

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS, MESTRADO E
DOUTORADO

ALESSANDRA BELFORT BARROS

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA –
PNEE/PEI: análise do processo de implementação em São Luís/MA (2008-2015)**

São Luís

2019

ALESSANDRA BELFORT BARROS

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA –
PNEE/PEI: análise do processo de implementação em São Luís/MA (2008-2015)**

Texto apresentado à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão, como exigência para qualificação da Tese de Doutorado em Políticas Públicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Eunice Ferreira Damasceno Pereira

Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho

São Luís

2019

**Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA**

BARROS, Alessandra Belfort.

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA PNEE/PEI : análise do processo de implementação em
São Luís/MA 2008-2015 / Alessandra Belfort BARROS. - 2019.
310 p.

Coorientador(a): Maria Borges Wall Barbosa de CARVALHO.

Orientador(a): Maria Eunice Ferreira Damasceno PEREIRA.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas/ccso,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís/MA, 2019.

1. Acesso/Acessibilidade. 2. Atendimento Educacional Especializado. 3.
Educação Especial. 4. Formação de Professores. 5. Políticas de Inclusão. I.
CARVALHO, Maria Borges Wall Barbosa de. II. PEREIRA, Maria Eunice Ferreira
Damasceno. III. Título.

ALESSANDRA BELFORT BARROS

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA –
PNEE/PEI: análise do processo de implementação em São Luís/MA (2008-2015)**

Texto apresentado à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão, como exigência para defesa da Tese de Doutorado em Políticas Públicas.

Data de Aprovação: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Eunice Ferreira Damasceno Pereira (Orientadora)
Doutora em Economia Aplicada
Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

Prof.^a Dr.^a Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho (Co-orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

Prof.^a Dr.^a Valéria Ferreira Santos de Almada Lima
Doutora em Políticas Públicas
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof.^o Dr.^o Paulo Roberto de Jesus Silva
Doutor em Educação em Ciências e Matemática
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)/Universidade Federal do Pará (UFPA)/Universidade Estadual do Amazonas (UEA)

Prof.^o Dr.^o Ramon Luís de Santana Alcântara
Doutor em Políticas Públicas
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

“Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o sino que tine.

E ainda que tivesse o dom de profeta, e conhecesse todos os mistérios e todo o conhecimento, e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria. [...]

Porque agora vemos por espelho em enigma, mas então veremos face a face; agora conheço em parte, mas então conhecerei como também seu conhecido.

Agora, pois, permanecem a fé, a esperança e o amor, estes três, mas o maior destes é o amor.” (I Coríntios, 13).

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não poderia deixar de lembrar e agradecer a todos que contribuíram para que este se concretizasse quer com estímulo, quer com apoio, principalmente, nos momentos mais difíceis.

Dessa forma, o agradecimento é direcionado, primeiramente, a **Deus** pela vida e pela oportunidade de crescimento como ser humano, inclusive, com o desenvolvimento desta pesquisa, proporcionando a sabedoria necessária para coleta e análise dos dados, bem como os pontos de reflexão sobre o objeto de estudo: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

À Universidade Federal do Maranhão, a todos os Professores e Técnicos do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas. Em especial, à orientadora **Prof.^a Dra. Maria Eunice Ferreira Damasceno Pereira** pelo profissionalismo, paciência e predisposição no ensino e nas orientações durante todo o desenvolvimento desta pesquisa, enquanto mediadora, ora de alarido, ora de clarão, fazendo com que refletisse e descobrisse o despertar da águia.

À co-orientadora **Prof.^a Dra. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho** pela contribuição significativa na área específica da Educação Especial, que possibilitou maior aprofundamento do objeto de pesquisa analisado nesta tese.

Aos pais e amigos **Julio Ramos Barros** e **Maria Izabel Belfort Barros**, verdadeiros guerreiros na caminhada da vida, que apesar de não terem tido oportunidade de estudar, sempre estiveram presentes neste trabalho de pesquisa. E, aos meus irmãos **Claudinaldo**, **Adriana** e **Joicinaldo** e familiares pela companhia ao longo da vida.

Ao amigo **Flávio Góes Pereira** e colegas de trabalho do Colégio Universitário pelo estímulo, apoio e pelas conversas agradáveis, que nos momentos mais tempestivos tinham sempre uma palavra amiga e confortante diante das dificuldades enfrentadas.

À amiga incondicional **Marinalva de Sousa Macedo**, que durante toda a pesquisa esteve ao meu lado, incentivando-me e ajudando-me, inúmeras vezes, fazendo-me refletir sobre meu objeto, indicando-me referências bibliográficas para fundamentação deste estudo investigativo e, diante das dificuldades, sempre tinha palavras de conforto e incentivo.

Aos sujeitos que participaram desta pesquisa da SAEE e da UEB Luís Viana, por se disponibilizarem e contribuírem com os dados desta pesquisa.

A **Prof.^a Dra. Silvana Maria Moura da Silva** pela imensa contribuição na escrita do meu projeto de pesquisa para seleção do Doutorado em Políticas Públicas da UFMA.

RESUMO

Esta tese resulta de uma pesquisa avaliativa sobre a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE/PEI e de sua implementação em São Luís/MA, no período entre 2008 e 2015. A metodologia adotada neste estudo baseia-se no materialismo histórico dialético e os tipos de pesquisa, contemplam: revisão bibliográfica, documental e de campo. Neste utilizamos a entrevista semiestruturada, direcionada a seis sujeitos da SAEE e da UEB Luís Viana, e o grupo focal, composto de quatro professores do ensino comum, das áreas de linguagem e matemática. A análise dos dados teve por base os pressupostos da análise de conteúdo, mediante três eixos temáticos: Acesso/Acessibilidade; Atendimento Educacional Especializado e Formação de Professores. Os resultados revelaram que, no primeiro eixo, o acesso aos atendimentos de alunos PAEE nas escolas públicas da rede municipal de São Luís/MA foram ampliados no período anterior à Política em detrimento dos atendimentos na classe especial e, no período posterior à PNEE/PEI houve continuidade dessa ampliação, mas em menor proporção; já a acessibilidade, foi analisada a partir de seis dimensões: arquitetônica: com inadequações em sua estrutura física para atendimento dos alunos PAEE; comunicacional: mostra fragilidade, dispondo de poucos profissionais capacitados para o AEE; metodológica: a flexibilização do currículo mostra-se como um dos principais desafios na inclusão do aluno PAEE; instrumental: insipientes recursos e materiais didáticos; programática: carece de revisar o PPP, visto ser um instrumento orientador das ações da escola e pouco menciona os alunos PAEE; e, atitudinal: ocorre por meio de campanhas de sensibilização, mas que ainda precisam ser intensificadas nas escolas. O segundo eixo temático “Atendimento Educacional Especializado”, ocorre na rede municipal através de projetos, programas, ações permanentes e atividades desenvolvidas pela SAEE, apresentando fragilidades na sua organização e implementação. Quanto ao terceiro eixo “Formação de Professores”, revelou que a formação continuada na rede pública de São Luís/MA tem sido efetivada em relação aos professores do AEE, mas apresenta descontinuidade na formação de professores do ensino comum, o que compromete a política de inclusão na rede de ensino. Diante dos entraves na implementação dessa Política de inclusão na rede, apresentamos alguns apontamentos que podem contribuir nas discussões para materialização da PNEE/PEI nas escolas públicas municipais de São Luís/MA.

Palavras-chave: Educação Especial. Políticas de Inclusão. Acesso/Acessibilidade. Atendimento Educacional Especializado. Formação de Professores.

ABSTRACT

This thesis results from an evaluation research of the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education - PNEE/PEI and its implementation in São Luís/MA, in the period between 2008 and 2015. The methodology adopted in this study is based on the analysis of the in the dialectical historical materialism and the types of research, contemplate: bibliographical, documentary and field review. We used the semi-structured interview, directed to six subjects of SAEE and UEB Luís Viana, and the focus group, composed of four common teaching teachers, from the areas of language and mathematics. The analysis of the data was based on the assumptions of content analysis, through three thematic axes: Access/Accessibility; Specialized Educational Assistance and Teacher Training. The results showed that, in the first axis, access to the attendance of PAEE students in the public schools of the municipal network of São Luís / MA was expanded in the period prior to the Policy to the detriment of attendance in the special class and, in the period after PNEE / PEI there was continuity of this expansion, but to a lesser extent; already the accessibility, was analyzed from six dimensions: architectural: with inadequacies in its physical structure to attend the PAEE students; communicational: shows fragility, with few professionals trained for ESA; methodological approach: flexibilization of the curriculum proves to be one of the main challenges in the inclusion of the PAEE student; instrumental: insipient resources and didactic materials; programmatic: it needs to revise the PPP, since it is an instrument that guides the actions of the school and does not mention the PAEE students; and, attitudinal: it occurs through awareness campaigns, but still needs to be intensified in schools. The second thematic axis "Specialized Educational Attention", occurs in the municipal network through projects, programs, permanent actions and activities developed by SAEE, presenting weaknesses in its organization and implementation. Concerning the third axis "Teacher Training", it was revealed that the continuous training in the public network of São Luís/MA has been carried out in relation to the ESA teachers, but presents a discontinuity in the formation of teachers of the common teaching, which compromises the policy of inclusion in the educational network. In view of the obstacles in the implementation of this Network Inclusion Policy, we present some notes that may contribute to the discussions for the materialization of the PNEE / PEI in the municipal public schools of São Luís/MA.

Keywords: Special Education. Inclusion Policies. Access/Accessibility. Specialized Educational Assistance. Teacher training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAÇA	Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas com Autismo
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAEs	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASMA	Associação de Surdos do Maranhão
BID	Banco Internacional de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BPC	Programa Benefício de Prestação Continuada
CAMPE	Centro de Apoio a Mães de Portadores de Deficiência
CAP/MA	Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual do Maranhão
CCJ	Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
CGAPISE	Coordenação Geral da Articulação da Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino
CGPAE	Coordenação Geral da Política de Acessibilidade na Escola
CGPD	Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência
CGPEE	Coordenação Geral da Política Pedagógica da Educação Especial
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CONAEs	Conferências Nacionais de Educação
CONED	Congresso Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
CVRD	Companhia Vale do Rio Doce
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EaD	Educação a Distância
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECOSOC	Organização das Nações Unidas, através do Conselho Econômico e Social
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos

ESCEMA	Escola de Cegos do Maranhão
FENAPAEs	Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FNE	Fórum Nacional de Educação
FPE	Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
FSE	Fundo Social de Emergência
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GP	Grupo de Trabalho
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e sobre Prestação de Serviços
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IPES	Instituto de Pesquisas Econômicas
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MC	Ministério das Comunicações
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

MEC	Ministério da Educação
MEC Daisy	Livro Digital Falado no formato Daisy
MinC	Ministério da Cultura
MJ	Ministério da Justiça
MP	Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
MPS	Ministério da Previdência Social
MS	Ministério da Saúde
NBR	Norma Brasileira
NEECHS	Núcleo de Enriquecimento para Estudantes com Características de Altas Habilidades ou Superdotação
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONGs	Organizações Não-Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAED	Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE	Plano Decenal de Educação
PDME	Plano Decenal Municipal de Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PFL	Partido da Frente Liberal
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei (PL)
PLS	Projeto de Lei do Senado Federal
PMCTE	Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNEE	Política Nacional de Educação Especial

PNEE/PEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPS	Partido Popular Socialista
Projeto TEA	Transtorno do Espectro Autista
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSLTQLE	Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo
PT	Partido dos Trabalhadores
RMGLS	Região Metropolitana da Grande São Luís
SAAE	Superintendência da Área de Apoio ao Educando
SAEE	Superintendência de Área da Educação Especial
SAEF	Superintendência da Área do Ensino Fundamental
SAEI	Superintendência da Área do Ensino Infantil
SAEJA	Superintendência da Área de Educação de Jovens e Adultos
SCD	Substitutivo da Câmara dos Deputados
SDH/PR	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDH	Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SEMAD	Secretaria Municipal de Administração
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLEs	Termo de Consentimentos Livres e Esclarecidos
UEB	Unidade de Educação Básica
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
URV	Unidade Real de Valor

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Atendimentos na Educação Especial da Rede Pública Municipal de São Luís – Modalidade de Atendimento [1994 – 2007]	141
Quadro 2	Cobertura Educacional em São Luís por Faixa Etária	157
Quadro 3	Quantitativo de Vagas para Provimento do Concurso Público da Prefeitura Municipal de São Luís/MA- 2016, na Área de Educação Especial	162
Quadro 4	Características dos Sujeitos Participantes da Pesquisa de Campo da SAEE e da UEB “Luís Viana” da Rede Pública Municipal de São Luís/MA	167

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Dados Populacionais dos Municípios da RMGSL (1991-2010)	132
Tabela 2	Produto Interno Bruto dos Municípios da RMGSL (2010)	134
Tabela 3	Índice de Desenvolvimento Humano da RMGSL (1991-2010), Taxa de Analfabetismo (2010) e Mortalidade Infantil (2010)	135

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	20
2	A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PNEE/PEI NO CONTEXTO DE OFENSIVA NEOLIBERAL.....	33
2.1	O Papel dos Organismos Internacionais na Inserção de Políticas Públicas de Inclusão para Pessoas com Deficiência nas Agendas Governamentais.....	46
2.2	A Política Nacional de Educação Especial na Reforma do Estado no Brasil: a Integração no Cenário de Luta pelo Direito à Inclusão.....	61
2.3	A Construção da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: no governo Lula da Silva (2003-2010).....	86
2.4	A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: (des)continuidade no governo Dilma Rousseff (2011-2015)?.....	108
3	A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM SÃO LUÍS/MA (2008-2015).....	130
3.1	A Configuração do Município de São Luís/MA e o Movimento de Inserção de Políticas Públicas de Inclusão para a Educação Especial.....	131
3.2	A Materialização da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Pública Municipal de Educação de São Luís: percepção dos sujeitos.....	163
3.2.1	Acesso/Acessibilidade.....	168
3.2.2	Atendimento Educacional Especializado.....	202
3.2.3	Formação de Professores.....	229
6	CONCLUSÃO.....	262
	REFERÊNCIAS.....	271
	APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Superintendente da SAEE da Rede Municipal de São Luís/MA.....	292
	APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Gestor(a) da UEB Luís Viana da Rede Municipal de São Luís/MA.....	294
	APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Professor(a) da UEB Luís Viana da Rede Municipal de São Luís/MA.....	296
	APÊNDICE D - Roteiro de Entrevista Semiestruturada para Superintendente da SAEE da Rede Municipal de São Luís/MA.....	298

APÊNDICE E - Roteiro de Entrevista Semiestruturada para Gestor(a) da UEB Luís Viana da Rede Municipal de São Luís/MA.....	300
APÊNDICE F - Roteiro de Entrevista Semiestruturada para Professor(a) do AEE da UEB Luís Viana da Rede Municipal de São Luís/MA.....	301
APÊNDICE G - Roteiro de Entrevista Semiestruturada para Professor(a) do Ensino Regular da UEB Luís Viana da Rede Municipal de São Luís/MA.....	302
APÊNDICE H - Roteiro de Perguntas do Grupo Focal para Professor(a) do Ensino Regular da UEB Luís Viana da Rede Municipal de São Luís/MA.....	304
APÊNDICE I - Foto do Acesso/Acessibilidade Arquitetônica da Sala de Recursos Multifuncionais da UEB Luís Viana da Rede Municipal de São Luís/MA.....	306
APÊNDICE J - Foto do Acesso/Acessibilidade Arquitetônica da Área Livre da UEB Luís Viana da Rede Municipal de São Luís/MA.....	307
APÊNDICE K - Foto do Acesso/Acessibilidade Arquitetônica do Banheiro Adaptado da UEB Luís Viana da Rede Municipal de São Luís/MA.....	308
ANEXO A- Número de alunos PAEE no Brasil, por tipo de necessidade especial – 2008 a 2015.....	310
ANEXO B - Quadros com o Quantitativo de Materiais e Recursos Adaptados da Sala de Recursos Multifuncionais (Tipo 1 e 2).....	311
ANEXO C - Atendimentos de alunos PAEE em São Luís/MA nos períodos anterior e posterior a PNEE/PEI de 2008.....	312
ANEXO D - Quadro de Taxonomia das Barreiras Atitudinais.....	313

1 INTRODUÇÃO

A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades. (Paulo Freire).

A presente tese, intitulada *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva– PNEE/PEI: análise do processo de implementação em São Luís/MA (2008-2015)*, discute a implementação da Política Nacional de Educação Especial/Política de Educação Inclusiva no Maranhão, com recorte na rede municipal de São Luís/MA.

As discussões sobre a importância das políticas de inclusão emergem a partir de estudiosos dessa questão situados no campo teórico das correntes explicativas ditas progressistas, particularmente marxistas, porém, com a chamada crise dos paradigmas nas ciências sociais¹ e, por sua vez, com o avanço das perspectivas pós-modernas, vamos encontrar uma vasta literatura acerca da Educação Especial/Educação Inclusiva na perspectiva da pós-modernidade. No geral, tais estudos tendem a ver a história como um aspecto secundário, e, talvez em função disso, grande parte destes estudos acaba apresentando explicações reduzidas, o que nos tem causado inquietações. Isso vale também para alguns estudos ancorados nessa mesma perspectiva teórica e que situam a Educação Especial no campo das políticas públicas.

Desse modo é que, na tentativa de não cairmos no mesmo reducionismo analítico que estamos criticando, nosso esforço nesta tese consiste em analisar a PNEE/PEI na perspectiva do materialismo histórico dialético². Entendemos que esse referencial escolhido é capaz de se transformar em instrumento de luta e de construção de uma nova realidade. Concebendo-se, ainda, que não há duas teorias que expliquem igualmente o mesmo fato e que “[...] a ciência se faz mediante rupturas.” (FRIGOTTO, 1991, p. 86) e não por sínteses integradoras de diversas espécies, o referencial dialético é, assim, uma opção política da pesquisadora.

¹As discussões sobre a crise de paradigmas pressupõem que os paradigmas clássicos de interpretação da realidade social não mais explicam os novos fenômenos que se configuram na contemporaneidade, apontando alteração substantiva no objeto da Sociologia, que passa a ser centrado em: indivíduo, ator social, ação social, movimento social, identidade, diferença, cotidiano. (IANNI, 1990). Essas discussões iniciam-se quando do término da Segunda Guerra Mundial e em escalas crescentes nas décadas posteriores, com críticas sobre a abordagem histórica, globalizante ou holística, preconizando a visão sistêmica, estrutural, neofuncionalista, fenomenológica, etnometodológica, hermenêutica, do individualismo metodológico e outras. (IANNI, 1990).

² Ancoramos esta pesquisa nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, por entendermos que a realidade não é dada, não é natural; ela é construída, fruto da ação e relação do homem com os outros homens e com o mundo, num movimento dialético e contínuo, sendo assim mutável, flexível, dinâmica. Dessa forma, um processo de avaliação pode contribuir na medida em que aponta resultados, mas, também pode se constituir uma ação transformadora, pois ajuda a desvendar a realidade social, podendo vir a ser instrumento de luta, de reivindicações de direitos.

Assim, compreendemos o objeto de estudo como uma totalidade, síntese de múltiplas determinações, onde a realidade social é apreendida e entendida, na perspectiva da dialética, portanto como totalidade social histórica, a partir de pontos importantes, a saber: a tomada do homem como sujeito histórico-social, a concepção da realidade social como *unidade dialética de base e superestrutura*, e a ideia de realidade social como fabricação histórico-cultural que determina a concepção de fato. Toma-se como pano de fundo, assim, a totalidade concreta tida como ponto de partida para a percepção da riqueza do real e suas múltiplas determinações representadas na contradição e multiplicidade de significados. Sobre isto, Kosik (1976, p. 60) afirma que “[...] a totalidade sem contradições é vazia e inerte, (e que) as contradições fora da totalidade são formais e arbitrárias”.

Nesse sentido, consideramos que o objeto em estudo está inserido na teia da trama social, portanto é uma categoria sócio-histórica, um construto social prenhe de contradições. Ademais, enquanto objeto empírico, é uma política pública que se situa no campo das relações entre Estado e sociedade no capitalismo, e como tal vem sendo construída e reconstruída em diferentes contextos históricos (BOSCHETTI, 2009).

Situar a política de inclusão no contexto da relação Estado-sociedade requer inseri-la no rol das políticas públicas, entendendo-as enquanto “[...] conjunto das decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores”, e nesse sentido “[...] uma política pública geralmente envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas.” (RUA, [20--?], p. 2). Comungamos também do entendimento de Draibe (2001, p.17), a qual diz que as políticas públicas expressam:

[...] uma dada intervenção na realidade social [...], e se desenvolve em esferas públicas³ da sociedade – e não no plano privado e interno das instituições ou organizações da sociedade. Políticas dessa natureza não se restringem, portanto, apenas às políticas estatais ou de governo, podendo abarcar, por exemplo, políticas de organizações privadas ou não governamentais de quaisquer tipos, sempre e quando preservado o caráter público acima referido.

Nesse sentido é que Pereira (2006, p. 26) diz que

³ Esfera pública está sendo entendida aqui na perspectiva colocada por Hannah Arendt (1997, p. 59-62) como uma esfera de visibilidade e aparecimento ou, como bem diz a autora, “[...] o termo pública significa, em primeiro lugar, que tudo o que vem a público pode ser visto e ouvido por todos e tem a maior divulgação possível [...] Em segundo lugar, o termo ‘público’ significa o próprio mundo, na medida em que é comum a todos nós e diferente do lugar que nos cabe dentro dele [...] A esfera pública, enquanto mundo comum, reúne-nos na companhia uns dos outros e, contudo, evita que colidamos uns com os outros, por assim dizer”. E no caso particular das políticas públicas, dizer que elas são ações que se efetivam em espaços públicos significa dizer que são “[...] espaços públicos nos quais as diferenças podem se expressar e se representar em uma negociação possível; espaços nos quais valores circulam, argumentos se articulam e opiniões se formam; e nos quais, sobretudo, a dimensão ética da vida social pode se constituir numa moralidade pública através da convivência democrática com as diferenças e os conflitos que elas carregam [...]” (TELLES, 1994, p. 92).

[...] é o caráter público dessas ações, ou seja: a sua natureza pública, o que caracteriza se uma política é pública ou não. E sendo ações públicas, as políticas se constituem processos sociais, históricos, inacabados e complexos, composto de momentos, interdependentes e articuladas, distinguidas mais para efeito de compreensão e análise. É um processo político, no qual diferentes sujeitos negociam, estabelecem ou desfazem coalizões e participam dele em momentos e de modo diferenciados.

A partir dessa compreensão de políticas públicas, conduzimos esta pesquisa mediatizada pela especificidade da análise de políticas públicas em geral, e de políticas sociais, em particular, visto que a política de inclusão se insere no âmbito das políticas sociais e educacionais.

Retomamos alguns elementos apontados por Muller e Surel (1998), que consistem em estabelecer uma visão da ação pública em seu conjunto, não sendo possível analisar e avaliar políticas públicas sem considerar o papel e a ação do Estado em seu desenvolvimento. Por outro lado, para além da compreensão do papel do Estado, na visão desses autores, o desafio na análise e avaliação de políticas públicas deve inserir-se também nas possibilidades de as políticas públicas contribuírem para a construção da democracia, já que esta é (ou deveria ser) espaço de acesso e participação dos cidadãos, enquanto sujeitos de ação, nos processos de tomada de decisão coletivos.

Para maior clareza, é preciso, então, dizer de imediato que não tencionamos adentrar no campo de discussões das matrizes teóricas possíveis sobre análise e avaliação de políticas públicas para a política de inclusão, assumindo, porém que esse trabalho se insere no campo da avaliação, particularmente do processo de implementação dessa política. Desse modo, recorro novamente a Pereira (2006, p. 27), quando ressalta que

[...] as políticas públicas devem ser analisadas em sua dinâmica, isto é, não devem ser enfocadas linearmente. E o processo de implementação, por sua vez, deve ser visto também como uma construção e reconstrução da política, capaz de gerar aprendizados e reordenamentos.

Na realização da nossa pesquisa avaliativa também buscamos considerar as colocações de Almeida (2003, p. 98-99), que, com base em estudos desenvolvidos pelo Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), aduz que

Raramente é possível afirmar que a implementação de um dado programa tenha, na prática, atingido integralmente os objetivos e metas previstas. Mais difícil ainda é que um dado programa seja implementado de acordo com o desenho e os meios previstos por seus formuladores. Em outras palavras, entre os objetivos e o desenho de programas, tal como concebidos por seus formuladores originais, e a tradução de tais concepções em intervenções públicas, tal como elas atingem a gama diversa de seus beneficiários e provedores, há uma grande diferença (NEPP, 1995, p.25 apud ALMEIDA, 2003, p. 98-99).

Ancoramo-nos, portanto, nesses argumentos para pensar esse objeto de estudo para além da polêmica que existe entre os dois enfoques⁴ (análise ou avaliação). Nesse sentido, nossa proposta para melhor análise dos determinantes (políticos, econômicos, sociais e educacionais) que envolvem a Política de Educação Especial/Política de Inclusão é compreender sua essência, tratando-a em seus diferentes momentos, sentidos e movimentos avaliativos como interrelacionados e complementares, ou seja, inserindo-a na totalidade e dinamicidade da realidade. (BOSCHETTI, 2009).

Desta forma, situamos a Política de Educação Especial/Política de Inclusão reconhecendo, no plano das políticas sociais e educacionais, seu “[...] papel imprescindível na consolidação do Estado democrático de direito e que, para exercer esta função, como seu objetivo primeiro”, deve ser entendida e analisada “[...] como um conjunto de ações que deve universalizar direitos.” (BOSCHETTI, 2009, p. 577).

Em outros termos, nossa análise sobre a PNEE/PEI sobrepõe-se à “[...] mera composição de técnicas e instrumentos, e se situa no âmbito da identificação da concepção de Estado e de política social que determina seu resultado” (BOSCHETTI, 2009, p. 577), incorporando a ação pública como parâmetro analítico e discutindo o papel e funções do Estado e da sociedade na condução das políticas sociais e educacionais do país.

Cumpramos também dizer que o interesse pelo objeto da pesquisa tem origem a partir da minha atuação como docente da Educação Especial no Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual do Maranhão (CAP/MA), desde 2010. Nesse Centro, atuei nas áreas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), revisor braile, transcritor braile e serviços de itinerância. Essa atuação, pautada numa postura crítica e reflexiva diante das dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência, pelos professores do ensino comum e pelos professores da Educação Especial no processo de inclusão escolar, de um lado, e de outro, das dificuldades da rede municipal em implementar a PNEE/PEI, atendendo aos pressupostos e documentos oriundos dessa política, me motivaram a apreendê-la enquanto objeto de investigação numa perspectiva de totalidade histórica, inserida portanto num conjunto de determinações sócio-históricas e permeada por contradições.

Aliados a minha vivência pessoal e profissional encontram-se também os dados expressos pelo Censo de 2010, os quais também ajudam a justificar a necessidade da presente pesquisa, pois, de acordo com esses dados, 45,6 milhões de brasileiros(as) declararam ter ao

⁴ Estamos afirmando que este trabalho se situa no campo de avaliação de políticas públicas e, como tal, se propõe a proceder a uma pesquisa avaliativa acerca de uma ação estatal em suas várias dimensões, ou seja, inserindo-a num contexto político de determinações mais amplas.

menos um tipo de deficiência, o que corresponde a 23,9% da população total. A maior parte dessas pessoas vive em áreas urbanas - 38.473.702, ante 7.132.347 nas áreas rurais. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

Dentre as deficiências apontadas, a visual foi a mais recorrente, pois atinge 18,8% da população. Em seguida vêm as deficiências motoras (7%), auditiva (5,1%) e mental ou intelectual (1,4%). A taxa de alfabetização de pessoas de 15 anos ou mais entre as que têm deficiência é de 81,7% - mais baixa do que a observada na população total na mesma faixa etária, que é de 90,6%. A Região Nordeste tem a menor taxa de alfabetização entre os que declararam alguma deficiência - 69,7% - e também a maior diferença em comparação com a taxa da população total (81,4%). O Censo 2010 mostra ainda que existe diferença significativa no nível de escolaridade entre pessoas com deficiência e a população geral: 61,1% da população com 15 anos ou mais com deficiência não têm instrução ou têm apenas o fundamental incompleto. Esse percentual cai a 38,2% para as pessoas sem deficiência. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

Além disso, em nível local, precisamente no município de São Luís/MA, base empírica dessa pesquisa, o índice de analfabetismo ainda é expressivo, em torno de 4,7%, da população total, padrão considerado baixo para o estado do Maranhão (20,9 %). Ressalta-se que 30% da população adulta de São Luís não completaram o Ensino Fundamental, índice considerado alto. De acordo com o censo de 2010, a população de 6 a 9 anos constitui-se de 79.519 pessoas, sendo 73,9% estudantes (58.765), embora 26,09% dessa população ainda estejam fora da escola (20.754); quanto à população de 10 a 14 anos (88.534 pessoas), 96,48% são estudantes (85.420), enquanto 3,51% desse segmento etário também estejam fora da escola (3.114). (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

Essa situação da *inclusão* no sistema educacional, no Maranhão, particularmente em São Luís, mesmo com a municipalização do ensino, intensificada a partir da década de 1990, tem sido fator de constante preocupação e nos instiga a desvelar as contradições vivenciadas, pois, apesar dos índices elevados de inclusão de alunos público-alvo da educação especial na escola pública do Estado, é importante desvendar como essa política vem sendo implementada na rede municipal de São Luís/MA. O que realmente revelam esses índices?

Diante desses fatores mencionados, a pesquisa pretendeu contribuir para a análise das dificuldades e desafios referidos em estudo anterior (BARROS, 2013), na perspectiva de buscar entender a política de inclusão não como fenômeno meramente escolar que se limita à implementação de uma série de medidas e prescrições normativas e operacionais, mas sim a

materialização destas medidas vendo-as situadas no contexto histórico, social, político e econômico.

Desse modo, o fio condutor da análise buscou evidenciar as tensões, conflitos e contradições que estão presentes tanto nos documentos relacionados aos direitos das pessoas com necessidades educacionais específicas e na legislação vigente como nas estratégias da implementação da política, na atuação dos diferentes sujeitos envolvidos na implementação dessa política e nas condições em que se desenvolve o trabalho educativo.

A escolha por este objeto de estudo pautou-se, ainda, na necessidade de podermos contribuir científica e socialmente para melhor apreender o movimento real do processo de implementação de uma política pública de educação inclusiva, que busca reduzir a dívida histórica do Estado brasileiro para com o PAEE, além de possibilitarmos a identificação de possíveis caminhos para uma melhor implementação da PNEE/PEI, a partir da concepção dos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, diante dos desafios que a PNEE/PEI apresenta nesta pesquisa, parte-se de uma problemática (realidade, interesse, questão instigadora, desafio): Como ocorreu o processo de implementação da PNEE/PEI (BRASIL, 2008b) na rede pública municipal de educação de São Luís/MA, no período entre 2008 e 2015?

A partir dessa problemática, o objetivo geral desta pesquisa pretendeu analisar a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e seu processo de implementação em São Luís/MA, no período entre 2008 e 2015. Para alcance desse objetivo geral, traçamos quatro objetivos específicos: 1) Historicizar o percurso da Política de Educação Especial no Brasil, no contexto econômico, social, político e educacional brasileiro; 2) Analisar a PNEE/PEI no contexto de ofensiva neoliberal, a partir da década de 1990; 3) Identificar elementos para materialização da PNEE/PEI, no âmbito das dimensões do Acesso/Acessibilidade, Atendimento Educacional Especializado e Política de Formação Docente; e, por último, 4) Analisar a PNEE/PEI em São Luís/MA (2008-2015) nas dimensões do Acesso/Acessibilidade, Atendimento Educacional Especializado e Formação de Professores, a partir da percepção dos sujeitos da pesquisa.

Elegemos as primeiras décadas do século XXI como o recorte temporal do estudo, marcadas por movimento de luta por políticas públicas através da mobilização pela inclusão ligada à questão educacional, articulado com a defesa da construção do projeto de educação pública para o PAEE. A luta por políticas públicas tem como marco de intensificação das discussões a Constituição Federal (CF) de 1988 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008.

O referencial analítico adotado possibilitou uma reflexão sobre os dados propiciando estabelecer conexões e mediações e identificar as contradições das relações constitutivas do objeto investigado, buscando superar a visão imediata e superficial, apreendendo a realidade concreta enquanto unidade da multiplicidade. Desse modo, compreendemos que a totalidade concreta - educação inclusiva – é complexa e constituída por múltiplas relações e sujeitos, e nesse sentido o processo de apreensão das mediações pertinentes à construção do objeto nos permitiu revelar dados, processos e conjunturas que puderam fomentar as críticas e organização do relato de pesquisa, necessário para demonstrar o processo de implementação da política nessa realidade concreta (síntese) da rede municipal de São Luís/MA por meio do pensamento. Isto porque:

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade dos diversos. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo, e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação [...] As determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. O método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado. (MARX, 1987, p. 16).

Assim, a concepção de educação inclusiva, construída nesses últimos oito anos, se faz força de mobilização e de expressão pela práxis de seus sujeitos (gestores, educadores e educandos), que têm no pensamento crítico-radical, comprometido com a transformação e como pressuposto a indissociabilidade entre a teoria e a prática, a força de seu movimento.

No percurso desse estudo, a literatura produzida pelos intelectuais dessa causa – educação inclusiva - afirma que a educação pública sob a hegemonia dos interesses e da cultura não prescinde do Estado público de direitos, não isenta o Estado e seus sucessivos governos de promoverem essa e outras políticas públicas.

Pode-se dizer que a garantia dos direitos sociais tem na educação uma das ferramentas mais importantes para que se afirmem os demais direitos humanos universais, entre eles a participação política. Assim, a educação inclusiva não significa delegar a responsabilidade de sua garantia ao movimento das pessoas com deficiência – elas são parte dessa realidade – e, conseqüentemente, isolá-lo enquanto presença importante na elaboração e execução dessas políticas pelo Estado, mas vê-lo como importante interlocutor e liderança para o debate em torno da política educacional e para a implementação de suas diretrizes no país.

Boschetti (2010), em suas análises sobre políticas sociais na perspectiva do materialismo histórico dialético, destaca três dimensões que considera fundamentais para a compreensão das políticas públicas, a saber: história, economia e política. Na história, destaca que a origem e desenvolvimento das políticas sociais devem ser avaliados compreendendo a

natureza do capitalismo, o significado do papel do Estado e das classes sociais, na construção dos direitos e da democracia. Essa dimensão histórica deve estar articulada à política econômica, nos seus aspectos centrais, de forma a mostrar seus efeitos sobre a conformação das políticas sociais. Na política, segundo a autora, deve-se avaliar o caráter e as tendências da ação estatal e identificar os interesses que se beneficiam de suas decisões e ações.

Nessa direção, consideramos a história como um dos aspectos imprescindíveis para compreendermos a política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Na questão política, esta nos possibilitará conhecer o papel do Estado na elaboração e implementação da política de inclusão, analisando os programas, projetos e ações desenvolvidos pelo governo federal para efetivação da política, no sentido de identificar se atribui maior ênfase nos investimentos para a inclusão do PAEE na educação ou prioriza políticas econômicas.

Por fim, temos clareza de que esses aspectos apontados pela autora não esgotam a variedade de possibilidades que pode ser explorada no processo de análise de políticas educacionais, de acordo com os objetivos e intenções da avaliação. Sua adoção, contudo, se revela como caminho profícuo no sentido de: 1) buscar analisar a política em sua totalidade, a partir da incorporação analítica dos principais aspectos que a constituem; 2) revelar o caráter contraditório existente entre as determinações legais e a operacionalização da política educacional; em outros termos, verificar até que ponto os conceitos fundantes das normas legais são estruturadores da política social; 3) articular tanto os determinantes estruturais que conformam a política educacional quanto às forças sociais e políticas que agem na sua formulação e execução.

Ao utilizarmos o materialismo histórico dialético, buscamos tratar da *coisa em si*, que não se manifesta imediatamente ao homem, sendo necessário não apenas um certo esforço, mas também um *détour* (KOSÌK, 1976). O pensamento dialético permite tratar a implementação da política de inclusão nas relações sociais com os sujeitos, relação essa recíproca, privilegiando uma aproximação dos sujeitos com o processo de implementação da política de inclusão, buscando sua essência. Essa essência ocorre na contradição da realidade encontrada na rede pública municipal de educação de São Luís/MA em relação à materialização da PNEE/PEI.

Desse modo, o percurso metodológico adotado neste estudo se fez a partir de revisão bibliográfica e documental que nos proporcionaram um aprofundamento e entendimento das categorias de análise: políticas públicas, educação e educação inclusiva, as quais definem e

embasam o objeto teórico da pesquisa, as entrevistas e os debates nos grupos focais com os sujeitos informantes da pesquisa.

Na pesquisa bibliográfica, fizemos uma revisão da literatura, através do levantamento dos autores que subsidiaram o processo de reconstrução do objeto de estudo. Resgatamos o legado teórico produzido ou o conhecimento sobre o objeto de investigação. Nessa perspectiva, cabe à pesquisa acadêmica responder aos desafios postos pela realidade social, econômica e política do Maranhão, particularmente de São Luís/MA, refletir sobre as implicações em torno da natureza e papel do Estado na promoção de políticas sociais; criticar o processo da reforma educativa em torno da política de educação inclusiva no país, e no Estado e município de São Luís/MA, que, por estar situado no Nordeste, configura-se como um dos mais pobres do país.

Justifica-se, então, que nessa busca as fontes de pesquisa foram e são fundamentais a esse exercício, uma vez que trazem ao estudo uma sustentação teórica que permitiu e permite consolidar os atos de investigar, num incessante movimento teoria/prática e relatar o concreto organizado pelo pensamento.

Nesse percurso, dialogamos com pesquisadores estudiosos do Estado, da política educacional e inclusiva como: Arelaro (2000), Boschetti (2010), Bueno (2004), Caiado (2003), Coutinho (2008), Laplane (2004), Mészáros (2005), Neres (2010), Prioste (2006), Vieira e Albuquerque (2001), dentre outros autores, imprescindíveis para a compreensão do objeto em estudo.

Na pesquisa documental, as fontes de consulta utilizadas foram documentações pertinentes à PNEE/PEI, tais como: leis que regulamentam a educação especial como direito social, decretos presidenciais, medidas provisórias, planos, programas, projetos e relatórios expedidos pelo governo federal, sobretudo pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), leis, Plano Municipal de Educação (PME), programas, projetos e relatórios expedidos pelo governo municipal, sobretudo pela Superintendência de Área da Educação Especial.

Na pesquisa de campo, elegemos como espaço empírico a Superintendência da Área de Educação Especial (SAEE) e a Unidade de Educação Básica (UEB) Luís Viana, considerada escola polo da rede pública municipal de São Luís/MA no processo de inclusão de alunos PAEE. Para coleta de dados desses locais de estudo, primeiramente o projeto de pesquisa passou pelo protocolo da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de São Luís/MA para apreciação e análise da Equipe de Projetos, que emitiu autorização para realização da investigação nos referidos locais. De posse dessa autorização, realizamos visitas

prévias para apresentação do projeto de pesquisa e levantamento dos sujeitos participantes, mediante assinatura dos Termos de Consentimentos Livres e Esclarecidos (TCLEs) (APÊNDICE A, APÊNDICE B e APÊNDICE C).

Após assinaturas dos TCLEs, prosseguimos com a coleta dos dados. Para tanto, utilizamos as técnicas da entrevista semiestruturada e da entrevista de grupo, denominada Grupo Focal. Esses instrumentos de coleta de dados foram direcionados aos sujeitos envolvidos diretamente na implementação e execução da política na rede municipal de São Luís/MA, permitindo reconstruir o processo e o movimento de ação dos sujeitos, bem como das ações, as decisões já tomadas e transformadas em orientações e normas legais.

A opção pela entrevista semiestruturada, com questões abertas, apoia-se na necessidade de oportunizar espaços de escuta e possibilitar o direito de argumentar, a partir das vivências desses sujeitos, visto que são eles que vivenciam o processo de implementação da política de inclusão e, nesse caso, podem contribuir, falando sobre suas experiências, de forma a apontar para o meio científico, alternativas que favoreçam esse processo de implementação da PNEE/PEI.

Ainda no que diz respeito aos procedimentos metodológicos, foram utilizadas metodologias qualitativas e quantitativas. Ressaltamos que, sobretudo, a análise das falas dos entrevistados se fez apoiada em metodologia qualitativa, que, de acordo com (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247), “[...] trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões”. Destaco ainda que o trabalho também se utiliza de metodologia quantitativa porque “[...] tem como práticas e objetivos trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis.” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247).

As entrevistas foram aplicadas tanto com a Superintendente da SAEE/SEMED (APÊNDICE D), quanto com gestor (APÊNDICE E), professor do Atendimento Educacional Especializado/Sala de Recursos Multifuncional (APÊNDICE F) e professores do ensino comum da UEB Luís Viana (APÊNDICE G), escola pública da rede municipal de educação de São Luís/MA.

Já o Grupo Focal⁵, que permitiu reunir pessoas para conseguir visualizar pontos de vista diversos, foi uma opção utilizada pela pesquisadora quando das primeiras visitas à UEB

⁵ O procedimento de pesquisa social denominado Grupo Focal ou entrevista de grupo situa-se no âmbito da pesquisa qualitativa enquanto uma alternativa a técnicas de coleta de dados mais tradicionais como questionário e entrevistas individuais. Objetiva examinar aspectos mais profundos de uma situação a partir do ponto de vista de diferentes sujeitos. Considera-se que os processos grupais são muito utilizados e eficazes em avaliações de programas sociais, devendo se constituir de até 12 pessoas que apresentem interesses e identidades similares. Podem também ser pessoas escolhidas para representar uma variedade de opiniões e contextos. Os grupos focais são orientados por um moderador ou facilitador para ajudar a manter a discussão

Luís Viana, acordado com a gestora e a coordenadora da referida escola, para que o Grupo Focal fosse realizado nos planejamentos dos professores do ensino comum (APÊNDICE H), planejamentos esses organizados por áreas de conhecimento.

As áreas contempladas para entrevista de grupo foram: Matemática e Linguagem, por reunirem maior quantitativo de professores do ensino comum no horário matutino e pela disponibilização dos docentes que se propuseram a participar da pesquisa, sendo dois professores da área de Matemática e dois da área de Linguagem.

Vale lembrar que, em virtude do tempo de planejamento desses docentes e do quantitativo de questões abertas realizadas no Grupo Focal, que demandam ampliação da escuta das diversas falas dos referidos sujeitos, houve necessidade de utilizarmos duas manhãs para finalizar as questões da entrevista de grupo.

As questões utilizadas tanto nas entrevistas como no Grupo Focal relacionavam-se a política de inclusão; identificação dos alunos PAEE; formação inicial e continuada de professores; programas, projetos e ações da SAEE/SEMED no processo de implementação da PNEE/PEI; questão do acesso, participação, acessibilidade e permanência do aluno PAEE no seu processo de inclusão escolar no ensino regular; e a salas de recursos multifuncionais.

Nesse sentido, para maior compreensão do objeto de estudo, de forma a nos aproximarmos o máximo possível, e respondendo à questão nuclear desta pesquisa, organizamos as questões da entrevista semiestruturada e do Grupo Focal, analisando os dados coletados, por três eixos temáticos: Acesso/Acessibilidade; Atendimento Educacional Especializado; e Formação de Professores.

Apesar do esforço depreendido para nos aproximarmos do objeto de estudo, é importante assinalarmos que as análises e resultados apresentados na estrutura organizacional desta pesquisa não se configuram em algo pronto e acabado, visto que a realidade é rica de determinações e que por maior que seja o esforço e a capacidade do pesquisador esta jamais será apreendida na sua totalidade, compreendemos que o máximo alcançado serão sempre

na direção desejada, atuando como esclarecedor de pontos de vistas e assegurando uma participação relativamente igual para todos. (ROCHE, 2002). Embora possa ser orientado por roteiro previamente elaborado, deve permitir a flexibilidade suficiente para garantir o surgimento de ideias novas e a introdução de informações relevantes, embora não previstas. O objetivo central do Grupo Focal é “[...] identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes a respeito de um determinado assunto.” (DIAS, 2000, p. 3). O pressuposto é de que a energia gerada no grupo permitirá maior diversidade de ideias e maior profundidade na abordagem do tema, por permitir a circulação de muitas informações (JOHNSON, 1994 apud DIAS, 2000). As informações geradas no debate devem ser anotadas ou gravadas, com a permissão dos participantes, sendo que a análise das informações obtidas não deve se limitar a reproduzir o que foi dito ou gravado, mas conter problematizações, interpretações, registro das informações mais importantes e conclusões e recomendações. É, por conseguinte, importante ressaltar que o sucesso do Grupo Focal depende da definição dos objetivos da pesquisa, do planejamento, da habilidade e capacidade do moderador e da escolha dos participantes.

aproximações e pontos de vistas de um determinado olhar investigativo. No caso específico da rede pública municipal de educação de São Luís/MA e de suas escolas, sabemos da sua dinamicidade, estando em constante movimento, portanto, passível de mudanças, conforme as ações humanas engendradas.

O resultado final de todo esse esforço de investigação está estruturado nessa tese a qual está organizada em quatro seções, incluindo esta Introdução. Na segunda seção, intitulada *A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva – PNEE/PEI no contexto de ofensiva neoliberal*, logo de início, já demarca a ideia de *inclusão* como forma ideológica de mascarar a exclusão social, educacional e escolar do PAEE, bem como evidencia a luta pelos direitos sociais de pessoas PAEE no cenário de ofensiva neoliberal.

Após demarcarmos a ideologia da inclusão, três subseções constituíram-se nos elementos necessários para a análise da PNEE/PEI no contexto de ofensiva neoliberal: 1) O Papel dos Organismos Internacionais na Inserção de Políticas Públicas de Inclusão para Pessoas com Deficiência nas Agendas Governamentais; 2) A Política Nacional de Educação Especial na reforma do Estado no Brasil: a integração no cenário de luta pelo direito à inclusão; 3) A construção da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: no governo Lula da Silva (2003-2010); e 4) A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: (des)continuidade no governo Dilma Rousseff (2011-2015)?

As quatro subseções acima elencadas contribuíram para a análise da seção seguinte – *A política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva em São Luís/MA (2008-2015)* – buscando analisar a implementação da PNEE/PEI na rede pública municipal de educação de São Luís/MA. Para tanto, dividimos esta terceira seção em duas subseções, conforme apontamos a seguir: 1) A configuração do município de São Luís/MA e o movimento de inserção de políticas públicas de inclusão para a Educação Especial; e 2) A materialização da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na rede municipal de Educação de São Luís: percepção dos sujeitos.

Na primeira subseção, apresentamos a configuração do município, nos seus aspectos econômico, político, social e educacional. No contexto desses aspectos, mostramos o movimento de inserção de políticas públicas de inclusão em São Luís/MA, contemplando: as primeiras iniciativas e experiências voltadas para a inclusão dos alunos PAEE no ensino regular das escolas públicas, os programas, projetos e ações direcionadas ao atendimento das

necessidades educacionais específicas desse público na rede municipal de ensino, a legislação e documentos no cenário da política educacional do Município, inclusive o PME em curso.

Prosseguindo com a análise da política de inclusão no município, conduzimos a segunda subseção abordando primeiramente a caracterização dos locais da pesquisa de campo – SAEE e UEB Luís Viana - dos sujeitos participantes da pesquisa, atribuindo aos mesmos um código para resguardar suas identidades; a técnica de coleta de dados que utilizamos para cada um deles; a data da coleta de dados; o sexo dos sujeitos; a formação acadêmica; o cargo/função desempenhado/a na rede municipal de ensino; e o tempo de atuação na rede.

Após caracterização dos locais e sujeitos da pesquisa, organizamos os três eixos temáticos já sinalizados na quarta seção: Acesso/Acessibilidade, Atendimento Educacional Especializado e Formação de Professores. O primeiro eixo aponta indicadores educacionais do Município de São Luís, com base no quantitativo de atendimentos de alunos PAEE, comparando esse quantitativo nos períodos anterior e posterior à PNEE/PEI.

Ainda, nesse primeiro eixo a acessibilidade é analisada nesta tese, buscando suas contradições, com base em seis dimensões: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal (SASSAKI, 1997, 2009). Tais dimensões dialogaram com documentos legais, como a NBR 9050/2004 e com autores que pesquisam sobre essa categoria de análise, dentre os quais: Aranha (2004), Manzini e Corrêa (2018), Santiago (2018) e Sasaki (1997, 2009).

O AEE, segundo eixo temático, compreende aspectos da legislação e documentos legais de âmbito nacional e local, articulados com as falas dos sujeitos participantes, nas quais analisamos o seu conteúdo e suas contradições. Nesse item, destacamos também os serviços da rede através dos depoimentos dos sujeitos e o AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais, não deixando de lembrar a força política das instituições filantrópicas na questão do financiamento com recursos públicos no que se refere ao atendimento do PAEE.

Já no eixo temático sobre Formação de Professores, buscamos analisá-lo, logo de início, trazendo a percepção dos sujeitos acerca da inclusão e relacionando tal percepção às formações iniciais desses docentes. Em seguida, trazemos a política de formação continuada do Município para professores do Atendimento Educacional Especializado/Sala de Recursos Multifuncionais e para professores do ensino comum.

Por fim, apresentamos o item de conclusão da pesquisa. Nesta tratamos de apresentar os resultados obtidos na análise acerca da implementação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, apontando os possíveis desafios da PNEE/PEI na rede pública municipal de educação de São Luís/MA.

2 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PNEE/PEI NO CONTEXTO DE OFENSIVA NEOLIBERAL

A pequena política compreende as questões parciais e cotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida em decorrência de lutas pela predominância entre as diversas frações de uma mesma política. (Antonio Gramsci).

Nesta seção, procuramos analisar a PNEE/PEI a partir da reforma do Estado, iniciada no governo Fernando Collor de Melo, intensificada do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) aos governos petistas. Evidenciaremos o papel do Estado neoliberal na definição da política educacional para a Educação Especial. Desse modo, a análise dessa política é construída em um contexto de ofensiva do neoliberalismo, do desmonte e institucionalização dos movimentos sociais para garantir a hegemonia do capital.

Entendemos que essa análise se faz necessária para uma melhor apreensão dos programas, projetos e ações que vêm sendo implementados pelo poder público para atender a direitos sociais, que foram - e continuam sendo - historicamente negados às pessoas desse segmento. Para tanto, a seção divide-se em cinco subseções: na primeira, abordamos a atuação dos Organismos internacionais e o movimento de inserção de políticas públicas de inclusão para pessoas com deficiências nas agendas governamentais, em que estas ganharam visibilidade com a Declaração Mundial de Educação Para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994).

Na segunda subseção procuramos analisar a Educação Especial a partir da reforma do Estado, buscando evidenciar a contradição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Integração, quando já havia um movimento internacional pela educação especial na perspectiva da inclusão, ou seja, o cenário da Política de Integração entra em conflito com a luta pelo direito à educação inclusiva. Além disso, a LDB nº 9.394/1996, ao fazer referência à Educação Especial, o faz pelo viés da integração, visto que em período de tramitação e discussão da Lei no Congresso Nacional a perspectiva era integracionista, ou seja, os alunos dessa modalidade de ensino deveriam se adequar à escola.

Na terceira enfocamos a organização governamental para a construção da Política de Educação Inclusiva no governo Lula da Silva (2003-2010), apreendendo no discurso sobre a inclusão das ações concretas. A análise contempla principais ações viabilizadas pelo Estado para assegurar a educação inclusiva para os alunos desse grupo social, fazendo referência aos

grupos de trabalhos criados, às mudanças de secretarias em nível federal, às diretrizes, ao Plano Nacional de Educação, aos programas, projetos e ações, às conferências nacionais, aos conselhos do governo federal, entre outros. Enfatizaremos também o movimento da política de inclusão na relação público-privado e a fragilidade da política de formação docente como um dos aspectos na (in)viabilidade da inclusão, principalmente com o Programa Direito à Diversidade criado no governo federal para formação de professores na modalidade à distância.

A quarta subseção traz a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no governo Dilma Rousseff (2011-2015), como uma política de continuidade e descontinuidade do governo petista. Nela contemplamos ainda os desafios no âmbito das esferas estadual e municipal para a materialização da LBI, de 2015.

Quando definimos a análise da PNEE/PEI como segunda seção desta tese, atribuímos a ela um caráter essencial para apreensão do objeto de estudo, pois construímos a referida seção buscando os determinantes e determinações dessa política. Percebemos que, apesar da mudança de concepção da política de integração para a política de inclusão, os direitos sociais historicamente negados às pessoas com deficiência são objeto de luta pela permanência desses direitos e não mais pelos seus avanços em conquistar mais espaços inclusivos. Dito de outra forma, a luta em curso está em torno da preservação dos direitos sociais já conquistados, para que não retrocedam.

Dessa forma, desenvolvemos a análise da PNEE/PEI com base nos escritos de Gramsci (2002), que faz uma distinção interessante, inclusive colocamos parte dessa distinção no início desta seção: a diferença entre grande política e pequena política. A grande política “[...] compreende as questões ligadas à fundação de novos Estados, à luta pela destruição, pela defesa, pela conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais.” (GRAMSCI, 2002, p. 22), enquanto a pequena política refere-se a questões pequenas, cotidianas, parciais, como já colocamos.

Portanto, para Gramsci (2002), é grande política tentar excluir a grande política do âmbito interno da vida estatal e reduzir tudo a pequena política, como tem sido conduzida a política educacional brasileira. Ao contrário, “[...] é coisa de diletantes pôr as questões de modo tal que cada elemento de pequena política deva necessariamente tornar-se questão de grande política, de reorganização radical do Estado.” (GRAMSCI, 2002, p. 22). Esses mesmos termos apresentam-se na política internacional: 1) a grande política, nas questões relacionadas com a estrutura relativa de cada Estado nos confrontos recíprocos; 2) a pequena política, nas questões diplomáticas que surgem no interior de um equilíbrio já constituído e

que não tentam superar aquele equilíbrio para criar novas relações. A partir desse entendimento, podemos perceber que:

Quanto mais a vida econômica imediata de uma nação se subordina às relações internacionais, tanto mais um determinado partido representa esta situação e a explora para impedir o predomínio dos partidos adversários [...] o partido mais nacionalista, que, na realidade, mais do que representar as forças vitais do próprio país, representa sua subordinação e servidão econômica às nações ou a um grupo de nações hegemônicas [...]. (GRAMSCI, 2002, p. 20).

Tal subordinação está presente na política educacional brasileira na medida em que consente as *recomendações* dos organismos multilaterais, entre as quais, as *orientações* do Banco Mundial, enquanto principal sujeito diletante da política, na área da educação, em especial, na educação inclusiva.

Destacamos que as políticas educacionais estão inseridas num contexto de lutas entre diferentes grupos, onde podem estar relacionadas questões como deficiência, etnia, gênero, entre outras. (OZGA, 2000). As diferenças entre esses grupos constituem e são constituídas por questões de classe social e, também, por elementos culturais, étnicos, geracionais, assim como aqueles caracterizadores das deficiências, mas, sobretudo, são as questões de classe que determinam as relações sociais vigentes.

Neste estudo, considera-se a educação como uma política social, razão por que é necessário “[...] diluí-la na sua inserção mais ampla: o espaço teórico-analítico próprio das políticas públicas, que representam a materialidade da intervenção do Estado, ou o ‘Estado em ação’.” (AZEVEDO, 2004, p. 5), entendendo essa intervenção como um conjunto de propostas resultantes de reivindicações da sociedade civil organizada, dentre as quais, a atuação dos movimentos sociais em prol de lutas por direitos sociais.

Tendo em vista a especificidade desta pesquisa, foca-se o estudo sobre as políticas educacionais, tendo a compreensão de realidade e de política como condição para as políticas sociais, consideradas “[...] não apenas na dinâmica do movimento do capital, seus meandros e articulações, mas os antagônicos e complexos sociais que com ele se confrontam”, pois, compreender o “[...] sentido de uma política pública reclamaria transcender sua esfera específica e entender o significado do projeto social do Estado como um todo e as contradições gerais do momento histórico em questão” (SHIROMA, 2007, p. 9).

Antes de iniciarmos a primeira subseção, é importante definirmos em que contexto mundial ocorreu a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, situando a inclusão de pessoas PAEE no contexto de ofensiva neoliberal.

A Ideologia da “Inclusão” e a Luta pelos Direitos Sociais de Pessoas PAEE no Cenário de Ofensiva Neoliberal

Partimos da concepção de que não existe inclusão social numa sociedade de classes. Nessa sociedade, a conquista por direitos sociais se efetiva por meio de luta de classes. Compreendemos por luta de classes a expressão dos conflitos entre as diferentes classes sociais, com interesses completamente antagônicos e inconciliáveis entre si. De posse dessa compreensão, recorremos à definição postulada em Marx e Engels (1998), que definem luta de classes como força motriz da história humana, ou seja, o combustível da mudança do mundo social. Essa definição da luta de classes na evolução histórica nos mostrou, com efeito, que:

[...] a educação é o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência. [...] A classe que domina materialmente é também a que domina com a sua moral, a sua educação e as suas ideias. Nenhuma reforma pedagógica fundamental pode impor-se antes do triunfo da classe revolucionária que a reclama, e se essa afirmação parece ter sido desmentida alguma vez pelos fatos é porque, frequentemente, a palavra dos teóricos oculta, conscientemente ou não, as exigências das classes que representam (PONCE, 2005, p. 171).

Sendo assim, o direito à educação da classe trabalhadora não é assegurado somente com a legislação, posto que, parafraseando Carlos Drumond de Andrade, *As leis não bastam. Os lírios não nascem das leis*. Para concretização e materialização dos direitos numa sociedade de classes é necessário luta pelos direitos sociais. E, essa luta é travada não apenas no campo econômico, mas também no político e ideológico.

Como podemos afirmar que está ocorrendo inclusão social num cenário de ofensiva neoliberal, onde a classe trabalhadora é constantemente alvo perverso de restrição de direitos sociais?

Podemos afirmar que a inclusão social é ilusória, para vastos segmentos de excluídos da sociedade, sobretudo para o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), pois o princípio liberal da igualdade, forjado no bojo da sociedade capitalista, tem por objetivo ofuscar e mascarar a extrema desigualdade causada pelo regime de acumulação capitalista, que em período de internacionalização e crise do sistema do capital tende a se exacerbar mais ainda.

Nesse viés, a inclusão representa um pseudorreconhecimento dos direitos sociais, sem, contudo, apresentar mudanças substanciais na estrutura societária, ou seja, há um reconhecimento legal de direitos sociais, mas ao refletirmos sobre a ideologia da inclusão, acreditamos que diante da hegemonia da classe burguesa a inclusão social não é possível

somente pela via do reconhecimento de direitos, sem que haja luta da classe trabalhadora para a concretização dos mesmos.

Para compreendermos a dinâmica da ideologia da inclusão – germinada na sociedade capitalista – e da luta pelos direitos sociais de vastos segmentos excluídos, precisamos adentrar a esse novo regime de acumulação do capital que se desenvolve no âmbito de uma profunda crise de superprodução (BRENNER, 1999), com características marcadas pela produção destrutiva (MÉSZÁROS, 1989) ou ainda pela acumulação flexível (HARVEY, 1993).

Trata-se de um cenário em que a busca pela superação dessa profunda crise mundial ensejou uma nova resposta e uma nova dinâmica para a produção e acumulação do capital. Essa busca pela superação da crise do capital encontra-se alicerçada na tríade: globalização, reestruturação produtiva e política neoliberal educacional.

A globalização, de acordo com análise de Chesnais (1996), reside no novo regime de acumulação, que o autor intitula *Mundialização do Capital*, em razão da falta de uma denominação melhor, de *regime de acumulação predominantemente financeira*, que altera de modo específico o funcionamento do capitalismo e a dinâmica da sociedade, trazendo efeitos devastadores para as políticas sociais, dentre as quais, a política de educação inclusiva.

A mundialização ou globalização do capital é também caracterizada por alguns ideólogos⁶ com cunho *benéfico* por possibilitar período de expansão das forças produtivas com aumento de sua capacidade de geração de riquezas, de integração dos mercados financeiros mundiais e de crescimento singular do comércio internacional, com ampliação do acesso ao consumo.

Nesse sentido, a mundialização ou globalização assentada em tecnologias de base microeletrônica e na liberalização dos mercados, associada à financeirização, à revolução tecnológica, é considerada como um estágio avançado do capitalismo, onde se observa um maior poder de acumulação nunca antes percebido. O comércio global e as relações internacionais são pautados por esta nova prerrogativa, levando os países a remodelarem suas economias para inseri-las neste ambiente.

Discordando desses apelos ideológicos, preferimos refletir sobre os efeitos da mundialização do capital nos termos apontados por Chesnais (1996), ao revelar a face perversa do capital, mostrando seus impactos destrutivos no emprego, nos salários, nos sistemas de proteção sociais, no aumento da concentração de riqueza. Mais do que nunca, o

⁶ Podemos apontar Hayek (1987) e Friedman (1982) como alguns desses ideólogos.

poder se concentra em pequenos grupos econômicos liderados pelos países do capitalismo central que seguem ditando regras que devem ser cumpridas pelos países do capitalismo periférico.

Nesse mundo globalizado, são os países do capitalismo periférico que devem se adequar aos ditames do capital. Esse processo vem provocando consequências extremamente destrutivas na condição de vida e no acesso aos direitos de milhares de trabalhadores, especialmente nos países *pobres* de economia dependente.

O segundo elemento da tríade para superação da crise do capital alicerça-se na reestruturação produtiva. Esta, para Harvey (1996, p. 140):

[...] se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

A reestruturação produtiva também introduziu novas técnicas gerenciais e administrativas com o Toyotismo. Este novo método japonês associa-se ao uso intensivo da tecnologia, terceirização e flexibilidade da produção. O uso de alta tecnologia e de funcionários multifuncionais - trabalhadores polivalentes, com múltiplas habilidades e competências - para produzir produtos com qualidade é marcante nesse novo cenário. A terceirização demanda a eliminação de setores da fábrica, ajudando a diminuir quantitativos de trabalhadores com carteira assinada, justificando essa ação como indispensável para redução de custos, em época de crise. Quanto à flexibilização na produção, em vez da produção em larga escala (fordismo), criou-se a produção em pequenos lotes e com variação nos produtos, ou seja, a empresa produzia somente o necessário, de acordo com a demanda do mercado.

No entanto, a reestruturação produtiva acarreta consequências graves, tanto para os trabalhadores quanto para os governos, sendo mais intensa nas economias de mercado dependentes, como a dos países latino-americanos: o desemprego, as relações precárias de trabalho, o trabalho informal, a enorme exigência de qualificação do trabalhador, o enfraquecimento dos sindicatos e das organizações dos trabalhadores, dentre outras.

Com a dispersão de trabalhador *empreendedor*, assim como o surgimento de serviços temporários e subcontratos, torna-se quase impossível a organização da classe trabalhadora. A desestruturação do mercado de trabalho não apenas diminui o poder de reivindicação, desestrutura famílias, produz insegurança e intensifica problemas sociais, como miséria, fome e violência.

O terceiro elemento da tríade dá-se com o avanço das ideias neoliberais, que passaram a ganhar espaço no mundo globalizado com a chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação. (ANDERSON, 1995).

As raízes da crise, conforme Hayek (1987), eram provenientes do poder excessivo dos sindicatos e do movimento operário, que haviam corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária sobre o Estado para que este aumentasse continuamente os gastos sociais.

Na visão de Hayek (1987), o problema estava relacionado a esses dois processos - sindicatos e movimento operário -, que foram responsáveis por destruírem os níveis necessários de lucros das empresas e por desencadearem processos inflacionários que não podiam deixar de terminar numa crise generalizada das economias de mercado.

Qual seria, então, a solução, na concepção desse expoente neoliberal? A solução estaria em manter um Estado forte para o capital, de forma que fosse capaz de romper o poder dos sindicatos e controlar o dinheiro, restringindo, minimamente, a atuação do Estado nos gastos sociais e nas intervenções econômicas, pois todo e qualquer governo deveria focalizar numa meta suprema: a estabilização monetária.

A estabilização monetária só poderia ser alcançada mediante um conjunto de medidas, necessitando prioritariamente de disciplina no orçamento: contenção dos gastos com bem-estar; restauração da taxa *natural* de desemprego; criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos; reformas fiscais que incentivassem a gentes econômicos, reduzindo impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas.

Esse conjunto de medidas promoveria uma nova e *saudável* desigualdade - vista, pelos neoliberais, de forma positiva e imprescindível - que iria voltar a dinamizar as economias avançadas, promovendo o seu crescimento, que até então estavam às voltas com uma estagflação atribuída à intervenção anticíclica e à redistribuição social dos legados deixados por Keynes e Beveridge, que deformaram desastrosamente o curso normal de acumulação e do livre mercado. (HAYEK, 1987).

Assim como Hayek (1987), Friedman (1982) acreditava ser o mercado o determinante na atuação do espaço legítimo do Estado, esgotando-se em duas únicas funções: prover uma estrutura para o mercado e prover serviços que o mercado não pode fornecer. Sua atuação estaria resguardada restritamente como legislador e árbitro. Em outras palavras, em uma

sociedade livre, há a necessidade do árbitro (Estado), já que a liberdade de uns deve ser limitada para preservar a liberdade de outros.

O Estado mínimo advogado pelos neoliberais não configura um retorno puro e simples ao *Estado guarda-noturno*, pois esses expoentes do neoliberalismo são forçados a reconhecer um pouco mais que a mera guarda da propriedade: combatem os sistemas de segurança e previdência social, mas também toleram alguma ação estatal em face do pauperismo. (PAULO NETTO, 1993).

A ação estatal configura-se no âmbito das políticas sociais. Corroboramos o pensamento de Bianchetti (2005, p. 88) ao considerarmos “[...] as políticas sociais como as estratégias promovidas a partir do nível político com o objetivo de desenvolver um determinado modelo social”, em que essas estratégias têm em sua composição “[...] planos, projetos e diretrizes específicas em cada área de ação social”. Integram estas políticas, em termos globais, áreas ligadas à saúde, educação, habitação e previdência social.

As características destas políticas resultam das condições gerais da sociedade, ou seja, dependem do conflito social e da correlação de forças que nele intervêm. Isto ocorre porque em uma formação social concreta, os setores dominantes promovem uma determinada política social em função de seus interesses estratégicos, utilizando, para isso, as estruturas políticas sobre as quais exercem hegemonia.

Ao analisarmos a concepção de política social desenvolvida pelo neoliberalismo, seus ideólogos a concebem como forma de enfraquecimento das atitudes que promovem de fato a liberdade, contrariando os efeitos benéficos da livre sociedade e da livre economia, além de se originar de um equívoco no que se refere à ideia de justiça.

O termo justiça, na concepção desses expoentes neoliberais, traz uma ideia equivocada, pois justiça é um conceito moral, atribuído somente aos seres humanos e seus respectivos atos. Já a justiça social refere-se a situações de fato e não às condutas de outros homens, em outras palavras, a justiça social relaciona-se com a distribuição de bens materiais, que, por conseguinte, é demandada em razão do próprio esforço do indivíduo. Tal concepção conclui que, numa sociedade de economia livre, pautada na competitividade, onde o bem-estar identifica-se com o consumo, somente os mais habilidosos e sortudos poderão garantir sua posição na escala de rendas e de riquezas.

Portanto, o êxito ou o fracasso individual depende do resultado condicionado da ação do próprio indivíduo e não daqueles com quem se relaciona. Diante dessa concepção, a noção de justiça social, além de ser equivocada no que tange à intervenção externa na busca de uma

igualdade de resultados, desrespeita os preceitos liberais de igualdade de oportunidades. (FRIEDMAN, 1982).

Apesar de os neoliberais contraporem-se às ações do governo direcionadas à justiça social, aceitam como instituições de compensação frente às desigualdades *naturais* as instituições de beneficência e caridade ou as fundações. (BIANCHETTI, 2005). Segundo Friedman (1982), o sistema de assistência social mina e destrói a família, envenenando o florescimento das atividades de caridade privada, mas, diante da miséria, há necessidade de o Estado prover uma renda mínima aos pauperizados ou aos *menos afortunados*, através de um mecanismo, do tipo *imposto negativo de rendimento*, a ser implantado gradualmente. Isso seria uma forma de paternalismo.

O paternalismo seria viável somente para aqueles considerados como irresponsáveis, dentre os quais, os insanos. Friedman (1982), ao fazer referência aos insanos, acreditava que não deveriam ter liberdade (cidadania), mas, ao mesmo tempo, não poderiam ser eliminados. Dessa forma, esse defensor neoliberal propunha que os governos cuidassem dos insanos, mas não descartava a possibilidade de esses cuidados serem também oferecidos pelas instituições filantrópicas.

Na visão de Friedman (1982), dentre os insanos estavam as pessoas públicos- alvo da Educação Especial consideradas *irresponsáveis*, na medida em que não podiam ser responsáveis por seus próprios atos, devendo serem impedidas de exercer cidadania, sendo inadaptáveis ao trabalho e dignas de assistência. Caberia então aos governos assumirem os cuidados necessários em relação aos insanos.

No entanto, percebemos a real intencionalidade que perpassa o caráter assistencial. A ideia consiste em fazer com que esse segmento não se reconheça enquanto sujeitos históricos, pois evitaria que mais um grupo se rebelasse contra as práticas de exclusão social, impedindo o surgimento de mais reivindicações sociais. Porque a ofensiva neoliberal é totalmente contra qualquer manifestação de caráter democrático. O neoliberalismo se fundamenta na desigualdade política, econômica, social, cultural. De acordo com Paulo Netto (1993, p. 80),

[...] a proposta neoliberal centra-se na inteira *despolitização* das relações sociais: qualquer regulação *política* do mercado (via Estado, via outras instituições) é rechaçada de princípio.
Ora, é precisamente o conteúdo político desta despolitização que permitiu ao neoliberalismo converter-se em concepção ideal do pensamento antidemocrático contemporâneo [...].

Para esse autor, a grande burguesia e a oligarquia financeira, em todas as latitudes, apreenderam minimamente as experiências do desenvolvimento capitalista neste século, pois:

[...] *O que desejam e pretendem, em face da crise contemporânea da ordem do capital, é erradicar mecanismos reguladores que contenham qualquer componente democrática de controle do movimento do capital. O que desejam e pretendem não é “reduzir a intervenção do Estado”, mas encontrar as condições ótimas (hoje só possíveis com o estreitamento das instituições democráticas) para direcioná-la segundo seus particulares interesses de classe.* (PAULO NETTO, 1993, p. 81 grifo do autor).

Concordamos com o autor acima referido quando afirma que a grande burguesia monopolista tem absoluta clareza da funcionalidade do pensamento neoliberal, e por isto mesmo patrocina a sua ofensiva. Essa burguesia e seus associados compreendem perfeitamente que a proposta do *Estado mínimo* pode viabilizar o que foi bloqueado pelo desenvolvimento da democracia política – configurando-se num Estado máximo para o capital.

Com efeito, se o alvo último da ofensiva neoliberal é qualquer proposta de superação socialista da ordem do capital, o centro do seu ataque constituiu-se no confronto direto contra o Estado de bem-estar. No plano teórico, o keynesianismo é, nas palavras de Paulo Netto (1993), a besta-fera do neoliberalismo. No plano social e político-institucional, a questão refere-se ao conjunto dos direitos sociais, bem como às funções reguladoras macroscópicas do Estado.

No plano ideológico-cultural mais amplo, a ofensiva neoliberal contrapõe-se abertamente à cultura democrática e igualitária da época contemporânea, caracterizada pela afirmação da igualdade civil e política para todos e também pela redução das desigualdades políticas e sociais entre os indivíduos.

O Estado neoliberal deixa transparecer sua dupla face, uma privada e outra pública. No entanto, percebemos que a face pública é regida em função do capital privado, como se refere Frigotto (1995) no âmbito da educação, vendo-a como um dos setores que vêm sentindo intensamente o impacto das ideias neoliberais concernentes às necessidades do mercado. E, a serviço das leis do mercado, os sistemas educacionais adaptam-se a essa funcionalidade para a qualificação humana.

Segundo Bianchetti (2005), o marco geral que orienta as políticas para a educação no viés do modelo neoliberal fundamenta-se em duas propostas: financiamento e descentralização. A primeira proposta – financiamento – tem como norte orientador a ampliação da lógica do mercado nessa área. Na lógica de mercado, a educação é comparada a um bem econômico, devendo, pois, responder nos mesmos moldes de uma mercadoria, numa espécie de lei da oferta e da demanda.

Enquanto defensor dessa lógica de mercado, Friedman (1982) buscou respaldo em argumentos que justificassem as causas danosas para a educação, apontando a perda do poder dos pais na escolha da educação dos filhos. Nessa perspectiva neoliberal, essa perda é considerada como parte de um processo de maior ingerência do governo central na esfera privada, que acabou modificando os próprios objetivos da educação.

Nesses argumentos friedmanianos, percebemos claramente a crítica sobre os sistemas de educação pública, pois esses sistemas, na ótica neoliberal, oferecem uma educação de cunho comum, pela imposição de currículos, criando obstáculos à seleção *natural* da sociedade, limitando as possibilidades de escolha individual. Além da crítica da perda do poder dos pais, Friedman (1982) diz que o sistema oficial sustentado pelas rendas auferidas dos impostos penalizam as pessoas que não usufruem do sistema, já que elas têm que pagar duplamente, ao Estado e à escola particular onde estudam seus filhos.

A proposta de Friedman (1982) para reparar esses danos no financiamento da educação primária e secundária alicerça-se na ideia de *cupons*. Esse instrumento, criado pelo Estado, poderia ser usufruído ou não pelas pessoas, cabendo a elas decidirem pela opção do ensino formal comum ou pela aquisição do cupom para comprar no mercado a oferta educacional de seus filhos.

Nesse cenário lógico das leis de mercado, existiriam instituições públicas e privadas com disposição para aceitar os cupons e, caso tais cupons não cobrissem os custos da educação, esta seria complementada pelos pais. Percebemos que a proposta do financiamento na ótica neoliberal é fortemente perversa, já que as escolas públicas, frente à necessidade de atrair a população estudantil e para justificar sua continuidade em termos de existência, seriam obrigadas a incorporarem-se às leis de mercado, pois estariam competindo tanto com outras escolas públicas quanto com particulares.

A segunda proposta do modelo neoliberal – descentralização – tem sua premissa baseada na redução da ação do Estado sob as políticas educacionais, redução essa caracterizada pelos imperativos do modelo. A proposta de descentralização deriva na necessidade de se transferir responsabilidade na execução das políticas aos Estados ou aos Municípios. Para Bianchetti (2005), essa transferência de responsabilidade às esferas estaduais ou municipais coincide também com a proposta, defendida pelos neoliberais, da necessidade de um maior controle dos pais sobre a educação. Além disso, essas transferências são propostas como

[...] modelos de participação social, ainda que, se considerarmos a filosofia que as inspira, essa participação não suponha uma maior democratização do sistema, já que a ideia básica sobre a qual se assenta é o interesse individual e as possibilidades

materiais de cada um, no marco de uma sociedade competitiva. (BIANCHETTI, 2005, p. 102).

Nesse viés, a proposta de descentralização para educação supõe, por um lado, a transferência das instituições nacionais aos Estados e Municípios e, por outro, a decisão de fornecer subsídios do Estado à educação privada.

Nestes termos, o ato estatal de subsidiar a educação significa assumir um papel subalterno frente à iniciativa privada, quer dizer, “[...] atender à demanda ali onde as escolas privadas não investem.” (BIANCHETTI, 2005, p. 103). Sob forma estratégica de eficiência administrativa e de redução de custos, a descentralização neoliberal tem como base uma filosofia individualista.

No campo educativo do modelo neoliberal, a escolarização é vista como promessa de mudança situacional do sujeito e da sua individualidade. A educação é enfocada e proposta como *saída* para o desemprego e resulta no ocultamento da realidade histórico-social do capitalismo, na medida em que responsabiliza o indivíduo pela sua condição, pois aqueles que não conseguem se inserir no mercado de trabalho são considerados inaptos e os próprios responsáveis por sua inabilidade e infortúnio.

Sobre essa tese de adequação do sistema educacional às novas necessidades do mercado, voltamos nossa atenção aos estudos de Laplane (2004), que diz ser a escola a instituição capaz de oferecer competências e habilidades requeridas pelo mercado de trabalho - como forma de controle social - onde esse mercado passa a ser cada vez mais exigente na formação de mão de obra qualificada. O problema é que, diante dessa exigência do mercado acirrado e competitivo, o processo de educação formal é realizado de tal modo que nem todos os alunos conseguem transpor os níveis de ensino requeridos, resultando na exclusão e marginalização da maioria desses alunos.

Na percepção de Ferreira e Ferreira (2004), a educação básica, quando inserida no contexto social mais geral, mostra que as desigualdades sociais se aprofundam. O cenário retrata que a justiça social está longe de ser concretizadas: as concepções de mundo, sociedade, homem, democracia, educação, escola, autonomia, gestão, currículo e avaliação continuam sendo fundadas no aperfeiçoamento e valorização do mercado e não na dignidade humana; um cenário de significativa expansão dos processos de exclusão social; um cenário historicamente constituído.

Nesse cenário, assim como Dainêz (2009), identificamos pontos que muitas vezes passam despercebidos quanto aos processos socialmente delineados de formação da personalidade/individualidade, marcados pelo aumento da competição/concorrência, pelo

individualismo - o indivíduo responsabilizado pelo seu sucesso ou fracasso na vida. Tais aspectos refletem a exclusão, oriunda, por sua vez, da geração e separação de mercados de trabalho e do aumento do desemprego estrutural. (LAPLANE, 2004).

Inseridos no contexto da marginalização provocada pela competitividade e individualidade, a educação dos alunos público-alvo da Educação Especial se agrava mais intensamente, pois o fato de o aluno ser diferente (deficiente) corresponde a uma condição individual. O aluno é responsável pelo seu sucesso ou fracasso.

A inclusão, veiculada na política neoliberal, aponta o deficiente não pelas suas potencialidades e possibilidades, mas pelas suas limitações, pelo déficit orgânico. O problema é social; a “[...] sociedade cria ou não situações que possibilitem a superação das dificuldades de ordem biológica” (DAINÊZ, 2009, p. 35), pois, conforme assegura Martins (1998), não estamos em face de um novo dualismo, que nos proponha falsas alternativas de excluídos ou incluídos, mas estamos diante de uma sociedade que tanto exclui como inclui, criando formas também desumanas de participação.

O neoliberalismo influencia o discurso hegemônico trazido pela educação, uma vez que origina a crença na evolução natural da sociedade e no desenvolvimento livre das habilidades naturais, sustentando a segregação social. Nesse contexto, a existência da deficiência é entendida como um problema individual que diz respeito à família e implica uma adequação do deficiente à sociedade, e seu atendimento é compreendido como filantrópico-caritativo.

Visto de forma geral, essa dinâmica acaba distribuindo os indivíduos de acordo com a sua posição social, ou seja, conforme seu pertencimento de classe. Para aqueles que vêm da classe trabalhadora, uma educação voltada para a classe trabalhadora. Para aqueles pertencentes à classe elitista, uma educação elitista.

Visto isso, a educação no cenário da política neoliberal retrata uma dinâmica que acaba distribuindo os indivíduos de acordo com a sua inserção nas diferentes camadas sociais e encaminhando cada um a determinado destino social condizente com sua origem. Assim, a inclusão criada no bojo da política neoliberal constitui-se num elemento necessário para mascarar a verdadeira exclusão social.

Com o avanço da ofensiva neoliberal, a ideia de inclusão, no âmbito da educação, ganha projeção mundial, com atuação marcante dos organismos internacionais, bem como por sua repercussão no movimento de inserção de políticas de inclusão para pessoas com deficiências nas agendas governamentais.

No entanto, há de se enfatizar que a intervenção desses organismos internacionais é assumida com o consentimento dos governos e de outros sujeitos nacionais, não significando, dessa forma, a supremacia dessas agências sobre todas as decisões efetivadas. Essa discussão veremos na subseção seguinte.

3.1 O Papel dos Organismos Internacionais na Inserção de Políticas Públicas de Inclusão para Pessoas com Deficiências nas Agendas Governamentais

Demarcamos o papel dos organismos internacionais (Banco Mundial - BM, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - CEPAL, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância- UNICEF e outros) na inserção de políticas públicas de inclusão de alunos (dentre estes, o público-alvo da Educação Especial) por considerarmos que sua atuação trouxe fortes implicações no movimento de inserção de políticas públicas para a referida área, no processo de construção das agendas governamentais.

As implicações desses organismos na política educacional brasileira redesenharam a concepção de educação inclusiva, inspirada no modelo neoliberal, de abordagem economicista para a educação básica, visto que entendemos que as *propostas e orientações* empreendidas por esses organismos foram as principais referências para as transformações educacionais consolidadas nas décadas de 1980 e 1990.

É importante sinalizarmos que a interferência desses organismos internacionais nas políticas públicas educacionais dos países periféricos, principalmente da América Latina, deve-se à crise de crescimento intensificado da dívida pública, no caso do Brasil, nos governos da ditadura militar, que mergulharam o país em forte pressão e submissão aos ajustes macroeconômicos impostos pelo Fundo Monetário Internacional (FMI). Em função dessa crise de endividamento, estes organismos impuseram cláusulas para renegociação das dívidas externas. Tais cláusulas constituíam-se em verdadeiros impedimentos para superação da condição de país em desenvolvimento para país desenvolvido. Ao contrário, o Brasil, de dependente, tornou-se supradependente.

Por isso a necessidade de trazermos a atuação dos organismos internacionais, pois são esses a gentes que vão redefinir a reforma educacional nos países dependentes, bem como o movimento de inserção de políticas públicas de inclusão - parte constitutiva do objeto desta pesquisa - para pessoas com deficiência nas agendas governamentais. Para tanto, propomos analisar algumas diretrizes do BM, UNESCO, UNICEF, CEPAL que influenciaram, e

continuam influenciando, as reformas dos sistemas educacionais, expressa em documentos e textos publicados a partir dos anos de 1990.

A ideia de redefinição da política educacional, conforme ideologia neoliberal, tinha por objetivo servir de mecanismo para os países da América Latina alcançarem o nível de competitividade, capaz de colocá-los numa posição de destaque na economia mundial. Mas, como sabemos, essa foi mais uma estratégia neoliberal para acirrar a desigualdade, beneficiando a hegemonia do capital dos países imperialistas sobre os países periféricos.

O primeiro organismo internacional a interferir fortemente na educação é o Banco Mundial, sobretudo nos países da América Latina, passando a traçar diretrizes na perspectiva de consolidar padrões educacionais frente às exigências do mercado. Para tanto, concebe a educação como investimento que, em curto prazo, tem efeitos positivos: na dimensão econômica, desde o trabalho até a criação de ambientes mais propícios para a expansão industrial; na dimensão sociocultural, por meio da distribuição de conhecimentos necessários à participação social, e na dimensão política, por favorecer a participação ativa, gerando canais de interlocução entre Estado e sociedade.

Não é nossa intenção fazer uma análise das intervenções desse organismo na educação, sobretudo no que se refere ao nosso objeto de estudo, pois este não foi considerado nas ações do Banco. Ressaltamos ainda que existem vários estudos⁷ sobre a intervenção desse organismo na educação brasileira. Todavia, destacamos que as ações da UNESCO e UNICEF para a educação básica, incluindo a educação especial, é parte das diretrizes elaboradas pelo Banco, advindas desde a Conferência Mundial de Educação, realizada em Jomtien, em 1990⁸.

Desde a década de 1980, o Banco Mundial passa a postular que o desenvolvimento dos recursos humanos, através da educação, não apenas ajuda a aliviar a pobreza, mas também contribui significativamente para o crescimento da produtividade nacional. No âmbito das políticas sociais, dentre estas a educação, Coraggio (1996, p. 78, grifo do autor) aponta possíveis estratégias direcionadas

[...] para *compensar* conjunturalmente os efeitos da revolução tecnológica e econômica que caracteriza a globalização. Elas são o complemento necessário para

⁷ Para maior conhecimento e aprofundamento das implicações do BM na política educacional brasileira, podemos citar alguns autores, tais como: Arruda (1996), Coraggio (1996), Fonseca (1996), Maria Abádia Silva (2002), Soares (1996), Tommasi (1996), Torres (1996).

⁸ A Conferência Mundial sobre Educação para Todos foi organizada pela UNESCO, no período de 5 a 9 de março de 1990, em Jomtien, na Tailândia. Dessa Conferência resultou a Declaração Mundial de Educação para Todos: um documento criado com o objetivo de impulsionar esforços na oferta de uma educação adequada para toda a população em todos os níveis de ensino. O compromisso estabelecido na Declaração foi firmado por mais de 150 governos, dentre os quais o Brasil. Tais governos se comprometiam, até 2015, em suprir as necessidades básicas de educação para crianças, jovens e adultos.

garantir a continuidade da política de ajuste estrutural, delineada para liberar as forças de mercado e acabar com a cultura de direitos universais (*entitlements*) a bens e serviços básicos garantidos pelo Estado [...].

Por esse viés, as políticas sociais, especificamente a educação, é tratada pelo Banco Mundial como medida compensatória de proteção aos pobres e alívio das tensões sociais. Na busca de suprir essa medida, quanto ao fornecimento de serviços básicos aos pobres, as recomendações do BM focalizam-se nas áreas de saúde, planejamento familiar, nutrição e educação básica. De acordo com Fonseca (1996), para o Banco os investimentos na educação básica poderiam contribuir para a contenção da pobreza, redução das taxas de natalidade e maior inserção das mulheres pobres no mercado de trabalho.

Quanto às modalidades de educação, no caso específico da Educação Especial, essa sequer é mencionada. Esse segmento não é visível ao BM, é desconsiderado, portanto invisível, o que nos faz acreditar na improdutividade desse público-alvo para o Banco. Shirley Silva (2002, p. 89-90, grifo nosso), ao referir-se sobre isso, diz o seguinte:

À margem, também ficaram: os problemas do ensino noturno, o reconhecimento das diferenças sociais, regionais e municipais, a insuficiente formação inicial de professores, **a inclusão dos portadores de necessidades especiais**, o domínio e uso de equipamentos tecnológicos enquanto recursos didáticos, a ausência da cultura na escola, a distância entre os conteúdos e as expectativas dos estudantes e as dificuldades de assegurar a aprendizagem aos estudantes com condição socioeconômica desfavorecida.

Torres (1996) também sinaliza que o BM, a partir da década de 1990, visualiza a necessidade de dar atenção especial às populações indígenas e às minorias étnicas. Mas, quanto aos demais segmentos (educação de jovens e adultos, educação não-formal, educação especial), na visão da autora, não tiveram prioridade e, conforme o anunciado no documento. (BANCO MUNDIAL, 1995), tais assuntos seriam matéria de elaboração de outro documento específico.

Na ótica do BM, os sistemas educativos teriam e ainda têm pela frente quatro desafios fundamentais: acesso, equidade, qualidade e redução da distância entre a reforma educativa e a reforma das estruturas econômicas. A reforma educativa, entendida como reforma do sistema escolar, centrada na prioridade sobre a educação básica, conforme já colocamos.

Maria Abádia Silva (2002) diz que a política do Banco Mundial para os países periféricos traz omissões em muitos aspectos e que essas omissões são intencionais. Refletindo sobre essas omissões, questionamos: como essa política pode propor melhoria da qualidade, se em nenhum dos documentos, foi mencionada a necessidade de elevação dos percentuais do Produto Interno Bruto (PIB)? Este é um elemento importantíssimo para a

elevação da qualidade da educação pública, pois não tem como alcançar a qualidade na educação sem investimentos financeiros.

Nessa perspectiva, as reformas educativas nos países periféricos foram consentidas de forma a adequá-las às exigências do processo de reestruturação produtiva e do ideário neoliberal, dentro do contexto da reforma do Estado. Dessa forma, concordamos com Maria Abádia Silva (2002) quando destaca que a intervenção do Banco e das instituições internacionais não só é permitida como também conta com o consentimento e o trabalho contínuo dos burocratas do ensino público, ainda que se registrem os insuficientes resultados alcançados tanto pelo montante de recursos financeiros quanto pela reestruturação da educação nacional.

O primeiro organismo internacional a contemplar a educação especial é a CEPAL⁹. Não temos a pretensão de apresentar aspectos históricos da CEPAL, tampouco retomar seu processo de desenvolvimento no decorrer da história. A sua importância decorre do papel que esse organismo passou a atribuir ao processo educativo, responsável por promover a elevação do nível de competitividade internacional dos países latino-americanos frente às diversas transformações na economia global.

A abordagem do papel da CEPAL no processo educativo se faz necessária para compreendermos a lógica de mercado competitivo que perpassa as políticas educacionais dos países latino-americanos, especificamente a política educacional brasileira, pois entendemos que a partir dessa compreensão as discussões travadas nas agendas governamentais (1990) desses países tiveram como prioridade desenvolver políticas de sobrevivência competitiva no mercado global.

Nesse viés, apolítica de inclusão educacional e social para a Educação Especial não teve espaço, visto que a preocupação da CEPAL foi orientar os países periféricos - como o Brasil - a reformarem suas políticas públicas de forma a se adaptarem às transformações econômicas que o mercado competitivo exigia. E nesse cenário competitivo, o PAEE, em função de suas limitações, não era visto como produtivo, portanto, não poderia se adequar às exigências do competitivo mercado, sendo, conseqüentemente, excluído.

⁹ A CEPAL foi criada em 1948 pela Organização das Nações Unidas, através do Conselho Econômico e Social (ECOSOC), com sede no Chile. A CEPAL é uma das cinco comissões econômicas regionais das Nações Unidas. Foi criada para coordenar as políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico da região latino-americana, coordenar as ações encaminhadas para sua promoção e reforçar as relações econômicas dos países da área, tanto entre si como com as demais nações do mundo. Posteriormente, seu trabalho ampliou-se para os países do Caribe incorporando o objetivo de promover o desenvolvimento social e sustentável.

No contexto de reestruturação produtiva e de ofensiva neoliberal, a orientação cepalina para os países da América Latina e Caribe é de que a educação seja um instrumento de viabilização para a promoção e inserção nesse contexto. Para tanto, recomenda maior investimento em formação de recursos humanos, que deve ser atrelado a uma constante avaliação de sua eficiência. Isto é percebido no conteúdo dos seus documentos, produzidos durante a década de 1990.

Dentre os documentos publicados pela CEPAL, tomamos por referência: 1) *Transformación productiva con equidad* (1996) e 2) *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (1992)¹⁰. Elencamos esses dois documentos, pois os mesmos têm sido considerados na (re)formulação de políticas públicas latino-americanas e caribenhas, visto que abordam orientações de cunho econômico e social, onde a educação perpassa por esses níveis.

Tais recomendações são visíveis quando da (re)formulação e implementação de políticas e reformas sugeridas pela CEPAL e consentidas pelos governos nacionais nas ações educativas (de *inclusão*) postas em prática.

Dentre os documentos citados, o que se relaciona diretamente com a educação é a *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, de produção cepalina. Traz em seu conteúdo uma proposta de política articulada no tripé educação, conhecimento e desenvolvimento. Nesse documento, o objetivo da proposta é garantir o progresso técnico para a região dos países latino-americanos e caribenhos.

A preocupação da CEPAL com a educação pode ser observada através das propostas de reformulação do setor educacional articulado com as grandes mudanças e transformações do setor produtivo e de competitividade decorrente da globalização. Também se expressa por meio do debate internacional sobre a necessidade de reformular os sistemas de ensino dos países em desenvolvimento.

O entendimento da CEPAL acerca das grandes modificações por que deve passar o sistema educacional está atrelado à ideia de descentralização da gestão educacional como um dos pilares básicos das reformas educativas.

Segundo documento da CEPAL (1995), a autonomia das instituições incumbidas da capacitação poderá possibilitar-lhes, inclusive, o desenvolvimento de ações cooperativas com a iniciativa privada e a obtenção de um retorno financeiro. É o caso, por exemplo, do estabelecimento de contratos com indústrias e pequenas empresas da região, onde a escola se

¹⁰ Nesta pesquisa, utilizamos a versão em português (COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE, 1995).

responsabilizará por fornecer os conhecimentos necessários às empresas para desenvolverem seus processos de reconversão para a indústria.

Para a inserção dos países latino-americanos e caribenhos no mercado globalizado, a CEPAL indica sete pontos necessários para que os mesmos desenvolvam um crescimento com sustentabilidade. O primeiro ponto traz o propósito estratégico de superar o relativo isolamento do sistema de ensino, capacitação e aquisição de conhecimento científico-tecnológico, servindo como porta de acesso para os requisitos sociais. Os dois pontos seguintes referem-se aos resultados alcançados com essa abertura, assegurando acesso universal aos códigos da modernidade e impulsionando a criatividade em matéria científico-tecnológica.

Os quatro últimos pontos são de caráter instrumental, focados na gestão institucional responsável; na profissionalização e papel protagonista dos educadores; no compromisso financeiro da sociedade com a educação, capacitação e esforço científico-tecnológico; e na cooperação regional e internacional. Esses sete pontos, na percepção dos técnicos da CEPAL, precisam ser alcançados; para tanto, o desafio está em conciliar a capacidade desses países e/ou empresas em acumularem conhecimento e cidadania, diante do grande contingente populacional de excluídos da sociedade.

Para a superação desse desafio, os técnicos da CEPAL consideram a educação e a escolarização instâncias fundamentais, visto serem determinantes para o acesso universal aos códigos da modernidade, capazes de impulsionar a criatividade no acesso, difusão e inovação científico-tecnológica.

Outro aspecto merecedor de nossa atenção condiz ao discurso e à crença na eficácia da educação, vista pela CEPAL como instrumento de distribuição de renda e equalização social, aparecendo como ferramenta importante para que os países periféricos atinjam o seu desenvolvimento sustentável.

Isto é comprovado quando observamos que o recurso direcionado à educação básica, como condição de empregabilidade, está fundamentado na mesma assertiva de que, quando se investe em educação, o indivíduo amplia as possibilidades de inserção no mercado de trabalho. Assim, a escolarização dos indivíduos é vista como um instrumento para reduzir as disparidades na distribuição de renda e, conseqüentemente, as desigualdades sociais. (OLIVEIRA, 2000).

No conteúdo dos documentos produzidos pela CEPAL são visíveis algumas palavras-chave, como competitividade, equidade, democracia, alternativas ao crescimento e desenvolvimento humano, que permanecem presentes nos debates que se realizam entre os

diversos segmentos da sociedade civil e que acabam se incorporando a diversas propostas e políticas educacionais formuladas pelo setor público, dentre estas, à política de inclusão para alunos PAEE.

A ideia neoliberal de educação para atender ao mercado de trabalho, de uma educação competitiva, de uma educação mercantilista, produz uma sociedade sem valores e estes devem ser resgatados no fazer educativo, educando para a cidadania, para a participação política, para construir uma cultura mais humana.

Nos documentos referendados pela CEPAL para o setor educacional, constatamos uma maior prioridade a um maior investimento em formação de recursos humanos, atrelada a uma posição de sobrevivência competitiva no mercado global.

Outras propostas que vão repercutir diretamente na educação referem-se às propostas do UNICEF¹¹ e da UNESCO¹².

O princípio básico do UNICEF tem por objetivo promover o bem-estar da criança e do adolescente, com base em suas necessidades, sem discriminação de raça, credo, nacionalidade, condição social ou opinião pública. Já a UNESCO, como agência de conhecimento, desenvolve projetos de cooperação técnica em parceria com o governo – União, Estados e Municípios-, com a sociedade civil e com a iniciativa privada, além de auxiliar na formulação de políticas públicas que estejam em sintonia com as metas acordadas entre os Estados membros da Organização das Nações Unidas.

Dos quatro organismos que foram selecionados, o UNICEF e a UNESCO são os que trazem propostas para a educação especial, especialmente a UNESCO. Assim, nossa intenção é analisar a configuração da política brasileira para a Educação Especial a partir de compromissos balizados internacionalmente em conferências mundiais sobre educação organizados por essas duas agências.

A primeira refere-se à conferência realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, denominada *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* e, posteriormente, a

¹¹O UNICEF foi criado em 11 de dezembro de 1946 pela ONU, para atender, na Europa e na China, às necessidades emergenciais das crianças durante o período pós-guerra. Em 1950, o mandato do Fundo foi estendido com a finalidade de atender, em projetos de longo prazo, a crianças e mulheres nos países em desenvolvimento. O UNICEF tornou-se parte permanente das Nações Unidas em 1953.

¹²A UNESCO foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossa sociedade. É a agência das Nações Unidas que atua nas seguintes áreas de mandato: Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação. A Representação da UNESCO no Brasil foi estabelecida em 1964 e seu escritório, em Brasília, iniciou as atividades em 1972, tendo como prioridades a defesa de uma educação de qualidade para todos e a promoção do desenvolvimento humano e social.

conferência realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994, intitulada *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. A análise do conteúdo das conferências de Jomtien e Salamanca é importante para evidenciarmos em que se amparam as principais ideias e justificativas que envolveram a proposta da inclusão social e educacional na maioria dos países da América Latina.

Os preceitos defendidos na Conferência Mundial de Educação para Todos e na Declaração de Salamanca orientam-se pela necessidade de mudança da perspectiva social, no sentido de intervir nas condições de segregação às quais têm sido relegados grupos minoritários, dentre estes as pessoas PAEE. Essa intervenção está ancorada em questões de ordem humanitária, prescrevendo a necessidade de formação de valores com base na tolerância, solidariedade, como também incentiva a formação de atitudes não discriminatórias. E a escola é o espaço de promoção desses valores.

O foco principal é a proposta de integração e inclusão educacional de todos. No caso da Educação Especial, a ideia é integrar e incluir esse público na rede regular de ensino. Embora a defesa pela integração já se constituísse matéria de políticas educacionais anteriores à década de 1990, no entanto é principalmente com as conferências de Jomtien e Salamanca que o ideário da integração na promoção da inclusão social e educacional assume uma visibilidade maior, passando a moldar-se como referência principal no conjunto das diretrizes educacionais estabelecidas. O movimento dessas conferências do início da década de 1990 está atrelado ao discurso que preconiza a oferta da educação básica para todos.

Iniciamos com o primeiro evento, a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, cujo objetivo era estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna. Sobre essa Conferência, Torres (2001, p. 7;10) sinaliza:

Durante a década de 90, a Educação para Todos serviu de marco para o delineamento e a execução de políticas educativas no mundo inteiro, principalmente em educação básica. [...] A Educação para todos veio dinamizar um processo de expansão e reforma educativa iniciado em muitos países em desenvolvimento muito antes de 1990.

Os membros participantes da Conferência de Jomtien assinaram um documento denominado *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos*, no qual estabeleceram compromisso de garantir educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos com objetivo de satisfazer necessidades básicas de aprendizagem, de forma a integrar a educação às demais políticas sociais. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1990).

A satisfação das necessidades básicas de aprendizagem apresentadas no documento traz em sua estrutura instrumentos que julgam ser essenciais para a aprendizagem, como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas.

Além desses instrumentos, enfatizam como conteúdos básicos da aprendizagem os que se referem a conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, necessários para a sobrevivência dos seres humanos, para que os mesmos possam desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, elevar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar o aprendizado ao longo da vida. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1990).

O enfoque de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem da Conferência Mundial sobre Educação para Todos traz um sentido muito amplo, pois para atender esse enfoque, os membros da Conferência propuseram que os países signatários concentrassem esforços em universalizar o acesso à educação e a promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; e estabelecer alianças.

A reflexão que fazemos não se configura nas recomendações em torno da universalização do acesso à educação, recomendada pelas agências e organismos internacionais, mas no enfoque dado por esses organismos ao priorizar a educação básica centrada na aquisição e nos resultados da aprendizagem. Ou seja, o enfoque é centrado nos resultados, não no processo da aprendizagem, o que significa priorizar o quantitativo em detrimento do qualitativo, visto que a concentração de recursos - financeiros, humanos, entre outros - para a educação é insuficiente, o que compromete a qualidade, diante da grande demanda de alunos matriculados na escola pública.

Como os países periféricos não conseguiram cumprir com as recomendações em promover Educação para Todos, a comunidade internacional, passados dez anos da Conferência Mundial (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1990), resolve organizar uma reunião em abril de 2000, em Dacar, Senegal, reiterando seu compromisso no que concerne ao alcance dos objetivos propostos, estabelecendo um prazo a ser cumprido até 2015. Nesse encontro, foram destacados seis objetivos necessários para o atendimento das necessidades básicas de aprendizagem de todos (crianças, jovens e adultos):

1. Ampliar e aperfeiçoar os cuidados e a educação para a primeira infância, especialmente no caso das crianças mais vulneráveis e em situação de maior carência.

2. Assegurar que, até 2015, todas as crianças, particularmente as meninas, vivendo em circunstâncias difíceis e as pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso ao ensino primário gratuito, obrigatório e de boa qualidade.
3. Assegurar que sejam atendidas as necessidades de aprendizado de todos os jovens e adultos através de acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e de treinamento para a vida.
4. Alcançar, até 2015, uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente no que se refere às mulheres, bem como acesso equitativo à educação básica e contínua para todos os adultos.
5. Eliminar, até 2005, as disparidades de gênero no ensino primário e secundário, alcançando, em 2015, igualdade de gêneros na educação, visando principalmente garantir que as meninas tenham acesso pleno e igualitário, bem como bom desempenho no ensino primário de boa qualidade.
6. Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de forma que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização linguística e matemática e na capacitação essencial para a vida. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2001, p. 18-20).

Com base nesses objetivos, percebemos que a preocupação focada nos resultados da aprendizagem é reforçada. Além disso, tratam da melhoria da qualidade da educação, mas pelo viés da competitividade. Em relação à educação das pessoas PAEE, não há menção a ela nesse encontro de Dacar, o que nos faz entender que até esse período essas pessoas não eram - como ainda não são - percebidas como sujeitos importantes e dignos de atenção.

No viés da competitividade, organizaram um encontro em Johannesburg em 2002, onde os membros participantes recomendaram à Assembleia Geral da ONU que atribuísse à UNESCO a tarefa de desenvolver propostas para implementar ações que promulgassem o desenvolvimento sustentável, elegendo o período de 2005 a 2014 como a década da educação.

Isto foi formalizado no documento *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014) Framework for the International Implementation Scheme*, publicado em 26 de agosto de 2003. Nesse documento, as propostas da UNESCO pairam sobre quatro aspectos: 1) promoção e melhoria da educação básica; 2) reorientação quanto aos programas educacionais existentes; 3) desenvolvimento acerca do entendimento e consciência das pessoas sobre a sustentabilidade; 4) capacitação dos trabalhadores de todos os setores para que tenham conhecimento e habilidades para desenvolverem seu trabalho de maneira sustentável. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2003).

Diante desses quatro aspectos propostos pela UNESCO, percebemos que a declaração assinada em Jomtien na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos em 1990 ainda hoje serve de parâmetro e diretriz para a definição e implantação de políticas educacionais tanto nos países desenvolvidos quanto nos países em desenvolvimento, muito embora problemas como desigualdade educacional no acesso e permanência e a pobreza não estão

sendo resolvidos, pois as simples manifestações de boas intenções não garantem o cumprimento das propostas.

No compasso da Declaração de Jomtien, constituída “[...] como o marco inaugural das novas políticas sociais qualificadas com a expressão ‘para todos’”, bem como “[...] seus princípios que defendem a necessidade de se universalizar o acesso à educação básica como forma a promover a equidade” - traduzida pelo princípio da igualdade de oportunidades -, “[...] com atendimento direcionado a todos os alunos, sem discriminar aqueles que poderiam apresentar características de desenvolvimento diferenciadas.” (GUHUR, 2010, p. 140-141), está a Declaração de Salamanca (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994).

Elaborada na Conferência Mundial, a Declaração de Salamanca (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994) trata dos Princípios, Política e Prática para as Necessidades Educativas Especiais, e pode ser considerada como ponto de partida para a educação inclusiva, ao propor a inserção/integração¹³ da educação especial na estrutura da *educação para todos*. O princípio fundamental é que as escolas devem acolher todas as crianças, sem distinção, independentemente de suas condições individuais, e isso inclui: crianças deficientes e bem dotadas; que vivem nas ruas ou que trabalham; de populações distantes ou nômades; de minorias linguísticas, étnicas ou culturais; de outros grupos menos favorecidos ou marginalizados.

A ideia que a UNESCO quer transparecer na Declaração de Salamanca configura-se num movimento internacional para orientar os países em desenvolvimento na elaboração e implementação de políticas voltadas para a superação do modelo de educação especial como sistema paralelo ao sistema regular de ensino.

Nesse movimento de luta pela inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais¹⁴ nas classes comuns de ensino regular, a educação especial é ressignificada, sendo concebida como suporte e não mais como substitutiva do ensino comum, tanto para os alunos

¹³ Utilizamos esse termo inserção/integração, pois no documento de Salamanca encontramos a expressão *integração* no sentido de promover a educação para todos, ou seja, a inserção de alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum. Também, nesse documento, o termo alunos *portadores de deficiências*, contemplados em documentos anteriores à década de 1990, foi substituído por alunos com *necessidades educacionais especiais*, ampliando esse segmento da sociedade.

¹⁴ O termo *necessidades educacionais especiais* desloca o enfoque da deficiência ou da dificuldade de aprendizagem do aluno para as escolas, na intenção de que essas instituições de ensino deem respostas na satisfação das necessidades específicas de aprendizagem do aluno especial. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), as necessidades educacionais especiais contemplam os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

inclusos quanto para os professores das classes comuns. Esse é o discurso apresentado na Declaração de Salamanca, alegando que as escolas especiais geram um alto custo e beneficiam apenas uma minoria de alunos, sobretudo da classe elitista. No caso dos surdos, o segmento defende primeiramente a necessidade de apropriação da língua brasileira de sinais para, posteriormente, serem inseridos nas escolas comuns da rede regular de ensino.

Este documento dá muita ênfase à relação custo-benefício ao afirmar que as escolas inclusivas provêem uma “[...] educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a deficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994). Argumentam, também, que as escolas inclusivas, ao adotarem uma pedagogia centrada na criança, podem obter a redução da taxa de desistência e repetência escolar, impedindo o desperdício de recursos.

Rumo à inclusão e em conformidade com a Declaração de Salamanca, a UNESCO publica, em 2005, o documento *Orientações para a inclusão: garantindo o acesso à educação para todos*. Ressalta-se nesse documento que o tema inclusão tem sido reconhecido como elemento essencial de todo o movimento pela educação para todos, enfatizando a discussão acerca do grupo das pessoas com deficiência e grupos minoritários excluídos da escola. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2005).

Nessas orientações para inclusão, o item 4, do Capítulo 1, denominado *Inclusão: Custos-Benefícios*, a abordagem presente explicita a relação da UNESCO com o Banco Mundial, trazendo a ideia de educação como fator de desenvolvimento econômico. A UNESCO reporta-se a um estudo do Banco Mundial no qual as escolas especiais são apontadas como financeiramente menos viáveis e as escolas inclusivas como mais eficientes e eficazes em relação aos custos.

É ressaltado nesse documento que “[...] a solução com melhor relação custos/benefícios é a da oferta de educação para todas as crianças.” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2005, p. 16). Com base nesse entendimento, deveriam ser adotadas medidas preventivas em relação aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, pois isso “[...] reduziria o número de repetições e dos seus custos para as escolas e reduziria também, consideravelmente, os custos sociais que estes indivíduos representam ao longo da vida.” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2005, p. 17).

Esse discurso da inclusão desses alunos nas classes comuns do ensino regular é reforçado em outros documentos internacionais, dentre os quais o Relatório Mundial sobre deficiência, de 2011, promovido pelo Banco Mundial e pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Constam nesse relatório os benefícios que a inclusão traz quando alunos com deficiência compartilham dos mesmos ambientes que os alunos sem deficiência, nos chamados ambientes inclusivos. (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE; BANCO MUNDIAL, 2012).

Segundo esse Relatório, a escola inclusiva gera benefícios econômicos individuais e sociais, porque a educação contribui para a formação de capital humano, garantindo às pessoas desse grupo condições de empregabilidade e oportunidades sociais. Além disso, essas duas instituições internacionais - OMS e BM - entendem que a transferência de crianças de escolas especiais para escolas comuns gera economia e esta economia pode ser utilizada, em partes, para suprir os custos com algumas crianças incluídas que exijam serviços e suportes adicionais. (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE; BANCO MUNDIAL, 2012).

A justificativa utilizada pelo Banco Mundial e pela OMS acerca do convívio dessas crianças no mesmo espaço e em defesa da escola inclusiva transfigura preocupação com cortes de gastos. Defendem, portanto, que a inclusão do PAEE na escola comum deve-se, dentre outros fatores, aos altos custos das escolas especiais e dos benefícios econômicos e sociais devido ao investimento em capital humano. (FERREIRA; BOGATSCHOV, 2016).

Nesse relatório, podemos perceber a propalação enunciada sobre aspectos morais e de valores éticos, como mostra o seguinte texto, que trata da educação inclusiva: “[...] pode, em longo prazo, aumentar a familiaridade e reduzir o preconceito. A educação inclusiva é, portanto, essencial para promover sociedades inclusivas e equitativas.” (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE; BANCO MUNDIAL, 2012, p. 214).

A UNESCO atribui à escola a responsabilidade de atender às necessidades educacionais de todos os alunos, de forma que se reduza a exclusão educacional. Nestes termos,

A inclusão é vista como um **processo** de atender e de dar resposta à diversidade de necessidades de todos os alunos através de uma participação cada vez maior na aprendizagem, culturas e comunidades, e reduzir a exclusão da educação e dentro da educação. Isso envolve modificação de conteúdos, abordagens, estruturas e estratégias, com uma visão comum que abranja todas as crianças de um nível etário apropriado e a convicção de que educar todas as crianças é responsabilidade do sistema regular de ensino. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2005, p. 10-11).

De acordo com Ferreira e Bogatschov (2016), os documentos dos organismos internacionais estão impregnados de uma visão política e econômica que responsabiliza os

indivíduos pelo sucesso e pela resolução dos problemas sociais. Primeiro, porque apregoam nesses documentos a relação entre educação e empregabilidade, ou seja, a ideia de que a escolarização das pessoas PAEE oferece condições para que elas possam competir por espaços no mercado de trabalho.

O segundo motivo, na visão dessas autoras, dá-se em razão de os organismos internacionais recomendarem estratégias que desobrigam o Estado de garantir os direitos sociais mediante a retórica ludibriante e humanitária que promove o consenso social, sob alegação de que a criação e manutenção da escola inclusiva é uma responsabilidade de toda a sociedade e não apenas do poder público estatal.

Nesse viés, a Declaração de Salamanca enuncia a ideia da responsabilidade social, atribuindo a toda a sociedade a responsabilidade pela educação de todos. Segundo esse documento, a educação de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum não é papel apenas dos ministérios da educação e da escola, abrangendo a ação da família, comunidade, organizações não-governamentais, parceria entre órgãos oficiais responsáveis pela educação, saúde, trabalho e assistência social, além da cooperação de agências internacionais (UNICEF, PNUD, BM).

Concordamos com Ferreira e Bogatschov (2016) ao afirmarem que o discurso utilizado nos documentos internacionais sobre responsabilidade social “[...] esconde o interesse capitalista de que a sociedade civil divida os custos da educação com o Estado”. Conforme Silva, Czernisz e Perrude (2017), a concepção de educação da UNESCO revela a influência das orientações neoliberais ao apregoarem a descentralização administrativa e financeira. Sendo assim, deixa transparecer seus vínculos com a reprodução do capitalismo ao defender a formação de um sujeito pacífico e adaptado à ordem vigente.

Nesse sentido, notamos que tais discursos articulados e constantemente renovados pretendem dar sentido no que diz respeito a estabelecer consensos. Nas palavras de Cury (1985, p. 39), “[...] implica a tentativa de reproduzir o movimento do capital social como um todo”. Mas essas reproduções passam despercebidas, pois a cada novo documento publicado, as mesmas se ressignificam.

Para a UNESCO, a educação possui papel de pacificadora, e é vista como um mecanismo de contenção dos conflitos, e que remete ao indivíduo a responsabilidade em resolvê-los. O conceito de formação apresentado pelos documentos, como necessário ao homem do século XXI, está integrado numa ordem do capital, como um processo educativo submetido às regras do mercado cujo resultado é uma formação adaptada ao contexto sem contestações à ordem posta. (SILVA; CZERNISZ; PERRUDE, 2017, p. 7).

Assim, subsidiada intelectual e financeiramente, tendo como organismo principal o Banco Mundial, as concepções educacionais e sociais das agências internacionais não estão desvinculadas do viés político e economicista que garante o controle dos conflitos e a formação dos sujeitos conformados à lógica capitalista.

Submetidos aos imperativos do capital, não poderia ser diferente o caráter excludente do sistema educacional, já que este está tecido na teia das políticas neoliberais. Segundo Campos (2003), o caráter excludente das políticas educacionais não se limita apenas à falta de acesso à escola, mas pode ser constatado também na ausência de oportunidades, bem como nas relações estabelecidas no interior do ambiente escolar. Para a referida autora,

[...] a garantia de acesso, por si só, não leva à inclusão social; a qualidade da aprendizagem, as condições de socialização no ambiente escolar podem, ao mesmo tempo em que incluem alguns, contribuir para excluir outros, tanto objetivamente, pelas oportunidades diminuídas ou negadas, como subjetivamente, pela vivência de experiências de rejeição social e de não reconhecimento de identidade (CAMPOS, 2003, p. 186).

Dessa forma, a compreensão da problemática da exclusão social, educacional e escolar requer uma análise da totalidade histórica, ou seja, “[...] o estabelecimento de vínculos entre a educação e a configuração econômica, política e social da atualidade considerando seus conflitos e contradições” (FERREIRA; BOGATSCHOV, 2016).

Para Guhur (2010), o movimento pela inclusão, apresentado nos documentos dos organismos internacionais, não elimina as desigualdades sociais, mas apenas oferece condições mínimas de sobrevivência aos grupos mais excluídos, como, por exemplo, ao PAEE. De posse dessa concepção da autora, podemos afirmar que esses grupos, pertencentes à classe trabalhadora, dificilmente ascendem na estrutura societária.

A dificuldade de ascensão dos grupos excluídos na estrutura societária está relacionada, em parte, à ação do Estado que, enquanto árbitro nas relações conflituosas entre classe trabalhadora e burguesia, desenvolve políticas e programas sociais focalizados e compensatórios, servindo aos ditames do capital.

Da igualdade de direitos à igualdade de oportunidades (equidade) a fim de administrar (e não de eliminar) a exclusão, o Estado implantou políticas, legislações e programas sociais focalizados em determinados grupos, definindo a participação destes e responsabilizando-os pelo aproveitamento ou não das oportunidades oferecidas. (FERREIRA; BOGATSCHOV, 2016).

Entretanto, no embate das relações entre classe trabalhadora, Estado e burguesia, a primeira busca travar sua ação rumo à luta pelos direitos sociais, que, muitas vezes, são negados, não cessados. Por isso, partimos do pressuposto de que não existe inclusão numa

sociedade capitalista, mas luta pelos direitos sociais dos e pelos excluídos, dentre os quais pessoas PAEE.

Nesse cenário neoliberal, de reestruturação produtiva e globalização, os países em desenvolvimento são *convidados* a se incluírem na sociedade capitalista, sob risco de ficarem marginalizados desse processo global. Para isso, os organismos internacionais *recomendam* ajuste estrutural para esses países, que começam a se organizarem com a *reforma* do Estado, na década de 1990, período em que se processou, também, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Integração, em 1994.

3.2 A Política Nacional de Educação Especial na Reforma do Estado no Brasil: a Integração no Cenário de Luta pelo Direito à Inclusão

Nesta subseção, temos o objetivo de apreender o movimento da PNEE, criada em 1994, a partir da reforma do Estado, do governo do presidente Itamar Franco ao governo de FHC. Vale ressaltar que inicialmente iremos analisar a reforma do Estado tendo em vista a caracterização do objeto em estudo. Posteriormente, trataremos das ações para a construção da PNEE.

Podemos afirmar que a reforma do Estado brasileiro dos anos 1990 revela aspectos afinados com as ideias e programas de ação neoliberal, especialmente no que se refere à redução do Estado em relação às políticas públicas. Costa (2006) diz tratar-se de um fenômeno não isolado, mas decorrente de uma série de mudanças nas relações internacionais, especialmente no comércio mundial e na organização das forças políticas entre os diferentes países.

Para a referida autora, a temática é “[...] um elemento da organização de um novo padrão de produção capitalista”, que “[...] expressa uma composição das forças sociais”, ou seja, “[...] a concretização de um movimento conservador que buscou suprimir os avanços construídos a partir do modelo do Estado de Bem-estar Social.” (COSTA, 2006, p. 155). Longe de ser um processo isento de contradições, a reforma do Estado pode ser analisada a partir da luta deflagrada pelo capital internacional no sentido de ampliar seu poder de mercado e manter a lucratividade dos investimentos.

Segundo Silva (2006), a *reforma* do Estado, embora de alcance diferenciado em cada país e condicionada às relações centro/periferia, passou por dois momentos. O primeiro correspondeu ao período de retomada da ofensiva do neoliberalismo estendendo-se até o início da década de 1990. Ressalta-se que neste primeiro período o Estado foi duramente

criticado pelos defensores neoliberais quanto ao seu caráter intervencionista, exigindo-se a redução do seu *tamanho* como uma condição ao livre funcionamento do mercado.

O segundo momento da *reforma* do Estado caracteriza-se a partir do esboço de uma suposta alternativa ao caos provocado pelas políticas neoliberais. Diante da gravidade da situação socioeconômica – agravamento do problema do desemprego e da pobreza – em alguns Estados nacionais, reconheceu-se a necessidade de regular minimamente o movimento do capital.

Nesse viés, o Banco Mundial e o Banco Internacional de Desenvolvimento (BID) voltaram alguns de seus programas e projetos a compromissos de combate à pobreza. (SILVA, 2006). A orientação é substituir políticas sociais por programas de combate à pobreza, colocando no lugar da universalidade – base do padrão de justiça social e do direito de cidadania – a focalização das ações, traduzida pelo direcionamento do gasto público e dos serviços sociais aos comprovadamente pobres.

Compreendemos que essa aparente benevolência dos organismos internacionais ao vincularem programas e projetos no combate à pobreza não deixa de ser, também, uma medida de contenção, necessária para aliviar as tensões de uma possível ofensiva da massa populacional frente à extrema desigualdade socioeconômica.

Desta forma, entendemos que a *reforma do Estado*, engendrada no Brasil, não se configurou numa reforma do Estado, mas numa (contra)reforma social e moral do Estado, na perspectiva de recompor a hegemonia burguesa no país. (BEHRING, 2003). Porque a ideia central da *reforma* surgiu como alternativa capaz de liberar a economia para uma nova etapa de crescimento, ou seja, a “[...] chamada ‘reforma do Estado’ funda-se na necessidade do grande capital de *liberalizar* – desimpedir, desregulamentar – os mercados.” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 203).

Tal (contra)reforma tem então fundamento no novo quadro social mundial de crise e resposta neoliberal, cujas determinações centrais podem ser procuradas nos processos de reestruturação produtiva, nas novas necessidades de acumulação do capital financeiro em contexto de crise de superprodução e superacumulação e no esgotamento (e a crise fiscal decorrente) do Estado de Bem-Estar Social.

Essa crise tem raízes na resposta neoliberal sobre a (suposta) *escassez* de recursos estatais¹⁵. Conforme Montañó e Dureguetto (2011, p. 203, grifo dos autores):

¹⁵ A resposta neoliberal diante da crise de superprodução, superacumulação e esgotamento do Estado de Bem-Estar Social é apresentada com base na *escassez* de recursos públicos, que levaria a uma crise fiscal do Estado,

[...] Produz-se, assim, uma lógica oposta aos postulados de “abundância” [...]. Se na *sociedade da abundância* o objetivo é o estímulo ao consumo, à procura, passando o Estado (keynesiano) a intervir no fomento à demanda efetiva, à circulação das mercadorias, ao consumo estatal; contrariamente, na *sociedade da escassez*, a questão remete ao corte de “gastos supérfluos”, particularmente os gastos com a força de trabalho e os gastos sociais do Estado.

Dessa maneira, essa (contra)reforma se expressa nos *ajustes estruturais* de orientação monetarista e neoliberal, nos planos econômicos, social e burocrático-institucional que os Estados nacionais (no caso do Brasil) a partir fundamentalmente das pressões e exigências das instituições financeiras internacionais tiveram que implementar como condição para receber os empréstimos e os investimentos produtivos dos capitais financeiros e das multinacionais.

Nessa direção, uma das funções econômicas do Estado passou a ser a de garantir condições mais atrativas aos investimentos estrangeiros. Tais condições de atratividade, do ponto de vista dos investidores, incluem: a segurança das instituições; a infraestrutura; a privatização e desnacionalização de empresas públicas; redução e restrição do gasto público-social; desregulamentação das relações de trabalho; desobrigação, desoneração e remuneração do capital especulativo.

É diante desse quadro de exigências econômicas que as políticas sociais assumirão uma nova feição, compatível com as estratégias atuais de acumulação, sob o comando financeiro. Além dessas condicionalidades, outra exigência foi imposta: o não aumento do gasto público para não produzir déficit fiscal e para gerar superávit primário. Resumindo, redução dos gastos públicos com políticas e serviços sociais. E essas *orientações* foram (e ainda são) seguidas e consentidas¹⁶ pelo Estado brasileiro.

Segundo Cardoso (1998) o primeiro passo para a *reforma do Estado* brasileiro foi dado com o Plano Real, ainda no governo do presidente Itamar Franco, por meio do qual orientou a economia e os gastos públicos; logo depois, em 1994 foi criado o Fundo Social de Emergência (FSE), que estabeleceu o controle dos gastos públicos e, em seguida, adotou-se a racionalização da gestão incluindo a flexibilização dos monopólios, a concessão de serviços públicos à iniciativa privada e as privatizações.

Antes de passarmos para a apreensão da PNEE, é interessante compreendermos em que contexto a PNEE foi criada. Para tanto, apresentamos brevemente o movimento do

em que os gastos superam as receitas, gerando déficit estatal, o que acaba por ser combatido inicialmente com inflação permanente, depois com os recortes orçamentários. (MONTAÑO; DUREGUETTO, 2011).

¹⁶ No Brasil, as orientações neoliberais foram consentidas no período de transição democrática, pelos governantes, empresários, lideranças sindicais e por intelectuais, ainda na década de 1980, intensificando-se nos anos 1990, no governo de FHC. Cabe destacar que o consentimento à política neoliberal não ocorreu da mesma forma em todos os governos pós-Constituição de 1988, tanto que logo no início sofreu significativa resistência. Mas, não tardou para que a grande imprensa moldasse as opiniões contrárias, tornando-as, posteriormente, favoráveis à política neoliberal.

governo Itamar Franco (1992-1995)¹⁷, em termos políticos, econômicos, sociais e educacionais.

Ao assumir o poder, Itamar encontra, em seu governo, carência de apoio político. Diante da dispersão entre os partidos, propõe um governo de união nacional com todas as forças de expressão do país reunindo um amplo espectro de forças políticas, como: o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB); o Partido Popular Socialista (PPS), antigo PCB; o Partido da Frente Liberal (PFL) e o (PSDB). Desses partidos políticos, apenas o Partido dos Trabalhadores (PT) ficou à margem desse processo, por considerar obscuros o programa e a política de alianças de Itamar Franco. (REIS, 2014).

A postura de Itamar em propor um governo de conciliação “[...] permitiu ao governo compartilhar as responsabilidades de conduzir um país que não enfrentava somente a instabilidade no cenário político-institucional, mas uma situação caótica em termos socioeconômicos.” (PADILHA, 2016, p. 85). A inflação, que chegava a 110% em 1992 e alcançou quase 240% no ano seguinte – a maior da história do Brasil -, o alto endividamento interno e externo, o descontrole das contas públicas, o desemprego, a baixa competitividade econômica, a péssima qualidade dos serviços públicos e o descumprimento dos direitos sociais eram apenas alguns dos fatores que levaram os diferentes setores da sociedade em geral à insatisfação.

Para enfrentamento dessa crise, foi criado o Plano Real¹⁸, seguido de um pacote de medidas econômicas diferentes daquelas adotadas pelos planos anteriores, como o congelamento de preços e salários. Sua proposta básica orienta-se para a contenção dos gastos públicos, aceleração do processo de privatização, controle de demanda através do aumento de juros e abertura às importações, o que provocaria a queda dos preços internos.

Em termos de médio e longo prazos, o Plano aponta no sentido da continuidade do processo de abertura econômica do país e de medidas visando ao apoio à modernização das empresas nacionais. (VIEIRA, 2000). Tais medidas aprofundaram a inserção do Brasil no

¹⁷ Itamar Franco foi empossado Presidente da República em outubro de 1992, após a renúncia de Fernando Collor, que enfrentava um processo de *impeachment*. Vice-presidente à época, o mineiro de Juiz de Fora governou de 1992 a 1995, período que ficou conhecido como *República do Pão e Queijo*. Também, nesse governo, houve a realização de plebiscito para a escolha da forma e do sistema de governo no Brasil (1993a), no qual são mantidos por larga maioria de votos o regime republicano e o sistema presidencialista. (VIEIRA, 2000).

¹⁸ Diferentemente dos demais, o Plano Real entrou em vigor em março de 1994, por Medida Provisória, garantindo assim um teor legal até então inexistente nos governos anteriores. Coordenado pelo Ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso, que assumiu o ministério em maio de 1993. O objetivo do plano era criar condições para enfrentar a inflação, principalmente através do controle cambial, e garantindo condições para o investimento de capitais estrangeiros para recuperar a economia nacional. No decurso de transição do cruzeiro para o real, a nova moeda, seria utilizada a Unidade Real de Valor (URV), um indexador cuja função era corrigir diariamente os preços até a adoção da nova moeda.

contexto da globalização econômica e viabilizaram as medidas neoliberais que seriam adotadas pelo governo FHC, com privatizações de empresas estatais e diminuição da intervenção do Estado na economia.

Quanto à área educacional, a primeira medida do presidente Itamar Franco foi a promoção da troca de comando do Ministério, sendo nomeado Murílio Hingel¹⁹. Com a nomeação desse professor, iniciou-se uma reforma administrativa no MEC, através da Lei nº 8.490, de 19 de novembro de 1992, que incorporou ao Ministério da Educação a Secretaria dos Desportos e a Secretaria de Projetos Educacionais Especiais da Presidência da República. Também passaram por mudanças o INEP, intensificando suas atividades de pesquisa; o FNDE, com as Resoluções nº 02 e nº 08, de 2 de dezembro de 1993; e o Censo Educacional, que foi retomado em todo o país a partir de 1993, como importante instrumento de diagnóstico na área.

A educação, no governo Itamar se configura inicialmente em torno de processos de mobilização envolvendo não apenas as diferentes instâncias de governo como também a escola e outros sujeitos sociais, por meio de debates visando à elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993), que se desdobrou em planos educacionais elaborados por Estados e Municípios, em consonância com as orientações da Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Em âmbito nacional, as ações tiveram como ponto de partida a realização da Conferência Nacional de Educação para Todos (1994), onde é debatida uma ampla agenda de temas, envolvendo os Estados e Municípios.

Os processos de mobilização acima expressos “[...] configuram-se como momentos de ouvir a sociedade e de apontar um horizonte futuro para a educação brasileira.” (VIEIRA, 2000, p. 117). Segundo documento do Plano Decenal de Educação para Todos²⁰, o mesmo foi concebido com a finalidade de dar sequência aos compromissos internacionais dos quais o Brasil foi signatário por ocasião da Conferência Mundial de Educação para Todos realizada

¹⁹Professor da Universidade Federal de Juiz de Fora e homem de confiança do presidente, Murílio Hingel fora secretário municipal de Educação nos governos de Itamar quando estava à frente da prefeitura de Juiz de Fora. Esse notário ministro posiciona-se em sentido contrário às políticas dos dois governos precedentes: acredita na universidade pública, declara-se contra o ensino pago nas instituições superiores públicas, não busca a polêmica com os proprietários de escolas privadas através do controle de mensalidades, preocupa-se com a educação das crianças pequenas e com a valorização do professor.

²⁰O Plano Decenal de Educação para Todos foi elaborado pelo Grupo Executivo do Ministério da Educação e do Desporto, integrado por representantes do próprio Ministério, do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), bem como do Comitê Consultivo, formado com a participação de entidades governamentais e não-governamentais. Esse Grupo Executivo tomou por base o Compromisso Nacional (documento elaborado de forma colegiada e em parceria), os resultados e recomendações da Semana Nacional de Educação para Todos (realizada no período de 10 a 14 de maio de 1993) e a análise de vários estudos e conclusões das discussões públicas no campo da educação básica. Para maiores informações sobre os fundamentos, trajetória e alcance social do Plano Decenal, consultar Cunha (1993) e Vieira (2000).

em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, conforme discutimos anteriormente (primeira subseção).

Os objetivos desse Plano foram: diagnosticar a situação do ensino fundamental; identificar os obstáculos a serem enfrentados durante o período de sua vigência; e formular estratégias para superá-los. Em linhas gerais, essas estratégias deveriam buscar a universalização da educação básica (ensino fundamental), com qualidade para todos, com a consequente erradicação do analfabetismo.

Em sua estrutura, o Plano Decenal de Educação para Todos foi composto de Introdução e quatro títulos principais (situação e perspectivas da educação fundamental, obstáculos a enfrentar, estratégias para a universalização da educação fundamental e erradicação do analfabetismo, medidas e instrumentos de implementação). No entanto, se nas Linhas Programáticas da Educação Brasileira dedicou-se o capítulo IV à Educação Especial, no Plano Decenal de Educação para Todos isto não ocorreu.

Identificamos ao longo desse documento poucas referências aos alunos PAEE, tal como observamos na Declaração Mundial de Educação para Todos, o que pode significar, por um lado, que esse público esteja considerado nas entrelinhas do termo *educação para todos*, ou, por outro lado, que esse público não tenha sido mencionado, devido a uma possível exclusão educacional e social desse segmento, visto que são considerados improdutivos para o capital. Acreditamos nessa última possibilidade. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1990).

Dentre as poucas aparições, identificamos no último parágrafo do item II: *Obstáculos a enfrentar*, referência aos *portadores de necessidades especiais*. Nesse item, o Plano Decenal reconhece o contingente expressivo desses alunos e a fragilidade do sistema educacional quanto a sua “[...] incapacidade de associar o acesso, a permanência com qualidade e equidade para uma clientela afetada por profundas desigualdades sociais.” (BRASIL, 1993a, p. 33).

Nas ações educacionais que visam à ampliação da escolaridade de crianças e jovens brasileiros, visualizamos pelo menos duas ações dessa natureza, onde a especificidade do atendimento educacional é sugerida para os alunos chamados pelo documento de *deficientes*. Este teor específico do referido termo utilizado no Plano faz-nos crer que há necessidade de uma educação diferenciada dos demais alunos.

Dessa forma, pode-se apontar a possibilidade de duas tendências no Plano Decenal. A primeira, no sentido de incluir alunos portadores de necessidades especiais no conjunto da educação regular, sem propor alternativas segregadoras de atendimento, considerando que os

mesmos se incluem no conjunto de brasileiros que reclama o direito à educação de qualidade. E a segunda tendência está em definir esse público como casos específicos e, em virtude disso, necessitam de ambientes, metodologias, recursos, professores e currículos diferentes dos que são oferecidos aos alunos sem deficiência, ou seja, do ensino comum. Corroboramos Santiago (2003, p.113) ao dizer que:

[...] as únicas referências específicas para os alunos “deficientes”, segundo o Plano, dão margem a que se considere que subsiste um caráter integrador, muito mais que inclusivista, tendo em vista que, neste último, não haveria necessidade de nenhum atendimento diferenciado para quaisquer alunos, mas, caberia à escola diferenciar suas práticas e concepções, de modo a atender a todos, indistintamente. [...] assim, é possível, portanto, identificar uma tendência pela prática de integração no sistema educacional brasileiro.

Encontramos também na análise geral do documento elementos que vislumbram a tendência para a educação inclusiva quando trata do objetivo de satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem, garantindo oportunidades a todos, no que se refere à aquisição de conteúdos e competências. Isto é percebido não apenas do ponto de vista curricular, mas político. Este, quando assegura “[...] a todos uma educação de qualidade que respeite e promova a construção da identidade da criança e do adolescente.” (BRASIL, 1993a, p. 38). Estes dois objetivos sinalizam para a supremacia da inclusão sobre a integração.

Neste sentido, entendemos que o Plano Decenal parece expressar contradições; no entanto, na medida em que somente reconhece a fragilidade do sistema educacional, defendendo a ideia de que este precisa desenvolver planos, métodos e instrumentos adaptados e não esclarecendo ou apoiando que essas ações devam ocorrer no interior do ensino comum, reafirma que, em razão da necessidade específica do público-alvo, dificultam sua inserção no ensino comum. Portanto, estes deveriam permanecer sob a responsabilidade da Educação Especial, contrariando as diretrizes da Conferência para as pessoas com necessidades especiais, conforme evidenciada anteriormente.

De uma maneira geral, as considerações acerca do plano não se configuram como uma agenda nova no campo da Educação Especial, mas sim, reiteram a presença de problemas para os quais o sistema escolar ainda não havia encontrado respostas que viabilizassem o direito à educação para todos.

Com relação ao plano específico da Educação Especial, encontramos o documento que trata de ações voltadas para a área em estudo, denominado de *Linhas Programáticas da Educação Brasileira – 1993/94* (BRASIL, 1993a), que apresenta o planejamento para o biênio 1993/1994, formulado a partir das contribuições do I Seminário Interno do

Ministério²¹. O texto *Linhas Programáticas da Educação Brasileira* contém quinze linhas de ação, que se dividem em duas partes: *Principais Linhas de Ação – atividade-fim* e *Linhas de Apoio à Ação Educacional*. Para atender aos objetivos desta pesquisa, nos deteremos na primeira parte, especificamente no item IV, que trata da Educação Especial.

Nesse item, esse documento reconhece o atendimento educacional especializado (preferencialmente na rede regular de ensino) enquanto direito previsto na Constituição Federal de 1988; reconhece o grande contingente populacional que precisa ser atendido pelo Estado (onde apenas 3% dos 10 a 12% eram atendidos); defende a necessidade de ampliação a todos os níveis (creche, pré-escola, educação básica e superior); e ainda, destaca a omissão do Estado no investimento necessário ao desenvolvimento desses alunos. (BRASIL, 1993a). Mas, atribui isso ao *estigma* que os têm vitimado, apontando somente os efeitos, não as causas do problema.

E, para implementação das diretrizes programáticas, fruto de amplo debate da política nacional para a educação especial, de acordo com o documento, atribui a todos - especialistas, instituições, sociedade e Estado - a responsabilidade da educação desse segmento. Dentre as principais diretrizes expressas no texto, temos:

- (a) expansão, melhoria e diversificação do atendimento aos portadores de deficiências (crianças, jovens e adultos), visando a sua **integração** nos diferentes níveis de ensino e garantindo-lhes o grau de escolaridade compatível com suas aptidões, valorizando, sobretudo a preparação profissional;
- (b) reavaliação do processo educacional voltado para esta parcela dos estudantes brasileiros;
- (c) reforço aos investimentos na habilitação dos professores que atuam ou pretendem atuar nesta modalidade;
- (d) inclusão, nos currículos escolares, de informações sobre os portadores de deficiências e os superdotados;
- (e) apoio ao Instituto Nacional de Educação dos Surdos e ao Instituto Benjamim Constant (este voltado para os portadores de deficiência de visão);
- (f) utilização de instrumentos capazes de disseminar informação e conquistar apoios para a generalização de atitudes positivas em relação aos portadores de deficiências, que se reflitam inclusive na preocupação com soluções arquitetônicas e urbanísticas que não lhes acrescentem novas limitações. (BRASIL, 1993a, p. 32, grifo nosso)

Nessas diretrizes, observamos que a perspectiva sinaliza claramente para a integração dos alunos PAEE. Integração essa que, para Sassaki (1997), não conseguiu satisfazer plenamente aos direitos desses alunos, pelo fato de a integração pouco ou nada exigir da escola em termos de modificação de atitudes, de espaço físico ou de práticas, sendo os alunos responsabilizados pelas possibilidades ou não de seu acesso ao ensino regular.

²¹ Esse Seminário foi realizado em Brasília, no período de 15 de janeiro a 4 de março de 1993. O texto desse seminário expõe um inventário de ações, as quais não mostram diferenças substantivas em relação às propostas apresentadas pelos dois governos anteriores. (VIEIRA, 2000).

Observamos que o Plano Decenal não apresenta considerações explícitas sobre a relação acesso/permanência, assistência/direito, integração/inclusão. Pelo exposto, percebemos que o Plano Decenal é um texto que retrata os problemas existentes sem apresentar soluções possíveis ou propriamente inovadoras para os mesmos. Suas inovações, em termos de conteúdo, referem-se de modo específico à busca de parcerias, alianças e o reconhecimento da escola como interlocutor legítimo no processo de planejamento da política educacional. E, as inovações, em termos de forma, retratam-se no caráter democrático imprimido à sua condução, tornando possível uma metodologia de conversação e diálogo na busca de solução compartilhada para os problemas identificados.

Em movimento contrário à inclusão social e educacional, a PNEE pautava-se na perspectiva da integração/normalização, causando uma verdadeira cisão no que concerne ao avanço das políticas públicas inclusivas. Essa política implicou em cenário de luta pelo direito à educação no mesmo período que ocorria discussões acerca do andamento da *reforma* do Estado brasileiro, que se tornou um dos aspectos centrais das políticas voltadas para a competição no mercado internacional, além de apresentar (intencionalmente) vários pontos de identidade com as propostas neoliberais.

Uma medida importante para a educação especial, ainda no governo de Itamar Franco, refere-se à construção da Política Nacional da Educação Especial/PNEE, em 1994, no cenário de luta pela inclusão, conforme mostrado. Ao ser formulada, a PNEE tinha por objetivo a condução do processo de *integração instrucional* de alunos com deficiências, condutas típicas ou altas habilidades²² nas classes comuns, tendo como base o princípio da normalização, que previa a este público “[...] as mesmas condições e oportunidades sociais, educacionais e profissionais a que outras pessoas têm acesso.” (BRASIL, 1994, p. 38).

A principal meta da PNEE era garantir o atendimento educacional ao aluno com deficiência. Para alcance dessa meta, pretendia-se ampliar até o final do ano 2000 o número de indivíduos atendidos pelos serviços educacionais, estimativa considerada irrisória, após décadas de omissão. Dentre os objetivos específicos, elencados nessa política, podemos mencionar: *desenvolvimento global das potencialidades dos alunos*; aquisição (desses alunos) de *hábitos intelectuais, de trabalho individual e em grupos*; aquisição de *saber*; aquisição de

²² De acordo com a Política Nacional da Educação Especial de 1994, o alunado da Educação Especial compreendia os portadores de: altas habilidades (superdotados); condutas típicas; deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla). Alunos portadores de altas habilidades referiam-se aos de notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes; capacidade psicomotora. Para conhecimento desse público específico, consultar a PNEE/1994. (BRASIL, 1994).

saber fazer; preparação dos alunos para participarem ativamente da vida social; ingresso dos alunos na escola comum; defesa da estimulação essencial; preparação para o mercado de trabalho; e promoção de ações articuladas entre saúde, educação, ação social e trabalho. (BRASIL, 1994).

O cumprimento das metas propostas pela PNEE exigia do Estado a determinação de diretrizes que deveriam incidir sobre o incentivo à formação de recursos humanos e à promoção de estudos e pesquisas em Educação Especial, através de parcerias com instituições de Ensino Superior; além de apoio aos programas de prevenção da deficiência e geração de empregos; melhoria da rede física; e estímulo a parceria com ONGs especializadas, cedendo professores da rede governamental. (BRASIL, 1994).

Das metas e ações empreendidas para cumprimento do proposto na PNEE, é importante a contribuição de Padilha (2016, p. 94), quando diz que essa política “[...] acabou não se consolidando como um instrumento governamental de transformação do sistema educacional”, pois, além de os objetivos e diretrizes não passarem de “[...] um protocolo de intenções”, os “fundamentos axiológicos também não foram transformadores”, ou seja, ao manter a integração como princípio (em suas diferentes formas – temporal, instrucional e social), “[...] corroborou para o isolamento de grande parte do alunado com deficiência da escola comum”.

Vale lembrar o posicionamento da então Secretaria de Educação Especial sobre o apoio às instituições filantrópicas. Baptista (2011), ao analisar as políticas de Educação Especial no Brasil ao longo da década de 1990, confronta uma notícia veiculada no portal do Ministério da Educação com um texto que anunciava as metas para a Educação Especial e para os serviços especializados, em 1993, momento em que estava em discussão a Política Nacional de Educação Especial de 1994. A notícia era: “Pelo menos uma classe para a Educação Especial em cada escola é o nosso lema” (CARVALHO, 1993, p. 95).

O texto noticiado tratava-se de um enunciado da Prof.^a Rosita Edler Carvalho, da então SEESP/MEC, quando da apresentação da Política Nacional de Educação Especial de 1994. Segundo Baptista (2011), ao mencionar o termo *classe*, a citação fazia referência à classe especial. O autor chama a atenção para o período histórico vivenciado, pois quando as discussões da Educação Especial já se propunham na perspectiva inclusiva, “[...] em 1993 os serviços de atendimento exclusivo – classes especiais e escolas especiais – eram reconhecidos como imprescindíveis ao trabalho pedagógico nessa área” (BAPTISTA, 2011, p. 61).

Diante do exposto, depreendemos que esse apoio e reconhecimento dos serviços de atendimento exclusivo (classes especiais e escolas especiais) eram decorrentes da

manifestação do governo em consentir apoio técnico e financeiro às instituições filantrópicas, visto que ofertavam esses serviços.

Ainda na perspectiva da integração, o MEC relançou uma série de documentos elaborados pelo antigo CENESP, numa espécie de *orientações*, com o título *Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial*. O objetivo desse novo documento fora “[...] atualizar os conceitos e reafirmar os princípios que então norteavam a atuação estatal no tocante à Educação Especial”, reafirmando “[...] a necessidade de os indivíduos com deficiência receberem uma educação ‘diferenciada’.” (PADILHA, 2016, p. 94).

Entretanto, o relançamento desses documentos criados no então CENESP não perseverou, pois não dispunham sobre possíveis transformações no sistema educacional para o atendimento de todos os alunos pela escola comum. Na realidade, essa ação do MEC caracterizou-se como “[...] mais um instrumento estatal que procurou dar continuidade ao que delimitava a Política Nacional de Educação Especial como objetivo.” (PADILHA, 2016, p. 94).

Entretanto, segundo esse autor, diante dos inúmeros problemas conceituais, a PNEE possibilitou abertura para uma multiplicação de instituições voltadas para o atendimento especializado na área. Isto contribuiu para o enfraquecimento do movimento pró-inclusão, criado no início dos anos 1980, “[...] pois recrudescer a disputa com diferentes tipos de deficiência pela legitimação de variados projetos educacionais, visto que ia à contramão da construção de uma escola inclusiva no país.” (PADILHA, 2016, p. 94).

Diante do exposto, podemos dizer que ao final do governo Itamar Franco, os programas e ações pensados e formalizados através dos muitos documentos, formulados em torno de políticas, pouco se concretizaram na prática, ou seja, não conseguiram pautar as ações educacionais nas diferentes esferas, limitando-se minimamente ao atendimento educacional, médico e odontológico em apenas 91 municípios brasileiros. Tais resultados podem estar relacionados à falta de planejamento sistemático nessas ações do período em destaque.

Partimos do entendimento de que esses resultados estão relacionados, sobretudo, ao fato de o Estado não ter assumido a responsabilidade de promover e garantir, na esteira do direito, uma política educacional comprometida com a formação humana. Um Estado defensor de políticas neoliberais só poderia adotar ações excludentes.

Assim, ao isolar os indivíduos em ambientes educacionais segregados, rotulando-os de deficientes e tratando-os como crianças *infantilizadas*, fortalecendo o rótulo e o estigma da

deficiência com a consequente exclusão social, além da minimização de suas potencialidades (MENDES, 2010), o Estado

[...] frustrou as expectativas dos movimentos sociais pró-inclusão, ansiosos pelo pleno cumprimento de suas demandas e a construção de uma sociedade mais justa, num ambiente que se mostrava frutífero para a participação e as mudanças no campo educacional (PADILHA, 2016, p. 95).

Essa participação e mudanças no campo educacional serão redirecionadas, no período conhecido como *reforma do Estado*. Tal reforma foi formalizada com aprovação do documento *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*²³, no governo FHC, em 1995, que redefiniu os rumos das políticas públicas voltadas para a educação. Aliás, nos dois períodos de governo de FHC (1995-1998 e 1999-2002), iniciativas de desregulamentação na administração pública federal representavam a descentralização na gestão das políticas sociais. Desta forma, a “[...] descentralização administrativa, financeira e pedagógica, marca desse governo, resultou em repasse de responsabilidades para os municípios.” (MACHADO, VERNICK, 2013, p. 51).

Na educação adota-se um novo *estilo* de governo *competente*, prepotente e autoritário²⁴, governo esse que apresenta um novo Projeto de sociedade e democracia brasileira, de cunho *moderno-conservador*, ou seja, tratava-se de uma mistura da social-democracia com princípios liberais. Estabelecem-se, também, ideias acerca da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, conforme demonstramos nas seções precedentes. Nas palavras de Arelaro (2000, p. 100):

Essa extravagância política exigiria da educação a definição de novo papel para a escola e um novo padrão de gestão educacional, em que a racionalidade e os critérios de mercado passassem a construir novos referenciais de competência administrativa e pedagógica, para as escolas e os sistemas de ensino.

Tais referenciais de competência administrativa e pedagógica estariam respaldados mediante efetivação de três diretrizes: democratização do acesso e da permanência dos alunos; qualidade de ensino; e gestão democrática da educação. Para tanto, a reforma educativa foi implementada.

²³Esse documento do governo FHC foi aprovado em novembro de 1995, sendo criado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado, ocupado pelo ministro Luiz Carlos Bresser Pereira. A tese defendida nesse documento ressalta o Estado como principal responsável pela agudização da crise, associando-a aos modelos de desenvolvimento adotados pelos governos anteriores. Para aprofundamento acerca da temática, ver: Batista (1998/1999), Costa (2006), Peroni (2000).

²⁴O governo FHC passa a legislar por Medidas Provisórias, mesmo para assuntos banais, desrespeitando o Poder Legislativo e o sistema democrático representativo e se transformando no governo de maior edição de Medidas Provisórias (incluídas as relativas à educação) desde a proclamação da República, superando em número os decretos-leis editados no governo militar de 1964/1985.

A primeira manifestação do governo FHC na questão da reforma educativa teve referência em três documentos, denominados: *Mãos à obra, Brasil: proposta de governo*; o *Planejamento Político-Estratégico – 1995/1998*; e o *Relatório de Atividades do Ano de 1995*. O primeiro apresentava a educação como uma das cinco principais metas do governo. Abordava questões como qualidade, gestão moderna do setor público, otimização da alocação de recursos, incentivo à universalização do ensino fundamental (antigo primeiro grau), além de desenvolvimento tecnológico e científico. Importa lembrar que esse progresso científico, tecnológico e educacional era entendido como uma forma de possibilitar condições favoráveis de competição.

No que tange à Educação Especial, encontramos no texto poucas manifestações relacionadas a esse segmento. Identificamos duas passagens que podem tencionar esse público, no quesito educação básica, quando se referem à *equidade* e ao acesso à educação. Quanto à equidade, é tratada nos seguintes termos:

É urgente, para isso, eleger objetivos e prioridades nacionais a curto, médio e longo prazos e dirigir a política educacional no sentido de promover a equidade social, garantindo **atendimento especial** às **minorias desprivilegiadas** e aos jovens e adultos que não conseguiram completar sua escolarização básica. (CARDOSO, 2008, p. 48, grifo nosso).

No caso do acesso, ressalta a necessidade de sua ampliação, direcionando a: “[...] grupos em situações específicas, minorias desprivilegiadas como os negros, **portadores de deficiências** e grupos em situação de extrema pobreza.” (CARDOSO, 2008, p. 52, grifo nosso), mediante o estímulo à “[...] adoção de metodologias que permitam melhorar o desempenho escolar.” (CARDOSO, 2008, p. 52).

Nessa proposta do projeto *Mãos à Obra, Brasil*, percebemos que a temática da Educação Especial não recebeu a devida importância, tendo em vista que, apesar de reconhecer a grande discrepância na negação do acesso à educação, não revela como essa ampliação vai se proceder e que metodologias serão adotadas para melhorar o desempenho escolar desses alunos.

Essa invisibilidade do PAEE também é perceptível no documento *Planejamento Político-Estratégico – 1995/1998*²⁵. Nesse planejamento, as intenções do governo reservaram duas páginas (30-31) para a referida área, onde explicitava a missão da Educação Especial e suas ações básicas, numa perspectiva integracionista.

Em sintonia com os dois primeiros documentos acima citados, foi elaborado o *Relatório de Atividades do Ano de 1995*. Neste, alguns aspectos, como o da Educação

²⁵ Ressaltamos que a explicitação destas intenções do Planejamento já estava prevista no texto *Mãos à Obra, Brasil*.

Especial, não contemplados ou pouco enfatizados em *Mãos à Obra, Brasil* ou em *Planejamento Político-Estratégico – 1995/1998*, aparecem com certa ênfase. O conteúdo expressa-se em três páginas (50-52), contendo quatro pontos: *Integração dos Portadores de Necessidades Especiais à Rede Regular de Ensino*; *Fortalecimento de Instituições Especialistas*; *Novo Papel do IBC*; e *Novo Papel do INES*²⁶.

Sobre a importância dos “[...] temas pouco explícitos ou não abordados [...] mobilização, educação especial, cultura, esporte e considerações sobre o papel do setor privado”, é necessário fazermos “[...] uma apreciação sobre como essas questões são tratadas.” (VIEIRA, 2000, p. 185).

Segundo essa mesma autora, esta irrelevância temática não se deve por falta de conhecimento do problema, mas porque a atenção centralizava nas crianças sem deficiência em idade escolar, que estavam no ensino fundamental. Nesse sentido, o que se quer aqui é destacar a ausência da ideia de *educação para todos*, expressa desde Jomtien para o PAEE. Se a educação é *para todos*, então nos questionamos: Por que existem aspectos que são silenciados ou pouco enfatizados na política educacional brasileira? Esse público não faz parte desse *todos*?

Ainda no cenário da reforma educacional brasileira, temos como marco importante a aprovação da nova LDBEN²⁷ (BRASIL, 1996) e com ela as ações direcionadas para a implementação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Integração.

No campo da Educação Especial, com a aprovação da LDBEN, a referida área ganhou conteúdo e legitimidade, sobretudo por ser “[...] a primeira das nossas LDBs a dar destaque para a área e por ser a legislação educacional vigente.” (CARVALHO, 2004, p. 39). No entanto, esse conteúdo e legitimidade foram direcionados para uma política pautada na perspectiva da integração do aluno PAEE no ensino comum.

Não temos a intenção de traçarmos uma análise mais detalhada sobre essa lei no que concerne à educação especial, pois alguns autores (CARVALHO, 1993, 2004; FERREIRA, 1998; JANNUZZI, 1997; PRIETO, 2000) já o fizeram. Também, não podemos deixar de apresentar observações que julgamos ser importantes para fazermos uma análise da política de Educação Especial na perspectiva da integração.

²⁶ Em virtude de não termos conseguido acesso aos documentos *Planejamento Político-Estratégico – 1995/1998 e Relatório de Atividades do Ano de 1995*, não pudemos analisar a temática da Educação Especial de forma mais aprofundada.

²⁷ Para maiores esclarecimentos sobre o embate travado nas discussões da LDBEN, ver Saviani (1997) e Arelaro (2000).

A primeira recai sobre a conceituação da Educação Especial no texto da LDBEN, definindo a área como uma “[...] modalidade de educação escolar, oferecida **preferencialmente** na rede regular de ensino, para educandos que apresentam **necessidades especiais**” (BRASIL, 1961, art. 58º, grifos nosso). Nessa citação, chamamos a atenção para os termos: *preferencialmente*, visto que implicava na imposição de condições para que o aluno com deficiência permanecesse nas classes comuns, atribuindo a ele a maior responsabilidade pela sua integração no ensino regular, eximindo o sistema de ensino de modificações (CARVALHO, 2004); e *necessidades especiais*, na medida em que ampliava as várias situações de exclusão social dos alunos, não especificando o PAEE.

Outra observação que elencamos sobre a LDB/1996 está relacionada à possibilidade de o atendimento dos alunos PAEE ser oferecido em classes, escolas ou serviços especializados quando não for possível a integração deles no ensino comum. Tal possibilidade é atribuída em razão das condições específicas desses alunos em se adaptar ou não, responsabilizando-os em grande parte pela sua permanência ou não nas classes comuns.

Diante disso, percebemos que quando os alunos desse segmento não conseguem se adaptar ao ensino regular, inviabilizando sua permanência, tira do sistema de ensino a incumbência de se organizar rumo à modificação de sua estrutura escolar.

No ano de aprovação da LDB (1996), o governo FHC engendrou algumas Emendas Constitucionais²⁸, colocando em prática a reforma educativa. Pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, precisamente no artigo 60º do Ato das Disposições Transitórias, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)²⁹.

²⁸ Dentre as Emendas Constitucionais, podemos citar a EC nº 14/ 1996, que alterou os artigos 34º, 208º, 211º e o artigo 60º do Ato das Disposições Transitórias. No art. 34, aponta a possibilidade de intervenção nos Estados e Distrito Federal quando não houver aplicação do mínimo orçamentário em educação. No art. 208º, há a garantia do Ensino Fundamental obrigatório e gratuito a todos, independentemente da idade, e para o Ensino Médio, a *progressiva universalização*, retirando do texto anterior a *progressiva extensão da obrigatoriedade*. No art. 211º, a inclusão da obrigação da União no financiamento das instituições de ensino público federal e garantia do padrão mínimo de qualidade de ensino, mediante assistência técnica e financeira aos Estados, DF e aos Municípios e, sobre estes, a área prioritária à Educação Infantil, ao invés de pré-escolar. No art. 60º do Ato das Disposições Transitórias da CF/1988, no que tange ao orçamento da educação, a aplicação da União de nunca menos que 30% e dos Estados e Municípios de 60% para eliminar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental, substituindo os 50% do poder público num prazo de 10 anos para essa finalidade.

²⁹ O FUNDEF, instituído pela Emenda Constitucional n.º 14/1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de 27 de junho de 1997, tinha como objetivo a destinação de recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público e valorização do magistério. O FUNDEF foi implantado nacionalmente em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. Seus recursos provinham de 15% do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e sobre Prestação de Serviços (ICMS); do Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal (FPE); do Fundo de Participação dos Municípios (FPM); e do Imposto de Produtos Industrializados para Exportação (IPI).

Em documentos oficiais do Ministério da Educação, afirmava-se que o FUNDEF foi criado com a finalidade de corrigir as “[...] iniquidades históricas que impediam o desenvolvimento do sistema educacional e tolhiam o futuro de muitos brasileiros.”, considerando que a má distribuição dos recursos da educação constituía-se “[...] raiz das desigualdades existentes nas redes públicas de ensino em todo o país.” (BRASIL, 1999). Além disso, argumentava-se que o FUNDEF se configurava uma política que *revolucionaria a educação*, pois promoveria justiça social, equidade no gasto-aluno; descentralização; melhoria da qualidade da educação e valorização do magistério.

Sobre o gasto-aluno, Arelaro (2000) diz que a Lei nº 9.424/1996 – que regulamenta o FUNDEF – não é cumprida pelo próprio governo, tanto em relação aos critérios de estabelecimento do valor de referência nacional para gasto-aluno/ano quanto por serem, sistemática e ilegalmente, subcalculados. Apesar das inúmeras ações contestatórias em relação aos valores *custo-aluno* estabelecidos por atos do presidente da República desde 1997, inclusive pela própria Comissão de Educação da Câmara Federal, nenhuma alteração aconteceu até o final desse governo.

Na área da Educação Especial, Carvalho (2004) alerta para o fato de um custo diferenciado e mais elevado para estabelecimentos de ensino especial que, embora tenha sido apontado no § 2º do art. 2º da Lei, essa faixa não fora criada, ficando a referida área no nível II (6º ao 9º ano, antiga 5ª a 8ª séries). Por não estabelecer essa diferenciação, segundo a autora, a Educação Especial fora prejudicada, principalmente em serviços como as classes especiais, posto que tais serviços necessitam de apoios especializados, exigindo um maior custo-aluno.

O estabelecimento do número de alunos atendidos como principal critério para a distribuição de recursos pode ser interessante, mas ele seria mais consequente se aparecesse combinado com o disposto no art. 10º, da LDB/1996, na busca de formas de colaboração entre as esferas públicas, possibilitando não só propostas de municipalização de ensino mais responsáveis, mas Planos de Educação mais adequados.

Compartilhamos com Arelaro (2000) quando diz que se houvesse uma proposta que considerasse uma distribuição proporcional das responsabilidades, combinada com uma reorganização tributária, poderíamos introduzir, com melhores condições, o número de alunos que seria possível atender, em cada modalidade de ensino – por exemplo, a Educação Especial -, em cada esfera pública, obedecidas as peculiaridades regionais e nacionais, aspectos estes que o FUNDEF sequer considerou.

É por isso que se tem como consenso, e tem aumentado os argumentos nesta direção, que somente um Plano Nacional de Educação, de caráter inclusivo, que explicitasse compromissos com metas e objetivos para a educação – em todos os níveis e modalidades de ensino – para enfrentar a nossa história social e educacional excludente, poderia ser o principal gerador de impacto social, tradutor de um projeto político pedagógico para a educação brasileira, pautado na ética e na participação democrática. Isso poderia pressupor um outro projeto para o Brasil. No entanto, não foi esse formato de Plano Nacional de Educação que imperou no nosso país.

Antes de prosseguirmos com o Plano Nacional de Educação, é importante ressaltarmos que, no âmbito da Educação Especial, foi estabelecida a Política Nacional para a Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência³⁰, em 1999, articulada à proposta da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da integração e à LDBEN. Nela, aparece a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis de ensino, com papel complementar ao ensino regular, com enfoque na integração, que, na prática, permanece com o atendimento dicotomizado e focalizado no defeito, dificuldade ou limitação da pessoa.

Cumprindo o imperativo da CF/88 e o disposto na LDB/1996, inicia-se o processo de construção e discussão do Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2010), ainda no governo de FHC. Entender a proposição da LDB/1996 de que o Plano deve estar em sintonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos é compreender quais são os compromissos que a política educacional assume no país. Pois, “[...] a principal medida de política educacional decorrente da LDB é, sem dúvida alguma, o Plano Nacional de Educação.” (SAVIANI, 1998, p. 3).

Assim, ao acompanharmos o elenco de ações e metas propostas no Plano e colocadas como prioridades do governo e de plataformas eleitorais, é que poderemos avaliar a política educacional que efetivamente se concretiza, ou se propõe. (CAIADO, 2003). Além disso, a análise do Plano Nacional de Educação é importante, pois é a partir dele que se iniciam os processos de elaboração dos planos estaduais e municipais.

No âmbito das discussões, assim como a LDB/1996, o PNE 2001-2010 também é resultado de uma disputa envolvendo duas propostas que rivalizaram o sentido do Plano e proporcionaram forte enfrentamento nas esferas legislativas. A primeira proposta, apresentada pelo Congresso Nacional de Educação (CONED), foi intitulada de *Proposta da Sociedade*

³⁰ Essa Política foi instituída pelo Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, que consolida as normas de proteção às pessoas com deficiência e dá outras providências.

*Brasileira*³¹, fruto da construção coletiva de variadas organizações da sociedade civil. A segunda, intitulada *Proposta do Executivo ao Congresso Nacional*, foi apresentada pelo MEC.

Nossa intenção não é analisar as duas propostas, pois já existem pesquisas³² que fazem essa análise tanto no âmbito geral da educação, quanto no âmbito específico da Educação Especial. Mas, pensamos ser relevante destacar um aspecto, que enfatiza a questão das parcerias.

De acordo com nossa análise sobre o PNE, dos 28 objetivos e metas para a Educação Especial, 7 expressam a questão de parcerias nas áreas de estimulação precoce (meta 1); atendimento à deficiência severa (meta 6); criação de material didático para deficientes visuais (meta 9); ensino da língua brasileira de sinais – Libras (meta 14); qualificação profissional e colocação no mercado de trabalho (meta 17). Essas foram as seis metas identificadas.

Contudo, cabe apontarmos a sétima meta identificada, que, segundo Caiado (2003), mesmo após enumerar todas as necessidades de parcerias com a sociedade civil, há o destaque expresso na meta 27, assegurando a continuidade do apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fins lucrativos com atuação exclusiva em educação especial que realizem atendimento de qualidade, atestado em avaliação conduzida pelo respectivo sistema de ensino.

Saviani (1998), ao analisar o PNE 2001-2010, chama a atenção para o descompromisso da União, quando se tem o Estado apenas como colaborador na maioria das metas propostas. O autor aponta que essa análise não é apenas quantitativa, mas, principalmente, qualitativa, na medida em que as metas sob responsabilidade prioritariamente da União “[...] se restringem, via de regra, a atividades como elaboração de documentos, definição de diretrizes, estabelecimento de normas e organização de sistemas de informações.” (SAVIANI, 1998, p. 87).

Assim, depreendemos que o PNE 2001-2010 deixa claro que a Educação Especial deve continuar como responsabilidade da sociedade civil. Tal legislação que aponta a possibilidade de o aluno público-alvo da área em discussão ser incluído em todos os níveis do

³¹ O Projeto de lei conhecido como PNE da Sociedade Brasileira foi elaborado coletivamente por educadores, profissionais da educação, estudantes etc. nos I e II CONEDs ocorridos, respectivamente, em agosto de 1996 e novembro de 1997. Tal proposta ingressou na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei n.º 4.155, de 10 de fevereiro de 1998 (dois dias antes do ingresso, na mesma casa, da proposta do MEC) encabeçado pelo deputado Ivan Valente e subscrito por mais de 70 parlamentares e todos os líderes dos partidos de oposição. (SAVIANI, 1998).

³² Dentre essas pesquisas, apontamos no âmbito geral da educação a pesquisa de Saviani (1998) e, no campo específico da Educação Especial, as pesquisas de Caiado (2003) e Carvalho (2004).

ensino regular favorece as famílias que ocupam um lugar social que permite o acesso aos serviços e recursos especializados em educação, saúde, transporte.

Segundo Caiado (2003), esse favorecimento às famílias mais equilibradas financeiramente pode ser comprovado com o crescente número desses alunos no ensino superior. Já as crianças e jovens em idade escolar, cujas famílias têm acesso restrito aos bens e serviços sociais, se “[...] depender de suas condições individuais, [...] talvez encontrem uma vaga no ensino fundamental e dali comecem a percorrer os conhecidos e possíveis caminhos do fracasso escolar.” (CAIADO, 2003, p.30).

Além da continuidade de responsabilizar a sociedade civil pela Educação Especial, percebemos contradições no próprio documento do PNE, precisamente entre a diretriz de plena integração e a manutenção de classes especiais. Com o novo PNE (2014-2020), que mudanças ocorreram na área da Educação Especial?

Após quase quatro anos tramitando no Congresso, o Plano Nacional de Educação (2014-2020) foi celebrado pelo Ministério da Educação como um documento que foi discutido e elaborado com *ampla participação*³³ de organizações da sociedade civil, de entidades acadêmicas e sindicais e de representantes das redes federal, estaduais e municipais de ensino.

Sobre essa *ampla participação*, Motta (2015) destaca alguns aspectos que sinalizam manobras de cooptação do governo federal, ao constituir as Conferências Nacionais de Educação (CONAEs) 2010 e 2014 e o Fórum Nacional de Educação (FNE)³⁴, como instâncias democráticas ampliadas de participação na discussão e na elaboração do referido documento.

A autora relembra que o MEC, ao criar o FNE, não considerou as históricas conferências e o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP). E, de certa forma, ofuscou as iniciativas autônomas de retomada dos Fóruns Nacional e Estaduais em Defesa da Escola Pública que ocorreram no mesmo ano de criação do FNE do governo (MOTTA, 2015).

Contudo, a passagem do PNE (2014-2024) pelo Congresso rendeu 2.915 emendas. Isto levou o FNE do governo a registrar em sua 24ª Nota Pública em Comemoração à Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que o PNE em trânsito no Congresso contrapunha as proposições centrais das CONAEs e representava um retrocesso. Para Motta (2015), a pressão

³³ Esta *ampla participação* ocorreu por meio das CONAEs, durante o ano de 2009, culminando, em 2010, com a entrega do documento PNE-CONAE ao Ministério da Educação.

³⁴ Criado pela Portaria MEC nº 1.407, de 14 de dezembro de 2010, o FNE, conforme apresentado no site do MEC, é um espaço inédito de interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro, reivindicação histórica da comunidade e fruto de deliberação da Conferência Nacional de Educação. De caráter permanente, é responsável por desenvolver uma série de atribuições. Estas podem ser consultadas no sítio (Disponível em: http://fne.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=243&catid=92. Acesso em: 26 de fevereiro de 2018).

do FNE do governo exercida sobre o Congresso não retirou o caráter privatizante do PNE 2014. Frente a essa nova composição de forças políticas,

[...] tais entidades recusaram realizar uma análise do Plano em sua totalidade, optando por desmembrar os artigos um a um, discriminando aqueles (ou até mesmo parte deles) como positivos e negativos, concluindo que, como predominavam os aspectos positivos, o encaminhamento seria lutar pela melhoria de um ou outro aspecto do Plano, sem questionar o seu significado geral para a educação pública brasileira (COLETIVO DE ESTUDOS MARXISTAS EM EDUCAÇÃO; SEÇÃO SINDICAL DOS DOCENTES DA UFRJ, 2013, p. 18).

Nas análises desses autores, foi identificada a pretensão privilegiada dos setores dominantes em relação à educação brasileira, com destaque para as questões relativas ao financiamento; democracia, escola pública e autonomia institucional; controle, expropriação, *ethos* da pedagogia de resultados; avaliação; ampliação e inclusão – os temas da expansão no setor privado; a formação e a valorização docente; trabalho e educação: o PNE e a formação da classe trabalhadora.

À luz dessas análises, entendemos que o PNE 2014-2024 redefine a concepção de *público* e vincula a concepção de democracia aos estreitos marcos de monitoramento de metas. Em nome da *eficiência na gestão*, esse documento afasta do campo da educação questões de universalidade, igualdade, interesses gerais e objetivos emancipatórios, bem como anula a autonomia das escolas e dos professores.

As formas concedidas de participação no PNE blindam os governos de qualquer participação democrática sobre o teor das políticas educacionais, de seus fundamentos, objetivos estratégicos e das medidas econômicas associadas à educação. Nenhum desses aspectos está aberto ao debate e, desse modo, a participação prevista serve antes de legitimação para as políticas e práticas vigentes, que acabam degradando e corroendo os fundamentos públicos e antimerchantis da educação pública no país.

No campo mais específico da Educação Especial - objeto de nossa análise -, o texto final do novo Plano Nacional de Educação (2014-2014) percorreu um caminho de intensos debates. Para essa área foi reservada a meta quatro. No percurso do texto original apresentado no Projeto de Lei nº 8.035/2010 até o texto final, muitas correlações de forças foram estabelecidas, tanto no âmbito do próprio Congresso Nacional quanto nas conferências realizadas e em espaços similares de debates. (BRASIL, 2010a).

Os debates estiveram organizados em torno do investimento público na educação escolar e, no caso da meta quatro, as discussões vinculavam esse aspecto mais geral às preocupações relativas ao financiamento dos espaços e dos serviços de apoio à escolarização dos alunos PAEE.

Conforme destacamos, os primeiros debates, datados no ano de 2010, acerca da meta quatro para a construção do novo PNE faziam referência ao seguinte texto: “Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.” (BRASIL, 2010a, p. 35).

Destacamos que esse texto expressava um alargamento de poder daqueles que representavam setores da população brasileira que assumiam uma perspectiva crítica e emancipatória relativa à formação humana das pessoas com deficiência e em conformidade com a PNEE/PEI.

Também, podemos afirmar que a defesa da escolarização dos alunos PAEE nas redes regulares de ensino, embora não fosse atribuição exclusiva daqueles que representavam esses setores da população brasileira, “[...] colocavam em xeque a perspectiva de que a face assistencialista do Estado Moderno fosse capaz de minimizar a profunda e persistente exclusão social e econômica vivida por uma parcela cada vez maior da população nas sociedades recentes.” (SOBRINHO; PANTALEÃO; SÁ, 2016, p. 517).

Nesse sentido, observamos que esta percepção de escolarização dos alunos PAEE nas redes regulares de ensino vem mobilizando um quantitativo de pais, profissionais da área clínica e da área educacional, ampliando seus espaços de atuação e, sobretudo, contribuindo para o redimensionamento de sua influência nas ações efetuadas por aqueles que os representavam nas diferentes instâncias - conferências, fóruns e, inclusive, no próprio Congresso Nacional.

Durante a tramitação da (des)construção do novo PNE, percebemos que integrantes da Comissão Especial de Educação, do Conselho Nacional de Educação, do Congresso Nacional e da equipe de governo organizaram-se, (re)direcionando suas ações e centralizando-as no que concerne ao apoio às demandas e expectativas de um grupo específico – as entidades e instituições privadas especializadas da Educação Especial –, que, desde a década de 1950, prestavam serviços a essa população, com a utilização de recursos públicos, financiados pelo Estado.

Dentre as entidades e instituições privadas, apontamos a mobilização da Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais, em torno da redefinição do texto final do novo PNE, que tramitava no Congresso Nacional. Em carta pública direcionada às APAEs, a presidenta nacional da Federação convocou todos os segmentos de pessoas com deficiência de todas as APAEs do Brasil para fazerem frente à Assembleia Legislativa, em 07

de agosto de 2013. E, uma semana depois (14/08/2013), uma mobilização institucional em frente ao Museu da República – Esplanada dos Ministérios, em Brasília.

Com essa mobilização, a presidenta da FENAPAEs tencionava o fortalecimento do movimento e sua respectiva visibilidade em todo o território brasileiro. Dessa ação, o presidente da Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania do Senado, senador Vital do Rêgo do PMDB-PB – relator do PNE na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ)– assumiu compromisso de ouvir representantes da FENAPAEs.

Em outro comunicado, a presidenta da Federação informou que o movimento apaeano contava com o apoio da ministra da Casa Civil Gleisi Hoffmann e dos senadores e relatores das CCJ. Enfatizava, ainda, a importância das APAES no envio de correspondências para seus respectivos senadores, no âmbito dos Estados, para que essas Associações reafirmassem o propósito institucional do movimento em relação à contraposição do texto original da Meta 4.

Assim, o movimento apaeano fez emergir uma redação *consensuada* para a meta em foco. Nas palavras de Sobrinho, Pantaleão e Sá (2016, p. 519, grifos dos autores):

De fato, no processo de tramitação do Projeto de Lei n. 8.035/2010 no Congresso Nacional, uma forte mobilização liderada pelas instituições não governamentais e de cunho privado, que prestam serviços aos estudantes com deficiência, produziu uma redação alternativa àquela em vias de aprovação. Diante das correlações de forças, tensões e negociações, a tramitação do projeto culminou no que foi denominado, à época, de redação *consensuada* para a meta quatro.

Do embate para alteração do texto inicial do PNE resultou uma reunião³⁵ realizada no MEC em 10 de setembro de 2013. Nela, os participantes acordaram um texto para a referida meta, bem como suas estratégias, alterando o Projeto de Lei nº 8.035/2010. No entanto, novas articulações continuaram ocorrendo no Congresso Nacional, culminando numa redação final, cujo conteúdo passou a ser expresso nos seguintes termos:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o **acesso à educação básica** e ao atendimento educacional especializado, **preferencialmente** na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, **classes, escolas ou serviços especializados**, públicos ou **conveniados** (BRASIL, 2014, p. 55, grifo nosso).

Desse texto final da meta quatro observamos que a expressão *acesso à educação básica* não remete que esta vai ser garantida nos termos de possibilitar a permanência e a

³⁵Participaram: o Ministro da Educação; a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); a Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE); os representantes de entidades ligadas à educação: Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas com Autismo (ABRAÇA); Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down; Centro de Apoio a Mães de Portadores de Deficiência (CAMPE); FENAPAEs; Fórum Nacional de Educação Inclusiva; UNDIME; CONSED.

aprendizagem do aluno PAEE na escola regular, nos termos do desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Além disso, não considera a escola comum como único *locus* de aprendizado desses sujeitos. A própria expressão *preferencialmente* reitera o sentido ambíguo sobre o espaço social de aprendizagens sistematizadas onde devem estar esses alunos. Nas percepções de Sobrinho, Pantaleão e Sá (2016), esse termo fazia sentido na década de 1980, quando o modelo de inclusão era apenas uma possibilidade, até mesmo pelo investimento restrito e insuficiente da administração pública na garantia dos direitos sociais, entre eles a educação escolar.

É importante destacarmos que não somos contra as formas dos serviços oferecidos pelo Estado para atendimento das necessidades educacionais específicas dos alunos PAEE. A questão é de outra ordem.

Entendemos que a nova redação da meta quatro, ao utilizar “[...] classes, escolas ou serviços especializados [...] conveniados.” (BRASIL, 2014, p. 55), expressa um recuo considerável de investimentos financeiros públicos nas instituições públicas. Isto fragiliza nossos sistemas educacionais de ensino na garantia de uma educação pública de qualidade para a inclusão escolar e social, passando a ideia de que a *educação pública* é ineficiente.

Para Saviani (2010), “[...] público e privado são categorias originárias e específicas da época moderna”, e, nesse sentido, “[...] a cumplicidade entre o público e o privado é própria da sociedade capitalista na qual o público tende a estar a serviço de interesses privados”. Entre avanços e retrocessos, a meta quatro do novo PNE evidencia que o caminho para superação e/ou minimização das desigualdades educativas no nosso país demanda conhecermos *a priori* a dinâmica da política neoliberal e da sociedade capitalista que anuncia um discurso de educação, numa perspectiva inclusiva, para perpetuar-se e fortalecer sua hegemonia.

Esse discurso de educação está contido nas orientações da UNESCO, demandando toda a política educacional de maneira geral e, especificamente, a política de inclusão. Nesse sentido, oito meses depois do PNE (2001-2010), publica-se a Resolução n.º 02, de 9 de janeiro de 2001 do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001).

A Resolução CNE/CEB n.º 02/2001 trata-se de um documento que normatiza a Educação Especial nas escolas, numa perspectiva inclusiva. Percebemos que nele definiu-se

quem são os educandos com necessidades educacionais especiais³⁶ e o seu atendimento no sistema de ensino (iniciado na educação infantil, nas creches e pré-escolas), cabendo às escolas assegurar a todos as condições necessárias para uma educação de qualidade.

No artigo 7º da Resolução, assegura-se que o “[...] atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica”. Observamos nesse artigo que o termo *preferencialmente* expresso na LDB/1996 e nos documentos legais anteriormente analisados não é contemplado nessa Resolução. Isto sinaliza para a contradição entre esses documentos e, além disso, significa que a Resolução não demarca impedimento para o acesso desses alunos à classe comum; ao contrário, determina que o acesso deles à escola não seja negado em nenhum nível, etapa ou modalidade de ensino. Portanto, aponta um caminho para a educação inclusiva.

A Resolução define ainda que as escolas podem criar *extraordinariamente* classes especiais, com organização fundamentada nas diretrizes curriculares para a educação básica e prevê que o atendimento, *em caráter extraordinário*, possa ser oferecido em escolas especiais públicas e privadas, quando houver a demanda de adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga garanti-la em sua estrutura pedagógica.

O conjunto dos alunos com necessidades especiais, expresso no art. 5º da Resolução CNE/CEB n.º 02/2001, compreende aqueles que, durante o processo educacional, apresentem:

- I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III – altas habilidades/superdotação, grande dificuldade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 2).

Acerca da definição dos alunos com necessidades especiais apontada na Resolução, Ferreira e Ferreira (2004) chamam a atenção para o seguinte fato: ao lado da possibilidade de esse benefício educacional esmaecer o foco nas condições deficientes, os autores constatarem o conhecido risco de ampliar o universo dos alunos percebidos como problemáticos pela escola

³⁶ Na Política Nacional da Educação Especial de 1994, o termo aparecia como portadores de necessidades especiais, significando a pessoa que apresentasse, “[...] em comparação com a maioria das pessoas, significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente, que acarretam dificuldades em sua interação com o meio físico e social.” (BRASIL, 1994, p. 22).

e, mais ainda, atribuindo à área da educação especial a responsabilidade primeira pela educação de todos eles.

É importante lembrarmos que a Resolução em questão advém de orientações de uma política maior, internacional, num movimento pela *Educação para Todos* - Declaração de Jomtien -, que inclui alunos com *necessidades educacionais especiais* - Declaração de Salamanca - no caminho para a educação inclusiva. Em sintonia com esses documentos internacionais, em 2001, o Brasil publica a Convenção de Guatemala³⁷.

Segundo Guhur (2010), a Convenção de Guatemala passou a ser usada tanto para justificar a inclusão destas pessoas no ensino regular como para promover a eliminação das barreiras à acessibilidade. Assim, vemos que, embora ainda um tanto imprecisa, a noção de inclusão educacional continuou a ser sedimentada, assumindo cada vez mais importância na elaboração das políticas educacionais, na perspectiva de realização de direitos e sob o argumento de que todos são iguais, todos devem ser incluídos na escola comum.

Essa elaboração das políticas educacionais na perspectiva da inclusão e da eliminação das barreiras à acessibilidade pode ser visualizada com a publicação de três documentos mais específicos para a área da Educação Especial, produzidos no último ano do segundo mandato do governo FHC. O primeiro trata-se da Resolução CNE/CP n.º 01, de 18 de fevereiro de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para o acolhimento e o trato da diversidade, de forma a contemplar conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

O segundo documento refere-se à Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio legal de comunicação e expressão e outros recursos a ela associados, determinando que o poder público e empresas concessionárias de serviços públicos garantam formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

³⁷ A Convenção de Guatemala foi publicada pela ONU e promulgada no Brasil pelo Decreto n.º 3.956/2001. Nela, reafirma-se que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas. Define, ainda, como discriminação toda forma de diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício, por parte das pessoas portadoras de deficiência, de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

Também nessa Lei determina-se que o sistema educacional das diversas esferas (federal, estadual e municipal) garanta a inclusão de disciplinas e/ou conteúdos nos cursos de formação da Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, acerca do ensino da Língua Brasileira de Sinais, como parte integrante dos PCNs.

O terceiro documento está voltado para a deficiência visual, com a publicação da Portaria n.º 2.678, de 24 de setembro de 2002, que aprova as diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para seu uso em todo o território nacional. Não poderíamos deixar de mencionar que a aprovação desses dois documentos foi um importante avanço em relação à acessibilidade para esses segmentos das referidas áreas específicas.

Depreendemos, diante da análise dos documentos do governo FHC, que a PNEE, pensada no contexto da reforma do Estado, torna-se cenário de luta entre concepções pedagógicas diferentes (integração/inclusão). Mas, não só isso: o referido governo defendia a necessidade de políticas educacionais que contemplassem a qualidade do ensino, sem ter resolvido sequer a questão da quantidade, ou seja, do acesso à educação.

Nesse sentido, podemos afirmar que a luta travada na formulação e implementação das políticas públicas de inclusão no governo FHC insere-se numa luta da sociedade de classes, consolidada no embate entre dois projetos: um defendido pela classe trabalhadora, e o outro, pela classe detentora dos meios de produção capitalista.

E, nesse contexto de reforma do Estado, tais políticas são formuladas e implementadas em conformidade com os ideais neoliberais da economia globalizante. Diante disso, à classe trabalhadora resta lutar para que seus direitos prevaleçam em algum aspecto. E foi isso que vimos ao longo desta subseção, a luta por direitos, face à política integracionista.

Questionamos, então, se nos governos subsequentes a Política Nacional da Educação Especial conseguiu avançar na perspectiva da educação inclusiva, garantindo não só o acesso, mas a permanência de seus alunos na escola comum. É o que veremos na próxima subseção.

3.3 A Construção da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: no governo Lula da Silva (2003-2010)

Nesta subseção analisamos a construção da PNEE/PEI nos dois mandatos do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). Para essa análise, situamos o contexto político, econômico, social e educacional durante os governos em discussão. Isto será necessário, pois é nesses governos que se consolida a construção e implementação da PNEE/PEI.

Com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para presidência da república, numa coalizão centro-esquerda, no final de 2002, as expectativas de mudanças profundas na política econômica, social e educacional eram grandes, por parte da classe trabalhadora, todavia não foi o que ocorreu. No início do primeiro mandato do governo Lula, a situação da economia era caótica. Na análise de Fagnani (2011, p. 46-47):

Em 2002, a inflação bateu 12,5%; a taxa de juros (Selic) atingiu 25%. O risco Brasil (EMBI) saltou de 861 pontos (2001) para 1445 pontos (2002). As reservas internacionais atingiram seu menor nível desde 1994. O saldo de transações correntes era negativo. A relação dívida externa bruta/PIB chegou ao patamar mais alto dos últimos anos (42%). O crescimento da economia continuou pífio (2,7%). A dívida líquida do setor público atingiu o topo desde o início dos anos de 1990 (57% do PIB). As despesas com juros eram elevadas (9% do PIB).

Esse cenário crítico ampliava-se com a desconfiança em relação ao PT e ao presidente operário. Era compreensível que, por um curto momento, a área econômica tivesse de manter a ortodoxia para acalmar os mercados. Todavia, o balanço dos primeiros meses da política econômica do governo Lula revela que as medidas adotadas, sem exceção, obedeceram cegamente os ditames do FMI. A população que apostava na mudança assistia as mesmas práticas ortodoxas, os “[...] mesmos remédios e os mesmos efeitos”, a “[...] instabilidade econômica não arrefece e as autoridades continuam a reboque de movimentos especulativos do mercado.” (SAMPAIO JR., 2003, p. 7).

Assim, a política econômica do governo Lula é conduzida na mesma orientação da era FHC – controle inflacionário por meio de taxas de juros elevada, superávit primário e restrição ao gasto público – seguindo até 2005, além de manter um ambiente econômico recessivo, que continuou colocando limites ao desenvolvimento social. Estes limites podem ser percebidos, segundo Fagnani (2011), sob dois aspectos: pelos reflexos do mercado de trabalho e pela restrição do gasto social.

O primeiro (reflexos do mercado de trabalho) pode ser visualizado quando observamos o aumento da taxa de desemprego, que, em 2003, atingiu o pico de 13,4%; permaneceu em níveis elevados em 2004 (11,5%) e recuou para 9,5% em 2005. O crescimento anual dos rendimentos médios reais declinou (-5,1%) em 2003; estabilizou-se em 2004; e subiu ligeiramente em 2005 (2,4%).

O segundo (restrição do gasto social) dá-se em função da necessidade de obterem-se elevados superávits primários para pagar juros e amortizações financeiras. Isto pode ser comprovado, segundo estudo realizado por Castro, Ribeiro e Carvalho (2007), revelando que, entre 2003 e 2005, tanto o gasto social federal como a despesa financeira mantiveram-se no mesmo patamar (em proporção do PIB) observado nos últimos anos do governo FHC.

No tocante à política social, a disputa entre *focalização* e *universalização*, que já vinha ocorrendo no governo FHC, continuou a dominar o debate no governo Lula. Os segmentos do núcleo dirigente do governo, com destaque para o Ministério da Fazenda, defendiam a opção pelo *Estado Mínimo*. Em 2003, este Ministério divulgou o documento *O gasto social do governo central: 2001 e 2002* explicitando claramente a reduzida *focalização* do gasto social federal, provocando um amplo debate nos meios acadêmicos e governamentais. Nesse documento, o Ministério da Fazenda defendia a prioridade aos programas de transferências diretas de renda em oposição às políticas universais.

Assim, a agenda liberalizante foi utilizada como estratégia de desenvolvimento social, que se encerrou numa única via de ação: focalização nos segmentos mais pobres da população, sendo esses definidos pelo critério do Banco Mundial. Esse documento é registrado por Fagnani (2011, p. 48) nos seguintes termos: “Para espanto de alguns, tratava-se de documento oficial de um governo popular que sempre se opôs ao neoliberalismo”.

De políticas inicialmente orientadas ao atendimento universal, passou-se à persecução de públicos-alvo específicos. Tal orientação, no contexto das reformas de Estado na América Latina, encontra justificativa na necessária focalização do gasto social nos grupos mais vulneráveis, trazida pelas políticas de ajuste estrutural, o que levou à adoção generalizada, nesse governo, de medidas de alívio à pobreza.

O governo FHC encarnou essa lógica: o recurso à racionalidade técnica como meio orientador das políticas sociais. A crítica a essa postura constituiu-se em importante fator na eleição de Lula. Esta era a lógica que se esperava romper com a assunção de Lula à presidência da República, todavia seu primeiro mandato apresentou mais permanências que rupturas.

Na esteira da focalização da política social nos segmentos *mais pobres*, em outubro de 2003 foi instituído o Programa Bolsa Família (PBF)³⁸, que passou a ser a principal política social do governo Lula. A repercussão desse Programa era preocupante, pois além de reforçar a tese da *estratégia única*, parecendo representar um passo institucional nos rumos desejados pelo Ministério da Fazenda, de certa forma reprisava o Programa Comunidade Solidária de FHC, ignorando, portanto, a luta que diversas forças políticas vinham travando pela consolidação dos avanços sociais de 1988.

³⁸ O PBF, criado por meio do Decreto n.º 5.209, de 17 de setembro de 2004, recebeu bastante destaque no governo Lula. A finalidade do Programa é a transferência de renda do governo para famílias pobres e em extrema miséria. Tal programa apresentava-se como reformulação e ampliação do Programa Bolsa-Escola, criado no governo FHC. As principais críticas que recebe dizem respeito ao repasse de dinheiro direto à população mais carente, como uma política social passiva, incapaz de estimular e desenvolver a autonomia dos assistidos para que alcancem algum nível de independência e saiam dessa condição.

Se no campo da política econômica e social as expectativas de profundas mudanças eram esperadas com a eleição de Lula como presidente da República, na educação isso não foi diferente. Segundo Leher (2010), a esperança de mudanças devia-se menos ao programa de governo, elaborado fora da esfera partidária, por meio de uma ONG ligada ao presidente Lula da Silva, o Instituto da Cidadania, e mais ao fato de que o Partido dos Trabalhadores³⁹ tinha relevante inserção no FNDEP⁴⁰ e nos CONED⁴¹.

Analisando os vinte primeiros meses do governo Lula da Silva, cujo projeto era atingir o *desenvolvimento econômico nacional e popular*, Frigotto (2005) diz que esse período teria servido somente para fabricar *desapontamento e perplexidade*, porque muitos esperavam que o PT fosse combater as políticas capitalistas e de ajustes neoliberais.

Para esse autor, tornava-se evidente como as *trincheiras* das forças dos projetos liberais conservadores e do *nacionalismo conservador* estavam “[...] impregnadas no Aparelho do Estado e na sociedade civil [...]” (FRIGOTTO, 2005, p. 4). Para Oliveira (2009), esse primeiro mandato do presidente Lula, no campo educacional, é visto muito mais por permanências que rupturas em relação ao governo anterior. Até mesmo a retórica observada nessas políticas foi sendo assumida pelo governo petista que passou a professar a inclusão social no lugar do direito universal à educação.

Na política educacional, a primeira mudança ocorreu com a convocação de Cristóvam Buarque para ocupar o cargo de Ministro da Educação. As ideias desse ministro articulavam-se, principalmente, à política do BM⁴². De acordo com Leher (2010), tais ideias sugeriam que a agenda do CONED - marco de resistência e luta em torno da educação pública no Brasil - não teria lugar nas políticas educacionais, embora expressasse os melhores anseios dos educadores.

³⁹ A esperança no PT devia-se também ao fato de que grandes referências educacionais foram organicamente ligadas ao partido, como Paulo Freire e Florestan Fernandes, ambos falecidos antes da chegada de Lula ao governo (1997 e 1995, respectivamente).

⁴⁰ Este Fórum surgiu na década de 1980, com a participação de mais de 30 entidades estudantis, científicas, sindicais, acadêmicas e populares, da cidade e do campo, que se reuniram em torno da elaboração de uma proposta para o capítulo da educação quando do processo Constituinte que gerou a Constituição atual, de 1988. O Fórum em Defesa da Escola Pública é uma das entidades que estruturaram e coordenaram os CONEDs.

⁴¹ O I CONED foi uma resposta imediata dos movimentos sociais, realizado em 1996. Reuniram-se nesse evento mais de cinco mil pessoas em Belo Horizonte (MG) para iniciar a elaboração de um PNE. Estes Congressos constituem-se em uma série de debates, discussões, mesas-redondas e palestras que aprofundam os mais diversos temas referentes à educação nacional, como políticas educacionais, violência, gênero, etnia, autonomia universitária, gestão democrática, lazer, saúde, alfabetização, inclusão educacional e social, entre outros temas não menos importantes.

⁴² As ideias de Cristóvam Buarque de que a educação superior deveria ser ampliada por meio de educação à distância, a lógica do controle por meio da avaliação e a adesão à agenda da OCDE/UNESCO da *educação ao longo de toda a vida* (Relatório Jacques Dellors) já sinalizavam que a política educacional não contemplaria a agenda do CONED.

No que diz respeito à educação básica, para Oliveira (2009), os primeiros quatro anos de mandato de Lula podem ser caracterizados pela ausência de políticas regulares e de ação firme no sentido de contrapor-se ao movimento de reformas iniciados no governo FHC, ações estas esparsas e seguidas de uma grande diversidade de programas especiais, em sua maioria dirigidos a um público focalizado entre os mais vulneráveis.

Essa concepção de política educacional focalizada aos segmentos mais vulneráveis é perceptível no documento *Alinhamento Estratégico – MEC 2003*⁴³, divulgado por Cristóvam Buarque, logo que assumiu o Ministério da Educação, em 2003. No campo da Educação Especial, a primeira parte do texto *Realidade e Desafio* faz ligeira alusão aos *portadores de necessidades especiais*, reconhecendo que esse segmento foi o que mais sofreu exclusão educacional no país, sendo oferecidos poucos programas, em poucas escolas para atendimento deles.

Nas *Definições Estratégicas*, segunda parte do texto, precisamente no *Eixo estratégico I: democratização dos bens educacionais*, aponta a ampliação do acesso aos bens educacionais aos portadores de necessidades especiais⁴⁴, sendo esta ação incluída na terceira parte do referido documento, que trata das *Prioridades*. Neste item das *Prioridades*, a ampliação mencionada no *Eixo estratégico I* ocorreria em todos os níveis e modalidades da Educação Básica.

Dentro das prioridades apontadas no documento, a formação de professores foi uma das ações de suma importância para a melhoria da qualidade da educação, que, no caso da Educação Especial, ficou sob responsabilidade da Secretaria de Educação Especial (SEESP). Essa prioridade insere-se no *Eixo Estratégico II: Melhoria da qualidade da Educação*, que tinha por objetivo formar, valorizar e estimular os professores na prática docente.

Na esteira da formação docente no que tange à Educação Especial, o MEC lança o *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*⁴⁵. O objetivo desse programa consistiu em orientar os dirigentes estaduais e municipais na implementação de sistemas educacionais inclusivos. Seus pressupostos filosóficos e políticos foram estabelecidos com base na Conferência Mundial de Educação para Todos, com apoio financeiro do Programa das Nações

⁴³ Segundo o documento, seu objetivo é servir de *bússola* para a ação de todas as secretarias e entidades integrantes do MEC em 2003 e de instrumento de avaliação de sua ação, no início de 2004. Assim, o texto está estruturado em três partes: Realidade e Desafio; Definições Estratégicas; e Prioridades. Nesse documento também é mencionada a preparação para a criação do FUNDEB.

⁴⁴ Esse termo foi utilizado no documento para referir-se às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.

⁴⁵ O Programa foi lançado no ano de 2003, em Brasília, no I Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores para os dirigentes de educação especial dos 26 Estados, Distrito Federal e 106 Municípios-polo, que atuariam como multiplicadores para os municípios da sua área de abrangência.

Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que visava promover o desenvolvimento e eliminar a pobreza no mundo, e vinha assessorando o Brasil na implementação de políticas para a educação.

É importante ressaltarmos que o governo Lula já incorporava claramente a política de educação inclusiva, não numa perspectiva de direito universal à educação, mas amparada numa política cujo discurso de inclusão social se alinhava às políticas neoliberais, de focalização. Nessa perspectiva, a educação dos alunos PAEE passou a ser ofertada nas salas de aula do ensino regular, tendo como suporte o atendimento educacional especializado, de caráter complementar ou suplementar, realizado no turno oposto do ensino regular.

Em 2004, o governo federal instituiu, no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED), em cumprimento ao disposto no Inciso III do art. 208º da Constituição. O PAED, instituído pela Lei n.º 10.845/2004, propunha os seguintes objetivos: garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permitisse a integração em classes comuns do ensino regular; e garantir, progressivamente, a inserção desses educandos nas classes comuns do ensino regular.

De acordo com esse Programa, a União repassaria diretamente à unidade executora constituída na forma de entidade privada sem fins lucrativos que prestasse serviços gratuitos na modalidade de educação especial a assistência financeira proporcional ao número de educandos portadores de deficiência, conforme apurado no censo escolar realizado pelo MEC no exercício anterior. O repasse seria efetivado automaticamente, sem necessidade de convênio, ajuste ou contrato.

Na análise de Viegas e Bassi (2009), o PAED passou a direcionar um maior volume de recursos para as escolas privadas de Educação Especial. Mesmo assim, para esses autores, não deixa de surpreender essa importante expansão, especificamente nas escolas especializadas ligadas às instituições privadas, em meio a um contexto de estímulo à inclusão no ensino regular. Entendemos que a transferência financeira para instituições privadas não é inusitada, considerando o próprio contexto histórico da Educação Especial no Brasil.

Além do PAED, outras ações foram engendradas para implementação da política de inclusão educacional e social, que não se consolidaram somente no âmbito do Ministério da Educação. Reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular, o Ministério Público Federal divulgou, em

2004, a Cartilha *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, com objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão.

Também o Ministério das Cidades lança o Programa Brasil Acessível⁴⁶, implementado a partir do Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004 que regulamentou a Lei n.º 10.048/2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e a Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

No ano seguinte (2005), o MEC implementou o Programa Sala de Recursos Multifuncionais⁴⁷, com o objetivo de apoiar os sistemas de ensino na implantação de salas de recursos multifuncionais, com materiais pedagógicos e de acessibilidade, para a realização do atendimento educacional especializado dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Em relação à acessibilidade, podemos dizer que esta não foi objeto destinado apenas para a educação básica, pois o ensino superior também é contemplado, com o Programa Incluir⁴⁸. O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) propõe ações que garantam o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (IFES). Seu principal objetivo é fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFES, os quais respondem pela organização de ações institucionais de forma a eliminar barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

Em 2006, a ação articulada da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH) e do MEC, em parceria com o Ministério da Justiça (MJ), Secretarias Especiais e a UNESCO, publicaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Dentre as ações programáticas contempladas nesse Plano, ressalta o fomento à inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas às pessoas com deficiências, bem como todas as formas de discriminação e violação de direitos, assegurando a formação continuada dos trabalhadores da educação para lidar criticamente com esse tema e o desenvolvimento de políticas estratégicas de ação afirmativa, de forma a possibilitar a

⁴⁶ O Programa Brasil Acessível trata-se de um Programa Brasileiro de Acessibilidade Urbana, desenvolvido pelo Ministério das Cidades, através da Secretaria Nacional de Transporte e da Mobilidade Urbana, que resulta em um conjunto de políticas de transporte e circulação, de forma a proporcionar o acesso amplo e democrático ao espaço urbano.

⁴⁷ Esse e outros programas serão analisados na última subseção deste texto.

⁴⁸ De iniciativa da Secretaria de Educação Superior e da Secretaria de Educação Especial, desde 2005 o Programa Incluir, lança editais com a finalidade de apoiar projetos de criação ou reestruturação dos núcleos de acessibilidade nas IFES. Os núcleos melhoram o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas.

inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas Instituições de Ensino Superior.

No segundo mandato do governo Lula (2007-2010), tivemos no seu primeiro ano de gestão algumas ações relevantes na construção da política de inclusão do PAEE: a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)⁴⁹; a publicação do Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007⁵⁰; a publicação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e, sobretudo, a organização do processo de formulação da PNEE/PEI.

O FUNDEB garante que a maior parte dos recursos vinculados à educação seja aplicada à educação básica, mediante mecanismos de distribuição de recursos com base no número de matrículas das diversas etapas e modalidades informado no censo escolar do ano anterior. Na versão final do FUNDEB foram acrescentadas as matrículas da educação especial da rede conveniada sem fins lucrativos.

No cômputo das matrículas, a distribuição de recursos também considera os fatores de ponderação⁵¹. Estes, segundo Viegas e Bassi (2009), diante das etapas e modalidades de ensino, são considerados com pesos diferenciados na distribuição de recursos na nova configuração do financiamento da educação, situados numa escala de 0,7 a 1,3 pontos. A posição de cada especificidade nessa escala toma como referência o fator de ponderação de valor 1,0 definido para a matrícula das séries iniciais urbanas do ensino fundamental. (VIEGAS; BASSI, 2009).

Para a Educação Especial, o valor mínimo por aluno-ano passou a receber um peso ponderado de 20% superior ao valor por aluno de referência, em uma escala que não deva ultrapassar 30%. Corroboramos a afirmação de Pinto (2007) de que os critérios utilizados na definição dos valores de ponderação, definidos pelo governo federal como parâmetro de

⁴⁹ No ano de 2007, tivemos a implantação do FUNDEB, criado pela Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006 e regulamentado pela Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao FUNDEF, que vigorou no período de 1998 a 2006. O FUNDEB constitui um fundo especial, de natureza contábil, no âmbito estadual, e sua formação resulta da aplicação de percentuais, vinculados à receita arrecadada de impostos do Distrito Federal, Estados e Municípios, direcionados à educação por força do disposto no art. 212 da CF/1988. Ainda compõem o FUNDEB, a título de complementação, uma parcela de recursos da União, sempre que, no âmbito do Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente, em cada uma das etapas ou modalidades de ensino, fixado pelo poder executivo. Essa participação foi estabelecida originalmente em R\$ 2 bilhões para 2007, R\$ 3 bilhões para 2008, R\$ 4,5 bilhões para 2009 e, a partir de 2010, em 10% do valor total das contribuições do Distrito Federal, Estados e Municípios. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica. O período de vigência estabelecido para o FUNDEB foi de 2007 a 2020 e sua implantação começou em 1º de janeiro de 2007.

⁵⁰ Dispõe sobre o FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências.

⁵¹ Os fatores de ponderação são definidos anualmente pela Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade, conforme inciso I, do art. 13 da Lei nº 11.494/2007.

distribuição de recursos, estiveram longe de ser o custo real dessas etapas e modalidades, uma vez que a decisão ficou restrita a negociações políticas entre Estados e Municípios e não apresentaram dados técnicos que justificassem ou explicassem os fatores que levaram às diferenças entre os valores de ponderação.

No que concerne à Educação Especial, França (2015) afirma que os valores de ponderação não sofreram alterações no período de 2007 a 2013, visto que desde o início do FUNDEB foi de 1,20, o que denota 20% maior que o padrão de referência. Importa lembrarmos que as matrículas das instituições do setor privado filantrópico conveniado ao poder público passaram a ser consideradas no FUNDEB com o mesmo peso das do ensino público. Dessa forma, “[...] os fatores de ponderação paulatinamente asseguram receitas mais elevadas, o que ressaltou o aspecto indutor aos governos municipais e estaduais que mantinham ou que viessem a manter matrículas de educação especial.” (BASSI, 2012, p. 5).

Nesse contexto, observamos, ainda, políticas centralizadoras e focalizadas, por meio de programas e ações orientados pelo Governo Federal aos Municípios que contribuíram para a desarticulação de políticas direcionadas à educação básica no âmbito dos Municípios e à adoção de projetos ligados às políticas do governo federal “[...] em função da necessidade de os sistemas e escolas buscarem fontes complementares de recursos.” (DOURADO, 2007, p. 927).

Por outro lado, percebemos no decurso do governo Lula a ampliação de investimentos financeiros voltados à garantia dos direitos das pessoas PAEE, no que concerne à implementação de políticas de inclusão social e educacional direcionadas a diferentes segmentos sociais. No caso da Educação Especial, as iniciativas se desenvolveram mediante programas voltados à educação básica e ao ensino superior, como já mencionamos.

A questão do financiamento da dupla matrícula dos alunos da educação regular da rede pública que recebiam atendimento educacional especializado também foi colocada em discussão pela sociedade civil ao governo vigente. Desse embate resultou a publicação do Decreto nº 6.253/2007⁵², que instituiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE), com caráter complementar para educandos com necessidades especiais, introduzindo o dispositivo do duplo repasse nas duas escolas em que o aluno frequentava no horário do ensino regular e no horário do AEE.

⁵² Esse dispositivo do duplo repasse foi revogado e incluído pelo Decreto nº 6.571, de 2008.

Outra ação de maior envergadura na política de inclusão educacional do PAEE insere-se no PDE⁵³, criado pelo MEC, tendo como ministro Fernando Haddad. O objetivo do PDE é melhorar a qualidade da educação no país, com foco prioritário na educação básica. Para Saviani (2007), a recepção pública do plano de governo se deu em decorrência de um anseio da própria sociedade em desejar a educação básica brasileira de qualidade frente à precariedade visível das escolas públicas e do ensino que elas ofertam.

Ainda de acordo com esse autor, houve manifestações que se contrapuseram à proposta do governo. A preocupação dessas manifestações contrárias incidia sobre as medidas apresentadas pelo governo ao não indicarem mecanismos claros de controle, o que poderia resultar na manipulação dos dados por parte das administrações municipais cujo objetivo seria a obtenção de recursos em detrimento da qualidade do ensino que deveriam ofertar. (SAVIANI, 2007).

Desse modo, a análise desse documento explicita que as políticas educacionais nos diferentes níveis e modalidades de ensino expressam uma relação contraditória entre o estabelecimento de metas (atreladas aos recursos de financiamento) e a qualidade na educação.

Em outros termos, a implementação de metas e programas no âmbito do Ministério da Educação, bem como em outros ministérios e órgãos do governo, compõe um conjunto de ações políticas articuladas que trazem em seu bojo a preocupação com a implementação de programas de combate à pobreza e à exclusão social, mediante políticas focalizadas.

No entanto, as políticas públicas engendradas nessa perspectiva de combate à pobreza e à exclusão social configuram-se numa total racionalização e redução de investimento público, seguindo a matriz da Reforma do Estado iniciada na década de 1990, com a política de ajuste estrutural da economia.

Isto pode ser constatado quando observamos a base de sustentação do PDE, que se assentava em dois pilares: o técnico e o financeiro. Do ponto de vista técnico, o PDE apoiava-se em dados estatísticos referentes ao funcionamento das redes escolares de educação básica e em instrumentos de avaliação construídos a partir de indicadores do aproveitamento dos alunos e expressos nas provas aplicadas regularmente sob coordenação do INEP, a partir dos quais foi elaborado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁵⁴.

⁵³ Apresentado ao país em 15 de março de 2007, o PDE foi lançado oficialmente em 24 de abril, promulgado pelo Decreto n. 6.094, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTE). Este é considerado por Saviani (2009) como o *carro-chefe* do PDE.

⁵⁴ Criado em 2007, o IDEB é uma referência desenvolvida no governo Lula para servir de indicador de qualidade na educação. Esse índice mede o desempenho do sistema, estabelecendo uma escala que vai de zero a dez. O

Do ponto de vista financeiro, os recursos básicos com que contava o PDE eram aqueles constitutivos do FUNDEB, aos quais o MEC se propôs a adicionar, em 2007, 1 bilhão de reais visando atender prioritariamente os mil municípios com os mais baixos níveis de qualidade aferidos pelo IDEB. Assim como Saviani (2009), questionamos e refletimos se essa base infraestrutural seria suficiente para assegurar o êxito do PDE na solução do problema da qualidade do ensino ministrado nas escolas de educação básica.

Acreditamos que, para ter êxito, o PDE não dependeria apenas da base infraestrutural, mas, fundamentalmente, dos recursos humanos, - entre estes, os professores -, pois consideramos que um dos pilares de sustentação do PDE é o magistério. Esse pilar é de suma importância para a efetivação da política educacional de inclusão para todos os segmentos sociais, inclusive os alunos PAEE, no âmbito das escolas públicas.

Em síntese, a atribuição do MEC em relação aos Estados, Distrito Federal e Municípios configurou-se em um regime de colaboração entre os entes federados para viabilizar políticas efetivas de intervenção e transformação da realidade escolar. Ao aderirem ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação⁵⁵, os entes federados tiveram que elaborar seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR)⁵⁶.

Enquanto carro-chefe do PDE, o Plano de Metas inspirava-se em estreita articulação com o setor privado, portanto, revelava que a política educacional do governo Lula cooptou com a política do governo FHC, numa perspectiva neoliberal. Para Leher (2007, p. 99), o PDE se constituiu em uma tentativa de o governo estabelecer um “[...] mercado educacional mais robusto”, favorecendo financeiramente o setor empresarial.

Contudo, no âmbito das políticas educacionais de inclusão de alunos PAEE, não podemos negar que no governo Lula foram percebidos importantes avanços.

índice, elaborado pelo INEP, pretende mostrar as condições de ensino no Brasil. A fixação da média seis a ser alcançada considerou o resultado obtido pelos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), quando aplicada a metodologia do IDEB em seus resultados educacionais, média essa obtida pelos países desenvolvidos. A partir da análise dos indicadores do IDEB, o MEC ofereceu apoio técnico e financeiro aos municípios que apresentaram índices insuficientes de qualidade do ensino.

⁵⁵ O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação foi criado pelo governo federal, que incorporou a agenda empresarial. Advém do movimento da sociedade civil, organizado pelos empresários brasileiros nos anos 1990 para a construção de uma agenda educacional voltada à produção de uma nova sociabilidade mais adequada aos interesses privados do grande capital nacional e internacional. As reivindicações das lutas pela democratização da educação são incorporadas e ressignificadas e o empresariado brasileiro, empregando o discurso de *educação para todos e todos pela educação*, apresenta propostas alinhadas com as reformas educacionais implementadas nos países europeus e latino-americanos. Tais propostas são evidenciadas com as parcerias público-privadas que se abrem a partir da elaboração do Plano de Ações Articuladas aos Estados e Municípios que assinaram o Compromisso.

⁵⁶ Na visão de Saviani (2009), o Plano de Ações Articuladas visava responsabilizar principalmente os gestores municipais pela qualidade do ensino, assegurando-se apoio técnico e financeiro da União com a eventual colaboração do Estado em que se situa o município signatário do convênio.

Segundo Saviani (2009, p. 5), “[...] o PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC”. Esse Plano abarcava alguns programas: Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2003), Programa Incluir (2005), Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (2007), Programa Escola Acessível (2007), entre outros. Isto porque seu objetivo central era a melhoria da qualidade da educação pública em todos os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e infraestrutura.

Na modalidade Educação Especial - objeto de nossa análise -, o PDE determinou três ações: a) *Salas de Recursos Multifuncionais*, equipadas com televisão, computadores, DVDs e materiais didáticos destinados ao atendimento educacional especializado aos alunos portadores de deficiências; b) *Olhar Brasil*, um programa desenvolvido conjuntamente pelos Ministérios da Educação e da Saúde para identificar os alunos com problemas de visão e distribuir óculos gratuitamente; c) *Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiências Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social*, dirigido prioritariamente à faixa etária de 0 a 18 anos.

Podemos notar que essas três ações direcionadas à modalidade Educação Especial e todas as demais ações dos demais níveis de ensino para a educação básica estão contempladas parcialmente no PNE (2001). Confrontando o PNE com o PDE, Saviani (2009, p. 27) constata que:

[...] o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Ele define-se, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituíam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE. Com efeito, o PDE dá como pressupostos o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-se na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva de metas educacionais. Tive, porém, de introduzir o advérbio “teoricamente” porque, de fato, o PDE não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE. Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas compõe-se de ações que não se articulam organicamente com este.

Essa constatação pode ser verificada no caso das modalidades de ensino quando observamos que as ações previstas pelo PDE, relacionam-se com uma ou outra meta do PNE, deixando à margem a maioria delas. Nesse sentido, comungamos com Saviani (2009) para concluirmos que o PDE foi formulado paralelamente e sem levar em conta o disposto no PNE. E, ao adotar o termo *plano*, projeta a percepção de que se trata de um novo plano nacional de educação, que estaria sendo posto no lugar do PNE aprovado pelo Congresso Nacional em 9 de janeiro de 2001. Para isso, seria necessário aprovar uma nova lei que

revogasse o PNE em curso naquele período, de forma a substituí-lo por um novo plano que absorvesse as características do PDE.

Por outro lado, a singularidade do PDE manifesta-se naquilo que ele traz de novo e que, portanto, não fazia parte do PNE e também não se encontrava nos planos anteriores. Trata-se da preocupação em atacar o problema qualitativo da educação básica brasileira e, no caso do nosso objeto de pesquisa, da inclusão do PAEE no ensino regular.

Podemos observar que alguns avanços foram alcançados na gestão de Lula em relação às políticas de inclusão para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, principalmente pela via dos programas e ações no atendimento às necessidades educacionais específicas desse segmento. Ainda assim, a superação dos obstáculos para a educação de qualidade mostrou-se distante de ser alcançada.

Destacamos, também, que o próprio PDE apresentou como um dos seus significados para a educação, o respeito às especificidades de indivíduos e comunidade, de forma a incluir e preservar as diferenças, realizando a diversidade na igualdade como fundamento primeiro do ato educativo. (BRASIL, 2007b). Mas, passados oito anos de vigência do PDE, em relação a esta significação ou concepção de educação que norteia todo o Plano, “[...] muito tem por se fazer em seus vários programas e projetos”, pois “[...] não atingem a totalidade das escolas públicas brasileiras, e que por várias razões estas escolas não contempladas neste Plano ficam impossibilitadas de implementar a inclusão escolar.” (MOREIRA, 2016, p. 202).

Nesse sentido, inferimos que mesmo com a aprovação e desenvolvimento do PNE, do PDE e dos programas e ações, estes não foram suficientes para eliminar a exclusão escolar de alunos PAEE. De acordo com Moreira (2016, p. 202-203):

Conscientes que na sociedade neoliberal, caracterizada pela desigualdade social, a exploração da força de trabalho, a valorização das competências com vistas aos interesses econômicos, a educação de qualidade e da promoção da igualdade ficam mais no plano teórico-formal, pois não atendem aos excluídos de fato, sejam eles desempregados, afrodescendentes, analfabetos funcionais e as pessoas com deficiência de uma forma geral. Sem mudar a lógica de organização do capital, a exclusão é um processo difícil de ser superado, e planos como o PNE (2001-2011), com os vetos do ex-Presidente FHC, que se tornou uma Carta de Intenção; e o PDE/2007, que passou a ser um instrumento de planejamento governamental; ambos, para Saviani (2007), precisavam sair das discussões teóricas e se efetivarem em práticas que promovessem literalmente a inclusão das pessoas com deficiência, propiciando a formação para a cidadania e promovendo a igualdade substantiva de todos os brasileiros.

Diante dessa lógica do capital, de política neoliberal e da insuficiência dos planos, programas e ações para a inclusão dos alunos com deficiência, houve a necessidade de se

elaborar a PNEE/PEI⁵⁷, com vistas a eliminar ou minimizar o problema da exclusão escolar desse segmento.

Na análise de Alcântara (2011, p. 232), a PNEE/PEI

[...] foi constituída seguindo todas as letras do alfabeto neoliberal, visando transformar a Educação em um mecanismo que viabilizasse a consolidação do mercado e do capital. Nesse projeto, a educação é posta pela governabilidade neoliberal brasileira, absorvendo a formação discursiva dos organismos internacionais, como a panaceia para curar os males sociais, econômicos e culturais dos países pobres.

Assim, a base histórico-política da PNEE/PEI de 2008 está alicerçada na política internacional da ONU, no contexto do movimento político da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), da Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (1994), da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007). Segundo Mazzotta (2005), tanto na política internacional como na política nacional ainda permanece a marca da ruptura, da descontinuidade, do fazer-desfazer na atenção à pessoa com deficiência.

Quando destacamos a educação de educandos PAEE, chamamos a atenção para o modelo de educação proposto pela Educação para Todos, contido na Declaração de Jomtien, pois acreditamos que uma proposta de educação para todos tem que conter em seus alicerces condições para que todos os alunos possam frequentar, aprender e se desenvolver produtivamente dentro de suas estruturas, seja ela pedagógica ou física. Quando se apresenta uma política específica para determinados grupos, evidencia-se que a educação ofertada não atende a *todos*. E o fato de ter uma política na perspectiva da educação inclusiva também não garante que teremos um sistema educacional com qualidade.

Notamos também que não se trata de mudança de concepção (integração ou inclusão), mas da natureza da sociedade capitalista em que está alicerçada a política educacional brasileira para o PAEE, sociedade essa que vê esse público como improdutivo para o capital, uma sociedade de classes, em que a luta pelo direito à educação dá-se na correlação de forças.

Esta correlação de forças foi percebida quando da elaboração em 2007 do documento intitulado Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva pelo grupo de trabalho nomeado por meio da Portaria n.º 555, de 5 de junho de 2007, cujo prazo

⁵⁷ Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n.º 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n.º 948, de 9 de outubro de 2007, entregue ao Ministério da Educação em 07 de janeiro de 2008. O Grupo de Trabalho da Política foi constituído da Equipe da Secretaria de Educação Especial do MEC (Claudia Pereira Dutra, Claudia Maffini Griboski, Denise de Oliveira Alves, Kátia Aparecida Marangon Barbosa) e de colaboradores de notável conhecimento na área (Antônio Carlos do Nascimento Osório, Cláudio Roberto Baptista, Denise de Souza Fleith, Educardo José Manzini, Maria Amélia Almeida, Maria Teresa Egler Mantoan, Rita Vieira de Figueiredo, Ronice Muller Quadros, Soraia Napoleão Freitas).

foi prorrogado pela Portaria n.º 948/2007, que, conseqüentemente, prorrogou a entrega do documento final.

Inicialmente, o MEC divulgou um texto preliminar no *site*, o que ocasionou muitos debates em encontros e reuniões na área educacional, provocando audiências públicas e uma série de discussões em diversos espaços sociais e nos meios de comunicação. De acordo com Baptista (2009), tais discussões referiam-se à presença e posterior ausência de indicações que orientavam explicitamente os sistemas de ensino ao não investimento em espaços exclusivos de atendimento educacional especializado e à transformação das escolas especiais em centros de apoio especializado.

Diante de pontos polêmicos acerca do PAEE, ante a discussão sobre os recursos destinados a esta área, bem como sobre os atendimentos disponibilizados, a redação do texto foi sendo modificada. No entanto, acreditamos que a alteração do texto da política foi sendo efetuada em virtude da pressão dos grupos sociais, das associações de pais e dos próprios interessados (alunos com deficiência, profissionais e pesquisadores da área) que se manifestaram contra alguns pontos no documento preliminar, devido ao fato de este apresentar características que conduziam a interpretações múltiplas e ambíguas, principalmente 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 ficando definido claramente quem seria responsável pelo financiamento do PAEE e como se procederia tal financiamento.

Além desse aspecto, a versão preliminar da política divulgada em janeiro de 2008 deixou de apresentar a indicação de que as classes especiais deveriam ser transformadas em salas de recursos multifuncionais e que a gratificação complementar aos docentes que trabalhassem com os educandos da Educação Especial seria abolida. Todos esses aspectos destacados são pontos suscetíveis de discussões, pois a PNEE/PEI, que deveria esclarecer a operacionalização dos atendimentos necessários para dar suporte aos sistemas escolares de modo a se tornarem mais inclusivos, não o fez.

Para análise da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva faz-se necessário conhecermos sua estrutura e especificidade. A PNEE/PEI foi apresentada em seis itens: I. Apresentação; II. Marcos Históricos e Normativos; III. Diagnóstico da Educação Especial; IV. Objetivo da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; V. Alunos Atendidos pela Educação Especial; VI. Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; VII. Referências Bibliográficas. (BRASIL, 2008b).

No primeiro item – Apresentação -, o documento destaca o movimento mundial pela educação inclusiva como uma ação política, cultural, social e pedagógica, cujo fundamento está alicerçado na concepção de direitos humanos, trazendo a ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008b).

É oportuna a análise de Lima e Rodriguez (2008), ao se reportarem ao termo *equidade*, adotado pelos neoliberais, no sentido da igualdade de oportunidade, sendo que eles não estão preocupados com aquilo que é justo, mas com a manutenção do sistema econômico e da *ordem social*, já que com isto esperavam potencializar a capacidade de trabalho dos pobres e seu poder de consumo, atendendo duplamente ao mercado.

No segundo item – Marcos Históricos e Normativos–, a PNEE/PEI vem traçando o histórico da Educação Especial que se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Para tanto, mostra as primeiras ações e políticas iniciadas no período do Brasil Império, avançando para os períodos Republicano, da ditadura, da redemocratização, das políticas dos governos FHC até do PDE e das diretrizes do Compromisso Todos pela Educação no governo Lula.

Nesses marcos históricos e normativos percebemos que as ações e políticas são apontados na PNEE/PEI como ações descontextualizadas, numa visão positivista, deixando transparecer que tais ações e políticas foram propostas pelo poder público de livre e espontânea vontade. No entanto, sabemos que tais ações e políticas foram conquistadas num embate da luta pelo direito à educação.

Quanto ao terceiro item, o Diagnóstico da Educação Especial, a PNEE/PEI de 2008 traz dados importantes do Censo Escolar/MEC/INEP acerca dos indicadores de acesso à educação básica, matrícula na rede pública, inclusão nas classes comuns, oferta do atendimento educacional especializado, acessibilidade nos prédios e o número de municípios e de escolas com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2008b).

Esse terceiro item também ressalta que a partir de 2004, com a atualização dos conceitos e terminologias, são efetivadas mudanças no Censo Escolar, que passa a coletar dados sobre a série ou ciclo escolar dos alunos atendidos pela Educação Especial, possibilitando criar novos indicadores no que concerne à qualidade da educação. (BRASIL, 2008b).

O referido diagnóstico do Censo Escolar/MEC/INEP indica o objetivo da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Item IV do documento:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008b).

Nesse objetivo, observamos dois aspectos relevantes que não podem passar despercebidos nesta análise. O primeiro aspecto revela que, ao assegurar a inclusão escolar, a PNEE/PEI define o seu público-alvo, público esse que até então tinha conotação ambígua, visto que nos documentos anteriores à PNEE/PEI esse público era caracterizado por várias terminologias (portadores de deficiência, portadores de necessidades educacionais especiais, pessoas especiais, dentre outras), como podemos notar ao longo desta pesquisa.

O segundo aspecto reside no fato de a inclusão escolar ser assegurada mediante orientação dos sistemas de ensino, transferindo a responsabilidade para Estados e Municípios, ou seja, é a implicação da tríade da reforma do Estado, descentralização e municipalização na política de educação inclusiva. Desse modo, percebemos que a política neoliberal está entranhada nas linhas e entrelinhas da PNEE/PEI.

Sobre o objetivo da Política, Quixaba (2015) chama a atenção para o que há de novo e não menos polêmico na PNEE/PEI: o AEE. Segundo essa autora, a compreensão acerca desse AEE “[...] é que dará conta de todas as questões mal resolvidas da educação especial.” (QUIXABA, 2015, p. 69). Devido à função do AEE ser ampla, provoca inúmeras discussões, principalmente nas secretarias de educação dos sistemas públicos, que têm encontrado dificuldade para operacionalizá-lo. (QUIXABA, 2015).

No quarto item, que trata dos Alunos Atendidos pela Educação Especial, o texto relembra os alunos atendidos na história da Educação Especial - que apresentavam deficiência, problemas de saúde, ou ainda aqueles que não se adequavam à estrutura organizada pelos sistemas de ensino. Essa concepção de público da Educação Especial é criticada pelo documento, pois exerceu impactos negativos na história da educação especial, “[...] resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à dimensão pedagógica.” (BRASIL, 2008b).

Nesse sentido, além de definir o público-alvo da Política, especifica esse público, nos seguintes termos:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo **os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação**. Nestes casos e **outros**, que implicam em **transtornos funcionais específicos**, a educação especial atua de forma **articulada** com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

Consideram-se **alunos com deficiência** aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual 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. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os **transtornos funcionais específicos** estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. (BRASIL, 2008, grifo nosso).

Analizando esse item IV da PNEE/PEI, percebemos que o público-alvo atendido pela Educação Especial não se restringe apenas aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Prevê outros casos (transtornos funcionais específicos), sendo que nestes o trabalho pedagógico da Educação Especial deve ser realizado de forma articulada ao ensino comum para atendimento das necessidades educacionais especiais desse grupo.

Em relação ao item V: Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a PNEE/PEI ressalta que a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realizando AEE, disponibilizando os serviços e recursos próprios desse atendimento e orientando os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008b).

No item das Diretrizes, a Política estabelece a função do AEE:

[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as 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. O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta do ensino comum (BRASIL, 2008b).

Importante compreendermos que a PNEE/PEI esclarece sobre a função do AEE, que não se configura em substituição ao ensino comum, ou seja, ela atua num trabalho pedagógico de complementação (direcionado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento) e de suplementação (direcionado aos alunos com altas habilidades/superdotação), primando pelo desenvolvimento da autonomia e independência desses educandos no contexto escolar e na sociedade.

Ao especificar o contexto escolar nos níveis de ensino, a PNEE/PEI orienta que a inclusão escolar deve iniciar-se na educação infantil, pois é

[...] onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. (BRASIL, 2008b).

Quanto à educação superior, as diretrizes da Política enfatizam que a transversalidade da educação especial se efetiva mediante ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Lembram também que essas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados, inclusive, nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008b).

Na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial devem possibilitar ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social. Diz que a interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado devem estar presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos. (BRASIL, 2008b).

Além de especificar a atuação da educação especial nos níveis e modalidades de ensino, as diretrizes da PNEE/PEI fazem referência de forma específica à inclusão de alunos surdos em turmas comuns na escola regular, bem como à oferta do atendimento educacional especializado e aos profissionais com conhecimentos específicos na área de surdez (instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete).

Assim, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, os sistemas de ensino são orientados a disponibilizarem estes profissionais da área de surdez em suas respectivas funções. E, no caso dos alunos com necessidades de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar, os sistemas de ensino devem dispor de monitor ou cuidador para atendimento desses casos. (BRASIL, 2008b).

Para atuar na educação especial, a Política discorre que o professor deverá ter como base de sua formação inicial e continuada conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Segundo o documento, essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, devendo aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de ensino superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008b).

Corroboramos as ideias de Moreira (2016) quando destaca que a apresentação da PNEE/PEI, na gestão do governo Lula, impulsionou constantes debates acerca da educação inclusiva no cenário brasileiro, trazendo à tona novas formulações que orientam o apoio técnico e financeiro, no sentido de promover condições para a inclusão escolar de educandos PAEE nas redes públicas de ensino. Para esse autor, inclusive “[...] o conceito de acessibilidade foi incorporado como forma de promoção de igualdade de condições entre todos.” (MOREIRA, 2016, p. 217).

Na intenção de dar suporte à implementação da PNEE/PEI, foi publicado o Decreto n.º 6.571, de 18 de setembro de 2008⁵⁸, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Esse documento foi duramente conquistado pela sociedade civil organizada. Nele, estabelecia-se que o AEE seria oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniados com o poder público. Nesse documento, a Educação Especial foi reestruturada no que tange às diretrizes e ações já existentes, voltadas à educação inclusiva. Além disso, destinou recursos do FUNDEB ao atendimento de necessidades específicas do referido segmento.

O objetivo principal do Decreto nº 6.571/2008 era o compromisso da União em prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e

⁵⁸ Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, dando outras providências.

dos Municípios para o atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2008a). Através desse documento, as escolas públicas de ensino regular que ofereciam AEE tiveram financiamento do FUNDEB, a partir de 2010, onde era computada em dobro a matrícula do aluno público-alvo, tendo como base o censo escolar do ano anterior, ou seja, de 2009.

Em 2009, devido a sua importância e influência no processo de construção e implementação da PNEE/PEI, destacamos o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009⁵⁹, que tratou da sistematização de estudos e debates mundiais acerca da inclusão social. Ao promulgar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, alterou o conceito de deficiência que, até então, representava a concepção sob a perspectiva da integração, pautada no modelo clínico, e estabeleceu que à sociedade cabia a promoção nas condições de acessibilidade necessárias à inclusão social e educacional das pessoas desse segmento.

Também, o referido Decreto possibilitou, a partir do princípio da inclusão social e educacional, a construção de novos marcos legais, políticos e pedagógicos da Educação Especial, bem como seu processo de elaboração e desenvolvimento de propostas pedagógicas que viabilizassem as condições de acesso e participação de todos os educandos no ensino regular.

Dentre os documentos legais fundamentados neste princípio, apontamos o Parecer nº 13, de 3 de junho de 2009 e a Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009, ambos do CNE. O primeiro documento possibilitou que a educação inclusiva ganhasse visibilidade para discussão na Educação Básica, tendo em vista a ênfase dada à importância do atendimento às especificidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009a).

O segundo documento, Resolução nº 04/2009, embasado no referido Parecer e no Decreto nº 6.571/2008, instituiu diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade de educação especial, contemplando a forma de implementação, as responsabilidades dos sistemas, a condição fundamental do aluno que recebe o AEE, a exigência de comprovação de matrícula nas classes comuns e na definição do perfil dos alunos a serem atendidos. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009b).

De acordo com as Diretrizes da Resolução nº 04/2009, o AEE deve integrar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. A oferta deste atendimento deve ser

⁵⁹ Publicado em 25 de agosto de 2009, promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007.

institucionalizada, prevendo na sua organização a implantação da sala de recursos multifuncionais, a elaboração do plano de AEE, a contratação de professores para o exercício da docência no AEE e demais profissionais como tradutor e intérprete da Libras, guia-intérprete e aqueles que atuam em atividades de apoio. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009b).

Já com relação ao financiamento do AEE, o parágrafo único da Resolução nº 04/2009 diz que o mesmo será condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar do ano anterior, nas seguintes possibilidades: matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública; matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública; matrícula em classe comum e em centro de AEE de instituição de educação especial pública; matrícula em classe comum e em centro de AEE de instituições de educação especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009b).

Não deixamos de notar neste parágrafo único da Resolução nº 04/2009 e nos documentos publicados para implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, já mencionados e analisados nesta produção, que a atuação das instituições privadas na disputa por financiamento de recursos públicos, mesmo com o crescimento das matrículas nas escolas públicas, continua sendo forte na Educação Especial. Isto revela a qual natureza pertencem nossas políticas públicas educacionais inclusivas, ou seja, são políticas neoliberais, de natureza capitalista.

Conivente com esta natureza, a União comprometeu-se em prestar apoio técnico e financeiro no processo de construção da PNEE/PEI, como podemos observar com a publicação do Decreto nº 6.571/2008, ao destacar a duplicidade da matrícula dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. No âmbito técnico, tivemos uma série de documentos⁶⁰ apresentados, ainda no governo Lula, como orientadores para implementação da PNEE/PEI.

Diante desses documentos técnicos orientadores sobre a implantação do atendimento, percebemos que foram úteis para o melhor entendimento acerca do AEE. Dessa forma, as políticas educacionais brasileiras direcionadas aos alunos PAEE alcançaram nas últimas duas décadas e no governo Lula uma visibilidade sem precedentes, porém alguns aspectos nesses documentos orientadores ainda prescindem de esclarecimentos, e talvez, por essa razão, as

⁶⁰ Esses documentos estão elencados no texto *Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2015b).

políticas voltadas para esse segmento social ainda não tenham tido tanto êxito, apesar de sua visibilidade.

Nesse sentido, surgem algumas inquietações quanto ao governo posterior: As políticas iniciadas no governo Lula tiveram continuidade no governo Dilma? Como a PNEE/PEI foi desenvolvida e quais ações foram empreendidas para a implementação dessa Política no primeiro mandato da primeira presidenta da República? Houve avanços ou retrocessos na efetivação da PNEE/PEI durante o governo Dilma? É o que veremos na próxima subseção.

3.4 A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: (des)continuidade no governo Dilma Rousseff (2011-2015⁶¹)?

O objetivo desta subseção consiste em analisar a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no governo Dilma Rousseff, elencando as ações engendradas na implementação da PNEE/PEI. Mas, antes de respondermos aos questionamentos acima elencados, faz-se necessário conhecermos brevemente o contexto político, econômico, social e educacional que se configurou no referido governo, para, então, discutirmos a Política em sua especificidade.

A vitória de Dilma Rousseff nas eleições presidenciais de 2010 significou a vitória da perspectiva de continuidade e da orientação neoliberal moderada⁶² no governo federal, alimentando as ilusões, motivadas pelo próprio discurso governista. (POCHMANN, 2010), de que no terceiro mandato o Partido dos Trabalhadores consolidaria o projeto *social-desenvolvimentista* em curso desde o primeiro mandato de Lula. No entanto, já em suas primeiras medidas o governo mostrou serem ilusórias estas expectativas, alimentadas principalmente pelo caráter superficialmente radicalizado que a eleição presidencial assumiu em sua última fase.

Para resolver a crise econômica, o Estado, partidário da exigência da burguesia, toma medidas de ajuste estrutural, impondo ao trabalhador o ônus para recuperação da economia. Este ajuste condiciona a falta de investimentos nas políticas sociais, que são cada vez mais atingidas, entrando numa estagnação ou regressão sem limites. Na realidade, diante do acirramento da crise econômica mundial e dos diversos sinais de saturação da estratégia de fortalecimento do mercado interno como forma de manutenção dos índices de crescimento

⁶¹ O período do governo Dilma é de 2011 a 2016. No entanto, nesta pesquisa estabelecemos um período de análise (2008-2015). Em virtude desse período estabelecido na pesquisa, analisamos a PNEE/PEI no governo Dilma correspondente ao mesmo.

⁶² Esse termo foi utilizado por Maciel (2010) para identificar o governo Lula (2003-2010) em sua versão moderada do neoliberalismo

econômico, o governo recorreu aos métodos típicos do neoliberalismo extremado, ao invés de fortalecer a opção por um novo modelo econômico-social.

Frente às dificuldades econômicas manifestas na piora das contas nacionais, no aumento da inflação, na redução do ritmo de crescimento do PIB e na queda da produção industrial, o governo Dilma reagiu cortando gastos, subindo juros, privatizando e aprofundando a simbiose entre acumulação privada e recursos públicos, acirrando o caráter neoliberal da política econômica e operacionalizando politicamente o encaminhamento de medidas antipopulares que o governo anterior de Lula da Silva não foi capaz de realizar.

No cenário educacional, o governo Dilma seguiu a política do governo Lula ao optar pelas orientações da *cartilha* do Banco Mundial, na intenção de abrir a educação para o mercado. Especificamente no período da gestão de Dilma Rousseff, podemos verificar que ela amplia os programas criados por Lula, no sentido de elevar o quantitativo de vagas e de estudantes em todas as esferas do ensino, ao mesmo tempo em que se rende e se submete às diretrizes determinadas pelo Banco Mundial sobre as políticas de Educação.

A primeira medida tomada, em 2011, na gestão da presidenta Dilma, pelo MEC, acerca das políticas educacionais inclusivas provocou forte tensão, sendo alvo de críticas por uma parcela significativa de educadores e especialistas em inclusão escolar. Esta medida promoveu a extinção da antiga SEESP, para introduzir os assuntos de sua competência numa Diretoria, inserida na estrutura da SECADI, mediante o Decreto nº 7.480, de 23 de maio de 2011⁶³.

Interessa-nos compreender, ao menos em parte, algumas relações da mais nova reestruturação ministerial e as possíveis repercussões dessa medida no campo dos estudos da educação especial e educação inclusiva, tomando por base o agravamento das contradições no que tange às políticas públicas ultimamente delineadas no país.

Ao tomar esta medida de fechamento da SEESP e diluição de seus encargos na nova estrutura da SECADI, torna-se evidente que:

[...] as questões pertinentes à educação especial vão caindo novamente para um plano bastante inferior na pauta e na hierarquia do Ministério, como no princípio da história. Durante a última década, a banalização das discussões relativas ao tema é arrematada com a prevalência de um projeto inclusivista que homogeneíza a diferença como a nova normalidade, levando à *indiferença* do setor público quanto às especificidades do processo educacional dessa população e do respectivo trabalho

⁶³ O Decreto nº 7.480/2011 entrou em vigor a partir de 23 de maio de 2011. Mas, em menos de um ano esse documento legal foi revogado pelo Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012, trazendo discretas alterações na composição da recém-criada SECADI, mantendo, em linhas gerais, as mesmas proposições do Decreto revogado no que se refere à estrutura e função de tal Secretaria. Convém assinalar que esta surgiu, por sua vez, da reestruturação realizada na ex-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), à qual se *acrescentou* o eixo da inclusão.

docente. O resultado, em termos gerais, é um retrocesso (BEZERRA; ARAÚJO, 2014, p. 111-112, grifo dos autores).

Com a educação especial novamente secundarizada no plano educacional, as dúvidas e lacunas citadas anteriormente correm o risco de continuar em aberto. Nesse sentido, entendemos, assim como Bezerra e Araujo (2014), que o fim da SEESP pode ter sido uma decisão apressada, no sentido de que demandas muito específicas no campo da Educação Especial sequer foram superadas.

As condições objetivas contradizem, portanto, a medida ministerial, pois em meio às múltiplas atribuições comandadas pela SECADI há o risco de se pulverizarem as discussões sobre a Educação Especial. Em virtude disso, o debate discursivo entusiasmado sobre as possibilidades abertas pelo advento da escola inclusiva vai sendo esvaziado de conteúdo prático na materialização efetiva da política. Com este esvaziamento,

Começa a se manifestar a crise do movimento escolar inclusivista, cujas conquistas têm sido limitadas à *igualdade jurídica*, como o reconhecimento do direito de os alunos com deficiência estar na escola e de ter atendimento especializado no contraturno; passo importante, mas insuficiente, posto esbarrar no aspecto contraditório da escola e sociedade, alinhavadas pela lógica capitalista, suas práticas segregadoras, o dogmatismo oficial e silêncios na formação docente. (BEZERRA; ARAÚJO, 2014, p. 112, grifo dos autores)..

Isto porque as contradições geradas pelas leis ocorrem em virtude da adoção de princípios da inclusão sem um consenso educacional, cultural, social e econômico que o legitimasse. O desmanche da SEESP, efetivado como uma decisão técnica da equipe de governo, sem consulta prévia aos educadores e pesquisadores brasileiros, sugere o declínio da capacidade reivindicatória do movimento, em outros termos, explicita sua submissão ao controle estatal.

Assim, utilizando como justificativa a otimização na estrutura organizacional do MEC, a nova Secretaria (SECADI) constitui-se, então, num mosaico de temas e interesses diversos, de tal forma que não é preciso esforço para perceber o caráter bastante difuso que deverá marcar sua atuação, haja vista a amplitude dos trabalhos e demandas a serem atendidas. Há, inclusive, o aumento da fragmentação político-administrativa em um número considerável de diretorias.

Com o Decreto nº 7.690, de março de 2012, as diretorias foram ampliadas em relação ao Decreto revogado. Neste, a SECADI era composta de quatro diretorias: 1) Diretoria de Políticas para a Educação do Campo e Diversidade; 2) Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; 3) Diretoria de Políticas de Direitos Humanos e Cidadania; 4) Diretoria de Políticas de Educação Especial. (BRASIL, 2012a).

O novo Decreto ampliou o raio de ação da SECADI, instituindo uma diretoria a mais e substituiu o termo diversidade, da Diretoria 1 do Decreto de 2011, pela expressão *Indígena, e para as relações étnico-raciais*, objetivando o entendimento do MEC sobre o conceito de diversidade, com destaque às questões étnico-raciais e indígenas na referida Secretaria. (BRASIL, 2012a).

O texto do Decreto nº 7.690/2012 reforça também, pela mudança de nome na Diretoria 3, que trata de fomentar a educação em direitos humanos e cidadania, com abordagem pedagógica da questão, o que não se explicitava anteriormente, na denominação Diretoria de Políticas de Direitos Humanos e Cidadania. (BRASIL, 2012a).

Dessa forma, a composição da SECADI ficou delineada da seguinte forma: 1) Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena, e para as relações étnico-raciais; 2) Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; 3) Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania; 4) Diretoria de Políticas de Educação Especial⁶⁴; 5) Diretoria de Políticas de Educação para a Juventude. (BRASIL, 2012a).

Ressaltamos que a nova estrutura organizacional da SECADI, na área da Educação Especial (DPEE) e suas Coordenações (Coordenação Geral da Política Pedagógica da Educação Especial - CGPPEE, Coordenação Geral da Política de Acessibilidade na Escola - CGPAE e Coordenação Geral da Articulação da Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino - CGAPISE), foi reconfigurada no que tange à atenção à diversidade, ou seja, destituiu-se seu caráter de modalidade de ensino historicamente delineada em ambientes segregados para introduzi-la no que vem sendo chamado sistema educacional inclusivo.

Por sua vez, este sistema educacional inclusivo vem atribuindo à Educação Especial o caráter de modalidade transversal de ensino que *perpassa* todos os níveis (educação básica e educação superior) e modalidades de ensino (educação profissional e tecnológica, educação de jovens e adultos, educação básica do campo, educação escolar quilombola), ofertando serviços denominados de atendimento educacional especializado.

Estes serviços seriam estruturados a partir de princípios como o da inclusão plena e o dos direitos humanos e são discursivamente marcados por contraposições à concepção clínica da Educação Especial e à terminalidade específica. Esta última - terminalidade específica -, marcante na área, visto que diante da resistência dos sistemas educacionais de ensino em adequar sua estrutura organizacional, culpabilizava esses alunos por não conseguirem se

⁶⁴ A DPEE recebeu três coordenações em sua composição, a saber: CGPPEE; CGPAE; e CGAPISE.

adequar aos sistemas, quando na realidade eram estes que não atendiam às necessidades educacionais específicas dos alunos, causando-lhes verdadeira exclusão social e educacional, na medida em que os privava de seu direito à educação.

Na nova estrutura organizacional da SECADI, o artigo 20º do Decreto nº 7.690/2012 define sua competência:

I - planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de **políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;**

II- implementar ações **de cooperação técnica e financeira** entre a União, Estados, Municípios, Distrito Federal, e **organismos nacionais e internacionais**, voltadas à alfabetização e educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;

III - coordenar ações transversais de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas de que trata esta Secretaria, em todos os níveis, etapas e modalidades; e

IV - apoiar o desenvolvimento de ações de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, **visando à efetivação de políticas públicas intersetoriais.** (BRASIL, 2012a, grifo nosso).

Apoiamos Bezerra e Araujo (2014) quando questionam sobre a possibilidade de se construir políticas intersetoriais diante da nova estrutura pretendida pela SECADI, ou se, ao contrário, estamos apenas diante de um eufemismo para escamotear a justaposição apressada de temáticas diversas, cujos apelos específicos ainda não foram superados historicamente.

A impressão é de que foram postos no mesmo labirinto os assuntos relacionados à categoria *diversidade*, vista em curso de maneira tão abstrata, dilatada e vazia que já está naturalizada. Sabemos, no entanto, pelo retroceder histórico, que no Brasil isso tem acontecido pela via de modismos ecléticos (BEZERRA; ARAUJO, 2014), por imposição de organizações internacionais e consentimentos da burguesia nacional (SILVA, M., 2002) ou mesmo pela simples conveniência administrativa, sem incorrer em nenhuma mudança nas concepções políticas organizacionais vigentes.

À luz dessas considerações, a dissolução da SEESP, no complexo intrincado da SECADI, evidenciava, portanto, a permanência da setorização política e da fragmentação no trato das questões educacionais; na verdade, em vez do todo orgânico, intensifica-se, com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, o pragmatismo gerencial, porquanto a intersetorialidade significa exatamente um *diálogo* entre setores ainda isolados, independentes e autônomos, em última instância. (BEZERRA; ARAUJO, 2014).

Além do que já foi exposto acerca da SECADI, cabe considerarmos outro aspecto de notória importância, principalmente quando contextualizamos a política educacional inclusiva

no conjunto de outras políticas públicas, também setorizadas, para combater a lógica da exclusão social, o que leva a numa ampliação de possibilidades para seu insucesso. Com o fechamento da SEESP, podemos afirmar que o benefício mais visível foi possibilitar a contenção de gastos do governo Dilma.

Também ressaltamos no artigo 20º do Decreto nº 7.690/2012, que trata da competência da SECADI, a possibilidade de se admitir, além da articulação necessária entre as diferentes instâncias do sistema nacional de ensino, a implementação de “[...] ações de cooperação técnica e financeira entre a União, Estados, Municípios, Distrito Federal e organismos nacionais e internacionais [...]” (BRASIL, 2012a).

Observamos, portanto, a manutenção da proximidade entre as políticas públicas brasileiras, inclusive no caso da inclusão escolar de pessoas PAEE, com as ONGs, muitas delas vinculadas à iniciativa privada, mas mantidas com recursos do poder público, sob a justificativa de se buscar uma gestão flexível e eficaz. Torna-se, portanto, evidente o alinhamento ideológico dessas políticas às regras da inclusão, segundo a lógica de mercado do custo-benefício.

Essa vinculação à iniciativa privada é historicamente presente nas políticas direcionadas à Educação Especial. É o que está posto quando o governo federal diz que prestará apoio técnico e financeiro para a implementação da política de inclusão. O apoio financeiro, como já vimos, inclui o repasse de verbas às instituições privadas, enquanto que o apoio técnico é promovido com os documentos técnicos publicados.

No governo Dilma, esses documentos foram produzidos ainda na atuação da SEESP, que, em 2011, chegou a emitir cinco textos legais – um parecer técnico e quatro notas técnicas⁶⁵ –, orientando os sistemas de ensino na implementação da Política.

Consideramos que todos esses documentos emitidos pela SEESP foram relevantes para esclarecer a temática específica da Educação Especial e seu Atendimento Educacional Especializado. Mas, ao que nos parece, a questão não está apenas na especificidade da área (ainda não resolvida), mas demonstra um problema mais global, um problema estrutural, sobretudo da política econômica que, no contexto da globalização e da política neoliberal, se submete aos ditames do capital, minimizando as políticas sociais e educacionais.

Além desses documentos técnicos, apontamos, de forma marcante nesse ano de 2011, a publicação do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011⁶⁶, que foi motivo de discussões

⁶⁵ Esses documentos estão elencados no texto *Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2015b).

no âmbito da sociedade civil, dos movimentos sociais organizados, da comunidade científica, dos educadores, entre outros. Dentre os movimentos da sociedade civil organizada contra o Decreto nº 7.611/2011 destaca-se a atuação do Instituto Baresi⁶⁷.

Tais manifestações contrárias à revogação do Decreto nº 6.571/2008 – que dispunha sobre o AEE e considerado sinônimo de luta da sociedade civil organizada –, diziam que, além de o novo Decreto causar afronta à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, objetivava o desmonte da PNEE/PEI. Já nas discussões favoráveis ao novo documento, a “[...] revogação do decreto anterior já é, em si, sinal de avanço”, embora haja o reconhecimento de que a redação “[...] não atende, integralmente, aos nossos anseios.” (CARVALHO, [20--?], p. 1).

No embate das discussões entre manifestações contrárias e favoráveis ao Decreto nº 7.611/2011, é importante analisarmos o conteúdo do texto. Iniciamos esta análise a partir do artigo 1º e seus oito incisos, que tratam de diretrizes:

Art. 1º O **dever do Estado** com a educação das pessoas PAEE será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

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

Carvalho ([20--?]), ao comparar ambos os Decretos (nº 6.571 e nº 7.611), identifica já no primeiro artigo do Decreto vigente uma diferença significativa, muito menos de texto e muito mais de atitude filosófica frente à educação especial. Em sua análise, diz:

[...] enquanto o anterior, de forma direta, reducionista e incisiva, alude ao apoio técnico e financeiro, o atual decreto começa com diretrizes referentes ao **dever do Estado** para com a educação das pessoas PAEE e, inspirado na Convenção sobre os

⁶⁶Publicado pela SECADI, o Decreto nº 7.611/2011, organizado em 11 artigos, regulamenta a Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009. Seu objetivo consistiu em instituir diretrizes sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado.

⁶⁷O Instituto Baresi é um fórum para associações de pessoas com doenças raras, deficiências e outros grupos de minoria, na busca pela melhoria da qualidade de vida e a inclusão social. De acordo com o Instituto, este não tem fins lucrativos e busca manter os custos o mais baixo possível, de forma a maximizar o investimento em suas ações e projetos. O nome do Instituto Baresi é uma homenagem ao padre italiano Giampietro Baresi, missionário comboniano, por seu importante trabalho dedicado à cidadania e justiça social.

Direitos das Pessoas com Deficiência, apresenta oito incisos, todos inespecíficos para o AEE complementar ou suplementar. (CARVALHO, [20--?], grifo da autora).

Para Carvalho ([20--?]), qualquer dos oito incisos, expressos no primeiro artigo do Decreto nº 7.611/2011, transporta uma orientação mais generalista sobre inclusão e sobre educação especial, na qual as classes e escolas especiais estão contempladas, assim como as salas de recursos multifuncionais.

Uma análise mais acurada permite-nos dizer que os incisos do referido artigo revelam que o dever do Estado mostra-se limitado, visto que as diretrizes são limitadas. No inciso I garante um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação, mas e quanto às modalidades de ensino? Pensamos que isto deveria ser evidenciado nas diretrizes, pois são orientações que direcionam para a inclusão.

Ainda neste inciso diz que tal garantia será efetivada com base na *igualdade de oportunidades*. Sabemos que o princípio da *igualdade de oportunidades* carrega um discurso ideológico naturalizado pela política neoliberal, que vem atrelada à defesa dos *direitos naturais e liberdade individual*. Se para pessoas sem deficiência, oriundas da classe trabalhadora, a *liberdade individual*, atrelada à *igualdade de oportunidades*, é opressora, para pessoas PAEE dessa mesma classe, os fundamentos ideológicos contidos nesses termos são duplamente perversos. Isto porque, com o foco centrado no indivíduo, o mesmo será responsabilizado pelo seu sucesso ou fracasso.

Outro ponto que nos chamou atenção refere-se ao Inciso IV, ao tratar da garantia de ensino fundamental, assegurando adaptações *razoáveis*. Questionamos que tipo de educação é essa que assegura adaptações razoáveis, quando deveria assegurar educação de qualidade? E, para que esta seja assegurada, as adaptações precisam atender às necessidades educacionais específicas; ao nosso ver, esse atendimento não comporta adaptações *razoáveis*, mas adaptações efetivas.

Além desse inciso, também chamamos a atenção para o Inciso VIII quando expressa apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do AEE. Isto também é ressaltado em três outros textos: artigo 5º, com a finalidade de ampliar o AEE; artigo 8º, que altera a redação do Decreto nº 6.253/2007, precisamente, no § 2º do artigo 9º-A - o AEE poderá ser oferecido por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos; e artigo 14º: distribuição de recursos do FUNDEB para essas instituições. (BRASIL, 2011a). Compreendemos que o apoio a essas instituições demonstra relação expressiva da parceria público-privado, com a transferência de recursos financeiros públicos para instituições

privadas, fortalecendo a política neoliberal e a privatização dos serviços educacionais como já mencionamos em outros momentos desta tese.

Dando continuidade à análise do Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011a), no parágrafo 1º do artigo 1º o texto identifica o PAEE (pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação), não mencionando os alunos com *transtornos funcionais específicos* (dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros), que estão contemplados na PNEE/PEI, não como público-alvo, mas essa Política chama a atenção para que seja desenvolvido um trabalho pedagógico em articulação com os professores do AEE para esses casos específicos.

O polêmico Decreto nº 7.611/2011 afirma no art. 4º que o poder público estimulará o acesso ao AEE de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula. Já o parágrafo 1º do art. 14º diz que serão consideradas, para a educação especial, tanto as matrículas na rede regular de ensino como nas escolas especiais ou especializadas. (BRASIL, 2011a). Isto fez suscitar a esperança de grupos que defendem a modalidade substitutiva, em outras palavras, que defendem a continuidade das escolas e classes especiais.

Concordamos que o Poder Público deve oferecer múltiplas formas - salas de recursos multifuncionais, escolas especiais, classes especiais - no atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos PAEE. Mas discordamos do apoio técnico e principalmente financeiro às instituições privadas, sob o pretexto da ampliação do AEE, pois o repasse de recursos financeiros públicos fortalece essas instituições, em detrimento dos investimentos na ampliação do acesso e permanência dos alunos nas instituições públicas, já que a qualidade desses atendimentos nas escolas públicas fica comprometida por insuficiência desses recursos.

Nesse mesmo ano de publicação do Decreto nº 7.611/2011, o governo Dilma lança o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, instituído por meio do Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011⁶⁸, “[...] com a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.” (BRASIL, 2011b).

⁶⁸ Revogou o Decreto nº 6.215, de 26 de setembro de 2007, que estabelecia o Compromisso pela Inclusão das Pessoas com Deficiência, com vistas à implementação de ações de inclusão das pessoas com deficiência, por parte da União Federal, em regime de cooperação com Municípios, Estados e Distrito Federal, que, por sua vez, instituiu o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência (CGPD).

Pela configuração do Plano Viver sem Limite não se pode negar que ele foi o primeiro plano federal com uma proposta de intervenção transversal, sendo elaborado com a participação de quinze ministérios⁶⁹. O objetivo principal do Viver sem Limite é oferecer à população e aos gestores um registro sobre seu processo de elaboração, implementação e monitoramento, com base no regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal, Municípios e sociedade. (BRASIL, 2011b).

Vale ressaltarmos que a conquista do Plano Viver sem Limite foi de notória importância para o grupo das Pessoas com Deficiência, pois significou esperança de ampliação das políticas públicas de inclusão, de modo transversal, bem como a perspectiva de criação e implantação de ações, serviços e programas em todo o país.

De acordo com Dias (2015), quando a primeira cartilha foi lançada, militantes de todo o Brasil sentiram um profundo estranhamento, pois lá estavam contemplados somente quatro eixos de atuação: acesso à educação; atenção à saúde; inclusão social; e acessibilidade. Para a autora, uma grande lacuna surgiu para aqueles envolvidos em áreas não contempladas no documento, a exemplo da política cultural.

A autora afirma ainda que poucas ações foram realizadas diretamente pelos órgãos gestores da política cultural no Brasil no que tange à inclusão das diferentes modalidades de deficiência, desrespeitando as normas de acessibilidade e, sobretudo, infringindo a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. (DIAS, 2015).

Diante do exposto, inúmeros desafios precisam ser enfrentados para que possamos construir uma sociedade onde as políticas públicas representem a diversidade humana. Acreditamos que a única forma de materializar essa realidade seja através da luta pelo direito, mas para que esta luta seja suscitada é necessário reconstruirmos, primeiramente, o espaço público, com a participação política da pessoa com e sem deficiência no cenário público, em prol do interesse da coletividade.

Após o Plano Viver sem Limite, outras ações foram realizadas no governo Dilma para implementação da PNEE/PEI. Ainda no seu primeiro mandato, o governo federal, no âmbito do apoio técnico, publicou, através do DPEE/SECADI, 02 (dois) pareceres e 11 (onze) notas técnicas. Em 2012, constam os seguintes documentos: Parecer Técnico nº 261, datado de 11 de dezembro de 2012, cujo assunto fazia referência sobre a redação final das Emendas da

⁶⁹ O Plano Viver sem Limites é integrado pelos seguintes órgãos federais: Casa Civil; Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República; Secretaria-Geral da Presidência da República; MEC; MS; Ministério do Trabalho e Emprego (MTE); Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS); Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTIC); Ministério das Cidades; Ministério da Fazenda; Ministério do Esporte; Ministério da Cultura (MinC); Ministério das Comunicações (MC); Ministério da Previdência Social (MPS); Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MP).

Câmara dos Deputados ao Projeto de Lei nº 1.631-A/2011, do Senado Federal (PLS nº 168/2011 na Casa de origem) da Deputada Rosinha da Adefal; Nota Técnica nº 51, de 18 de julho de 2012, tratando acerca da implementação da Educação Bilíngue. (BRASIL, 2015b).

Também podemos apontar a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012b), como uma ação do governo Dilma para garantir a implementação da PNEE/PEI, instituindo a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista⁷⁰, alterando o § 3º do art. 98º da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

No ano seguinte ao da Lei nº 12.764/2012, o quantitativo de documentos publicados alcançou um parecer e sete notas técnicas: Parecer Técnico nº 71, de 2 de maio de 2013, sobre o Transtorno do Espectro Autista (nova classificação atribuída às pessoas com transtorno global do desenvolvimento); Nota Técnica nº 13, de 20 de fevereiro de 2013, a qual expressa o material áudio visual de apoio à formação dos gestores intersetoriais do Programa Benefício de Prestação Continuada (BPC) na Escola; Nota Técnica nº 46, de 22 de abril de 2013, elucidando ações voltadas para as altas habilidades/superdotação; Nota Técnica nº 51, de 02 de maio de 2013, expondo o pareamento de dados do Programa BPC na Escola, em relação ao ano de 2012; Nota Técnica nº 55, de 10 de maio de 2013, estabelecendo orientações à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva; Nota Técnica nº 101, de 12 de agosto de 2013, regendo a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; Nota Técnica nº 108, de 21 de agosto de 2013, com a redação da Meta 4 do novo PNE; e, por último, a Nota Técnica nº 123, de 24 de setembro de 2013, interessada a primeira secretaria da Câmara dos Deputados, cujo assunto tratava-se da resposta ao requerimento nº 3.325/2013 de autoria da Deputada Mara Gabrilli, de referência ao Ofício 1º Sec/RI/E/nº 907, de 21 de agosto de 2013. (BRASIL, 2015a).

Também no ano de 2014 foram apresentadas mais três notas técnicas: 1) Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014, trazendo orientações quanto a documentos comprobatórios do cadastro de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar; 2) Nota Técnica nº 38, de 17 de novembro de 2014, fazendo o pareamento preliminar de dados do Programa BPC na Escola, em relação ao ano de 2013; 3) Nota Técnica nº 73, de 18 de novembro de 2014, através da qual foram atualizados os indicadores da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. (BRASIL, 2015b).

⁷⁰ Houve toda uma discussão sobre a nomenclatura utilizada para denominar *Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*. Esse público era conceituado, anteriormente, como *Pessoa com Transtorno Global do Desenvolvimento*.

Podemos sinalizar que estes documentos técnicos apresentados pelo governo federal, no período de 2012-2014, contribuíram para o conhecimento técnico na área da Educação Especial e, na medida do possível, orientaram os sistemas educacionais de ensino para implementação da PNEE/PEI. Mas, questionamos: Por que, então, ainda temos um sistema educacional excludente? Por que nossas escolas públicas não estão preparadas para o atendimento às necessidades educacionais específicas dos nossos alunos? Não encontramos outra resposta senão aquela direcionada para a natureza da sociedade capitalista em que estamos inseridos, natureza esta que trata o PAEE como improdutivo para o capital, portanto, digno de ser incluído num sistema educacional precário.

Durante o governo Dilma, ao mesmo tempo em que documentos técnicos eram publicados e apresentados pela Diretoria de Políticas da Educação Especial da SECADI, discussões acerca do novo PNE (2014-2024) já se faziam presentes. Podemos dizer, inicialmente, que desde sua versão original, publicizada em 2010, o PNE se configurou em mais um capítulo na história do desmonte da educação pública, inaugurando um período de mercantilização sem precedentes na e da educação brasileira.

Após redação *consensual* do novo PNE, que culminou na aprovação da Lei 13.005/2014, inicia-se um cenário de disputas eleitorais entre a candidata petista Dilma Rousseff e uma coligação encabeçada pelo PSDB, com seu candidato, o senador Aécio Neves. Desse confronto, Dilma Rousseff se reelege, culminando na continuidade do governo petista, portanto, dando prosseguimento à política educacional de inclusão.

Já no segundo mandato da presidenta Dilma, o Ministério da Educação estabeleceu ações com vistas à implementação do novo Plano Nacional de Educação, apresentando a Nota Técnica nº 15/2015/MEC/SECADI/DPEE, datada de 03 de março de 2015, tratando da avaliação técnica do indicador⁷¹ relativa ao cumprimento da Meta 04 prevista no Plano. Consequente a esse documento, outra Nota Técnica é publicada: Nota Técnica nº 20/2015/MEC/SECADI/DPEE, de 18 de março de 2015, trazendo orientações aos sistemas de ensino para cumprimento do artigo 7º da Lei nº 12.764/2012, regulamentada pelo Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014.

No entorno da luta pelos direitos sociais das Pessoas com Deficiência, é sancionada em 06 de julho de 2015, pela Presidência da República, a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº

⁷¹ O indicador referendado é aquele condizente ao acesso de alunos PAEE, na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, ao ensino regular. Trataremos dessa Nota Técnica nº 20, de 18 de março de 2015 na próxima subseção, quando da abordagem dos elementos para a materialização da PNEE/PEI.

13.146/2015. Também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, essa Lei foi aprovada após 15 longos anos de discussão.

O processo de estabelecimento da agenda, enquanto “[...] lista de temas que são alvo de atenção por parte das autoridades em um dado momento.” (KINGDON, 1995, p. 224), não foi coeso e harmônico entre os diversos sujeitos *atuantes e não atuantes*. A arena política que se instalou no Congresso Nacional expressou-se em discussões e tramitações que pareciam infundáveis, mas que foram necessárias para chegar a uma decisão *consensuada*.

Desde sua proposta inicial (Projeto de Lei⁷²) até a sanção presidencial, várias discussões foram travadas entre os movimentos sociais tradicionais (favoráveis à concepção da tutela e modelo clínico), os movimentos sociais ditos democráticos (ligados à concepção de direitos humanos e modelo social), integrantes do governo (parlamentares, membros ministeriais do governo, instituições públicas) e integrantes da sociedade civil (instituições organizadas e cidadãos).

Quando o deputado Paulo Paim propôs o Projeto de Lei nº 3.638, de 9 de outubro de 2000, inicialmente os movimentos das pessoas com deficiência e uma parcela (individualizada) dessas pessoas com deficiência apresentaram forte resistência ao documento. Para esses movimentos e pessoas não era necessário aprovar uma nova lei visando à efetivação dos direitos do segmento, mas que se efetivassem as leis já existentes, visto que estas já contemplavam os direitos sociais no campo jurídico-legal.

Além disso, na concepção de uma parcela das pessoas com deficiência, a ideia de uma nova lei específica (Estatuto separado), em si, já era segregadora e não incluía o referido grupo no meio social e educacional. Acreditavam que tais direitos já estavam assegurados na Constituição Federal de 1988; o arcabouço legal existia, talvez não em sua completude, mas os documentos legais existentes eram importantes, visto serem resultado de lutas travadas na conquista de direitos sociais do e para o segmento.

Se de um lado havia os movimentos e pessoas com deficiência contrárias ao Estatuto, de outro lado havia considerável parte dos integrantes que compunha o Parlamento, favorável ao encaminhamento do Projeto de Lei. Nesse momento de construção da agenda pública, “[...] a forte oposição de um grupo de pressão contra um certo item o coloca no fim da lista de prioridades, ou até mesmo fora da agenda.” (KINGDON, 2003, p. 226).

Ao que nos parece, o item fora da lista de prioridades, apontada pelo referido autor, é a participação da própria sociedade civil - representada por movimentos de pessoas com

⁷² De autoria do deputado Paulo Paim, o Projeto de Lei nº 3.638/2000, instituindo o *Estatuto do Portador de Necessidades Especiais e dá outras providências*.

deficiência, instituições e as pessoas desse grupo - nas discussões. Para Kingdon (2003), políticos eleitos e seus assessores são mais importantes no estabelecimento de uma agenda do que funcionários públicos ou participantes fora do governo, como os ativistas dos direitos das pessoas com deficiência.

No entanto, partimos da concepção de que é no embate entre sociedade civil - atuação dos movimentos sociais e pessoas com deficiência - e Estado que as lutas são travadas e os direitos sociais podem ou não ser garantidos.

Desse primeiro confronto, podemos afirmar que os parlamentares e governistas que apoiavam a agenda, com a expressiva atuação do deputado Paulo Paim, considerado um dos principais fomentadores dessa agenda junto ao Congresso, possibilitou o encaminhamento do Projeto de Lei, sem considerar as ideias, concepções, histórias e lutas dos movimentos das pessoas com deficiência. Um documento do tipo *top-down* (KINGDON, 2003), proposto de cima para baixo.

O encaminhamento desse Projeto de Lei, na visão de uma parcela considerável dos integrantes do governo, vinha fortalecer o direito das pessoas com deficiência de estarem respaldadas numa única lei. Segundo eles, isto facilitaria a efetivação, implementação e fiscalização de tais direitos.

Decorridos três anos desse Projeto, o parlamentar Paulo Paim, agora senador, reformula parcialmente o Projeto inicial, propondo um novo documento, o Projeto de Lei do Senado Federal (PLS) nº 06/2003, apresentado em 18 de fevereiro de 2003, instituindo o *Estatuto do Portador de Deficiência e dá outras providências*. Tratava-se de um texto semelhante ao primeiro documento de 2000. Seu objetivo era assegurar a *integração* social e o pleno exercício dos direitos individuais e coletivos dessas pessoas, que, em razão da deficiência, se tornavam *hipossuficientes*⁷³ para a regular inserção social.

No plenário de discussões, a redação do referido documento foi contestada pelos movimentos sociais das pessoas com deficiência. O motivo da contestação deveu-se, principalmente, ao conteúdo do texto, que expressava um grande teor de tutela e assistencialismo, não promovendo a garantia de direitos do segmento.

Analisando os objetivos do novo Projeto de Lei apresentado pelo senador Paulo Paim, chamamos a atenção para dois termos contestados pelos movimentos sociais das pessoas com deficiência: *integração* e *hipossuficientes*. Segundo esses movimentos, o primeiro termo

⁷³ O termo foi utilizado para se referir à pessoa pobre na acepção legal do termo, significando aquela com ausência ou carência financeira, ou seja, quando não existem recursos suficientes para o próprio sustento. Também, o termo no campo jurídico dá suporte ao benefício da assistência gratuita àquele que, por razões econômicas ou técnicas, não tem como fazer prova dos fatos constitutivos de seu direito.

remetia à ideia de que a pessoa com deficiência deveria se integrar e se ajustar à sociedade; enquanto o segundo guardava um significado discriminatório e excludente, pois percebia primeiramente a deficiência, não a pessoa enquanto cidadã, ou seja, sujeito político, com voz, lutando por seus direitos.

Outra justificativa para a rejeição do novo Projeto de Lei do Senado pelos movimentos sociais das pessoas com deficiência foi argumentada com base na necessidade de se esperar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, que estava em discussão na Assembleia Geral das Nações Unidas, em Nova York. Isto porque, para eles, a redação do Estatuto das Pessoas com Deficiência deveria estar acordada com as deliberações internacionais do tratado.

Não havendo consenso entre as ideias dos movimentos sociais das pessoas com deficiência e dos integrantes do governo, os dois Projetos de Lei (PL) nº 3.638/2000 e PLS nº 06/2003 - ficaram estagnados tanto na Câmara dos Deputados quanto no Senado Federal até 2006, sendo retomadas as discussões após aprovação da Convenção⁷⁴. Esta, na percepção dos movimentos sociais, atuou de diversas formas no processo de tramitação da Lei Brasileira de Inclusão, estando, pois, embasada nos direitos humanos.

Enquanto a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo não havia sido aprovada, primeiramente no âmbito internacional e posteriormente no âmbito nacional, o processo de tramitação do Estatuto da Pessoa com Deficiência ficou inativo.

Em 2011, o Congresso Nacional voltou a discuti-lo. Para isso, criou a Frente Parlamentar Mista de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência, presidida pela deputada Rosinha da Adefal. O objetivo dessa Frente era promover a discussão do texto do PL nº 7.699/2006 (PLS nº 06/2003) à luz da Convenção.

Cabe ressaltar que o realinhamento do texto do Projeto de Lei às considerações da Convenção devia-se não apenas às normas, princípios e disposições do tratado internacional, mas à mudança de concepção jurídica e social da pessoa com deficiência. A concepção clínica utilizava cuidados para a pessoa com deficiência, delimitando-a a sua condição de deficiente, sobrepujava o discurso à lesão e à patologia do indivíduo, indicando uma falta de capacidade para desenvolver plenamente seu potencial. Para os movimentos sociais desse segmento, a

⁷⁴ A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo foi aprovado no Congresso Nacional, em 09 de julho de 2008, pelo Decreto nº 186, do referido ano e encaminhada para o presidente Luiz Inácio Lula da Silva. No uso de suas competências, atribuições e prerrogativas legais, o Presidente promulgou a Convenção e seu Protocolo Facultativo, através do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2008.

Convenção mudou essa concepção, implementando o modelo social que apontava para a sociedade as falhas atitudinais, estruturais e culturais, que criam barreiras, não permitindo a essas pessoas desenvolverem suas capacidades plenas e a reivindicação de seus direitos.

Entendemos que as expectativas dos movimentos sociais das pessoas com deficiência acerca das repercussões da Convenção na aprovação do Estatuto foram significativas no que se refere às mudanças de concepções clínicas/sociais. No entanto, nos propomos a refletir sobre o direcionamento dessas mudanças de concepções elucidadas pelo tratado internacional apenas no âmbito social, quando deveria ser questionado, principalmente, o aspecto econômico, que hegemoniza toda a dinâmica social, política, cultural e educacional da sociedade capitalista. Isto parece não estar claro na percepção desses movimentos (ou se está, não é de interesse), visto que muitos deles são partes constitutivas das instituições privadas.

Prosseguindo, a discussão do texto do PL nº 7.699, de 2006 (PLS nº 06/2003) à luz da Convenção obteve considerável aceitação dos membros do parlamento. Isto pode ser averiguado quando da atuação de vários políticos de partidos diferentes⁷⁵ no empenho para aprovação desse Projeto de Lei, inclusive, muitos desses integrantes propuseram mais de 300 (trezentos) projetos que foram acrescentados à redação final.

Após criação da Frente Parlamentar, foi instituído, no ano seguinte (2012), o Grupo de Trabalho (GP)⁷⁶, pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), com duração de seis meses, para analisar os Projetos de Lei que tratam da criação do Estatuto da Pessoa com Deficiência, instituído pela Portaria SDH/PR nº 616, de 16 de maio de 2012.

Logo que foi instituído o Grupo, muitas preocupações começaram a surgir no interior dos movimentos das pessoas com deficiência. Tais preocupações sinalizavam para o retrocesso que a nova lei poderia causar, em relação aos direitos já adquiridos, ao longo da história, pelo segmento.

Para tentar conseguir apoio da sociedade civil e minimizar essa preocupação do segmento no que tange à possibilidade de perder direitos já adquiridos, o Grupo de Trabalho cuidou de assegurar, logo em sua primeira reunião, a sua intenção de jamais retroagir nos direitos já assegurados à população brasileira com deficiência. Também, comprometeu-se em basear suas propostas e trabalho nos princípios e ditames da Convenção da ONU, internalizados pelo Estado brasileiro com equivalência de emenda constitucional. Tal

⁷⁵Dentre esses vários parlamentares de diferentes partidos, podemos apontar: senador Paulo Paim (PT/RS); senador Flávio Arns (PT/PR); senador Romário (PSB/RJ); deputado Educando Barbosa (PSDB/MG); deputada Mara Gabrielli (PSDB/SP); deputada Rosinha de Adefal (PTdoB/AL); deputado Celso Russomanno (PRB/SP).

⁷⁶O Grupo de Trabalho foi criado através da Portaria SDH/PR nº 616, de 16 de maio de 2012.

compromisso foi assegurado através da *Carta Compromisso* emitida em 02 de agosto de 2012 e assinada por todos os seus membros⁷⁷.

A redação final do Substitutivo ao PL nº 7.699/2006 elaborado pelo Grupo de Trabalho foi entregue aos Presidentes da Câmara e do Senado em 04 de junho de 2013 para prosseguimento do trâmite do Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Retornando ao Senado Federal, agora como Substitutivo da Câmara dos Deputados (SCD) nº 04, 8 de junho de 2015⁷⁸, a matéria foi recepcionada na Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa com a relatoria direcionada ao senador Romário. Este emitiu parecer à Comissão, que foi aprovado em 03 de junho de 2015, passando pela plenária do Senado, que aprovou em 10 de junho de 2015. Em suma, da redação final do SCD nº 04/2015 foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

Analizando o conteúdo da LBI, no âmbito geral, observamos que o conceito de pessoa com deficiência foi reformulado, no que tange à legislação brasileira. No seu artigo 2º considera:

[...] pessoa com deficiência, aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, **em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir** sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015c, grifo nosso).

Na alteração e reformulação do conceito de deficiência, percebemos que a mudança de concepção da condição estática e biológica do indivíduo passa a ser atribuída às barreiras impostas pelo meio que, diante das limitações da pessoa com deficiência – de natureza física, mental, intelectual e sensorial –, a impedem de participar efetivamente da vida em sociedade. Para Gabrilli (2015, p. 13), isso significa que:

A deficiência deixa de ser um atributo da pessoa e passa a ser o resultado da falta de acessibilidade que a sociedade e o Estado dão às características de cada um. Ou seja, a LBI veio para mostrar que a deficiência está no meio, não nas pessoas. Concluímos, então, que: quanto mais acessos e oportunidades uma pessoa dispõe, menores serão as dificuldades consequentes de sua característica.

Segundo essa autora, a mudança de concepção do conceito trouxe proporções avassaladoras na inovação da legislação brasileira, contribuindo para a ampliação, redimensionando o conceito no meio jurídico, como: Código Eleitoral; Código de Defesa do

⁷⁷ Os integrantes do Grupo de Trabalho foram nomeados por Portaria da SDH/PR, datada de 27 de setembro de 2012. Esta lista e a metodologia de trabalho do Grupo encontram-se disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_93.pdf>. Acesso: 02 de março de 2018.

⁷⁸ O texto final do SCD nº 4/2015 alterou 23 leis em vigor, o que demonstrou que a matéria era complexa, inovando, inclusive, o sistema jurídico brasileiro.

Consumidor; Estatuto das Cidades; Código Civil; e Consolidação das Leis do Trabalho. (GHABRILLI, 2015).

A partir desse redimensionamento do conceito da pessoa com deficiência, podemos considerar que ele trouxe importantes contribuições no âmbito da legislação brasileira. Contudo, compreendemos que o conceito carrega em si certa ambiguidade.

Quando tratamos da Lei Brasileira de Inclusão, enquanto legislação única, no sentido pela qual foi justificada pelos parlamentares⁷⁹, que prima pela inclusão de pessoas com deficiência, perguntamos: Onde essa Lei garante inclusão para as pessoas com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, que precisam de atendimento educacional especializado? E, onde há inclusão para aquelas pessoas com distúrbios funcionais que precisam de um trabalho pedagógico junto ao professor especializado, no atendimento de suas necessidades educacionais específicas? Para nós, isto não está claro, visto que esse grupo é silenciado pela LBI.

Este documento, na nossa concepção, exclui parte do PAEE, quando silencia sobre o mesmo, deixando de considerar a PNEE/PEI de 2008. Se para Gabrilli (2015) a LBI é um avanço na legislação brasileira, para nós a redação do texto é carregada de ambiguidade e indefinição, o que pode contribuir para a exclusão social e educacional do público a quem se destina.

Ainda no âmbito geral, observamos mudanças relevantes na LBI, visto que avançaram na luta por direitos das pessoas com deficiência. Dentre estas mudanças, destacamos: a acessibilidade a cinemas, cursos de idiomas e informática, que deverão oferecer materiais e recursos acessíveis ao segmento; acessibilidade nos hotéis, devendo ter 10% dos dormitórios acessíveis, estendendo essa porcentagem para condomínios e moradias, de forma a permitir uma vida independente para essas pessoas; possibilidade de saque do FGTS aos cadeirantes, pessoas com próteses ou qualquer tipo de material especial; adaptações no critério para maior integração das pessoas com deficiência no recebimento do Benefício de Prestação Continuada – BPC; a criação de um novo benefício – Auxílio Inclusão – que garante uma renda extra para o cidadão com deficiência que entrar no mercado de trabalho. (BRASIL, 2015c).

⁷⁹ Durante a tramitação da LBI, os parlamentares justificavam que a ideia de uma única Lei para pessoas com deficiência facilitaria o trabalho no campo jurídico, visto que tinham que recorrer a uma série de documentos legais para garantir os direitos sociais do segmento. Entendemos que os vários documentos legais publicados para a garantia desses direitos sociais das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação refletem a história de lutas dos movimentos sociais na conquista desses direitos. Além disso, se um conjunto de documentos ainda não garante efetivamente os direitos sociais dessas pessoas, uma única Lei seria suficiente, considerando que estamos inseridos na sociedade do capital?

Na educação, analisamos a LBI, em sua especificidade. Esse documento reservou o Capítulo IV, artigos 27º a 30º, para tratar do direito à educação das pessoas com deficiência. O artigo 27º traz uma redação interessante:

A **educação** constitui **direito** da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em **todos os níveis** e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015c, grifo nosso).

Conforme esse artigo, consideramos que a LBI, ao apresentar a educação como um direito, reconhece a pessoa com deficiência à luz dos documentos internacionais - Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990, Declaração de Salamanca de 1994, Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU de 2006. Tais documentos vêm esse público como merecedoras de satisfação de necessidades humanas básicas e é nessa perspectiva que o direito à educação do referido artigo pode estar sendo cogitado.

Prosseguindo no texto do artigo 27º, que assegura sistema educacional inclusivo em todos os níveis, observamos que ele não menciona, talvez intencionalmente, as modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação Quilombola), como está posto na versão preliminar do Estatuto da Pessoa com Deficiência⁸⁰ (BRASIL, 2013a). Somente no inciso I do artigo 28º da referida Lei é que trata desse *detalhe*.

Numa análise comparativa à versão preliminar do Estatuto (BRASIL, 2013b), o artigo 28 da LBI trouxe ampliações, supressões e contradições. No *caput* desse artigo, por exemplo, lemos: “Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, **acompanhar** e **avaliar**.” (BRASIL, 2015c, grifo nosso). Observamos que, em relação ao Estatuto, o artigo suprime, depois do *poder público*, o termo *em todos os níveis e modalidades de ensino* e acrescenta, no final do artigo, os termos *acompanhar* e *avaliar*. A primeira supressão do termo no *caput* pode possibilitar que o poder público se exima de sua responsabilidade na garantia de uma educação de qualidade em todos os níveis e modalidades para as pessoas com deficiência. Já em relação ao segundo ponto - inclusão das duas palavras no *caput* -, julgamos serem necessárias para que os sistemas de ensino garantam uma inclusão mais efetiva.

⁸⁰ Essa versão do Estatuto da Pessoa com Deficiência foi apresentada pela Secretaria de Educação da Pessoa com Deficiência em 2013. Muitos *detalhes* apresentados nessa versão, que julgamos serem de extrema importância na garantia dos direitos sociais do segmento, foram extraídos da redação final do Substitutivo ao Projeto de Lei nº 7.699/2006.

Nessa análise comparativa entre o Estatuto (BRASIL, 2013b) e a LBI, o inciso I: “[...] sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidade, **bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;**” (BRASIL, 2015c, grifo nosso) traz uma supressão e uma inclusão. A supressão identificada no início do inciso I corresponde ao termo *convivência escolar*, que entendemos ser necessária para enfatizar a atuação da escola na garantia de uma educação inclusiva; e a inclusão do termo *bem como o aprendizado ao longo da vida*, no final desse inciso, amplia a garantia do direito à educação para o segmento. Essa mesma observação também atribuímos ao inciso II, do artigo 28º. Temos:

III - **projeto pedagógico** que institucionalize o **atendimento educacional especializado**, assim como os demais e **adaptações razoáveis**, para **atender às características** dos estudantes com deficiência e **garantir** o seu **pleno acesso ao currículo** em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; (BRASIL, 2015c, grifo nosso).

Chamamos a atenção para a inclusão do termo *projeto pedagógico*, que não havia sido mencionado no Estatuto (BRASIL, 2013b), contudo sentimos falta da expressão em sua completude *projeto (político) pedagógico*, que entendemos ser a principal palavra no âmbito da garantia de uma gestão democrática. Embora a redação esteja incompleta, consideramos uma conquista a inclusão do termo na LBI, visto que não retroagiu em relação aos documentos legais que orientam as escolas na revisão dos seus Projetos Políticos Pedagógicos.

Neste mesmo inciso, o termo *adaptações razoáveis* vem chamando nossa atenção, inclusive porque é um termo utilizado também no Decreto nº 7.611/2011. Ao buscarmos o significado dessa expressão na LBI, o artigo 3º, inciso VI, diz:

VI – **adaptações razoáveis**: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados **que não acarretem ônus desproporcional e indevido**, quando requeridos em cada caso, a fim de **assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades** com as demais pessoas, **todos os direitos e liberdades fundamentais**; (BRASIL, 2015c, grifo nosso).

De acordo com esse inciso, questionamos: Essas *adaptações razoáveis* poderão garantir que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades todos os direitos e liberdade fundamentais, considerando que não poderão acarretar ônus desproporcional ou indevido para o poder público? Isto nos parece bastante contraditório, visto que estamos diante de uma sociedade do capital que exclui e marginaliza pessoas com e sem deficiência, oriundas da classe trabalhadora.

Ainda na análise comparativa entre o Estatuto e a LBI, destacamos o parágrafo 1º do artigo 28º:

§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do **caput** deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações. (BRASIL, 2015c, grifo da LBI).

Este parágrafo traz mudanças no sentido de que as instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, são obrigadas a cumprirem os incisos do artigo 28º(exceto os incisos IV e VI), vedando qualquer cobrança adicional de qualquer natureza - mensalidades, anuidades e matrículas. (BRASIL, 2015c). As exceções correspondem à oferta de educação bilíngue (Libras) em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas (Inciso IV) e às pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva (Inciso VI). A Lei não só manteve o enunciado do Estatuto como também ampliou seus incisos, ou seja, ela avançou na luta pela garantia dos direitos sociais das pessoas com deficiência.

Percebemos que a LBI trouxe alguns avanços, mas também é verdade que com ela tivemos recuos na garantia de direitos. Tais recuos foram confrontados no embate travado durante o processo de tramitação da LBI, resultando na vedação do artigo 29º, que tinha a seguinte redação:

Art. 29. As instituições de educação profissional e tecnológica, as de educação, ciências e tecnologia e as de educação superior, públicas federais e privadas estão obrigadas a reservar, em cada processo seletivo para ingresso nos respectivos cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, de educação técnica de nível médio, de educação profissional tecnológica e de graduação e pós-graduação, no mínimo 10% (dez por cento) de suas vagas, por curso e turno, para estudantes com deficiência.

§ 1º No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no *caput* deste artigo, as remanescentes devem ser disponibilizadas para os demais estudantes;

§ 2º Os cursos mencionados neste artigo não poderão excluir o acesso das pessoas com deficiência, sob quaisquer justificativas baseadas na deficiência;

§ 3º Quando não houver a exigência do processo seletivo, é assegurado à pessoa com deficiência o atendimento preferencial na ocupação de vagas nos cursos mencionados no *caput* deste artigo. (BRASIL, 2015a, p. 20-21).

Conforme esse artigo, todas essas instituições elencadas, públicas e privadas, seriam obrigadas a reservar no processo seletivo no mínimo 10% (dez por cento) de suas vagas, para pessoas com deficiência, nos seus respectivos cursos e turnos. No entanto, esse direito não foi assegurado, mas negado, visto que foi vetado por nossos parlamentares.

Consideramos que a aprovação da LBI trouxe avanços, recuos e contradições. Portanto, afirmamos que a Lei Brasileira de Inclusão carece de regulamentações, considerando o contexto social, político, econômico, educacional e cultural em que vivemos, contexto esse marcado pela exclusão da sociedade capitalista. Entendemos que, enquanto

tivermos essa sociedade desigual, o PAEE necessita de políticas públicas que viabilizem, efetivem, implementem e materializem ações direcionadas para a garantia dos seus direitos sociais.

Em suma, sinalizamos que a política de inclusão desenvolvida no governo Dilma Rousseff caracterizou-se por uma política de descontinuidade e continuidade. A política de descontinuidade foi marcada no início do primeiro mandato (2011-2014), quando houve a extinção, em 2011, da SEESP e a introdução da SECADI, secundarizando a Educação Especial no plano educacional, na medida em que os assuntos relacionados à área ficaram relegados a uma diretoria - Diretoria de Políticas de Educação Especial. Isto repercutiu principalmente na redução dos recursos financeiros, já que todas as áreas (educação do campo, quilombola, indígena, educação especial etc.) ficaram diluídas numa única Secretaria (SECADI).

Já a política de continuidade constituiu-se durante todo o mandato do governo Dilma. Por um lado, no que tange ao apoio técnico e financeiro para a implementação da política de inclusão, em relação ao repasse de verbas às instituições privadas; e por outro, com avanços (na percepção das pessoas PAEE), quando instituiu o Plano Viver sem Limites, significando esperança de ampliação das políticas de inclusão, com perspectivas de criação e implantação de ações, serviços e programas em todo o país para o segmento, quando da aprovação da LBI.

Com base nessas discussões sobre a política de inclusão, compreender o papel delas obedece, assim, a um aprofundamento sobre seus objetivos, suas concepções epistemológicas e os impactos causados sobre a prática. Isso garante um novo posicionamento político, uma nova conceituação das políticas educacionais, entre as quais a política de Educação Especial na perspectiva da inclusão, como arena de luta, abrindo espaço para uma intervenção crítica e concreta das possibilidades geradas nesse chamado confronto teórico-prático.

Este novo posicionamento político e educacional demanda compreender a PNEE/PEI como instrumento de luta na garantia do direito à educação das pessoas PAEE, instrumento esse que orienta os sistemas de ensino, as escolas e os professores a construírem formas de melhor atender as necessidades educacionais específicas desses alunos.

Defendemos a necessidade de refletirmos sobre o campo PNEE/PEI como espaço de expressão de interesses políticos, sociais, educacionais em disputa. Isso implica conhecermos a realidade concreta no âmbito dos sistemas de ensino e das escolas. Esse será nosso campo investigativo da próxima seção desta tese: análise da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em São Luís/MA (2008-2015).

3 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM SÃO LUÍS/MA (2008-2015)

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes. (Karel Kosik).

Nesta seção, analisamos a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na rede pública municipal de São Luís/MA, no período entre 2008 e 2015. Vale lembrar que esse recorte histórico deve-se à publicação da PNEE/PEI no segundo mandato do governo petista de Luiz Inácio Lula da Silva, Política essa que prosseguiu até o final do governo Dilma Rousseff, quando de seu afastamento da Presidência da República, em 2016. A proposta é focar nossa análise sobre a forma de organização do município no processo de implementação dessa Política de Inclusão.

Para tanto, utilizamos três tipos de pesquisas: bibliográfica, documental e de campo. Na pesquisa bibliográfica, trazemos dissertações, teses e artigos publicados no meio acadêmico sobre a temática. Na pesquisa documental, trabalhamos com a legislação e os documentos publicados pelo município de São Luís/MA, tais como: a Resolução nº 10, de 17 de maio de 2004, do Conselho Municipal de Educação; o PME de 2015/2024; relatórios elaborados pela Secretaria Municipal de Educação; e o Projeto Político Pedagógico da escola Luís Viana.

Quanto à pesquisa de campo, priorizamos a Secretaria Municipal de Educação (SEMED)⁸¹, especificamente, a Superintendência da Área de Educação Especial; e uma escola pública da rede municipal de São Luís/MA, a Unidade de Educação Básica Luís Viana. A escolha dessa escola deve-se ao fato de ser considerada pelo município como uma das escolas-polo de referência na área da inclusão de alunos PAEE.

⁸¹ No site da SEMED destaca-se que a referida Secretaria, por volta da década de 1910, possuía o nome de *Instrução Pública Municipal*. Essa denominação sofreu alterações sucessivas ao longo dos anos, tais como: *Departamento de Educação*, *Secretaria de Educação e Ação Comunitária*, *Secretaria de Educação e Cultura* e por fim, com o desligamento entre educação e cultura, passou a se chamar *Secretaria Municipal de Educação* (*Semed*). Instituída nos termos da Lei nº 1.847, de 4 de junho de 1996, ocupou diversos prédios da região central de São Luís, fixando sede à Avenida Marechal Castelo Branco, quadra 14, lote 14, nº 250, edifício Trade Center, São Francisco, no ano de 2015. A SEMED configura-se num órgão responsável pela educação nos níveis infantil e fundamental, bem como nas modalidades de ensino EJA e Educação Especial. Além disso, trata das questões relativas à gestão das políticas públicas para a educação do município e por organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados. Atualmente, constitui-se de 05 edifícios administrativos e 258 unidades de educação básica. Também estão sob administração do referido órgão público mais de oito mil profissionais do Magistério e mais de 87 mil alunos (SÃO LUÍS, 2018).

Para a coleta de dados, na pesquisa de campo utilizamos duas técnicas: entrevistas semiestruturadas e grupo focal. Inicialmente, a ideia seria trabalhar apenas com as entrevistas, entretanto a compatibilidade de tempo da pesquisadora e dos sujeitos participantes da pesquisa para realização das entrevistas pouco coincidiam. Diante dessa dinâmica do tempo, direcionamos a primeira técnica à superintendente da Área de Educação Especial da SEMED de São Luís/MA, à diretora da UEB Luís Viana, aos professores do ensino regular e à professora da Sala de Recursos Multifuncionais, no turno matutino.

Sendo assim, antes de passarmos para a discussão e análise desses dados coletados, faz-se necessário apresentarmos a configuração do município de Luís/MA e o movimento de inserção de políticas públicas de inclusão para a Educação Especial. Entendemos que, embora cada município possua singularidades históricas, sociais e econômicas, identificamos proximidades e semelhanças que o inserem em um contexto geral e, por isso, formam um todo comum/universal.

5.1 A Configuração do Município de São Luís/MA e o Movimento de Inserção de Políticas Públicas de Inclusão para a Educação Especial

Nesta subseção trazemos reflexões sobre o contexto histórico da Educação Especial na rede pública municipal de educação de São Luís/MA, desde suas primeiras iniciativas ao processo de implementação da Política de Inclusão. Este movimento é necessário para nos aproximarmos da realidade da Educação Especial na referida rede, que traz discursos sociopolíticos inclusivos, que nem sempre se materializam concretamente no âmbito das instituições públicas de ensino. Melo (2008, p. 42-43) afirma que:

Esta realidade demonstra que a educação para todos e, para além dos discursos, será dada pelas conquistas que se inserem no campo de luta das estruturas instituídas, nas escolas e sociedade, aproximando os saberes e práticas escolares dos sujeitos que as integram, sem fragmentá-los. Este se constitui um caminho que ampliará as possibilidades inclusivas do contexto escolar, as quais são incompatíveis com as características predominantemente capitalistas presentes nas relações desse espaço.

Para análise da Educação Especial na SEMED, bem como suas relações com a política social (educação, trabalho, saúde, transporte), trazemos primeiramente a configuração do município de São Luís em seus aspectos demográfico, econômico, social e político. Em seguida, fazemos o movimento histórico de inserção das políticas públicas de inclusão da Educação Especial no município. Priorizamos o município de São Luís por apresentar a maior concentração populacional, por ser a capital do Estado e por residirmos na capital do estado do Maranhão.

De acordo com o IBGE (2010), São Luís⁸² encontra-se localizada no estado do Maranhão. A capital do referido estado, denominada a princípio de Upaon Açu e, posteriormente intitulada *São Luís*, detém uma área territorial de 834,785 km², apresentando 1.014.837 habitantes.

É interessante observarmos a Tabela 1, que demonstra o crescimento populacional de cinco municípios da Região Metropolitana da Grande São Luís (RMGSL)⁸³, principalmente, em São Luís, entre os anos de 1991 e 2010, quando se conhece um processo mais acelerado de urbanização.

Tabela 1 - Dados Popacionais dos Municípios da RMGSL (1991-2010)

Municípios	Área (km ²)	População total (hab.)			Densidade demográfica (hab./km ²) ¹	População urbana			Grau de urbanização	
		1991	2000	2010		1991	2000	2010	2000	2010
São Luís	824,780	696.371	878.309	1.014.837	1.215,69	246.244	837.584	958.522	96,3	94,5
São José de Ribamar	388,369	70.571	107.384	163.045	419,82	26.044	27.245	37.709	25,4	23,1
Paço do Lumiar	124,753	53.195	76.188	105.121	842,63	1.147	1.188	78.811	1,6	75,0
Raposa ²	64,353	-	17.088	26.327	409,10	-	11.370	16.675	66,5	63,3
Alcântara	1.486,670	19.587	21.291	21.851	14,70	3.993	5.665	6.399	26,6	29,3
RMGSL	2.888,925	839.724	1.091.979	1.331.181	2.901,94	277.428	883.052	1.098.116	80,9	82,5

Fonte: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Banco de Dados Agregados do Censo Demográfico 2010.** Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>. Acesso: 12 abr. 2017.

Notas: ¹ Referente ao ano de 2010

² Município criado após 1991.

Conforme Relatório de Pesquisa do IPEA sobre a RMGSL, nos últimos vinte anos, “[...] a população passou a apresentar concentração eminentemente urbana, reunindo 1.331.181 habitantes em população total, ou seja, 20,25% da população total do estado.” (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2015, p.8). Ainda, com base no Relatório do IPEA, observamos que a população da RMGSL está distribuída de maneira desigual pelo território de seus municípios, sendo São Luís o de maior concentração populacional e urbanização.

⁸²Em homenagem ao rei francês Luís XIII, São Luís foi fundada em 8 de setembro de 1612, por Daniel de La Touche, senhor de La Ravardière, e seus companheiros. Tal homenagem ocorreu quando da construção de um forte para a proteção de possíveis ataques estrangeiros. Em 1615 a ilha de São Luís deixou de ser dominada pelos franceses, passando a ser conquistada e incorporada pelos portugueses.

⁸³ De acordo com a Lei Complementar nº 174, de 25 de maio de 2015, em seu Art. 2º, “Integram a Região Metropolitana da Grande São Luís os Municípios de Alcântara, Axixá, Bacabeira, Cachoeira Grande, Icatu, Morros, Presidente Juscelino, Paço do Lumiar, Raposa, Rosário, Santa Rita, São José de Ribamar e São Luís.” (MARANHÃO, 2015, p. 1).

Burnett (2008, p. 209) atribui esse crescimento urbano aos “[...] polos de atração espalhados pelo território”, que “[...] vêm construindo uma cidade dilatada, dispersa e heterogênea, com alta capacidade de consumo do solo urbano e grande extensão da infraestrutura construída”.

No que concerne aos aspectos econômicos, a RMGSL, por localizar-se no norte do território brasileiro, constitui-se num fator relevante para o desenvolvimento da economia de exportação da região. Situa-se num dos pontos mais próximos dos mercados norte-americano e europeu, além do acesso ao canal do Panamá, que permite melhor otimização na passagem para as importantes economias asiáticas. Desta forma, o crescimento econômico, especificamente, do município de São Luís, tem sido atribuído a sua posição geográfica e à exportação de *commodities*, que vem estimulando a implantação de *projetos desenvolvimentistas* pelo Estado.

Como exemplo desses projetos, tivemos as usinas de pelotização de ferro (Vale), denominada posteriormente de Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) e a de alumínio (Alumar), sendo a segunda maior usina de alumínio do país. Esses dois *projetos desenvolvimentistas*, a partir de 1970 passam a investir no sudoeste de São Luís. Segundo Relatório de Pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2015, p.10):

As iniciativas de “desenvolvimento” advindas dessas empresas de exploração mineral favoreceram a instalação de outros empreendimentos, exigindo investimentos em infraestrutura, como a melhoria da BR-135, a implantação da Estrada de Ferro Carajás e do Complexo Portuário de São Luís (formado pelo Porto do Itaqui e pelos terminais da Ponta da Madeira, pertencente à Vale, e da Alumar), e a construção da barragem do Bacanga.

O aumento dessas atividades industriais na RMGSL está vinculado a alguns aspectos essenciais, de cunho natural, como profundidade e largura da baía de São Marcos, localização geográfica privilegiada do Porto do Itaqui (capaz de receber navios de grande capacidade), proximidade da linha do Equador, grandes variações de marés do mundo, tudo isso próximo a mercado externo, entroncamento rodoferroviário, recursos hídricos e fontes de energia elétrica. (FERREIRA; TROVÃO, 1998). Além desses aspectos naturais,

[...] a infraestrutura da RMGSL dispõe de um aeroporto de médio porte (Marechal Cunha Machado), do terminal rodoviário de São Luís (Governador Luiz Rocha), da estação ferroviária do Anjo da Guarda e de terminais para barcos de passageiros, dois em São Luís (Rampa Campos Melo e porto da Empresa Maranhense de Administração Portuária – Emap), um em São José de Ribamar (Porto da Barbosa) e o Porto do Cuijue, que auxilia o deslocamento sentido São Luís-Alcântara. O acesso à Ilha do Maranhão se faz pela BR-135, através de uma ponte para veículos, sobre o Estreito dos Mosquitos, ou pelas estradas de ferro da Companhia Ferroviária do Nordeste (CFN) e da Vale; já o acesso ao município de Alcântara se faz pelo Porto do Cuijue e pela MA-106/BR-308 (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2015, p. 10).

Nessa conjuntura, a capital do estado do Maranhão exerce papel de polarizador econômico, visto que concentra as atividades do setor industrial e de serviços, este último representado pelas redes de supermercados regionais e por relevantes centros comerciais no estado, sendo exemplos os *shoppings*, que têm alavancado uma nova ordem econômica local, bem como vêm promovendo a desconcentração comercial do consolidado centro de São Luís.

Com a implantação dos grandes empreendimentos na RMGSL, a política de incentivos do Estado favoreceu importantes grupos empresariais - nacionais e multinacionais -, que trataram de adquirir terras com fins meramente especulativos. (RIBEIRO JUNIOR, 2001). Isto impactou na má distribuição de renda, já afetada pelo elevado PIB da RMGSL, em relação ao restante do estado, como podemos observar na Tabela 2, mas ocupando a 22ª posição em relação às Unidades Metropolitanas no país.

Tabela 2 – Produto Interno Bruto dos Municípios da RMGSL (2010)

Municípios	PIB a preços correntes (R\$ 1 mil)	PIB <i>per capita</i> a preços correntes (R\$)	Renda <i>per capita</i> (R\$)	% de extremamente pobres (2010)	% de pobres (2010)
São Luís	17.915.048,00	17.703,61	805,36	4,53	13,81
São José de Ribamar	538.180,00	3.303,24	435,40	7,41	20,24
Paço do Lumiar	336.915,00	3.212,35	444,50	7,77	19,04
Raposa	107.908,00	4.106,09	274,00	15,47	33,44
Alcântara	74.901,00	3.427,66	209,27	37,99	54,48
RMGSL	18.972.952,00	14.252,72	-	-	-
Maranhão	45.255.942,00	6.889,60	360,34	25,8	41,3

Fonte: IBGE (2010); Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos (IMESC, 2012) citado por: INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Governança Metropolitana no Brasil:** Relatório de Pesquisa - Caracterização e Quadros de Análise Comparativa da Governança Metropolitana no Brasil: análise comparativa das funções públicas de interesse comum (Componente 2) – Região Metropolitana da Grande São Luís. Rio de Janeiro, 2015.

Os dados da Tabela 2 indicam que São Luís detém o maior PIB dos municípios da RMGSL. O Instituto de Pesquisas Econômicas (IPES) aponta que, da totalidade da população economicamente ativa de São Luís, 9,3% situam-se no setor primário, dedicando-se à agropecuária, 26% no setor secundário e 67% no setor terciário. (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2015). Além disso, contribuem para a formação do PIB da RMGSL: o setor de serviços, apresentando 63,55%; a indústria, com 17,83%; e a agropecuária, participando com apenas 0,63%. (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2015).

Podemos apontar, também, as principais atividades econômicas desenvolvidas na RMGSL. Desses municípios, São Luís é o que reúne maior contingente de trabalhadores no setor de prestação de serviços, sendo a cidade que mais se desenvolveu no estado, mas em relação aos demais municípios do Brasil, ela ocupa a 249ª posição. De fato, analisando os dados acima indicados, vemos que se destaca a área de prestação de serviços, tais como: atividades de construção não especificadas; comércio de produtos alimentícios; bebidas e fumo; atividades de comércio não especificadas; e serviços domésticos.

Vemos ainda que, apesar de o Produto Interno Bruto da RMGSL apresentar índice elevado (41,92%) em relação a toda renda *per capita* do estado do Maranhão, a distribuição de renda para a população não corresponde na mesma proporção ao índice, principalmente nos seus aspectos sociais. A região apresenta expressivos problemas de ordem econômica, resultando em grandes desigualdades sociais, expressas particularmente no Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios (IDHM)⁸⁴, especificamente de São Luís.

Tabela 3 – Índice de Desenvolvimento Humano da RMGSL (1991-2010), Taxa de Analfabetismo (2010) e Mortalidade Infantil (2010)

Municípios	IDH-M			Taxa de analfabetismo – 15 anos ou mais (2010)	Mortalidade infantil (2010)
	1991	2000	2010		
São Luís	0,562	0,658	0,768	4,65	18,1
São José de Ribamar	0,431	0,572	0,708	6,70	20,5
Paço do Lumiar	0,526	0,617	0,724	5,76	21,3
Raposa	0,362	0,440	0,626	15,27	32,3
Alcântara	1,271	0,405	0,573	22,44	28,8

Fonte: IMESC e DATASUS (apud INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2015).

O baixo IDH dos municípios demonstra evidentes contradições em relação à geração de trabalho, renda, infraestrutura viária e de saneamento básico, habitação, educação, saúde, meio ambiente, entre outros aspectos. No que se refere à habitação e ao saneamento, os indicadores apontam que o município de São Luís possui “[...] o segundo maior percentual de moradias inadequadas das capitais do Nordeste, na medida em que mais de 1/5 da população vive em aglomerados subnormais e com índices de saneamento mais precários que a maior parte das capitais da referida região.” (SÃO LUÍS, 2015, p. 19).

Quanto à educação, a taxa de analfabetismo da população adulta do município de São Luís é de 5,8%, índice considerado alto para os padrões das capitais brasileiras. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010). Ressaltamos que, da população

⁸⁴ O IDHM é um número que varia entre 0 e 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano do município. Esse índice tem como base longevidade, educação e renda.

adulta, 30% não completaram o Ensino Fundamental. Também, dados do UNICEF (2009) demonstram a falta de acesso a creches nos municípios maranhenses. Esses indicadores sinalizam a exigência de medidas urgentes por parte do poder público na definição de políticas sociais necessárias para equacionamento e solução desses problemas.

Entendemos que tais problemas de ordem social, especificamente no âmbito da educação pública do município de São Luís, podem estar relacionados às implicações do processo de municipalização, impulsionado pela descentralização que vinha ocorrendo desde a década de 1970, nos estados do Nordeste. (ROSAR; SOUSA, 2001). Mas, sobretudo, esse processo de municipalização se insere mais fortemente com as políticas neoliberais do Estado, na década de 1990.

Também atribuímos esses indicadores educacionais do município ludovicense às políticas descontínuas de governo, que no período compreendido, principalmente, entre 2008 e 2015, passou por algumas gestões (prefeitos) e várias mudanças de secretários(as) de educação da SEMED de SãoLuís/MA.

A política governamental de São Luís, desde 2008, foi gestada por três prefeitos (Tadeu Palácio, João Castelo e Edvaldo Holanda Júnior), pertencentes a partidos diferentes (PDT, PSDB e PTC, respectivamente). Nesses, percebemos que algumas práticas de governo parecem se perpetuarem, principalmente quando o reflexo recai sobre a política educacional do município.

Chamamos a atenção para as práticas de governo, caracterizadas pelo descaso dado à educação pública, principalmente quando observamos a alternância consecutiva de quatro secretários municipais de Educação na gestão, por exemplo, de João Castelo. Esse descaso também pode ser percebido nos poucos dados e informações encontrados acerca da existência de programas, projetos e ações desenvolvidos pela SEMED de São Luís, durante o período em análise.

Isto nos faz acreditar que a política de governo do município de São Luís constitui-se numa política fragmentada, com ações paliativas de contenção e solução temporária dos problemas, que têm se distanciado de promover e garantir uma educação pública de qualidade. É nessa conjuntura demográfica, econômica, social e política que a Educação Especial da rede pública municipal de São Luís está inserida.

Para adentrarmos nas discussões sobre a Educação Especial no município de São Luís, no período entre 2008 e 2015, faremos uma breve retrospectiva histórica acerca do processo dessa política pública na Ilha do Maranhão, bem como das primeiras iniciativas com vistas ao

processo de implantação e implementação de programas, projetos e ações para o atendimento escolar das pessoas PAEE (BRASIL, 2008b), na perspectiva da educação inclusiva.

Nesse sentido, podemos dizer que do ponto de vista histórico, as primeiras experiências oficiais de Educação Especial na rede pública municipal de São Luís ocorreram vinte e quatro anos depois das iniciativas oficiais do estado do Maranhão⁸⁵. No entanto, registros apontam experiências isoladas no município, desde 1984. (ALCÂNTARA, 2011, 2013; LEITE, 2006; MELO, 2008; SILVA, 2012).

[...] constatou-se que, desde 1984, existiam, na referida Secretaria de Educação, experiências isoladas, sem a efetiva ação política da rede. Essa constatação decorre das declarações fornecidas em entrevista com técnico da Educação Especial, que integrou a rede de ensino. [...] Esse atendimento não se configurava ainda como da Educação Especial da SEMED. (MELO, 2008, p. 42).

O surgimento de demandas na área de Educação Especial, mediante reivindicação de pais, aliado ao movimento das pessoas com deficiência no município no que tange ao direito à educação, garantido pela CF de 1988 (BRASIL, 1988), bem como as discussões travadas por pesquisadores e profissionais especializados em torno da integração/inclusão, contribuíram para que esse segmento fosse lembrado na legislação local: a Lei Orgânica do Município de São Luís, Lei nº 1, de 5 de abril de 1990. (SÃO LUÍS, 1990). Nesse dispositivo legal, o município de São Luís já estabelecia seu dever com a educação, bem como a garantia de atendimento educacional especializado para alunos portadores de deficiência⁸⁶ na rede pública de ensino regular:

Art. 140 O dever do Município com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III – atendimento educacional especializado aos **portadores de deficiência, preferencialmente** na rede regular de ensino; (SÃO LUÍS, 1990, grifo nosso).

Para tanto, previa em seu art. 144º que os “[...] alunos **portadores de excepcionalidade** tem direito a tratamento adequado e digno, de acordo com as normas fixadas pelos competentes órgãos de educação.” (SÃO LUÍS, 1990, grifo nosso). No entanto, até então, havia imprecisão, não apenas em termos de nomenclatura, mas, sobretudo, de quem

⁸⁵ No estado do Maranhão, as primeiras iniciativas na área da Educação Especial ocorreram no âmbito privado, em 1962, com a instalação de uma classe especial para atendimento de alunos com deficiência mental e auditiva. Dois anos depois (1964), foi instalada, ainda por iniciativa privada, uma classe especial para deficientes visuais, tornando-se, posteriormente, a Escola de Cegos do Maranhão (ESCEMA). No âmbito público, a experiência de Educação Especial da rede estadual iniciou-se em 1966 com o atendimento a alunos com deficiência auditiva e visual, em duas escolas: Escola Modelo Benedito Leite e Escola Sotero dos Reis, respectivamente. No entanto, a Educação Especial tornou-se oficial no estado apenas em 1969, através da Portaria nº 423/1969, criada pela então Secretaria de Estado de Negócios da Cultura, com o Projeto Plêiade de Educação dos Excepcionais. Este era responsável pela implantação de Programas de Educação Especial nas escolas públicas estaduais (CARVALHO, 2004; CARVALHO; BONFIM, 2016; LIMA; SILVA; SILVA, 2005; SANTOS, 2004).

⁸⁶ Nomenclatura utilizada no período para denominar excepcionais ou pessoas com deficiência.

seria esse PAEE, visto que o setor responsável da SEMED ainda carecia de conhecimento específico. (MELO, 2008).

Segundo a referida autora, os “[...] serviços foram se delineando somente a partir de 1994.” (MELO, 2008, p 42), com a implantação da Educação Especial na Unidade Integrada *Justo Jansen*, pois até então não havia se pensado num espaço na Secretaria Municipal de Educação para essa modalidade de ensino, o que nos faz acreditar que a área não recebia a devida importância no âmbito de uma política pública. Nessa escola, técnicos da área se reuniam, constantemente, para acompanhamento dos alunos das Classes de 1º Grau sem Serialização (Classe Especial) e das *Salas de Apoio Pedagógico*, assim como para atendimento às solicitações da rede, quando se tratava de alunos com suspeita de dificuldades de aprendizagem.

Melo (2008) afirma que as duas salas⁸⁷, *acomodadas* na Unidade Integrada *Justo Jansen*, constituíram o marco histórico dessa modalidade de educação. Tais salas foram, posteriormente, transferidas para a Unidade Integrada *Luis Viana*, permanecendo até 1997. Somente em 1998 a Educação Especial recebeu uma nova configuração, passando a ser sediada na administração da SEMED, quando ocupou o mesmo espaço dos demais níveis e modalidades de ensino. (MELO, 2008).

Melo (2008, p. 43) destaca ainda “[...] que a iniciativa de implantação se deu enfaticamente por força de exigência legal, sob estímulo da elaboração de projeto para captação de recursos junto ao governo federal”. De acordo com Lima, Silva e Silva (2005), os serviços disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís foram iniciados com atendimento limitado, atendendo apenas alunos com dificuldades de aprendizagem e com deficiência mental. Para tanto, o Convênio nº 914, de 6 de setembro de 1993 previa que as escolas fossem previamente ampliadas e equipadas e que os recursos humanos fossem capacitados para atendimento desses alunos.

A elaboração do projeto para captação de recursos no que tange à implantação da Educação Especial na rede pública municipal de ensino teve como base orientações do governo federal, desenvolvendo uma política, primeiramente, de sensibilização, com realização de Seminários sobre Educação Especial e Capacitação de Técnicos. Posteriormente, profissionais da rede elaboraram e apresentaram proposta para oferta dos

⁸⁷ Oficialmente, as duas salas de recursos implementadas pela Prefeitura de São Luís, foram ações norteadas através do Convênio nº 914/1993, firmado entre Prefeitura de São Luís, Ministério da Educação e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, no contexto da política nacional de *Educação para Todos* (1990). A partir desse 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, especificando métodos e etapas a serem cumpridas até o ano de 1999.” (LIMA; SILVA; SILVA, 2005, p. 109-110).

serviços e programas da Educação Especial, em colaboração com profissionais, organizações governamentais e não- governamentais. (LIMA; SILVA; SILVA, 2005).

Ainda segundo as referidas autoras, após a realização de um levantamento dos profissionais especializados na rede pública municipal, foram selecionados e convidados profissionais para garantir a operacionalização da Educação Especial em São Luís. (LIMA; SILVA; SILVA, 2005). Naquele momento, o espaço administrativo e político da área de Educação Especial ainda precisava ser definido no contexto da Secretaria Municipal de Educação, visto que a mesma vinculava-se diretamente ao Departamento de Planejamento, permanecendo nesse formato até 1988. (MELO, 2008).

Concordamos com Silva (2012) ao afirmar que o percurso da Política de Educação Especial na SEMED, desde o seu período de implantação, poderia ser entendido como um movimento de conquista por espaços. Ou seja, a área lutava - e continua lutando - contra o isolamento político-administrativo a que estava subjugada.

Conforme informação de uma professora, membro da equipe técnica desta modalidade de ensino, “a Educação Especial tinha que estar atrelada a algum departamento na época [...]. Só que isto era no papel, porque nas cabeças das pessoas, quando chegava um gestor, eles colocavam o nome que estavam fazendo relação com aquilo. [...] E a gente na verdade não sabia a quem às vezes reclamar alguma coisa porque não tinha uma ligação [...]”. (MELO, 2008, p. 45).

Em face dessa afinidade com a área é que a gestão da Educação Especial foi designada à professora Rosane Ferreira, que assumiu a Política de Educação Especial na SEMED, em 2003, através da SAEE. Melo (2008), em pesquisa de campo com a referida superintendente, constatou que a implantação da Educação Especial, naquele momento inicial, era apenas para demonstrar o cumprimento de uma *exigência* do governo federal. A pesquisadora afirma que percebeu:

[...] que não era simplesmente na pequenez da sala ou no seu endereço que residia o foco da exclusão da Educação Especial das pautas e prioridades da Secretaria de Educação. Era na desarticulação política e ideológica com o grupo o qual geria a política de Educação Especial que se encontrava o maior entrave. Isso se explica bem com a mudança de endereço desse segmento para um espaço “três vezes maior” no *Luís Viana*. Tinha-se, portanto, aumentado o espaço físico, mas não o comprometimento com uma política que respondesse aos direitos de acesso da pessoa com deficiência no contexto escolar. (MELO, 2008, p. 52).

Ainda com base no mesmo estudo, a pesquisadora prossegue dizendo que as “[...] concepções preconceituosas, quanto às possibilidades de aprendizagem dos sujeitos com deficiência, somadas à lógica do custo x benefício produtivo, relegava, em seu processo inicial, esta modalidade de atendimento a um papel meramente formal e marginal.” (MELO, 2008, p. 52). Somado a isso, estava o quantitativo reduzido de profissionais especializados que atuavam na rede, agregando dupla função, ora de equipe técnica interdisciplinar, ora

desempenhando as funções de professor especializado. (MELO, 2008). Esses entraves mostram as dificuldades enfrentadas pelo setor de Educação Especial no município de São Luís/MA.

Podemos verificar que mesmo quando a Educação Especial já se configurava numa perspectiva dita *inclusiva*, no formato da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994), o setor de Educação Especial da SEMED, na gestão da prefeita Conceição Andrade, ainda caminhava a passos lentos, legislando sobre implantação de *Classes Especiais* para atendimento de crianças e adolescentes *portadores de excepcionalidades*, nos estabelecimentos de ensino da rede pública municipal, através da Lei nº 3.554, de 12 de agosto de 1996. (SÃO LUÍS, 1996), que na nossa concepção refletia características da política de integração, conforme já analisamos na segunda seção.

No Parágrafo Único do art. 1º, da Lei nº 3.554/1996, os *portadores de excepcionalidades* são definidos como aqueles que apresentam deficiência física, mental, sensorial, múltipla e os superdotados. E, conforme o art. 2º, o atendimento educacional especializado será realizado por professores especialistas. (SÃO LUÍS, 1996). Para assegurar a qualidade desse atendimento, a Secretaria Municipal de Educação deveria realizar “[...] um programa continuado de sensibilização e capacitação de docentes e pessoal de apoio.” (SÃO LUÍS, 1996, art. 3º).

Essa Lei nº 3.554/1996 estabelece, ainda, à Secretaria Municipal de Educação a responsabilidade pela escolha dos estabelecimentos de ensino para implantação das *Classes Especiais*, observando três aspectos: I – a situação e condições do estabelecimento; II – a facilidade de acesso; III – a existência do local adequado para as atividades especiais. (SÃO LUÍS, 1996, art. 4º). Para alcance desse dispositivo, as unidades escolares da rede deveriam ser reformadas e adaptadas de forma a remover barreiras arquitetônicas, facilitando o acesso desse segmento nesses espaços de ensino.

Tais *Classes Especiais* seriam destinadas aos “[...] portadores de excepcionalidade [...] que não têm condições de frequentar salas comuns”, sendo “[...] desenvolvidos currículos adaptados aos diferentes tipos de excepcionalidade.” (SÃO LUÍS, 1996, art. 5º). Isto explica o quantitativo crescente de matrículas na modalidade Classe Especial, conforme observamos no Quadro 1:

**Quadro 1 – atendimentos na Educação Especial da Rede Pública Municipal de São Luís
– Modalidade de Atendimento (1994 – 2007)**

Modalidade de Atendimento	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Classe Especial	21	17	40	80	107	193	212	224	232	340	382	430	385	298
Sala de Recurso	-	-	-	-	-	07	12	28	187	187	240	187	251	*
Classe Comum com Apoio Pedagógico	-	-	-	-	-	07	12	28	289	384	697	1203	1372	1083
Total	21	17	40	80	107	200	224	252	521	724	1079	1633	1757	1381

Fonte: MARANHÃO. Coordenação de Documentação e Estatística da SEMED. **Relatório Técnico.** São Luís, 2014.

Nota: O quantitativo de Sala de Recurso no período entre 1999 e 2006 é contado duplamente, pois os atendimentos já estão contabilizados na Classe Comum com Apoio Pedagógico, portanto, esse quantitativo da Sala de Recurso deve ser subtraído do Total para se obter o número real dos atendimentos.

* O quantitativo da Sala de Recurso em 2007 não foi informado.

Os dados acima revelam que houve crescimento significativo na modalidade *Classe Especial*, no período de 1994 a 2007. Com base nessas informações do Quadro 1, acreditamos que a concepção de educação inclusiva já enunciada em âmbito nacional ainda não havia sido incorporada pelos documentos da rede municipal (Lei nº 3.554/1996), nem pela equipe da área de Educação Especial da SEMED. Autores como Kassar (2012) enfatizam que essa modalidade de atendimento reflete atitudes discriminatórias, na medida em que segrega os alunos em classes especiais, deixando de considerar suas potencialidades e também de favorecer a convivência com os outros alunos, desenvolvendo assim a interação, tolerância e aceitação destas pessoas que, ainda que sejam com deficiência, são seres humanos iguais a todos, processo que contribuiria para a quebra de preconceitos.

Um aspecto interessante na Lei em análise é a questão das salas de recursos para portadores de deficiência e para superdotados (SÃO LUÍS, 1996), configurando-se como o primeiro documento do município que, mesmo de forma aligeirada, prevê atendimento especial em Salas de Recursos, individualmente e em pequenos grupos para o referido público. Esse tipo de atendimento, segundo dados do Quadro 1, inicia-se em 1999. Contudo, as salas de recursos recebiam outros usos que não o atendimento especial.

Segundo Melo (2008), relato coletado junto à superintendente da área, a sala de recursos era utilizada para desenvolver avaliação diagnóstica, mediante levantamento de alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem e, desse público, aqueles com indicativo de deficiência. Ainda conforme esse mesmo relato, entre os anos 2000 e 2001, a Educação Especial da SEMED passou a se apropriar, de forma mais consciente, de conhecimentos importantes acerca do processo de inclusão socioeducacional, a partir tanto de

consultoria junto às professoras⁸⁸ atuantes na área específica quanto de experiências vividas com os sujeitos participantes da rede pública municipal de ensino. (MELO, 2008).

Retomando a análise da Lei nº 3.554/96, as matrículas de crianças e adolescentes em *Classes Especiais* ficariam condicionadas ao número limitado de vagas de cada estabelecimento de ensino (SÃO LUÍS, 1996), ou seja, preenchendo as vagas, o excedente de alunos *excepcionais* que residiam nas proximidades da escola ficaria impossibilitado de matricular-se na instituição. Nesses casos, porém, o dispositivo legal, em seu art. 8º, rege o seguinte:

Art. 8º - Os casos de excepcionalidade de crianças e de adolescentes cujo atendimento educacional especializado ainda não estiver sendo feito pela rede municipal de ensino ou não existir, na área de sua residência, o atendimento em rede pública, poderão ser atendidos através de convênios da SEMED com a Secretaria de Estado da Educação com **entidades não-governamentais especializadas**. (SÃO LUÍS, 1996, grifo nosso).

O conteúdo do art. 8º explicita, claramente, que os *convênios* criados entre SEMED e entidades não governamentais favoreceriam financeiramente o setor privado em detrimento de investimentos e ampliações nas instituições públicas de ensino da rede municipal de São Luís.

Kassar (2012) explica que, em razão do processo de municipalização do atendimento ao ensino obrigatório (ensino fundamental) ocorrido a partir da Constituição Federal de 1988, os municípios passaram a assumir a oferta da educação infantil e do ensino fundamental, porém, muitas vezes não previam espaços públicos para atendimento educacional aos alunos com deficiência, visto que esses espaços estavam historicamente ligados às escolas estaduais.

Também afirma a autora acima citada que “[...] escolas especializadas são serviços que demandam recursos volumosos por parte dos cofres públicos.” (KASSAR, 2012, p. 840-841). E o que se vê é que esses recursos eram transferidos para instituições especializadas privadas, a exemplo da ESCEMA, que recebia (e ainda recebe) recursos humanos e financeiros tanto da rede estadual quanto municipal de São Luís.

Dois anos depois da Lei nº 3.554/1996, é importante registrarmos um fato histórico do início da inclusão no município, com a experiência realizada em 1998, quando se comemorava o dia da pessoa com deficiência. Nesse dia, fecharam as classes especiais e todos os alunos foram para as classes comuns; a previsão era de que só passariam esse dia na classe comum, juntos com o professor da área. Porém, no dia seguinte, quando deveriam retornar às classes especiais, tais alunos não quiseram voltar e nem os professores da área quiseram que

⁸⁸ As professoras que prestaram consultoria à Secretaria Municipal de Educação foram: Rosita Edler e Odinéa Quartieri.

os alunos PAEE voltassem. Então, esse fato foi considerado um marco, um acontecimento na história da inclusão. Mas, até então houve continuidade das classes especiais.

Continuando com a legislação, a Câmara Municipal de São Luís aprovou e o então prefeito Jackson Lago sancionou a Lei nº 3.933, de 18 de agosto de 2000 que estabelecia diretrizes para a Educação Especial no município de São Luís e dava outras providências. Nesse documento, a educação especial deveria ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino municipal, visando atender crianças, adolescentes e adultos com necessidades especiais (SÃO LUÍS, 2000).

Interessante notar nesse art. 1º das Diretrizes que, nos documentos anteriores produzidos pelo município de São Luís, não se fazia alusão aos adultos com deficiência, mas somente às crianças e adolescentes *excepcionais*. Ao tratar desses sujeitos - crianças, adolescentes e adultos com deficiência -, o conteúdo do texto em análise possibilita interpretações ambíguas. Vejamos:

Parágrafo Único – Para efeito desta Lei, fazem-se credores de 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. (SÃO LUÍS, 2000, art. 1º, grifo nosso) .

Diante dos destaques, observamos que ao comparar a média de desempenho dos alunos de educação especial com os alunos ditos *normais*, além de atribuir as dificuldades em razão da *excepcionalidade*, dizem necessitarem de atendimento na forma de modalidades de serviços especializados. Coadunamos com Melo (2008, p. 59) quando afirma que “[...] Veladamente, omitem-se os fatores socioculturais de concepção pedagógica que influenciam a aprendizagem de tais sujeitos”, onde “[...] a lei acaba por sugerir espaços de segregação para alunos(as), por não conseguirem aprender da forma como lhes é ensinado”. Desse modo, abrem-se “[...] espaços para alunos(as) que são classificados como deficientes (intelectuais), em detrimento da necessidade de serem redimensionadas as práticas nas salas do ensino regular.” (MELO, 2008, p. 59).

Esse atendimento especial, ofertado pelo sistema de ensino público da rede municipal de São Luís, seria incentivado, conforme art. 4º da Lei Ordinária nº 3.933/2000 (SÃO LUÍS, 2000), mediante três formas: I – classes comuns; II – classes especiais; e III – salas de recursos, todas em unidades de ensino regular. Sinalizamos, nessa tese, apenas o fato de que, nos quatro parágrafos seguintes, nenhum deles explicita a forma como esse atendimento especial será realizado no que tange às salas de recursos, visto a inexistência de parágrafo

para esse formato, preocupação essa mencionada tanto para as classes comuns quanto para as classes especiais. (SÃO LUÍS, 2000).

Vemos, portanto, que não houve preocupação explícita na Lei Ordinária nº 3.933/2000 (SÃO LUÍS, 2000) com as salas de recursos; o mesmo, porém, não pode ser dito com relação aos convênios estabelecidos entre o município e empresas e instituições privadas, pois se verifica que o § 4º da Lei Ordinária nº 3.933/2000 prevê a possibilidade de o “[...] aluno receber treinamento profissionalizante e encaminhamento para o exercício do trabalho em oficinas protegidas ou diretamente em situação de emprego e geração de renda.” (SÃO LUÍS, 2000, art. 4º), reforçando, portanto, a relação público-privado através da estratégia dos convênios.

Ainda com relação a esse § 4º, chamamos atenção, também, para a preocupação da rede municipal em *preparar* o segmento da Educação Especial para atender ao mercado de trabalho. Nestes termos, a educação não pode ser voltada unicamente para os interesses mercantis, embora na sociedade de mercado seja também função dela preparar os sujeitos para a inserção laboral, evidentemente que sem perder o seu caráter reflexivo e humanizador.

Para atendimento aos alunos PAEE, o Parágrafo Único do art. 5º destaca o dever do sistema de ensino de “[...] implantar uma política de capacitação dos recursos humanos **disponíveis** [...]” (SÃO LUÍS, 2000, grifo nosso). O conteúdo desse parágrafo chama atenção, pois a política de implantação de capacitação, da forma como está escrito, volta-se apenas para recursos humanos disponíveis na rede municipal, sem prever qualquer possibilidade de concursos públicos ou seletivos para contratação de profissionais que melhor atendam ao ensino especial desses alunos.

Esta política de implantação de capacitação dos profissionais para atendimento especializado dos alunos PAEE passou a se desenvolver quando a equipe técnica da Educação Especial da SEMED recebeu consultoria com a professora Odinéia Quartieri (MELO, 2008), conforme já referido anteriormente. O conhecimento recebido nessa consultoria possibilitou à equipe técnica da SAEE “[...] entendimento necessário para gerir um espaço que não deveria substituir o contexto pedagógico da sala regular.” (MELO, 2008, p. 60). Tal espaço está configurado como Sala de Recursos, visto como um ambiente direcionado apenas para o alunado da Educação Especial, com turno de atendimento oposto ao do ensino comum.

Durante o processo de implantação da política de Educação Especial da SEMED, em 2002, inaugura-se uma nova estrutura organizacional na educação pública da rede municipal de São Luís, através do *Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo* (PSLTQLE).

Prazeres (2007) diz que o Programa não nasceu do diagnóstico informado pelas cartas⁸⁹, como faz parecer, mas trata-se de um Programa que está em consonância com uma política mais ampla: a política educacional proposta pelo Banco Mundial, incorporada pela rede municipal de São Luís.

Lembremos que a adesão do município ao modelo de gestão de moldes gerenciais, típico dos processos indicados na reforma do Aparelho do Estado adotado pelo governo federal e orientado pelos organismos multilaterais, é o mesmo que atribui o diagnóstico da crise do campo educacional à ingerência do Estado.

A burocracia e o modelo de intervenção padronizador e centralizador são os principais elementos que impedem que a qualidade seja alcançada. E a solução encontrada está na descentralização da gestão, com oportunidades maiores a instâncias fora do Estado, como as Organizações Não-Governamentais, associações em geral, empresas, entre outras. (COSTA, 1995). Este é o discurso ideologizante, principal traço do modelo neoliberal que os gestores da Secretaria Municipal de Educação utilizaram para justificar seu programa de gestão e a inserção de organizações não-governamentais em sua política educacional.

Tal programa de gestão municipal de educação foi pensado através do projeto Abaporu⁹⁰ - Consultoria e Planejamento em Educação. Esta empresa definiu em seu projeto inicial seis eixos de atuação da sua equipe na educação pública municipal de São Luís, que foram implantados pelo *Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo*. O objetivo central do Programa pode ser visualizado numa mensagem do então secretário Moacyr Feitosa aos professores da rede, quando afirma que as atividades do PSLTQLE visam à “[...] transformação dos nossos alunos e dos nossos professores em pessoas que leiam e escrevam de fato.” (ABAPORU, 2002).

Em relação aos eixos da proposta inicial de trabalho, temos: 1) elaboração de diretrizes e propostas curriculares para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens

⁸⁹ As cartas referem-se a uma ação dos gestores das políticas da SEMED junto aos gestores das escolas da rede municipal de São Luís, que incentivavam os alunos de suas respectivas escolas a escreverem cartas direcionadas ao secretário municipal de Educação. Nestas cartas, os alunos relatavam diversas dificuldades e situações-problema, que, após compiladas, serviram de base para o diagnóstico da aprendizagem deles, nas quais mostraram o desempenho da habilidade de escrita. Com base nessa dimensão da aprendizagem dos alunos, a Secretaria Municipal de Educação conduziu sua gestão no âmbito da formação dos profissionais da educação do município, mediante a criação e implantação do Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo. Sobre essas cartas, Prazeres (2007) questiona o quantitativo de informações compiladas, tendo em vista as grandes dificuldades dos alunos na leitura e na escrita, considerando que este foi o argumento principal para justificar a implantação do PSLTQLE.

⁹⁰ O Projeto Abaporu foi uma parceria realizada entre a Secretaria Municipal de Educação de São Luís e uma empresa do terceiro setor, na prestação de assessoria à nova configuração da educação do município. Essa empresa comandou o Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo no momento inicial de sua implementação na rede municipal de São Luís.

e Adultos; 2) organização da secretaria e gestão da rede de escolas; 3) articulação das políticas educacionais de formação continuada; 4) implementação de políticas de formação articuladas, tendo como objeto de formação o trabalho desenvolvido nas escolas; 4) sistema de avaliação institucional permanente da SME de São Luís; 5) articulação de uma rede social educativa na cidade de São Luís e 6) divulgação e autoria dos projetos educativos. (ABAPORU, 2002).

Essa estrutura da proposta inicial passou por alguns ajustes nos dois primeiros anos de implantação do PSLTQLE, e tais ajustes visavam atender às necessidades de adequação da SEMED ao modelo de gestão gerencial. Analisando a essência dessa proposta, Prazeres (2007, p. 92) diz que ela “[...] não foi modificada, uma vez que a finalidade – a garantia da aprendizagem dos(as) aluno(as), ou melhor, o atendimento ao cidadão-cliente – e o objetivo estratégico são os mesmos”.

A partir dos ajustes, foram destacados oito eixos de atuação da equipe do Abaporu na rede municipal de São Luís: 1) Formação dos Especialistas em Educação das Escolas; 2) Formação dos Formadores de Professores Alfabetizadores; 3) Formação dos Gestores das Escolas; 4) Rede Social Educativa; Avaliação do Sistema de ensino; 6) Planejamento Estratégico Situacional; Valorização e desenvolvimento profissional dos educadores de São Luís; e 8) Elaboração de subsídios para o trabalho dos professores.

A proposta do PSLTQLE consistia em construir condições e possibilidades para o desenvolvimento de novos paradigmas educacionais na rede pública municipal de educação. E isto ocorreria mediante a participação de diversos segmentos da rede. No eixo *Formação Continuada*, a proposta do Abaporu no PSLTQLE destacava a transversalidade desse eixo na política da Secretaria, de forma a favorecer a valorização do magistério, a organização e funcionamento da SEMED e das escolas, mediante a viabilização do trabalho pedagógico qualitativo junto aos alunos da rede.

No entanto, no que concerne à Educação Especial, vemos que esta foi excluída das discussões para implantação do *Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo*. Melo (2008, p. 62) ressalta que:

[...] essa modalidade de ensino, [...] ao articular-se com o Programa “São Luís te quero lendo e escrevendo”, experienciou situações que revelaram aspectos frágeis do referido Programa. Nos planejamentos para as ações, bem como nos espaços onde se realizavam tais ações, a Educação Especial era omitida de sua participação nesta construção.

A autora enfatiza, ainda, que esse *esquecimento* da Educação Especial nas discussões para desenvolvimento do Programa ensejou reivindicações por parte dos profissionais da área, que passaram a lutar por sua participação nesses espaços. A postura adotada pela equipe da

Educação Especial, enquanto conhecedora da área e das necessidades educacionais específicas do seu alunado, configurou-se em embates de cunho político-pedagógico e teórico-metodológico, visto que tais concepções dos diversos segmentos da rede constituíam-se (e ainda se constituem) em entraves para a política de inclusão escolar do PAEE. Conforme aponta Melo (2008, p. 63):

Apesar dos “diagnósticos” realizados pela consultoria, as ações voltadas para formar professores(as) que trabalham com esta diversidade, parecem ser desenvolvidas sem a preocupação com um aprofundamento teórico que ajude esses profissionais na compreensão da realidade trabalhada, de forma mais íntegra e consciente.

Isto foi questionado quando das reivindicações da equipe de Educação Especial da Secretaria, resultando em adequações à realidade da rede. Diante da exclusão da área de Educação Especial da programação elaborada pela Abaporu no PSLTQLE, a referida empresa recomendou ao setor da Educação Especial do município que elaborasse um plano e executasse as formações específicas da área, já que a Abaporu não dispunha de pessoal qualificado para realizar tal proposta. (MELO, 2008).

Decorridos quatro anos de implantação do Programa, tais adequações já se faziam perceber em relação às preocupações de aproximação dos outros segmentos da rede nos espaços de discussões político-pedagógicas e em outras instâncias. (MELO, 2008). Mas, pensamos que isso não foi suficiente, pois o Programa, na “[...] consecução das propostas de formação, sob a orientação da ABAPORU, desenvolvidas nos encontros mensais com os coordenadores e gestores da rede.”, em sua totalidade, “[...] não convergia para as demandas de inclusão escolar dos sujeitos com deficiência.” (MELO, 2008, p. 67).

Nesse sentido, observamos que o atendimento educacional aos alunos PAEE na rede pública municipal de São Luís tem se expressado num processo de luta pelo direito à educação, direito este que, mesmo estando indicado em diversos documentos nacionais⁹¹ norteadores, inclusive da proposta de inclusão, anseia por medidas mais efetivas para a garantia de sua materialização.

Em termos documentais, temos que em 2004 a Secretaria Municipal de Educação de São Luís, através do Conselho Municipal de Educação, estabelece normas para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema de Ensino Municipal, publicando a Resolução nº 10/2004. (SÃO LUÍS, 2004a).

Ressaltamos que tal conteúdo da Resolução municipal nº 10/2004 é semelhante à Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001) e à

⁹¹ Fazemos referência à Constituição Federal de 1988, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, ao Parecer CNE/CEB nº 17, de 17 de agosto de 2001 e à Resolução CNE/CEB nº 02/2001, entre outros.

Resolução Estadual CEE nº 291, de 12 de dezembro de 2002 (MARANHÃO, 2002). Nesse sentido, observamos que a inclusão dos alunos PAEE ainda era nesse período um desafio, não apenas para o município de São Luís, mas para todo o território brasileiro.

Na Resolução municipal são estabelecidas questões referentes a: Educação Especial (Capítulo I); Atendimento do aluno (Capítulo II); e Disposições gerais e transitórias (Capítulo III). No Capítulo I da Resolução nº 10/2004 são estabelecidas a inserção da educação especial em todos os níveis e modalidades da educação básica (art. 1º); o entendimento acerca de educação especial (art. 2º), de necessidades educacionais especiais (art. 3º); e quem é o PAEE (art. 4º) que são considerados no documento alunos com necessidades educacionais especiais (SÃO LUÍS, 2004a).

Já o Capítulo II, *Do Atendimento do Aluno*, traz em sua composição quatro seções: I) Da Organização do Atendimento (art. 5º ao art. 28º); II) Do Currículo, da Avaliação e da Terminalidade (art. 29º ao art. 41º); III) Da Equipe Pedagógica (art. 42º ao art. 47º); e IV) Da Matrícula, da Transferência e da Promoção (art. 48º ao art. 53º). Na Seção I, *Da Organização do Atendimento*, a Resolução nº 10/2004 contempla os serviços de apoio pedagógico especializado (Itinerância, Sala de Recursos, Núcleo de Enriquecimento e Professores Intérpretes), que devem ser organizados e ofertados pelas escolas da rede municipal, ou seja, há uma transferência de responsabilidades da Secretaria para as escolas. (SÃO LUÍS, 2004a).

A seção II, *Do Currículo, da Avaliação e da Terminalidade*, dispõe que o currículo, como parte integrante do projeto político pedagógico da escola, deve atender ao princípio da flexibilização. (SÃO LUÍS, 2004a). Como isso será possível, quando se está diante de um currículo já estabelecido na política educacional do País, que segue as orientações dos organismos internacionais? Assim, o foco em questão não está em refletirmos apenas sobre a flexibilização do currículo, mas exige pensarmos, primeiramente, sobre qual currículo estamos discutindo.

Além disso, chamamos a atenção para a ênfase dada à terminalidade específica no ensino fundamental aplicada ao alunado da Educação Especial. Segundo esse documento, a finalização do ensino deve variar conforme a manifestação da deficiência, ou seja, para cada tipo de deficiência são estabelecidos critérios, com alternativas de atendimento. O conteúdo deste art. 40º passa a compreensão de que o problema da inclusão ou exclusão do aluno depende, sobretudo, de seu *defeito* natural.

Desta forma, acreditamos que a terminalidade específica configura-se numa estratégia perversa de exclusão desse público das escolas da rede municipal de educação, pois, como seria possível que esse segmento tenha uma aprendizagem qualitativa, apropriando-se dos

conteúdos curriculares, sem que as condições estruturais, políticas, pedagógicas e metodológicas estejam estabelecidas no ambiente escolar e no próprio interior dos diversos setores da SEMED?

A seção seguinte, *Da Equipe Pedagógica*, refere-se à composição da equipe pedagógica da escola (professores, orientadores pedagógicos especializados, supervisores educacionais, orientadores educacionais e professores itinerantes), bem como de suas atribuições e comprovação de formação continuada para atendimento do PAEE. (SÃO LUÍS, 2004a).

Acrescenta-se a última seção desse Capítulo II, *Da Matrícula, da Transferência e da Promoção*. Nesta, encontramos critérios para a matrícula de qualquer aluno no ensino regular, que estão pautados, conforme Parágrafo Único do art. 48º, na idade cronológica, como primeiro indicador da série a ser frequentada pelo aluno. (SÃO LUÍS, 2004a). É interessante o conteúdo do referido parágrafo, considerando os muitos casos de alunos com deficiência que se apropriam ou não da leitura e escrita com distorção idade/série. (BARROS, 2013). Nesses muitos casos, tais alunos são encaminhados para a Educação de Jovens e Adultos, instituições especializadas em oficinas voltadas para o mercado de trabalho, quando não são excluídos imediatamente do processo educacional no âmbito das escolas comuns.

Já em relação ao Capítulo III, que trata *Das Disposições Gerais e Transitórias*, a Resolução tratada competências do Sistema Municipal de Ensino (art. 54º); dos gestores educacionais na garantia da acessibilidade aos alunos do segmento, eliminando barreiras arquitetônicas, urbanísticas, transportes e comunicação (art. 55º); dos benefícios dos programas sociais (art. 56º); do credenciamento das escolas especiais, bem como sua autorização de funcionamento (art. 57º); e do dever das escolas em adequar seus regimentos e projetos pedagógicos às diretrizes nacionais que tratam da educação especial, submetendo-os ao Conselho Municipal de Educação (art. 58º), entre outros.

Diante das diretrizes estabelecidas na Resolução nº 10/2004 e de outros documentos norteadores da proposta de *inclusão* dos alunos PAEE na rede municipal de São Luís,

[...] há um vasto campo de conquistas entre o que está proposto em documentos e leis e o que se materializa na prática, na medida em que muitas decisões tomadas sofrem reflexo da dimensão subjetiva dos profissionais que atuam nas redes de ensino, que interpretam a realidade pedagógica do(a) aluno(a) com deficiência, conforme suas concepções de homem, mundo e sociedade. (MELO, 2008, p. 68-69).

Conscientes de que documentos e leis não bastam para garantir o direito à educação, visto que este só se efetiva no cenário de luta, nem tampouco intenções da equipe de Educação Especial são suficientes para modificar concepções e práticas da Secretaria no que

tange à materialização prática da inclusão escolar, a SAEE decidiu variar sua forma de atuação. A partir de 2002, passou a participar nos espaços políticos das discussões para construção do Plano Decenal Municipal de Educação e da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de São Luís⁹².

Discutido em pleno processo de implantação do PSLTQLE, o Plano Decenal Municipal de Educação (PDME) de São Luís, seguindo as diretrizes nacionais do Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003 (BRASIL, 1993b), passa a ser o documento norteador da educação do município. Tal Plano traça linhas de ação para a educação a serem efetivadas no decurso de dez anos (2004-2013). Sua base alicerça-se na Constituição Federal de 1988, na Constituição do Estado do Maranhão de 1989, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, na LDBEN - nº 9.394/1996 e no PNE de 2001. Para tanto, adota o conceito de educação utilizado na CF de 1988 (BRASIL, 1988) e na LDBEN (BRASIL, 1996).

O PDME de São Luís (2004-2013) se estrutura com características que se ajustam à perspectiva de um sistema descentralizado e municipalizado de políticas públicas. Também incorpora a concepção de gestão democrática, com a participação da comunidade escolar na elaboração do PPP da escola, das organizações governamentais, das Organizações Não-Governamentais, da União, dos Estados e dos Municípios na implementação das ações do referido Plano. (SÃO LUÍS, 2004b). Dessa forma:

O foco central do Plano é a função social da escola, considerando ser a mesma o local de **aprendizados básicos**, no sentido de **ler, escrever e contar**, mas, fundamentalmente, um espaço de humanização e socialização do aluno. Considera-se, contudo, estar a **escola situada em um espaço da cidade**, o que **compromete o processo educacional** com a realidade social (SÃO LUÍS, 2004b, p. 13, grifo nosso).

Conforme podemos observar, o Plano Decenal Municipal de Educação (2004-2013) privilegia a escola como um local de aprendizagem de conteúdos básicos, voltados, sobretudo, para a leitura, a escrita e as contas matemáticas, ou seja, uma educação para a classe trabalhadora. Além disso, chamamos a atenção para a justificativa utilizada pelo Plano *escola situada em um espaço da cidade*, como resposta que *compromete o processo educacional*. O discurso do PDME centraliza-se na escola inclusiva, cuja influência advém do movimento da Educação Especial pela Inclusão (SÃO LUÍS, 2004b). De acordo com o Plano, a escola inclusiva:

[...] representa uma expressão do combate à exclusão social, econômica, cultural e educacional. Deve buscar não somente o acesso de crianças e jovens desde a

⁹² Não tivemos acesso à Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de São Luís. Diante desse fato, nos deteremos analisando o Plano Decenal Municipal de Educação (2004-2013).

educação infantil e nos demais níveis e etapas de ensino, mas garantir mecanismos de permanência [...]. Deve ser um espaço educativo aberto às diferenças, que não somente devem ser aceitas, mas também acolhidas como subsídios para montar ou completar o cenário escolar, rompendo com as exclusões sociais, culturais, étnico/raciais e de pessoas com necessidades especiais. (SÃO LUÍS, 2004b, p. 35).

Questionamos como a escola inclusiva será um espaço de *combate à exclusão social, econômica, cultural e educacional*, quando no próprio documento se propõe a focar apenas nos conteúdos básicos de aprendizagem *ler, escrever e contar*. Que proposta de educação é essa que legitima a exclusão da classe trabalhadora no interior da própria instituição pública de ensino, na medida em que determina o que deve ser ensinado? É por essa escola formadora de exército de reserva que os alunos, dentre os quais, o PAEE, devem ser incluídos?

Outro aspecto expresso no Plano (2004-2013) diz respeito à capacitação de recursos humanos para atuarem na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, com programação específica para cada área profissional: gestores, especialistas e professores. (SÃO LUÍS, 2004b).

Utilizando o termo adotado na LDBEN, Lei nº 9.394/96, *pessoas com necessidades educacionais especiais*, o Plano Decenal Municipal de Educação (2004-2013) apresenta objetivos direcionados a esse segmento, assegurando: direito à matrícula em todas as escolas municipais, mediante condições adequadas para que se proceda ao atendimento; integração/inclusão dos alunos na rede regular de ensino, com flexibilização curricular; acessibilidade aos alunos, mediante eliminação de barreiras arquitetônicas, incluindo instalações físicas, equipamentos e mobiliários. (SÃO LUÍS, 2004b).

No que concerne às matrículas, estabelece metas que garantem 100% do acesso de alunos com deficiência mental, sensorial, física, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades em 100% das escolas municipais. (SÃO LUÍS, 2008). Em relação à acessibilidade, o PDME sinaliza a necessidade de “[...] adequação do prédio às características das crianças com deficiência [...]” (SÃO LUÍS, 2004b, p. 61).

Segundo Relatório Técnico da SAEE (2002-2008), a adaptação da estrutura física seria realizada em 100% das escolas municipais, no prazo de cinco anos. (SÃO LUÍS, 2008). Seriam garantidas, ainda, salas de recursos para 100% dos alunos com deficiência matriculados na classe comum, sendo duas por núcleo, perfazendo um total de quatorze por ano; uma sala para atendimento de crianças com deficiência (atendidas em creches) na área de estimulação precoce, com funcionamento nos turnos diurnos; atendimento a 100% dos alunos matriculados na EJA (a partir dos 14 anos), que apresentassem necessidades educacionais especiais; ressignificação de 100% das classes especiais; acesso a recursos tecnológicos que

oportunizassem a inclusão digital de pelo menos 50% dos alunos com deficiência. (SÃO LUÍS, 2008).

As metas enunciadas no Relatório Técnico da SAEE (2002-2008) não foram concretizadas em sua totalidade. Como podemos observar, foram muitas as ações (necessárias) apontadas no Plano Decenal que deveriam ser implementadas, quando até então o que havia na rede municipal de educação de São Luís eram embates travados da área de Educação Especial com outros segmentos da rede, com vistas a adquirir espaços nas discussões das políticas públicas do município. (MELO, 2008; SILVA, 2012).

Buscamos demarcar desde as intenções às ações práticas, apontamos a dinâmica de atendimento da Educação Especial no município de São Luís/MA traduzida através dos serviços de apoio: avaliação psicopedagógica; classe comum (inclusão); sala de recursos; classe especial; ensino itinerante; instrutor de Libras; intérprete de Libras.

Nesse sentido é que vamos identificar que o Plano Decenal Municipal de Educação previa, no âmbito de suas ações, a questão da avaliação psicopedagógica como elemento necessário para a identificação do aluno com necessidades educacionais especiais, com objetivo de encaminhá-lo e direcioná-lo ao atendimento: ensino regular, classe especial, sala de recursos e outros serviços profissionais externos. (SÃO LUÍS, 2004b). O Relatório Técnico da Superintendência da Área de Educação Especial (2002-2008) compreende a Avaliação Pedagógica como:

[...] atendimento especializado realizado por equipe interdisciplinar, com destaque para a atuação específica do professor itinerante na classe comum, em parceria com o professor da sala, após terem sido esgotadas todas as possibilidades de intervenção pela equipe pedagógica da mesma, visando à identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos que não estão se beneficiando a contento do currículo comum. O objetivo principal desta avaliação é conhecer os entraves que inviabilizam o desenvolvimento cognoscente do educando para que sejam planejadas ações educativas ou de apoio para prover o aluno de condições de aprendizagens significativas (SÃO LUÍS, 2008).

Para identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos PAEE, as metas estabelecidas, através da avaliação psicopedagógica, contemplavam: levantamento de 100% desse alunado na rede municipal, em situação de aprendizagem; e encaminhamento desse segmento para modalidades de atendimento e/ou apoio específicos que se fizessem necessários. (SÃO LUÍS, 2008). Essa ação também não conseguiu ser efetivada integralmente, visto que havia um número irrisório de profissionais na área. (MELO, 2008; SILVA, 2012).

Quanto aos profissionais que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais, o Plano garantia formação continuada na área de Educação Especial para gestores,

professores e especialistas em educação, conforme mencionado anteriormente, visando à construção de um sistema educacional inclusivo; e articulação com instituições de formação para o Magistério, no sentido de incluir disciplinas específicas da educação especial na formação inicial de professores. (SÃO LUÍS, 2004b).

Outros objetivos foram elencados no Plano Decenal Municipal de Educação (2004-2013), no sentido de organizar a prática pedagógica na Educação Especial, como a ampliação dos serviços de apoio pedagógico em salas de recursos para alunos incluídos em classes comuns e do trabalho de orientação e supervisão pedagógica, através de atendimento itinerante. (SÃO LUÍS, 2004b). Tais propostas de ações não se limitaram apenas ao âmbito da escola, mas ampliaram-se a toda sociedade, de forma a:

[...] promover campanhas para assegurar condições que favoreçam a sensibilização e conscientização da comunidade em geral quanto ao direito à educação e demais políticas públicas asseguradas aos alunos com necessidades especiais, possibilitando sua autonomia moral, social e intelectual [...] (SÃO LUÍS, 2004b, p. 78-79).

No âmbito das campanhas, a SEMED se propôs a realizar quatro eventos anuais de sensibilização e conscientização da comunidade em geral. (SÃO LUÍS, 2008). Dentre as campanhas propostas, a SEMED promoveu a Campanha *Todas as pessoas têm limites. A oportunidade é que faz a diferença*, com objetivo de desenvolver atividades de sensibilização e conscientização da comunidade escolar para promoção de medidas de acessibilidade. (SÃO LUÍS, 2008).

As ações de mobilização da comunidade local para a formação de opiniões e construção de consenso acerca da Educação Inclusiva seriam viabilizadas com as seguintes metas: garantia do espaço para Conferência de Educação Especial nos Fóruns Municipais de Educação, realizado anualmente pela SEMED; e estabelecimento de fóruns permanentes de discussão. (SÃO LUÍS, 2008).

Importante lembrarmos que o formato de parcerias e interfaces com as políticas públicas e instituições afins (privadas) constitui-se numa marca expressiva na história da Educação Especial da rede municipal de São Luís, assim como nos documentos Plano Decenal Municipal de Educação (2004-2013) e nas metas apresentadas pelo Relatório Técnico da SAEE (2002-2008). (SÃO LUÍS, 2008)

Tal Relatório Técnico traz um aspecto importante a ser analisado: a questão da Educação Profissional para alunos com deficiência. No atendimento desse aspecto, o município propõe a implantação e implementação dos serviços de Educação Profissional para atender 100% dos alunos com deficiência, a partir de 14 anos de idade, para o desenvolvimento de aptidões e habilidades por meio de atividades laborativas. (SÃO LUÍS,

2008). No nosso entendimento, esta ação se mostra muito cômoda para a Secretaria Municipal de Educação que, diante de alunos *inaptos* para a educação comum, passa a direcioná-los a aprender algum ofício, *compatível* com suas limitações. Ademais, se considerarmos os tipos de qualificação ofertadas e para os quais estes alunos estão direcionados (auxiliar de cozinha, a gente de limpeza etc.) (SÃO LUÍS, 2013), podemos dizer que são cursos subalternos, que expressam a descrença no potencial de aprendizagem desses alunos.

Aroucha (2012) ressalta que a falta de escolarização dos alunos PAEE é um fator que dificulta sua inserção no mercado de trabalho. Para a referida autora, este problema ocorre devido à falta de cumprimento de políticas públicas voltadas para o atendimento educacional desta pessoa, tanto por órgãos dirigentes quanto pelos que fazem parte da escola, ao não oferecer condições físicas, materiais, econômicas, pedagógicas e de pessoal especializado para que ela possa ingressar, desenvolver-se e concluir seus estudos. (AROUCHA, 2012).

Prosseguindo na análise da dinâmica de implementação dos serviços da área de Educação Especial na rede municipal de São Luís, vamos verificar que alguns projetos passam a ser desenvolvidos pela Superintendência da Área de Educação Especial: 1) Projeto *Salão de Arte e Literatura Sem Barreiras*, realizado anualmente, com objetivo de levar conhecimento da comunidade, através de ações desenvolvidas nas classes especiais, com produções artísticas e literárias, de cunho curricular e pedagógico; 2) Projeto *Caminhar Juntos*, referindo-se ao trabalho de orientação e acompanhamento da família, enquanto parceira fundamental na contribuição para o sucesso escolar do aluno; 3) Projeto *Falando com as Mãos*, objetivando a socialização da Língua Brasileira de Sinais – Libras, com vistas a facilitar a comunicação entre surdos e ouvintes, através de formação continuada; e 4) Projeto *Esporte Inclusivo*, construindo concepções para o esporte, incentivando o respeito e a valorização da diferença e desmistificando saberes e práticas de exclusão. (SÃO LUÍS, 2008).

Vale ressaltar que, dos quatro projetos desenvolvidos pela Superintendência da Área de Educação Especial (SÃO LUÍS, 2008), apenas dois permaneceram: *Falando com as Mãos* e *Caminhar Juntos*, revelando que nesse campo ainda há muita descontinuidade. Na perspectiva da educação inclusiva, outros programas, projetos e ações foram sendo implementados. Conforme Relatório Técnico da SAEE (2013), essas atividades foram organizadas através de nove coordenações⁹³, delegando-se responsabilidades específicas, com vistas à concretização dos objetivos e metas traçados para o ano de 2013. (SÃO LUÍS, 2013).

⁹³As coordenações foram assim distribuídas: 1) Programa de Formação Continuada; 2) Projeto Falando com as Mãos; 3) Projeto Vendo com as Mãos; 4) Programa Oportunizar; 5) Programas Escolas Acessíveis; 6) Programa Salas de Recursos; 7) Programa Caminhar Juntos; 8) Programa Educação Inclusiva: direito à

Nesse cenário de programas, projetos e ações implementados pela rede, iniciam-se, na gestão do prefeito Edvaldo Holanda Júnior e do secretário de Educação, as discussões acerca do novo PME de São Luís/MA, para o decênio 2015-2024. No documento consta que sua elaboração teve por base o novo Plano Nacional de Educação (Lei Federal nº 13.005/2014), o Plano Estadual de Educação (PEE) e resultou da participação de múltiplos sujeitos sociais e políticos. (SÃO LUÍS, 2015). Essa participação ocorreu da seguinte forma:

Foram realizados diagnósticos para identificar as necessidades educacionais da cidade, mediante discussões e debates realizados em escolas, fóruns, plenárias livres, reuniões com representantes da categoria do Magistério, em duas conferências livres, promovidas pelo Conselho Municipal de Educação – CME e com os representantes da sociedade civil. O trabalho foi subsidiado pelas Conferências Intermunicipais de Educação da Região de São Luís e Estadual de Educação do Maranhão, com vistas à construção de um plano que atendessem à realidade e às necessidades específicas do município. (SÃO LUÍS, 2015, p. 10).

O processo de formulação do novo PME de São Luís (2015-2024) partiu de algumas estratégias de implantação e implementação, numa sequência de dez ações:

1. Constituição de uma comissão interna, representativa dos diferentes segmentos da Semed, para o acompanhamento e avaliação de sua execução.
2. Construção coletiva do Documento Base do PME, articulada pela comissão interna da Semed e algumas instituições da sociedade civil.
3. Envio do Documento Base às escolas da Rede Pública Municipal e instituições da sociedade civil objetivando ampliar as discussões acerca do documento.
4. Elaboração da Versão Preliminar, a partir das contribuições recebidas pela comissão interna e entrega do documento ao Fórum e ao CME.
5. Promoção de discussões, pelo FME, com representantes da comunidade escolar e instituições da sociedade civil e elaboração de uma nova versão do PME, disponibilizada novamente para consulta pública.
6. Sistematização do Documento Final do PME, a partir das contribuições recebidas e análise do FME.
7. Realização do Colóquio: “A importância do Plano Municipal de Educação na Política Nacional de Qualidade Social”, em 27 de maio de 2015, para aprovação do texto final do PME.
8. Entrega do documento, pelo FME, ao Prefeito para elaboração do projeto de lei a ser enviado à Câmara Municipal.
9. Após a aprovação pela Câmara, será feita a implementação do Plano e seu monitoramento.
10. Avaliação da estrutura sistêmica e da execução do PME. (SÃO LUÍS, 2015, p. 16).

Essas estratégias apontadas no novo PME do município parece que ocorreram numa sequência de ações lineares, sem conflitos aparentes. Mas, no âmbito do processo de formulação de uma política pública, sabemos que as discussões são travadas por diversos sujeitos sociais, expressando interesses e perspectivas diversas. Sendo assim, sabemos que existem consensos e também dissensos, contradições e embates entre representantes do

diversidade; 9) Coordenação Geral de Técnicos. (SÃO LUÍS, 2013). Ressaltamos que essas ações serão contempladas com mais detalhes nas subseções seguintes.

governo e sociedade civil. Certamente, no que concerne à formulação do novo PME de São Luís, isso não se mostrou diferente.

No decorrer desse processo vamos evidenciar que a constituição da comissão interna para elaboração do Plano contou com representantes de ambos os lados (governo e sociedade civil), porém, encontramos a forte presença das instituições privadas e/ou filantrópicas sem fins lucrativos lutando para que seus interesses fossem garantidos, o que é perfeitamente compreensível, pois sabemos que, na área da Educação Especial, estes sujeitos sempre estiveram presentes e sempre se fizeram representar.

A análise desse Documento Base, elaborado pelo governo e pela *sociedade civil*, nos indica que ele foi enviado para as escolas, com vistas a *ampliar* as discussões acerca do documento. Mas, percebemos que essa participação da escola na ampliação das discussões do documento praticamente inexistente, conforme pudemos constatar durante a pesquisa de campo. Isto ocorre por várias razões, dentre as quais: precária divulgação/comunicação do documento aos profissionais e alunos das instituições de ensino; formas apressadas dessa precária divulgação/comunicação; curto espaço de tempo para discussões do documento, principalmente por parte dos professores, considerando sua intensa carga horária (sala de aula e planejamento) na escola e em outras instituições de ensino; os problemas do dia-a-dia da escola etc.

Além disso, conforme o próprio documento enfatiza, tal participação volta-se para a ampliação das discussões, não garantindo que serão consideradas pelo governo no documento final. E isso é preocupante, pois trata-se de um documento base que norteará a educação da rede pública municipal no período de dez anos. Conforme consta, o texto do novo PME de São Luís configura-se

[...] num planejamento de longo prazo, que abrange, entre outras coisas, um conjunto de medidas para aperfeiçoar a participação cidadã, a gestão democrática, o financiamento da educação, a atualização do currículo, a valorização dos profissionais da educação; contendo metas e estratégias voltadas para a universalização e democratização de uma educação integral de qualidade social, pautada nos valores humanos, na inclusão, igualdade, diversidade e promoção da justiça social. (SÃO LUÍS, 2015, p. 10).

Sabemos que o discurso emitido no novo PME de São Luís não corresponde à realidade das escolas públicas da rede municipal. Podemos averiguar isso quando visualizamos os dados do Censo (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010), que confirmam pontos críticos da cobertura educacional, por faixa etária, em São Luís.

Quadro 2 - Cobertura Educacional em São Luís por Faixa Etária

Faixa etária	População Residente	Estudante	Fora da Escola
0 a 3	60.822	16.641	44.181
4 a 5	29.804	29.165	639
6 a 9	79.519	58.765	20.754
10 a 14	88.534	85.420	3.114
15 a 17	57.197	49.546	7.651
18 a 24	154.454	50.925	103.529

Fonte: IBGE (2010).

Os dados do Quadro 2 apontam que 44.181 (72,63%) crianças, na faixa etária de 0 a 3 anos, estão fora da escola, quando deveriam estar recebendo atendimento em creches, e 20.754 crianças de 6 a 9 anos fora da escola, o que corresponde a 26,09% dos que deveriam frequentar a educação infantil. No que tange à população adulta, esse quantitativo é mais exorbitante: são 103.529 adultos fora da escola, ou seja, 67,02% da população residente, na faixa de 18 a 24 anos, não têm acesso à educação pública no município de São Luís.

Diante desses dados, observamos que a universalização do acesso para todos os alunos (público-alvo ou não da Educação Especial) está longe de ser alcançada e muito há a ser feito. Isto revela que a educação no município carece de políticas públicas mais efetivas, de forma a garantir de fato a materialização do acesso de todos à educação de qualidade.

Meletti e Bueno (2011) trazem uma análise interessante sobre o impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência, através de indicadores sociais no Brasil. Esses autores, em relação às matrículas, verificaram que o seu crescimento, no período de 1998 a 2006, foi em torno de 12,5% da demanda estimada. Mas, por outro lado, embora tenha havido crescimento do número de alunos PAEE incluídos no ensino regular, este incremento não parece refletir uma migração de alunos dos sistemas segregados, na medida em que este tipo de escolarização também cresceu em número de matrículas.

Ainda de acordo com tais autores, o crescimento do número de matrículas de alunos da Educação Especial em classes comuns sem qualquer tipo de apoio parece expressar preocupação política com o aumento quantitativo dessas matrículas, mas pouco expressivo em relação à qualidade do ensino ofertado. Quando analisam os dados referentes à evolução das matrículas nos níveis, etapas e modalidades de ensino, afirmam que, embora a educação infantil seja considerada como uma etapa fundamental para a garantia de uma boa escolarização de alunos com deficiência, essa etapa tem recebido mínima atenção dos poderes públicos, ocorrendo, inclusive, uma redução das matrículas no período pré-escolar. (MELETTI; BUENO, 2011).

Em relação ao ensino fundamental, Meletti e Bueno (2011) afirmam que os indicadores sociais revelam que houve incremento significativo nas matrículas, mas tal ensino parece passar pela mesma problemática da péssima garantia de uma boa escolarização, incorrendo em baixos níveis de aprendizagem, o que redundaria em retorno desses alunos à escola por meio da Educação de Jovens e Adultos.

Quanto ao ensino médio, estes mesmos autores dizem que o número de matrículas no ensino fundamental denuncia a discrepância entre a precariedade da educação geral e a da educação especial. Segundo eles, “[...] se uma pequena parcela da população jovem tem acesso e permanência no ensino médio no País, isso se agrava consideravelmente se a condição de deficiência, qualquer que seja ela, está presente.” (MELETTI; BUENO, 2011, p. 381).

No que tange à Educação Especial, é importante registrarmos a insuficiência de dados estatísticos na área para analisarmos precisamente a problemática do acesso e permanência dos alunos dessa modalidade de ensino. Sendo assim, questionamos o porquê dessa falta de dados. Se a educação de um modo geral sempre foi preterida, sempre teve poucos recursos, sem uma definição política estreita, no caso da Educação Especial isso é ainda mais agravante.

O município, frente ao diagnóstico precário do acesso e permanência da educação como um todo de São Luís/MA, propõe “[...] educação integral de qualidade social.” (SÃO LUÍS, 2015, p. 24), mediante metas e estratégias. Entendemos que apenas a extensão das horas na escola não define uma educação para a transformação e emancipação do educando. (SÃO LUÍS, 2015).

Ao analisarmos o novo PME de São Luís, com o PNE (2014-2024) e o PEE do estado do Maranhão, observamos que o Plano Nacional de Educação retorna com a questão das escolas e classes especiais. Já o Plano Estadual de Educação não traz esse elemento, porque até a sua aprovação, a versão do PNE que vinha sendo discutida não mencionava mais as escolas e classes especiais. Contudo, diante das reivindicações das instituições privadas, o PNE aprovado traz novamente o retorno das classes e escolas especiais e como o novo PME do município foi aprovado depois do PNE, esse item foi incorporado pelo documento local.

Também o Novo PME incorpora a questão da inclusão do aluno PAEE, utilizando o termo *preferencialmente* no ensino regular, quando no estadual não ocorre isso, visto que foi aprovado antes do nacional, que estava configurado nas discussões que vinham sendo realizadas acerca da perspectiva da inclusão educacional desse alunado no ensino comum.

Ainda, segundo o novo PME de São Luís/MA, no que se refere à universalização do direito à educação pública de qualidade, o financiamento torna-se um elemento imprescindível e “[...] estruturante para a organização e o funcionamento de políticas públicas educacionais e para materialização do Sistema Nacional de Educação – SNE.” (SÃO LUÍS, 2015, p. 53). Esse novo PME traz a importância de se garantir “[...] o padrão de qualidade e a gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais, a valorização dos profissionais, entre outros aspectos relevantes.” (SÃO LUÍS, 2015, p. 53).

Esse referido documento relembra que o financiamento da educação deve ser respeitado conforme o estabelecido na Constituição Federal de 1988⁹⁴, mas afirma que tais recursos não atendem “[...] às reais necessidades da educação, dificultando a superação dos problemas evidenciados.” (SÃO LUÍS, 2015, p. 53). No entanto, parece que a interpretação atribuída pelo documento sobre o percentual mínimo, estabelecido na Constituição Federal de 1988, torna-se máximo. Vale lembrar que a incumbência de decidir sobre o percentual para financiamento da educação cabe única e exclusivamente aos entes da federação: União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

Essa decisão sobre o percentual do financiamento reflete de forma significativa nas metas e estratégias traçadas para a educação pública municipal de São Luís, no sentido de garantir uma educação pública de qualidade. Nesse viés, o novo PME propõe vinte metas e estratégias direcionadas aos níveis e modalidades de ensino da educação básica. No que se refere à Educação Especial, destina a Meta 4.

Universalizar, para a **população de 04 a 14 anos** com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao atendimento educacional especializado, **preferencialmente** na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou **serviços especializados**, públicos ou **conveniados**. (SÃO LUÍS, 2015, p. 62, grifo nosso).

De acordo com o texto da Meta 4, chamamos a atenção para três elementos: 1) a universalização do acesso ao PAEE, condicionada apenas às crianças e jovens de 04 a 14 anos, enquanto as crianças de 0 a 3 anos⁹⁵ ficam excluídas do atendimento escolar; 2) o termo *preferencialmente*, que continua abrindo precedentes para que o direito à educação dos alunos PAEE seja garantido no ensino regular, junto aos seus pares; 3) a questão dos serviços especializados *conveniados*, configurando-se na relação público-privado, que beneficia

⁹⁴ A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 212, estabelece que, para financiamento da educação, devem ser garantidos percentuais mínimos da receita da União (18%), dos Estados, Distrito Federal e Municípios (25%), bem como as transferências ocorridas entre esferas de governo e o salário-educação.

⁹⁵ Para o desenvolvimento desse alunado, o novo PME de São Luís (2015-2024) propôs através da Estratégia 4.6 garantir o atendimento educacional especializado na perspectiva de estimulação essencial.

instituições privadas, em detrimento do serviço público. Isto já sinaliza que a universalização do acesso continua sendo um desafio para o município de São Luís.

Na tentativa de implantar e implementar a referida Meta 4, o novo PME de São Luís (2015-2024) elenca dezesseis estratégias. As duas primeiras indicam garantia de educação bilíngue para atendimento de alunos surdos e ouvintes na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), através de uma escola integral bilíngue. Em trabalho de pesquisa de campo, realizado em 2018, constatamos que essas metas estão sendo concretizadas pela rede municipal, a exemplo da proposta de implantação do ensino bilíngue, denominado pela superintendente da SAEE de *escola bilíngue*.

Na proposta de implantação do ensino bilíngue, organizada em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e a Associação de Surdos do Maranhão (ASMA), a legislação estabelece que para esse ensino ser denominado de *escola bilíngue* precisa passar pelo processo de formalização legal, que demanda uma série de critérios para seu registro e funcionamento, dentre os quais, escritura do imóvel onde será instalada a escola, Projeto Político Pedagógico e regimento interno. No caso da *escola bilíngue* em foco, as instalações físicas para realização do ensino funcionam nas dependências da UEB Luís Viana, não tendo sede própria, o que já se configura num critério não atendido para sua regularização. Além disso, quando questionamos sobre o registro da *escola bilíngue*, a informação que nos foi apresentada pela superintendente é de que existe um projeto de lei da vereadora Hellena Dualibe transitando na Câmara dos Vereadores, além da parceria entre a SEMED e a ASMA.

Essa *escola bilíngue* e outras instituições públicas de ensino da rede municipal, no processo de materialização da Política de Inclusão, também seriam contempladas com salas de recursos multifuncionais, sendo garantidos materiais pedagógicos e equipamentos tecnológicos acessíveis para funcionamento das mesmas (Estratégia 4.3). A implementação das salas de recursos multifuncionais nas escolas, para o PAEE, nos níveis de ensino e modalidade EJAI, volta a ser mencionada com a estratégia 4.7. (SÃO LUÍS, 2015).

Acerca das salas de recursos multifuncionais, de acordo com Relatório Técnico das atividades realizadas pela Superintendência da Área de Educação Especial (SÃO LUÍS, 2013), no presente ano de 2013, já haviam sido implantadas seis salas em três escolas, funcionando nos turnos matutino e vespertino, entretanto os equipamentos necessários precisavam ser providenciados pelo município.

Objetivando o controle e disponibilização de dados entre escolas, SEMED e demais interessados, a estratégia 4.4 propõe implementar, a partir de 2016, um Sistema Informatizado em 100% da rede de ensino, com acesso a internet. Os dados compartilhados versam sobre o

registro do quantitativo de alunos matriculados nas unidades de educação básica da rede e demais escolas conveniadas, que recebem o atendimento educacional especializado, de caráter complementar e suplementar. (SÃO LUÍS, 2015). Lembramos que essa estratégia, até 2018, estava em processo de implementação, ou seja, ainda não havia sido efetivada pela SEMED.

O acesso, permanência e qualidade do atendimento são assegurados aos alunos PAEE (Estratégia 4.8) nos níveis de ensino e EJAI e a Estratégia 4.9 ressalta que esses três elementos devem ser garantidos à população LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros), público-alvo dessa modalidade de ensino. (SÃO LUÍS, 2015). Notamos que a temática LGBT tem se tornado bastante expressiva nos documentos apresentados pela SEMED, considerando sua relevância enquanto agenda na formulação de políticas públicas.

Essa garantia de acesso e permanência dos alunos PAEE, no contexto escolar, é apresentada pelo novo PME através da estratégia 4.15, com a finalidade de promover a identificação e assegurar acessibilidade em 100% das instituições públicas de ensino, o que inclui adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva em todas as etapas, níveis e modalidades. (SÃO LUÍS, 2015).

Outro aspecto interessante nas estratégias propostas pelo novo PME é a garantia de profissionais da educação, mediante concurso público:

4.11 Garantir, por meio de concurso público, o profissional de apoio e/ou cuidador para atendimento dos estudantes com deficiência que apresentam dificuldades acentuadas na autonomia, bem como de guias-intérpretes para atendimento dos estudantes surdocegos, professor de Educação Especial, professores de libras (preferencialmente surdos), intérpretes de libras, instrutores de Braille para assegurar a inclusão escolar dos estudantes PAEE: estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (SÃO LUÍS, 2015, p. 63).

Em 2016, a Prefeitura Municipal de São Luís, por meio da Secretaria Municipal de Administração (SEMAD) realizou, pela primeira vez, concurso público⁹⁶, que contemplava a Educação Especial, conforme podemos observar no Quadro 3:

⁹⁶ O concurso público para provimento de cargos efetivos foi regido pelo Edital nº 01, de 28 de setembro de 2016 e executado por uma empresa privada, o Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (Cebasp). O quadro de vagas constituiu-se de 27 cargos, com suas respectivas especialidades, nos níveis superior, técnico de nível superior e médio. (SÃO LUÍS, 2016).

Quadro 3 - Quantitativo de Vagas para Provimento do Concurso Público da Prefeitura Municipal de São Luís/MA – 2016, na Área de Educação Especial

Níveis	Cargo/Especialidade	Vagas para ampla concorrência	Vagas reservadas para candidatos com deficiência	Total de vagas
Nível Superior	Cargo 12: Professor Nível Superior/PNS-A – Especialidade: Atendimento Educacional Especializado	38	7	45
	Cargo 13: Professor Nível Superior/PNS-A – Especialidade: Braille	4	1	5
	Cargo 14: Professor Nível Superior/PNS-A – Especialidade: Intérprete de Língua Brasileira de Sinais	17	3	20
	Cargo 15: Professor Nível Superior/PNS-A – Especialidade: Língua Brasileira de Sinais	13	2	15
Técnico de Nível Superior	Cargo 23: Técnico Municipal Nível Superior/Nível IX-A – Especialidade: Revisor de Braille	4	1	5
Nível Médio	Cargo 25: Técnico Municipal Nível Médio/Nível VII-A – Especialidade: Cuidador Escolar	127	23	150
	Cargo 27: Técnico Municipal Nível Médio/Nível VII-A – Especialidade: Transcritor e Adaptador de Sistema Braille	4	1	5

Fonte: SÃO LUÍS. Prefeitura Municipal de São Luís/MA. Secretaria Municipal de Administração. **Concurso Público para Provimento de Vagas e Formação de Cadastro de Reserva para a Área de Educação na Rede Pública do Município de São Luís/MA Edital Nº 1, de 28 de setembro de 2016.** São Luís, 2016.

Deste quantitativo apresentado no Quadro 3, em 2018, foram convocadas cinco aprovadas para o cargo de Professora de Atendimento Educacional Especializado (SÃO LUÍS, 2018) e para os demais cargos (Braille, Intérprete de Libras, Professor de Libras, Revisor Braille, Cuidador Escolar e Transcritor e Adaptador de Sistema Braille) ainda não havia sido feita nenhuma convocação até novembro do presente ano de 2018. Apesar de esses cargos ainda não terem sido providos, consideramos que a realização de um concurso público para cargos efetivos pela Prefeitura constituiu-se numa iniciativa de suma importância para a materialização da PNEE/PEI, visto que havia somente seletivos para contratação de alguns desses profissionais.

Em relação à formação dos profissionais da Educação Especial, ressaltamos a proposta da Estratégia 4.13, que trata da inclusão da disciplina Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no currículo do Ensino Fundamental na rede pública municipal de São Luís, a partir do quarto ano de vigência deste PME. (SÃO LUÍS, 2015). Esperamos que até o final do decênio (2015-2024) tal proposta seja implementada.

Nessa direção, esperamos que o novo PME, de uma forma geral, configure-se num importante documento para a educação da rede pública municipal de São Luís. Inclusive, durante nossa análise feita através da pesquisa, conseguimos perceber avanços no sentido da implantação e implementação de algumas estratégias referentes à Educação Especial, conforme destacamos nos parágrafos acima. Contudo, eles por si sós não se configuram como garantia do direito à educação. Sendo assim, entendemos que o processo de materialização desses instrumentos que constam no novo PME só se realiza no cenário de luta por uma educação pública inclusiva e de qualidade.

Constatamos, ainda, que um das fragilidades desses documentos ocorre, talvez, em grande parte, por seu processo de elaboração ter como base documentos estaduais e federais que, embora sustentem princípios da *educação inclusiva*, estão alicerçados numa política macro, que muitas vezes desconhece a realidade dos municípios. Além disso, vale lembrar que a implementação das políticas públicas nas sociedades capitalistas também está sujeita à interferência de cenários macroeconômicos de crise ou estabilidade. (MOTA, 2014).

É nesse sentido que analisamos, na seção seguinte, a materialização da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na rede pública municipal de educação de São Luís, a partir da percepção dos sujeitos participantes da pesquisa de campo.

5.2 A Materialização da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Pública Municipal de Educação de São Luís: percepção dos sujeitos

Nesta subseção, contemplamos a materialização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na rede pública municipal de educação de São Luís/MA, buscando analisar seu processo de implementação, considerando programas, projetos e ações desenvolvidos em âmbito nacional e local, com vistas a garantir o direito à educação desse segmento. Para tanto, utilizamos três categorias de análise: acesso/acessibilidade; atendimento educacional especializado e formação de professores. Mas, antes de prosseguirmos na análise, é importante traçarmos brevemente características acerca dos locais e dos sujeitos participantes da pesquisa.

Iniciamos com os locais da pesquisa: Superintendência da Área de Educação Especial – SAEE e UEB *Luís Viana*. A SAEE insere-se no contexto administrativo, político e pedagógico da SEMED, que passara a funcionar na Avenida Marechal Castelo Branco, quadra 14, lote 14, nº 250, Edifício Trade Center, São Francisco.

A localização política da SAEE está situada no âmbito da Secretaria Adjunta de Ensino, setor responsável pela Educação nos diversos níveis e modalidades de ensino da rede pública municipal de São Luís, compondo-se de cinco superintendências, a saber: Superintendência da Área do Ensino Infantil (SAEI); Superintendência da Área do Ensino Fundamental (SAEF); Superintendência da Área de Educação de Jovens e Adultos (SAEJA); Superintendência da Área de Apoio ao Educando (SAAE); e, SAEE. Também estão vinculados à Secretaria Adjunta de Ensino dois outros setores: a Coordenação de Informação Estatística Educacional e a Direção de Núcleo de Ensino.

As atribuições da Superintendência da Área de Educação Especial encontram-se nos dezanove incisos do art. 32º do Regimento Interno da SEMED (SÃO LUÍS, [20--?]):

Art. 32 Compete à Superintendência de Área de Educação Especial:

- I – sugerir medidas pedagógicas para o atendimento educacional aos alunos com necessidades especiais da Rede Municipal, considerando as variadas manifestações da diversidade humana;
- II – elaborar projetos de ampliação e captação de recursos para Educação Especial;
- III – promover ações que levem à consolidação de uma Política Educacional Inclusiva, considerando as diferenças religiosas, étnico-raciais, sensorial, cognitivas, mentais, de gênero e orientação sexual;
- IV – fomentar ações de formação permanente e em contexto dos profissionais da Rede Municipal de Ensino para o trabalho com a diversidade humana, em articulação com o setor responsável pela Formação Continuada;
- V – avaliar dados encaminhados pelas Escolas, relativas às crianças com necessidades especiais, objetivando a formulação e implementação de uma política educacional para a diversidade;
- VI – promover parcerias com entidades civis organizadas que tenham como tema central a Educação Inclusiva;
- VII – efetivar parcerias com as demais instituições, para cessão de profissionais especializados para atendimento dos portadores de necessidades especiais;
- VIII – definir critérios para coordenação dos trabalhos desenvolvidos pela Superintendência, levando em consideração o perfil e as competências dos profissionais do setor;
- IX – definir perfil dos profissionais da Superintendência: pedagogo, professor, psicólogo, fonoaudiólogo, estimulador essencial, assistente social e secretário/assistente administrativo;
- X – estabelecer parcerias e convênios com instituições para projetos de Educação Inclusiva, acompanhando tecnicamente a sua execução;
- XI – desenvolver atividades de pesquisa-ação em parceria com o Ministério da Educação e outros órgãos para o redimensionamento da prática educativa no tocante à Educação na diversidade;
- XII – promover seminários de Educação Inclusiva em articulação com os demais órgãos da Prefeitura Municipal de São Luís;
- XIII – visitar Escolas e assessorá-las em suas necessidades para o desenvolvimento de uma ação educativa que contemple a diversidade humana;
- XIV – representar e/ou acompanhar a representação da Secretaria de Educação de São Luís nos Conselhos Municipais que tenham como tema a Educação Inclusiva;
- XV – acompanhar o trabalho de instituições conveniadas para as quais a Secretaria de Educação de São Luís cede professores;
- XVI – orientar estagiários que auxiliam no processo de implementação de ações voltadas para uma prática educativa inclusiva;
- XVII – estimular a produção de material didático-pedagógico que auxilie a implementação de uma política educacional que contemple a Educação Especial;

- XVIII – propor em conjunto com a Administração Superior medidas de aprimoramento das atividades da Superintendência;
 XIX – coletar, agrupar dados, analisar, construir indicadores e informar ao setor competente.

Sendo assim, a SAEE desempenha funções de naturezas diversas (administrativa, política e pedagógica), no que se refere à formulação, implantação, implementação e avaliação de políticas públicas, voltadas para a inclusão escolar, educacional e social do PAEE na rede pública municipal de São Luís/MA. Dentre suas funções, tem a incumbência de atuar junto às escolas da rede, como é o caso da Unidade de Educação Básica *Luís Viana*, segundo local de estudo desta pesquisa de campo, considerada instituição-referência na inclusão desse alunado, justificando, assim, o interesse pela referida instituição de ensino.

A caracterização da UEB *Luís Viana* remete à história da escola e à sua nova nomenclatura. Quando criado pela Lei nº 1.713, de 28 de 1939 e reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação, através da Resolução nº 52, 11 de novembro de 1968, com assinatura do professor Luiz de Moraes Rêgo, mediante Parecer nº 69, de 28 de novembro de 1968, denominava-se *Colégio Municipal Luis Viana*⁹⁷. Convém lembrar que esse Colégio de São Luís, muito importante na história da educação do município, foi fundado em sociedade pelos professores Luiz de Moraes Rego e Luís Lobato Viana, onde funcionava em regime de internato e externato.

O Colégio Luís Viana teve seu patrimônio adquirido de todo o acervo patrimonial do Ginásio que foi criado pela Lei nº 719, de 30 de setembro de 1957. Na época, havia a Divisão do Ensino Médio, pertencente à Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São Luís, da qual o Colégio Luís Viana era subordinado, haja vista existir o 2º grau – científico e curso normal. (SÃO LUÍS, 2017).

O funcionamento do Colégio compreendia os três turnos (matutino, vespertino e noturno) e sua sede já se localizava na Rua Dom Delgado, S/Nº, bairro da Alemanha⁹⁸, tendo como parte integrante da escola um prédio composto de nove salas de aula, situado na Rua do

⁹⁷ A denominação *Colégio Municipal Luís Viana* foi uma homenagem do prefeito Dr. Antonio da Costa Rodrigues ao seu professor Dr. Luis Lobato Viana. Este ilustre maranhense atuou primeiramente no exercício da docência, por ingressar aos doze anos de idade na Escola Normal do Estado, onde se formou médico pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. (SÃO LUÍS, 2017). Ressaltamos, ainda, que a referida nomenclatura *Colégio* devia-se ao curso primário (antiga 1ª à 5ª série e, atualmente, 2º ao 6º ano do ensino fundamental), ginásio (antiga 1ª a 4ª séries e, atualmente, 6º ao 9º ano do ensino fundamental). Quanto à denominação, *científico*, correspondia ao antigo 2º grau, atual ensino médio e o termo *Curso Normal* era o Magistério, voltado para formação de professores de 1ª a 4ª séries.

⁹⁸ O bairro da Alemanha, onde a escola está situada, foi fundado pelos padres alemães em 1950, quando da construção da Igreja de Nossa Senhora da Glória e São Judas Tadeu. Logo após, com a construção do conjunto habitacional Newton Bello, o povoamento passou a crescer paulatinamente. No entorno do bairro, à margem do Rio Anil, há o proliferamento contínuo de construção de casebres sobre as águas, originando palafitas, local de residência de vários alunos desta escola. (SÃO LUÍS, 2017).

Ribeirão, Centro de São Luís. No turno matutino, funcionavam os cursos do ginásio e o curso médio científico; no vespertino, o curso Normal e, no noturno, apenas turmas do curso ginásial (então, 5ª a 8ª séries).

Em relação à estrutura física da sede do Colégio Luís Viana, o prédio foi construído, no período, pelo governador do Maranhão Newton Bello para funcionar a escola de Artes Industriais⁹⁹, sendo todo equipado para esse propósito. Mas, como isso não ocorreu, todo maquinário destinado à escola de Artes Industriais foi devolvido e seu prédio doado para a Prefeitura de São Luís, tornando-se Colégio Luís Viana e, posteriormente, UEB *Luís Viana*. (SÃO LUÍS, 2017).

Segundo dados do Censo Escolar/INEP 2017, a UEB *Luís Viana* oferece etapas e modalidades de ensino, a saber: Ensino Fundamental (Ensino Fundamental – Anos Finais); Educação de Jovens e Adultos – Supletivo (Ensino Fundamental – Supletivo); e, Educação Especial (Pré-escola, Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos – Fundamental).

Neste estudo, priorizamos o Ensino Fundamental (Anos Finais – 6º ao 9º ano) e a Educação Especial (Atendimento Educacional Especializado), sendo a pesquisa de campo realizada, principalmente, no turno matutino. De acordo com o Censo Escolar do INEP/2017, o quantitativo de matrículas nos anos finais do ensino fundamental na UEB *Luís Viana* compreende 531 alunos e na Educação Especial foram 131 o público-alvo da referida área.

Quanto aos sujeitos participantes da pesquisa, apresentamos dados relativos ao código atribuído para preservação da identidade do sujeito, definido previamente no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; à técnica de coleta de dados; à data da coleta de dados; ao sexo; à formação acadêmica; ao cargo/função; e, ao tempo de atuação na educação da rede municipal de São Luís, conforme Quadro 4.

⁹⁹Para lecionar na referida escola, a professora Antonia Ribeiro da Costa foi encaminhada ao Rio de Janeiro, especializando-se durante um ano em um curso do INEP. O ensino dessa instituição seria voltado para curso profissionalizante. Além disso, sinalizamos que o convênio do Colégio *Luís Viana* com o Estado estendeu-se até 1964, quando foi absorvido pelo município de São Luís. (SÃO LUÍS, 2017).

Quadro 4 - Características dos Sujeitos Participantes da Pesquisa de Campo da SAEE e da UEB *Luís Viana* da Rede Pública Municipal de São Luís/MA

Código	Técnica de Coleta de Dados	Data da Coleta de Dados	Sexo	Formação Acadêmica	Cargo/Função	Tempo de Atuação na Rede
S1-SAEE	Entrevista Semiestruturada	10/09/2018	Feminino	Ciências	Superintendente da SAEE	12 anos
G1-Escola	Entrevista Semiestruturada	13/09/2018	Feminino	Pedagogia Licenciatura	Gestora da UEB <i>Luís Viana</i>	14 anos
P1-AEE	Entrevista Semiestruturada	06/09/2018	Feminino	Pedagogia Licenciatura	Professora AEE/SEM	06 anos
P1-SER	Entrevista Semiestruturada	15/09/2018	Masculino	Química Licenciatura	Professor Química	16 anos
P2-SER	Entrevista Semiestruturada	15/09/2018	Feminino	Ciências Econômicas	Professora Matemática	15 anos
P3-SER	Entrevista Semiestruturada	17/09/2018	Masculino	Educação Física e Fisioterapia	Professor Educação Física	16 anos
P4-SER	Grupo Focal	15/09/2018	Feminino	Matemática Licenciatura	Professora Matemática	14 anos
P5-SER	Grupo Focal	15/09/2018 17/09/2018	Masculino	Matemática Licenciatura	Professor Matemática	14 anos
P6-SER	Grupo Focal	15/09/2018 17/09/2018	Feminino	Letras Língua Portuguesa	Professora Língua Portuguesa	14 anos
P7-SER	Grupo Focal	15/09/2018 17/09/2018	Feminino	Letras Língua Portuguesa Inglês	Professora Língua Portuguesa Inglês	14 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o Quadro 4, foram realizadas duas técnicas de coletas de dados: entrevistas semiestruturadas e grupo focal. A primeira foi direcionada: SAEE (S1-SAEE); à gestora (G1-Escola), à professora do Atendimento Educacional Especializado/Sala de Recursos Multifuncionais (P1-AEE) e aos professores da Sala de Ensino Regular das disciplinas curriculares (P1-SER, P2-SER e P3-SER) da UEB *Luís Viana*. Já o Grupo Focal foi realizado com a participação dos professores das áreas de Matemática (P4-SER e P5-SER) e Linguagem (P6-SER e P7-SER).

Outra característica predominante dos sujeitos participantes é o tempo de atuação na rede pública municipal de educação de São Luís, onde observamos que 90% deles têm mais de dez anos de experiência na rede e, apenas 10%, ou seja, uma professora (P1-AEE) tem seis anos na área de Educação Especial. Percebemos que essa maioria dos profissionais da educação passou a atuar na rede pública municipal antes do processo de implementação da

PNEE/PEI. (BRASIL, 2008b). Portanto, suas experiências na educação correspondem ao antes e depois da PNEE/PEI.

Com base nessas informações, prosseguimos a análise da PNEE/PEI e seu processo de implementação na rede pública municipal de educação de São Luís, utilizando a análise de conteúdo (BARDIN, 2011), a partir de três dimensões: acesso/acessibilidade; atendimento educacional especializado e formação de professores.

5.2.1 Acesso/Acessibilidade

Para compreendermos a relação acesso/acessibilidade faz-se necessário entendermos seus conceitos, bem como sua utilização no campo educacional e, ao mesmo tempo, a identificação dos pontos de articulação existentes entre eles. À luz dessa compreensão, analisamos a relação acesso/acessibilidade na educação com base nos documentos legais e dados da Política de Educação Básica brasileira no período 2008-2015.

Cabe inicialmente dizer que, ao buscar um conceito para a palavra **acesso** no campo da educação, vimos que é um termo complexo, muitas vezes empregado de forma imprecisa e pouco claro na sua relação com essa área (educação). Sendo assim, recorreremos à origem e ao significado das palavras, onde encontramos que a palavra acesso vem do latim *accessus* e significa: passagem; entrada; ingresso; trânsito; circulação; capacidade ou aptidão para obter algo relativamente difícil; ação ou oportunidade de entrar ou de sair. Por sua vez, **acessibilidade** advém de *accessibilitas*, significando característica de um sistema ou construção fácil de ser usada por uma pessoa com necessidades especiais¹⁰⁰.

Para Quixaba (2015), acesso está relacionado à entrada, ao ingresso, à passagem, ao trânsito e à circulação, enquanto a acessibilidade constitui condição fundamental (ter à disposição recursos humanos e materiais) para permanência do aluno, para o seu ingresso. Neste sentido, de acordo com a autora, “[...] possibilitar condições de acesso e acessibilidade é contribuir para a implantação de um sistema educacional mais inclusivo.” (QUIXABA, 2015, p. 93).

Na literatura encontramos também *acesso* numa abordagem mais ampla se comparado a *acessibilidade*. Esta se comporta como uma dimensão da primeira. Contudo, as múltiplas interpretações não findam nessas interpretações aqui apresentadas.

¹⁰⁰ A origem e os significados das palavras acesso e acessibilidade estão no site da Wikipédia (2017).

Outro significado encontrado refere-se à acessibilidade (SIGNIFICADOS BR, [2018]) como qualidade do que é acessível, ou seja, aquilo que é atingível, que tem acesso fácil. Segundo o Decreto nº 5.296/2004¹⁰¹, art. 8º, considera-se:

I - acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida; (BRASIL, 2004).

A acessibilidade, embora muito comumente abordada em relação às pessoas com deficiência ou àquelas com mobilidade reduzida, também é um termo que pode abranger todas as parcelas de indivíduos em determinada sociedade. Dessa forma, a acessibilidade é entendida como uma forma de possibilitar o acesso a um conjunto de lugares ou a um lugar determinado. Sendo assim, a acessibilidade está intimamente associada ao direito de ir e vir de qualquer cidadão, conforme está exposto no artigo 5º, inciso XV, da CF de 1988. Isso significa que todos os cidadãos têm direito a utilizar os espaços que a cidade oferece, entre os quais as construções públicas e privadas, bem como o transporte, sem qualquer obstáculo que possa limitar esse acesso, garantindo autonomia (total ou assistida) e, mais importante, em segurança.

Para Mazzotta (2005), as dificuldades e limitações das condições de acesso aos bens e serviços sociais e culturais configuram uma das mais perversas situações de privação da liberdade e de equidade nas relações fundamentais à condição de ser humano. Segundo o autor, o conceito de acessibilidade vai muito além do direito de entrar nos ambientes institucionais: ele se amplia aos direitos de participação ativa no meio social, com a cidadania ou a inclusão social.

A partir dos conceitos, interpretações e dimensões acima pesquisados, compreendemos, primeiramente, que acesso e acessibilidade são termos diferentes, quando vistos separadamente, ou seja, cada um tem significado próprio. Mas, numa sociedade de classes como a nossa, os termos estão em movimento e devem ser compreendidos em sua inter-relação, pois os mesmos se articulam e dialogam nas dimensões social, política, econômica, cultural e educacional.

Nesta inter-relação, não podemos compreender acesso apenas numa perspectiva de entrada, tampouco acessibilidade como dimensão do acesso. Numa perspectiva de luta por

¹⁰¹O referido Decreto regulamenta as Leis nº 10.048, de 08 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e nº 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências

direitos sociais, sobretudo direitos educacionais, os termos passam a ser um só, pois de nada vale garantir acesso (entrada, matrícula, ingresso) ao aluno público-alvo ou não da Educação Especial na escola ou fora dela se não garantir um ambiente acessível (acessibilidade), com condições para sua permanência.

A garantia de acesso/acessibilidade, enquanto direito à educação, não consiste apenas em matricular o aluno com ou sem deficiência em escola ou turma regular como um espaço de convivência para desenvolver sua *socialização*. A relação acesso/acessibilidade só é significativa se proporcionar, além do ingresso, condições de permanência do aluno na escola e no meio social.

Nesta perspectiva, podemos dizer que *acesso e permanência* na vida escolar são condições que devem ser estendidas para todos os excluídos do processo educacional, não apenas em razão das barreiras (arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal)¹⁰², como é o caso dos alunos PAEE. As barreiras são, na verdade, das mais diferentes ordens, sejam elas sociais, econômicas, religiosas, políticas, raciais, culturais e educacionais.

No âmbito da Educação Especial, a garantia de acesso/acessibilidade segundo Manzini (2006) não significa apenas permitir que pessoas com deficiências participem de atividades que incluem o uso de produtos, serviços e informação. Trata-se de um processo de transformação do ambiente, de organização físico-espacial, da administração, do atendimento, das atitudes, do comportamento e de mudança da organização das atividades humanas que diminuem o efeito de uma deficiência. E esse processo de transformação só é garantido na luta pelo direito.

No contexto das políticas públicas de inclusão, a relação acesso/acessibilidade tem sido viabilizada na intenção de ampliar as possibilidades de ingresso ou matrícula dos alunos na idade/série apropriada. E, particularmente, no caso dos alunos PAEE, tendo em vista sua história de exclusão, o aumento de matrículas tem sido perceptível, embora não se tenha atingido níveis satisfatórios de cobertura escolar para esse segmento, considerando que as condições de acessibilidade têm comprometido a permanência desse aluno na escola.

¹⁰² Para Sasaki (1997), a acessibilidade arquitetônica relaciona-se às barreiras ambientais; a acessibilidade comunicacional refere-se ao manejo na comunicação interpessoal como a língua de sinais, linguagem corporal e gestual, comunicação escrita e virtual, entre outras; a acessibilidade metodológica diz respeito à eliminação de barreiras nos métodos e técnicas de trabalho como técnicas de treinamentos e desenvolvimentos de recursos humanos; a acessibilidade instrumental condiz à eliminação de barreiras nos instrumentos de trabalho como ferramentas, máquinas, equipamentos, lápis, teclado de computador e outros; a acessibilidade programática trata de barreiras invisíveis, ou seja, leis, decretos, portarias, resoluções, ordens de serviços etc; e a acessibilidade atitudinal se configura na eliminação de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações.

Na percepção de Quixaba (2015), 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 possibilidade de negócio rentável, comprometendo assim a oferta do atendimento no sistema público.

Apesar disso, segundo a autora, desde a década de 1990, as políticas educacionais vêm promovendo ações para ampliação dos atendimentos no sistema público de ensino. Ainda que estes não tenham comprometimento com a questão da qualidade, a concentração de esforços está sendo percebida nitidamente na quantidade e pouco na qualidade dos serviços e atendimentos. (QUIXABA, 2015).

Nesse trabalho, buscamos elucidar essas questões e para tanto, faz-se necessário trazermos indicadores educacionais sobre o PAEE, no sentido de averiguarmos se essa categoria está sendo viabilizada na rede pública de educação desse município, tendo como parâmetro a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (BRASIL, 2008b). Iniciemos, portanto, pelo indicador educacional relativo ao número de atendimentos de alunos PAEE em São Luís/MA (ANEXO C), fazendo um comparativo dos períodos anterior e posterior à PNEE/PEI, com vistas a analisar as repercussões dessa Política na rede pública de educação do município de São Luís/MA.

Conforme podemos observar, os dados do Anexo C mostram muitas divergências entre o Censo Escolar/INEP-2014, a Coordenação de Documentação de Estatística da SEMED e a Superintendência da Área de Educação Especial da SEMED, acerca do quantitativo de atendimentos da Educação Especial em São Luís/MA, revelando fragilidade da rede municipal no domínio de informações dos atendimentos do PAEE.

Vemos que tal desencontro de informações contraria, portanto, o dispositivo do art. 54º da Resolução nº 10/2004, do Conselho Municipal de Educação, que estabelece como competência do Sistema Municipal de Ensino a realização e manutenção atualizada do cadastro de alunos com necessidades educacionais especiais, em ação integrada com seus sistemas de informação e os responsáveis pelo Censo Escolar e Censo Demográfico. (SÃO LUÍS, 2004a).

Além disso, lembramos ainda que tais informações sobre o quantitativo de atendimentos, quando não dominadas pelo Sistema Municipal de Ensino, podem inviabilizar a efetividade das políticas públicas, visto serem as mesmas formuladas e implementadas, principalmente, com base nesses indicadores educacionais. E, no campo da Educação Especial, esses indicadores são pouco evidenciados pelos sistemas de informação, tanto

nacional quanto local, dificultando uma análise mais precisa sobre a questão do acesso às matrículas dessa modalidade de ensino.

Apesar da divergência de dados acima apresentada, percebemos que o total de atendimentos de alunos PAEE em São Luís, no período 2001-2007, revelou-se favorável no que se refere ao crescimento significativo do acesso à educação (601,19%), o que corresponde a 1.515 novos atendimentos, em relação ao ano de 2001. Atribuímos esse aumento, entre outros fatores, ao movimento da educação inclusiva, que já se fazia presente nas discussões do documento preliminar da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, bem como aos documentos nacionais e locais, já sinalizados na subseção anterior, que ressaltavam o dever do poder público no processo de inclusão de todos os alunos, mediante garantia de atendimento educacional especializado para o PAEE.

Ainda em relação ao total de atendimentos, o período 2008-2015 mostra crescimento de apenas 4,65%, dando indícios de que a PNEE/PEI trouxe poucas contribuições para a inclusão do PAEE na rede pública municipal de São Luís/MA. No entanto, numa análise mais detalhada acerca das modalidades de atendimento (classe especial, sala de recurso e sala regular), percebemos que esses dados nos conduzem a uma segunda interpretação.

Em relação à modalidade de atendimento *Classe Especial*, observamos que até 2007, período anterior à PNEE/PEI, houve um crescimento significativo dos atendimentos (50,44%), estagnando-se em 2008. A partir do referido ano 2008, esse número começa a sofrer queda considerável nos anos posteriores, chegando até 2015 com um percentual negativo (-74,48%).

Com base nesses dados, acreditamos que a minimização dos atendimentos de alunos na *Classe Especial* pode estar relacionada ao encaminhamento desse quantitativo para as demais modalidades de atendimento (Sala de Recurso e Classe Comum com Apoio Pedagógico), ou seja, pode estar demonstrando que o sistema escolar municipal estava buscando atender ao objetivo estabelecido na PNEE/PEI, que indica a necessidade de assegurar a inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino à garantia de acesso (mediante matrícula) ao ensino regular. (BRASIL, 2008b).

Na modalidade *Sala de Recurso*, os dados mostram que houve um incremento bastante elevado no percentual de atendimento. No período 2001-2007, tivemos um salto múltiplo, quando o número de atendimentos saltou de 28 em 2001 para 320 em 2007, indicando um crescimento percentual de 1.042,85%, ou seja, 292 novos atendimentos a alunos PAEE na rede pública municipal de São Luís/MA. Já em relação a 2008-2015, apesar de não ter

ocorrido essa multiplicidade no quantitativo de atendimentos desse público, houve continuidade nesse crescimento, que também foi significativo (53,65%).

Durante o período anterior à PNEE/PEI, a ampliação do acesso de alunos PAEE às Salas de Recursos Multifuncionais compreendeu a materialização do Programa de Implantação das SRMs, onde o governo federal, em colaboração com estados e municípios, ficou responsável pelo envio de equipamentos e materiais para equipar as Salas. Em contrapartida, tais estados e municípios que aderiram ao Programa tiveram que adequar suas escolas reservando espaço físico e recursos humanos especializados para funcionamento das SRMs.

Embora o governo federal tenha enviado equipamentos e materiais, os estados e municípios ficaram incumbidos de uma tarefa mais complicadora, visto que muitos profissionais, inclusive os especializados, desconheciam o funcionamento de tais equipamentos, pois ainda não haviam sido formados para operacionalizá-los. Isto resultou no arquivamento desses recursos e equipamentos nos depósitos das escolas. (BARROS, 2013). A desarticulação entre governo federal, estados e municípios é notória na implementação desse Programa de Implantação das SRMs, o que nos faz acreditar que a redução desse incremento de alunos nas Salas de Recursos a partir da PNEE/PEI tem, como um dos fatores, as péssimas condições de funcionamento desses espaços na escola.

Essa ampliação múltipla na *Sala de Recurso* no período anterior à PNEE/PEI também se aplica, sobretudo, no âmbito dos atendimentos na *Sala Regular* (3.864,28%), apresentando 1.082 novos atendimentos aos alunos PAEE da rede municipal de São Luís/MA. Entretanto, no que tange ao crescimento do número de alunos atendidos no período 2008-2015, o Anexo C mostra um aumento de apenas 8,18%, que corresponde a 121 novos atendimentos na rede pública de ensino do município.

Segundo Meletti (2014), o aumento das matrículas de alunos PAEE na escola regular é indiscutível, mas não pode ser desconsiderada a incidência de matrículas nas escolas e classes especiais, que também teve seu crescimento na rede municipal de ensino.

Cumprir destacar que o pequeno aumento de 8,18% de novos atendimentos na rede pública do município não significa que o PAEE fora atendido em sua totalidade, mas que a procura pela rede pública tem se reduzido. Essa constatação nos induz aos seguintes questionamos: Por que estes alunos estão saindo da escola pública? Será que eles dão continuidade nos seus estudos? Se há continuidade, onde recebem atendimento?

Bueno e Meletti (2011) atribuem essa saída do PAEE no ensino fundamental da rede pública aos baixos níveis de aprendizagem, retornando à escola pela modalidade Educação de

Jovens e Adultos. Sabendo desse baixo rendimento na esfera pública municipal, muitos desses alunos, quando do seu retorno à escola, buscavam atendimento na rede privada de ensino. É o que revelam os dados do Censo Escolar de 2014, que apresentou crescimento de 154 matrículas de alunos PAEE, na modalidade EJA, no ensino fundamental da esfera privada em São Luís/MA. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2014).

Comparando os dados do ANEXO C com os apresentados por Meletti e Bueno (2011), podemos afirmar que, mesmo com a ampliação do número de alunos PAEE nas instituições públicas e privadas, há a manutenção de divisão de responsabilidades entre o Estado e iniciativa privada no país. Além disso, tal ampliação das instituições privadas tem se expressado menos nos setores privados lucrativos e mais nos setores privados não-lucrativos, o denominado terceiro setor, composto por organizações da sociedade civil, que em parceria com o Estado está ampliando a oferta de atendimentos às pessoas PAEE.

Esta situação é conhecida como delegação do fornecimento dos serviços educacionais para setores privados com o financiamento público. Para Gentili (1998), essa delegação constitui uma das formas mais visíveis de privatização educacional. Agregam-se a esta situação outras formas de subsídio estatal a estas entidades ou grupos privados, através da isenção de impostos, de incentivos fiscais, investimentos em infraestrutura, pagamentos de salários, cessão de funcionários, entre outras.

A transferência de responsabilidades públicas para setores privados, segundo o autor, compreende uma das grandes tendências privatistas do setor educacional, invadindo espaços que o Estado ocupava ou pelo menos deveria estar ocupando; neste sentido é que a privatização educacional é mais difusa e indireta que a privatização das instituições produtivas. (GENTILI, 1998).

Segundo Draibe (1990), *privatização* no sentido amplo tem significado *liberalização*, o reforço do não-público, do privado não-lucrativo, do terceiro setor, ou seja, do trabalho filantrópico, do não-governamental. Nesse sentido, Gonçalves (1996) afirma que há uma verdadeira e crescente terceirização das políticas públicas através da multiplicação deste tipo de prestação de serviços, que tanto preenche o vazio das áreas públicas como justifica a falência proposital dos equipamentos públicos.

Esta forma de privatização configura-se numa forte tendência no campo educacional e causa extrema preocupação, já que antes de significar o afastamento do Estado, significa a contínua operação e decisão do aparelho governamental em benefício dos grupos e corporações que passam a controlar o campo educacional, “[...] onde se produzem acordos e

arranjos entre o aparelho governamental e grupos privados que, usando recursos públicos, passam a monopolizar e controlar funções ou atividades que o Estado abandona em benefício deles.” (GENTILI, 1998, p. 87).

Assim, a análise que fazemos sobre a política implementada na educação especial permite verificar que a prática pedagógica privada sempre foi sua tônica, e essa perspectiva privatista nunca deixou de existir no país. A organização dos serviços nesta área suscita questões diretamente vinculadas à relação público-privado na política brasileira, com a forte utilização do Estado para contemplar interesses privados, e como esta relação tem se constituído diante das novas imposições do jogo político.

A forma de expansão do atendimento em Educação Especial no Brasil tem sido marcada pela disparidade entre uma política de educação para todos, compreendida como aquela que atende ao direito de todo cidadão à educação e fornecida pelo Estado e o fortalecimento dos atendimentos através de organizações privadas sem fins lucrativos, filantrópicas e assistenciais. Shirley Silva (2002) diz que essa política se coloca como uma *corda bamba*, pois transita entre o discurso em defesa do direito à educação pública pelas pessoas PAEE e o reconhecimento dos serviços prestados pelas organizações não-governamentais presentes nos documentos do governo federal.

Vale lembrar que, em relação ao baixo rendimento dos alunos PAEE no ensino fundamental da rede pública municipal de São Luís, apontado por Bueno e Meletti (2011), atribuímos como um dos fatores que contribuem para isso as péssimas condições de acessibilidade que enfrentam alunos e as dificuldades dos professores para ofertarem um ensino de qualidade.

Outro aspecto de nossa análise relaciona-se à disparidade entre atendimentos na classe comum e na sala de recursos referentes ao ano de 2015. Percebemos que 57,93% dos alunos atendidos na sala regular da Rede Pública Municipal não possuem atendimento correspondente na Sala de Recursos Multifuncional. Esse é um dado aproximado em relação ao ano anterior (2014), observado no Documento Base do Plano Municipal de Educação 2015-2024. (SÃO LUÍS, 2015).

Corroboramos o referido documento quando afirma que tal índice decorre, dentre outros fatores, da não oferta de acesso ao transporte gratuito para os responsáveis por estes alunos; da falta de confiança da família no processo de aprendizagem do aluno; de discriminações existentes no ambiente escolar; da inadequação ambiental e estrutural das SRM; da carência de professores de Educação Especial (com especialização em Educação Especial e/ou em AEE) para atuarem nas SRM; bem como da falta de profissionais de apoio

e/ou cuidador para atendimento dos alunos com deficiência que apresentam dificuldades acentuadas na autonomia. (SÃO LUÍS, 2015).

Essas constatações apontadas no Documento Base do Plano Municipal de Educação 2015-2024 (SÃO LUÍS, 2015) demonstram as inúmeras dificuldades e limitações enfrentadas pelo PAEE no que diz respeito ao seu acesso ao sistema público municipal de ensino. Pois, embora possamos observar o crescimento dos atendimentos desses alunos na rede pública municipal de São Luís/MA, o acesso à educação para todos ainda precisa ser garantido em sua totalidade no município. (SILVA, 2012).

Para tanto, esse acesso, articulado à acessibilidade, deve ampliar-se não apenas no âmbito dos atendimentos, pois o acesso à escola não depende apenas do aumento de matrícula no ensino regular ou ensino especial, mas compreende a garantia de condições de acessibilidade que assegurem a permanência do aluno no sistema de ensino educacional. É isso que Sassaki (1997) afirma, quando traz os tipos de acessibilidade, que analisamos no âmbito de seis dimensões: arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de educação), instrumental (sem barreiras nos instrumentos, ferramentas, utensílios), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para com as pessoas PAEE). (SASSAKI, 1997, 2009).

Portanto, a acessibilidade trata-se, pois, de uma qualidade, uma facilidade que desejamos ver e ter em todos os contextos e aspectos da vida humana. Dessa forma, se “[...] a acessibilidade for (ou tiver sido) projetada sob os princípios do desenho universal, ela beneficia todas as pessoas, tenham ou não qualquer tipo de deficiência.” (SASSAKI, 2009, p. 2). A acessibilidade nas escolas é assegurada, entre outras legislações, pela Resolução nº 02/2001 do CNE/CEB, que diz:

Os sistemas de ensino, nos termos da Lei nº 10.098/2000 e da Lei nº 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras de comunicação, provendo as escolas de recursos humanos e materiais necessários. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, art. 12º).

Ainda no parágrafo 1º deste mesmo artigo, fica determinado que:

Para atender aos padrões mínimos estabelecidos com respeito à acessibilidade, deve ser realizada a adaptação das escolas existentes e condicionada a autorização de construção e funcionamento de novas escolas ao preenchimento dos requisitos de infraestrutura definidos. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, art. 12º).

Como já discutimos anteriormente, a efetivação da Educação Inclusiva demanda que a escola esteja adaptada para garantir acessibilidade de todos os alunos aos espaços e processos pedagógicos, eliminando ou, pelo menos, reduzindo ao máximo possível barreiras arquitetônicas, de sinalização e de utilização dos recursos didáticos nas escolas. Essas mudanças, denominadas *adaptações de acessibilidade ao currículo*¹⁰³ (BRASIL, 1998), incluem as condições físicas, materiais e de comunicação que a escola deve proporcionar para que alunos com diferentes tipos de necessidades especiais participem das atividades e do desenvolvimento propiciados pela escola, de forma a garantir sua permanência. (FERNANDES; ANTUNES; GLAT, 2007). É com base nessa compreensão que analisamos a dimensão do acesso/acessibilidade no âmbito da educação municipal de São Luís/MA.

Na dimensão arquitetônica, a SEMED de São Luís/MA vem investindo por meio de recursos, principalmente federais, oriundos das ações do Programa Escola Acessível, que tem como objetivo promover condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e à comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular. Os recursos são disponibilizados por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) às escolas contempladas pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

As ações financiáveis do Programa Escola Acessível contemplam: adequação arquitetônica (rampas, sanitários, vias de acesso, instalação de corrimão e de sinalização visual, tátil e sonora); e aquisição de cadeiras de rodas, recursos de tecnologia assistiva, bebedouros e mobiliários acessíveis. A destinação desses recursos financeiros, no âmbito do PDDE, está disposta na Resolução FNDE nº 27, de 2 de junho de 2011. Com o referido recurso, a acessibilidade urbanística e arquitetônica em todos os ambientes da escola deve ser assegurada para que todos da comunidade escolar ou não tenham garantido o direito de ir e vir com segurança e autonomia¹⁰⁴, independente de haver ou não matrículas de alunos PAEE na escola.

Para as escolas públicas municipais de São Luís/MA, o Programa Escola Acessível, em 2011, promoveu acessibilidade na infraestrutura de 25 (vinte e cinco) Unidades de Educação Básica, e em 2012 foram mais 10 (dez) Unidades contempladas. (MOREIRA, 2016). Já em 2013, conforme Relatório Técnico, seis escolas¹⁰⁵ tiveram seus processos

¹⁰³ Esse termo foi desenvolvido para a efetivação da proposta de inclusão escolar, de maneira a favorecer o aprendizado de alunos com necessidades especiais, termo utilizado no documento. Mas, trataremos desse assunto no próximo item desta subseção.

¹⁰⁴ Esse direito de ir e vir está disposto no Decreto nº 5.296/2004, na NBR nº 9.050/2004 e no artigo 9º da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência – CDPD.

¹⁰⁵ As escolas em processo de finalização: UEB Carlos Madeira, UEB Primavera, UEB Josefina Serrão, UEB Tancredo Neves, UEB Ronald Carvalho e UEB São José Itapera.

finalizados, sete estavam em processo de cadastramento e três com seus projetos em fase de avaliação pelo MEC. (SÃO LUÍS, 2013).

Para sabermos mais sobre a dimensão do acesso/acessibilidade na rede municipal, com a finalidade de averiguar como esta vem sendo operacionalizada, procuramos ouvir a superintendente da Área da Educação Especial da SEMED de São Luís/MA. Vejamos a percepção da mesma sobre esta dimensão:

Nós estamos hoje com 133 Salas de Recursos, que acontecem em 63 escolas. Essas escolas...nem todas têm acessibilidade. Não tô lembrando se todas têm acessibilidade, porque assim: nossas escolas da rede, nós participamos do Programa do MEC “Escola Acessível”. Só na minha gestão, nós conseguimos 42 escolas contempladas com o Programa “Escola Acessível” do MEC. Mas, antes, na gestão anterior, eles conseguiram mais 22. Então, nós já temos um número bacana, né?! É... de escolas contempladas com o Programa do Governo (Informação verbal)¹⁰⁶.

Contatamos através da percepção da superintendente que houve avanços. No entanto, essa acessibilidade não é evidenciada, descritivamente, na fala da participante, ou seja, não são apontadas quais ações do Programa Escola Acessível foram realizadas no âmbito das instituições de ensino (infraestrutura arquitetônica, urbanística, de comunicação, de mobiliários etc.), e muito menos o total de escolas contempladas com o Programa.

Conforme já mostramos, o Decreto nº 7.611/2011, no art. 2º, recomenda eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Contudo, para concretização desse preceito legal é indispensável haver recursos financeiros e, nesse aspecto, a União entra apenas, conforme documento, com apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos estados e municípios, mediante adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade (art. 5º, § 2º, Inciso V). Entendemos que a ausência do financiamento inviabiliza o cumprimento da garantia do acesso/acessibilidade. Logo, a existência do Decreto em referência é importante, porém não garante sua materialização.

De acordo com site da Secretaria Municipal de Educação de São Luís/MA, consultado em 2018, temos na rede de ensino 170 escolas e, aproximadamente, 60 anexos. Destas, conforme depoimento da superintendente da SAEE, apenas 63 escolas foram contempladas com Salas de Recursos Multifuncionais. E, de acordo com a Resolução do FNDE nº 27/2011, apenas as escolas com SRMs receberiam recursos financeiros para adequação arquitetônica de prédios escolares com vistas à acessibilidade, o que significa que 107 escolas municipais de São Luís/MA foram excluídas do Programa Escola Acessível. Portanto, não receberam as adequações necessárias para acessibilidade do PAEE.

¹⁰⁶ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante S1-SAEE

Mesmo as 63 escolas que estão sendo contempladas com o Programa Escola Acessível não estão imunes à falta de acessibilidade arquitetônica e enfrentam vários obstáculos, como é o caso da escola *locus* da pesquisa.

Na UEB *Luís Viana*, por exemplo, contemplada pelo Programa *Escola Acessível*, a acessibilidade na infraestrutura arquitetônica pode ser visualizada em alguns espaços da instituição de ensino, como mostra o Apêndice I. Nele, podemos sinalizar que a escola apresenta acessibilidade arquitetônica, mas de forma parcial. No documento *Cartilha de Acessibilidade*, as rampas devem “[...] proporcionar ligações diretas (evitar percursos que transmitam a sensação de longa distância a ser percorrida e perda de tempo), serem dotadas de piso antiderrapante e sinalização de alerta para auxílio ao deficiente visual.” (AGÊNCIA NACIONAL DE TRANSPORTES TERRESTRES, 2009, p. 9). Conforme estabelecido nessa Cartilha, o piso derrapante (que deveria ser antiderrapante) e a falta de sinalização de alerta contrariam a ABNT NBR nº 9050/2004¹⁰⁷, bem como o corrimão que, segundo documento “[...] devem ser instalados em ambos os lados das rampas, escadas, bem como degraus isolados.” (AGÊNCIA NACIONAL DE TRANSPORTES TERRESTRES, 2009, p.12).

Essas irregularidades também são observadas no Apêndice J. Percebemos que a ABNT NBR nº 9050/2004 foi parcialmente respeitada, sendo construída rampa para acesso à gestão e demais dependências da escola (refeitório, secretaria, banheiro etc), mas sem piso antiderrapante e sem sinalização do piso tátil, contrariando a NBR nº 9050/2004 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2004). De acordo com a Cartilha, existem “[...] dois tipos de sinalização tátil de piso: a de alerta sinaliza situações que envolvem risco de segurança; e a direcional orienta a realização de um percurso.”, além disso, deve “[...] ter cor contrastante com a do piso a sua volta.” (AGÊNCIA NACIONAL DE TRANSPORTES TERRESTRES, 2009, p. 8). Como podemos observar, nenhuma dessas sinalizações foi seguida na construção e adaptação da acessibilidade arquitetônica da UEB *Luís Viana*.

Em relação aos banheiros, a escola reservou um banheiro (APÊNDICE K), distante dos demais banheiros masculino e feminino de alunos e professores, para uso de pessoas cadeirantes e/ou com mobilidade reduzida. Para instalação da bacia sanitária, a ABNT NBR nº 9050/2004 determina que “[...] devem ser previstas áreas de transferências lateral, perpendicular e diagonal [...]” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS,

¹⁰⁷ Para conhecimento da ABNT NBR 9050/2004 consultar o site (Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_24.pdf. Acesso em: 6 nov. 2018).

2004, p. 65). Sendo assim, observamos que tal determinação não foi obedecida. A localização das barras de apoio e da torneira também contrariam as normas estabelecidas no referido documento. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2004).

Conforme depoimento de uma das professoras que trabalha na Sala de Recursos Multifuncionais da UEB *Luís Viana*, na questão do mobiliário, aponta o seguinte:

Até mesmo o mobiliário não é adaptado. Eu tinha um cadeirante aqui, que não tinha a mesa adaptada pra ele. Ele tinha a prancha do SARAH, mas essa prancha já tava muito difícil pra ele. Que ele tinha muito aqueles espasmos, né?! E, eu sempre botava aquela mesa ali. Mas essa mesa, como ele batia muito o joelho... Então, assim: não tinha mobiliário adequado. Que falta nas escolas, né?! Não é só adequação de rampas, né?! Do físico, né?! (Informação verbal)¹⁰⁸.

Com base nessa entrevista e considerando que se trata de uma profissional especialista na área de Educação Especial, portanto, conhecedora das necessidades educacionais específicas dos alunos PAEE, revela toda angústia por trabalhar em uma escola considerada como acessível pela SAEE, mas que não dispõe sequer de um mobiliário adequado para realizar o atendimento. Embora essa instituição seja considerada uma escola polo e uma das primeiras a ofertar esse tipo de atendimento.

Nesse aspecto, Manzini e Corrêa (2018) sinalizam que um dos fatores que a escola deve se preocupar é a preparação em relação a sua acessibilidade física, sendo um dos primeiros requisitos que possibilita a todos os alunos o acesso à escola. Pois, “[...] garante a possibilidade, de todos, de chegar até a escola, circular por suas dependências, utilizar funcionalmente os espaços, frequentar a sala de aula, nela podendo atuar nas diferentes atividades.” (ARANHA, 2004, p. 21).

As adaptações ambientais arquitetônicas incluem rampas de acesso, piso não-derrapante, barras nos corredores e corrimões, banheiros adaptados, portas suficientemente grandes para passar cadeiras de roda etc. É preciso atentar, também, para aspectos como a sinalização dos ambientes, iluminação e posicionamento do aluno dentro da sala de aula, de acordo com sua necessidade específica. (FERNANDES; ANTUNES; GLAT, 2007).

Para Sassaki (2009), a dimensão arquitetônica, no campo da educação, deve conter: guias rebaixadas na calçada defronte à entrada da escola (norma atendida na UEB *Luís Viana*); caminhos em superfície por todo o espaço físico dentro da escola e portas largas em todas as salas e demais recintos (parcialmente atendidos na instituição de ensino); iluminação (carece de adaptações em todos os ambientes da escola); boa ventilação (quase inexistente, mesmo com a utilização de ventiladores em algumas salas).

¹⁰⁸ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P1-AEE.

Sobre a ventilação, é importante destacarmos que, em conversas informais, durante a pesquisa de campo, alguns professores do ensino regular relataram que haviam decidido paralisar as atividades escolares, em setembro de 2018, para que a SEMED providenciasse salas climatizadas em virtude do excessivo calor, principalmente no turno vespertino, quando, mesmo com o uso de ventiladores, o ambiente da sala de aula ficava desconfortável e insalubre para alunos e professores.

Tomamos por referência as observações de Sasaki (2009), que diz que a dimensão arquitetônica precisa dispor de correta localização de mobílias e equipamentos, implantação de amplos corredores com faixas indicativas de alto contraste, rampas no trajeto para o recinto da biblioteca e áreas de circulação dentro dos espaços internos desse recinto entre as prateleiras e estantes, as mesas e cadeiras e os equipamentos – lupa eletrônica para ampliação de livros, jornais e revistas, computadores etc.

Conforme depoimento da professora do AEE, em conversas informais com professores do ensino regular e da nossa observação *in loco*, podemos dizer que na UEB Luís Viana a mobília é inadequada e que falta também manutenção dos equipamentos, haja vista que muitos não funcionam; que a questão da sinalização é parcialmente atendida; e as adaptações arquitetônicas no espaço da biblioteca da escola, até setembro de 2018, não haviam sido providenciadas.

Ainda, na conversa informal com professores da sala de ensino regular, foram apontados outros elementos como dificultadores, tais como: falta de iluminação e ventilação, salas insalubres, falta de materiais didático-pedagógicos, falta de professores de apoio. Contudo, essa realidade não se configura apenas no âmbito da rede municipal de São Luís/MA, pois estudos realizados em outros estados (MANZINI; CORRÊA, 2018; SANTIAGO, 2018) também evidenciam realidades semelhantes às apresentadas pela rede pública de São Luís/MA¹⁰⁹.

Outro item importante, em relação à acessibilidade arquitetônica, diz respeito ao transporte escolar acessível aos alunos PAEE. A PNEE/PEI (BRASIL, 2008b), no âmbito de suas diretrizes, diz que o transporte escolar deve ser assegurado como forma de eliminar

¹⁰⁹ Santiago (2018) já havia constatado alguns pontos negativos relativos à acessibilidade física das escolas municipais de Fortaleza/CE. Ao analisar três períodos distintos (2003-2005; 2007-2008 e 2016), a autora afirma ter encontrado espaços escolares com inconformidades de atendimento às questões de acessibilidade, mostrando inadequações das escolas municipais como fator de transversalidade das questões de acessibilidade espacial e sua importância como fator de inclusão. (SANTIAGO, 2018). Manzini e Corrêa (2018), analisando a acessibilidade arquitetônica nas escolas municipais do interior paulista mostram que algumas características de acessibilidade física para receber alunos cadeirantes parecem ter sido incorporadas nas referidas instituições. Porém, algumas condições ainda necessitam ser mais bem projetadas, para atender às diferentes características e necessidades dos alunos. (MANZINI, CORRÊA, 2018).

barreiras que inviabilizam a acessibilidade dos alunos. Esse conteúdo legal é similar ao apresentado pelo Decreto nº 7.612/2011, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites, conforme já mostramos na terceira seção desta tese.

Vale lembrar que o objetivo deste Plano é transportar os estudantes para as aulas e para o atendimento educacional especializado, de forma a “[...] responder a uma das principais demandas da população: a falta de transporte acessível, que muitas vezes impede a frequência na escola.” (BRASIL, 2013a, p. 18). O Plano Viver sem Limites prioriza municípios com maior número de beneficiários do BPC. Para tanto, estabelece critérios, através da Resolução FNDE nº 12, de 8 de junho de 2012, para que os entes participantes do BPC possam aderir ao Programa Caminho da Escola para pleitear recursos, visando à aquisição de veículos acessíveis para o transporte escolar no âmbito do PAR.

Entre o Plano Viver sem Limites e a Resolução FNDE nº 12/2012, a SECADI, por meio da DPEE, emite Nota Técnica nº 42, de 16 de junho de 2011, a fim de implementar ações de apoio à disponibilização de transporte escolar acessível, com base na Pesquisa Domiciliar para identificar barreiras que impedem o acesso e permanência na escola dos beneficiários do BPC. Em pesquisa no site do FNDE (2018), observamos que o município de São Luís/MA recebeu, no período de 2011-2014, 21 ônibus escolares acessíveis para transporte dos alunos à escola e ao atendimento educacional especializado.

Também no ano de 2014, o PNE, aprovado pela Lei nº 13.005/2014 e um dos mais significativos instrumentos de planejamento da política educacional do país para o decênio 2014-2023, traz significativas indicações para a questão do transporte escolar para a Educação Básica, trazendo em sua Meta 4.6 o indicativo da necessidade de oferta de transporte escolar adaptado, como uma das ações de apoio aos alunos com necessidades educacionais especiais. Em nível local e em articulação com o PNE 2014-2023, o novo PME 2015-2024 de São Luís/MA assegura, em sua Meta 4.15, acessibilidade em 100% das instituições públicas de ensino, tendo como um dos elementos a oferta de transporte acessível aos alunos PAEE.

Também nesse contexto, a Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146/2015, no seu artigo 46º, determina que o direito ao transporte e à mobilidade da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida deve ser assegurado em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de forma a identificar e eliminar todos os obstáculos e barreiras ao seu acesso.

Consideramos que todos esses instrumentos legais sobre a questão do acesso e acessibilidade, incluindo o transporte escolar acessível, nos conduzem ao entendimento de que ações concretas foram tomadas para sua concretização. Assim, como estamos analisando uma política, cuja materialidade se dá na base, resolvemos ouvir os sujeitos sobre a questão

do transporte escolar acessível, uma vez que este configura como um dos instrumentos para a acessibilidade dos alunos PAEE. Vejamos o depoimento da Professora do Atendimento Educacional Especializado:

Quando eu cheguei, tinha um ônibus adaptado. Um miniônibus, né?!, adaptado, que trazia um cadeirante; eu tinha um deficiente físico, que caminhava, mas com dificuldade. Ele fazia esse deslocamento dos alunos. Levava e trazia. Quando foi inserida a escola Bilíngue, a Superintendente da Educação Especial [nome] transferiu meu aluno deficiente físico pra uma escola mais próxima da casa dele e retirou o ônibus, deixando só pra escola Bilíngue. Então, a Sala de Recursos não dispõe mais de ônibus pra trazer e levar os meninos. Os pais que se responsabilizam de levar. Tanto que eu tenho hoje uma cadeirante que entrou esse ano (2018), que a mãe vem caminhando do João Paulo com ela pra ser atendida na Sala de Recurso. (Informação verbal)¹¹⁰.

As informações coletadas no depoimento da professora do AEE contradizem o que constatamos nos documentos, tanto em âmbito local quanto nacional. E ainda percebe-se uma transferência de responsabilidade do Estado para os pais, no que tange ao transporte escolar, em função da existência de poucos veículos escolares adaptados. Embora o município de São Luís/MA tenha recebido 21 ônibus escolares acessíveis do Programa Caminho da Escola, do governo federal, esse quantitativo de veículos é insuficiente para atendimento de todos os alunos que dele necessitam, ou seja, esse serviço ainda carece de ser viabilizado efetivamente pela rede pública de ensino, visto que não supre a cobertura total dos alunos PAEE.

Reiteramos novamente a importância do transporte escolar, pois sem ele os alunos PAEE, atendidos pela UEB *Luís Viana*, não poderão ter acesso à educação, considerando que terão seu direito de ir e vir limitado, não pela sua condição física, mas pela falta ou destinação diversa do transporte escolar adaptado. Assim, observamos que tal destinação pode estar relacionada, principalmente, pelo reduzido quantitativo de ônibus escolares em funcionamento na rede pública municipal da SEMED de São Luís/MA, que diante dessa problemática do mínimo de transporte escolar público toma medidas drásticas, num malabarismo sem precedentes. E mais, sem consultar os profissionais da educação da instituição de ensino, pois de acordo com esta participante: “São determinações que tomam sem comunicar, nem investigar a necessidade da Sala de Recursos Multifuncionais.” (Informação verbal)¹¹¹.

Se o acesso/acessibilidade arquitetônico, no que diz respeito ao transporte escolar acessível, na sua implementação mostra suas fragilidades e contradições em relação aos dispositivos documentais e legais, o mesmo ocorre quando tratamos da dimensão comunicacional. Sobre esta lembramos a CNE/CEB nº 2/2001, em seu artigo 12º,

¹¹⁰ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P1-AEE.

¹¹¹ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P1-AEE.

assegurando “[...] acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante eliminação de barreiras [...] nas comunicações [...]” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 3). Sete anos depois, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b) traz esse mesmo conteúdo sobre a eliminação das barreiras na comunicação. Vale ressaltar que esses dois documentos já foram objeto de análise na terceira seção deste estudo.

Para atendimento da dimensão comunicacional, Sassaki (2009) lembra que a escola precisa ofertar: ensino de noções básicas de Libras para se comunicar com alunos surdos; ensino do braille e do soroban para promover o aprendizado de alunos cegos; uso de letras em tamanho ampliado para facilitar a leitura para alunos com baixa visão; permissão para o uso de computadores de mesa e/ou notebooks para alunos com restrições motoras nas mãos; utilização de desenhos, fotos e figuras para viabilizar a comunicação para alunos que tenham estilo visual de aprendizagem etc.

Abrindo um precedente acerca da acessibilidade comunicacional, situando-a no âmbito das tecnologias da informação, observamos que as mesmas têm se configurado como importantes mecanismos utilizados na eliminação ou redução das barreiras¹¹², que ajudam alunos PAEE a permanecerem no ensino regular. Tais barreiras “[...] afetam não só o acesso à informação de modo geral, mas também prejudicam diretamente a aprendizagem escolar.” (FERNANDES, ANTUNES; GLAT, 2007, p. 55).

Kenski (2012, p.11) aponta que as “[...] tecnologias não são apenas equipamentos e aparelhos, mas também envolvem toda a criação engenhosa do cérebro humano, suas formas de uso e suas aplicações”. Para Quixaba (2015), recorremos a diferentes tecnologias para ampliar o conhecimento e, para sabermos mais sobre elas, buscamos a educação. Diz, ainda, que as tecnologias estão presentes em todos os momentos no percurso do processo educacional e marcadamente na educação de alunos com deficiências. (QUIXABA, 2015).

Entendemos que, uma vez ofertadas condições necessárias de acesso ao currículo e respeitadas as singularidades das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em meio ao universo de possibilidades apresentadas pelo computador, pelos programas e pela conectividade das redes, chances enriquecedoras podem se abrir no espaço educacional.

¹¹² Estas, por sua vez, consistem em qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem e terem acesso à informação. Podem ser, portanto, urbanísticas, envolvendo as edificações, espaços de circulação e os transportes, bem como referentes aos sistemas de comunicação e informação.

A concepção de acessibilidade presente no Decreto nº 5.296/2004 abrange o compromisso da Educação para além da adaptação física, buscando garantir a promoção das chamadas *ajudas técnicas* ou *tecnologias assistivas*. Estas, segundo Mazzota (2006), se constituem em materiais de trabalho especialmente desenhados ou adaptados; elementos de mobilidade, cuidado e higiene pessoal, requeridos para a autonomia e a segurança; elementos especiais para facilitar a comunicação, a informação e a sinalização; adaptações ambientais e outras que garantam o acesso, a melhoria funcional e a autonomia pessoal total ou assistida.

De acordo com Fernandes, Antunes e Glat (2007), a barreira da comunicação e informação se revela como uma das condições mais importantes para a ruptura da exclusão social, sendo tão determinante, ou mais, do que a barreira física. O acesso aos livros, jornais e à cultura, de modo geral, é fundamental na sociedade em que vivemos. Entretanto, a maioria dos municípios de nosso país não dispõe de centros de transcrição em braile para acervo bibliográfico, impedindo assim que os brasileiros com deficiência visual possam vir a acessar tais acervos. Da mesma forma, podemos dizer também que as audiotecas (bibliotecas de gravação de livros) também são raras e precárias.

Ainda segundo as autoras, as dificuldades acima elencadas têm sido parcialmente minimizadas com o advento da informática e da internet, que, por meio dos sistemas de leitores de tela, como por exemplo, o DOSVOX¹¹³ (software livre), o VIRTUAL VISION¹¹⁴, o MecDaisy¹¹⁵ e outros, aumentaram o acesso à informação e comunicação das pessoas com deficiência visual. Para facilitar a expressão comunicativa pode-se, inclusive, adaptar o teclado para braile, da mesma forma que, com o auxílio de uma lupa especial ou ampliador de caracteres, uma pessoa com baixa visão pode ter acesso aos textos digitalizados e disponíveis no computador.

Conforme Orço, Silveira e Puerari (2014), vem crescendo o número de escolas públicas brasileiras que têm acesso a computadores e à internet. Entretanto, ainda assim vê-se que esses recursos são pouco utilizados nas instituições de ensino, não sendo explorados em sua plenitude. Para esses autores, isto pode estar relacionado ao reduzido número de

¹¹³Desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), trata-se de um sistema operacional que interage com o usuário através da voz sintetizada, em português e sem sotaque, o que permite um nível elevado de independência no estudo e no trabalho.

¹¹⁴Software tocador projetado para utilização no sistema operacional Windows, criado pela Micro Power. Refere-se a um leitor de telas capaz de informar aos usuários quais são os controles (botão, lista, menuetc) de qualquer janela do Windows, inclusive para navegar na internet.

¹¹⁵O projeto MecDaisy surgiu a partir de uma necessidade do MEC, que há muito tempo vinha distribuindo material didático em braile para pessoas com deficiência visual, e havia problemas envolvendo esse processo, especialmente porque a produção em braile é cara e feita em poucos lugares do Brasil. Consiste em um conjunto de programas, baseados no padrão Daisy, que permite a criação de livros em formato digital acessível e sua reprodução em áudio até mesmo por pessoas com mínima noção de programação e síntese de voz.

equipamentos ou mesmo à falta de habilidade no uso adequado dos mesmos. Além disso, existem problemas inerentes a essa utilização, como: indisponibilidade de horário, falta ou precariedade na conexão com a internet, equipamentos ultrapassados, número limitado de equipamentos para realização de trabalhos individuais, entre outros. (ORÇO; SILVEIRA; PUERARI, 2014).

Segundo Fernandes, Antunes e Glat (2007), a acessibilidade aos meios de comunicação e à informação é também ainda muito restrita para pessoas com deficiência auditiva, sobretudo aquelas que não têm domínio da língua oral (falada e compreendida via leitura labial). Para essas autoras, indivíduos que apenas se utilizam da língua brasileira de sinais têm seu acesso à educação, bens e serviços, de modo geral, ainda limitado. Exemplificam dizendo que a maioria dos programas de TV não é legendada¹¹⁶, e são pouquíssimas as escolas que dispõem de professores ou intérpretes de língua de sinais (Libras) para os alunos surdos incluídos nas classes comuns.

Na rede municipal de São Luís, apesar de ter professores e intérpretes de língua de sinais nas escolas públicas, mostram-se insuficientes. Esse aspecto está contemplado nos itens *Atendimento Educacional Especializado* e *Formação de Professores* analisados nesta subseção. *A priori*, podemos dizer, a partir das falas dos sujeitos participantes, em conversas informais e durante as entrevistas semiestruturadas, coletadas na pesquisa *in loco*, que o ensino de noções básicas de Libras caracteriza-se como uma necessidade dos professores do ensino regular e dos alunos da UEB *Luís Viana*. Entendamos por quê.

Na referida escola existem dois alunos surdos incluídos no ensino regular, de turmas diferentes. Cada aluno necessita de dois intérpretes de Libras, a fim de se revezarem, a cada 15 minutos. A escola dispunha de dois profissionais com essa habilitação, mas um deles encontra-se em gozo de licença e a Superintendência da Área de Educação Especial – SAE não efetuou a substituição.

Diante dessa situação, os professores do ensino regular disseram que ficam numa situação delicada, para não dizer constrangedora, em sala de aula, frente aos seus alunos surdos, pois não sabem se comunicar em Libras. Em relação aos alunos surdos, havia um complicador. Um deles não estava alfabetizado em Libras, comunicando-se por gestos, que, quando não compreendido pelos professores da classe comum, se irritava facilmente.

Essa situação é ilustrada, mediante relatos de três professores da classe comum (P4-SER, P5-SER e P7-SER), após entrevista com os mesmos.

¹¹⁶ Com exceção dos aparelhos de televisão que possuem a função *closedcaption* ou legenda oculta, que é acionada através do menu ou de uma tela específica.

Eu soube essa semana que a gente tem um surdo na sala, que esse aluno não sabe nada de Libras. Então, o que que acontece? As duas intérpretes vão pra lá; elas utilizam, claro!, a Libras pra poder explicar pra ele, só que ele lida mais com mímica [...]. Assim, eles estão junto com o pessoal do regular, mas só que eu mesma não tenho capacidade para lidar com isso. Porque eu não tenho formação nessa área [...]. Eu vou te dizer, eu vou te dizer mesmo, os alunos que eu tenho de inclusão em sala, eu sinto uma dificuldade muito grande. (Informação verbal)¹¹⁷.

Eu não tive formação. Nem em Libras. Nem nessa parte de audiodescrição, entendeu?! então, eu não tenho como... eu não tenho maneira de como fazer isso. Com essa aluna, que ela tinha 5% da visão, eu tinha que procurar métodos pra mostrar pra ela como é que funcionava as coisas (Sujeito Participante P5-SER). É porque a gente vê que tem aluno, por exemplo, que, é, tá falando de um aluno surdo. Ele é alfabetizado também em Língua Portuguesa, pra esse aluno é mais fácil, do que pra o aluno que só é Libras, entendeu?! E, por ex... eu dou aula de Língua Portuguesa... se eu for trabalhar substantivo/adjetivo/verbo, vai tranquilo. Ele vai conseguir. Mas, se eu for trabalhar preposição/conjunção/artigo, ele não vai conseguir nunca entender isso. Porque pra ele, tudo é sinal, né? Então, não existe essa história de conectar palavras, conectar termos. São as palavras por associação, do sinal que eles têm. Então, é muito difícil! Eles só vão nisso aí. Então, agente já tem que conhecer esse lado. E, muitos alunos não têm esse conhecimento da Língua Portuguesa. É só Libras e fica, assim, muito abstrato pra eles o conteúdo. Fora outras situações. Agente sabe que tem aluno que dá certo, mas a maioria deles, agente não ajuda muito. Entendeu? (Informação verbal)¹¹⁸.

Diante das falas dos professores do ensino regular, notamos sentimentos de angústia dos sujeitos frente à situação-problema que enfrentam em sala de aula. Nesse cenário, Tentes e Rocha (2014) afirmam que o território da Educação Especial continua cercado por distintas insatisfações e anseios para que o direito universal à educação seja garantido. A falta de conhecimento da Libras, tanto pelos alunos quanto pelos professores do ensino comum, é um obstáculo bastante visível no processo ensino-aprendizagem, com vistas ao acesso/acessibilidade comunicacional entre esses sujeitos do processo.

No que tange à educação bilíngue, o Plano Viver sem Limites previa a criação de 27 cursos de Letras/Libras – Licenciatura e Bacharelado e de 12 cursos de Pedagogia na perspectiva bilíngue para atender à formação de professores para atuarem junto aos seus alunos público-alvo ou não da Educação Especial. (BRASIL, 2013a). Conforme esse documento, as secretarias de educação estaduais poderiam ofertar formação continuada de professores para o ensino de Libras, por meio do PAR. Já as escolas poderiam demandar, via Plano de Formação Continuada, vagas em cursos de aperfeiçoamento para o ensino de Libras e o Atendimento Educacional Especializado. (BRASIL, 2013a).

Na rede municipal de São Luís/MA, a formação continuada de professores para a educação bilíngue é realizada pela SAEE, por meio da *escola bilíngue*, conforme já assinalamos nesta seção. Essa mesma *escola* também oferta o ensino bilíngue aos alunos

¹¹⁷ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P4-SER.

¹¹⁸ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P7-SER.

surdos. Entretanto, na UEB Luís Viana, tanto os alunos surdos inseridos no ensino regular quanto seus professores do ensino comum, embora tenham a *escola bilíngue* no próprio espaço da UEB Luís Viana, não recebem esse atendimento. Desta forma, a rede pública municipal precisa ser mais incisiva na garantia do acesso/acessibilidade comunicacional, com vistas ao atendimento das necessidades educacionais específicas de professores e alunos.

Além dessa situação, outro fator que reforça o problema do acesso/acessibilidade comunicacional na rede pública municipal, visualizado na UEB Luís Viana e apontado pelos professores do ensino comum, refere-se aos intérpretes de Libras. Durante seus depoimentos, relataram que estes apresentavam dificuldades de compreensão de conteúdo curricular da disciplina para interpretação em Libras, conforme mostram as seguintes falas:

[...] tu tens o entendimento da tua disciplina. Aí quando tu transferes pro tradutor, que ela tá traduzindo, ela vai passar pra ele o entendimento que ela entendeu, daquilo que ela ouviu que tu falou. Então, quer dizer, eu acho que tem, assim... uma lacuna, talvez fique uma lacuna grande nesse momento. [...] é como você traduzir de uma língua que... uma outra língua, digamos assim... um alemão. Não sei. Que tenha uma estrutura diferente da nossa e, a gente tentar entender pra depois transmitir (Informação verbal)¹¹⁹.

Inclusive já aconteceu da intérprete me parar e dizer: “Professora me explica isso aí de novo que eu não consigo entender. Eu tô tentando encontrar uma forma de passar pra ele”. Entendeu? Aí, eu ter que parar e tudo! (Informação verbal)¹²⁰.

As informações levantadas pelos referidos sujeitos do ensino comum, para além de reforçarem a necessidade de formação continuada para professores e técnicos, permitem afirmara necessidade de planejamento das adequações curriculares entre os professores do ensino regular, do atendimento educacional especializado e dos profissionais de apoio, no caso, os intérpretes de Libras. E essa falta de planejamento é permeada de outros entraves, como a incompatibilidade de horários entre os mesmos.

Nesse viés, podemos dizer que o acesso/acessibilidade comunicacional na escola e na rede pública municipal de São Luís/MA ainda enfrenta desafios significativos, de ordens diversas, sendo que ações paliativas não resolvem os problemas educacionais. É necessário pensarmos uma política educacional que não se limite apenas no âmbito de documentos nacional, estadual ou municipal, mas que atenda efetivamente à realidade local. Pois, “[...] quando uma política envolve diferentes níveis de governo ou diferentes regiões de um mesmo país, ou ainda, diferentes setores de atividade, a implementação pode se mostrar uma questão problemática, já que o controle do processo se torna mais complexo” (RUA, 2014, p. 92).

¹¹⁹ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P5-SER.

¹²⁰ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P7-SER.

No que se refere à terceira dimensão de acesso/acessibilidade configura-se no aspecto Metodológico. Segundo Sasaki (2009), essa dimensão envolve não apenas a atuação do professor da sala comum, mas de todos os profissionais técnico-administrativos da escola, num trabalho articulado com os alunos e familiares.

Em nossa pesquisa, direcionamos essa dimensão para a questão da adaptação do currículo, conhecida também como flexibilização curricular. Scherer e Gräff (2017) esclarecem essa questão entre a adaptação curricular e a flexibilização do currículo, numa perspectiva histórica. Não é nossa intenção adentrar no campo de discussões entre adaptação e flexibilização curriculares, mas mostrar, na visão dos sujeitos participantes da pesquisa, como esse campo interfere no processo de implementação da Política de Inclusão na rede pública municipal de São Luís/MA, visto ser o cotidiano escolar o espaço final onde ocorre a concretude do plano de ação de uma política. (AZEVEDO, 2008).

Segundo Scherer e Gräff (2017), a adaptação curricular inicia-se na passagem do ensino especial para o ensino comum, remetendo ao movimento da política de integração para a política de inclusão no Brasil, conforme abordamos na segunda seção desta tese. Esse período ocorre, precisamente, entre a publicação da PNEE (BRASIL, 1994) e da LDBEN (BRASIL, 1996), quando a perspectiva de educação inclusiva já se fazia presente nos documentos internacionais (Declaração de Jomtien e a Declaração de Salamanca).

Importante dizer que, em meio a esse contexto, passa-se a questionar o padrão linear de aprendizagem, emergindo discussões voltadas para uma multiplicidade de formas de aprender (SCHERER; GRÄFF, 2017), fazendo com que o MEC, com base no documento oficial da Espanha, já indicado na terceira seção deste estudo, elaborasse os PCNs – adaptações curriculares (BRASIL, 1998), voltados para a Educação Especial no país.

Relembrando que o objetivo deste documento consiste em focalizar as necessidades educacionais especiais dos alunos que as apresentam, oferecendo referências para a identificação daqueles que necessitarem de adaptações curriculares. Nesse sentido,

As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. (BRASIL, 1998, p. 32).

Essas mudanças, denominadas *adaptações de acessibilidade ao currículo*¹²¹ (BRASIL, 1998), incluem as condições físicas, materiais e de comunicação que a escola deve proporcionar para que alunos com diferentes tipos de necessidades especiais participem das atividades e do desenvolvimento propiciados pela escola, de forma a garantir sua permanência. (FERNANDES; ANTUNES; GLAT, 2007).

É nessa perspectiva de flexibilização curricular (e não mudança de currículo) para os alunos PAEE que a superintendente da SAEE apresenta-a como um dos elementos dificultadores na implementação da política de inclusão, principalmente quando remete aos professores do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

[...] é como fazer pra flexibilizar um currículo, e atender àquele aluno que é diferente, que não consegue aprender no ritmo do professor. Porque nós mesmos, sem deficiência, cada um tem um ritmo de aprender. Mas, isso é difícil de a gente colocar e fazer com que um professor entenda. Ele tem uma turma de 40/50 alunos, mas cada um tem seu ritmo de aprender [...], eu acho que a maior dificuldade [...] é melhorar esse atendimento à inclusão do 6º ao 9º ano, na rede municipal [...], da creche ao 5º ano, agente considera que a inclusão, avançamos bastante e os professores eles trabalham [...]. Agora, do 6º... é um nó a desatar. Nós precisamos de fato fazer um trabalho com estes professores e vai ser desta forma. Eu to à busca de uma pessoa que se encaixe, com o perfil de formador e que defenda e que saiba e entenda flexibilizar um currículo para trabalhar em todas as formações destes professores, para que eles aprendam a flexibilizar um currículo. Ou seja, mudar a forma como eles vêm agindo dentro da sala de aula (Informação verbal)¹²².

Na própria fala da Superintendente, visualizamos alguns elementos que dificultam o acesso/acessibilidade metodológica, com vistas à flexibilização curricular, dentre os quais, apontam-se: superlotação das classes comuns; diversidade do alunado; falta de professores-formadores para essa dimensão específica. Mas, para além dessas dificuldades, refletimos: Como flexibilizamos um currículo diante das condições adversas de trabalho do professor, que para sobreviver precisa triplicar seus turnos de trabalho, portanto, não dispondo de tempo para planejamento?

Buscar um profissional-formador, como indica a superintendente, para a solução da situação-problema, para que o professor entenda como flexibilizar um currículo, também não se constituiria numa solução efetiva para a problemática. Não são ações paliativas que poderão minimizar os problemas presentes na questão do acesso/acessibilidade metodológico, mas pensar em políticas públicas permanentes, que tenham continuidade. Corroboramos Melo (2008) quando afirma que o acesso curricular de alunos PAEE, sinalizado pela SEMED em

¹²¹Esse termo foi desenvolvido para a efetivação da proposta de inclusão escolar, de maneira a favorecer o aprendizado de alunos com necessidades especiais, termo utilizado no documento. Mas, trataremos desse assunto no próximo item desta subseção.

¹²² Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante S1-SAEE.

suas propostas pedagógicas, encontra-se, ainda, em nível reduzido nas relações de contexto escolar, ficando, assim, muito restrito a documentos.

Além disso, a proposta da superintendente não está em pensar um currículo voltado para a Educação Especial na perspectiva da inclusão para o PAEE da rede pública municipal de São Luís/MA, mas apenas em flexibilizá-lo, ou seja, adaptá-lo ao currículo já existente. Nestes termos, estaremos contribuindo para incluir o aluno PAEE em que formato de educação? Numa educação inclusiva para a emancipação e formação humana ou para uma educação *inclusiva* de conformação e reprodução social?

Tal dimensão metodológica articula-se, simultaneamente, à dimensão instrumental. Recordando o aporte teórico situado na quarta seção desta tese sobre acesso/acessibilidade instrumental, vimos que ele se refere às ferramentas de estudo, necessárias à superação de barreiras para o processo de inclusão de alunos PAEE. Esses instrumentos correspondem às necessidades educacionais específicas do referido público. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares trazem alguns desses instrumentos específicos, voltados a cada especificidade dos alunos com deficiências (visual, auditiva, intelectual, física, múltiplas), transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 1998).

Os instrumentos utilizados nas instituições de ensino compreendem, além dos materiais didáticos e pedagógicos, a inclusão dos recursos tecnológicos no atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos PAEE. Nessa direção, o Programa Sala de Recursos Multifuncionais vem equipando as escolas públicas de ensino regular no suprimento desses materiais didáticos e pedagógicos, equipamentos e recursos tecnológicos, com a instalação das SRMs (tipo 1 e tipo 2), já mencionadas na seção anterior desta tese.

Também a PNEE/PEI, em suas diretrizes, estabelece que os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos recursos pedagógicos. (BRASIL, 2008b). Para fins destas diretrizes, a Resolução nº 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – modalidade Educação Especial, considera “[...] recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos [...]” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009b, p. 282).

Partindo dessa compreensão de acesso/acessibilidade instrumental, resolvemos ouvir os sujeitos da pesquisa para averiguar se essa dimensão está sendo viabilizada na UEB Luís

Viana, no que tange ao atendimento das necessidades educacionais específicas dos alunos PAEE. Assim, a fala da gestora da escola expressa:

É, agora eu to vendo algumas coisas que vêm pra sala de recursos. Tem muito material. Chega muita coisa de recursos. A gente tem aqui um acervo de livros em braille. Nós nem utilizamos, por conta de não ter nenhum cego por aqui. E eu já estou até pensando em fazer uma doação. (Informação verbal)¹²³.

De acordo com o depoimento da gestora da UEB Luís Viana, não passa despercebido à sua visão o quantitativo elevado de materiais que chega à sala de recursos multifuncionais. No entanto, os instrumentos de viabilização de acesso/acessibilidade ao conhecimento ou processo ensino-aprendizagem não se limitam apenas aos livros em braille, como aponta a gestora, mas aos recursos didáticos e pedagógicos adaptados e recursos tecnológicos, conforme vimos nos documentos acima referendados (PNCs – adaptações curriculares, PNEE/PEI, Resolução nº 04/2009).

Nesse sentido, observamos que, talvez, a gestora da escola, ao apontar apenas os livros em braille, como instrumentos de acesso/acessibilidade, ou desconhece esses instrumentos, ou não os mencionou pela falta ou insuficiência deles, falta essa sinalizada nos depoimentos dos professores da classe comum e da professora do AEE da referida escola, quando dizem:

Eu acho que coisas simples, como o material adequado para o tipo de deficiência deveria ter na biblioteca da escola. Entendeu? Se você não se vira, vai lá e compra, e traz pensando no aluno tal [...], se agente não corre atrás, não tem. Então, como é que agente, a rede lida com essa questão da inclusão e não coloca nenhum material adequado pra gente lidar com esses meninos? (Informação verbal)¹²⁴.

[...] material didático, também [...] recursos didáticos [...] maiores recursos pra que nós possamos utilizar com esses alunos. (Informação verbal)¹²⁵.

[...] eu acho que falta... os materiais. Porque o aluno não sabe fazer o traçado da letra com o lápis, né?!, Porque, se agente for ver o Programa de Inclusão, é bonito, né?! Muito Lindo! Tem computador, tem não sei o quê, né?! Muito bonito! Mas, quando chega lá na sala comum, eles não têm. O aluno, o professor, também, não têm esses materiais, pra tá desenvolvendo essa criança. Então, acho que a maior dificuldade é a falta de materiais. (Informação verbal)¹²⁶.

De posse desses depoimentos, percebemos contradições entre as falas da gestora e dos professores (sala comum e AEE) da escola, no que tange à existência ou não desses materiais para o atendimento dos alunos PAEE. Nesse sentido, durante a pesquisa *in loco*, observamos o referido acervo de livros em braille, mencionado na fala da gestora, que estavam localizados tanto na biblioteca quanto no depósito da escola.

¹²³ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante G1-ESCOLA.

¹²⁴ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P7-SER.

¹²⁵ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P1-SER.

¹²⁶ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P1-AEE.

Barros (2013) já apontava que muitos desses materiais eram colocados em uma espécie de depósito. Dá como exemplo o caso das impressoras braile, que por falta de um técnico específico para instalação dos equipamentos voltados para a deficiência visual, os mesmos eram encaixotados e depositados numa sala insalubre, quando não esquecidos, visto que os profissionais das instituições de ensino desconheciam sua utilização.

No caso da UEB Luís Viana, a não utilização dos livros em braile e seu respectivo arquivamento, segundo a fala da gestora, em conversas informais, justificava-se pela falta de público (deficientes visuais cegos) na escola. Por isso, revelou que esse material em braile receberia outra destinação: a doação para outra instituição de ensino.

Além dos materiais em braile, observamos, também, durante a pesquisa *in loco*, alguns recursos pedagógicos adaptados na sala de recursos multifuncionais, que, segundo a professora do AEE/SRM, em conversas informais, nos pontuou que tais recursos eram confeccionados por ela, para atender às necessidades de seus alunos, visto ser uma de suas atribuições, conforme determina a Resolução nº 04/2009. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009b).

Vale lembrar sobre os recursos pedagógicos confeccionados pela professora do AEE que a maioria deles era oriunda de materiais reciclados, quando não adquiridos com recursos próprios da docente, visto que a escola carece de materiais pedagógicos básicos, ou seja, não adaptados. Esse mesmo enunciado emitido pela professora do AEE é proferido pelos professores do ensino comum, conforme podemos observar nos depoimentos acima.

Sendo assim, se faltam recursos pedagógicos básicos, isso é mais perverso ainda para o PAEE, que necessita de recursos adaptados e tecnológicos. Para o caso dos alunos com deficiência visual, embora não tenha esse público na escola, talvez por não ser atendido em suas necessidades educacionais específicas, a professora do AEE, em conversas informais, ressalta que na biblioteca da escola não há materiais e/ou equipamentos para esse público, nem ampliação de livros, jornais ou revistas para alunos com baixa visão para que tenham acesso ao conhecimento. E, ainda, as lupas e a máquina braile foram retiradas da SRM e transferidas pela SAEE para outro setor específico, o Núcleo de Produção Braile, já mencionado nesta seção.

Para os alunos com dificuldade motora (deficiência física), a professora do AEE destaca que dos materiais que vieram do MEC, através do Programa Sala de Recursos Multifuncionais, como instrumento adaptado para essa necessidade específica, havia um teclado Colmeia, que estava no Laboratório de Informática da escola, pois os computadores da SRM, devido ao tempo de uso da máquina, estavam há mais de um ano sem funcionar.

Com base nas falas dos sujeitos e observações *in loco*, podemos dizer que o acesso/acessibilidade instrumental é insuficiente para o atendimento do PAEE na UEB Luís Viana. Diante da grande demanda de alunos e de poucos recursos e instrumentos adaptados, a SAEE lança mão de estratégias, como o atendimento por áreas específicas (classes bilíngues e Núcleo de Produção Braile), como se assim estivesse promovendo o atendimento educacional especializado. No entanto, a realidade da pesquisa mostra que essa não se constitui a mais adequada estratégia para a promoção da inclusão.

Isto se reflete nas escolas públicas da rede, que são responsabilizadas por não conseguirem alcançar a totalidade do PAEE, visto que o direito à educação é para alguns, não para todos. Para estas instituições de ensino há orientações legais e documentais (Decreto nº 7.611/2011, PNEE/PEI, Resolução nº 04/2009) sobre sua organização administrativa e pedagógica no atendimento das necessidades educacionais específicas dos alunos PAEE, que devem estar contempladas no PPP da escola. Este está inserido na próxima dimensão do acesso/acessibilidade: a dimensão programática.

Sassaki (2009) ressalta que a dimensão programática resulta na revisão atenta de todos os programas, regulamentos, portarias e normas da escola, de forma a garantir a eliminação de barreiras invisíveis (neles contidas), que possam impedir ou dificultar a participação efetiva de todos os alunos na vida escolar, independente de ser ou não PAEE.

O Projeto Político Pedagógico, por fazer parte da dimensão programática, deve constituir-se num instrumento norteador das ações da escola. (VEIGA, 2010). Assim, trata-se de um documento organizador de todo o trabalho pedagógico, “[...] considerando a escola como um espaço social marcado por contradições e de práticas contraditórias que apontam para a luta de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico.” (MACEDO; COUTINHO, 2016, p. 53).

Para Veiga (2010), ao se construir o PPP da escola, apresentam-se as intenções de um futuro a ser alcançado, o planejamento daquilo que se intenciona fazer. Portanto, “[...] a construção do PPP precisa considerar as relações do modo de produção capitalista e o papel que as instituições escolares desenvolvem nela.”, ou seja, “[...] a escola desenvolve um projeto de formação que pode ser consciente, ou não, pelos sujeitos que a constitui.” (MACEDO; COUTINHO, 2016, p. 53).

O PPP está contemplado na PNEE/PEI, através de suas diretrizes, afirmando que a proposta pedagógica da escola deve estar articulada com o AEE, durante todo processo de escolarização do aluno PAEE. (BRASIL, 2008b). A Resolução nº 04/2009 estabelece que o

projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE, indicando, no artigo 10º, o que deve conter na sua organização:

- I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
 - II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
 - III – cronograma de atendimento aos alunos;
 - IV – plano de AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
 - V – professores para o exercício da docência do AEE;
 - VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
 - VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.
- Parágrafo único. Os profissionais referidos no inciso VI atuam com os alunos PAEE em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários. (BRASIL, 2013a, p. 303).

De acordo com tais Diretrizes, o PPP da Escola deve contemplar o AEE como uma das dimensões da escola das diferenças. Para tanto, deve institucionalizar a oferta de AEE para promover a inclusão de alunos PAEE no ensino regular, prevendo em sua organização: sala de recursos multifuncionais; matrículas desses alunos no AEE; cronograma de atendimentos; plano de AEE; professores de AEE; outros profissionais para atender às necessidades educacionais específicas dos alunos; e redes de apoio para maximização do AEE.

Nesse sentido, é preciso planejar, organizar, executar e acompanhar os objetivos, metas e ações traçadas, em articulação com as demais propostas da escola comum. Nessa perspectiva, o fascículo *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva*, cuja elaboração foi encomendada¹²⁷ pelo MEC, dispõe que no PPP devem ser previstos a organização e os recursos para o AEE, tais como: sala de recursos multifuncionais; matrícula do aluno no AEE; aquisição de equipamentos; indicação de professor para o AEE; articulação entre professores do AEE e os do ensino comum e redes de apoios internos e externos à escola. (ROPOLI et al., 2010).

Ainda, de acordo com a referida cartilha e Diretrizes, no caso da inexistência de uma sala de recursos multifuncionais na escola, os alunos não podem ficar sem este serviço, e o PPP deve prever o atendimento dos alunos em outra escola mais próxima ou centro de

¹²⁷ O Ministério da Educação encomendou à Universidade Federal do Ceará (UFC) a coleção *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar*. A referida coleção é composta de dez fascículos, a saber: 1) A Escola Comum Inclusiva; 2) O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual; 3) Os Alunos com Deficiência Visual: Baixa Visão e Cegueira; 4) Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez; 5) Surdocegueira e Deficiência Múltipla; 6) Recursos Pedagógicos Acessíveis e Comunicação Aumentativa e Alternativa; 7) Orientação e Mobilidade, Adequação Postural e Acessibilidade Espacial; 8) Livro Acessível e Informática Acessível; 9) Transtornos Globais do Desenvolvimento; 10) Altas Habilidades/Superdotação.

atendimento educacional especializado. Quando realizado em outra instituição, o AEE deve ser acordado com a família do aluno, e o transporte, se necessário, providenciado. Em tal situação, destacamos a articulação com os professores e especialistas de ambas as escolas, para assegurar uma efetiva parceria no processo de desenvolvimentos dos alunos. (ROPOLI et al., 2010).

Além disso, o PPP deve também prever ações de acompanhamento e articulação entre o trabalho do professor do AEE e os professores das salas comuns, ações de monitoramento da produção de materiais didáticos especializados, bem como recursos necessários para a confecção destes. É necessário manter, melhorar e ampliar o espaço das salas de recursos multifuncionais, incluindo-se no PPP a previsão de outros tipos de recursos, equipamentos e suportes que forem indicados pelo professor do AEE ao aluno.

Ropoli e outros (2010) destaca que o PPP de uma escola considera, no conjunto dos seus alunos, professores, especialistas, funcionários e gestores, as necessidades existentes, buscando meios para o atendimento dessa demanda, a partir dos objetivos e metas a serem atingidas. Ao delimitar os tempos escolares, o PPP insere os calendários, os horários de turnos e contraturnos na organização pedagógica escolar, atendendo às diferentes demandas, de acordo com os espaços e os recursos físicos, humanos e financeiros de que a escola dispõe.

Conforme a referida autora, o PPP estipulará o horário dos alunos, oposto ao que frequentam a escola comum e proporcional às necessidades indicadas no plano de AEE¹²⁸ e o horário do professor, previsto para que possa realizar o atendimento dos alunos, preparar material didático, receber as famílias dos alunos, os professores da sala comum e os demais profissionais que estejam envolvidos.

Enquanto serviço oferecido pela escola ou em parceria com outra escola ou centro de atendimento especializado, o PPP estabelece formas de avaliar o AEE, de alterar práticas, de inserir novos objetivos e de definir novas metas visando ao aprimoramento desse serviço. Na operacionalização do processo de avaliação institucional, caberá à gestão zelar para que o AEE não seja descaracterizado das suas funções e para que os alunos não sejam categorizados, discriminados e excluídos do processo avaliativo utilizado pela escola.

Embora compreendamos que essas ações sejam importantíssimas para garantir o direito desses alunos à educação, questionamos se a escola tem como operacionalizar todas essas ações na sua instituição. Acreditamos que, podem até construir, formular ou reformular

¹²⁸ O Plano de AEE será explorado na subseção *Atendimento Educacional Especializado*.

o documento PPP com tais recomendações e adequações, mas resta saber se essas adequações serão realmente implementadas, de forma efetiva no âmbito das escolas públicas.

A partir desses instrumentos legais, acima apresentados, buscamos identificar a dimensão programática no PPP da UEB *Luís Viana*, com a finalidade de analisarmos se o mesmo contempla os alunos PAEE, no que tange à garantia do acesso/acessibilidade.

No Projeto Político Pedagógico da escola consta que o seu processo de elaboração teve como marco inicial as discussões realizadas em 2004, na Jornada Pedagógica. Essas discussões foram direcionadas com base na seguinte reflexão: Por que, para que e respaldado em que a escola precisaria construir o seu PPP? Nesse documento consta que esse processo de elaboração do PPP da escola perdurou por dois anos, sendo concluído em setembro de 2006, por exigência do fim do prazo estabelecido pela SEMED, para que as escolas da rede apresentassem seus Projetos Políticos Pedagógicos.

Além do cumprimento dessa exigência legal, estabelecida pela SEMED, a finalização do processo de formulação do PPP também se justificou pela tomada de consciência dos sujeitos da escola sobre a importância desse documento no exercício da autonomia da UEB *Luís Viana*, como forma de organização do trabalho pedagógico. (VEIGA, 2010). Vejamos então como estava estruturado o PPP da escola.

A estrutura do PPP da escola constitui-se de oito seções: 1) Apresentação; 2) Justificativa; 3) Caracterização da escola; 4) Fundamentação, com enfoque nos aspectos filosófico, sociológico e didático-pedagógico; 5) Marco Situacional, apontando a missão da escola, a visão de futuro, os valores, os objetivos estratégicos, a formação continuada, a regularização de fluxo, a Educação de Jovens e Adultos/Atendimento Educacional Especial de Alunos Surdos, a avaliação, o planejamento, a ampliação do ensino para nove anos-ciclo, o serviço social na escola e os recursos didáticos; 6) Marco Doutrinal, com regimento interno (direitos e deveres do aluno, proibições, medidas disciplinares, diretrizes da escola), conselho de classe, fundamentação legal – LDB, proposta curricular, programas federais, estaduais e municipais; 7) Marco Operacional, destacando quatro eixos (gestão escolar, formação continuada, rede social e avaliação); e 8) Considerações Finais.

A análise dos eixos apresentados acima no Projeto Político Pedagógico da UEB *Luís Viana* mostra que pouco se menciona sobre o PAEE, apenas o eixo 5, que contempla em seu título a temática do Atendimento Educacional Especial de Alunos Surdos. No entanto, tal título vem articulado à Educação de Jovens e Adultos, possibilitando a interpretação de que esse atendimento seja específico de alunos surdos e que estejam na Educação de Jovens e Adultos. Além desse segmento específico de AEE a alunos surdos e vinculados à EJA, consta

que seu processo avaliativo pelos professores do ensino comum deverá ser garantido através da língua de sinais como primeira língua, utilizando método bilíngue para aprendizagem desse alunado. Mas, em relação aos demais alunos PAEE, o PPP silencia-se.

Notamos que esse documento passou por reformulações, conforme explicitou a gestora da escola, em conversas informais, mas nesse processo revisional, sendo a última datada de 2017, percebemos que a temática do PAEE permaneceu invisível nos diversos eixos contemplados no PPP, contrariando a PNEE/PEI (BRASIL, 2008b) e os demais documentos, como as Diretrizes Operacionais para o AEE (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009b), que tratam da construção e reformulação do Projeto Político Pedagógico da escola.

Vale lembrar que a invisibilidade do PAEE configura-se na negação do seu direito à educação, embora o documento (PPP) estabeleça como direito a não discriminação por quaisquer aspectos (cor, raça, religião, caráter econômico, ideológico e social) e, como dever do aluno, sua participação em todas as atividades da escola. Mas para que o direito e o dever sejam garantidos fazem-se necessárias condições de acesso/acessibilidade para todos.

O direito a não discriminação insere-se na dimensão atitudinal, revelando-se como imprescindível no processo de inclusão desses alunos. No campo da educação, essa dimensão realiza-se por meio:

[...] de atividades de sensibilização e conscientização, promovidas dentro e fora da escola a fim de eliminar preconceitos, estigmas e estereótipos, e estimular a convivência com alunos que tenham as mais diversas características atípicas (deficiência, síndrome, etnia, condição social etc.) para que todos aprendam a evitar comportamentos discriminatórios. Um ambiente escolar (e também familiar, comunitário etc.) que não seja preconceituoso melhora a autoestima dos alunos e isto contribui para que eles realmente aprendam em menos tempo e com mais alegria, mais motivação, mais cooperação, mais amizade e mais felicidade. Pessoal capacitado em atitudes inclusivas para dar atendimento aos usuários com deficiência de qualquer tipo (SASSAKI, 2009, p. 6).

As barreiras atitudinais mostram-se como verdadeiros obstáculos no acesso e permanência do aluno na escola. Amaral (1998, p. 17) as conceitua como sendo “[...] anteparos nas relações entre duas pessoas, onde uma tem uma predisposição desfavorável em relação à outra, por ser esta significativamente diferente, em especial quanto às condições preconizadas como ideais”. Em outros termos, trata-se de “[...] barreiras sociais geradas, mantidas, fortalecidas por meio de ações, omissões e linguagens produzidas ao longo da história humana.”, que resultam “[...] no desrespeito ou impedimento aos direitos dessas pessoas, limitando-as ou incapacitando-as para o exercício de direitos e deveres sociais.”, portanto, “[...] são abstratas para quem as produz e concretas para quem sofre seus efeitos.” (TAVARES, 2012, p. 104).

O Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contras as Pessoas com Deficiência, traz em seu conteúdo legal a prevenção e a eliminação de todo e qualquer tipo de discriminação, de forma a propiciar a integração desses sujeitos na sociedade. (BRASIL, 2001a). Embora corresponda à perspectiva da política de integração, vista no histórico da Educação Especial deste estudo, já mencionava a necessidade de rompimento das barreiras atitudinais.

Nesse direcionamento de quebra de barreiras, mas em outra perspectiva, o Decreto nº 7.611/2011 dispõe ser dever do Estado garantir uma educação de qualidade, mediante um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. (BRASIL, 2011a). Considerando que as barreiras atitudinais perpassam o contexto escolar e educacional, analisamos se e de que maneira a dimensão acesso/acessibilidade atitudinal é viabilizada na rede pública municipal de São Luís/MA e em suas respectivas escolas.

De acordo com a superintendente da Área de Educação Especial da SEMED de São Luís/MA, muitas atividades de sensibilização e conscientização foram realizadas pela SAEE, durante o processo de implementação da Política de Inclusão do PAEE na rede pública municipal de São Luís/MA, para viabilização do acesso/acessibilidade atitudinal.

Eles faziam muitas campanhas de sensibilização nas escolas, porque o público precisava ser sensibilizado. Além das campanhas, faziam reunião, faziam grandes eventos com as famílias, né?! Eu me lembro muito bem que a Rosane preparava uns eventos, ali, no Parque Bom Menino, pras famílias. Ali, tudo era formação; não era só movimentação; mas era tipo formação, sensibilização da comunidade; e o apoio maior era essa equipe, uma equipe de campo, que se chama a equipe itinerante. São pedagogos que estão sempre acompanhando as escolas, além da equipe interdisciplinar, que também os pedagogos são parte dela, que é composta por psicólogos, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, fonoaudióloga, assistente social e psicopedagogo, [...] eles formaram uma equipe e essa equipe, ela é itinerante, que não é só os pedagogos que vão fazer esse acompanhamento, mas a equipe itinerante, também, os psicólogos e os demais componentes dessa equipe, também estão sempre no chão da escola, ajudando, tirando dúvidas, formando e sensibilizando (Informação verbal)¹²⁹.

Segundo o relato da superintendente, tais campanhas eram realizadas dentro e fora da escola. No campo externo da escola, as campanhas viabilizavam-se por meio de eventos e reuniões, organizadas pela equipe da SAEE. Já no interior das instituições de ensino da rede pública municipal de educação, a sensibilização e conscientização da comunidade escolar eram desenvolvidas pela equipe itinerante, compostas por profissionais de diversas áreas.

¹²⁹ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante S1-SAEE.

Em nossas observações, essas campanhas de sensibilização e conscientização, desenvolvidas pela SAEE, parecem ter despertado a visão dos sujeitos que atuam na escola em análise, visto que os mesmos percebem a necessidade e intensificação dessas ações de eliminação de barreiras atitudinais. As falas da gestora e do professor do ensino comum da UEB *Luís Viana* ilustram nossas constatações:

Então, nós precisamos é sensibilizar o corpo docente com relação àquela deficiência, porque eles já sentem, assim: são tantos problemas, são tantas coisas que eles precisam dar conta, e ainda chega uma criança com deficiência. Tipo assim: “Mais um problema pra mim!”. Por isso precisa de formações [...].(Informação verbal)¹³⁰.

O que vai garantir é a tua sensibilidade, é a sua..., é ver o outro como ser humano, realmente. A partir daí, você já vai começar a conseguir ter algum tipo de atuação, mesmo sem uma formação, mas em primeiro lugar, tem que tá de coração aberto (Informação verbal)¹³¹.

E essa sensibilidade, na visão dos sujeitos da escola, é alcançada pela formação continuada, abrangendo toda a comunidade escolar. Para o professor do ensino comum, o acesso/acessibilidade atitudinal, quando trabalhado na escola, é perceptível, inclusive, no comportamento dos alunos, que não são PAEE, em relação aos que apresentam alguma limitação (física, cognitiva, social), pois, na visão dele, desperta a solidariedade.

Agente percebe primeiro na presença do aluno diferenciado em algumas situações, não é?! Percebe que o aluno dito normal já começa a se familiarizar mais, em termos de... ser solidário, né?!, com as dificuldades, com as limitações. Ao mesmo tempo vê alguns que ainda deixam claro o seu preconceito, por ignorância, né?!, de alguma coisa, de criação mesmo, de não ter em casa de repente alguém que oriente. Mas, agente tá aqui também pra isso, né?!, pra poder desmistificar isso daí. Mas, eu entendo que quanto mais se avança na Política de Inclusão, mais esse preconceito vai sendo quebrado. Então, a gente nota que isso tem acontecido. De vagar, mas tem acontecido.(Informação verbal)¹³².

Se para alguns sujeitos o trabalho da equipe da SAEE trouxe implicações perceptíveis com as campanhas de sensibilização/conscientização, no que se refere ao acesso/acessibilidade atitudinal, para outros, tais ações carecem de serem intensificadas e direcionadas, principalmente para determinado segmento: o corpo docente.

O Luís Viana é uma escola inclusiva, mas ainda falta fazer um trabalho de conscientização da comunidade. Eu acredito mais, assim, não da comunidade escolar, mas eu vejo dos professores, né?!, de aceitarem esses meninos e ter um olhar diferente, no sentido de estar ali perto daquele menino, tá?!, dando atenção pra eles se sentirem gente, né?! Pra essa criança se sentir gente ali na sala de aula, porque o que agente vê é o que eu volto a dizer: é esse descaso, esse não... não tem esse olhar pra essas crianças, não só pros deficientes como pra todo o alunado. Porque tem criança que aprende mais devagar; tem criança que não sabe ler, ainda; e, se deixa de lado. Então, eu acho que falta sim ao professor ter um olhar, mudar a

¹³⁰ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante G1-ESCOLA.

¹³¹ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P3-SER.

¹³² Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P3-SER.

sua maneira de olhar pra sua turma, pros seus alunos de sala de aula. (Informação verbal)¹³³.

Analisando as falas acima enunciadas, percebemos que as campanhas de sensibilização e conscientização da SAEE, embora passem a ideia de que toda comunidade escolar precisa ser trabalhada para a eliminação das barreiras atitudinais, na realidade, seu objetivo recai, intensamente, sobre a figura do professor do ensino comum. Na nossa percepção, sensibilizar professores não se configura numa tarefa difícil de ser realizada, porque a sensibilização do docente é um dos elementos que interferem no processo de inclusão, mas não se configura no principal obstáculo para a viabilização dessa dimensão. Pois, como sensibilizamos professores, diante das péssimas condições de trabalho a que são submetidos? Isso, ao nosso ver, é mais complicado de ser alcançado.

Notamos pequenos avanços nas ações da equipe da SAEE, no que concerne ao trabalho de sensibilização e conscientização que vem sendo desenvolvido com a comunidade escolar. Acreditamos que tais campanhas têm contribuído para o acesso/acessibilidade atitudinal, mas ainda não são suficientes para cercear atitudes discriminatórias e preconceituosas na escola, principalmente quando nos deparamos com um número mínimo de profissionais que compõem a equipe da SAEE no desenvolvimento desse trabalho frente ao quantitativo elevado de escolas públicas municipais de educação de São Luís/MA.

Diante desse mínimo de profissionais da equipe da SAEE, a professora do ensino comum traz questionamentos, bem como sua percepção:

Quem é a Equipe de Inclusão do município? Tem. Tem uma equipe de volantes. Quantos volantes de fato atendem a essa rede toda? Esse volante que pega uma demanda que ele não vai cumprir, porque é uma meta inatingível. Ele (volante) não vai na escola, porque quando ele vai nessa escola, ele tem todas as outras pra cumprir. Ele já vai voltar nessa escola e não dá sequência no trabalho. Ele não tem uma proximidade com o professor [...].(Informação verbal)¹³⁴.

Os questionamentos acima apontados pela professora (P6-SER) acerca da equipe da SAEE constituem-se parte da análise da próxima subseção: o Atendimento Educacional Especializado. Assim, ao longo desta subseção do acesso/acessibilidade, em todas as suas dimensões (arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal) observamos alguns avanços pontuais no processo de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva da rede pública municipal de educação de São Luís/MA.

¹³³ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P1-AEE.

¹³⁴ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P6-SER.

No entanto, ressaltamos a importância de se desenvolver políticas públicas permanentes e contínuas, que possam garantir o acesso/acessibilidade do aluno público-alvo ou não da Educação Especial dentro e fora da escola, ou seja, políticas públicas para que todos permaneçam e tenham assegurados seus direitos à educação pública de qualidade.

Constatamos, através dos depoimentos dos professores, contradições em relação à sensibilidade entre os pares. Enquanto alguns afirmam haver tal sensibilidade, outros dizem que a mesma ainda precisa ser construída. Contudo, mesmo existindo ou não, conforme depoimento desses sujeitos participantes, lembramos que a sensibilidade entre os professores constitui-se em apenas um aspecto da política de inclusão, mas isso não se configura como garantia da educação inclusiva, visto que não dispõem de condições adequadas para promoverem a inclusão.

5.2.2 Atendimento Educacional Especializado

Neste item, analisamos o Atendimento Educacional Especializado como uma dimensão estratégica para materialização da PNEE/PEI. Este elemento foi apontado para análise da Política, pois acreditamos que ele contribui fundamentalmente para o processo de inclusão do aluno PAEE no ensino regular. Para tanto, trazemos à discussão a legislação acerca da temática, a partir da CF de 1988, perpassando pela PNEE/PEI, Diretrizes Nacionais e documentos orientadores para implementação do AEE, no âmbito do Programa das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), além de dialogarmos com autores que tratam do AEE, na medida em que trazemos as falas dos sujeitos participantes da pesquisa.

A proposta do direito à educação para todos foi prevista desde a CF de 1988, juntamente com o direito ao “[...] atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1988, art. 208º). Nela se estabeleceu, ainda, como um dos princípios para o ensino, a “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.” (BRASIL, 1988, art. 206º, inc. I). Assim, toda escola reconhecida legalmente deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir pessoa alguma.

Amparado nesse princípio constitucional, o ECA, em seu capítulo IV, art. 43º, da Lei nº 8.069/1990, reafirma que *os portadores de deficiência* têm direito ao *atendimento educacional especializado*, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Em consonância com esse direito, a LDBEN, Lei nº 9.394/1996, no Título III, art. 4º, ao fazer referência ao atendimento educacional especializado, acrescentou o termo *gratuito* e substituiu o termo *portadores de deficiência* por *educandos com necessidades educacionais especiais*. É notório, ainda, que a LDBEN trata a Educação Especial como modalidade de

educação escolar a ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, e que essa modalidade de ensino deixa de ser substitutivo ao ensino regular para se tornar complementar ou suplementar e ofertado em todas as etapas e modalidades de ensino. No entanto, prevê classes, escolas ou serviços especializados para alunos considerados de difícil integração no ensino regular, em função de suas condições específicas. (BRASIL, 1996, art. 58º).

É importante lembrarmos que a prática de exclusão do aluno PAEE das escolas de ensino regular geralmente ocorria sob o argumento de que as condições específicas do educando impediam sua integração/inclusão, quando sabemos que a falta de condições estruturais da escola, a falta de formação docente, entre outros elementos, promoviam a evasão ou sua exclusão escolar. Tornar a escola como espaço inclusivo, democrático e de qualidade, de forma a favorecer o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos implica em reformas e adequações de tudo que envolve o processo ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, os serviços de apoio configuram-se em um elemento do atendimento educacional especializado, de suma importância para assegurar uma educação de qualidade. Para a garantia desses serviços, é imprescindível observarmos questões sobre sua implantação e implementação, pois para efetivação deles são necessárias várias ações concretas, vale dizer,

[...] demanda discutir criticamente os múltiplos aspectos sobre educação, ou seja, a concepção dos professores sobre o processo de ensinar e o processo de aprender, sobre o sujeito que aprende e como este sujeito aprende, sobre as dimensões desse conhecimento, sobre o contexto social, econômico e cultural em que o aprendente e ensinante encontram-se, entre outros fatores (SILVA; MACIEL, 2005, p. 1).

Buscando dar conta da multiplicidade dessas ações é que foi elaborada a Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que instituiu Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, dispondo que o atendimento escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial, quando diagnosticado, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001).

Consta ainda na Resolução nº 02/2001 que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, art. 2º), e que tais serviços de apoio não se limitam apenas às salas de recursos, mas aplicam-se também às classes comuns, num trabalho articulado junto ao professor especializado em educação especial, aos professores-intérpretes, aos professores itinerantes, disponibilizando

outros apoios necessários à inclusão escolar desse aluno, de forma a facilitar sua aprendizagem.

Nesse sentido, percebemos que a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 não traz orientações acerca da forma pela qual deverá ser realizado o atendimento educacional especializado com os alunos, deixando para a escola a incumbência de definir como será realizado esse processo.

Quanto aos serviços de apoio, em 2004 é aprovada a Lei nº 10.845/2004, que institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, no âmbito do FNDE, em cumprimento do disposto no inciso III do art. 208º da CF de 1988.

Conforme a Lei nº 10.845/2004, os objetivos desse Programa de Complementação consistem em “[...] garantir a universalização do atendimento educacional especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular.” (BRASIL, 2004, art. 1º, inciso I); e “[...] garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular.” (BRASIL, 2004, art. 1º, inciso II).

Em consonância a tais objetivos, a Lei nº 10.845/2004 dispõe que a União repassará diretamente à unidade executora constituída na forma de entidade privada sem fins lucrativos que preste serviços gratuitos na modalidade de educação especial assistência financeira proporcional ao número de educandos portadores de deficiência, conforme apurado no censo escolar realizado pelo Ministério da Educação no exercício anterior. (BRASIL, 2004, art. 2º).

Entendemos que este repasse financeiro à unidade executora, de certa forma, acaba isentando o Estado de sua responsabilidade, na medida em que, ao prestar assistência financeira, transfere para entidades privadas os serviços de AEE.

Sobre o atendimento educacional especializado, percebemos que a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 silencia-se quanto às orientações acerca do atendimento, transferindo para as escolas a incumbência de resolver a forma a ser utilizada para realização do processo de inclusão de alunos PAEE, mediante oferta do AEE, enquanto serviços de apoio.

É importante sinalizarmos que no ano de 2005 foi publicado, no âmbito mais específico, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que dispunha sobre o atendimento educacional especializado para pessoas surdas ou deficientes auditivos. Em seu cap. IV, art. 14º, estabelece que as instituições federais de ensino deveriam garantir o AEE e o acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos

conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior.

O Decreto nº 5.626/2005 diz, ainda, que as instituições federais de ensino devem prover as escolas com professores de Libras ou instrutor de Libras; tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa; professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos.

Além disso, o Decreto nº 5.626/2005 determina às instituições federais de ensino o dever de garantir atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e também em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização. (BRASIL, 2005). Ademais, deve ser garantido do direito à escolarização em um turno diferenciado ao do AEE para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação. (BRASIL, 2005).

O motivo principal de o AEE ser realizado na própria escola do aluno está na possibilidade de que suas necessidades educacionais específicas possam ser atendidas e discutidas no dia a dia escolar e com todos os que atuam no ensino regular e/ou na educação especial, aproximando esses alunos dos ambientes de formação comum a todos. (ROPOLI et al., 2010).

Considerando a importância do AEE, o Ministério da Educação, no uso de suas atribuições legais, publica a Portaria Normativa nº 13/2007, que dispõe sobre a criação do *Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*. O objetivo desse Programa consiste em apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado, de forma a contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino. (BRASIL, 2007a).

Para desenvolver o Programa de Salas de Recursos Multifuncionais foi designada a então Secretaria de Educação Especial, sendo que os recursos materiais e tecnológicos para equipar a Sala de Recursos Multifuncional (Tipos 1 e 2, conforme ANEXO B) seriam disponibilizados pelo MEC para os Estados e Municípios, delegando aos gestores dos respectivos sistemas de ensino a incumbência de indicar quais escolas seriam contempladas. Esse indicativo deveria estar de acordo com a demanda estadual e municipal, mediante critérios estabelecidos pelo Programa, e a entrega e instalação dos equipamentos seriam monitoradas pelo Ministério da Educação.

A recomendação de que o atendimento educacional especializado deve ser ofertado nas salas de recursos multifuncionais também está posta na Política Nacional de Educação

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A garantia do AEE consta do item IV, que cuida do Objetivo da PNEE/PEI, e, no item VI – Diretrizes -, lemos que sua função é “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerado suas necessidades específicas.” (BRASIL, 2008b, p. 10).

Portanto, o AEE é um recurso educacional que propõe estratégias de apoio e complementação que devem ser colocados à disposição dos alunos PAEE, proporcionando diferentes alternativas de atendimento, de acordo com as necessidades educacionais específicas de cada aluno. Esse atendimento estará contribuindo para garantir o direito à educação plena e de qualidade.

Segundo a PNEE/PEI, esse “[...] atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.” (BRASIL, 2008b). Nesse viés, Oliveira e Araújo (2016) afirmam que o AEE, na forma de apoio, representa os atendimentos que favorecem o acesso ao currículo, podendo ser oferecidos dentro da sala de aula, como apoio ao professor no uso de estratégias para atendimento das necessidades educacionais específicas dos alunos, ou fora da sala de aula, no turno oposto da escolarização, para o atendimento nas salas de recursos multifuncionais.

Corroboramos o texto de Silva e Maciel (2005) onde veem o AEE, enquanto atendimento complementar, como um trabalho pedagógico necessário, não apenas no que tange às dificuldades no processo ensino e aprendizagem dos alunos PAEE, mas, sobretudo, no desenvolvimento de suas habilidades. Esse atendimento deve perpassar por todos os níveis e modalidades de ensino, conforme indicado na Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, definindo no item VI (Diretrizes), sobre o AEE:

Do **nascimento aos três anos**, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em **todas as etapas e modalidades da educação básica**, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser **realizado no turno inverso** ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.

Desse modo, na modalidade de **educação de jovens e adultos** e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social.

A interface da educação especial na **educação indígena, do campo e quilombola** deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos.

Na **educação superior**, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da

acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008b, grifo nosso).

Como podemos observar, a Política de Inclusão traz mudanças em relação aos níveis de ensino em que o Atendimento Educacional Especializado deva ser ofertado. Nos documentos anteriores já referenciados aqui nesse texto, esse Atendimento fazia referência apenas à Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental e Ensino Médio). A partir da PNEE/PEI, o AEE também passa a ser ofertado no Ensino Superior, significando importante avanço na educação das pessoas PAEE, na medida em que possibilitou tanto o ingresso deles quanto a garantia dos serviços de AEE nessa etapa de ensino.

Necessário se faz compreender que o propósito do AEE não consiste em substituir o que é próprio dos currículos da base nacional comum, mas possui outros objetivos, metas e procedimentos educacionais. Suas ações são “[...] definidas conforme o tipo de deficiência ou condutas típicas que se propõe a atender, bem como deve contemplar as necessidades educacionais especiais de cada aluno, as quais devem estar fundamentadas na avaliação pedagógica.” (SILVA; MACIEL, 2005, p. 5).

Importa enfatizar, no campo das Diretrizes da PNEE/PEI, que as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas da escolarização. (BRASIL, 2008b). Portanto, o Atendimento Educacional Especializado não se configura em reforço escolar, ou seja, não corresponde ao preenchimento de lacunas deixadas pela incompreensão ou falta de aprendizagem dos conteúdos curriculares pelos alunos; tampouco em atendimento clínico, como registra a história da Educação Especial.

Nestes termos, compreender o que é o AEE para a inclusão do aluno PAEE nas escolas de ensino regular tem se constituído num grande desafio, tanto para os profissionais da Educação – gestores, coordenadores, professores do ensino regular, professores especialistas –, quanto para alunos (público-alvo ou não da Educação Especial), pais ou responsáveis e comunidade em geral.

Retomando o enunciado da Resolução nº 04/2009, já apresentado na segunda seção desta tese, o AEE é realizado, prioritariamente, na SRM da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização. (BRASIL, 2013a). Enfatiza, ainda, que esse atendimento não substitui o ensino da classe comum e pode ser ofertado, dependendo dos casos, em ambiente hospitalar ou domiciliar, pelo respectivo sistema de ensino, em caráter complementar ou suplementar. (BRASIL, 2013a).

Neste sentido, em articulação com a quarta seção, o Decreto nº 7.611/2011, no seu art. 3º, ressalta os objetivos do AEE, que consistem em:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011a).

Além desses objetivos para o AEE, outro grande objetivo também pode ser encontrado no Plano Nacional de Educação 2014-2023. Em sua Meta 4 e em comum acordo com a Lei nº 9.394/1996 e o Decreto nº 7.611/2011, preconiza que o atendimento educacional, para a população de 4 a 17 anos PAEE, ocorra por meio da educação inclusiva, podendo ser ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2015b).

Esse mesmo preceito é reafirmado no Plano Municipal de Educação de São Luís/MA 2015-2024. (SÃO LUÍS, 2015). Ao analisarmos este documento, vimos no início desta seção que o mesmo apresenta algumas estratégias para alcance do objetivo acima exposto: cumprir as diretrizes legais específicas da Educação Especial em relação ao AEE de estudantes PAEE, inseridos em salas comuns da Educação Infantil e Fundamental; garantir o AEE de 0 a 3 anos na perspectiva de estimulação essencial para o desenvolvimento dos estudantes PAEE; implementar as salas de recursos multifuncionais nas escolas da rede pública municipal para o atendimento desse público na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na EJA; e assegurar o acesso, permanência e qualidade do atendimento dos estudantes PAEE nas escolas da rede pública municipal, em tempo parcial ou integral. (SÃO LUÍS, 2015).

No sentido de analisarmos as ações da SAEE/SEMED de São Luís/MA na implementação desses dispositivos legais e documentais, no que tange à garantia do Atendimento Educacional Especializado para alunos PAEE, resolvemos ouvir os sujeitos entrevistados e os professores que participaram do grupo focal. Para tanto, primeiramente, buscamos conhecer, através do depoimento da superintendente, quais documentos e/ou legislações orientaram e continuam orientando as ações da SAEE/SEMED na implementação da política de inclusão, para a garantia do AEE aos alunos PAEE.

Conforme depoimento da superintendente da SAEE/SEMED, as orientações sobre o AEE pautam-se na PNEE/PEI (BRASIL, 2008b) e na LBI (BRASIL, 2015c): “Nós utilizamos direto a 2008 (PNEE/PEI), a LBI (Lei Brasileira de Inclusão). Agente usa direto. Tudo o que

é... a nossa Política municipal, ela é baseada na de 2008, a Política Nacional da Educação Especial do MEC. Todas as nossas ações.” (Informação verbal)¹³⁵.

Frente ao enunciado, percebemos que a superintendente apontou apenas dois documentos nacionais quando existem outros dispositivos legais, tanto em âmbito nacional, tais como as Diretrizes Curriculares para o Atendimento Educacional Especializado (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009b), o novo PNE 2014-2023 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2015), quanto local, como a Resolução nº 10/2004 (SÃO LUÍS, 2004) e o próprio PME de São Luís 2015/2024. (SÃO LUÍS, 2015).

Com base nesses dispositivos legais, a rede municipal pública de educação organiza seus serviços de atendimento educacional especializado para alunos PAEE. Nesse sentido, perguntamos à referida superintendente sobre as ações da SAEE na garantia desse atendimento aos alunos PAEE, sinalizando que tais serviços são materializados por meio de projetos, programas, ações permanentes e atividades diversas, como podemos visualizar:

Atendimento? Nós temos o AEE. Essa Superintendência, ela está organizada todas as suas atividades com projetos, né?, projetos, ações, programas, ações permanentes, atividades diversas, eu até cito no relatório atual que eu estou concluindo, e ela se organiza dessa forma (Informação verbal)¹³⁶.

Através da fala da participante, podemos perceber que a SAEE dispõe de um plano de ações, voltados para a inclusão de alunos PAEE no ensino regular da rede pública municipal de São Luís/MA. No contexto dessas ações, os projetos desenvolvidos pela SAEE incidem direta e indiretamente sobre áreas específicas de atuação da Educação Especial, que, segundo a superintendente, configuram-se no seguinte:

Olha! Nós trabalhamos aqui com projetos. Agente trabalha com projetos. Projetos: “Vendo com a Mão”, trabalha o braille; “Falando com as Mãos”, trabalhamos Libras; “Caminhar Juntos”, do Serviço Social, que trabalha com as famílias; “Oportunizar”, nós trabalhamos com os alunos acima de 15 anos, que esse projeto a gente consegue conseguir cursos com parceria SENAC, SENAI. Agente capacita os alunos; encaminha esses alunos para o mercado de trabalho e acompanha; faz o acompanhamento. (Informação verbal)¹³⁷.

Compreendemos que os projetos específicos, apontados pela referida superintendente, são iniciativas que condizem com o proposto nos documentos legais, nacional e municipal. Além disso, trata-se de projetos permanentes, conforme averiguamos no Plano Decenal de Educação do Município de São Luís (SÃO LUÍS, 2004) e nos Relatórios Técnicos da SAEE (SÃO LUÍS, 2008, 2013), visto que apresentam continuidade e prestam algum serviço no

¹³⁵ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante S1-SAEE.

¹³⁶ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante S1-SAEE.

¹³⁷ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante S1-SAEE.

atendimento às NEEs dos alunos PAEE. Dentre essas iniciativas da SAEE, chamamos atenção para o Projeto *Oportunizar*, que é desenvolvido através de parceria com o SENAC e SENAI, com o objetivo de capacitar os alunos público-alvo para o mercado de trabalho.

No entanto, concordamos com Müller (2010), que diz acreditar que essas instituições voltadas para a educação profissionalizante mantiveram-se separadas da formação defendida por Marx¹³⁸ para a educação da classe trabalhadora, na medida em que utiliza arremedos de cursos que minimamente transitavam pelos conteúdos de formação geral, o que descortina o lado perverso da formação para o trabalho. Nas palavras da autora, é “[...] um modelo preocupado em satisfazer interesses imediatos que passa a predominar sobre a escola formativa, de modo não democrático, acabando por se constituir um fator adicional de perpetuação e cristalização das diferenças sociais.” (MÜLLER, 2010, p. 204).

Refletindo acerca dessa *valorização* atribuída à educação profissional, Pereira (2006, p. 19-20) mostra que:

No Brasil, esse debate (da qualificação profissional) se colocou em face da necessidade de reformulação do sistema de Educação profissional a partir de duas ordens de fatores: de um lado, as mudanças no mundo do trabalho como decorrência das alterações ocorridas no processo produtivo por meio da incorporação de novas tecnologias e práticas de organização e gestão do trabalho que impuseram outras exigências para o sistema educacional em geral e o profissional em particular. De outro lado, a importância atribuída à Educação advém também do reconhecimento de que esta, e particularmente a Educação profissional, desempenham um papel relevante no sentido de favorecer a competitividade empresarial e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos países. Desse modo, as reformas efetuadas no campo da Educação buscam alcançar dois objetivos: estimular a competitividade das empresas no cenário internacional e, ao mesmo tempo, elevar o nível de educação e capacitação da população em geral.

Cumprir o primeiro objetivo significa direcionar esforços para um pequeno segmento da força de trabalho, haja vista que este setor, no geral, emprega pouca mão de obra, sobretudo porque utiliza tecnologias que contribuem para esta redução. Cabe lembrar que nos últimos anos essa tendência de racionalização de custos com mão de obra tem inclusive se acentuado, até porque as inovações mais recentes ou tecnológicas ou organizacionais ou de gestão e alocação da força de trabalho têm sido introduzidas com vistas a isto, ou seja: a sua disseminação tem contribuído e muito para a redução cada vez maior dos níveis de ocupação, o que tem favorecido ao aumento do desemprego.

Ao lado disso, ocorre o fato de que o mercado de trabalho brasileiro historicamente se constituiu com base numa altíssima heterogeneidade de tipos de ocupação, um elevado grau de informalização das formas de contratação da mão de obra aliados a baixos requisitos de qualificação e de escolaridade. Enfim, o país depara-se com “entraves” histórico-estruturais que ao longo dos anos não foram equacionados e, agora, no contexto de crise do processo de acumulação do capital, impondo mudanças profundas tanto na produção em si quanto na gestão da força de trabalho, vê agregar novos desafios aos problemas já existentes no que diz respeito às questões relacionadas ao mundo do trabalho.

¹³⁸ Essa educação defendida por Marx, em *A Ideologia Alemã*, pauta-se em três princípios: educação pública, gratuita e educação para o trabalho. Tais princípios evitariam a alienação do trabalhador, estimulando sua participação na sociedade como indivíduo autônomo e consciente de seu papel.

Em face dessa heterogeneidade do mercado de trabalho e do elevado nível de desigualdade e exclusão social é que no geral, as políticas de qualificação profissional que são oferecidas no país procuram buscar atender tanto às demandas dos setores mais dinâmicos da economia quanto àqueles segmentos de força de trabalho que historicamente estiveram em desvantagem social, os quais também possuem baixos níveis de escolaridade; daí a natureza diversificada e precária de algumas ações de qualificação.

Nesse sentido, acreditamos que a capacitação dos alunos PAEE, nos moldes dos cursos ofertados pelo SENAC e SENAI, configura-se num modelo de formação para a exploração e alienação do trabalhador, visto que, geralmente, os cursos ofertados por essas instituições têm a intenção única e exclusivamente voltada para o atendimento do mercado de trabalho, ou seja, não se trata de formação para o trabalho, mas de capacitação do exército de reserva no atendimento das necessidades do capital.

Ainda, segundo a fala da superintendente, o município de São Luís desenvolve ações no que tange ao Programa de Formação para o Atendimento Educacional Especializado de alunos surdos, que se viabiliza através da implantação da proposta das classes da *escola bilíngue*, em 2015, na gestão em curso:

Nós trabalhamos com a formação, com o Programa de Formação, que garante formações para todos. Temos novos agora na minha gestão, que é o da Escola Bilíngue. Implantamos a Escola Bilíngue no município de São Luís. Por quê? Ah, professora! é segregação. Não é segregação. Porque ou agente implantava a escola bilíngue ou iria continuar com as classes especiais para os alunos surdos. Por quê? Porque o aluno surdo, ele não pode ir para a inclusão, diretamente. Porque não adianta eu colocar um intérprete diante de um aluno surdo que não é alfabetizado em Libras. Então, ou era a classe especial, ou era a Escola Bilíngue. **Então, como era um desejo deles, era um movimento, era uma luta** e foi a vereadora Helena Duailibe, via projeto da Câmara, mandou pra cá e nós abraçamos. E aí, junto com a **ASMA**, nós elaboramos a proposta e implantamos a Escola Bilíngue. Onde está essa escola, professora? Está dentro da Escola Luís Viana. Nós temos sete salas. Estamos agregados, ou então, dividindo espaços. Temos sete salas lá no Luís Viana, quatro de manhã e três de tarde, ou vice-versa (Informação verbal, grifo nosso)¹³⁹.

Observamos, a partir do depoimento acima, que o atendimento educacional especializado ao aluno surdo no ensino da Libras não configurou-se numa iniciativa da Superintendência da Área de Educação Especial da SEMED de São Luís/MA, mas advém de processos de luta do segmento, constituído de pessoas surdas, que no nosso entender ocorria, principalmente, através da ASMA¹⁴⁰. Nessa correlação de forças entre o poder público municipal e o movimento social organizado é que emerge e se configura essa intervenção pública.

¹³⁹ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante S1-SAEE.

¹⁴⁰ A Associação de Surdos do Maranhão nesse período era presidida por Lídia Arouche, que atuava, também, como professora da rede municipal de Educação de São Luís/MA.

De fato, ao atender à reivindicação do movimento das pessoas surdas com a implantação da proposta da *escola bilíngue*, o município de São Luís/MA busca se adequar às orientações da PNEE/PEI (BRASIL, 2008b) incluindo o aluno surdo no ensino regular, passando paulatinamente a eliminar as classes especiais. Pode parecer contraditório, no entanto, o movimento de pessoas surdas mostrava-se contrário à inclusão do aluno surdo no ensino regular, sem que antes esse alunado tivesse o domínio da Língua Brasileira de Sinais, pois defendia que a alfabetização do surdo em Libras fosse condição primeira para sua plena participação no processo de inclusão, e, somente após esse aprendizado da Língua, esse segmento fosse direcionado ao ensino regular.

Dessa exposição de motivo do movimento de surdos frente ao poder público municipal resultou a implantação das classes da *escola bilíngue*, que está constituída de sete salas, sendo quadro no turno matutino e três no vespertino. Mas, para seu funcionamento, observamos, com base no depoimento da superintendente, que a referida escola carece de um espaço próprio, visto que funciona nas dependências da UEB *Luís Viana*, de forma *agregada* e *dividindo espaços*, remetendo às primeiras iniciativas de atendimento aos alunos PAEE na rede pública de São Luís/MA, quando nos reportamos à caracterização do município e ao movimento de inserção de políticas públicas de inclusão na rede de ensino.

Sobre essa forma inicial das classes da *escola bilíngue*, consideramos que essa estratégia de *agregação* adotada pela SEMED só se justifica se for um mecanismo provisório enquanto a gestão viabiliza um espaço próprio com uma estrutura física adequada para o funcionamento dessas classes; caso contrário, vamos entender que tal escolha revela a importância da Educação Especial desse segmento para essa secretaria municipal.

Seria interessante que a estruturação desse espaço físico de funcionamento de implantação das classes da *escola bilíngue* contasse com a atuação de forma articulada das três esferas de poder (governos federal, estadual e municipal), pois o que temos observado é a eleição do município¹⁴¹ como responsável único pela educação infantil e ensino fundamental, ensino esse obrigatório; Porém, diante da grande demanda de alunos, público-alvo ou não da Educação Especial e dos recursos financeiros incipientes, o município não consegue executar o direito garantido à educação desses dois níveis, muito menos das modalidades de ensino.

Se para a proposta das classes da *escola bilíngue* há *agregação* e *divisão de espaços*, para o Núcleo de Enriquecimento para Estudantes com Características de Altas Habilidades

¹⁴¹ Não desconhecemos as indicações e definições apontadas nas normativas ao processo de descentralização das políticas públicas e tampouco a importância e o significado desse processo quanto à aproximação dos serviços e programas dos sujeitos demandantes, bem como todas as demais implicações que tal processo congrega.

ou Superdotação (NEECAHS) há incentivos. Isto pode ser constatado no depoimento da superintendente da SAEE, abaixo assinalado:

Implantamos também o Núcleo de Enriquecimento para Estudantes com Características de Altas Habilidades, que chamamos NEECAHS. Só lá no NEECAHS agente trabalha por grupo de enriquecimentos. O que que é isso? O aluno que tem características de Altas Habilidades, mesmo ele tendo essa característica, tem que ter o espaço pra ele; saber em qual área que ele se destaca. É linguística? Aí nós vamos ter que saber. É para a área de Artes? Entendeu? É robótica? E aí dessa forma nós temos projetos que são o “Transformando o A em Tagarelar”; “Tecendo Ideia e Construindo História”, que é o que gerou a produção dos escritores mirins; nós temos o de “Robótica” [...]. Foi um projeto nosso, que nós implantamos. Faz sucesso esse Projeto desse NEECAHS. Lá dentro nós temos o Projeto de “Iniciação Científica”; nós temos esse na área de Robótica; nós temos na área de Xadrez. Agente trabalha todas as habilidades dos alunos. Além de trabalhar fora. Leva eles fora. Porque o NEECAHS tem que ir além das quatro paredes. Porque é para estimular essas habilidades desses alunos. Tem bastante. Tem 11 projetos lá dentro. É um espaço muito gostoso, se você quiser participar fica na Rua de Santana, Vai lá na Rua de Santana que você vai olhar. Em dezembro nós temos algumas atividades muito bacanas dos alunos. Eles é que se apresentam. Eles são cerimoniais. Eles são as autoridades que compõem mesas. Eles é que fazem tudo do evento. Nós, adultos, vamos só pra assistir eles. Então, é lindo o Projeto deles (Sujeito Participante S1-SAEE).

Conforme podemos averiguar, os incentivos da rede municipal de educação para o NEECAHS são visíveis. O Núcleo desenvolve, de acordo com S1-SAEE, onze projetos, tendo prédio próprio, localizado na Rua de Santana, no Centro da cidade.

Causa inquietude o contraste atribuído pela SEMED entre esse núcleo de atendimento e as demais especificidades da área de Educação Especial. Na nossa percepção esse contraste ocorre porque no atendimento das demais especificidades, o município terá apenas gastos e, para o NEECAHS, terá gastos com retorno financeiro, visto que as habilidades desenvolvidas pelos alunos do Núcleo podem produzir rendimentos e visibilidade para o governo municipal.

Além disso, notamos através da fala da superintendente o entusiasmo da referida participante, frente à entrevista e em conversas informais, ao apresentar os *slogans* do NEECAHS. Esse fato nos lembra Fernandes (2008, p. 127):

Se somos pobres quanto ao número de escolas e se o sistema educacional brasileiro é um pouco menos que precário, precisamos reconhecer que, em compensação, somos bastante engenhosos, muitos ricos, mesmo, em matéria de *slogans*. Sobram-nos problemas, mas felizmente não nos faltam fórmulas consagradas, com auxílio das quais nos pomos maravilhosamente de acordo a seu respeito. Essas, acima, já têm a força imperativa das regras. Impõem-se de tal forma, que acabaram desviando a atenção dos brasileiros de seus próprios conteúdos, distraíndo-nos comodamente de uma realidade muito crítica e áspere.

Nestes termos, a realidade do atendimento educacional especializado para o PAEE revela-se num espaço contraditório entre as especificidades dos alunos desse segmento. Os problemas na estrutura da Educação Especial, com perspectiva à inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento no sistema regular de ensino, no que se

refere ao AEE, parecem ser mascarados pela política de multiprojetos do NEECAHS. No entanto, tal política mostra suas fragilidades, principalmente quando direcionamos nossa atenção para as demais especificidades do PAEE, como os demais projetos desenvolvidos pela SAEE. Estes são descritos pela superintendente, nas áreas específicas do autismo, da deficiência visual e baixa visão.

[...] tem o Projeto do TEA, que é projeto de intervenção para estudantes com agravos, no caso do autista (nível III); temos também o outro Projeto, que te falei, para os Transtornos Específicos Funcionais; tivemos o Projeto do Núcleo de Implantação do Sistema Braile, que funciona na Casa dos Conselhos. Agora, tendo esse Núcleo, não precisamos mais depender de atividades que eram uma luta pra chegar aos alunos cegos e baixa visão. Nesse Núcleo, eles preparam as atividades para alunos cegos (**são poucos na rede**) e baixa visão que são atividades ampliadas. Todos estão tendo agora esse apoio do Núcleo. (Informação verbal, grifo nosso)¹⁴².

Notamos na fala de S1-SAEE que, para as demais especificidades, poucas ações foram desenvolvidas. Quando da realização desta pesquisa de campo, em 2018, o Projeto TEA (Transtorno do Espectro Autista) estava sendo implantado e o Projeto de Transtornos Específicos Funcionais ainda estava em processo de formulação. Já o Núcleo de Implantação do Sistema Braile funciona nas dependências da Casa dos Conselhos, também sem prédio próprio, da mesma forma como ocorreu quando da implantação das classes da *escola bilíngue*, confundindo-se com a própria história da Educação Especial no município.

Quando faz referência às atividades direcionadas para os alunos cegos e baixa visão, a superintendente diz que esse público é mínimo. Sobre isso, acreditamos que não se trata de o público ser mínimo, mas do acesso ser restrito, considerando que as condições de permanência na escola sempre foram difíceis para esses sujeitos. Isto pode ser percebido na seguinte fala: “[...] não precisamos mais depender de atividades que eram uma luta pra chegar aos alunos cegos e baixa visão.” (Informação verbal)¹⁴³. Acreditamos que as inúmeras dificuldades presentes no processo educacional acabaram contribuindo para a redução da procura pela educação da rede pública municipal nesses níveis de ensino, resultando na emigração ou mesmo exclusão desse alunado na rede.

Além dos projetos que atendem às especificidades dos alunos PAEE, existem outras ações/atividades desenvolvidas pela SAEE, na viabilização do AEE.

A dinâmica de atendimento da Educação Especial no município de São Luís/MA também ocorre através da Avaliação Psicopedagógica e do Ensino Itinerante, num trabalho de articulação. A primeira constitui-se no atendimento especializado realizado por equipe interdisciplinar, composta por pedagogos, psicólogos, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta,

¹⁴² Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante S1-SAEE.

¹⁴³ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante S1-SAEE.

fonoaudiólogo, assistente social e psicopedagogo. O objetivo principal dessa Avaliação “[...] é conhecer os entraves que inviabilizam o desenvolvimento cognoscente do educando para que sejam planejadas ações educativas ou de apoio para prover o aluno de condições de aprendizagens significativas.” (SÃO LUÍS, 2013).

Nas primeiras visitas realizadas na SAEE de São Luís, tivemos informações de uma integrante da Equipe Interdisciplinar de Avaliação Psicopedagógica que relatou que o município dispõe de duas equipes dessa natureza, sendo uma no turno matutino e outra no turno vespertino. Na fala da superintendente, essa Equipe Interdisciplinar desempenha dupla função: Avaliação Psicopedagógica e Ensino Itinerante. Vejamos:

[...] a equipe itinerante. São pedagogos que estão sempre acompanhando as escolas, além da equipe interdisciplinar, que também os pedagogos são parte dela, que é composta por psicólogos, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, fonoaudióloga, é..., assistente social e psicopedagogo [...] essa equipe ela é itinerante, que não é só os pedagogos que vão fazer esse acompanhamento, mas a Equipe Itinerante, também: os psicólogos e os demais componentes dessa Equipe, também estão sempre no chão da escola, ajudando, tirando dúvidas, formando e sensibilizando. (Informação verbal)¹⁴⁴.

Quando das visitas iniciais à SAEE, uma das integrantes da Equipe de Avaliação relatou que a Avaliação Psicopedagógica do aluno PAEE ocorre através do Estudo de Caso, após o processo de identificação desse aluno pelo técnico (pedagogo) e pelo professor da classe comum. Esse serviço de apoio do município é apontado pela superintendente, da seguinte forma:

Essa Avaliação Psicopedagógica, ela está acontecendo pelo Estudo de Caso. [...] o técnico vem junto a toda a Equipe reunida, eles fazem esse Estudo de Caso. Uma vez levantando, detectando que ele tem realmente uma deficiência, se for o caso [...] eles sentem a necessidade que eles precisam adquirir um laudo [...] eles encaminham para o setor da saúde [...] para atender esses alunos. Nossa avaliação aqui, ela é 100% pedagógica. Mas, eles têm o conhecimento de saber a necessidade, assim como, até a família. E, essa família, também é acompanhada aqui por nós, ou então, encaminhada para setores, se eles precisarem de atendimento [...]. A gente faz anamnese com essa família e, aí, faz os encaminhamentos. Se não der pra ficar só no nosso atendimento junto à assistente social, a gente faz um outro atendimento também pra eles; encaminhamentos, quer dizer, pra área da saúde. (Informação verbal)¹⁴⁵.

Diante do relato acima, observamos que a Equipe de Avaliação desenvolve um trabalho interdisciplinar, de cunho pedagógico, com encaminhamentos para outros setores, como o da saúde. Porém, cabe uma observação, pois como a própria superintendente afirma, ao se reportar aos serviços de Itinerância (constituído pela mesma Equipe de Avaliação), indica que o trabalho realizado por apenas duas Equipes de Avaliação mostra que a rede municipal não garante avaliação para todos, pois “[...] a demanda é grande e a Equipe é

¹⁴⁴ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante S1-SAEE.

¹⁴⁵ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante S1-SAEE.

pequena [...] a gente faz o que pode para atender a estes alunos.”, selecionando “[...] principalmente os casos mais críticos.” (Informação verbal)¹⁴⁶.

Nesse sentido, entendemos que os casos considerados *menos críticos* não passam pelo Estudo de Caso da Equipe de Avaliação Psicopedagógica, ficando, muitas vezes, apenas sob a avaliação de um profissional, o técnico da Equipe Itinerante, que geralmente, é um pedagogo especializado, responsável por aplicar instrumentos para identificar se aquele aluno-alvo é ou não público da Educação Especial. Consta nos dispositivos legais (Decreto nº 7.611/2011, Resolução nº 04/2009, PNE 2014-2023, PME 2015-2024) que o processo de identificação do alunado PAEE deve ser realizado por um profissional especializado.

No sentido de identificarmos a ação do técnico da SAEE, materializada nas escolas públicas da rede, a partir da visão dos sujeitos participantes da UEB *Luís Viana*, encontramos os seguintes enunciados:

Só os técnicos da Secretaria, né?!, os técnicos do setor da Educação Especial [...], que eles fazem o acompanhamento, que a gente chama de Itinerantes. Assim que a gente recebe, faz a matrícula de um aluno com determinada deficiência, por exemplo, autista ou baixa visão. A gente entra em contato e aí vem o profissional pra fazer toda aquela anamnese com a família pra fazer o diagnóstico. [...] chama a profissional da rede, algum técnico do setor da Educação Especial da SEMED pra que ele possa fazer essa anamnese e dar esse encaminhamento. Porque através desse contato com o técnico da Secretaria, aí, ele vai dando... o próprio técnico marca as consultas e identifica a necessidade do aluno (Informação verbal)¹⁴⁷.

Para o aluno chegar na Sala de Recurso, tem um técnico da SEMED, né?!, da Educação Especial. Eles fazem visita na escola. Então, diante da queixa do professor, a criança é avaliada por esse técnico. Às vezes, eles chamam também a família pra conversar e mandam esse encaminhamento pra Sala de Recursos. Os alunos, mesmo de dentro da escola, os alunos só chegam na Sala de Recursos, pelo menos aqui, né?!, com encaminhamento de um técnico. O professor da sala comum observa, mas ele não pode mandar pra coordenação e a direção mandar logo, não. Ele tem que vir com o encaminhamento do técnico da SEMED. Ele vai lá, conversa com o professor, avalia a criança e encaminha pra Sala de Recursos (Informação verbal)¹⁴⁸.

Durante muito tempo foi (nome da Técnica) que fez esse acompanhamento. E, ela vinha, normalmente, dia de terça. Agora, aposentou. Chegou uma menina novata. Nós fomos apresentados a ela [...], mas ela ainda não reuniu com a gente, mas ela já está fazendo aquele trabalho de buscar esses meninos na sala de aula pra conversar, pra ter aquele primeiro contato com eles [...]. Ela já deu informações de um aluno meu do 9º ano, que o menino tem tendências suicidas; a autoestima lá embaixo; ele é de inclusão. Então, ela já foi buscando essas outras coisas [...]. Então, ela já tá fazendo essa investigação [...]. (Informação verbal)¹⁴⁹.

Como podemos observar, o técnico da SEMED desempenha muitas funções, que vai desde a Avaliação Psicopedagógica ao encaminhamento para o setor da saúde, quando é o

¹⁴⁶ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante S1-SAEE.

¹⁴⁷ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante G1-ESCOLA.

¹⁴⁸ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P1-AEE.

¹⁴⁹ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P7-SER.

caso, responsabilizando-se, inclusive, pela marcação de consultas médicas, conforme relato da gestora da escola. Esse cuidado do técnico da SEMED em marcar consultas para o aluno é bastante compreensível, visto que as famílias na maioria das vezes já são sobrecarregadas e, além do mais, também são desinformadas. Mas, é importante lembrarmos que diante de tantas atribuições, o trabalho do técnico fica comprometido, visto que o quantitativo reduzido desses profissionais dificulta, acentuadamente, o atendimento efetivo desses alunos, já que precisam atender a todas as 170 escolas e aproximadamente 60 anexos da rede pública do município, conforme já destacamos nesta seção.

Explorando um pouco mais as falas dos sujeitos acima expressas sobre esse profissional da SAEE, percebemos no depoimento da professora do AEE da UEB *Luís Viana* que o retorno do técnico em relação à devolutiva do relatório de avaliação, com as orientações acerca das necessidades educacionais específicas do aluno, muitas vezes não é entregue, ou seja, não tem um *feedback* para a escola, pois, conforme relata a referida professora do AEE, “[...] nas formações somos orientadas de que os técnicos precisam mandar uma síntese e que não chega na sala de recursos.” (Informação verbal)¹⁵⁰.

Essa síntese trata-se do retorno da Avaliação Psicopedagógica realizada pelo técnico e/ou pela Equipe de Avaliação Psicopedagógica da SAEE, configurando-se num instrumento necessário para os professores da escola. É através dele que os professores da Sala de Recursos elaboraram o plano de atendimento educacional individual do aluno e os professores do ensino comum conduzem seu plano de aula, contendo as necessidades educacionais específicas desse público.

Os entraves relativos ao retorno dos relatórios da Avaliação Psicopedagógica, na nossa percepção, podem estar associados à sobrecarga de atribuições para os profissionais da SAEE, que frente à excessiva demanda de escolas não conseguem dar a devolutiva do documento, ou pode estar relacionado à indisposição desses sujeitos na entrega do referido documento, possibilidade essa existente, mas que não se aplica a todos eles.

Se o técnico fica sobrecarregado com tantas atribuições, com o professor da classe comum o trabalho é dobrado, visto que são esses sujeitos que fazem, inicialmente, o processo de identificação do PAEE, em sua sala de aula. São, pois, os professores que apontam esse segmento, sem diagnosticar, mas sinalizam características ou indícios de ser PAEE, através da observação durante o processo ensino-aprendizagem. É o que mostram as falas abaixo:

[...] o professor, na sala de aula, ele detecta se o aluno tem alguma dificuldade de aprendizagem. Então, esse professor demanda para o técnico do acompanhamento

¹⁵⁰ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P1-AEE.

[...], o professor, principalmente, na sala de aula, ele é a peça fundamental, esse professor da sala de aula. Aí, junto com o técnico, o professor faz a avaliação dele e o técnico faz a outra avaliação dele e eles demandam para a Equipe. (Informação verbal)¹⁵¹.

Geralmente, o professor sinaliza, né?! Ele diz: “Olha! Tem um aluno aqui na sala que eu percebi que ele tem um comportamento diferente”. Aí, o coordenador ele chama a família. Porque, geralmente, na matrícula, nós perguntamos: “Tem alguma deficiência?”. Aí, a família, às vezes coloca que não. [...] Aí, depois o professor, diz: “Não, esse menino tem algum problema” [...]. (Informação verbal)¹⁵².

[...] há casos de que não tem nenhum laudo, mas que a gente percebe que precisa de alguma atenção especial. Então, esses casos, a gente encaminha para direção, pra coordenação pra que seja encaminhado para o setor responsável, pra ver se aquela criança precisa, se tem algum problema que precisa ser tratado pra melhorar o aprendizado dela [...]. (Informação verbal)¹⁵³.

[...] às vezes, nós percebemos, porque nós convivemos, o professor, né?!, que tá dia a dia [...]. Nós é que detectamos e procuramos alguém, ou seja, a coordenação, ou a assistente social, ou até mesmo a pessoa ontem que tava fazendo o levantamento (Informação verbal)¹⁵⁴.

Quando não vem um diagnóstico formado lá no dossiê, que a gente tem... todas as vezes que vem a relação de alunos, a gente tem algum sinal [...], se não vem esse diagnóstico, a gente [...] dia a dia, você vai vendo que algo está errado. Então, você primeiramente procura a coordenação e a coordenação vai e chama as professoras da Educação Especial e, a gente vai tentando diagnosticar por aqui (Informação verbal)¹⁵⁵.

E só sinalizamos, também. Porque sabemos que somos limitados. (Informação verbal)¹⁵⁶.

Os professores do Luís Viana que já estão há bastante tempo e já tão acostumados a lidar com esses alunos, já começam a ficar de olho no aluno. Aí, pergunta: Tem um laudo pra fulano? A família falou alguma coisa? Aí, começa, entendeu?! Começa, assim. Quando não tem laudo, fica nessa observação (Informação verbal)¹⁵⁷.

De acordo com as falas dos sujeitos participantes, o processo de identificação inicial, quando não apontado pelos pais e/ou responsáveis no momento da matrícula do aluno, visto que alguns desses pais desconhecem ou mesmo omitem tal informação, isto não consta na relação de turmas entregues pelo coordenador da escola ao professor, e, portanto, esse processo acaba sendo realizado pelo docente da classe comum, que sinaliza características diferentes no aluno, podendo ser público-alvo ou não da Educação Especial. Isto durante todo o processo ensino-aprendizagem.

No entanto, muitas vezes, esse docente tem várias turmas com 40/50 alunos e, dificilmente, consegue perceber tais características diferentes, num primeiro momento, dos

¹⁵¹ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante S1-SAEE.

¹⁵² Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante G1-ESCOLA.

¹⁵³ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P1-SER.

¹⁵⁴ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P2-SER.

¹⁵⁵ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P3-SER.

¹⁵⁶ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P6-SER.

¹⁵⁷ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P7-SER.

alunos-alvo de observação. (BARROS, 2013). Quando consegue ter essa percepção, na maioria das vezes, por esse aluno apresentar baixo rendimento e/ou comportamento diferente dos demais, já terá decorrido um período considerável, como consta no relato abaixo:

Eu tenho uma aluna, no 9º ano, a gente já tá no 3º bimestre e, hoje a mãe dela veio conversar e dizer que a filha tem uma deficiência cognitiva. No terceiro bimestre! Eu já tinha percebido, junto com a professora de matemática de lá, que ela tinha uma dificuldade. Aí, eu fiquei pensando: “Será que ela tem alguma deficiência?”. Eu sinto que a [nome da aluna] deve ter algum problema cognitivo. E, disse: “Presta atenção!”. Aí, eu comecei a observar. E aí a gente conversando, ficou nisso. Mas, não tem um laudo. Entendeu?! Hoje a mãe veio dizer que sim. “Poxa! Terceiro bimestre!”. Eu disse: “Custava ter falado isso!”. Porque o olhar avaliativo, muda. Entendeu? (Informação verbal)¹⁵⁸.

Na nossa percepção, situações como esta descrita na fala do sujeito participante P7-SER ocorrem, frequentemente, nas escolas públicas da rede municipal de São Luís/MA e, embora reafirmarmos que as péssimas condições de trabalho a que são submetidos professores e alunos da rede e que inviabilizam esse docente de fazer observações mais criteriosas acerca de seu alunado, é necessário dar maior atenção sobre o processo ensino-aprendizagem dos alunos.

O que temos observado, também, é a preocupação excessiva dos professores do ensino comum em ministrar conteúdos curriculares, durante o ano letivo. Isto pode ser um fator dificultador na percepção prévia das necessidades educacionais específicas dos alunos ou na identificação dos mesmos, como público-alvo ou não da Educação Especial. Essa preocupação é passível de compreensão, visto que o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), ao permitir que os diversos níveis governamentais avaliem a qualidade da educação praticada no País, acaba responsabilizando, em parte, os professores pelo rendimento mínimo ou não do aluno da educação básica.

Freitas (2014, p. 1095) afirma que tais “[...] processos avaliativos no interior da escola se diversificam em procedimentos de caráter formal e informal e abrangem diferentes dimensões”. No geral, segundo esse autor, a avaliação mais conhecida é a que examina quanto o aluno aprendeu de um determinado conteúdo ensinado. Nesse cenário, o professor se vê *obrigado* a ensinar sob esses parâmetros avaliativos, o que talvez possa contribuir para o ofuscamento de sua reflexão sobre sua prática pedagógica. E, principalmente, ver o processo educativo numa perspectiva mais humanizadora para seus alunos.

Não estamos com isso tentando amenizar a responsabilidade do professor sobre seus alunos, enquanto um dos sujeitos responsáveis pela sua prática pedagógica, mas trazemos

¹⁵⁸ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P7-SER.

elementos que, talvez, possam justificar ou atribuir sua ação ou não ação, no que tange à sua observação sobre o processo de identificação dos alunos PAEE.

Em relação à demora do professor no processo de identificação dos alunos PAEE em sua sala de aula, também pode estar condicionada à sua falta de formação, ou seja, ao desconhecimento das características que sinalizam para a possibilidade de o aluno ser público-alvo ou não da Educação Especial. Sobre essa formação, trataremos do assunto mais adiante, na próxima categoria de análise.

No sentido de contribuir, efetivamente, no processo de identificação do aluno PAEE, pensamos que a SEMED poderia organizar-se, via política pública, elaborando documento e executando, por meio de ações, melhores condições de trabalho para os professores. O que temos presenciado é a transferência de responsabilidade para as escolas, como consta no art. 10º da Resolução nº 10/2004 (SÃO LUÍS, 2004), que atribui às escolas a incumbência de organizar-se e ofertar aos alunos incluídos nas classes comuns os serviços de apoio (Itinerância e Sala de Recursos), de forma a respeitar as necessidades individuais dos alunos. O problema é que tais instituições de ensino não dispõem de uma estrutura físico-organizacional de qualidade para atender à diversidade dos alunos. E a escola, frente a esse desafio, também transfere sua responsabilidade aos professores que, por sua vez, transferem aos alunos e/ou às famílias, tornando-se um círculo vicioso.

Prosseguindo na análise do Atendimento Educacional Especializado na rede pública municipal de educação de São Luís, esta não ocorre apenas via projetos, programas e ações já assinalados, mas amplia-se para a Sala de Recursos Multifuncionais. Nas Diretrizes Educacionais para o Atendimento Educacional Especializado, o art. 1º da Resolução nº 04/2009 diz que o AEE realiza-se nas salas de recursos multifuncionais, tendo como função complementar e/ou suplementar a formação dos alunos em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, com vistas à sua autonomia e independência dentro e fora da escola. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009b).

A garantia de sala de recursos multifuncionais também é contemplada na Meta 4 do Plano Nacional de Educação 2014-2024, para o PAEE de 4 a 17 anos. (BRASIL, 2014). Esse mesmo enunciado é encontrado na Meta 4 do PME de São Luís 2015-2024, conforme já vimos na quarta seção, trazendo como Estratégia 4.3: “Implantar e manter salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas municipais, da cidade e do campo, bem como na escola bilíngue, garantindo os materiais pedagógicos e equipamentos tecnológicos acessíveis para o funcionamento das mesmas.” (SÃO LUÍS, 2015, p. 62). E na Estratégia 4.7 ressalta, “Implementar as salas de recursos multifuncionais nas escolas da Rede Pública Municipal

para o atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial [...] na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens, Adultos e Idosos.” (SÃO LUÍS, 2015, p. 62).

Nesse viés, buscamos analisar como ocorre esse atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais na percepção dos sujeitos participantes da pesquisa. Mas, primeiramente, quisemos conhecer a visão desses sujeitos na oferta desse tipo de atendimento pela rede municipal de São Luís/MA, por entendermos que a visão deles pode contribuir para sua ação ou não ação na viabilização da política de inclusão na rede pública de ensino. Para S1-SAEE, esse atendimento é primordial. Em sua fala relata, inclusive, sua experiência como professora da Sala de Recursos:

E, temos o outro foco que é a nossa Sala de Recursos, o Atendimento Educacional Especializado. Esse, que a gente sabe que também é o carro-chefe da Educação Especial, porque ele ajuda o aluno a se desenvolver [...]. Então, na Sala de Recursos, que eles vão, que estas crianças serão trabalhadas habilidades, né?!, delas; as competências; e, elas vão surtir efeito lá no ensino regular. Quando eu estava lá na sala de recursos, me chamaram pra cá. Eu estava numa sala de recursos e, aí, a professora fazia questão de dizer: ela tava com um aluno há dois anos e o aluno não desenvolvia [...]. e, aí, ele tava numa sala de recursos comigo e quando chegou no meio do ano, na nossa confraternização, tanto no meio quanto no fim do ano, dando o depoimento: “Meu Deus! Eu consegui alfabetizar [nome do aluno]. Eu estou muito feliz!”. Mas, ela nunca citava a Sala de Recursos, a diferença que a sala de recursos fez na vida daquela criança. Aí, uma hora eu também fiquei com... “quer saber de uma coisa, eu não vou deixar essa professora falar sozinha”. E, eu peguei o microfone e falei e disse o porquê que o [nome do aluno], ele tinha conseguido o êxito tão rápido. Aí, eu fui dizer: “O Atendimento da Sala de Recurso faz toda a diferença na vida de um aluno”. Aí, ela ficou um pouco... com a cara de Nhô Zé, mas passou. Mas, eu tinha que dizer, para ela entender que a Sala de Recurso, ela contribuiu para esse aluno lá no ensino regular; surte o efeito lá e eles não percebem. (Informação verbal)¹⁵⁹.

O conhecimento da superintendente da SAEE sobre a importância do atendimento educacional especializado na Sala de Recursos, bem como sua experiência, configuram-se como condição primeira na luta pelo direito à educação do aluno PAEE, porque no nosso entender são elementos que vão contribuir para que se compreenda a necessidade das salas de recursos, enquanto apoio complementar e/ou suplementar no aprendizado desse segmento, não sendo substitutivo do ensino comum.

Cabe lembrar que nas Diretrizes da PNEE/PEI, o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Também afirma que as atividades desenvolvidas no AEE

¹⁵⁹ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante S1-SAEE

diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. (BRASIL, 2008b).

Sendo assim, percebemos que, embora os professores do ensino regular muitas vezes não tenham a compreensão do que seja o Atendimento Educacional Especializado, da sua função, que não é substitutivo da escolarização, e também não se configura como reforço escolar, esses docentes sabem a importância desse profissional na escola. É o que revelam em suas falas, quando perguntamos: Como você vê o papel do professor do AEE da Sala de Recursos Multifuncionais na inclusão do aluno PAEE?

É essencial. Até porque eles têm uma formação, fizeram cursos na área. E nós da educação regular não fizemos. A gente tem uma formação, hora ou outra, mas eles têm uma formação, eles estão mais capacitados, então o papel deles, sem dúvida, é essencial para o desenvolvimento de um bom trabalho. (Informação verbal)¹⁶⁰.

É de suma importância, porque tem que ter. É como eu acabei de falar. Já fazem é muito! Muito com o pouco! [...]. Mas, é de suma importância. E, assim, o desenvolvimento dessas crianças, tudo. O inicial, o processo social, são elas que vão trabalhar isso, né?!, para iniciar e depois... E nós sabemos também da dificuldade, [...]. É um trabalho não só educacional para elas; são, na verdade, são até psicólogas. (Informação verbal)¹⁶¹.

Essencial, né?!, o papel dele é fundamental. Ele tem que tá aqui presente. Sem ele, é impossível. Então, o mundo que elas vivem, dentro da educação, né?!, é bem específico em relação à Educação Especial. Então, se elas não tão lá, com quem que a gente vai, digamos, ter uma orientação e aprender, não é?! Tem que ser esses personagens, aí. É fundamental. É uma presença fundamental e eu acho que tem que ser muito mais valorizado. E, mais preparado. Trazer mais gente. Ver quem é que tem a capacidade, de repente, de migrar para a Educação Especial, porque realmente é um nicho, digamos, de trabalho que tá muito aberto. É muito amplo e necessita de muitos profissionais (Informação verbal)¹⁶².

Fundamental. O papel dele é fundamental, visto que, comparado a nós, ele já tem uma caminhada melhor, voltada para isso, suponho eu! [...] desde que haja essa comunicação, eles vão nos ajudar e muito. E nós vamos trocar com ele, não é?!, Porque nós estamos ali no regular, no diário. Mas, aquilo que ele puder agregar para o nosso conhecimento, até como prática, como ideia. Isso é fundamental. (Informação verbal)¹⁶³.

Como podemos observar, a maioria dos professores do ensino regular respondeu que o papel do professor do AEE no processo de inclusão do aluno PAEE no ensino regular da rede pública municipal de São Luís/MA é de fundamental importância. Mas, é notório que esses docentes da classe comum desconhecem a função específica do professor do AEE nesse processo de inclusão.

Em suas falas mostram que a função do professor do AEE é importante, inclusive apontando deficiências na rede de ensino, quando destacam a necessidade de mais

¹⁶⁰ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P1-SER.

¹⁶¹ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P2-SER.

¹⁶² Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P3-SER.

¹⁶³ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P6-SER.

profissionais da área de Educação Especial no processo de inclusão, mas a dinâmica do Atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais com os alunos atendidos parece não ser percebida pelos docentes da escola.

Ressaltamos que a carência de profissionais na área da Educação Especial é de conhecimento da superintendente da SAEE, “Nós estamos com 129 professores e ainda temos uma carência. Eu tenho uma carência de 8 professores.” (Informação verbal). Embora tenha conhecimento e experiência na área, esses elementos não são suficientes para elucidar a problemática da falta de recursos humanos na rede pública municipal de São Luís/MA, o que nos faz acreditar que o problema é de ordem conjuntural e não apenas local.

No âmbito das políticas públicas, Rua (2014) diz ser impossível pensar a tomada de decisões fora de certos horizontes históricos, pois, segundo ela, a alocação de recursos é um processo contínuo. Para a autora, as decisões que se precisa tomar frequentemente são condicionadas e limitadas pelo comprometimento de recursos que ocorreu em algum momento do passado recente, seja pelo governo que está no poder, seja por seu(s) antecessor(es). Esse fato faz com que somente pequenas parcelas de recursos estejam disponíveis, reduzindo as decisões políticas a decisões marginais, incrementais. Em outras palavras, mesmo que no longo prazo estas decisões de pequeno alcance e pequenas mudanças cheguem a se acumular e provocar grandes transformações, o processo de tomada de decisão, em si mesmo, limita-se àquilo que é possível de ser alocado num momento preciso do tempo.

Ainda, de acordo com a referida autora, esta limitação imprime a característica de gradualidade à tomada de decisões, que dizem respeito a ajustes ou a medidas experimentais de curto alcance no atendimento das demandas, envolvendo pequenas tentativas passíveis de ensaio, erro e correção de rumos. (RUA, 2014). E é isso que temos notado nas tomadas de decisões da SAEE/SEMED para o atendimento dos alunos PAEE que utiliza o incrementalismo como melhor estratégia para a adoção de políticas que implicam limitação de recursos ou de conhecimento, numa forma de garantir melhores condições para sua implementação. Por outro lado, a própria implementação pode ser prejudicada pelo gradualismo incrementalista, sendo a escolha do modelo sempre uma questão de estratégia. (RUA, 2014). Essas escolhas trazem implicações na realidade das escolas públicas.

A dinâmica do Atendimento Educacional Especializado, na visão da professora do AEE da Sala de Recursos da UEB *Luís Viana*, passa por situações desafiadoras. A Resolução nº 10/2004 atribui às escolas do ensino regular que se organizem e ofertem serviços de apoio pedagógico especializado, como o da Sala de Recursos, aos alunos PAEE no atendimento de suas necessidades educacionais específicas, mediante atendimento individualizado ou em

pequenos grupos de até 10 alunos¹⁶⁴, diariamente, se possível, ou pelo menos duas vezes por semana, com a duração mínima de três horas cada vez. (SÃO LUÍS, 2004a).

No entanto, na sala de recursos multifuncionais da escola em estudo, tal recomendação é considerada parcialmente. Entendamos por que isso ocorre. O quantitativo elevado de alunos encaminhados pela SAEE dificulta o desenvolvimento qualitativo do trabalho das professoras do AEE. Os alunos matriculados nas Salas de Recursos recebem atendimento, pelo menos duas vezes por semana, mas a duração desses atendimentos é apenas de duas horas, a cada vez, contrariando, portanto, o disposto na Resolução nº 10/2004. (BRASIL, 2004).

Quando, em conversas informais, questionamos o tempo de cada atendimento à professora do AEE, disposto na Resolução nº 10/2004, a mesma relatou que conhecia o documento, mas devido ao quantitativo elevado de alunos que ela atendia, era difícil deixá-los em grupos de mais de três, visto que as especificidades do alunado tornavam isso inviável. Nesse sentido, organizava os atendimentos com até três alunos por grupo, duas vezes ou mais por semana, dependendo da necessidade educacional específica dos mesmos, com duas horas para cada atendimento para não comprometer tanto a qualidade do trabalho desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais.

Ainda, de acordo com o relato da professora do AEE da SRM da escola, de segunda à quinta-feira atendia a dez alunos no formato de organização mencionado acima, reservando a sexta-feira para o planejamento. Este, geralmente, era realizado fora do ambiente escolar, quando, também, utilizava algumas sextas-feiras, inclusive nos contraturnos e, portanto, fora do seu horário de expediente, para fazer o trabalho articulado com os professores do ensino regular de outra escola, pois a maioria dos seus alunos atendidos, embora matriculados na Sala de Recursos Multifuncionais da UEB *Luís Viana*, era oriunda de outras instituições de ensino da rede pública municipal de São Luís/MA.

Nesse sentido, percebemos grande dificuldade dos professores do AEE no desenvolvimento de um trabalho articulado com tais docentes da classe comum, principalmente quando não compartilham do mesmo ambiente escolar, comprometendo mais ainda o atendimento das necessidades educacionais específicas do aluno PAEE, durante seu processo ensino-aprendizagem. Esse comprometimento também se amplia quando do desencontro dos planejamentos entre esses docentes do ensino comum e do Atendimento Educacional Especializado.

¹⁶⁴ Esse quantitativo de até dez alunos na sala de recursos multifuncionais, ao nosso ver, não difere da configuração da classe especial.

Tal realidade não se deve apenas ao nível de planejamento; pensamos que se estende à falta de compartilhamento das informações entre os professores do ensino comum e do AEE sobre as necessidades educacionais específicas do aluno. Com objetivo de averiguar a possibilidade da falta de planejamento e compartilhamento de informações entre esses docentes, resolvemos ouvir os professores do ensino comum sobre sua relação com os professores do AEE/SRM ou de apoio da UEB *Luís Viana*, obtendo as seguintes respostas:

Não, tranquilo. Não tem nenhum problema, né?! A gente tá sempre conversando, elas, as meninas, estão sempre dispostas em dar... mesmo que elas não estejam em nossa sala, se nós formos chamar, elas atendem de imediato. Então, a relação é a melhor possível. Quanto a isso não tem problema nenhum. Precisaria de mais. Mas, as poucas que temos, sempre estão dispostas a nos ajudar. (Informação verbal)¹⁶⁵.

Aqui, nós temos uma relação muito boa. Elas nos ajudam. Eu, particularmente, já fui. Tenho dúvidas, aí elas passam informações. Quando é o aluno que já há tempos, né?! Então, graças a Deus! Eu não tenho que reclamar. Muito boa! Muito boa mesmo! São meninas muito esforçadas. Tem um trabalho muito bom. Até porque pelos recursos que elas têm. (Informação verbal)¹⁶⁶.

Não, no nosso caso aqui é muito bom. No caso do *Luís Viana* [...]. Agora, aqui no *Luís Viana*, nosso contato é realmente muito estreito com todas as professoras que tão aqui. [...] O nosso relacionamento é o melhor possível. Inclusive as inquietações... A gente é muito companheiro em relação a isso e vê o quanto que a gente necessita e que, realmente, o poder público não nos atende. (Informação verbal)¹⁶⁷.

Diante das falas desses sujeitos participantes (P1-SER, P2-SER e P3-SER), podemos observar que a relação entre professores da classe comum e do AEE parece ser colaborativa, ou seja, ambos profissionais compartilham e/ou buscam conhecimentos específicos para desenvolverem um trabalho de qualidade, no que tange ao atendimento das necessidades educacionais específicas dos alunos PAEE. Mas, nas percepções da gestora, da professora da SRM e de outros professores do ensino comum da escola, *locus* da pesquisa, essa relação carece de proximidade.

Ainda é fragmentada. Esse trabalho precisa ser feito, não é?! Já conversei com a [nome da coordenadora] sobre isso. Tá cada um no seu canto. Cada um, vamos dizer assim... vencer as suas dificuldades. Eu vejo as professoras que trabalham com a Educação Especial, no caso da Sala de Recursos, já com um preparo, com uma experiência boa. E os professores do ensino regular, pedindo socorro, pedindo socorro. Tipo assim: “Tira esse menino daqui, que eu não sei trabalhar com ele”. E aí, a gente diz: “Não, professor! É o contrário. Nós não vamos tirar o menino, é o senhor que tem que aprender a trabalhar com ele”, “Mas, como é que vai ser?”. É esse processo que te falei, né?!: através das formações. (Informação verbal)¹⁶⁸.

A relação é boa! A relação! Só que quando a gente chega para falar, né?!, ninguém diz nada, né?!, ninguém. Assim: tem professores que quando têm dificuldades eles vêm, né?!, perguntar para a gente o que fazer. Mas, o que se observa é que a maioria

¹⁶⁵ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P1-SER.

¹⁶⁶ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P2-SER.

¹⁶⁷ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P3-SER.

¹⁶⁸ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante G1-ESCOLA.

quer receita pronta! Que a gente não tem! [...]. E tem outros colegas aqui que chegam, às vezes, no início do ano, eles chegam e pedem orientações para a gente [...]. porque, eu volto a bater na tecla, que eles têm esse estigma de dizer, até a própria coordenação, diz: “Eu não sei, eu não aprendi a trabalhar com...”, [...]. (Informação verbal)¹⁶⁹.

Eu tenho pouco contato. Mas, volto a dizer: estou nova na escola! Mas, esse pouco contato, eu sempre observei, eu sempre faço essa queixa, não só aqui, em todas. No geral, aí eu volto, o professor novo, ele deveria, na entrada da escola, se tem, ele vai pra essa turma, essa turma tem um aluno incluso. Mas, assim, no geral, não nos é passado. Nós descobrimos isso em sala. (Informação verbal)¹⁷⁰.

Olha! Foi o que eu falei mais cedo, quando eu tava respondendo uma outra pergunta. Durante muito tempo foi [nome da técnica de apoio da SAEE] que fez esse acompanhamento. E ela vinha, normalmente, dia de terça. Agora, aposentou! Chegou uma menina novata. Nós fomos apresentados a ela. Eu esqueci o nome dela. Mas, ela ainda não reuniu com a gente [...]. (Informação verbal)¹⁷¹.

Com base nas falas dos sujeitos participantes, corroboramos com a gestora da escola quando afirma que, em sua percepção, a relação entre docentes do ensino regular e do AEE é fragmentada. Na nossa análise, embora insistamos em afirmar que tal fragmentação está relacionada às condições adversas de trabalho desses profissionais, isso não desresponsabiliza professores tanto do ensino regular quanto do AEE do compromisso de planejarem e compartilharem informações para a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem com seus alunos, público-alvo ou não da Educação Especial, visto que esse é uma das funções dos docentes, enquanto formadores de sujeitos críticos e conscientes.

No caso da professora da SRM, percebemos que se mostra disponível para colaborar em termos de compartilhar conhecimentos específicos da área de Educação Especial com os professores da classe comum. Mas, as condições adversas em que está submetida dificultam a viabilidade dessa ação. O quantitativo elevado de alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais, tendo carga horária totalmente preenchida de segunda a quinta-feira, torna-se quase impossível esse encontro entre os docentes, ficando, muitas vezes, *discutido*, corriqueiramente, no horário anterior ao início das aulas ou no intervalo do lanche escolar.

Diante desses elementos dificultadores, a professora da SRM, em conversa informal, relatou que acaba esperando que a procura seja uma iniciativa dos docentes do ensino comum, o que poderia ser diferente, visto contrariar os dispositivos legais (Resolução nº 04/2009 e Decreto nº 7.611/2011), que trazem como uma das atribuições do professor do AEE a articulação com os professores do ensino comum, conforme já vimos nas terceira e quarta

¹⁶⁹ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P1-AEE.

¹⁷⁰ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P6-SER.

¹⁷¹ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P7-SER.

seções desta tese. Além disso, o seu planejamento das sextas-feiras difere dos planejamentos dos professores da classe comum, visto que a escola organizou-se por área de conhecimento.

Outro complicador que inviabiliza uma relação de articulação entre os professores do ensino comum e do AEE é atribuído aos técnicos da SAEE que, em virtude do quantitativo elevado de escolas a serem atendidas e do reduzido número de profissionais, destinam apenas um dia para acompanhamento semanal das instituições de ensino da rede pública municipal.

E, no que se referem aos professores do ensino comum, muitos se ancoram no discurso da *falta de preparo*, como lembra a gestora da escola ao relatar as inquietações dos professores do ensino comum, quando dizem: “Tira esse menino daqui, que eu não sei trabalhar com ele.” (Informação verbal)¹⁷²; ou até mesmo da experiência da professora da SRM em relação ao relato dos professores do ensino regular quando a procuram: “Eu não sei, eu não aprendi a trabalhar com eles.” (Informação verbal)¹⁷³. Assim, pensamos que, embora as condições adversas de trabalho seja um complicador na implementação da política de inclusão, esse discurso pode ser uma válvula de escape dos professores do ensino comum, como uma forma de não assumir responsabilidades pela educação dos seus alunos, justificando, muitas vezes, falta de formação docente, quando na realidade, trata-se de falta de disposição (comodismo) para assumir uma educação para a transformação de sua prática pedagógica.

Na nossa percepção, a problemática da relação do professor do ensino regular e do professor do Atendimento Educacional Especializado depende, também, de como a gestão da escola tem se organizado, pedagogicamente, na realização dos planejamentos das disciplinas curriculares, para atendimento das necessidades educacionais específicas de seus alunos. Além disso, a escola precisa solicitar, constantemente, junto à SAEE/SEMED, maior quantitativo de profissionais especializados no suporte aos professores da classe comum.

Vale ressaltarmos que a relação entre professores do ensino regular e do AEE vai para além da responsabilidade dos docentes e/ou da gestão da escola, ampliando-se para a SAEE/SEMED, que parece desobrigar-se dessa responsabilidade, visto que a própria Resolução nº 10/2004 (SÃO LUÍS, 2004a) transfere essa responsabilidade única e exclusivamente para as instituições de ensino, que, ao nosso ver, constituem-se em uma série de transferências em cascata, onde o mais penalizado é o aluno.

¹⁷² Depoimento retirado da entrevista com a Gestora.

¹⁷³ Depoimento retirado da entrevista com a professora da SEM.

Ainda sobre a relação entre professores do ensino comum e professores do AEE, o sujeito P3-SER traz em seu depoimento que tal relação é mais preocupante quando não se trata de escolas-polo¹⁷⁴:

[...] Eu tô te falando aqui, em relação ao Luís Viana, mas não é a realidade da rede, não. Entendeu? Não pense que é, porque não é. O Luís Viana e em algumas e outras escolas, apesar de ter o pessoal itinerante que atende, não é?! mas eu vejo e sei que não é a realidade de todos, tanto que aqui se tornou um polo, né?! aqui se concentra muito mais os casos de inclusão. Mas, não que não tenha pela periferia mais distante, aí. E aí, imagina! Se aqui eu estou te falando que é onde a gente tem algum tipo de auxílio, algum tipo de amparo, que a gente possa trocar ideias, enriquecer a vivência do aluno e a nossa, é difícil! Imagina nos lugares mais distantes! Eu tive numa fiscalização da eleição do Sindicato dos Professores, que eu fui pra... eu não lembro exatamente qual foi o bairro, mas é depois do aeroporto, eu quase chorei de ver uma professora sentada num chão de terra batida com 15 meninos e tinha meninos que precisavam de atendimento especial, mas lá não tinha nem merenda, minha querida! Quanto mais um atendimento desse tipo. Então, a gente fica triste nesse sentido. (Informação verbal)¹⁷⁵.

A fala do sujeito P3-SER mostra que se a UEB *Luís Viana*, considerada pela rede municipal como escola-polo no processo de inclusão, passa por dificuldades no que tange à relação entre professores do ensino comum e do AEE, para ele, tal realidade é mais perversa ainda quando se trata de escolas fora desse formato estabelecido pela Superintendência de Área da Educação Especial da SEMED.

Vale lembrar que essa relação entre docentes configura-se em apenas um dos elementos que interferem no processo de implementação da política de inclusão. No entanto, pensar em uma política sem pensar na alocação de recursos é querer um processo precário e, embora se incremente um pouco mais de recursos, se 1) não alterarmos a natureza e o modo de fazer e 2) se não alterarmos a lógica, em que o social predomine (MELO, 2016), não se notará mudanças relevantes nas políticas de inclusão do município de São Luís/MA.

Neste viés, podemos dizer que o Atendimento Educacional Especializado da rede pública de educação municipal de São Luís, no processo de implementação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), mesmo tendo apresentado projetos, programas e ações diversas nacionais e locais, que tem contribuído para a política de inclusão e não é suficiente para o atendimento qualitativo das necessidades educacionais específicas dos alunos PAEE.

¹⁷⁴ A rede pública municipal organizou-se, distribuindo seus atendimentos educacionais especializados por núcleos ou escolas-polo de atendimento. No total, a rede dispõe de sete polos: Anil, com 7 escolas e 14 Salas de Recursos; Centro, 10 escolas, 2 SRMs e NEECAHS (21 Salas); Cidade Operária, com 13 escolas e 26 Salas; Coroadinho, constituída de 7 escolas e 17 Salas; Itaqui-Bacanga, dispondo de 4 escolas e 8 SRM; Turu Bequimão, com 6 escolas e 12 Salas; e Rural, com 20 escolas e 40 Salas de Recursos.

¹⁷⁵ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P3-SER.

Compreendemos que a materialização da PNEE/PEI, mediante as iniciativas da SAEE, demanda um conjunto de elementos de acesso/acessibilidade, de recursos humanos e materiais, que em meio à carente estrutura físico-organizacional do município e de suas escolas necessitariam de políticas públicas mais efetivas, com a participação direta do estado do Maranhão e da União (não em regime de colaboração), pois por essa via da colaboração, estes dois entes ficam desobrigados de garantir educação infantil e ensino fundamental aos alunos, responsabilizando a esfera municipal à obrigatoriedade destes níveis de ensino.

Esse conjunto de elementos a que nos reportamos no parágrafo acima, refere-se ao aspecto do acesso/acessibilidade (já analisado no primeiro item desta subseção), recursos materiais (inseridos no acesso/acessibilidade) e recursos humanos. Este se fez presente, constantemente, nos depoimentos dos sujeitos participantes da pesquisa, através da formação dos professores, visto pelos sujeitos como um elemento necessário na implementação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na rede pública municipal de educação de São Luís/MA, configurando-se, portanto, como próximo item de nossa análise.

5.2.3 Formação de Professores

Neste item, destacamos a formação de professores como um dos elementos fundamentais na materialização da PNEE/PEI (BRASIL, 2008b). Nesse sentido, tratamos no presente item de discutir a política de formação docente à luz de autores que dialogam sobre a temática, de documentos legais produzidos pelo governo federal para a implementação da Política de Inclusão e das falas dos sujeitos participantes da pesquisa.

Para Bueno (2001), a formação docente parece ser a dificuldade primeira a ser enfrentada, na medida em que, por um lado, os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalharem com crianças que apresentam deficiências evidentes e, por outro, grande parte dos professores do ensino especial tem pouco a contribuir com o trabalho pedagógico no ensino regular, visto que têm calcado e construído sua competência nas dificuldades específicas do alunado que atende, porque o que tem caracterizado a atuação de professores do PAEE, com raras e honrosas exceções, é a centralização quase que absoluta de suas atividades na minimização dos efeitos específicos das mais variadas deficiências.

De acordo com esse autor, tal atuação de professores do PAEE tem reiterado uma visão dicotômica entre normalidade-deficiência, na medida em que suas ações básicas têm se restringido a apontar e oferecer subsídios aos professores do ensino regular no que tange às

dificuldades específicas do alunado com necessidades educacionais específicas. Bueno (2001) diz, ainda:

[...] se o professor especializado, ao participar de processo de ensino em conjunto com o professor de ensino regular demonstra, na prática, que esses alunos devem ser encarados a partir somente de suas dificuldades específicas, contribui para que estes sejam considerados, sempre, como alunos diferentes dos demais, como se esses “demais” se constituíssem em grupo homogêneo e com dificuldades completamente diferentes das dos deficientes.

É importante destacarmos que o autor ao dizer isso não está negando que existam características e dificuldades inerentes a esta ou àquela deficiência, mas sim afirmando que muitas das dificuldades encontradas por esse segmento também é recorrente nas crianças sem deficiência e que residem, no mais das vezes, em processos pedagógicos inadequados ou, pelo menos, não compatíveis com a clientela específica desta ou daquela classe. Nesse viés,

[...] para que o professor especializado possa se constituir em a gente de qualificação de ensino, é preciso que possua competência para enxergar, analisar e criticar o processo pedagógico de forma ampla e abrangente, e não só voltado para as dificuldades específicas do alunado sob sua responsabilidade. É claro que o incremento gradativo, contínuo e consistente das condições dos sistemas de ensino, com vistas a uma qualificação crescente do processo pedagógico implica em ações políticas de largo alcance, envolvendo financiamento, organização técnica dos sistemas de ensino, melhoria de condições de trabalho docente [...] (BUENO, 2001).

Entre essas políticas de longo prazo deve ser incluída uma de formação docente, pois a qualidade do corpo docente exerce papel fundamental, embora não único, nesse processo de qualificação do ensino. Posto isto, analisamos, a partir de então, e com base nas discussões apresentadas acima, as políticas de formação docente.

A formação de professores no processo de qualificação do ensino para atendimento das necessidades educacionais específicas de alunos PAEE na perspectiva da construção efetiva de uma educação inclusiva envolve, pelo menos, dois tipos de formação profissional:

1. **Formação inicial** para professores do ensino regular, com vistas a um mínimo de formação, considerando que a expectativa é da inclusão de alunos PAEE, que demandam necessidades educacionais específicas;
2. **Formação continuada** para professores especializados que, frente às diferentes necessidades educacionais específicas dos alunos PAEE, deverão prestar atendimento direto a esse segmento e apoio ao trabalho realizado por professores de classes regulares, que tenham em suas classes esses educandos.

No caso da formação inicial, partimos do entendimento da necessidade de superarmos a histórica dicotomia existente entre a teoria e prática, bem como do distanciamento entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão

trabalhados na sala de aula. (GARCIA, 2013). Referindo-nos à formação continuada, na nossa concepção deve assumir particular importância, tendo em vista o avanço científico e tecnológico, que exige um nível de conhecimentos cada vez mais amplos e profundos na sociedade contemporânea.

Neste sentido, o PNE do país deve dar o máximo de atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação. Mas, antes de passarmos para a discussão do PNE, documento considerado de suma importância para o desenvolvimento da educação do referido segmento, faz-se necessário um breve resgate histórico sobre a temática da formação de professores para o atendimento das necessidades educacionais específicas dos alunos PAEE.

Parece-nos, então, produtivo discutirmos essa questão à luz dos princípios, diretrizes e metas das políticas de formação docente, visto que estamos nos referindo a professores da educação básica, necessariamente, do ensino fundamental de nosso país, que possui uma política educacional concreta, de forma explícita ou implícita.

De acordo com Carvalho e Moraes (2015), a formação para a Educação Especial, anteriormente realizada por categorias de deficiência e direcionada, principalmente, para classes ou escolas especiais, assume a característica de uma formação geral para um atendimento complementar ou suplementar ao ensino comum, concordando com as diretrizes políticas voltadas para a inclusão.

Nessa perspectiva, o primeiro registro documental ampara-se na Declaração de Salamanca, já mencionada nesta pesquisa, que traz orientações para ações em nível nacional. Esse documento enuncia no item que trata do recrutamento e treinamento de educadores, que a preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator preponderante na promoção de escolas inclusivas. Aborda, ainda, a formação de estudantes do curso de Pedagogia, nos seguintes termos:

O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilizando de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades etc. Nas escolas práticas de treinamento de professores, atenção especial deveria ser dada à preparação de todos os professores para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo e da instrução no sentido de atender às necessidades especiais dos alunos, bem como no sentido de colaborar com os especialistas e cooperar com os pais, de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994, p. 10).

O texto da Declaração de Salamanca faz referência, ainda, à necessidade de elaboração de materiais, da organização de seminários para gestores, do treinamento em serviço a

professores e ao papel das universidades, no trato à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores, desenvolvimento de programas e materiais de treinamento. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994).

Essa Declaração norteia os documentos nacionais. Iniciemos pela formação de professores no âmbito da nova LDBEN, Lei nº 9.394/1996. (BRASIL, 1996). Esta determina em seu art. 59º, Inciso III, que os sistemas assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.” (BRASIL, 1996).

Também, no art. 62º define que a formação para o ensino básico deve ser realizada através de licenciatura de graduação plena, no entanto, permite que a formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental seja oferecida em nível médio¹⁷⁶, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

A possibilidade da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental ser ofertada por professores formados apenas em nível médio, na modalidade Normal, mostra que a política nacional de formação docente permanece na indefinição, visto que “[...] não se toma posição mínima sobre a docência responsável pela escolarização à qual tem acesso a maioria das crianças brasileiras.”, ou seja, “[...] não conseguimos nos definir sobre uma questão preliminar, qual seja, em que nível de ensino específico ela deve ser feita.” (BUENO, 2001).

Além disso, essa possibilidade de formação docente ser ofertada em nível médio contribui para que a formação desses profissionais esteja condicionada a *eterna provisoriedade*, na medida em que esta deveria ser efetuada no nível superior. Isto coloca a política de formação numa perspectiva abstrata e descomprometida com a efetiva educação de qualidade.

No âmbito das políticas de formação docente para educandos PAEE, publica-se a Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Esse documento regulamenta que o atendimento escolar especializado para esse público-alvo específico terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando os serviços de Educação Especial sempre que se evidencie que o

¹⁷⁶ A formação em nível médio em todo Brasil foi elevada ao nível superior no final dos anos 60 e início dos anos 70, conforme parecer 295/69, que tinha por princípio a maior especialização exigida para essa modalidade de educação escolar.

aluno necessite receber atendimento especializado, onde esta necessidade poderá ser identificada mediante avaliação e interação com a família e a comunidade. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001b).

No ano seguinte, o CNE promulgou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, por meio da Resolução CNE/CP nº 01/2002, com o objetivo de estabelecer princípios, fundamentos e procedimentos para a formação docente (cursos de licenciatura). (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002).

No que se refere às pessoas com necessidades educacionais específicas, a Resolução defende que a organização curricular deve preparar o docente para o acolhimento à diversidade. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002). O referido documento também determina que, na elaboração do projeto político pedagógico dos cursos de formação, as instituições devem considerar os conteúdos específicos necessários, mas também devem proporcionar discussões envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, que contemple questões sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, incluindo as especificidades dos alunos com necessidades educacionais específicas. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002).

Contudo, apesar de ampla discussão da legislação no que tange ao atendimento educacional especializado, percebemos que ainda há contradição entre políticas educacionais e formação docente, uma vez que, mesmo instituídas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, pouco se tem abordado sobre a formação docente direcionada para o atendimento educacional especializado que é a base para a garantia da inclusão do PAEE nas instituições de ensino.

Mesmo com avanços legais¹⁷⁷ no campo da formação docente para a promoção da inclusão de alunos com deficiência, é notório o tratamento superficial que se atribui a essa temática, superficialidade essa também percebida na redação da Resolução CNE/CP nº 01, de

¹⁷⁷ Estamos nos referindo aos avanços conquistados com a Lei nº 10.436/2002 que regulamentou a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão. A partir desse documento, os sistemas educacionais de ensino das esferas de governo - federal, estadual, municipal e distrital -, diante da perspectiva da educação inclusiva, tiveram o grande desafio nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, de utilizar o ensino da Libras como parte integrante dos PCNs. Outro avanço importante na formação de professores foi a aprovação da grafia braille para a língua portuguesa por meio da Portaria nº 2.678/2002. Esta determina que os cursos de aprendizagem do Sistema Braille terão caráter de especialização, treinamento e reciclagem, ficando sob responsabilidade da Comissão Brasileira do Braille, vinculada à SEESP, do Ministério da Educação. Em 2009 tivemos a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que, em seu Art. 24, trata da Educação, registrando a necessidade de capacitação de profissionais. (BRASIL, 2013b).

15 de maio de 2006, instituindo diretrizes para os cursos de pedagogia, ao mesmo tempo em que deliberava pela extinção das habilitações nesses cursos.

A referida Resolução destina dois artigos, sendo dedicado apenas um único inciso em cada artigo de seu texto legal às pessoas PAEE. O primeiro corresponde ao art. 5º, inciso X, estabelecendo que os egressos do curso de Pedagogia devam estar aptos ao respeito às diferenças. O segundo refere-se ao art. 8º, inciso III, determinando que o projeto político pedagógico da instituição efetivará os conteúdos mediante estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006).

Conforme assinala Michels (2011), esse documento - Resolução CNE/CP nº 01/2006 - não traz uma preocupação expressa relativa à formação de professores para atuar com os alunos PAEE, mas apenas um registro de que todos os professores devem ter em sua formação *vivências em algumas modalidades*, entre as quais se encontra a Educação Especial.

O disposto nas diretrizes da Resolução CNE/CP nº 01/2006 repõe o impasse sobre o *locus* de formação de professor da Educação Especial, visto que não seria mais no curso de pedagogia. As primeiras leituras indicavam como mais provável a abertura ou aprofundamento de um campo de formação na pós-graduação *lato sensu*. De outro modo, houve ao longo desse decênio um aquecimento na proposição de cursos de especialização, especialmente no setor privado, lembrando que os programas oficiais de formação também vêm se utilizando do formato *especialização e aperfeiçoamento*. (GARCIA, 2013).

Já mais para o final desse decênio, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, oportunizou a criação de licenciaturas em Educação Especial em algumas universidades públicas do país, recolocando a formação dos professores da modalidade no nível de graduação.

Contudo, Garcia (2013) infere que os documentos representativos da política de Educação Especial na perspectiva da inclusão não contêm tematizações referentes à formação inicial, mas disputam o espaço da formação em serviço. Ainda segundo a autora, ao considerarmos que o foco da referida política é o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, há uma preocupação em formar um novo professor de Educação Especial, mas, agora reconvertido, que não vai atuar nas instituições especializadas, classes especiais ou salas de recursos de atendimento por área de deficiência, como era de praxe, anteriormente. Trata-se de formar em serviço o professor do Atendimento Educacional

Especializado realizado na Sala de Recursos Multifuncionais, sendo esse serviço direcionado ao atendimento de todos os alunos considerados PAEE. (GARCIA, 2013).

Em suma, a política de Educação Especial em curso no Brasil, ao assumir uma perspectiva de inclusão social e educacional, a qual se propõe a “[...] transformar o sistema educacional em um sistema educacional inclusivo.” (BRASIL, 2008b), pode ser compreendida como operando em dupla reconversão dos professores:

[...] Primeiro, em relação aos professores regentes das turmas de educação infantil e do ensino fundamental, que passaram a ter com regularidade em suas classes alunos da educação especial. Segundo, na mudança de ação docente dos professores de educação especial, a qual também se desdobra em duas possibilidades: 1) em relação ao *[locus]* de atuação, mudando de diferentes serviços (instituições especializadas, classes especiais, salas de recursos) para ocorrer prioritariamente na SEM; e 2) no que se refere ao tipo de atendimento propriamente, que passou de mais especializado, com cada professor atuando com alunos com características comuns relacionadas à deficiência (cegueira, surdez, deficiência física, mental, múltipla), para uma atuação mais abrangente, na qual um mesmo professor atua com alunos com as mais diversas características (GARCIA, 2013, p. 115).

Neste novo formato, o modelo de atendimento proposto pela atual política faz do professor de Educação Especial um ser multifuncional, denominação atribuída aos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais, em que são atendidos todos os tipos de alunos dessa modalidade de ensino.

Diante dessa abrangência que o professor de Educação Especial precisa ter para desenvolver seu trabalho com os segmentos da referida modalidade de ensino, adicionada ao contraste existente com a restrição da formação baseada em atividades e recursos, o professor do Atendimento Educacional Especializado tende a se transformar em um gestor de recursos de aprendizagem. (MICHELS, 2011). Consideramos que essa tendência pressupõe a perda da essência da ação docente.

Passamos a analisar a PNEE/PEI (BRASIL, 2008b), no que condiz à formação de professores e à caracterização desse profissional como docente multifuncional na rede pública municipal de educação de São Luís/MA. Mas, por que esse item mostra-se relevante para a materialização da PNEE/PEI? Compreendemos que a temática possibilita aos professores do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado conhecimento para atuarem no atendimento das necessidades educacionais específicas do aluno PAEE no contexto escolar. Mas, em qual contexto estamos nos referendando para discorrermos sobre esse novo professor da inclusão?

Para Ferreira (2006), o professor inclusivo deve adquirir conhecimentos acerca das características individuais de cada aluno, contemplando em seu planejamento esse saber, ou seja, deve abordar o conteúdo curricular de maneira diferente, de acordo com as

especificidades do aluno, com vistas ao atendimento da diversidade na aprendizagem. No caso dos alunos PAEE, Costa (2009) diz que o principal objetivo do professor no processo de inclusão é fazer com que esse alunado desenvolva sua autonomia intelectual, moral e social.

No entanto, no cenário da política neoliberal, o professor inclusivo que vai atuar no trato à diversidade, no ensino de todos os alunos, assume papel de professor com múltiplas tarefas, tornando inviáveis suas execuções. Nesse sentido, alguns questionamentos nos fazem refletir: “[...] Será que além da invenção do professor foi inventado o maquinário para fabricá-lo?; [...] Será que para além do enunciável, na ordem da visibilidade, o professor inclusivo já foi inventado? [...]” (ALCÂNTARA, 2013, p. 149). Com base nessas reflexões, analisamos a formação de professores, tendo como parâmetro a implementação da PNEE/PEI na rede municipal, a partir da percepção dos sujeitos participantes da pesquisa.

Na intenção de abordarmos a formação dos professores na percepção dos sujeitos, utilizamos dois questionamentos basilares: 1) Qual o entendimento deles sobre inclusão; e 2) Se tiveram contato com a Educação Especial desde a graduação, comentando a resposta. Vamos para o primeiro aspecto.

Na percepção dos professores do ensino regular, a maioria deles compreende a inclusão da seguinte forma:

Meu entendimento sobre inclusão? É dar acesso às pessoas em condições especiais para que elas não se sintam isoladas, para que elas tenham as mesmas oportunidades de aprendizado, de ensino que os outros alunos, que teoricamente são normais, né?! Então, dar acesso a essas pessoas que nasceram com alguma condição especial. (Informação verbal)¹⁷⁸.

É tão difícil, porque cada vez que a gente assiste alguma formação, vai mudando, não é?! Mas, o que eu penso é desses meninos, sei lá, é tão difícil. Assim, ainda mais a parte de Matemática. A gente verbalizar, não é?! Mas, é tentar colocar esses meninos, dar um acesso melhor, né?! a educação, porque eu acho que é muito limitado, [...]. É tentar melhorar. Porque eles têm dificuldade. Infelizmente. (Informação verbal)¹⁷⁹.

O entendimento, assim, pela palavra ela é muito ampla. Dentro da educação a inclusão deveria ser dar as condições necessárias para que todas as pessoas, independentemente de qualquer tipo de limitação, que na verdade limitação todos nós temos, quando se fala em inclusão pensa-se só em deficiências físicas, mentais; deficiências têm tantas que a gente nem consegue elencar os tipos. Então, para mim, inclusão seria estrutura pronta para receber o ser humano com todas as suas diversidades. É assim que eu entendo inclusão. (Informação verbal)¹⁸⁰.

Inclusão para mim? Inclusão é fazer parte de um todo. E, quando eu digo fazer parte de um todo, é estar dentro, inserido em uma situação que de fato você faça parte de um todo. Que às vezes você pode até estar dentro de um subconjunto maior, de uma coisa maior e não fazer parte desse grupo. Então, a inclusão verdadeira para mim é quando você faz de fato parte daquele cenário. Mas, fazer parte, como eu disse, de

¹⁷⁸ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P1-SER.

¹⁷⁹ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P2-SER.

¹⁸⁰ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P3-SER.

forma efetiva, não figurativa, apenas. E aí, claro! Que já tá na minha fala uma crítica. Percebe-se muito que nós temos alunos inclusos, mas de fato eles não são inclusos, eles estão matriculados, eles estão numa sala normal, mas eles não estão inclusos. (Informação verbal)¹⁸¹.

Para mim, inclusão é tentar fazer com que o aluno que tem alguma deficiência, né?!, seja ela qual seja, esteja mais próximo da realidade do dia a dia da sala de aula, de um aluno que não tem inclusão, para que realmente se sinta parte do processo. Então, eu vejo mais por aí. Aí, aquela coisa, né?! É tentar trabalhar igual com todo mundo, não esquecendo a diferença que tem na sala de aula. É você tá se policiando para dar atenção para ele, mas de modo que ele se perceba como todo, ali naquele momento, como se ele realmente faz parte. Funciona, assim. (Informação verbal)¹⁸².

Diante das falas, percebemos que dois sujeitos participantes (P1-SER e P7-SER) concebem a inclusão como uma forma de os alunos que apresentam alguma necessidade educacional específica estarem incluídos e participando do processo ensino-aprendizagem, corroborando o disposto na PNEE/PEI, que define educação inclusiva como “[...] uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação.” (BRASIL, 2008b). Ressalta ainda que tal educação deve conjugar “[...] igualdade e diferença como valores indissociáveis [...] dentro e fora da escola.” (BRASIL, 2008b).

Para o Sujeito P2-SER, a inclusão configura-se como acesso, no sentido dos alunos com deficiência estarem inseridos no ensino regular, numa perspectiva da integração, remetendo ao período do histórico da Educação Especial, já visto na segunda seção desta tese. No entanto, fica evidenciado na fala do sujeito que, embora o aluno tenha dificuldade de aprendizagem, é necessário que se possibilitem condições adequadas para seu aprendizado e, que a partir das formações de que participa, perceba a dificuldade dos professores e dos alunos no processo ensino e aprendizagem.

Já na percepção do Sujeito Participante P3-SER, inclusão refere-se a garantir condições que atendam às necessidades de todos, em suas limitações. Por isso, diz que inclusão é ampla. Nesse viés, define o termo no sentido ideológico “[...] estrutura pronta para receber o ser humano com todas as suas diversidades.” (Informação verbal)¹⁸³. Acreditamos que esta visão de inclusão articula-se ao contexto das políticas neoliberais em curso, que abraçam a bandeira de luta do movimento pela inclusão, apenas pela via do discurso. Não estamos afirmando que o Sujeito P3-SER trata da inclusão pela via do discurso, mas, em nossa análise, ela é percebida por ele nessa perspectiva ideológica.

¹⁸¹ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P6-SER.

¹⁸² Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P7-SER.

¹⁸³ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P3-SER.

Bueno (2008) registra que o trocadilho de enunciado *integração* por *inclusão* nos textos legais publicados no Brasil é bastante presente. E isso não ocorre, segundo o autor, por mero erro de tradução de uma versão para outra, citando, por exemplo, a primeira versão impressa da Declaração de Salamanca, publicada pela CORDE com a versão eletrônica disponível no site da CORDE, mas vê esse jogo de palavras como mecanismo ideológico. Na nossa concepção, esse mesmo mecanismo continua marcante nas políticas de inclusão.

Nestes termos, corroboramos Kassar, Arruda e Benatti (2009, p. 22) quando afirmam que as “[...] políticas de inclusão não superam essa exclusão/inclusão fundante do capitalismo, uma vez que não afetam o modo de produção capitalista, mas apenas colaboram para o ‘ajustamento’ ou ‘acomodamento’ da relação entre capital e trabalho”. Portanto, neste cenário, a inclusão escolar emerge “[...] como uma estratégia reformista do capital, sendo um novo mecanismo ideológico para perpetuar a ordem estabelecida e manter o *status quo* dominante.” (BEZERRA; ARAUJO, 2013, p. 575).

Contrariamente a essa visão ideológica, o Sujeito Participante P6-SER vê a inclusão no formato da PNEE/PEI, de 2008, e tece uma crítica a partir de sua realidade escolar. Diz que “[...] a inclusão verdadeira [...] é quando você faz parte de fato daquele cenário [...].” (Informação verbal)¹⁸⁴, ou seja, para esse sujeito, o aluno PAEE está apenas inserido, na perspectiva da integração, como evidenciamos no histórico da Educação Especial, “[...] mas de fato eles não estão inclusos, eles estão matriculados, eles estão numa sala normal, mas eles não estão inclusos.” (Informação verbal)¹⁸⁵, pois faltam condições necessárias para atendimento das especificidades desse alunado, o que se configura na *exclusão branda* (BURDIEU, 2001) ou *eliminação adiada* (FREITAS, 1991).

Quanto à percepção da gestora da UEB *Luís Viana*, seu entendimento sobre inclusão é relatado como:

[...] o que deve acontecer e a gente tem dificuldade nesse processo, pela forma como começou. [...] é uma necessidade. Porque nós temos, porque é uma necessidade. Existem crianças com deficiências. E essas crianças têm direito, né?!, a todo esse processo ensino-aprendizagem que a rede dispõe. Então, a gente precisa tá se adaptando [...]. (Informação verbal)¹⁸⁶.

De acordo com a fala da gestora, observamos que ela se mostra aberta à proposta da educação inclusiva no atendimento das necessidades educacionais específicas dos alunos PAEE. Diante dessa demanda da escola inclusiva, reconhece sua dificuldade nesse processo,

¹⁸⁴ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P6-SER.

¹⁸⁵ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P6-SER.

¹⁸⁶ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante G1-ESCOLA.

tendo consciência de que a escola precisa atender a todos. Nesse viés, a gestora enfatiza a inclusão como direito, condizente, portanto, com a Constituição de 1988.

Os depoimentos dos sujeitos participantes são importantes, visto que através deles podemos visualizar como tais professores do ensino regular e gestor concebem a inclusão, pois acreditamos que tais percepções acerca da temática estão relacionadas com sua formação inicial. Conforme vimos nas terceira e quarta seções deste estudo, a LDBEN determina que os professores especializados devem atuar com educandos com necessidades educacionais especiais e que sua formação deve ocorrer em nível médio ou superior. Estabelece, ainda, que a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração deverão promover a formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais do magistério, que pode ser ofertada nas modalidades presencial ou a distância. (BRASIL, 1996).

Da desobrigação atribuída pelo regime de colaboração dos entes federados, ao tratar da formação de professores, a Resolução nº 02/2001 remete às escolas da rede regular de ensino o dever de prever e prover, na organização de suas classes comuns, professores da classe comum e da educação especial capacitados e especializados para atendimento às necessidades educacionais dos alunos.

Pela via da colaboração, o Ministério da Educação promove o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, já assinalado na terceira seção, com objetivo de formar gestores e educadores para transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, através de cursos presenciais nos municípios-polo. Conforme a superintendente da SAEE de São Luís/MA, esse Programa já não era mais ofertado a partir de sua gestão (2013-).

Dessa forma, o MEC disseminou cursos de formação continuada para gestores e professores, com vistas a divulgar e implementar a PNEE/PEI. Esta diz que, para atuar na educação especial, o professor deve ter como base de sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área (BRASIL, 2008b). Tal preceito é reafirmado no art. 12º da Resolução nº 04/2009, definindo que o professor, para atuar no AEE, deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009b). O documento também elenca as atribuições desse professor, a saber:

Art. 13. São atribuições do professor do atendimento educacional especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos PAEE;

II – elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009b, p. 3).

Percebemos que tanto a PNEE/PEI (BRASIL, 2008b) quanto a Resolução CNE nº 04/2009 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009b) definem múltiplas atribuições para o professor da Educação Especial, que deve ter suas funções direcionadas para o atendimento do público-alvo dessa modalidade no âmbito de sua diversidade, tornando-se um gestor de recursos pedagógicos e dos processos inclusivos na escola.

Logo, esse profissional configura-se com característica multifuncional e generalista, formado para atuar em várias frentes no processo de inclusão. Segundo Thesing e outros (2017, p. 143), “É um profissional formado com uma base de conhecimentos instrumentais para o trabalho, numa perspectiva gerencialista em relação aos recursos disponíveis para os processos inclusivos nas instituições onde atua”.

Diante dessa configuração definida para esse profissional, Michels (2011, p. 83) afirma que nesses dois documentos, a PNEE/PEI e a Resolução nº 04/2009, não encontramos “[...] uma preocupação explícita em relação ao papel do professor referente à lida com o conhecimento. Esta parece ser uma função secundarizada, ou ‘antiga’, dentre as tarefas docentes.”, reduzindo suas ações à gestão de recursos. Em outras palavras, há o afastamento dos propósitos pedagógicos e a redução da atividade docente, restringindo, portanto, as possibilidades de aprendizagem.

Para Garcia (2014), a política de formação docente do país corrobora no sentido de reconversão dos professores num processo vinculado à estratégia de convencimento desses profissionais, atribuindo para si a responsabilidade pela resolução de problemas sociais por meio da inclusão na escola. Concordamos com Michels (2011) e Garcia (2014) quando afirmam que a filosofia da inclusão é veiculada como algo que pode mudar a sociedade, tornando-a mais pacífica, comprometida com a equalização social. Os professores, nesse cenário, estariam envolvidos pelo discurso que os responsabiliza frente aos possíveis fracassos na escola inclusiva.

Ainda segundo Garcia (2014), nas políticas educacionais relacionadas ao processo de formação docente há menos preocupação com a qualificação de professores e maior ênfase nos instrumentos de controle e conformação desses profissionais. Conforme a autora, os discursos que sustentam as políticas de inclusão expõem uma *solução* ou *fórmula* para resolver os problemas sociais, econômicos, políticos e educacionais existentes nas sociedades contemporâneas. Para tanto, “[...] esteiam-se numa trama de conceitos ‘politicamente corretos’ na tentativa de construir uma linguagem de ‘mudança social’ que motive os sujeitos sociais a aderir aos projetos divulgados.” (GARCIA, 2014, p. 132).

Nesse sentido, acreditamos que esses profissionais acabam recebendo uma excessiva responsabilização para a disseminação do ideário da educação inclusiva, onde, muitas vezes, tais professores não têm consciência do significado que esse termo possui, nem das relações que o sustenta.

A partir desse referencial sobre formação de professores, buscamos conhecer se os sujeitos tiveram contato com a Educação Especial desde a graduação, ou seja, na sua formação inicial.

[...] quando eu me formei em Pedagogia, foi em 2007, na minha grade curricular não tinha, assim, Educação Especial, uma coisa específica para trabalhar todas as deficiências. Eu to fazendo uma pós-graduação na área, que vai entender um pouco sobre cada deficiência, para começar a trabalhar isso aí. Então, eu vi essa necessidade e assim como eu, todos nós temos, todo educador tem e precisa correr atrás. (Informação verbal)¹⁸⁷.

Tive uma cadeira de Educação Especial. Assim, eu, na verdade, senti medo, né?!, quando foram dar essa cadeira. E, eu trabalhava numa escola particular e também no Estado e já tinha recebido vários convites para ir para o João Mohana, e aí eu tinha medo. Mas, depois dessa cadeira, e aí eu consegui ir também para o João Mohana, e aí eu fui percebendo que não é como a gente cria na cabeça da gente, né?!, trabalhar com crianças especiais não é aquele “bicho de sete cabeças” [...]. (Informação verbal)¹⁸⁸.

Não. Na verdade, na minha graduação não foi abordado nada em relação à Educação Especial; já vim ter esse contato, essa formação e esse aprendizado já na rede municipal. No Colégio Luís Viana, alguns alunos já apresentavam esses casos especiais, aonde a gente tinha a nossa coordenadora lá da SEMED, professora [nome], então ela vinha nos dar essa formação. A partir desse momento que eu vim ter esse primeiro contato. Mas, na graduação, nada em relação a isso. (Informação verbal Informação verbal)¹⁸⁹.

Não. Não. Nenhuma. Apesar de eu não ter feito o curso de Licenciatura, mas depois eu fiz a parte pedagógica, que é a licenciatura, não é?!, foi somente um ano a mais que eu fiz. Mas, nunca tive. [...]. Nunca tive. (Informação verbal)¹⁹⁰.

¹⁸⁷ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante G1-ESCOLA.

¹⁸⁸ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P1-AEE.

¹⁸⁹ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P1-SER.

¹⁹⁰ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P2-SER.

Tive, mas um contato muito rasteiro. Tive em algumas oficinas. A gente visitou algumas instituições, como a APAE. E tive muito contato quando estava cursando a Fisioterapia. Aí tive muito mais contato. Mas, o contato mais clínico, onde a Educação Física me ajudou muito em termos de abordagem cognitiva, a questão do ato motor. Isso tudo aí a gente teve mais contato com a Fisioterapia. Mas, acredito que para a educação de um modo geral tanto em termos municipal, quanto estadual, isso aí tá muito ainda... teve avanços, mas ainda tá engatinhando. Acho que a graduação teria que ter cadeiras específicas, não só um semestre para todos os cursos, para que a gente realmente tivesse a ideia real do que é uma pessoa, um ser cidadão, dito especial [...]. (Informação verbal)¹⁹¹.

Não. (Informação verbal)¹⁹².

Nenhuma. Nenhum contato. (Informação verbal)¹⁹³.

Não. Além de a gente não ter nenhuma possibilidade de contato... o contexto foi, assim... a ideia é... o aluno que tá incluso... matriculou. [...] esse é um direito garantido do aluno. Só que não instrumentalizou, nem preparou o professor para isso, ou seja, pois não tivemos formação para tal. Claro que esses graduandos mais recentes já têm mais contato. Já está na grade isso [...]. (Informação verbal)¹⁹⁴.

Não. (Informação verbal)¹⁹⁵.

De acordo com os depoimentos acima elencados, observamos que dos nove sujeitos participantes, sete (77,77%) deles não tiveram, no seu processo de formação acadêmica, acesso a conteúdos pertinentes a Educação Especial. Tal percentual corresponde aos professores que cursaram a graduação no período anterior a Resolução nº 02/2001, visto que esta já previa, em suas diretrizes, que a organização curricular deveria constituir-se de outras formas de orientação à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para o acolhimento e o trato da diversidade. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, art. 2º).

Embora os 77,77% dos sujeitos mencionarem não ter contato com a área da Educação Especial na graduação, dois deles decidiram buscar ajuda, no sentido de conhecer mais sobre a área, por meio de pós-graduação (G1-ESCOLA) e formação continuada (P1-SER). A iniciativa desses dois sujeitos em conhecer sobre a área compreende a visão do professor reflexivo, que diante de uma problemática não se deixa conduzir pela reprodução das práticas de exclusão, mas, à revelia dessas práticas, procuram lutar por uma proposta educacional crítica e politicamente comprometida com uma sociedade justa e solidária. (CAIADO, 2003).

Já em relação aos sujeitos que tiveram contato na graduação, apenas dois (22,22%) disseram ter tido uma disciplina (P1-AEE) e oficinas/visitas em instituições especializadas

¹⁹¹ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P3-SER.

¹⁹² Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P4-SER.

¹⁹³ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P5-SER.

¹⁹⁴ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P6-SER.

¹⁹⁵ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P7-SER.

(P3-SER), em sua formação inicial, o que significa que a proposta da educação inclusiva já se fazia presente nos seus cursos acadêmicos. No entanto, uma única disciplina no ensino superior ainda não é suficiente para garantir que esse professor esteja *preparado/formado* para o atendimento das necessidades educacionais específicas dos alunos PAEE.

É necessário que o sistema educacional invista com seriedade na formação inicial e continuada dos profissionais da educação e considere que a presença de alunos que apresentam necessidades educacionais específicas se manifeste em todos os níveis e modalidades da educação. (BARRETO, 2010). Assim, a formação de professores precisa estar coerente com a política educacional que prevê a inserção de alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular, como parte da política de inclusão. (BARRETO, 2010).

Para Guimarães, Azevedo e Andre (2016), a coerência entre a política educacional e a formação de professores ainda carece de ser alcançada. Esse entrave também pode ser identificado na Resolução CNE/CP nº 01, de 1 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior - cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura - e para formação continuada (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015), visto que o referido documento não contempla de maneira efetiva a formação docente para o atendimento das necessidades educacionais específicas do PAEE.

A Resolução CNE/CB nº 01/2015, no capítulo III (Do egresso da formação inicial e continuada), art. 8º, diz que o egresso dos cursos de formação inicial em nível superior deverá estar apto a demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015).

Nesse documento, as diretrizes também expressam, no capítulo V, § 2º do art. 13º, que os cursos de formação inicial do magistério da educação básica em nível superior deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, assim como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-raciais, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015).

No entanto, partimos do entendimento de que apenas a garantia de conteúdos relacionados à educação especial, bem como o respeito às diferenças não são suficientes para assegurar aos egressos da educação uma formação que o habilite integralmente para oferecer um atendimento de qualidade aos alunos PAEE.

Nos currículos de formação de professores, além dos conhecimentos instrumentais para o exercício da docência que possibilitem os processos de ensinar e de aprender nos espaços escolares, também devem ser priorizados conhecimentos teórico-políticos voltados para formar professores que compreendam, a partir de diferentes concepções de homem, de educação e de sociedade, os processos educacionais em que estão inseridos.

Para Gramsci (2011), a tentativa de reduzir as ações dos sujeitos à operacionalização de tarefas cotidianas faz parte da grande política de manutenção da hegemonia burguesa. É isto que Shiroma e Santos (2014, p. 41) dizem: “Confinar a qualidade da educação a que se pode mensurar nas avaliações é abstrair a relevância social, é restringi-la a uma atividade técnica, obliterando sua dimensão política”.

Diante do exposto, o professor com uma formação voltada apenas para a prática, sem pretensão de questionar seu papel e atribuições em seu local de trabalho, torna-se um profissional técnico, gestor de recursos e processos pedagógicos, adaptável e reconvertido: um professor flexível e multifuncional – modelo esse solicitado pelos discursos que embasam as políticas de formação docente vigentes.

Carvalho e Sousa (2015) apontam que os cursos de graduação só mais recentemente incluíram em seus currículos disciplinas ou conteúdos referentes à Educação Especial, mas, segundo as autoras, se verificarmos a legislação, as orientações de documentos internacionais e as diretrizes políticas, encontraremos ações nas três esferas de governo (nacional, estadual e municipal) de realização de cursos, destacando o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade e o curso sobre Atendimento Educacional Especializado, ambos disseminados por todo o país. Além de sinalizarem registros de realizações frequentes de formações, principalmente para os professores da Educação Especial, como veremos mais adiante.

Retomando as falas dos sujeitos, o professor de Educação Física destacou que seu contato maior com o PAEE não ocorreu quando fazia o curso de Educação Física, na área da educação, mas quando estava cursando Fisioterapia, visto que o curso trabalha com a parte motora, numa perspectiva clínica, não educacional. Este fato é compreensível, principalmente, por mostrar o quanto a concepção médica ainda é forte na Educação Especial.

Nesse viés, percebemos que a formação inicial de professores na área de Educação Especial na graduação reflete, negativamente, no processo de inclusão dos alunos PAEE no

ensino regular, principalmente porque o atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos dessa modalidade de ensino fica comprometido, visto que o professor do ensino comum não foi *preparado/formado* para atender esse segmento.

Bueno (2001) retrata essa problemática da formação de professores para o atendimento das necessidades educativas especiais, apontando o seguinte questionamento: *generalistas ou especialistas?* Para Cartolano (1998, p. 30):

[...] a formação diferenciada para professores de uns e de outros somente vem reforçar o modelo capitalista de produção baseado na eficiência, na seleção dos melhores e na exclusão social de muitos e fundado em uma visão “desfocada” da realidade e do indivíduo; estamos, assim, correndo o risco de estar institucionalizando a discriminação já no ponto de partida da formação dos professores e negando, portanto, o princípio da “integração”, não só do deficiente na rede regular de ensino, como também do profissional da educação na realidade educacional existente – não só escolas, mas também classes especiais, instituições especializadas etc. Estamos negando a esses profissionais o privilégio e o desafio de conviver com a diferença.

Corroborando a ideia da autora, pensamos que a formação inicial de professores já deveria contemplar, no desenho curricular dos cursos de pedagogia e de licenciatura do ensino superior, conhecimentos sobre a diversidade e especificidade do alunado, se possível, durante todo o período dos cursos, inclusive nos estágios escolares. Isto amenizaria o impacto dos professores quando recebessem alunos PAEE em suas salas de aula, evitando, inclusive, transferências de responsabilidades sobre a educação dos alunos como atribuição única e exclusiva do professor do Atendimento Educacional Especializado.

Importante frisar que o professor do AEE deve desenvolver um trabalho de complementação ou suplementação (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009b), não de substituição do ensino comum (BRASIL, 1996), onde uma de suas atribuições é estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009b, art. 13º, Inciso VIII), visto que são os professores do AEE que devem ter conhecimentos específicos para colaborar com os docentes da classe comum no atendimento das necessidades educacionais específicas dos alunos PAEE.

Esta articulação entre professores do ensino comum e do AEE, ao nosso ver, ainda caminha a passos lentos nas escolas públicas da rede municipal de educação de São Luís/MA, visto que a maioria dos sujeitos, principalmente professores do ensino regular não tiveram, em suas formações iniciais, conhecimentos específicos na área de Educação Especial. Além disso, as formações continuadas para os docentes da classe comum, promovidas pela rede municipal, não têm se mostrado suficientes, o que reflete negativamente na garantia do atendimento qualitativo às necessidades educacionais específicas do aluno PAEE. É o que dizem as falas de dois sujeitos da pesquisa *in loco*.

Para a gestora da escola e a professora do Atendimento Educacional Especializado, as formações continuadas promovidas pela SAEE são insuficientes, pois não suprem o conhecimento na área da Educação Especial. Segundo elas, é necessário que os professores busquem, ou seja, atuem como professores-pesquisadores:

[...] então, a gente precisa tá se adaptando. Esse discurso de que “Eu não entendo disso; eu não sei trabalhar com isso”, isso é coisa do passado. Quem não sabe, procura aprender, que é o meu caso [...]. Então, eu vi essa necessidade e assim como nós temos, todo educador tem e precisa correr atrás. (Informação verbal)¹⁹⁶.

[...] o que me deu mais noção foi a busca. Eu comecei a pesquisar na internet, a buscar, quando apareceu essa disciplina, que era desconhecida para a gente, né?!, para mim, porque a gente achava que o que eu sabia das crianças, ah! Que eles, que eles eram agressivos, que eles faziam e aconteciam, mordiam. Então, a gente tinha medo, eu tinha medo daquilo. E, aí eu comecei a buscar e vi que não era nada daquilo. Mas, com muita pesquisa. Quando a gente começava a pesquisar, e a internet é uma ferramenta que ajuda muito, e aí a gente vai percebendo que não é por aí, né?! (Informação verbal)¹⁹⁷.

Nóvoa (1992) defende que a formação do professor pesquisador pode dar condições de esse sujeito assumir a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise, num movimento contra-hegemônico. Nesse viés, Lüdke (2001) vem afirmar que esse profissional será capaz de problematizar, analisar, criticar e compreender suas práticas, produzindo significado e conhecimento que direcionam para o processo de transformação das práticas escolares. Contudo, ser um professor pesquisador numa sociedade cada vez mais exigente como a nossa, em que o profissional deve desenvolver inúmeras funções, tendo dupla, tripla ou múltipla jornada de trabalho, depreende esforço que pode ir para além das possibilidades do docente, principalmente se esse docente não despertou seu senso crítico e reflexivo, quer pela forma como foi conduzida sua formação inicial, quer por deixar-se conduzir pela realidade, apresentando uma ação conformista e não transformadora. Além disso, quando se trata de PAEE, os professores, que desconhecem a área, sentem-se *incapazes* de contribuir no processo ensino-aprendizagem desse segmento.

Ressaltamos na fala da professora do AEE o sentimento de medo que experimentou quando desconhecia a área, pautando-se em relatos preconceituosos sobre o PAEE. A ideia de preconceito utilizada corrobora Martins (1998, p. 11), como sendo “[...] uma apropriação distorcida da realidade, produzida sócio-historicamente e subjetivamente nas múltiplas e complexas relações com os homens.”, não sendo, portanto, sinônimo de pré-conceito. Este é visto apenas como “[...] juízo provisório que pode ser transformado após contato ou conhecimento de outro ser humano ou tema em questão.” (MARTINS, 1998, p. 12). Mas,

¹⁹⁶ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante G1-ESCOLA.

¹⁹⁷ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P1-AEE.

deve ser percebido como “[...] uma categoria ampla que engloba desde a predisposição à ação até a ação propriamente dita.” (MARTINS, 1998, p. 12).

No campo da ação propriamente dita, a superintendente de Área da Educação Especial da SEMED de São Luís/MA relata que o município desenvolve uma política de formação com recursos próprios, voltada para professores do Atendimento Educacional Especializado, técnicos da SAEE e professores do ensino regular, sem a colaboração dos governos estadual e federal, conforme podemos observar:

Olha! Sobre formação contemplada pelo governo federal, na minha gestão, não tivemos nada. Nós continuamos fortalecendo a Política de formação, mas ação própria da SEMED. Nós temos as formações permanentes dos professores do AEE, que é mensalmente; temos as formações dos técnicos, também, que acontecem mensalmente; tô até devendo uma agora desse mês [...]. (Informação verbal)¹⁹⁸.

A política de formação mencionada pela superintendente da SAEE condiz à formação continuada e capacitação dos profissionais da educação. Em 2014, dados mais recentes disponibilizados pela SAEE, mostram que a rede realizou sete ações de natureza formativa na área da Educação Especial, contemplando os seguintes públicos-alvo: professores da Sala de Recursos Multifuncionais, Equipe Técnica da SAEE; Profissionais da Rede e Comunidade; Professores e Técnicos da SAEE; Professores/Gestores/Técnicos das Unidades de Educação Básica (escolas públicas do município).

Dentre as temáticas apresentadas nos cursos e o quantitativo de participantes, incluem, respectivamente: Formação Continuada na Área da Educação Especial (50); Educação Especial (48); Braille em Contexto (40); LIBRAS em Contexto (70); Educação Especial em Contexto (250); AEE – Educação à Distância (25); e Educação Especial (por solicitação dos gestores das UEBs). Todos os cursos tinham 120 horas, ocorrendo de forma mensal, semestral e três vezes ao mês, conforme cada curso.

O problema das formações específicas por eixos temáticos, segundo Kuenzer (2007), está nas estratégias taylorizadas dessas formações de professores, que vêm promover capacitação parcelarizada, por temas e disciplinas, agrupando os profissionais por especialidade, de modo a nunca discutir o trabalho pedagógico em sua totalidade, a partir do espaço de sua realização: a escola. É por essa via que, geralmente, ocorre a maioria das formações continuadas, ofertadas aos profissionais da educação pela SAEE.

Nessa perspectiva de formações parcelarizadas, sem buscar a totalidade do trabalho pedagógico, os profissionais de educação, talvez por não ter uma formação inicial que suscite uma reflexão sobre sua prática pedagógica, prosseguindo tal enseada nas formações

¹⁹⁸ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante S1-SAEE.

continuadas, deixam de se ver enquanto sujeitos de ação, no sentido de contribuir com o processo de transformação da realidade escolar, para se tornarem submissos dessa realidade.

Além disso, as formações continuadas ofertadas pela rede, com foco nas especificidades do aluno PAEE, parecem não ser atrativas/significativas à maioria dos professores do ensino comum, visto não serem direcionadas, talvez, para a metodologia de ensino no atendimento das necessidades educacionais específicas desse segmento, conforme nos relataram alguns professores do ensino comum, em conversas informais. Isto é notório pelo número reduzido desses docentes nas formações. Esse foi um dos motivos que fizeram com que a SAEE reestruturasse a forma de organização dessa política de formação docente.

No âmbito das escolas públicas municipais da rede, a superintendente relata que as formações antes de 2016/2017 eram realizadas por solicitação das instituições de ensino: “[...] eles demandavam e o técnico formador ia até a escola.”, onde a equipe gestora, diante de sua realidade escolar, determinava a temática. Mas, após implantação do Programa *Educar Mais Junto do Direito de Aprender*, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís/MA, a referida superintendente diz que o atendimento de tais formações solicitadas pelas escolas tornou-se mais complicado de ser realizado pela SAEE.

[...] com a implantação do Programa 2017/2016 “Educar Mais Junto do Direito de Aprender” e, exclusivamente, 2018, mudou o ritmo de formação. Então, quando mudou o ritmo de formação agora todos os professores precisam passar pela formação, mas tem dia específico, somente no dia do PL. Complicou um pouco a nossa participação! Pelo fato de eu não ter um formador para tá todo dia: dia do PL do 1º ano, um formador; dia do PL do 2º ano, um formador... Então, 2018, eu estou com uma lacuna nessa formação do professor do ensino comum. Mas, estou à busca de um formador para que em todas as formações ele se faça presente¹⁹⁹ [...]. Agora, com esse novo formato, organização da rede, não pode mais ser assim [...]. (Informação verbal).

A problemática do município no atendimento das formações dos professores para o atendimento das necessidades educacionais específicas dos alunos PAEE, além de perpassar pela nova organização das escolas, que passam a definir um dia determinado para planejamento, indica que a SAEE precisa se organizar em busca de um técnico-formador, conforme relato da superintendente. Ao nosso ver, um técnico-formador não supre a necessidade de todas as 170 escolas e aproximadamente 60 anexos da rede.

Outro aspecto dentro dessa problemática é que as escolas estão se organizando por áreas de conhecimento (para cada área um dia de planejamento), tornando a situação mais complexa diante dos irrisórios recursos humanos da SAEE e do extensivo número de escolas. Nessa dinâmica da educação municipal, a SAEE passou a organizar-se configurada num novo

¹⁹⁹ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante S1-SAEE.

formato, trabalhando, nos planejamentos, formações voltadas apenas para a flexibilização curricular. Tal decisão foi tomada,

[...] porque o planejamento, até hoje eu observo em alguns professores, que ainda é o nó da história. Tem professor que não se organiza; dificuldade de se organizar, com planejamento. Ou seja, de trabalhar com seu planejamento, na mesa. Então, a gente trabalha formação; trabalha planejamento; trabalhamos temas que eles solicitam [...], a gente trabalha uma temática real, conforme a necessidade da sala de aula, com eles. Cada mês nós temos um tema [...]. (Informação verbal)²⁰⁰.

Conforme aponta, o sujeito S1-SAEE afirma que um dos elementos problemáticos na formação de professores está relacionado ao desconhecimento do docente sobre planejar de acordo com as necessidades educacionais específicas do aluno PAEE. Mas, como planejar se nem mesmo os horários do professor do ensino regular, que tem alunos PAEE em comum com o professor do ensino especializado, coincidem? Contudo, essas formações de áreas específicas, na visão da superintendente, deveriam ser ofertadas aos sábados, fora da aula, àqueles que se interessassem. E, é neste formato que as formações continuadas ocorrem, atualmente, na rede.

Depreendemos que o novo formato organizado pela SAEE, principalmente no que concerne às formações realizadas aos sábados, poderão não surtir o efeito desejado, visto que esse dia é considerado dia letivo, com possibilidades de aulas, como presenciado na UEB *Luís Viana* durante a pesquisa *in loco*, que no dia da formação também houve aulas para os alunos no ensino regular. E, ainda que não houvesse aulas para os alunos, diante da tripla jornada de trabalho do professor, acreditamos que haveria um mínimo de quantitativo de docentes nessas formações. Mas, então, como resolver a política de formação de professores na rede pública municipal de ensino de São Luís/MA?

Para a professora do AEE, a Superintendência de Área da Educação Especial, ao ofertar formações continuadas, promove-as somente para os docentes da área de Educação Especial, quando deveriam ofertar aos professores do ensino comum:

Assim... o que acontece, também? Geralmente, tem formações, até que a rede municipal dá, mas ela só chama nós. Quem é para eles chamarem, que é os professores da sala comum, eles não chamam. Quando se fala em inclusão, quem é que tá lá?! As mesmas caras da educação especial. Então, também tem essa falha, não só do professor como também da rede em si, da rede municipal em si. Porque, quando você vai trabalhar a inclusão... só professor da educação especial que tem que estar lá. Tem que estar o professor da sala comum e é o que a gente não vê nessas formações, a gente não vê. Pode observar: toda formação que tem, que se fala em inclusão, a gente não vê [...]. Então, eu acho que devido a isso, também, que não flui [...]. (Informação verbal)²⁰¹.

²⁰⁰ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante S1-SAEE.

²⁰¹ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P1-AEE.

Se para a professora do AEE a problemática da formação de professores está na organização da SAEE em ofertar cursos direcionados apenas para quem já é da área, para a superintendente, a maior dificuldade enfrentada pela SEMED nessa política de formação é fazer com que os professores (de áreas específicas) do 6º ao 9º ano do ensino fundamental compreendam a inclusão. Mas, como já pudemos observar quando analisamos a concepção dos sujeitos participantes sobre inclusão, esses sujeitos compreendem a temática, mas não conseguem operacionalizá-la efetivamente em suas salas de aula, por razões diversas, como: os limites ou entraves institucionais, a fragilidade do processo de formação dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, as próprias barreiras atitudinais que ainda se manifestam no ambiente escolar e que certamente influenciam na própria adesão dos sujeitos à operacionalização de ações inclusivas.

De fato, a problemática da inclusão no sistema educacional se mostra como uma questão ampla, que exige do contexto educacional ações robustas e diversificadas, as quais certamente requisitam investimentos financeiros, mas também recursos humanos e condições que o contexto atual da política educacional neoliberal tende a restringir.

No campo escolar, perguntamos aos sujeitos como era realizada a formação continuada após ingresso na instituição de ensino, tendo alunos PAEE. As respostas foram:

Na verdade, a gente sente até um pouco de falta dessa formação mais intensiva, mais regular. Já houve períodos, há uns dez anos atrás, que eu estava aqui na rede, que a formação era mais regular. Vinha sempre a formadora. A gente tinha um acompanhamento mais presencial da coordenadora da SEMED. Nos últimos anos, que eu estou aqui no Luís Viana, uma hora ou outra é que vem a professora [nome] dar essa formação para gente, mas não tanto regularmente quanto há tempos atrás. Então, é isso que está acontecendo hoje. (Informação verbal)²⁰².

Até que aqui sempre trabalhamos isso. E nós cobramos muito. E eu ainda acho pouco, eu particularmente. Principalmente, um trabalho que eu reclamo muito porque desde que eu cheguei aqui, como eu te falei, eu já tô nessa escola há quase 15 anos. Foi quando eu entrei no município. Eu trabalho com crianças, principalmente surdos, não é?! e eu tenho dificuldade para me comunicar com eles [...]. eu cobro muito o curso de Libras para professor. [...] eu cobro demais. Mas, hoje já tem. Mas, como eu tô te dizendo, só que eu ainda acho pouco. Tem. Mas, todo ano, na formação inicial, do início do ano tem. Sempre, tanto coordenador, seja gestor, sempre tá trazendo ali [...]. (Informação verbal)²⁰³.

Olha! No Luís Viana, ele sempre foi, assim, digamos, um polo de trabalho nesse sentido. Sempre tivemos contato. [...] mesmo assim, as formações são muito espaçadas. Elas não atingem o que a gente precisa dentro da sala de aula, que é justamente a comunicação básica. A gente não tem a Linguagem Brasileira de Sinais como sendo um componente curricular, que para mim deveria ser em todas as faculdades, não só [...] em um semestre apenas, deveria ser durante o curso inteiro [...] parece que é uma coisa de cada vez. A gente não tem um programa de política pública que abranja tudo de uma só vez [...]. (Informação verbal)²⁰⁴.

²⁰² Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P1-SER.

²⁰³ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P2-SER.

²⁰⁴ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P3-SER.

Mensalmente nós temos formação que a SEMED nos dá. São até formações boas, né?!, são temas voltados para o nosso trabalho e, mensalmente, nós temos essas formações continuadas. O professor da sala do AEE tem formação mensalmente. (Informação verbal)²⁰⁵.

As falas dos professores do ensino regular mostram que são ofertadas ações de formações continuadas, mas estas ações precisam ter regularidade, pois, segundo esses sujeitos, as ações formativas são realizadas de modo muito espaçado, entre períodos longos, o que na visão deles dificulta a fixação do conhecimento de uma formação para outra e também contribui para sua descontinuidade. Além disso, destacam ainda que os conteúdos programáticos de tais formações nem sempre conseguem atingir as expectativas dos docentes, visto não focalizarem no que consideram mais importante, as adequações curriculares, principalmente no tocante aos conteúdos das disciplinas, ou seja, em como adequar os conteúdos às necessidades educacionais específicas dos alunos PAEE.

Relatam, também, que a Superintendência, ao tomar decisões acerca da política de formação de professores da rede municipal de São Luís/MA voltada para as necessidades educacionais específicas dos alunos PAEE, deixa de observar a vivência dos docentes que atuam diretamente em sala de aula com estes alunos, ou seja, não prioriza eixos temáticos necessários à realidade de cada escola. Para os professores do ensino regular entrevistados, as decisões ocorrem de forma arbitrária, sem uma discussão com os sujeitos envolvidos. Nesse sentido, poderíamos até dizer que a Política de Capacitação implementada pelo município de São Luís/MA se assemelha ao modelo *top down* de implementação de políticas públicas.

Neste modelo, a decisão política é implementada pelos representantes governamentais, que segundo Silva e Melo (2000) constitui-se numa etapa, numa fase do ciclo da política. Tal modelo compreende a implementação “[...] como um jogo de uma só rodada onde a ação governamental, expressa em programas e projetos de intervenção, é implementada de cima pra baixo.” (SILVA; MELO, 2000, p. 5).

Dentro do modelo *top down*, a atuação dos implementadores no ciclo da política é enfatizada quando a política formulada se altera no processo de execução. Este descompasso entre o pensado e o executado ocorre, principalmente, quando a:

[...] perspectiva de análise da implementação pressupõe uma visão ingênua e irrealista do funcionamento da administração pública, que aparece como um mecanismo operativo perfeito, onde seria possível assegurar a fidelidade da implementação ao desenho proposto inicialmente (SILVA; MELO, 2000, p.8).

²⁰⁵ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P1-AEE.

Porém, de acordo com Silva e Melo (2000) a implementação deve ser encarada como um jogo [...], como um processo autônomo, espaço onde também são tomadas decisões importantes deixando de ser somente instrumento de operacionalização de ações já definidas, ou seja, não deve ser somente vista como uma etapa do ciclo de uma política pública onde a decisão política é implementada pelos representantes governamentais.

Ainda em conformidade com esses autores, a implementação deve ser vista, portanto, como um processo de aprendizado que permite corrigir os entraves na execução da política, de forma a orientar a atuação de novas políticas públicas. (SILVA; MELO, 2000). Este processo de execução insere-se num jogo de interação e negociação entre os implementadores e os diversos atores e recursos envolvidos na política.

A partir dessa perspectiva, busca-se superar também a visão de avaliação enquanto mecanismo de correção de rota e procura-se adotar a noção de avaliação como *policy learning*, isto é, a implementação enquanto um momento capaz de gerar um aprendizado, tanto para os técnicos envolvidos, quanto para os formuladores de novas políticas ou ainda para a população alvo das ações. (PEREIRA, 2006, p. 63).

Se para os professores do ensino regular as decisões tomadas pela SAEE, em relação à política de formação docente, são realizadas de forma arbitrária, para o Sujeito Participante P1-AEE, tais decisões evidenciam o êxito da política no seu processo de implementação/execução, visto que os cursos oferecidos nas formações continuadas para os professores da Educação Especial ocorrem regularmente. Essas formações, conforme relato (P1-AEE), são ofertadas mensalmente, por eixos temáticos, correspondendo às expectativas da referida professora do AEE da UEB *Luís Viana*.

Outro questionamento utilizado nesta pesquisa, relativo às formações continuadas, foi direcionado à gestora da escola em estudo. Neste, perguntamos: Como a escola trabalha sobre a inclusão de alunos PAEE?

Ainda fragmentada, né?! Ainda precisando de suporte. Eu vejo... nós fizemos uma formação mês passado, onde uma professora do turno da tarde [nome], ela trouxe uma Doutora da UFMA, que eu não lembro agora, ela fez uma palestra, um momento com os pais e professores da escola. Os pais muito inquietos, né?!, porque eles não sabem o papel da escola, eles querem botar a criança aqui e pronto! “Façam alguma coisa por esse menino”. Mas, eles têm que entender que eles são participantes, eles precisam tomar algumas atitudes; e, muitas vezes, eles não sabem que atitude tomar. Espera muito da escola e qual o papel da família. E, quando chegou na hora dos professores, o relato deles foi esse: “Eu não me sinto preparado para trabalhar com esse menino. Eu não entendo essa deficiência”. Por exemplo, nós temos caso de alunos surdos, e eles ficam mesmo por conta do intérprete, porque o professor, ele não sabe se comunicar; ele se comunica com o restante da sala e pronto! “Você fica com esse aqui”. Então, assim, como é que vai fazer essa interação? Então, tá naquela fase mesmo de, então, vamos capacitar o corpo docente. (Informação verbal)²⁰⁶.

²⁰⁶ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante G1-ESCOLA.

Pela fala da gestora da UEB *Luís Viana*, percebemos que a inclusão de alunos PAEE trabalhada na escola ainda ocorre de forma fragmentada. Para ela, os professores do ensino regular emitem um discurso de que não estão preparados para atuarem com os alunos dessa modalidade de ensino. Portanto, na visão da gestora, se não estão preparados é necessários capacitá-los. Nesse viés, o caminho para a escola promover a inclusão do alunado da Educação Especial é através da formação continuada dos professores da classe comum.

No entanto, vale reafirmar que esse caminho da formação continuada deve ter a visão da totalidade da organização do trabalho pedagógico para que os professores reflitam sobre suas práticas de forma a atender as necessidades educacionais específicas de seus alunos.

Embora tenhamos direcionado o questionamento sobre a inclusão, relacionando-o à formação de professores, a resposta apresentada pelo sujeito G1-ESCOLA apontou outra situação-problema vivenciada na instituição de ensino: a falta de conhecimento da família sobre o seu papel e a função da escola na educação do aluno público-alvo ou não da Educação Especial. Para a gestora, a família transfere a função educativa como uma ação atribuída única e exclusivamente à escola, não percebendo que a instituição familiar contribui ativamente para a inclusão ou exclusão do aluno no processo ensino-aprendizagem.

Na fala da gestora da UEB *Luís Viana*, reconhecemos que a família tem um papel importante no tocante ao acompanhamento destes alunos, mas é necessário percebermos que essa família também precisa de suporte, porque muitas delas também não sabem e nem tem condições de oferecer cuidados adequados a estas crianças.

Já em relação ao depoimento da gestora sobre o discurso dos professores do ensino regular, quando dizem que não sabem trabalhar com os alunos PAEE, coincide com a fala da professora do AEE da Sala de Recursos Multifuncionais, ao se referir às formações docentes, que objetivam a inclusão escolar.

Olha! Ultimamente... eu tô aqui há seis anos, mas, assim..., nunca se... Nós tivemos, ano passado, uma técnica que queria dar essas formações, né?!, mas o que eu observei é que nossos professores da rede comum, da sala comum, eles têm muita resistência a esse tema: inclusão. O que eles falam: “Eu não sei trabalhar”, né?!, E aí deixam de lado. [...]. Então, as formações aqui, esse tema está ainda muito... os professores, quando falam dos meninos da inclusão: “Os meninos não aprendem.”. É o que eles têm na mente. Eles aprendem da maneira deles, não da nossa, né?!. Mas, eu observo isso. Então, quando se fala em inclusão: “Ah! Eles não conseguem.”. Então, pouco tem sido feito em relação a isso, aqui na escola. (Informação verbal)²⁰⁷.

Diante do relato da professora do AEE/SEM, acreditamos que o discurso expresso pelos professores do ensino regular se deve ao desconhecimento deles sobre as

²⁰⁷ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P1-AEE.

especificidades e necessidades dos alunos PAEE, já que lhe são responsabilizadas diversas atribuições: planejamento; adequação de metodologia; didática voltada para a diversidade; atuação nos conselhos de classe; participação nas reuniões de pais; elaboração de provas avaliativas; participação/colaboração em projetos pedagógicos desenvolvidos na escola etc.

Esse desconhecimento dos professores do ensino regular frente à deficiência, habilidade e potencialidade do aluno é denominado por Silva (2012) de Barreira Atitudinal de Ignorância. Além dessa barreira, a autora aponta ainda outras barreiras atitudinais: Substantivação; Adjetivação ou Rotulação; Propagação; Estereótipos; Generalização; Padronização; Particularização; Rejeição; Negação; Medo; Baixa Expectativa ou Subestimação; Interiorização da Deficiência; Menos Valia; Adoração de Herói; Exaltação do Modelo; Compensação; Dó ou Pena; e, por último, Superproteção. (SILVA, 2012)²⁰⁸.

Martins (1998), ao se referir as barreiras atitudinais, lembra que “[...] são as mais difíceis de serem vencidas, pois não se removem por decreto e rejeição o medo, a estigmatização, os preconceitos, os mecanismos de defesa existentes frente ao aluno tido como diferente”. Para essa autora, tais barreiras impedem o acesso e a permanência, com qualidade, de muitos alunos com deficiência na escola.

Diante disto, percebemos que as barreiras atitudinais são fortes nos depoimentos dos sujeitos participantes da pesquisa, pois é mais cômodo dizer que *não sabe trabalhar*, do que buscar meios para a inclusão e a aceitação do outro, do diferente. Até porque, ainda que seja ofertada uma política de formação continuada ampla, podem ainda restar estas dificuldades, que têm a ver com a necessidade de mudanças de atitude, mudança interior, sensibilização, adesão à causa.

Nesse sentido, faz-se necessário que tais sujeitos se proponham a mudanças de atitudes e comportamentos para a transformação da sua realidade local. Convém, ainda, formular políticas de formação a partir da realidade desses sujeitos, política essa pensada e executada com disponibilização de recursos financeiros e humanos para sua efetivação. Mas, não só isso. Após execução, deve-se avaliar se essa política está sendo efetiva, se está atingindo os objetivos propostos, tendo a participação direta dos profissionais da educação, dos alunos e da família nesse processo de inclusão escolar.

Perguntamos aos professores do ensino regular quando ocorrem as formações pedagógicas na escola e qual o espaço destinado para a temática da inclusão. As falas dos respondentes expressam o seguinte:

²⁰⁸ Para conhecimento da Taxonomia das Barreiras Atitudinais, ver Silva (2012). Trazemos, também, no Anexo D, um quadro da referida autora com as barreiras atitudinais.

Sempre. Tem semana pedagógica, normalmente escolhe-se um dia, né?!, e a gente convida alguém especializado [...], tem a professora [nome] e ela sempre tá conversando com a gente; tirando nossas dúvidas; dando sugestões; apresentando os casos de outras escolas.... Então, sempre tem. Na maioria das vezes tem espaço reservado para a educação inclusiva. (Informação verbal)²⁰⁹.

Até que aqui sempre trabalhamos isso. E, nós cobramos muito! E eu ainda acho pouco. Eu particularmente! [...]. Mas, como eu tô te dizendo, só que eu ainda acho pouco! Tem. Mas, todo ano, na formação inicial, do início do ano tem. Sempre, tanto coordenador, seja gestor, sempre tá trazendo ali [...]. (Informação verbal)²¹⁰.

É como eu te falei: aqui no Luís Viana eu acho que é um Oásis no meio do deserto! Aqui, como a gente tem muito o contato com as colegas nossas professoras/educadoras da Educação Especial, o espaço é garantido e sempre acontece. A gente tem sim trocas, mas que para mim tem que ser mais estreitado os laços! Muitas vezes a SEMED e a Secretaria de Educação do Estado, eles fazem umas formações, alguns tipos de formações que tem uma separação, uma coisa da outra, e isso daí eu acho que não é legal! A gente tem que incluir todos na questão da Educação Especial, como sendo parte que é, né?!, da escola como um todo. Então, eu entendo que precisa realmente a gente enxergar dessa forma. Nós somos parte de um todo. É como eu tô te falando, aqui ela realmente acontece sim. Mas, eu sei que tem escola que ainda nem viu. (Informação verbal)²¹¹.

Então, eu já vi dois momentos sobre, da minha vida para cá, aquele de sábado e já teve um anterior. Então, eu acho que a escola tá buscando, sim. Com falhas. Como todo mundo... isso é tão novo para todos... mas, é esse o caminho! A gente também tem o entendimento do que aquilo que é novo... não é assim, tem a transição! Tem a prática; tem os erros; e dos erros vem o acerto. Agora! É interessante perceber, eu pelo menos percebi, que a escola já se mobiliza. Não é uma escola que não tenha discurso aberto e nem... Então, se há essa mobilização [...] (Informação verbal)²¹².

A gente tem. [...] então, aqui é menino com Síndrome de Down, ou é menino que... de todo tipo, várias deficiências, né?! E sempre teve. [...] O Luís Viana é o que mais tem isso aí presente! Entendeu? Porque faz parte mesmo da dinâmica, do dia a dia da escola, né?! E aí a gente tem mais conhecimento. E já me ajuda nas outras escolas por onde eu passei e por onde eu estou agora. Porque muita coisa que eu já sei, por causa daqui. (Informação verbal)²¹³.

Conforme podemos notar nos relatos dos sujeitos, o espaço dado para a temática da inclusão está presente nas formações continuadas, mas geralmente ocorrem nas semanas pedagógicas do início do ano letivo, dificultando o conhecimento dos professores da classe comum no entendimento das especificidades dos alunos. Mas, interessante notarmos que no relacionamento professor x aluno, o movimento pela inclusão de alunos PAEE na escola tem contribuído efetivamente em termos de mobilização dos profissionais da educação nesse processo inclusivo, os quais se mostram receptivos na luta pelo direito à educação de todos os alunos, mesmo diante das dificuldades pelo desconhecimento da área e das condições adversas que lhes são impostas.

²⁰⁹ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P1-SER.

²¹⁰ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P2-SER.

²¹¹ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P3-SER.

²¹² Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P6-SER.

²¹³ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P7-SER.

Como podemos observar, a grande questão da problemática da formação continuada ofertada pela rede municipal não está na formação de professores do AEE, que segundo a superintendente da SAEE e a professora do AEE, ocorrem mensalmente, através de eixos temáticos específicos da área. Mas, a dificuldade maior está na formação dos professores do ensino fundamental do 6º ao 9º ano, constituindo-se no principal entrave para a inclusão dos alunos PAEE. Isto, conforme vimos durante esta análise, pode estar relacionado à formação inicial desses docentes e, também, à formação continuada, que ao trabalhar a especificidade da área, esquece da totalidade do trabalho pedagógico na escola.

Em relação à formação continuada, podemos dizer, ainda, que alguns desses docentes buscam se qualificar, recorrendo muitas vezes à modalidade de cursos à distância. Chamamos atenção ao quantitativo avassalador de cursos de formação de professores, inicial e continuada, para a qualificação dos profissionais na modalidade a distância. Conforme Pertile (2014, p. 84), os processos de Educação a Distância (EaD) para formação de professores, embora abarquem a “[...] formação de grande quantidade de profissionais e pareçam uma estratégia convidativa e confortável, escondem uma formação docente limitada e aligeirada que, supostamente, é justificada pela urgência de formar o profissional para uma tarefa imediata”. Isto porque “[...] o professor enfrenta o dilema de conduzir o processo de ensino-aprendizagem rumo à humanização dos alunos, quando sua própria formação é comprometida [...]” (PERTILE, 2014, p. 84).

Desta forma, concordamos com Thesing e outros (2017, p. 140) quando afirmam que “[...] esse tipo de formação pode estar atrelado a uma formação em grande escala, nem sempre embasada por concepções que primam pela formação de novos professores com fundamentação teórico-política”. Nesses moldes, percebemos que a Educação a Distância, aliada à preparação dos educadores em serviço, estaria comprometida com processos formativos que levam à desintelectualização docente. (SHIROMA, 2003).

Shiroma (2003) explica que esta perspectiva desintelectualizante em relação à formação de professores na modalidade a distância está atrelada às mudanças de significado assumidas pelo termo profissionalização, que se iniciou a partir da reforma educacional. Nesse processo de alterações, o conceito passou a ser relacionado mais à técnica do que ao conhecimento teórico, com maior incorporação de habilidades do que condições de reflexão sobre a realidade escolar.

Para Freitas (2007), a maioria dos cursos de formação na modalidade a distância, no Brasil, apresenta-se como uma forma de aligeirar e baratear os custos produzidos para essa ação formativa. Para tanto, fazem uso dos recursos tecnológicos contemporâneos nas

formações inicial e continuada. Esta forma aligeirada e barateadora de preparação do profissional tende a ser pensada mais como uma política compensatória, que visa a suprir a ausência de oferta de cursos regulares a uma determinada clientela, sendo dirigida a segmentos populacionais historicamente já afastados da rede pública de educação superior. O abandono elevado que se observa nesses cursos e mesmo os resultados dos processos avaliativos passam a ser encarados como uma responsabilidade individual dos estudantes, ocultando a exclusão provocada pela desigualdade educacional.

O reduzido investimento público na educação e a impossibilidade de o Estado mínimo prover os recursos necessários que garantam a expansão massiva da educação pública (universitária, presencial) e a formação de qualidade elevada para todos os professores alteram significativamente o caráter da preparação desse profissional em nosso país. As iniciativas em curso de massificação, por intermédio da UAB, cumprem as metas estatísticas e conformam os professores a uma concepção de caráter subordinado, meramente instrumental, em contraposição à concepção de educador sócio-histórico, dos professores como profissionais da educação, intelectuais essenciais para a construção de um projeto social emancipador que ofereça novas possibilidades à educação de todos os alunos, inclusive do PAEE.

Diante do exposto, as soluções dos problemas relativos à formação dos professores não estão vinculadas a questões técnicas, nem sequer a grandes proposições teóricas. Elas envolvem uma dimensão global, que explicita o embate travado entre os diferentes projetos sociais expressos nas políticas educacionais.

Compreender o papel das políticas obedece, assim, a um aprofundamento sobre seus objetivos, suas concepções epistemológicas e os impactos causados sobre a prática. Isso garante um novo posicionamento político, uma nova conceituação das políticas educacionais, entre as quais a política de Educação Especial na perspectiva da inclusão, como arena de luta, abrindo espaço para uma intervenção crítica e concreta das possibilidades geradas nesse chamado confronto teórico-prático.

Este novo posicionamento político e educacional demanda compreender a PNEE/PEI como instrumento de luta na garantia do direito à educação das pessoas PAEE, instrumento esse que orienta os sistemas de ensino, as escolas e os professores a construírem formas de melhor atender as necessidades educacionais específicas desses alunos.

Fizemos ainda um último questionamento a todos os sujeitos participantes da pesquisa, no sentido de conhecermos, na visão deles, os desafios da implementação da PNEE/PEI.

Nesse sentido, perguntamos para a superintendente da SAEE: quais sugestões você poderia apontar para a melhoria da inclusão escolar de alunos PAEE?

É isso! São campanhas, eu acho que mais campanhas de sensibilização para a gente fazer com que o cidadão com que estamos lidando aí, diante de nós, que são professores, gestores, coordenadores, acordem! Que a nossa sociedade é diversa! Nós somos diferentes uns dos outros! Aqueles que dizem: “Não tem deficiência”, mas nós somos diferentes! Aquele público que a gente tanto defende, que luta, que são alunos com deficiência, mesmo no grupo, vamos supor, dentro da especificidade, o grupo de autista, você tem diversos. Cada um com as suas especificidades. Então, assim, é uma compreensão que as pessoas venham a ser mais humanas, que as pessoas passam a ser mais sensíveis com a causa do outro. Que esse egoísmo que estamos, não vou me tirar do meio, é que faz a pessoa não querer entender o outro. Não para pra ouvir! Não para pra olhar direito! Já é criticado! Então, é isso! Precisamos nos sensibilizar com o outro. (Informação verbal)²¹⁴.

Observamos, a partir do relato da superintendente da SAEE, que a mesma tem conhecimento específico da área, mas acredita que para a inclusão ser efetivada seria necessário que as ações da SAEE/SEMED fossem voltadas para a intensificação das campanhas de sensibilização, de forma a causar nos profissionais da educação espírito de solidariedade e humanismo, pois, segundo ela, a insensibilidade causada pelo egoísmo do indivíduo configura-se num dos elementos dificultadores na implementação da PNEE/PEI na rede pública municipal de educação de São Luís/MA.

De fato, sabemos que as barreiras atitudinais pesam bastante nesse processo de luta pela inclusão dos diferentes, pois vivemos num modelo societal que é por sua natureza excludente. Segundo Fernandes, Antunes e Glat (2007), as barreiras existentes no ambiente societal e educacional devem-se principalmente ao preconceito que ainda existe dentro da sociedade de um modo geral. Historicamente estes inúmeros sujeitos sociais foram invisibilizados e considerados inaptos para a vida social, sobretudo com o predomínio das visões eugenistas. No caso brasileiro, só muito recentemente que passamos a vivenciar movimentos no sentido de dar visibilidade a essa questão e assegurar direitos a tais sujeitos.

Para a gestora da UEB *Luís Viana*, a pergunta teve o seguinte teor: Qual a sua sugestão para a efetivação de uma política de fato inclusiva?

Interessante essa pergunta. Ela faz a gente pensar. Olha! Dizer que vamos começar do zero, não dá né?! Eu acho que é por onde a gente tá caminhando, que é capacitando os profissionais, porque eu sinto que foi isso que faltou. Eu percebo assim... eles começaram desmotivados, tipo assim: “Jogaram esse menino aqui e é mais um problema para mim”. Então, nós precisamos é sensibilizar o corpo docente com relação àquela deficiência, porque eles já sentem assim: “são tantos problemas, são tantas coisas que eles precisam dar conta e ainda chega uma criança com deficiência, um adolescente com deficiência...”. Tipo assim: “Mais um problema para mim”. Por isso que precisa das formações. Porque se você não sabe lidar com a pessoa, seja lá o problema dela, independente de ser uma pessoa com deficiência ou não... aí, você toma logo aquele impacto! [...] e a gente tem que trabalhar com eles

²¹⁴ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante S1-SAEE.

isso! Não, não é assim! Vamos ver aqui; vamos caminhar juntos. Porque o que eu percebo, também, é que não pode ser só o corpo de professores, é a escola como um todo! Precisa desse momento: do gestor; do porteiro; com todos os profissionais. Todos! Toda a comunidade escolar precisa ser capacitada. Precisa melhorar! (Informação verbal)²¹⁵.

A visão da superintendente da SAEE parece corroborar a fala da gestora da escola, no que se refere à intensificação na sensibilização dos profissionais. Objetivando, também, conhecer os desafios na implementação da PNEE/PEI na rede pública municipal, perguntamos aos professores do atendimento educacional especializado e do ensino regular: Quais sugestões você aponta para a melhoria da inclusão escolar? As falas foram:

[...]. Primeiro, além dos professores terem esse interesse, esse compromisso, né?!, ter que se conscientizar que esses meninos vão estar na sala de aula, porque a rede municipal, ele fez concurso para cuidador! E cuidador é diferente de mediador, de auxiliar na sala de aula! Porque é inviável um professor tá com 40 alunos e tá dando assistência para um autista, por exemplo, que eu tenho aqui. É inviável! Porque, o autista, esse menino que eu tenho aqui é devagar, mas se a gente orientar, ele faz! Então, além desse compromisso que, às vezes, o professor tem um tempinho, mas ele não tem esse compromisso de ir lá na cadeira da criança ver o que ele tá fazendo. Tem crianças, sim! Que precisam de um mediador, em sala de aula, que é o professor auxiliar para estar ali orientando, para dar uma resposta. Então, eu acho que precisa desse suporte, dos materiais e desse suporte do mediador, que nós não temos! Em outros estados acontece maravilhosamente a inclusão, não é?! Eu não conheço, mas eu leio algumas coisas! Mas, se a gente for analisar, além de a criança ter um suporte que os pais levam para os terapeutas, que eles precisam desses acompanhamentos. Tem criança que, quando fazem as terapias fora, eles melhoram na escola. Então, precisa compromisso de pai, de professor, né?! Então, quando o aluno faz terapias, eles nos dão resultado melhor. Quando tem um mediador em sala, quando tem uma orientação, eles dão resultado melhor para gente. Então, enquanto não tiver isso, eu acho que a inclusão não melhora, porque se deixa só com o professor da sala comum. Não vai! Porque é falta de tempo, é falta de interesse, né?!, e pra tá orientando esse menino, porque se tiver orientação, eles vão embora! (Informação verbal)²¹⁶.

Maior número de formações para os professores da educação regular; um ambiente adequado, certo?!; maiores recursos para que nós possamos utilizar com esses alunos; e outros fatores aí que a gente possa melhorar para que esse aluno tenha resultados positivos lá na frente. (Informação verbal)²¹⁷.

Vou repetir! Formação. Principalmente, tem que trabalhar! Eu brigo muito! Eu trabalho com esses meninos, principalmente, os deficientes auditivos e eu gostaria de me comunicar melhor. Me comunico, mas na mímica! Não Libras, né?! Então, a formação nessa área. porque, infelizmente, tanto município quanto estado, é muito assim... de fazer a propaganda! [...], mas na hora da nossa dificuldade, nós não temos! [...] eu entrego para a direção, para gestão as provas, eles nem aumentam, quer dizer: eu que vou ter que dar meu jeito?! Ainda mais professor que trabalha em três escolas! (Informação verbal)²¹⁸.

Para mim, a primeira coisa é a participação da família. A participação realmente em peso. Porque a gente sabe que políticos eles só funcionam na pressão. Então, a pressão familiar, a pressão do próprio aluno, a pressão da comunidade escolar faz

²¹⁵ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante G1-ESCOLA.

²¹⁶ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P1-AEE.

²¹⁷ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P1-SER.

²¹⁸ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P2-SER.

esses caras agirem muito rápido. O negócio é que, infelizmente, o cidadão ainda não tem clareza da sua força. Poucos têm. E, esses que têm, quando eles falam alto, desculpe o termo, mas os caras botam “o rabo entre as pernas” e começam a correr atrás seja do que for. Então, eu acho que é isso: mobilização. Partindo da família e usar esses meios de comunicação, que são tão maciços; são maciços, mas também são completamente deturpadores, não é?!; eles pagam para fazer propagandas de coisas que realmente não existem. Então, é hora de a gente chegar e mostrar a realidade. Eu acho que é isso: mobilização! Ir pra rua! Botar a boca no mundo mesmo! Só assim que as coisas acontecem. (Informação verbal)²¹⁹.

Eu acho que é termos as competências mínimas, né?! Para a gente poder alcançar... que são as nossas metas. A gente não tem meta hoje. Tu tem? A gente não tem meta para alcançar! Alguma coisa desse tipo, entendeu?! (Informação verbal)²²⁰.

É como eu digo. Eu acho que melhora quando se faz, se olha como um todo, mas com as especificidades de cada um. Eu acho que precisa ter isso! Não é só...especial, todos nós somos! Mas, em que ponto eu posso atuar com este para que ele tenha de fato um desenvolvimento efetivo? Que não vai ser uma atuação igual com o outro. Então, eu acho que tem que ser individualizada. Sair do macro para o micro, para aí voltar pro macro [...]. (Informação verbal)²²¹.

Isso (formações) desde o início do ano, para a gente fazer um trabalho bem completinho. Tá faltando isso aí, mesmo! (Informação verbal)²²².

As falas dos participantes acima trazem um conjunto de ações que poderiam contribuir para a materialização no processo de implementação da PNEE/PEI, destacando: compromisso, interesse e conscientização dos professores do ensino comum na inclusão do aluno PAEE; profissionais de apoio (cuidadores e mediadores) para atuarem na sala de aula comum; realização de concurso público para mediadores, visto que no último concurso realizado pela SEMED esse profissional não foi contemplado nos cargos destinados; recursos materiais, humanos e financeiros direcionados à escola para atendimento das necessidades educacionais específicas dos alunos; formação continuada dos profissionais da educação; participação da família; e mobilização de todos, enquanto sujeitos do processo educacional, na luta pela materialização do direito à educação.

Ao nosso ver, campanhas de sensibilização, apontada pela superintendente da SAEE e reafirmada pela gestora da escola, poderia ser uma das ações que auxiliaria no processo de inclusão, mas acreditamos que não é apenas o egoísmo do indivíduo que vai determinar a efetividade ou não da política de inclusão, conforme expressa a superintendente, mas o principal determinante na efetividade ou não desse processo sinaliza para as condições adversas em que esse sujeito está inserido.

²¹⁹ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P3-SER.

²²⁰ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P5-SER.

²²¹ Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P6-SER.

²²² Depoimento retirado da entrevista com o Sujeito Participante P7-SER.

Por isso, refletimos com base nos seguintes questionamentos: Como garantir a materialização do direito à educação para todos se a escola não dispõe de uma estrutura física mínima necessária ao atendimento das especificidades dos alunos? Se não dispõe de recursos financeiros, materiais e humanos mínimos para garantir que o aluno seja incluído no ambiente escolar? Se os profissionais da educação não são qualificados, com formações continuadas que atendam às necessidades dos alunos? Se a rede municipal não dispõe de políticas públicas que atinjam a finalidade de ofertar uma educação pública de qualidade?

Acreditamos que a materialização do processo de implementação da PNEE/PEI na rede pública municipal de educação de São Luís/MA, diante das condições adversas do processo educacional e social excludente, poderia ser viabilizada através de uma contra-hegemonia, não apenas pela via da conscientização dos sujeitos participantes no processo educativo - sendo essa uma condição primeira -, mas mediada por ações mobilizadoras e participativas, onde numa ação coletiva todos assumissem suas funções na educação.

6 CONCLUSÃO

A coincidência da mudança das circunstâncias com a atividade humana, ou mudança dos próprios homens, pode ser concebida e entendida racionalmente como prática revolucionária. (Karl Marx).

A pesquisa realizada possibilitou respondermos à complexa questão norteadora que originou o presente estudo: Como vem ocorrendo o processo de implementação da PNEE/PEI (BRASIL, 2008b) na rede pública municipal de educação de São Luís/MA, no período entre 2008 e 2015?

Para tentamos responder esse questionamento e nos aproximarmos o máximo possível do nosso objeto de estudo analisamos a PNEE/PEI a partir da Constituição Federal de 1988, que garantia às pessoas com e sem deficiência o direito à educação. Este precisava ser materializado, tornando-se cenário de luta pós-Constituição, visto que a reforma educacional foi realizada a partir da reforma do Aparelho do Estado, no cenário de ofensiva neoliberal.

Nesse cenário neoliberal, a compreensão do papel do Estado na elaboração e implementação da PNEE/PEI possibilitou a seguinte constatação: que a ideia de inclusão nasce como forma ideológica de mascarar a exclusão do aluno PAEE do contexto social, educacional e escolar, principalmente quando adentramos ao novo regime de acumulação do capital, que se desenvolve numa profunda crise de superprodução, com características marcadas pela produção destrutiva ou ainda pela acumulação flexível.

Isto é percebido fortemente pela influência dos organismos internacionais (BM, CEPAL, UNESCO, UNICEF e outros) na inserção de políticas públicas de inclusão para pessoas com deficiências nas agendas governamentais. A política educacional brasileira, seguindo as orientações desses organismos internacionais, passa a se amparar na Declaração de Educação para Todos, assinada em Jomtien, em 1990, trazendo a ideia de universalização do acesso à educação básica para todo e qualquer aluno, incluindo o PAEE. Mas, no cenário neoliberal, observamos que a Política de Educação para Todos não garante a universalização do acesso para todo e qualquer aluno, senão apenas para aqueles que conseguem se adaptar aos padrões do sistema de ensino estabelecidos pela sociedade capitalista.

Com base na ideologia da política de Educação para Todos, a UNESCO publica a Declaração de Salamanca. O argumento utilizado nessa Declaração de Salamanca está ancorado na educação para todos, visando ao atendimento das necessidades educacionais especiais do aluno no ensino regular, reduzindo gastos *desnecessários* como ocorria nas classes especiais. Percebemos que esse documento no cenário brasileiro vem enfatizar, na

realidade, a relação custo-benefício, com a redução de recursos financeiros, materiais e humanos para a educação dos alunos especiais.

Nesta perspectiva, a integração dos alunos especiais nas classes comuns do ensino regular passa a ser viabilizada com a Política Nacional de Educação Especial, de 1994, no momento em que se evidencia, também, o Plano Decenal de Educação (PDE). Para a Educação Especial, o PDE retrata os problemas existentes da área, mas esquece de apresentar soluções possíveis ou de caráter inovador, pouco contribuindo para a educação dos alunos desse segmento. Tal Política repercutiu em meio a um cenário de luta pelo direito à educação, no mesmo período em que iniciavam discussões sobre a reforma do Aparelho do Estado, trazendo repercussões negativas na política social brasileira, minimizando direitos sociais, que impactaram, consequentemente, na política educacional do país.

No período da reforma do Aparelho do Estado faziam-se presente os últimos certames para a aprovação da LDBEN, Lei nº 9.394/1996, resultante da disputa entre duas propostas (MEC e CONED), que quando aprovada em 1996, com a proposta do MEC, passa a definir a Educação Especial como modalidade de ensino, transpassada em todos os níveis e modalidades, devendo ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino.

A disputa entre duas propostas também se fez marcante no Plano Nacional de Educação (2001-2010), deixando claro que a Educação Especial continuaria sob responsabilidade da sociedade civil. Além disso, percebemos contradições no documento, no que diz respeito à diretriz de integração e à manutenção de classes especiais, com as instituições especializadas. Estas, no novo Plano Nacional de Educação (2014-2024), especificamente a APAE atuaram para a manutenção dos serviços especializados, no âmbito privado, através dos convênios com o setor público estatal, sendo atendidas em suas reivindicações, fazendo com que o texto final do novo PNE contemplasse tais instituições.

Seguindo a análise desses documentos, tivemos a publicação da Resolução nº 02/2001, do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica, instituindo Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a qual previa criação de classes especiais pelas escolas, em caráter extraordinário. Vale lembrar que a Resolução nº 02/2001 estava inserida numa política maior: a política de Educação para Todos.

Na perspectiva de atendimento às necessidades educacionais especiais da diversidade dos alunos, o Conselho Nacional de Educação publica a Resolução nº 01/2002, estabelecendo Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Nesse viés, outros documentos específicos foram sendo publicados, como: a Lei nº 10.436/2002, reconhecendo a Libras como meio de comunicação e expressão da comunidade surda; a

Portaria nº 2.678/2002, aprovando diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e difusão do Sistema Braille. Essa realidade só foi alterada no primeiro mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva. Nesse período, observamos ações voltadas na perspectiva da inclusão, ainda que em forma de programas, para o atendimento ao aluno público-alvo da Educação Especial, dentre os quais já destacados: o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2003); o Programa Brasil Acessível (2004); o PAED (2004); o Programa Sala de Recursos Multifuncionais (2005); e o Programa Incluir (2005).

Tais programas foram sendo desenvolvidos durante o segundo mandato do governo Lula, inseridos como ações necessárias para a construção da política de inclusão do PAEE. Evidenciamos, também, nesse segundo mandato, outras iniciativas do governo federal que incidiram na construção dessa política, como: a implantação do FUNDEB, a publicação do Decreto nº 6.253/2007, a publicação do PDE, com destaque para a organização do processo de formulação da PNEE/PEI. Esta, ao não contemplar inicialmente as instituições filantrópicas de atendimento ao PAEE, sofreu pressão por parte das mesmas, e em consequência a PNEE/PEI foi revisada para contemplar as reivindicações dessas instituições antes de sua publicação. Dessa forma, a política de inclusão passa por uma série de discussões, onde seu texto preliminar foi sendo modificado em virtude da pressão de grupos sociais, associações de pais e dos próprios interessados, que discordavam de alguns pontos por conduzirem a interpretações múltiplas e ambíguas.

Esse embate se estendeu, também, ao processo de implementação desta Política, em função dos divergentes interesses da correlação de forças sociais existentes. Para tanto, outros dispositivos legais foram sendo publicados para dar suporte à PNEE/PEI: Decreto nº 6.571/2008, revogado pelo Decreto nº 7.611/2011; Decreto nº 6.949/2009; Parecer nº 13/2009; Resolução nº 04/2009.

Em função da correlação de forças, no governo Dilma Rousseff observamos que a política de inclusão caracterizou-se por aspectos contínuos e descontínuos. A política de descontinuidade revelou-se quando a SEESP (2011) foi extinta e introduziu-se a SECADI, reduzindo a Educação Especial para o âmbito de Diretoria, que passou a receber menos recursos financeiros, já que todas as áreas (campo, quilombo, indígena, educação especial, educação de jovens e adultos) ficaram diluídas numa única Secretaria.

Já a política de continuidade foi percebida através da permanência do apoio técnico e financeiro, materializado em Notas Técnicas. Destaque-se o caso da duplicidade das matrículas dos alunos PAEE nas escolas de ensino regular e nas salas de recursos

multifuncionais para a implementação da política de inclusão, e, contraditoriamente, a continuidade do repasse de verbas públicas às instituições filantrópicas.

Essas discussões sobre a política de inclusão durante a segunda seção contribuíram para a análise da terceira seção *A Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva em São Luís/MA (2008-2015)*, nas três dimensões: Acesso/Acessibilidade; Atendimento Educacional Especializado; e Formação Docente. Vimos nessa análise da PNEE/PEI e seu processo de implementação na rede pública municipal de São Luís/MA, a configuração do município trazendo elementos de cunho histórico, econômico, político, social e educacional que influenciam nessa implementação, considerando que as primeiras iniciativas de atendimento ao PAEE na rede pública de São Luís/MA passam a ser viabilizadas apenas em 1994, quando o estado do Maranhão já havia instituído esse atendimento desde a década de 1960.

No movimento de inserção de políticas públicas de inclusão para a Educação Especial, sinalizamos que embora o município de São Luís tenha iniciado seu processo de inclusão, de forma tímida, dividindo espaços e, posteriormente, passando-se a se organizar através de uma Superintendência de Área da Educação Especial, essa luta da área na perspectiva da inclusão não era uma realidade apenas em âmbito local, mas em todo o território nacional.

No âmbito da legislação voltada para a área da Educação Especial, o município de São Luís publica a Lei nº 3.554/1996, que refletia características da política de integração. Em 2000, a Lei nº 3.933 estabelecia diretrizes para a Educação Especial, no mesmo formato da LDBEN de 1996. Dois anos depois, implanta-se o *Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo*, como uma política macro do município para a educação pública, onde a empresa privada ABAPORU organizou seu processo de implementação sem considerar o PAEE, ficando sob a responsabilidade da SAEE a organização e execução das formações para a área.

Em 2004, tivemos a Resolução nº 10/2004, estabelecendo normas para a Educação Especial na Educação Básica, com semelhanças às resoluções nacional e estadual. Nesse mesmo ano, o PDME (2004-2013) passa a vigorar para o referido período. E somente em 2015 um novo documento é publicado: o PME de São Luís (2015-2024), que passa a direcionar a educação do município, considerando a inclusão do PAEE no ensino regular e fortalecendo as instituições privadas no atendimento desse público nas classes e escolas especializadas.

Prosseguindo nesta quinta seção, analisamos os três eixos temáticos, dispostos na seção anterior (Acesso/Acessibilidade; Atendimento Educacional Especializado e Formação

de Professores) e considerando as falas dos sujeitos participantes da pesquisa, que foram coletadas na SAEE e na UEB *Luís Viana*.

No primeiro eixo *Acesso/Acessibilidade*, vimos através dos indicadores educacionais fornecidos pela SAEE e pelo INEP que o acesso relativo aos atendimentos de alunos PAEE nas escolas públicas da rede municipal de São Luís/MA foi ampliado consideravelmente no período anterior a PNEE/PEI (2001-2007), em detrimento do quantitativo de atendimentos na classe especial, realidade esta que não foi apenas em nível local, mas nacional. Atribuímos esse fato ao início do movimento pela inclusão, que se fazia presente nas discussões dos movimentos sociais, do meio acadêmico, das instituições especializadas, que tinham interesse em continuar garantindo sua participação na oferta dos atendimentos a esses alunos, através de convênios com a SEMED, bem como a publicação de uma série de documentos legais de âmbito nacional e local.

No período posterior à PNEE/PEI (2008-2015), há continuidade dessa ampliação do acesso, mas em menor proporção. No âmbito da *Sala de Recurso*, há uma queda no índice de atendimentos em relação ao quantitativo da *Sala Regular*. Nesse aspecto, acreditamos que um dos aspectos que inviabiliza a materialização da Política de Inclusão pode estar relacionado à desarticulação do governo federal com os estaduais e municipais na implementação do Programa de Implantação das SRMs, visto que tais estados e municípios ainda carecem de formar seus recursos humanos para a execução desse programa, nos espaços físicos de suas respectivas escolas de ensino.

Quanto à acessibilidade, elencada em seis dimensões (arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal), percebemos que embora o município tenha a contribuição de alguns programas federais (Dinheiro Direto na Escola, Salas de Recursos Multifuncionais, Escola Acessível) para implementação/execução da política de inclusão, os mesmos não são suficientes para promover uma educação mínima para atender às necessidades educacionais específicas de todos os alunos da rede, conforme constatamos no âmbito da escola pesquisada, necessitando, pois, de maior monitoramento e acompanhamento no processo de avaliação dessa política na rede.

Considerada pela SEMED como escola-polo no processo de inclusão, a acessibilidade arquitetônica na UEB *Luís Viana* apresenta inadequações em sua estrutura física (rampas, corrimões, banheiros, transporte escolar) para atendimento dos alunos PAEE. A acessibilidade comunicacional também mostra fragilidade, pois dispõe de poucos profissionais (intérpretes de Libras) para o quantitativo de alunos surdos matriculados na escola, além dos professores do ensino comum e do AEE não serem capacitados no uso da Libras. Em relação à

acessibilidade metodológica, as falas revelam que a flexibilização do currículo mostra-se como um dos principais desafios no processo de inclusão do aluno PAEE.

Aliada a essa dimensão, existe a questão dos insipientes recursos e materiais didáticos, disponibilizados na escola, configurando-se na dimensão instrumental, que atende parcialmente aos alunos desse segmento. Além disso, na acessibilidade programática, o PPP da escola, que deveria contemplar a inclusão do aluno PAEE no seu processo de organização político-administrativo-pedagógico, referencia minimamente esse público, não seguindo o que está posto na PNEE/PEI e nos documentos orientadores dessa política. Já a acessibilidade atitudinal viabiliza-se por meio de campanhas de sensibilização organizadas pela SAEE, mas que ainda precisam ser intensificadas nas escolas, principalmente com os docentes do ensino comum.

O segundo eixo temático *Atendimento Educacional Especializado* ocorre na rede pública municipal de educação através de projetos, programas, ações permanentes e atividades desenvolvidas pela SAEE. Dentre os projetos, destacamos: Vendo com a Mão; Falando com as Mãos; Caminhar Juntos; e Oportunizar. São projetos direcionados para as especificidades dos alunos PAEE, mas parece que eles não são perceptíveis nas falas dos sujeitos da UEB *Luís Viana*, o que nos leva a acreditar que são pouco divulgados pela SAEE no âmbito das escolas públicas da rede de ensino.

No que concerne ao Programa, a SAEE desenvolve ações de Formação para o Atendimento Educacional Especializado voltadas para o ensino da Libras, viabilizadas através da implantação da proposta da *Escola Bilíngue*. Outras ações são percebidas, como: o Núcleo de Implantação do Sistema Braile, que assim como a *Escola Bilíngue*, funciona nas dependências de outra estrutura física ou setor. Contudo, para o Núcleo de Enriquecimento para Estudantes com Características de Altas Habilidades ou Superdotação (NEECAHS), a SEMED disponibiliza estrutura física e recursos financeiros, com pagamentos de diárias e estadias para qualificação de professores e outros profissionais da SAEE. Nesse sentido, vemos que o atendimento educacional especializado promovido pela SAEE, prioriza um segmento específico, em detrimento de outros, visto que esse público do NEECAHS pode trazer retorno financeiro e visibilidade para o município.

Além desse aspecto, a Avaliação Psicopedagógica para identificação dos alunos PAEE configura-se numa importante ação da SAEE para avaliação desse público. No entanto, as Equipes Interdisciplinares que constituem a Avaliação são apenas duas para atender a toda a rede municipal, deixando claro que é um serviço que necessita de ampliação desses profissionais, visto que não conseguem efetivamente a cobertura total dos alunos PAEE.

Esse reduzido número de profissionais também é evidenciado na Equipe de Itinerantes, responsável pelo atendimento nas escolas públicas da rede, que quando realizam a Avaliação Psicopedagógica, juntamente com a Equipe interdisciplinar, muitas vezes não conseguem dar o retorno dessa Avaliação, comprometendo o trabalho do professor do AEE/SEM e dos professores do ensino regular no atendimento das necessidades educacionais específicas dos alunos PAEE.

Nas Salas de Recursos Multifuncionais, o Atendimento Educacional Especializado, ofertado no contraturno do ensino comum, apresenta algumas dificuldades: superlotação das Salas; incipientes recursos materiais para atendimento das especificidades dos alunos; inviabilização do planejamento com o professor do ensino comum, visto que há alunos que não estudam na mesma escola que recebem atendimento na SRMs e, quando estudam na mesma escola, o professor do AEE/SEM leciona em outra escola. Esses entraves comprometem a viabilidade da PNEE/PEI no seu processo de implementação na rede municipal de São Luís/MA.

Se há entraves, também há avanços. Um destes corresponde à realização do primeiro concurso público para a área da Educação Especial, realizado em 2016, por meio da Secretaria Municipal de Administração (SEMAD). Dentre os cargos está o de professor do AEE, bem como Braile, Intérprete de Libras, Libras, revisor de Braile, cuidador escolar, transcritor e adaptador de sistema Braile. Contudo, até o ano 2018, foram convocados apenas cinco candidatos para o cargo de professor do AEE; quanto aos demais cargos, até a realização da pesquisa, a SEMAD ainda não havia se posicionado para a convocação dos demais candidatos aprovados. Esperamos que até a finalização do prazo desse concurso público, todos os candidatos sejam convocados, visto que a SEMED carece desses profissionais no seu quadro administrativo.

O terceiro eixo temático, *Formação de Professores*, revelou que a rede pública municipal de educação de São Luís, no que tange à formação continuada dos professores do AEE/SRMs, têm sido efetiva no seu propósito, realizando mensalmente formações para esses docentes, consideradas formações incisivas no atendimento das necessidades educacionais específicas do PAEE.

No entanto, para os professores do ensino comum, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental - foco de nossa pesquisa -, a formação continuada ainda configura-se num verdadeiro desafio para a SAEE/SEMED de São Luís/MA. Pois, além de a maioria desses professores não terem uma formação inicial em suas graduações, as poucas formações continuadas ofertadas pela rede municipal não atendem às necessidades dos docentes

considerando a diversidade dos seus alunos. As formações insuficientes para os professores do ensino comum ofertadas pela SAEE devem-se aos entraves decorrentes das condições adversas em que esses profissionais estão inseridos: múltipla jornada de trabalho; excesso de ações a serem realizadas por eles na escola; incompatibilidade de horários frente às formações ofertadas; entre outros elementos.

Mas, esses mesmos professores reconhecem a necessidade das formações continuadas para que eles atendam os alunos PAEE, onde justificam que *não sabem trabalhar*. Nesse viés, é possível também que tais docentes assimilem esse discurso não apenas em razão das condições adversas de trabalho, mas, sobretudo, em virtude das barreiras atitudinais que estão arraigadas nos diferentes sujeitos sociais, dentre estes, os próprios docentes e isto acaba levando-os a terem atitudes que contribuem para dificultar a inclusão desses alunos.

Com base nessas seções, concluímos que a rede pública municipal de educação de São Luís, no seu processo de implementação da PNEE/PEI, enfrenta muitos desafios, nos três eixos temáticos analisados.

A rede municipal de educação ainda precisa se organizar no sentido de pensar numa política local macro para promover uma educação de qualidade para todos os seus alunos. Em 2016, a SEMED traz uma proposta de política macro local, intitulada *Programa Educar Mais Juntos no Direito de Aprender*, com foco em cinco pilares, desenvolvidos de forma articulada: Sistema de Avaliação, Gestão, Formação Docente Continuada, Melhoria da Infraestrutura e Monitoramento e Acompanhamento do Programa, que garante mais qualidade ao processo ensino-aprendizagem. No contexto desse Programa, a SAEE sinaliza o Projeto TEA (Transtorno do Espectro Autista), implantado em 2018. Esperamos que esse Programa local realmente contribua para a continuidade da materialização da Política de Inclusão na rede pública municipal de Educação de São Luís/MA.

Nesse presente ano, a luta pelo direito à educação dos alunos PAEE parece sinalizar para a continuidade das discussões, promovidas pelo governo anterior, sobre a revisão da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, porém sem o que consideramos como retrocesso: o retorno das classes especiais, a indefinição do PAEE e a força das instituições especializadas filantrópicas, que historicamente, atuaram e continuam exercendo pressão no atendimento desse segmento.

Cabe então, divulgarmos as discussões envoltas da PNEE/PEI e suas propostas (governo e sociedade civil), apropriando-nos dela pela participação e organização social. Conforme Caiado (2003), não vemos outro caminho além da organização do movimento social. E, se a exclusão social dos sujeitos PAEE não se explica pelas limitações físico-

biológicas (deficiências), mas, sobretudo, pelas condições adversas a que tais pessoas são submetidas – quando não são garantidos, minimamente, acesso/acessibilidade, atendimento educacional especializado e formação de professores – a luta pelo direito à educação precisa se tornar uma ação política. Em outras palavras, a limitação físico-biológica em si deixa de ser uma categoria responsável pela exclusão do sujeito PAEE e, desta forma, o PAEE passa a ser sujeito histórico, ocupante de um lugar social, num tempo determinado.

Nesta perspectiva, enquanto sujeito histórico, o PAEE precisa lutar pela garantia de seus direitos sociais, mas, sobretudo, por seu direito de cidadania. Nesse aspecto, a legislação que anuncia esse direito pode ser um importante instrumento nessa luta político-social.

Aliado ao PAEE, devem estar os educadores, contribuindo ativamente com o movimento de luta pelo direito à educação e cidadania desse público. Gramsci (2000 [1932-4]) entende que a contra-hegemonia se estabelece pelas formas de resistências em relação aos imperativos da classe dominante e uma das formas de resistência é a conscientização e luta política, que deve ser exercida coletivamente e com propostas de transformação da realidade imposta.

Assim, apresentamos alguns apontamentos que podem contribuir nas discussões para a implementação e materialização da política de inclusão nas escolas públicas da rede municipal de educação de São Luís/MA:

- 1) A Superintendência de Área da Educação Especial deve, em articulação com a Secretaria Municipal de Educação de São Luís/MA, discutir uma política de formação continuada, em caráter contínuo, que atenda às necessidades dos professores do ensino comum, de forma a contemplar a flexibilização curricular na Educação Infantil, Ensino Fundamental e modalidades de ensino, com vistas ao atendimento das necessidades educacionais específicas dos alunos PAEE;
- 2) O Atendimento Educacional Especializado dos alunos PAEE deverá ser ofertado para além das salas de recursos multifuncionais, num trabalho articulado entre professores do AEE/SRM, profissionais de apoio e professores do ensino comum, através de um planejamento contínuo dos conteúdos curriculares, de forma a atender às necessidades educacionais específicas dos alunos PAEE;
- 3) As escolas públicas da rede municipal de São Luís/MA devem construir (quando não tiverem) ou reestruturar o Projeto Político Pedagógico, refletindo sobre o trabalho pedagógico em sua totalidade, de forma a repensar formas de inclusão dos alunos PAEE nos espaços escolares. Uma das formas poderia ser pensada pela via de projetos pedagógicos por eixos temáticos.

REFERÊNCIAS

ABAPORU. **Projeto de Assessoria às Equipes Multidisciplinares da Secretaria de Educação de São Luís**. São Luís, 2002. Mimeo.

AGÊNCIA NACIONAL DE TRANSPORTES TERRESTRES. **Cartilha de Acessibilidade**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/uploads/1373900259CartilhadeAcessibilidadedeANTT_1.pdf. Acesso em: 6 nov. 2018.

ALCÂNTARA, R. L. de S. **A ordem do discurso na educação especial**. 2011. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

ALCÂNTARA, R. L. de S. **A ordem do discurso na educação especial**. São Luís: EDFMA, 2013.

ALMEIDA, M. L. de. **Da formulação à implementação: análise das políticas governamentais de educação profissional**. 2003. Tese (Doutorado) - Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

AMARAL, L. A. Sobre crocodilhos e avestruzes. *In*: AQUINO, J. **Diferenças e preconceitos na escola**. São Paulo: Sumus, 1998.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARANHA, M. S. F. **Educação Inclusiva: referenciais para a construção de Sistemas Educacionais Inclusivos: a escola**. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2004. v. 3.

ARELARO, L. R. G. de. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. *In*: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (orgs.). **O Cenário Educacional Latino-americano no Limiar do Século XXI: reformas em debate**. Campinas: SP, Autores Associados, 2000.

ARENDT, H. **A condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

AROCHA, M. J. R. **Deficiência, escolarização e trabalho: a pessoa com deficiência auditiva no mercado de trabalho em São Luís**. São Luís: Café & Lápis, Editora UEMA, 2012.

ARRUDA, M. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? *In*: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050/2004: Acessibilidade, edificações, mobiliários e equipamentos urbanos**. 2. ed. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_iagens-filefield-description%5D_24.pdf. Acesso em: 6 nov. 2018.

AZEVEDO, J. L. de. **A educação como política pública**. São Paulo: Ed. Autores Associados, 2004.

AZEVEDO, J. M. L. **A Educação como Política Pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BANCO MUNDIAL. **Priorities and strategies for education**: the World Banc sector review. Washington, D.C., 1995. Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/5476641099080118171/Priorities_and_Strategies_for_Ed_WB_Review.pdf. Acesso em: 18 fev. 2017.

BAPTISTA, C. R. A Política Nacional de Educação Especial no Brasil: passos para uma perspectiva Inclusiva? *In*: MARTINS, L. de A. et al. (orgs). **Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos**. Natal: EDUFRN Editora da UFRN, 2009.

BAPTISTA, C. R. Ação Pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 59-76, 2011.

BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, M. A. S. C. Dilemas da inclusão na educação básica frente às diretrizes para a formação em pedagogia. *In*: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. (Orgs.). **Educação Especial: Diálogo e Pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BARROS, A. B. **Processo de Inclusão no Contexto da Deficiência Visual**: dificuldades, desafios e perspectivas. 2013. 440 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

BASSI, M. E. Financiamento da educação especial: política de fundos e inclusão em Santa Catarina. **Poiesis: Revista do Programa de Pós-Graduação e Educação**, Tubarão, v. 6, n. 10, p. 377-394, 2012.

BATISTA, M. do S. X. A Política Educacional Brasileira no Contexto da Reforma do Estado e do Neoliberalismo. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 8/9, n. 2/1, p. 36-58, 1998/1999.

BEHRING, E. **Brasil em contrarreforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

BEZERRA, G. F.; ARAUJO, D. A. de C. Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 34, n. 123, p. 573-588, 2013.

BEZERRA, G. F.; ARAUJO, D. A. de C. Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 56, p. 101-122, 2014.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BOSCHETTI, I. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. *In*: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. (org.). **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília, DF, 2009.

BOSCHETTI, I. Os custos da crise para a política social. *In*: BOSCHETTI, I. et al. (orgs.). **Capitalismo em crise, política social e direitos**. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2012/decreto-7690-2-marco-2012-612507-normaatualizada-pe.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 8.035, de 2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF, 2010a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br>. Acesso em: 26 fev. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Redação Final do Substitutivo da Câmara dos Deputados ao Projeto de Lei nº 7.699-A de 2006 do Senado Federal (PLS nº 6/2003 na casa de origem)**. Brasília, DF, 2015a.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Decreto 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 18 fev. 2018.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Brasília, DF, 2011b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 26 fev. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10845.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

BRASIL. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares**: estratégia para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso em: 13 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Linhas Programáticas da Educação Brasileira – 1993/1994**. Brasília, DF, 1993a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2015b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso em: 23 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação Para Todos 1993-2003**. Brasília, DF, 1993b. Versão acrescida.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Edital Nº 01 de 26 de abril de 2007**. Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Nota Técnica nº 09, de 9 de abril de 2010. Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional

Especializado. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso: 15 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF: DF, 2013b. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/field_generico_imagens-filefield-description_93.pdf>. Acesso em: 02 de março de 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012b Disponível em: HTTP://www.planalto.gov.br/ccivil_03_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 7 jun. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2015c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 28 fev. 2018.

BRENNER, R. "Replytocritics". **Comparative Studies of South Asia, Africa, and the Middle East**, [S. l.], v. XIX, n. 2, p. 62, 1999.

BUENO, J. G. S. A inclusão de alunos deficientes nas escolas comuns de ensino regular. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, m v.9, n. 54, p.21-7, 2001.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? *In*: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos (Orgs.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

BURNETT, F. L.. **Urbanização e desenvolvimento sustentável**: a sustentabilidade dos tipos de urbanização na cidade de São Luís do Maranhão. São Luís: UEMA, 2008.

CAIADO, K. R. M. **Aluno Deficiente Visual na Escola**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

CAMPOS, M. M. Educação e políticas de combate à pobreza. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 183-191, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a13.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2017.

CARDOSO, F. H. **Mãos à obra, Brasil:** proposta de governo [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2008.

CARDOSO, F. H. Notas sobre a reforma do Estado. **Novos Estudos/Cebrap**, São Paulo, n. 50, p. 5-12, 1998.

CARTOLANO, M. T. P. Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 19, n. 46, p. 29-40, 1998.

CARVALHO, M. B. W. B. de. **A Política Estadual Maranhense de Educação Especial (1997-2002)**. 2004. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2004.

CARVALHO, M. B. W. B. de; BONFIM, M. N. B. A Educação Especial no Maranhão: apontamentos históricos. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. Especial, set./dez. 2016. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/312959591_A_EDUCACAO_ESPECIAL_NO_MARANHAO_apontamentos_historicos. Acesso: 26 dez. 2018.

CARVALHO, M. B. W. B. de; MORAES, L. C. S. de. A Formação de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva no Maranhão: em discussão propostas e ações. **Revista Cocar**, Belém, PA, ed. esp., n. 1, p. 249-269, 2015.

CARVALHO, M. B. W. B. de; SOUSA, A. de J. L. Formação de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva e os Planos de Educação. **Educação e Fronteiras**, Dourado, MS, v. 5, n. 14, p. 73-83, 2015.

CARVALHO, R. E. A Política de Educação Especial no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 13, n. 60, p. 93-102, 1993.

CARVALHO, R. E. **Algumas observações acerca do Decreto 7.611/11**. [S. l.], [20--?]. Disponível em: <http://www.assistiva.org.br/noticia/005034-orientacoes-aos-sistemas-de-ensino-sobre-o-decreto-no-76112011>. Acesso em: 18 jan. 2018.

CASTRO, J.; RIBEIRO, J. A; CARVALHO, B. Gasto social e política macroeconômica: trajetórias e tensões no período 1995-2005. *In*: CONGRESSO ANUAL DA SOCIEDADE DE ECONOMIA POLÍTICA, São Paulo, 2007. **Anais...** São Paulo: SEP, 2007.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

COLETIVO DE ESTUDOS MARXISTAS EM EDUCAÇÃO; SEÇÃO SINDICAL DOS DOCENTES DA UFRJ. **Plano Nacional de Educação 2011-2020:** notas críticas. Rio de Janeiro, 2013. Disponível: <http://seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim558.pdf>. Acesso em: 1 jan. 2015.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE. **Educação e conhecimento:** eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília, DF: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE. **Transformación productiva con equidad**: la tarea prioritária del desarrollo de América Latina y el Caribe em los años noventa. Santiago de Chile, 1996.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação Proposta da Sociedade Brasileira**. Belo Horizonte: [s. n.], 1997. Disponível em: [HTTP://www.adusp.org.br/files/PNE/pnebra.pdf](http://www.adusp.org.br/files/PNE/pnebra.pdf). Acesso: 18 jun. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2, de 11 de setembro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001. Seção 1E, p. 39-40.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 13, de 3 de junho de 2009**. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009a.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2º de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009b.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 1 julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (curso de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 abr. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2006.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

COSTA, L. C. da. **Os impactos do estado capitalista**: uma análise sobre a reforma do Estado no Brasil. Ponta Grossa: UEPG; São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, M. A educação em tempos de conservadorismo. In: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

COSTA, V. A. da. Políticas públicas de educação e formação de professores: experiências de inclusão dos alunos com deficiência na escola pública. *In*: CHAVES, I. M.; COSTA, V. A. da; CARNEIRO, W. (orgs.). **Políticas públicas de educação**: pesquisas em confluência. Niterói: Intertexto, 2009.

COUTINHO, A. F. **Políticas Educacionais e ONGs**. São Luís: Edufma, 2008.

CUNHA, C. da. Plano Decenal: fundamentos, trajetória e alcance social. **Em Aberto**. Brasília, DF, ano 13, n. 59, p. 24-35, 1993.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

DAINÊZ, D. Algumas Implicações sobre a Educação Especial no Sistema Neoliberal. **Comunicações**, Piracicaba, SP, v. 16, n. 2, p. 31-45, 2009.

DIAS, C. A. Grupo focal técnica de coleta de dados em pesquisa qualitativas. **Informação e Sociedade**: estudos, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 1-12, 2000.

DIAS, F. de S. Políticas de Inclusão da Pessoa com Deficiência no Brasil: “o plano viver sem limite” e sem cultura. *In*: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 7., São Luís, 2015. **Anais....** São Luís: PPGPP/UFMA, 2015. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo5/politicas-de-inclusao-da-pessoa-com-deficiencia-no-brasil-o-plano-viver-sem-limite-e-sem-cultura.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2018.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, n. 100, p. 921-946, 2007.

DRAIBE, S. As políticas sociais brasileiras: diagnósticos e perspectivas. *In*: INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; INSTITUTO DE PESQUISA E PLANEJAMENTO URBANO DE PONTA GROSSA. **Para a década de 90**: prioridades e perspectivas de Políticas Públicas. Brasília, DF. 1990.

DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas, *In*: CARVALHO, B. M. do C.; BARREIRA, M. C. R. N. (orgs.) **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC- SP, 2001.

FAGNANI, E. A política social do governo Lula (2003-2010): perspectiva histórica. **SER Social**, Brasília, DF, v. 13, n. 28, p. 41-80, 2011.

FERNANDES, D. **Avaliação das aprendizagens**: uma síntese de teses de doutoramento realizadas em Portugal (1992-2005). 2008. Documento Policopiado - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 2008.

FERNANDES, E. M.; ANTUNES, K. C.; GLAT, R. Acessibilidade ao currículo: pré-requisito para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. *In*: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

FERREIRA, A. J. de A.; TROVÃO, J. R. **Diagnóstico ambiental da microrregião da aglomeração urbana de São Luís**: estudo de ocupação espacial/uso e cobertura da terra. São Luís: Governo do Estado do Maranhão, 1998.

FERREIRA, G. M.; BOGATSCHOV, D. N. **Análise da Influência da UNESCO e do Banco Mundial na Educação Especial Inclusiva Brasileira**. In: SEMINÁRIO DO TRABALHO, 10, [S. l.], 2016. **Anais...** [S. l.]: UEMS, 2016. Disponível em: http://www.canal6.com.br/x_sem2016/artigos/2A-10.pdf. Acesso em: 3 dez. 2017.

FERREIRA, J. R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, v. 19, n. 46, p. 7-15, 1998.

FERREIRA, M. C. C. Formação de professores. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.; WILLIAMS, L. (Orgs.). **Temas em educação especial**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de (orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FONSECA, M. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

FRANÇA, M. G. O financiamento da educação especial no âmbito dos fundos da educação básica: Fundef e Fundeb. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 58, p. 271-286, 2015.

FREITAS, H. C. L. de. A (Nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, n. esp., p. 1203-1230, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 24 abr. 2018.

FREITAS, L. C. de. A dialética da eliminação no processo seletivo. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 12, n. 39, p. 265-285, 1991.

FREITAS, L. C. de. Os Reformadores Empresariais da Educação e a Disputa pelo Controle do Processo Pedagógico da Escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Nova Cultura, 1982. (Coleção Os Economicistas).

FRIGOTTO, G. Brasil e a política econômico-social: entre o medo e a esperança. **Trabalho Necessário**, Niterói, ano 3, n. 3, p. 1-11, 2005.

FRIGOTTO, G. O enfoque da didática materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

FRIGOTTO, G.. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FUNDO INTERNACIONAL DE EMERGÊNCIA PARA A INFÂNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS. **O Direito de aprender**: potencializar avanços e reduzir desigualdades. Brasília, DF: UNICEF, 2009.

GABRILLI, M. **Guia sobre Lei Brasileira de Inclusão**. Brasília, DF: Revista Digital, 2015. Disponível em: <http://maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Guia-sobre-a-LBI-digital.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2018.

GARCIA, R. M. C. Para além da “inclusão”: crítica às políticas educacionais contemporâneas. In: EVANGELISTA, O. (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, 2013.

GENTILI, P. A **Falsificação do Consenso**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

GONÇALVES, H. S. O Estado diante das organizações não governamentais. In: GONÇALVES, H. S. (Orgs.). **Organizações não governamentais: solução ou problema?** Rio de Janeiro: Estação e Liberdade, 1996.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, v. 3.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: v. 3 - Maquiavel: notas sobre o estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GUHUR, M. de L. P. Políticas sociais e inclusão educacional para pessoas com deficiência: alguns aspectos históricos e o papel da UNESCO. **Caderno de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 5, n. 11, p. 127-147, 2010.

GUILHON, M. V. M.; PEREIRA, Maria Eunice Ferreira Damasceno. Algumas considerações sobre a noção de eficiência nas políticas públicas. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 6, n. 2, p. 103-125, 2002.

GUIMARÃES, D. N.; AZEVEDO, S. M.; ANDRE, B. P. Formação docente e pessoas com deficiência: uma lacuna a ser preenchida. In: GUIMARÃES, D. N.; MELO, D. C. F. de (orgs.). **Educação e direito: inclusão das pessoas com deficiência visual**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2016.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

HARVEY, D. **O enigma do capital**. São Paulo: Boitempo, 1993.

HAYEK, F.. **O caminho da servidão**. 4. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1987.

IANNI, O. A crise dos paradigmas na sociologia. **Cadernos do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas**, Campinas, SP, n. 20, 1990.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Banco de Dados Agregados do Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>. Acesso: 12 abr. 2017.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Governança Metropolitana no Brasil**: Relatório de Pesquisa - Caracterização e Quadros de Análise Comparativa da Governança Metropolitana no Brasil: análise comparativa das funções públicas de interesse comum (Componente 2) – Região Metropolitana da Grande São Luís. Rio de Janeiro, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF, DF, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar**: 2008-2015. Brasília, DF, 2008-2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar**: 2014. Brasília, DF, 2014.

JANNUZZI, G. S. de M. **Educação, escolarização e inclusão**. Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia, 1997.

KASSAR, M. C. M. Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 33, n. 120, p. 833-849, 2012.

KASSAR, M. de C. M.; ARRUDA, E. E. de; BENATTI, M. M. S. Políticas de inclusão: o verso e o averso de discursos e práticas. In: JESUS, D. M. de et al. (Orgs.). **Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KINGDON, J. W. **Agendas, alternativas and public policies**. 2. ed. Ann Arbor: University of Michigan, 2003.

KINGDON, J. W. **Agendas, alternatives, and public policies**. New York: HarperCollins, 1995

KOSÍK, K.. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, n. esp., p. 1153-1178, 2007. Disponível em: <HTTP://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 mar. 2018.

LAPLANE, A. L. F. de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. (orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LEHER, R. Desenvolvimento da educação de Lula é por decreto. **Jornal da AdUFRJ**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 5, 2007.

LEHER, R. Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: MAGALHAES, J. P. de A. et al. (org.). **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

LEITE, A. da S. L. O Processo de Alfabetização Escolar: revendo algumas questões. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 449-474, 2006.

LIMA, S. P. de; RODRIGUEZ, M. V. **Políticas Educacionais e Equidade**: revendo conceitos. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 8, n. 1, p. 53-69, 2008. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br>jornada7>. Acesso em: 12 fev. 2018.

LIMA, T. M.; SILVA, M. J. da; SILVA, S. M. M. M. da. **Crianças e adolescentes com deficiência**: direitos e indicadores de inclusão. São Luis: EDUFMA, 2005.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 22, n. 74, p. 77-96, 2001.

MACEDO, M. S.; COUTINHO, A. F. Projeto Político Pedagógico para Educação Básica no Campo na Perspectiva do Materialismo Histórico Dialético. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 9, n. 1, p. 38-57, 2016.

MACHADO, E. M.; VERNICK, M. da G. L. P. Reflexões sobre a Política de Educação Especial Nacional e no Estado do Paraná. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 2, p. 49-67, 2013.

MACIEL, D. Melhor impossível: a nova etapa da hegemonia neoliberal sob o governo Lula. **Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, n. 46, , p. 120-133, 2010.

MANN, H. **A educação dos homens livres**. São Paulo: IBRASA, 1963.

MANZINI, E. J. **Portal de ajudas técnicas para educação**: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação alternativa. 2. ed. Brasília: MEC; SEESP, 2006.

MANZINI, E. J.; CORRÊA, P. M. Avaliação da Acessibilidade em Escolas do Ensino Fundamental Usando a Tecnologia Digital. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., Caxambu, 2008. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt15-4331-int.pdf>. Acesso: 23 dez. 2018.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE Nº 291, de 12 de dezembro de 2002**. Estabelece normas para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão e dá outras providências. São Luís, 2002. Disponível em: <http://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2017/01/RESOLU%C3%87%C3%83O-2002-291.pdf>. Acesso: 16 jan. 2018.

MARANHÃO. Coordenação de Documentação e Estatística da SEMED. **Relatório Técnico**. São Luís, 2014.

MARANHÃO. Poder Executivo. Lei Complementar nº 161, de 3 de dezembro de 2013. Dá nova redação ao art. 1º da Lei Complementar nº 38, de 12 de janeiro de 1998, que dispõe sobre a Região Metropolitana da Grande São Luís e dá outras providências (para incluir o Município de Icatu). **Diário Oficial**, São Luís, n. 242, 2013. Disponível em: http://www.secid.ma.gov.br/files/2015/04/LCE-161_2013.pdf. Acesso: 2 out. 2018.

MARANHÃO. Poder Executivo. Lei Complementar nº 174, de 25 de maio de 2015. Dispõe sobre a instituição e gestão Metropolitana da Grande São Luís e revoga as Leis Complementares Estaduais nºv038vde 12 de janeiro de 1998, nº 069 de 23 de dezembro de 2003, nº 153 de 10 de abril de 2013, nº 161 de 03 de dezembro de 2013 e as demais disposições em contrário. **Diário Oficial**, São Luís, n. 100, 2015. Disponível em: http://www.secid.ma.gov.br/files/2015/04/Lei-Complementar-Nº-174_2015.pdf. Acesso: 12 marc. 2019.

MARTINS, M. M. Reflexões sobre preconceito – em busca de relações mais humanas. **InterAÇÃO**, Curitiba, v. 2, p. 9-27, 1998.

MARX, K. **Trabalho Assalariado e Capital**. São Paulo: Ed. Acadêmica, 1987.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MAZZOTTA, M. J. da S. Acessibilidade e a indignação por sua falta. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, Brasília, DF, 2006. **Anais...** Brasília, DF: SEDH, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELETTI, S. M. F. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil e no Paraná. **Educação e Sociedade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 789-809, 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 12 fev. 2017.

MELETTI, S. M. F; BUENO, J. G. S. Os Indicadores Educacionais como Meio de Avaliação das Políticas de Educação Especial no Brasil – 2000/2009. In: BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira: 20 anos depois**. São Paulo: EDUC, 2011.

MELO, D. C. F. de. **Entre a luta e o direito: políticas públicas de educação para pessoas com deficiência visual**. Campos dos Goytacazes, EJ: Brasil Multicultural, 2016.

MELO, H. A. **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**. 2008. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, I. **Produção destrutiva e Estado Capitalista**. São Paulo: Ensaio, 1989.

MICHELS, M. H. O instrumental, o gerencial e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente na perspectiva da educação inclusiva. *In*: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Org.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

MINAYO, C. de S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementariedade? **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.

MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M. L. **Estado, classe e movimento social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, C. J. de M. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: uma análise de três programas federais, para a educação especial, desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação do município de São Luís-MA, no período de 2009 a 2012**. 2016. 404 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2016.

MOTA, L. de A (Org.). **Capitalismo contemporâneo: olhares multidisciplinares**. Campina Grande: Educpb, 2014.

MOTTA, V. C. da. Plano Nacional de Educação 2014: o lugar da democracia, da escola pública e da autonomia institucional. *In*: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 7., São Luís, 2015. **Anais...** São Luís: PPGPP/UFMA, 2015. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo5/politicas-de-inclusao-da-pessoa-com-deficiencia-no-brasil-o-plano-viver-sem-limite-e-sem-cultura.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2018.

MÜLLER, Meire Terezinha. O SENAI e a Educação Profissionalizante no Brasil. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, SP, n. 40, p. 189-211, 2010. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art12_40.pdf. Acesso em: 17 nov. 2018.

MULLER, P.; SUREL, Y. **L'Analyse des Politiques Publiques**. Paris: Editions Montchrestien, 1998.

NERES, C. C. As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar: intenções e práticas. 2010. 158 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, D. A. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, D. A.. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBP**AE, Goiânia, GO, v. 25, n. 2, p. 197-209, 2009.

ORÇO, C. L.; SILVEIRA, F. da; PUERARI, R. F. A informática como recurso didático no processo de ensino e de aprendizagem. **Unoesc e Ciência – ACHS**, Joaçaba, v. 5, n. 2, p. 171-180, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação para Todos**: o compromisso de Dakar. Dakar, 28 de abril de 2000. Brasília, DF: UNESCO; CONSED; Ação Educativa, 2001. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/challenges-and-strategy-on-education/international-instruments-ed/#c169241>. Acesso em: 12 mar. 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais**. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Orientações para a inclusão**: garantindo o acesso a educação para todos. Salamanca, 2005. Disponível em: http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/20/fl_43.pdf. Acesso em: 7 dez. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: http://www.UNESCO.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien. Acesso em: 30 mar. 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Convenção de 2003 para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial**: texto base. Salamanca, 2003. Disponível em: https://ich.unesco.org/doc/src/2003_Convention-Basic_texts_version_2012-PT.pdf. Acesso em: 7 jan. 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE; BANCO MUNDIAL. **Relatório mundial sobre a deficiência**. São Paulo: SEDPcD, 2012. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/RELATORIO_MUNDIAL_COMPLETO.pdf. Acesso em: 07 mar. 2013.

OZGA, J. **Investigação sobre políticas educacionais**: terreno de contestação. Porto: Porto Editora, 2000. (Coleção currículo, políticas e práticas).

PADILHA, C. A. T. A política educacional do governo Itamar Franco (1992-1995) e a questão da inclusão. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 180, n. esp. 15 anos, p. 82-97, 2016.

PAULO NETTO, J. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1993.

PEREIRA, M. E. F. D. **Análise do processo de implementação do Plano Nacional de Formação do Trabalhador – PLANFOR**. 2006. Tese (Doutorado) - Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

PERONI, V. M. V. O Estado brasileiro e a política educacional dos anos 90. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., Caxambu, 2000. **Anais...** Caxambu, MG: ANPED, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0508t.PDF>. Acesso em: 13 mar. 2013.

PERTILE, E. B. **Sala de recursos multifuncional**: a proposta oficial para o trabalho docente frente às necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual. 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/.../2175-795X.2015v33n2p759>. Acesso em: 24 abr. 2018.

PINTO, J. M. de R. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 877-897, 2007.

POCHMANN, M. Do neoliberalismo ao social-desenvolvimentismo. **Agência DIAP**, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.diap.org.br/index.php/noticias/agencia-diap/12144-marciopochmann-do-neoliberalismo-ao-social-desenvolvimentismo>. Acesso em: 21 fev. 2018.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 21. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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. 2007. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2007.

PRIETO, R. G. **Política educacional do município de São Paulo**: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, no período de 1986 a 1996. 2000. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

PRIOSTE, C. D. Diversidade e Adversidades na Escola: queixas e conflitos de professores frente à educação inclusiva. 2006. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

QUIXABA, M. N. O. **A inclusão na educação**: humanizar para educar melhor. São Paulo: Paulinas, 2015.

ROCHE, C. **Avaliação de impactos do trabalho das Ong's**: aprendendo a valorizar as mudanças. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

REIS, D. A. A vida Política. *In*: REIS FILHO, D. A. (Org.). **Modernização Ditadura e Democracia, 1964-2010**. Rio de Janeiro: Objetiva/Fundación Mapfre, 2014, v. 1.

RIBEIRO JÚNIOR, J. R. **Formação do espaço urbano de São Luís**: 1612-1991. 2ed. São Luís: FUNC, 2001.

ROPOLI, E. A. et. al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

ROSAR, M. de F. F.; SOUSA, M. S. de. As Políticas Neoliberais no Contexto do Estado Neoliberal na América Latina. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 5, n. 1.2, p. 1-18, 2001. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3700/1716>. Acesso: 25 dez. 2018.

RUA, M. das G. A implementação de políticas públicas. In: RUA, M. das G.; ROMANINI, R. **Para aprender políticas públicas: v. 1 - Conceito e Teorias**. Brasília, DF: IGEPP, 2014.

RUA, M. das G. **Análise de políticas públicas: conceitos básicos**. [S. l.: s. n.], [20--?]. Mimeo. Disponível em: [file:///C:/Users/UFMA/Downloads/An%C3%A1lise%20de%20pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas%20-%20Maria%20das%20Gra%C3%A7as%20Rua%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/UFMA/Downloads/An%C3%A1lise%20de%20pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas%20-%20Maria%20das%20Gra%C3%A7as%20Rua%20(1).pdf). Acesso em: 18 fev. 2018.

SAMPAIO JR., P. de A. A dança imóvel e os impasses da transição. **Revista Adusp**, n. 29, p. 6-12, 2003.

SANTIAGO, S. A. da S. **Educação para Todos: um estudo sobre a política de inclusão dos portadores de necessidades educacionais especiais no Brasil**. 2003. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

SANTIAGO, Z. M. P. **Acessibilidade Espacial em Ambientes de Ensino Básico: as escolas municipais de Fortaleza**. São Paulo: Blucher, 2018. Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/designproceedings/eneac2018/r03.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2018.

SANTOS, L. D. **Uma análise do processo de inserção dos portadores de necessidades educativas especiais na Unidade Integrada Luis Viana: inclusão ou exclusão**. 2004. Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2004.

SÃO LUÍS. Câmara Municipal de São Luís. **Lei nº 3.554 de 12 de Agosto de 1996**. Dispõe sobre a implantação de “classes especiais” da rede municipal de ensino, para atendimento de crianças e adolescentes portadores de excepcionalidades, e dá outras providências. São Luís, 1996. Disponível em: <https://camara-municipal-de-sao-luis.jusbrasil.com.br/legislacao/580932/lei-3554-96>. Acesso em: 10 out. 2018.

SÃO LUÍS. Câmara Municipal de São Luís. **Lei nº 3.933 de 18 de agosto de 2000**. Estabelece diretrizes para a educação especial no município de São Luís e dá outras providências. São Luís, 2000. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/pdf/Lei-ordinaria-3933-2000-Sao-luis-MA.pdf>. Acesso em: 24 set. 2018.

SÃO LUÍS. Prefeitura Municipal de São Luís/MA. Secretaria Municipal de Administração. **Concurso Público para Provimento de Vagas e Formação de Cadastro de Reserva para**

a **Área de Educação na Rede Pública do Município de São Luís/MA Edital N° 1, de 28 de setembro de 2016**. São Luís, 2016.

SÃO LUÍS. Prefeitura Municipal. **Plano Municipal de Educação de São Luís 2015-2024**. São Luís, 2015.

SÃO LUÍS. **Relatório da Superintendência da Área de Educação Especial – SAE 2002-2008**. São Luís, 2008.

SÃO LUÍS. **Relatório das Atividades Realizadas pela Superintendência da Área de Educação Especial – SAE em 2013**. São Luís, 2013.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Administração. **Lei nº 1, de 5 de abril de 1990**. Lei Orgânica do Município de São Luís. São Luís, 1990. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ma/s/sao-luis/lei-organica/1990/1/1/lei-organica-n-1-1990-lei-organica-do-municipio-de-sao-luis-ma>. Acesso em: 10 out. 2018.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 10, de 17 de maio de 2004-CME**. Estabelece normas para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema de Ensino Municipal de São Luís e dá outras providências. São Luís, 2004a. Disponível em: https://www.saoluis.ma.gov.br/subportal_subpagina.asp?site=1706. Acesso em: 24 set. 2018.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Decenal de Educação do Município de São Luís**. São Luís, 2004b.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento Interno**. São Luís, [20--?].

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Site**. São Luís, 2018. Disponível em: https://www.saoluis.ma.gov.br/subportal_subpagina.asp?site=74. Acesso em: 26 out. 2018.

SÃO LUÍS. Unidade de Educação Básica “Luís Viana”. **Projeto Político Pedagógico da UEB “Luís Viana”**. São Luís, 2017. Mimeo.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano XII, p. 10-16, 2009.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, D. A cumplicidade entre o público e o privado na história da política educacional brasileira. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8., 2010. São Luís. **Anais...** São Luís: UFMA, 2010.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHERER, R. P.; GRÄFF, P. Das adaptações às flexibilizações curriculares: uma análise de documentos legais e revistas pedagógicas. **Revista e-Curriculum** [em linha], v. 15, n. 2, p. 376-400, 2017. Disponível em: <http://www.rwdalyc.org/articulo.oa?id=76651641007>. Acesso: 29 jan. 2019.

SHIROMA, E. O. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio**, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

SHIROMA, E. O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SHIROMA, E. O.; SANTOS, F. A. Slogans para a construção do consentimento ativo. In: EVANGELISTA, O. (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2014.

SIGNIFICADOSBR. **Significado de Acessibilidade**. [S. l.], [2018]. Disponível em: <HTTPS://www.significadosbr.com.br/acessibilidade>. Acesso em: 5 mar. 2018.

SILVA, A. A. Democracia e democratização da educação: primeiras aproximações a partir da teoria do valor. In: PARO, V. H. (org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, A. L. F. da; CZERNISZ, E. C. da S.; PERRUDE, M. R. da S. Orientações da Unesco para a educação brasileira: educar para o consenso? **Revista Online Estudos do Trabalho**, [S. l.], p. 1-16, 2017. Disponível em: www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/orientacoes_da_unesco.pdf. Acesso em: 3 dez. 2017.

SILVA, F. T. dos S. **Educação não inclusiva**: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPE). 2012. 595 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2012.

SILVA, K. F. W.; MACIEL, R. V. M. Inclusão escolar e a necessidade de serviços de apoio: como fazer? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, n. 26, p. 1-5, 2005. Disponível em: <http://www.reveduesp.com.br>. Acesso em: 12 ago. 2018.

SILVA, M. A. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

SILVA, P.; MELO, M. **O processo de implementação de políticas públicas no Brasil**: característica e determinantes da avaliação de programas e projetos. Campinas, SP: UNICAMP/NEPP, 2000. (Caderno n. 48).

SILVA, S. Exclusão do público, inclusão do privado: a terceirização dos serviços na educação especial. **Educação on-line**, [S. l.], v. 3, n. 1, 2002. Disponível em:

http://www.ueginhumas.com/revelli/revelli5/numero3_n1/revelli.v3.n1.art01.pdf. Acesso: 16 fev. 2018.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. *In*: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.) **O Banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

SOBRINHO, R. C.; PANTALEÃO, E.; SÁ, M. das G. C. de. O Plano Nacional de Educação e a Educação Especial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 160, p. 504-525, 2016.

TAVARES, F. S. S. **Educação Não Inclusiva**: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFPE). 2012. 595 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

TELLES, V. da S. Sociedade Civil e a construção de espaços públicos. *In*. DAGNINO, E. (org.). **Os anos 90**: política e sociedade no Brasil, São Paulo: Brasiliense, 1994.

TENTES, V.; ROCHA, A. **Políticas públicas educacionais reconhecedoras da diferença**: desafios da educação especial inclusiva no Distrito Federal. A educação em novas arenas: Políticas, pesquisas e perspectivas. Brasília, DF: Liber-Livro, 2014.

THESING, M. L. C. et al. Formação de professores em educação especial no “Plano Nacional de Educação Proposta da Sociedade Brasileira” de 1997. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 30, n. 98, p. 133-149, 2017.

TOMMASI, L. De. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. *In*: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

TORRES, R. M. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica: as estratégias do Banco Mundial. *In*: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.). **O Banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto Político Pedagógico da Escola**: uma construção possível. 28. ed. São Paulo: Papirus, 2010.

VIEGAS, L. T.; BASSI, M. E. A Educação Especial no âmbito da Política de Fundos no Financiamento da Educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 1, p. 1-26, 2009. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/776>. Acesso: 11 fev. 2018.

VIEIRA, S. L. **Política educacional em tempos de Transição (1985-1995)**. Brasília, DF: Plano, 2000.

VIEIRA, S. L.; ALBUQUERQUE, M. G. M. (orgs.). **Política e planejamento educacional**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Superintendente da
SAEE da Rede Municipal de São Luís/MA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS MESTRADO E
DOUTORADO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Para superintendente da SAEE da rede municipal de São Luís/MA)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **“POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PEE/PEI: análise do processo de implementação em São Luís-MA (2008-2015)”**, sob responsabilidade da pesquisadora Prof.^a Doutoranda em Políticas Públicas Alessandra Belfort Barros, da orientadora Prof.^a Dr.^a Maria Eunice Damasceno Pereira e da co-orientadora Prof.^a Dr.^a Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho. O motivo que nos leva a investigar este tema de pesquisa é que além de ser uma pesquisa inovadora, contribui para o crescimento expressivo da produção científica na área da Educação Especial, pois o conhecimento que vem sendo produzido tem tido pouco ou nenhum impacto na definição dos caminhos que as políticas educacionais para a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial têm assumido no âmbito nacional e local. Assim, o objetivo da pesquisa será o de analisar o processo de implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na rede municipal de São Luís-MA, no período entre 2008 e 2015.

Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa: é responsável pela gestão da educação especial do município onde será realizada a pesquisa. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora, orientadora e co-orientadora ou com a gestão da secretaria para a qual você trabalha.

Se durante a participação na pesquisa, você tiver qualquer tipo de desconforto, a mesma poderá ser interrompida no momento, podendo ou não continuá-la posteriormente. Além disso, a pesquisadora responsável estará presente para esclarecer eventuais dúvidas, assim como para dar suporte, na tentativa de minimizar possíveis desconfortos no preenchimento do instrumento.

Sua participação consistirá em responder algumas questões sobre a história e a estruturação atual dos serviços de educação especial do município. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes. Todas as informações obtidas dessa pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas previstas no estudo.

O estudo implica em benefícios aos participantes e demais envolvidos com a área da educação especial, pois busca a análise do processo de implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na rede municipal de São Luís-MA. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e/ou publicados, com a garantia de seu anonimato. A participação no estudo não acarretará custos para você e por isso não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional pela sua participação.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas – PPGPP, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação – PPPGI, localizada na Avenida dos Portugueses, 1966, Vila Bacanga – CEP 65080-805, São Luís-MA – Brasil. Endereço eletrônico: <<http://www.pgpp.ufma.br>>.

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

São Luís-MA, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

Pesquisadora: Doutoranda Alessandra Belfort Barros

Fone: 98874-0863 /

E-mail: alessandrabelfort@bol.com.br

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Eunice Damasceno Pereira

Fone: 32728666/8665

E-mail: eunicepereira.ufma@gmail.com

Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho

Fone: 99138-6883

E-mail: mariza.wall@ufma.br

**APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Gestor(a) da UEB
Luís Viana da Rede Municipal de São Luís/MA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS MESTRADO E
DOUTORADO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Para gestor(a) da UEB Luís Viana da rede municipal de São Luís-MA)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PEE/PEI**: análise do processo de implementação em São Luís-MA (2008-2015)”, sob responsabilidade da pesquisadora Prof.^a Doutoranda em Políticas Públicas Alessandra Belfort Barros, da orientadora Prof.^a Dr.^a Maria Eunice Damasceno Pereira e da co-orientadora Prof.^a Dr.^a Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho. O motivo que nos leva a investigar este tema de pesquisa é que além de ser uma pesquisa inovadora, contribui para o crescimento expressivo da produção científica na área da Educação Especial, pois o conhecimento que vem sendo produzido tem tido pouco ou nenhum impacto na definição dos caminhos que as políticas educacionais para a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial têm assumido no âmbito nacional e local. Assim, o objetivo da pesquisa será o de analisar o processo de implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na rede municipal de São Luís-MA, no período entre 2008 e 2015.

Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa: é responsável pela gestão da escola de ensino regular do município onde será realizada a pesquisa. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora, orientadora e co-orientadora ou com a gestão da secretaria para a qual você trabalha.

Se durante a participação na pesquisa, você tiver qualquer tipo de desconforto, a mesma poderá ser interrompida no momento, podendo ou não continuá-la posteriormente. Além disso, a pesquisadora responsável estará presente para esclarecer eventuais dúvidas, assim como para dar suporte, na tentativa de minimizar possíveis desconfortos no preenchimento do instrumento.

Sua participação consistirá em responder algumas questões sobre a história e a estruturação atual dos serviços de educação especial do município. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes. Todas as informações obtidas dessa pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas previstas no estudo.

O estudo implica em benefícios aos participantes e demais envolvidos com a área da educação especial, pois busca a análise do processo de implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na rede municipal de São Luís-MA. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e/ou publicados, com a garantia de seu anonimato. A participação no estudo não acarretará custos para você e por isso não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional pela sua participação.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas – PPGPP, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação – PPPGI, localizada na Avenida dos Portugueses, 1966, Vila Bacanga – CEP 65080-805, São Luís-MA – Brasil. Endereço eletrônico: < <http://www.pgpp.ufma.br> >.

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

São Luís-MA, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

Pesquisadora: Doutoranda Alessandra Belfort Barros

Fone: 98874-0863 /

E-mail: alessandrabelfort@bol.com.br

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Eunice Damasceno Pereira

Fone: 32728666/8665

E-mail: eunicepereira.ufma@gmail.com

Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho

Fone: 99138-6883

E-mail: mariza.wall@ufma.br

**APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Professor(a) da
UEB Luís Viana da Rede Municipal de São Luís/MA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS MESTRADO E
DOUTORADO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Para professor(a) da UEB Luís Viana da rede municipal de São Luís/MA)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **“POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PEE/PEI: análise do processo de implementação em São Luís/MA (2008-2015)”**, sob responsabilidade da pesquisadora Prof.^a Doutoranda em Políticas Públicas Alessandra Belfort Barros, da orientadora Prof.^a Dr.^a Maria Eunice Damasceno Pereira e da co-orientadora Prof.^a Dr.^a Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho. O motivo que nos leva a investigar este tema de pesquisa é que além de ser uma pesquisa inovadora, contribui para o crescimento expressivo da produção científica na área da Educação Especial, pois o conhecimento que vem sendo produzido tem tido pouco ou nenhum impacto na definição dos caminhos que as políticas educacionais para a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial têm assumido no âmbito nacional e local. Assim, o objetivo da pesquisa será o de analisar o processo de implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na rede municipal de São Luís/MA, no período entre 2008 e 2015.

Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa: é professor(a) (regular ou atendimento educacional especializado) em escola municipal de São Luís/MA. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora, orientadora e co-orientadora ou com a gestão da secretaria para a qual você trabalha.

Se durante a participação na pesquisa, você tiver qualquer tipo de desconforto, a mesma poderá ser interrompida no momento, podendo ou não continuá-la posteriormente. Além disso, a pesquisadora responsável estará presente para esclarecer eventuais dúvidas, assim como para dar suporte, na tentativa de minimizar possíveis desconfortos no preenchimento do instrumento.

Sua participação consistirá em responder algumas questões sobre a história e a estruturação atual dos serviços de educação especial do município. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes. Todas as informações obtidas dessa pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas previstas no estudo.

O estudo implica em benefícios aos participantes e demais envolvidos com a área da educação especial, pois busca a análise do processo de implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na rede municipal de São Luís-MA. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e/ou publicados, com a garantia de seu anonimato. A participação no estudo não acarretará custos para você e por isso não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional pela sua participação.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas – PPGPP, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação – PPPGI, localizada na Avenida dos Portugueses, 1966, Vila Bacanga – CEP 65080-805, São Luís/MA – Brasil. Endereço eletrônico: < <http://www.pgpp.ufma.br>>.

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

São Luís/MA, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

Pesquisadora: Doutoranda Alessandra Belfort Barros

Fone: 98874-0863 /

E-mail: alessandrabelfort@bol.com.br

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Eunice Damasceno Pereira

Fone: 32728666/8665

E-mail: eunicepereira.ufma@gmail.com

Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho

Fone: 99138-6883

E-mail: mariza.wall@ufma.br

**APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista Semiestruturada para Superintendente da SAEE
da Rede Municipal de São Luís/MA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS MESTRADO E
DOUTORADO**

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
(Para superintendente da SAEE da rede municipal de São Luís/MA)

Prezada Superintendente

Estamos realizando um estudo no município de São Luís/MA sobre a análise da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e seu processo de implementação na respectiva rede municipal de ensino. Esta pesquisa estará sendo realizada tanto com a superintendente da área de Educação Especial e os professores do Atendimento Educacional Especializado da rede, quanto com o(a) diretor(a) e professores do ensino regular da Escola Luís Viana, abordando as seguintes categorias de análise: acesso/acessibilidade; atendimento educacional especializado; e, formação de professores.

Acreditamos que pela posição que você ocupa no contexto educacional a sua colaboração terá uma grande relevância neste processo investigativo.

Portanto, contamos com a sua colaboração para compartilhar conosco algumas informações preliminares sobre a localidade administrativa (município) que certamente contribuirão nos encaminhamentos deste estudo.

Gostaria de pedir permissão para gravar nossa conversa e saliento que sua identidade será mantida em sigilo. Podemos iniciar?

1. Primeiramente, nos responda qual sua formação acadêmica e seu tempo de atuação na rede municipal de São Luís-MA?
2. Você poderia nos contar como se deu sua inserção na educação especial?
3. Quando e como começou o processo de implementação da prática de inclusão no município?
4. Houve participação de instituições especializadas ou organizações não governamentais, nessa trajetória histórica? Como ocorreu sua participação?
5. Como o município se organizou inicialmente para ofertar os serviços de apoio de educação especial?
6. Qual foi a trajetória dos tipos de serviço de apoio de educação especial nas escolas comuns (classe especial, sala de recursos, sala de recursos multifuncional, itinerância, outros)?
7. Atualmente, quais são os tipos de atendimento? Quantos serviços de cada tipo têm o município?
8. De 2008 a 2015, quais processos de formações de professores (programas do governo federal e do município) o seu município participou e/ou está participando? Fale um pouco sobre como ocorreu este processo (critérios de seleção de professores)?
9. Quantos professores da rede municipal atuam na educação especial?
10. Das escolas da rede, quantas dispõem de sala de recursos multifuncionais? Essas escolas foram adaptadas para promover a acessibilidade?

11. Como é realizada a formação continuada dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado?
12. O município trabalha atualmente com quais programas federais voltados para a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial? Fale um pouco sobre eles.
13. O município tem como prática apoiar-se ou nortear-se em documentos federais como leis, diretrizes, decretos para o desenvolvimento e/ou prestação dos serviços de educação especial?
14. Quais documentos o município elaborou sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva (proposta curricular específica, diretrizes, resoluções, instruções normativas, decretos)?
15. Relate-nos como ocorre o processo de identificação ou diagnóstico dos alunos que possuem alguma condição que precisa ser avaliada? O encaminhamento inicial é realizado por quem: pais, professor, outro profissional?
16. Em sua opinião, quais as principais dificuldades o município enfrenta no processo de inclusão na escola do ensino regular?
17. Quais sugestões você poderia apontar para a melhoria da inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial?

APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista Semiestruturada para Gestor(a) da UEB Luís Viana da Rede Municipal de São Luís/MA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS MESTRADO E
DOUTORADO**

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

(Para gestor(a) da UEB Luís Viana da rede municipal de São Luís/MA)

Prezado(a) Gestor(a)

Estamos realizando um estudo no município de São Luís/MA sobre a análise da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e seu processo de implementação na respectiva rede municipal de ensino. Esta pesquisa estará sendo realizada tanto com a superintendente da área de Educação Especial e os professores do Atendimento Educacional Especializado da rede, quanto com o(a) diretor(a) e professores do ensino regular da Escola Luís Viana, abordando as seguintes categorias de análise: acesso/acessibilidade; atendimento educacional especializado; e, formação de professores.

Acreditamos que pela posição que você ocupa no contexto educacional a sua colaboração terá uma grande relevância neste processo investigativo.

Portanto, contamos com a sua colaboração para compartilhar conosco algumas informações preliminares sobre a localidade administrativa (município) que certamente contribuirão nos encaminhamentos deste estudo.

Gostaria de pedir permissão para gravar nossa conversa e saliento que sua identidade será mantida em sigilo. Podemos iniciar?

1. Primeiramente, nos responda qual sua formação acadêmica e seu tempo de atuação na rede municipal de São Luís/MA?
2. Qual seu entendimento sobre inclusão?
3. Já fez algum curso de aperfeiçoamento na área da educação especial? Em caso afirmativo, qual e há quanto tempo?
4. Sobre a política de educação especial na perspectiva da inclusão, como a escola vem se preparando para receber os alunos público-alvo da Educação Especial?
5. Quais serviços de apoio a escola vem recebendo da esfera municipal para efetivar a inclusão?
6. Você tem conhecimento da política de educação especial instituída no município, nos seus aspectos legais?
7. Relate-nos como ocorre o processo de identificação ou diagnóstico dos alunos que possuem alguma condição que precisa ser avaliada? O encaminhamento inicial é realizado por quem: pais, professor, outro profissional?
8. O que você tem a dizer sobre a formação dos professores para a educação inclusiva?
9. Como é a relação entre os professores do Atendimento Educacional Especializado e os professores do ensino regular?
10. Quais as principais dificuldades que você percebe em relação à inclusão escolar?
11. Como a escola trabalha sobre a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial?
12. Qual a sua sugestão para a efetivação de uma política de fato inclusiva?

**APÊNDICE F – Roteiro de Entrevista Semiestruturada para Professor(a) do AEE da
UEB Luís Viana da Rede Municipal de São Luís/MA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS MESTRADO E
DOUTORADO**

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

(Para Professor(a) do AEE da UEB Luís Viana da Rede Municipal de São Luís/MA)

Prezado(a) Professor(a)

Estamos realizando um estudo no município de São Luís –MA sobre a análise da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e seu processo de implementação na respectiva rede municipal de ensino. Esta pesquisa estará sendo realizada tanto com a superintendente da área de Educação Especial e os professores do Atendimento Educacional Especializado da rede, quanto com o(a) diretor(a) e professores do ensino regular da Escola Luís Viana, abordando as seguintes categorias de análise: acesso/acessibilidade; atendimento educacional especializado; e, formação de professores.

Acreditamos que pela posição que você ocupa no contexto educacional a sua colaboração terá uma grande relevância neste processo investigativo.

Portanto, contamos com a sua colaboração para compartilhar conosco algumas informações preliminares sobre a localidade administrativa (município) que certamente contribuirão nos encaminhamentos deste estudo.

Gostaria de pedir permissão para gravar nossa conversa e saliento que sua identidade será mantida em sigilo. Podemos iniciar?

1. Primeiramente, responda qual sua formação acadêmica e seu tempo de atuação na rede municipal de São Luís-MA?
2. Você teve contato com a Educação Especial desde a graduação? Comente.
3. Como é realizada a sua formação continuada após ingressar no Atendimento Educacional Especializado?
4. Em sua opinião, a política de inclusão escolar trouxe novas demandas para a Educação Especial? Comente.
5. Na sua opinião, os professores necessitam de formação especializada para atuar em salas de recursos multifuncionais? Por quê?
6. Como você avalia a função do AEE no processo de inclusão escolar?
7. Nas formações pedagógicas realizadas na escola, qual é o espaço dado para a temática da inclusão?
8. Como você percebe as implicações/repercussões da política de inclusão na escola?
9. Em sua opinião, quais elementos são essenciais para que ocorra a inclusão na escola?
10. Quais as principais dificuldades que você percebe em relação à inclusão escolar?
11. Relate como ocorre o processo de identificação ou diagnóstico dos alunos que possuem alguma condição que precisa ser avaliada? O encaminhamento inicial é realizado por quem: pais, professor, outro profissional?
12. Como é a relação entre os professores do Atendimento Educacional Especializado e os professores do ensino regular?
13. Quais sugestões você aponta para a melhoria da inclusão escolar?

APÊNDICE G – Roteiro de Entrevista Semiestruturada para Professor(a) do Ensino Regular da UEB Luís Viana da Rede Municipal de São Luís/MA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS MESTRADO E DOUTORADO**

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

(Para Professor(a) do Ensino Regular da UEB Luís Viana da Rede Municipal de São Luís/MA)

Prezado(a) Professor(a)

Estamos realizando um estudo no município de São Luís –MA sobre a análise da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e seu processo de implementação na respectiva rede municipal de ensino. Esta pesquisa estará sendo realizada tanto com a superintendente da área de Educação Especial e os professores do Atendimento Educacional Especializado da rede, quanto com o(a) diretor(a) e professores do ensino regular da Escola Luís Viana, abordando as seguintes categorias de análise: acesso/acessibilidade; atendimento educacional especializado; e, formação de professores.

Acreditamos que pela posição que você ocupa no contexto educacional a sua colaboração terá uma grande relevância neste processo investigativo.

Portanto, contamos com a sua colaboração para compartilhar conosco algumas informações preliminares sobre a localidade administrativa (município) que certamente contribuirão nos encaminhamentos deste estudo.

Gostaria de pedir permissão para gravar nossa conversa e saliento que sua identidade será mantida em sigilo. Podemos iniciar?

1. Primeiramente, responda qual sua formação acadêmica e seu tempo de atuação na rede municipal de São Luís/MA?
2. Qual seu entendimento sobre inclusão?
3. Você teve contato com a Educação Especial desde a graduação? Comente.
4. Como é realizada a sua formação continuada após ingressar na UEB Luís Viana?
5. Em sua opinião, a política de inclusão escolar trouxe novas demandas para a Educação Especial? Comente.
6. Na sua opinião, os professores necessitam de formação especializada para atuar em salas de recursos multifuncionais? Por quê?
7. Como você avalia a função do AEE no processo de inclusão escolar?
8. Nas formações pedagógicas realizadas na escola, qual é o espaço dado para a temática da inclusão?
9. Como você percebe as implicações/repercussões da política de inclusão na escola?
10. Em sua opinião, quais elementos são essenciais para que ocorra a inclusão na escola?
11. Quais as principais dificuldades que você percebe em relação à inclusão escolar?
12. Relate como ocorre o processo de identificação ou diagnóstico dos alunos que possuem alguma condição que precisa ser avaliada? O encaminhamento inicial é realizado por quem: pais, professor, outro profissional?

13. Como é a relação entre os professores do Atendimento Educacional Especializado e os professores do ensino regular?
14. Como você vê o papel do professor do AEE da Sala de Recursos Multifuncionais na inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial?
15. Quais sugestões você aponta para a melhoria da inclusão escolar?

APÊNDICE H – Roteiro de Perguntas do Grupo Focal para Professor(a) do Ensino Regular da UEB Luís Viana da Rede Municipal de São Luís/MA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS MESTRADO E DOUTORADO**

ROTEIRO DE PERGUNTAS DO GRUPO FOCAL

(Para Professor(a) do Ensino Regular da UEB Luís Viana da Rede Municipal de São Luís/MA)

Prezados(as) Professores(as)

Estamos realizando um estudo no município de São Luís/MA sobre a análise da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e seu processo de implementação na respectiva rede municipal de ensino. Esta pesquisa estará sendo realizada tanto com a superintendente da área de Educação Especial e os professores do Atendimento Educacional Especializado da rede, quanto com o(a) diretor(a) e professores do ensino regular da Escola Luís Viana, abordando as seguintes categorias de análise: acesso/acessibilidade; atendimento educacional especializado; e, formação de professores.

Acreditamos que pela posição que vocês ocupam no contexto educacional as suas colaborações terão uma grande relevância neste processo investigativo.

Portanto, contamos com a colaboração de vocês para compartilhar conosco algumas informações preliminares sobre a localidade administrativa (município) que certamente contribuirão nos encaminhamentos deste estudo.

Gostaria de pedir permissão para gravar nossa conversa e saliento que suas identidades serão mantidas em sigilo. Podemos iniciar?

1. Primeiramente, nos respondam quais suas formações acadêmicas e seus tempos de atuações na rede municipal de São Luís-MA?
2. Qual seu entendimento sobre inclusão?
3. Vocês tiveram contato com a Educação Especial desde a graduação? Comentem.
4. Como é realizada a formação continuada de vocês após ingressarem na UEB Luís Viana?
5. Em suas opiniões, a política de inclusão escolar trouxe novas demandas para a Educação Especial? Comentem.
6. Nas suas opiniões, os professores necessitam de formação especializada para atuar em salas de recursos multifuncionais? Por quê?
7. Como vocês avaliam a função do AEE no processo de inclusão escolar?
8. Nas formações pedagógicas realizadas na escola, qual é o espaço dado para a temática da inclusão?
9. Como vocês percebem as implicações/repercussões da política de inclusão na escola?
10. Em suas opiniões, quais elementos são essenciais para que ocorra a inclusão na escola?
11. Quais as principais dificuldades que vocês percebem em relação à inclusão escolar?
12. Relate-nos como ocorre o processo de identificação ou diagnóstico dos alunos que possuem alguma condição que precisa ser avaliada? O encaminhamento inicial é realizado por quem: pais, professor, outro profissional?

13. Como é a relação entre os professores do Atendimento Educacional Especializado e os professores do ensino regular?
14. Como vocês veem o papel do professor do AEE da Sala de Recursos Multifuncionais na inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial?
15. Quais sugestões vocês apontam para a melhoria da inclusão escolar?

APÊNDICE I – Foto do Acesso/Acessibilidade Arquitetônica da Sala de Recursos Multifuncionais da UEB Luís Viana da Rede Municipal de São Luís/MA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS MESTRADO E
DOUTORADO**

FOTO 1: Acessibilidade na Infraestrutura Arquitetônica da UEB “Luís Viana” em São Luís/MA – Rampa e Corrimão de Acesso à Sala de Recursos



- ✓ Construção de rampa na entrada da Sala de Recursos Multifuncionais para acesso de cadeirantes ou pessoas com mobilidade reduzida;
- ✓ Corrimão apenas no lado direito – entorno da rampa;
- ✓ Porta estreita;
- ✓ Piso de lajota derrapante e sem sinalização.

Fonte:Pesquisa de Campo.

**APÊNDICE J – Foto do Acesso/Acessibilidade Arquitetônica da Área Livre da UEB
Luís Viana da Rede Municipal de São Luís/MA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS MESTRADO E
DOUTORADO**

**FOTO 2: Acessibilidade na Infraestrutura Arquitetônica da UEB “Luís Viana” em
São Luís/MA – Rampa de Acesso à Gestão e Demais Dependências**



- ✓ Construção de rampa que dá acesso à gestão e outras dependências da escola;
- ✓ Piso da lajota derrapante;
- ✓ Piso sem sinalização tátil e sem contraste.

Fonte: Pesquisa de Campo.

APÊNDICE K – Foto do Acesso/Acessibilidade Arquitetônica do Banheiro Adaptado da UEB Luís Viana da Rede Municipal de São Luís/MA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS MESTRADO E
DOUTORADO**

FOTO 3: Acessibilidade na Infraestrutura Arquitetônica da UEB “Luís Viana” em São Luís/MA – Banheiro Adaptado



- ✓ Porta estreita e sem sinalização tátil;
- ✓ Vaso sanitário e pia fora dos padrões de altura;
- ✓ Barra de apoio na lateral direita fora das normas estabelecidas pela ABNT NBR 9050:2004;
- ✓ Torneira inacessível para o cadeirante e/ou com mobilidade reduzida.

Fonte: Pesquisa de Campo.

ANEXOS

ANEXO A - Número de alunos PAEE no Brasil, por tipo de necessidade especial – 2008 a 2015

Ano	Ensino Regular (Alunos Incluídos)								
	Total	DV	DA	Sceg.	DF	DI	TGD	DM	AH/S
2008	384.599	55.915	40.183	362	38.058	115.269	111.432	20.123	3.257
2009*	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2010*	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2011*	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2012	620.777	77.980	59.761	432	87.178	365.533	60.663	30.830	10.902
2013	648.921	73.654	56.979	401	91.897	401.268	60.536	34.429	12.149
2014	698.768	70.528	55.452	338	96.472	448.503	70.494	38.422	13.089
2015	750.983	69.814	54.274	337	100.254	490.015	84.012	41.948	14.166
Δ% 2008-2015	95,26%	24,85%	35,06%	-6,90%	163,42%	325,10%	-24,60%	108,45%	334,94%

Ano	Ensino Especial (Substitutiva)								
	Total	DV	DA	Sceg.	DF	DI	TGD	DM	AH/S
2008	330.201	9.232	25.831	200	11.991	184.270	50.974	47.284	419
2009*	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2010*	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2011*	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2012	199.656	6.593	14.146	208	30.818	171.766	11.747	30.854	123
2013	194.421	6.761	12.528	195	30.012	168.463	11.872	30.406	208
2014	188.047	5.953	11.165	151	28.902	163.414	12.813	29.481	219
2015	179.700	5.619	10.074	119	28.041	155.289	13.704	28.523	241
Δ% 2008-2015	-45,57%	-39,13%	-61,10%	-40,50%	133,85%	-15,72%	-73,11%	-39,67%	-42,48%

Fonte: (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2008-2015).

OBS.: Os dados referentes aos anos 2009, 2010 e 2011 não foram disponibilizados nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica.

LEGENDA

DV – Deficiência Visual; DA – Deficiência Auditiva; Scég. – Surdocegueira; DF – Deficiência Física; DI – Deficiência Intelectual; TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento; DM – Deficiência Múltipla; AH/S – Altas Habilidades/Superdotação.

ANEXO B - Quadros com o Quantitativo de Materiais e Recursos Adaptados da Sala de Recursos Multifuncionais (Tipo 1 e 2)

TIPO 1 – Sala de Recursos Multifuncional

Nº ORDEM	DISCRIMINAÇÃO	QUANTIDADE
01	Micro computadores	02
02	Scanner	01
03	Impressora laser	01
04	TV com legenda 29'	01
05	DVD	01
06	Fone de Ouvido	01
07	Conjunto de Jogos Pedagógicos e Brinquedos	01
08	Teclado adaptado	01
09	Mouse Adaptado	01
10	Conjunto de Mesa redonda e quatro cadeiras	01
11	Conjunto de Mesa e cadeiras para computador	01
12	Armário	01
13	Mesa para impressora	01
14	Quadro melanínico	01

TIPO 2 – Sala de Recursos Multifuncional com recursos para Deficiência Visual

Nº ORDEM	DISCRIMINAÇÃO	QUANTIDADE
01	Micro computadores	02
02	Scanner	01
03	Impressora laser	01
04	TV com legenda 29'	01
05	DVD	01
06	Fone de Ouvido	01
07	Impressora Braille de médio porte	01
08	Máquina de Escrever em Braille	01
09	Calculadora sonora	01
10	Conjunto de Lupas	01
11	Reglete de mês	01
12	Punção	01
13	Soroban	01
14	Guia de assinatura	01
15	Bengala Dobrável	01
16	Globo Terrestre Adaptado	01
17	Caderno com Pauta Ampliada	01
18	Kit de desenho geométrico	01
19	Prancheta para Leitura	01
20	Pacote de Papel gramatura 120 g	05
21	Conjunto de Jogos Pedagógicos e Brinquedos	01
22	Teclado adaptado	01
23	Mouse Adaptado	01
24	Conjunto de Mesa redonda e quatro cadeiras	01
25	Conjunto de Mesa e cadeiras para computador	01
26	Armário	01
27	Mesa para impressora	01
28	Quadro melanínico	01

Fonte: Pesquisa de Campo.

ANEXO C - Atendimentos de alunos PAEE em São Luís/MA nos períodos anterior e posterior a PNEE/PEI de 2008

Modalidade de Atendimento	ANOS														
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Classe Especial	224	232	340	382	430	385	337*	337	260	167*	106	89	98	99*	86**
							298			159				66	
Sala de Recurso	28	187	187	240	187	251	320	438	425	654*	653	517	600*	730*	673
										655			595	607	
Sala Regular	28	289	384	697	1230*	1372	1110*	1479*	1201*	1566*	1641	1536	1690*	1617*	1600
					1203		1083	1272	1585	1758			1586	1669	
Total	252	521	724	1319*	1847*	2008*	1767*	2254*	1886*	2387*	2400	2251*	2338*	2446*	2359
				1079	1633	1757	1381	1609	1845	1917		2142	2279	2342	

Fonte: INEP (2014); SÃO LUÍS. **Relatório das Atividades Realizadas pela Superintendência da Área de Educação Especial – SAEE em 2013.** São Luís, 2013; SÃO LUÍS. **Relatório da Superintendência da Área de Educação Especial – SAEE 2002-2008.** São Luís, 2008;

Notas: * Consideramos os dados do Censo Escolar/INEP 2014 e os dados coletados na SAEE, respectivamente.

** Todos os dados de 2015 foram adquiridos pela SAEE, sendo os dados da Classe Especial apresentados sem as escolas municipalizadas.

ANEXO D - Quadro de Taxonomia das Barreiras Atitudinais

TAXONOMIA DAS BARREIRAS ATITUDINAIS	CONCEITUAÇÃO
Barreira Atitudinal de Substantivação	É o tratamento da pessoa como um todo deficiente.
Barreira Atitudinal de Adjetivação ou Rotulação	É o uso de rótulos ou atributos depreciativos em função de deficiência.
Barreira Atitudinal de Propagação	É a suposição de que uma pessoa, por ter uma deficiência, tem outras.
Barreira Atitudinal de Estereótipos	É a representação social “positiva” ou “negativa”, sobre pessoas com a mesma deficiência.
Barreira Atitudinal de Generalização	É a homogeneização de pessoas baseada numa experiência interacional com um dado indivíduo ou grupo.
Barreira Atitudinal de Padronização	É a efetivação de serviços baseada na experiência generalizada com indivíduo ou grupos de pessoas com deficiência.
Barreira Atitudinal de Particularização	É a segregação das pessoas em função de uma dada deficiência e do entendimento de que elas atuam de modo específico ou particular.
Barreira Atitudinal de Rejeição	É a recusa irracional de interagir com uma pessoa em razão de deficiência.
Barreira Atitudinal de Negação	É quando se nega a existência ou limite decorrente de uma deficiência.
Barreira Atitudinal de Ignorância	É o desconhecimento que se tem de uma dada deficiência, das habilidades e potenciais daquele que o tem.
Barreira Atitudinal de Medo	É quando se tem receio em fazer ou dizer “algo errado” diante da pessoa com deficiência.
Barreira Atitudinal de Baixa Expectativa ou de Subestimação	É o juízo antecipado e sem fundamento de que a pessoa com deficiência é incapaz de fazer algo.
Barreira Atitudinal de Interiorização da Deficiência	É acreditar na incapacidade das pessoas com deficiência e comparar pejorativamente os resultados das ações de pessoas sem e com deficiência.
Barreira Atitudinal de Menos Valia	É acreditar na incapacidade das pessoas com deficiência e, em consequência, avaliar depreciativamente potencialidades e ações por elas desenvolvidas.
Barreira Atitudinal de Adoração do Herói	É a exaltação da pessoa com deficiência e a supervalorização ou superestimação de tudo o que elas fazem, porque delas se espera algo de inferior intensidade.
Barreira Atitudinal de Exaltação do Modelo	É quando se compara a pessoa com e a sem deficiência, usando a primeira como um modelo a ser seguido, em razão da percepção de sua excepcionalidade e superação.
Barreira Atitudinal de Compensação	É quando se favorece, privilegia e paternaliza a pessoa com deficiência com algum bem ou serviço, por piedade e percepção de déficit.
Barreira Atitudinal de Dó ou Pena	É a expressão e/ou atitude piedosa manifesta para com as pessoas com deficiência, restringindo-as e mesmo as constrange pelas atitudes que as tem para com elas.
Barreira Atitudinal de Superproteção	É a proteção desproporcional baseada na piedade e na percepção da incapacidade do sujeito de fazer algo ou de tomar decisões em função da deficiência.

Fonte: SILVA, F. T. dos S. **Educação não inclusiva:** a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPE). 2012. 595 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2012.p. 420-423.