p. 1 Disponível em: <http://www.cge.ma.gov.br/documento.php?Idp=1370>. Acesso em 01/03/2010.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MELETTI, S. M. F. . Políticas de educação inclusiva e a instituição especializada na educação da pessoa com deficiência mental. **Revista Ciências & Cognição**; v. 13, n. 3, p. 199-213, 2008. Publicado *on line* em 10 de dezembro de 2008. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org>. Acesso 13/01/2010.

MELO, H. A . **O Acesso Curricular para Alunos (as) com Deficiência Intelectual na Rede Regular de Ensino**: a prática pedagógica em sala de recursos como eixo para análise. São Luís, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Maranhão, 2008.

MENDES, E. G. Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. **Escola Inclusiva**. São Carlos (SP): Edufscar, 2002.

MINAYO, M.C. de S. **Pesquisa Social**. 20.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, A. S. S. de; SILVA, N.C.B. da. Inclusão Escolar e Formação de Professores: a ressignificação da escola e sociedade. In: DENARI, F. E. (Org.). **Igualdade, Diversidade e Educação (Mais) Inclusiva**. São Carlos (SP): Pedro & João Editores, 2008. p. 41-53.

OLIVEIRA, A. A. S. de. **Um Diálogo Esquecido**: A vez e a voz de adolescentes com deficiência. Londrina: Praxis; Bauru: canal 6, 2007.

OLIVEIRA, R. M. G. de. **Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**: limites e possibilidades no ensino fundamental da rede pública municipal de Imperatriz. Imperatriz. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Maranhão, 2007.

PELLEGRINI, C. M. De. **Ingresso, Acesso e Permanência de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais na Universidade Federal de Santa Maria**. Santa Maria, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria/UFSM.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro, 2009. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. 2009. 254 f.

PRAZERES, V. de A.. **Formação Continuada de Professores (as) no Programa São Luís te quero Lendo e Escrevendo**: limites e possibilidades da reflexão sobre a prática. São Luís, 2007. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, 2007.

PIRES, N. da L. **As Práticas dos Docentes Frente à Diversidade dos Educandos**. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, José; LUZ, Gláucia Nascimento da. (Org.). **Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas**. Natal, RN: EDUFRN, 2009, p. 197-216.

QUADROS; R. M. de.; SCHMIEDT, M. L. P. **Idéias para Ensinar Português para Alunos Surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUEIROZ, M. P. I. **Variações sobre a Técnica de Gravador no Registro da Informação Viva**. São Paulo, T.A. Queiroz, 172p. 1991.

QUIXABA, M. N. O. O Desenvolvimento Sociocultural por meio da dança, da musicalidade e da teatralidade: uma experiência de arte inclusão com alunos surdos. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Brasília, Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Especial, v. 2.,n.3, p. 41-45, 2006.

RELVAS, M. P. **Fundamentos Biológicos da Educação**: despertando inteligências e afetividade no processo de aprendizagem. Rio de Janeiro: Ed. Wak, 2005.

RIBEIRO, M. L. S.. **A formação do professor no exercício profissional durante os anos 70**: organização e liderança. São Paulo, 1983. Tese (Doutorado) - PUC-SP, São Paulo, 1983.

SANTA CATARINA, Fundação Catarinense de Educação Especial. **Avaliação do Processo de Integração de Alunos com Necessidades Especiais na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina no período de 1988 a 1997**. São José: Gerência de Pesquisa e Recursos Tecnológicos - FCEE, 2002.

SANTIAGO, A. R. F. Políticas de inclusão e cultura excludente: paradoxos do currículo escolar. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 17, p. 21-32, jan./abr., 2006.

SANTOS. A. C. B. dos. ALLOUFA, J. M. de L. NEPOMUCENO, L. H. **Epistemologia e Metodologia para as Pesquisas Críticas em Administração: leituras aproximadas de Horkheimer e Adorno**. Disponível: <http://www16.fgv.br/rae/artigos/5622.pdf> . Acesso: 18 de out 2010.

SANTOS, F. J. S. dos. Neoliberalismo, Reforma Educacional e Novos Desafios: A Educação e o Educador Necessário para o Terceiro Milênio. **Revista da FAEEBA/ Educação e Política**. Salvador, Universidade do Estado da Bahia, Faculdade de Educação do Estado da Bahia- Ano 7, n. 10, jul./dez., 1992.

SANTOS, M. M. S. dos; QUIXABA, M. N. O. **A Educação Especial em Destaque**: participação política e ações inclusivas no Estado do Maranhão. São Luis: SEDUC/SUEESP, 2006.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta de Reestruturação, Implantação e Implementação dos Serviços e Programas de Educação Especial na Rede Municipal de Ensino**. São Luís: Superintendência da Área de Educação Especial, 2002.

_____. **Relatório da Superintendência da Área de Educação Especial 2002 – 2008**.

SASSAKI, R. K.. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de janeiro:

WVA, 2006.

SAVIANI, D. **A Nova Lei da Educação: uma trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAWAIA, B.B. Exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, B. (org). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004a. p.7-13

SECRETARIA MUNICIPAL DE GOVERNO .**Site Oficial** . Seção 2 p. 2. Disponível em :http://www.saoluis.ma.gov.br/frmPagina.aspx?id_pagina_web=1200 2004. Acesso em. 28/02/2010.

SGRILLI, H. P. A Formação para Autonomia: contribuições da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. Publicação. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 8, n.3, p. 307-318 , 2008.

SILVA, R. S. da. **Salas de Recursos como Apoio Especializado a Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**: um estudo em Escolas Estaduais. Dissertação (Mestrado em Distúrbios de Desenvolvimento) Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2009.

STAINBACK, S; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 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.

THOMPSON, P. **A Voz do Passado – história oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. 385 p.

TOMASINI, M. E. A. **Trabalho e deficiência mental**: uma questão a ser repensada. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba: v. 3, n. 4, 1996.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1990.

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

VELTRONE, A. A. **A Inclusão Escolar Sob o Olhar dos Alunos com Deficiência Mental**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR. São Carlos. 123 f. 2008.

VILELA, R. A. T. **A teoria Crítica da Educação de Theodor Adorno e sua Apropriação para Análise das Questões Atuais Sobre Currículo e Práticas Escolares. Relatório Final de Pesquisa 2004 - 2006**. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://www.ich.pucminas.br/pged/arquivos/publica/ratv/ritavilela_relatoriopesquisaadorno.pdf>. Acesso em: 01 fev.2010.

APÊNDICES

Apêndice A – Formulário para coleta de dados

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

PESQUISA DE **MARIA NILZA OLIVEIRA QUIXABA**

TEMA: **Práticas Inclusivas na Escola: o que faz sentido para os (as) alunos (as) com deficiência?**

FORMULÁRIO PARA COLETA DE DADOS

Caracterização dos (as) alunos (as) pesquisados (as) com deficiência da rede municipal de ensino de São Luís matriculado (as) no período de 2004 a 2008.

1. Dados de Identificação

Nome Completo:

Endereço:

Data de Nascimento: Idade: Estado Civil:

Nome da Escola:

Série: Sexo: M () F () Idade na Época

Período que frequentava a rede:

Turno que frequentava:

Tipo de atendimento recebido na escola:

Atendimento Extraescolar:

Localização da Escola em Relação à Residência do Aluno: Próximo () Distante ()

Tipo de Deficiência:

Apêndice B – Roteiro de entrevista

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

PESQUISA DE MARIA NILZA OLIVEIRA QUIXABA

TEMA: Práticas Inclusivas na Escola: o que faz sentido para os (as) alunos (as) com deficiência?

Roteiro de Entrevista³¹

1. Por que você foi para a Educação Especial?
2. O que você acha da escola em que você estudava?
3. O que mais gostava nessa escola?
4. O que você não gostava nessa escola?
5. Você tinha amigos na escola?
6. Quais as dificuldades que você sentia?
7. O que você achava das aulas? E dos (as) professores (as)?
8. O que você aprendeu lá?
9. Você entendia, o que a professora explicava?
10. Quando você não entendia o que você fazia?
11. Você frequentava algum outro local da classe da escola? Qual? O que você fazia lá?
12. Você gosta de estudar? Por quê?
13. Você considera importante para o seu futuro o que aprendeu na escola? Por quê?
14. Qual a profissão que você quer ter? Por quê?
15. O que você acha que sua escola deveria ter?
16. Você participava de todas as atividades que sua escola programava?

³¹ Importante registrarmos que o roteiro de entrevista deste estudo foi estruturado baseado no roteiro de entrevista dos estudos de Veltrone (2008).

Apêndice C – Modelo de carta

CARTA DE ESCLARECIMENTO AO PARTICIPANTE DA PESQUISA E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Carta de Esclarecimento ao Participante da Pesquisa

A presente pesquisa se propõe descrever a política de educação especial em âmbito nacional, estadual e municipal; caracterizar o alunado da educação especial ludovicense; e avaliar o sentido da escolarização para os (as) alunos (as) com deficiência incluídos nas classes comuns da rede pública municipal de São Luís-MA, no período de 2004 a 2008. A pesquisa será qualitativa, envolvendo coleta de dados por meio de entrevistas individuais que serão realizadas pela pesquisadora com alunos (as) atendidos (as) pela referida rede de ensino. Os (as) alunos (as) serão ouvidos (as) em local indicados por eles (as). Os conteúdos do material levantado serão analisados e será garantido sigilo absoluto sobre as questões respondidas, sendo resguardado o nome dos participantes, bem como a identificação do local da coleta de dados. A divulgação do trabalho terá finalidade acadêmica, esperando contribuir para um maior conhecimento do tema estudado. Aos (às) participantes cabe o direito de retirar-se do estudo em qualquer momento, sem prejuízo algum. Os dados coletados serão utilizados na dissertação de Mestrado de Maria Nilza Oliveira Quixaba, aluna do Programa de Pós - Graduação (Mestrado em Educação) da Universidade Federal do Maranhão - UFMA.

Maria Nilza Oliveira Quixaba
Mestranda

Profª Drª. Mariza Borges Wall B. de Carvalho
Orientadora

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o (a) senhor (a)

após leitura da CARTA DE ESCLARECIMENTO AO PARTICIPANTE DA PESQUISA, ciente dos procedimentos aos quais será submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância em participar da pesquisa proposta. Fica claro que o sujeito da pesquisa pode, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo, alvo da pesquisa, e fica ciente de que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força de sigilo profissional.

São Luís, ____ de _____ de ____.

Assinatura do participante ou Responsável Legal