

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO

PAMALOMID ZWETSCH

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CENAS DA IMPLEMENTAÇÃO A
PARTIR DA VOZ DE GESTORES MUNICIPAIS DE PELOTAS/RS**

Porto Alegre
2011

PAMALOMID ZWETSCH

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CENAS DA IMPLEMENTAÇÃO A
PARTIR DA VOZ DE GESTORES MUNICIPAIS DE PELOTAS/RS**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Dr^a. Maria Helena Menna Barreto Abrahão

Porto Alegre
2011

PAMALOMID ZWETSCH

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CENAS DA IMPLEMENTAÇÃO A
PARTIR DA VOZ DE GESTORES MUNICIPAIS DE PELOTAS/RS**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em 14 de Janeiro de 2011.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Maria Helena Menna Barreto Abrahão – PUCRS

Prof^a. Dr^a. Maria Inês Naujorks – UFSM

Prof^a. Dr^a. Patrícia Pinto Wolffenbüttel – PUCRS

Dedico essa dissertação ao meu querido e amado irmão Daniel, que lutou pela vida e nos trouxe muitas alegrias e ensinamentos.

In memoriam.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha mãe Lori e ao meu pai Roberto, que junto com meu irmão Binô, me proporcionaram lindas vivências educativas junto ao povo Kulina (*Madija*).

À Associação Mantenedora Pandorga, na pessoa da Coordenadora Geral Heide Kirst, idealizadora deste trabalho com crianças e adolescentes autistas, instituição essa de minha primeira experiência como educadora e motivadora de minha escolha profissional.

À Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e de Altas Habilidades no Rio Grande do Sul – FADERS, pela concessão de minha licença interesse para realização do Mestrado.

Meus agradecimentos, também, às minhas amigas e colegas de trabalho Carmen, Cristine, Graciela e Thaís, do tempo da Escola Intericap e depois do SAFE, pelas trocas e longas discussões acerca da inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum. Em especial, à Graci pelo incentivo à realização da seleção para o curso de Mestrado e pelas parcerias de trabalho e produções acadêmicas.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Pelotas, na pessoa do Senhor Secretário Sérgio Gomes de Mattos e ao CAPTA, setor responsável pela Educação Especial no município, na pessoa da então Coordenadora deste setor Senhora Gládis Mattos Franco e da atual Coordenadora Senhora Ingrid Cristine Vighi da Rosa, pela autorização em realizar essa pesquisa na rede municipal.

Meu especial agradecimento aos sujeitos desse estudo, as gestoras de duas escolas municipais de Pelotas.

Ao meu esposo Márcio de Souza, por me auxiliar com as transcrições das entrevistas.

À Angela, amiga e colega do tempo da graduação em Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria, e ao meu pai pela leitura da dissertação, sugestões e correções.

À tia Irene, que, de Basel na Suíça, me ajudou com a tradução do resumo dessa dissertação para o inglês.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela concessão da bolsa integral de estudos para a realização do Mestrado.

À minha orientadora Maria Helena Menna Barreto Abrahão, por ter aceitado orientar-me e ter acompanhado-me nesse processo de construção da dissertação.

Por fim, agradeço à minha família: meu esposo Márcio, nossa pequena Luiza e minha sogra Lieselotti, pela compreensão, pelo apoio e carinho durante esse processo de pesquisa.

“[...] somos sujeitos imersos em processos históricos complexos, produtores e produzidos por tais processos; seres em constante transformação que não podem ser descritos por instrumentos que nos fragmentam e que supõem a possibilidade de uma apreensão estática. Movimento. Mudança. Vida não previsível. [...] Mudança-vida que forma sujeitos que são, antes da escola, seres viventes em contínua mudança-vida”

Cláudio Roberto Baptista.

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada à linha de Fundamentos, Políticas e Práticas da Educação Brasileira, discute as políticas públicas educacionais tendo como eixo central a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O foco deste trabalho é o que dizem os gestores municipais sobre a implementação da política de educação inclusiva na realidade de sua rede de ensino. A pesquisa de campo ocorreu no município de Pelotas/RS, por ser um dos municípios pólo do Programa “Educação inclusiva: direito à diversidade”, vinculado à Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação. Na revisão de literatura, são apresentados debates e estudos acerca das políticas públicas, políticas públicas educacionais e histórico das políticas de educação inclusiva, bem como apresentação de algumas pesquisas sobre a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Brasil. O estudo de cunho qualitativo teve como instrumento de coleta de dados entrevistas semi-estruturadas, realizadas com uma representante da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Pelotas e seis gestoras de duas escolas municipais. Coletaram-se dados, também, sobre a inclusão escolar nos Regimentos e Projetos Político-Pedagógicos das escolas e no Plano de Trabalho – 2010, do setor responsável pela educação especial, da SME, fazendo uma análise documental dos mesmos. A partir da Análise de Conteúdo das entrevistas com as gestoras, foi constatado que a rede municipal de educação de Pelotas está em processo de implementação da política de educação inclusiva. As entrevistadas apontaram mudanças significativas que têm ocorrido nas escolas e no município em função da inclusão. Entretanto, segundo as gestoras, ainda há aspectos a serem aprimorados e reestruturados. Citam, principalmente, as redes de apoio e parcerias em relação à inclusão para que ela se efetive. Salienta-se, também, a necessidade de mudanças na estrutura e organização das escolas, que ainda não contemplam a diversidade de seus alunos.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais. Política de Educação Inclusiva. Inclusão Escolar. Gestores.

ABSTRACT

This research, linked to the line of Foundations, Policies and Practice of Brazilian Education, discusses the public education policies, taking the special education with a perspective of inclusive education as its main axis. This essay focuses on reports of city managers about the implementation of inclusive education policy within their school system. The fieldwork took place in the city of Pelotas / RS, because it is as a municipal center for the “Inclusive Education: the right to diversity” Program, which is linked to the Department of Special Education, from the Ministry of Education. In the literature review are presented studies and debates about public policies, educational public policies and history of inclusive education policies, as well as some research about the inclusion of pupils with special educational needs in Brazil. The study has a qualitative character and used as data collection tool semi-structured interviews with a representative of the Municipal Education Secretariat of Pelotas (MES) and six managers from two public schools. We also collected data about educational inclusion within the Regulations and Political-Pedagogical Projects in schools and within the Work Plan – 2010 from the department of Special Education at the MES that is responsible for special education. These documents were carefully analyzed. From the content analysis of the interviews with the managers it is possible to assume that the municipal education system of Pelotas is in the process of implementing the inclusive education policy. The interviewees pointed out that significant changes have occurred in the schools and in the city due to the inclusion. However there are still aspects to be improved and restructured, according to them. They mention specially the support networks and partnerships related to the inclusion for it to become effective. It should also be noted that there is a need for changes in structure and organization of schools, which still do not address the diversity of its students.

Keywords: Public Education Policy. Inclusive Education Policy. School Inclusion. Managers.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados do censo educacional 2009 – Pelotas/RS.....	54
Tabela 2 - Caracterização das entrevistadas quanto à formação.....	61

SUMÁRIO

1	DA INFÂNCIA INDÍGENA À PESQUISADORA/EDUCADORA: A CONSTRUÇÃO DO ROTEIRO	11
1.1	OS CAMINHOS PERCORRIDOS ATÉ ESTA PESQUISA	11
1.2	APRESENTANDO O ROTEIRO.....	18
2	POLÍTICAS EDUCACIONAIS: O PALCO DA DISCUSSÃO	20
2.1	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESCORTINANDO DISCUSSÕES	21
2.2	POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: O CENÁRIO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	32
2.3	A IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ALGUMAS CENAS DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL.....	38
3	PERCURSOS DA PESQUISA: ARMANDO A CENA.....	45
3.1	DELINEANDO A PESQUISA.....	45
3.2	CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA.....	53
3.2.1	A inclusão escolar no município de Pelotas.....	55
3.2.2	Caracterização dos sujeitos da pesquisa	58
4	A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA PELA VOZ DOS GESTORES: OS ATORES EM CENA.....	62
4.1	A VISÃO DE INCLUSÃO ESCOLAR EXPRESSA EM DOCUMENTOS.....	63
4.2	A REALIDADE DE INCLUSÃO DAS ESCOLAS E DO MUNICÍPIO	77
4.2.1	A concepção de educação inclusiva e seu público alvo	77
4.2.2	A formação (continuada) dos professores para a inclusão	87
4.2.3	Organização das escolas e do município para a inclusão escolar	91
4.3	EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO	98
4.3.1	Desafios/Necessidades.....	98
4.3.2	Mudanças/Perspectivas	104
5	DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A PEÇA ESTÁ EM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO.....	110
	REFERÊNCIAS.....	115
	LISTA DE APÊNDICES	125
	LISTA DE ANEXOS	130

1 DA INFÂNCIA INDÍGENA À PESQUISADORA/EDUCADORA: A CONSTRUÇÃO DO ROTEIRO

Apresento inicialmente meu encontro com a diversidade e a constituição de minha trajetória acadêmico-profissional para, então, explicitar as intenções da pesquisa desenvolvida com gestores municipais a respeito da implementação da Política de Educação Inclusiva no município de Pelotas/RS.

1.1 OS CAMINHOS PERCORRIDOS ATÉ ESTA PESQUISA

“Vamos bordando a nossa vida, sem conhecer por inteiro o risco; representamos o nosso papel, sem conhecer por inteiro a peça. De vez em quando, voltamos a olhar para o bordado já feito e sob ele desvendamos o risco desconhecido; ou para as cenas já representadas, e lemos o texto, antes ignorado”.
(Magda Soares, 2001).

Não tenho como iniciar essa reflexão sobre minha formação acadêmica e profissional sem compartilhar a primeira experiência com a diversidade que tive na infância e que teve grande influência na pessoa em que me constituí e nas opções profissionais que fiz.

Esta história começa quando meus pais optam por trabalharem como missionários entre povos indígenas. Filha de pastores luteranos (hoje de pai também professor das Faculdades EST; e de mãe também antropóloga e professora universitária - UFPEL), nasci no norte do Brasil, em Rondônia, onde meu pai e minha mãe foram trabalhar com o povo Suruí, do qual recebi meu nome, dado por uma indígena: PAMALOMID, “aquela que vai fazer muita comida para nós”. Foi o primeiro encontro com a diversidade. Não tenho lembranças desse momento de minha vida, mas meu pai e minha mãe contam que eles queriam que eu recebesse um nome desse povo e seu costume era que, ao nascer, olhando para o rosto da criança, inventavam um nome para ela, sendo que o significado do mesmo estava relacionado a funções femininas ou masculinas na tribo. Meu pai então foi à aldeia de bicicleta ver se alguém podia me dar um nome. Contudo, como nasci num hospital na cidade, ninguém ainda tinha me visto, portanto, ninguém queria me dar

um nome. Até que uma indígena se dispôs a dá-lo. Assim, tornei-me PAMALOMID! Com o tempo e para facilitar a comunicação, acabo sendo chamada de PAMA, em função das pessoas terem dificuldade de pronunciar meu nome completo. (Pama também é uma fruta do norte do Brasil).

Aos dois anos de idade fomos morar no Alto Purus, Acre, na Amazônia ocidental brasileira, entre o povo Kulina (*Madija* como se autodenominam). Foi o segundo encontro com a diferença. Aqui nesse grupo nasceu meu irmão do meio, Binô Mauirá, de parto de cócoras, com a ajuda das indígenas. Binô era o nome do indígena que cortou seu cordão umbilical, pois segundo a tradição desse povo, quando nasce um menino é um homem que faz isso, e quando nasce uma menina, uma mulher. Assim, a criança recebe o nome dessa pessoa e ela se torna uma espécie de padrinho/madrinha da criança. Mauirá foi o nome escolhido pela minha mãe e meu pai para meu irmão. Vivi entre esse povo até os sete anos de idade, quando, então, fomos para a cidade de Rio Branco, capital, em virtude do início de meus estudos formais (1ª e depois 2ª série do ensino fundamental numa escola municipal). Esse convívio, mais especificamente junto aos Kulina, foi uma experiência que marcou minha vida. Aí construí minha base como ser humano, no convívio entre pessoas de uma cultura totalmente diferente da nossa, a começar pela língua, a qual aprendi a falar antes da Língua Portuguesa. Sobre isso minha mãe conta que um dia estava eu deitada numa rede e falava algo para ela em Kulina que ela não entendia, pois já sabia falar palavras que ela e o pai ainda não haviam aprendido. Comecei a chorar e minha mãe teve que chamar uma indígena para traduzir o que eu dizia. Respondeu ela para minha mãe: – Ela só quer que você a embale, pois está com sono e quer dormir. Diz que foi a piada da semana na aldeia: a mãe que não entende o que a filha está dizendo. Lembro pouco dessa fase de minha vida, mas tenho muito presente em minha memória as histórias que minha mãe e meu pai contam sobre mim e este convívio junto a esse povo. Minha mãe relata que, quando nós morávamos entre os Kulina, eu queria pintar meu cabelo de preto, pois era a única com cabelos loiros entre as crianças. Ali naquele povo eu era a estranha, a diferente. Queria tornar-me parecida com eles.

Outra passagem de minha infância, rememorada por minha mãe: meu pai e minha mãe tinham um casal de amigos em Rio Branco/AC, que tinham três crianças, dentre as quais uma tinha Síndrome de Down. Era um menino da minha idade. Suas

irmãos não gostavam de brincar com ele, pois, às vezes, ele era agressivo com elas. Eu brincava com ele e, quando me batia, eu devolvia e, assim, ele acabava me respeitando e nós conseguíamos nos acertar para continuar brincando. Outra passagem interessante foi quando comecei a estudar numa pré-escola formada por profissionais da área das Artes. Meu professor era um homem (não muito comum para a época e mesmo para hoje, nesse nível de ensino), o tio Henrique, do qual ganhei um livro da Branca de Neve, com dedicatória, que tenho até hoje, e que conto para minha pequena Luiza.

Em 1988, mudamos para São Paulo, capital, para que minha mãe e meu pai pudessem cursar estudos de mestrado. Continuei minha escolarização em uma escola estadual (3ª a 7ª série). Foi uma nova experiência, muito diferente da anterior. Posso quase afirmar que saí de uma vida no meio do mato para uma na selva de pedra. Nessa escola, convivi com colegas de origens de várias etnias, pela questão da imigração para São Paulo. Participei também de um projeto de cultura afro-brasileira, no qual aprendi a dançar o *Maculelê*. O terceiro encontro com a diversidade.

Durante esse período na cidade de São Paulo, nasce meu irmão mais novo, Daniel, com problemas congênitos de saúde (aneurisma tóraco-abdominal, causando problema renal e conseqüentemente pressão alta). Meu quarto encontro com a diferença. Do período em que vivemos em São Paulo, lembro de irmos com frequência ao cinema, ao teatro, a parques (o Ibirapuera era o que mais frequentávamos, pois ficava próximo de onde morávamos), parques de diversão (Cidade da Criança), museus (Museu do Ipiranga, Memorial da América Latina), Instituto Butantã, shows (Milton Nascimento, Tetê Espíndola, Marlui Miranda) e ainda participávamos de oficinas de Artes. Foi um período muito rico em termos de contato sócio-cultural que, com certeza, faz, hoje, parte da minha constituição, enquanto profissional da Educação.

Devido à situação de saúde de meu irmão mais novo, a ideia inicial de meus pais de retornar ao trabalho com os indígenas após o mestrado, acaba mudando. Vamos, então, para São Leopoldo/RS, onde meu pai passa a trabalhar como professor numa escola de teologia da IECLB (Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil). Meu irmão tem um desenvolvimento normal, dentro do possível.

No entanto, quando está encerrando seu ensino fundamental, inicia com a perda da força e sensibilidade das pernas, tornando-se paraplégico ao final da 8ª série. Durante esse período, deparamo-nos, como família, com a falta de acessibilidade da escola onde ele estudava. Primeiramente, sua turma, num segundo piso, foi transferida para o térreo e, posteriormente, foi feita uma rampa (infelizmente, não adequada para um cadeirante subir sozinho) em uma das entradas da escola para que ele tivesse acesso à sua sala. Dani lutou pela vida, mas acabou falecendo aos dezenove anos, em 2009, decorrente de uma parada respiratória e rompimento do aneurisma.

Nessa fase do Rio Grande do Sul, terminei meu ensino fundamental e fiz o ensino médio numa escola estadual. Optei por fazer o curso de Magistério. Após seu término sou convidada por uma amiga de meus pais a trabalhar em sua instituição que atendia crianças e adolescentes com necessidades especiais (autistas, prioritariamente). Aqui inicio minha experiência profissional como educadora. Concomitante ao trabalho, fiz a Faculdade de Psicologia na UNISINOS (Universidade do Vale do Rio dos Sinos), trocada dois anos depois pelo curso de Educação Especial, habilitação deficientes mentais, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em virtude da paixão que brotou por esse trabalho na então Escola da Pandorga, hoje Associação Mantenedora Pandorga, situada em São Leopoldo/RS.

Em 2000, quando fui cursar a graduação em Educação Especial, em Santa Maria/RS, tinha um discurso de especializar-me para trabalhar com aqueles alunos com deficiência que não tinham espaço nem na escola especial. Na época, era a favor de instituições especializadas que substituíssem o ensino comum. Contudo, após algumas experiências profissionais, estudos, leituras, participação em cursos, discussões com colegas da área da educação e outras áreas, fui aos poucos tendo outra compreensão e concepção da Educação Especial e do seu papel.

Hoje, entendo o trabalho educacional com pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento (TGD) na Educação Especial como complementar ou suplementar e não substitutivo ao ensino regular como está amparado na nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e também no Decreto nº 6.571, aprovados

recentemente em 2008. Este trabalho é denominado Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo um serviço que visa auxiliar o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)¹.

Retornei a São Leopoldo, onde residia minha família, ainda antes do término da graduação, pois optei em realizar o estágio curricular de final de curso em uma escola especial da rede municipal de Porto Alegre, o que era permitido pelo regimento do curso de Educação Especial da UFSM.

Logo após o término da graduação, assumi 20 horas como professora numa escola especial da APAE de São Leopoldo e, em seguida, fui chamada por um concurso do Estado para séries iniciais, o qual havia realizado anos antes. Assim, passei a atuar, também, numa escola estadual da periferia de São Leopoldo. Minha experiência na APAE deixou-me sensações opostas. Uma delas foi o fato de poder ter a parceria dos serviços de saúde, podendo fazer trocas com os profissionais que atuavam nesses serviços a respeito dos problemas dos alunos que eu atendia. A outra sensação era de questionamento pelo fato dos alunos estarem ali nessa instituição, separados dos outros alunos. Nessa época, ainda não tinha a mesma convicção da inclusão para todos os alunos. Mas pensava o porquê de alguns alunos estarem ali naquele ambiente e não na escola comum. Não todos, mas havia alguns que poderiam estar na escola regular. Na escola regular, convivi com a realidade de alunos carentes, com a falta de recursos de uma escola estadual e uma organização e estrutura engessadas. Lembro-me de quando assumi uma primeira série e quis trabalhar com os alunos em grupos de quatro. Num certo dia, a diretora veio falar comigo que teria que deixar a sala em ordem no fim da aula (cadeiras enfileiradas) para os alunos da noite. Isso apenas para me referir a uma experiência entre tantos outros problemas de conhecimento geral em relação às nossas escolas públicas.

¹ A partir da aprovação da Nova Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no ano de 2008, os alunos atendidos pela Educação Especial limitam-se a pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Usarei, no decorrer do texto, o termo necessidades educacionais especiais (NEE) para referir-me a esse público.

Em 2005, fui chamada como concursada da FADERS (Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e de Altas Habilidades no Rio Grande do Sul) para atuar 40 horas numa escola especial da Fundação em Porto Alegre. Assim, saí da APAE e da escola do Estado para assumir um posto na Escola Intercap, da FADERS.

Decidi, em 2006, fazer uma Especialização em Educação Inclusiva, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), dando continuidade à minha formação acadêmica e profissional. Resolvo escrever minha monografia sobre a temática das famílias e da inclusão escolar, visto que observava a resistência de muitas famílias quanto à inclusão de seus filhos no ensino comum. Procurei, nesse estudo, analisar as expectativas das famílias de alunos com necessidades educacionais especiais quanto ao processo de inclusão no ensino regular. Evidenciei, nessa pesquisa, que o tema da inclusão está “mexendo” com muitos sentimentos das famílias, mas também as têm feito refletirem acerca do assunto e repensarem algumas questões antes não imaginadas.

Atuando numa Escola de Educação Especial da FADERS que atendia alunos com deficiência mental, vimos desde o ano de 2005, como escola, discutindo a inclusão de nossos alunos no ensino regular. Em 2007, tentou-se realizar uma prática diferenciada dos moldes, até então, de Escola Especial, voltada à perspectiva da Educação Inclusiva. Contudo, isso não foi compreendido por parte das famílias e também foi negado pelos órgãos competentes da Educação, justificando não haver respaldo legal para esse trabalho. Desse modo, tivemos que retornar ao trabalho antes realizado pela escola.

Durante esses anos de atuação como educadora especial – de estudos, de conversas e de trocas com colegas da área e de outras áreas afins, de realização de cursos –, fui amadurecendo minha concepção de inclusão aos poucos, entendendo-a como um direito constitucional das pessoas com necessidades educacionais especiais. Fui percebendo que não há mais espaço para a discussão da aceitação ou não desses alunos na escola, visto que o direito à educação é para todas as pessoas, como consta na Constituição Federal de 1988, artigo 205. Assim, um dos princípios da escola é o direito universal de todas as pessoas à educação, independente de qualquer diferença, já que ela é algo singular ao ser humano.

Com a aprovação da nova Política de Educação Especial em 2008, a FADERS pôde, enfim, reestruturar seu trabalho, numa perspectiva de Educação Inclusiva. Assim, em 2009, iniciou um novo serviço na instituição em que atuava: Serviço de Apoio e Formação em Educação (SAFE), para o qual fui transferida, por opção e desejo. Esse serviço tem como objetivo atender alunos incluídos na rede comum de ensino, bem como a formação de professores para atuar com alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A partir dessas experiências profissionais, tanto em escola especial quanto no SAFE, constatei que nas instituições e nas redes de ensino em que os gestores não assumiam a política de educação inclusiva, como uma política de gestão, de governo e de Estado², o processo de inclusão se dava de forma mais difícil. Constatei isso, principalmente, em escolas da rede estadual do RS, bem como em algumas instituições privadas e de alguns municípios da grande Porto Alegre.

Nesse sentido, é importante lembrar que discutir política pública de educação inclusiva requer uma discussão mais ampla. Como explicita Mantoan (2008, p. 29), “os caminhos até então percorridos para que a escola brasileira acolha a todos os alunos, indistintamente, têm se chocado com o caráter eminentemente excludente, segregado e conservador de nosso ensino, em todos os níveis: básico e superior”. Apoio-me também em Carvalho (2005, p. 72) que escreve o seguinte a respeito da educação inclusiva:

O que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) e, principalmente garantir (o que deve constar dos projetos político-pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tomando-se as providências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem sucedida na escola.

Assim, considerando essa realidade observada, instigou-me investigar questões relativas às políticas públicas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, procurando constatar como está ocorrendo a implantação e a

² A expressão governo refere-se à gestão que está no momento na administração e o termo Estado, no sentido de políticas já consolidadas, com documentos e legislação específicos. Contudo, é importante ressaltar que governo e Estado estão interligados.

implementação³ das mesmas, a partir de um estudo com gestores na rede municipal de Pelotas, Rio Grande do Sul.

1.2 APRESENTANDO O ROTEIRO

Procuro, neste estudo, discutir as políticas públicas educacionais tendo como eixo central a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Meu foco, neste trabalho, é o olhar de gestores⁴ municipais sobre a implantação e implementação da Educação Inclusiva na realidade de sua rede de ensino. Isso porque acredito que se os gestores, tanto das escolas quanto dos espaços governamentais, não assumirem este desafio como um projeto da escola ou de governo/Estado, a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais dificilmente será implementada, ou mesmo, terá continuidade.

A partir dessa constatação, faço o seguinte questionamento: como estão ocorrendo, em âmbito municipal, a implantação e a implementação das políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva?

Para tentar responder a esse problema de pesquisa, como objetivo geral do estudo, reconheço que ações municipais estão sendo realizadas para a implantação e a implementação da Política de Educação Inclusiva, a partir da voz de gestores municipais.

Além disso, pretendo também desvelar outros aspectos relacionados à Política de Educação Inclusiva. Para isso, formulo os objetivos específicos a seguir, com os quais pretendo dar sustentação ao objetivo geral da pesquisa:

- Identificar junto aos gestores entrevistados quais os meios necessários para a efetivação da proposta da Educação Inclusiva;

³ O uso das expressões implantação e implementação são propositais. A primeira no sentido de estabelecer, introduzir ou fixar algo, e a segunda, no sentido de pôr em prática, em execução, assegurar a realização de (alguma coisa). Fonte: **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**, on line, site: <http://www.priberam.pt/DLPO/>, acesso em abril de 2010.

⁴ Estarei considerando a equipe gestora neste estudo como sendo a equipe composta por diretor(a) e vice, bem como coordenação pedagógica e orientação educacional.

- Analisar nos documentos (Projetos Político-Pedagógicos e Regimentos escolares) das escolas, às quais pertencem as gestoras entrevistadas, e no Plano de Trabalho – 2010 do CAPTA (setor da rede municipal, responsável pela Educação Especial) se esses documentos contemplam a discussão da Educação Inclusiva e como essa discussão aparece neles;
- Investigar junto aos gestores como está ocorrendo a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, observando se está de acordo com o proposto nos documentos normativos das escolas.

Para embasar esta pesquisa apresento, inicialmente, no capítulo dois dessa dissertação, uma revisão teórica sobre a questão conceitual das políticas públicas educacionais e das políticas de educação inclusiva. No momento posterior, aponto as discussões sobre as políticas públicas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, trazendo um breve histórico sobre a constituição de documentos orientadores e legais, em âmbito internacional e nacional que respaldam essas políticas. Por último, reporto-me a alguns estudos de experiências no Brasil da implementação dessas políticas a partir de artigos publicados em reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). No capítulo três desse estudo, exponho como foi realizada a pesquisa, caracterizando o campo onde foi realizado o presente estudo e os sujeitos da investigação, bem como a abordagem da pesquisa. O capítulo quatro é constituído da análise e discussão dos Regimentos e Projetos Político-Pedagógicos das escolas, e do Plano de Trabalho - 2010 do setor responsável pela Educação Especial na rede municipal de Pelotas e, também, das entrevistas realizadas com seis gestoras de duas escolas municipais e uma representante da Secretaria Municipal de Educação a partir de categorias de análise, que formulei seguindo os estudos de Bardin (1991). Por fim, exponho alguns aspectos percebidos neste processo de pesquisa, a partir dos dados coletados com as gestoras e nos documentos analisados, sobre a implementação da política de educação inclusiva na rede municipal de Pelotas.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: O PALCO DA DISCUSSÃO

Retomando a história da educação no Brasil, é possível evidenciar que o acesso à mesma, destinado a toda população⁵, é recente. Segundo Oliveira e Adrião (2007), tal acesso, na realidade brasileira, aconteceu somente a partir da década de 1930. Nessa época foi divulgado “O manifesto dos pioneiros da Educação Nova - 1932⁶”, documento escrito por Fernando de Azevedo (1894-1974) e assinado por vários intelectuais da época, no qual se defendia a universalização da escola pública, laica e gratuita. Oliveira e Adrião (2007, p. 33) apresentam o seguinte relato quanto à obrigatoriedade e à gratuidade da educação:

No Brasil, a educação obrigatória e gratuita a que todos devem ter acesso foi introduzida na legislação federal com a Constituição de 1934. Inicialmente, consistia no ensino primário de cinco anos, posteriormente de quatro. Com a Lei nº 5.692/71, passou a abranger as oito primeiras séries, sob a denominação de ensino de 1º grau, resultante da fusão do ensino primário com o ginasial. Na Constituição de 1988, teve sua denominação alterada para ensino fundamental. Por fim, a Lei nº 11.114/2005 estabeleceu que o ensino fundamental é obrigatório a partir dos 6 anos de idade e, complementarmente, a Lei nº 11.274/2006 ampliou a duração do ensino fundamental para nove anos, concedendo-se aos sistemas de ensino prazo até 2010 para adaptação à nova orientação legal. Ainda que não falte estímulo à iniciativa privada, a escolarização básica e obrigatória é oferecida predominantemente pelo Estado.

Contudo, quando se considera a Educação como uma política pública, constata-se que esse debate, no campo teórico, aconteceu num momento posterior. Conforme Azevedo (2004, p. 01), o início da década de 1980 caracteriza-se como o período em que começaram os estudos sobre as políticas públicas, as quais “passaram a ganhar uma centralidade no Brasil, possibilitando a afirmação de um campo investigativo a respeito da temática, campo este vinculado, sobretudo, à Ciência Política e à Sociologia”. A autora coloca, ainda, a necessidade de se registrar “que as preocupações em investigar as políticas públicas extrapolam o campo da Sociologia e da Ciência Política, pelo próprio caráter interdisciplinar que,

⁵ E, nesse sentido, é necessário ter claro que o “toda a população” é relativo, pois deve-se considerar o contexto sócio-histórico-cultural e econômico no qual foi construída determinada lei.

⁶ “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, elaborado por Fernando de Azevedo em 1932, *IN*: Ghiraldelli, Paulo Jr. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 226-250.

necessariamente, está implicado o enfoque do fenômeno” (AZEVEDO, 2004, p. 02). Desse modo, continua a autora, “tal como ocorreu com outras áreas voltadas para a questão social, no campo educacional, passou-se a produzir estudos que privilegiam a abordagem da educação na sua dimensão de política estatal” (*ibidem*). Se o direito à educação para toda a população é recente, sua discussão teórica enquanto uma política pública é mais nova ainda, conforme foi constatado a partir do que apresentou Janete Azevedo. Nessa mesma direção, pode-se também considerar o debate da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum, a partir das políticas de educação inclusiva. Essas políticas começam a serem implementadas a partir da década de 1990 (OLIVEIRA e SANTOS, 2007), o que demonstra que é recente o trabalho de inclusão escolar no Brasil.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESCORTINANDO DISCUSSÕES

[No Brasil] não basta a promulgação de leis, porque elas são insuficientes. A cidadania surge como resultado de um processo histórico de lutas no qual as leis são um de seus momentos. A mudança gradual e lenta da cultura política é fator e resultado do exercício da cidadania, sob a forma ativa, aquela que opera via a participação dos cidadãos, de forma que interfere, interage e influencia na construção dos processos democráticos em curso nas arenas públicas, segundo os princípios da equidade e da justiça, tendo como parâmetros o reconhecimento e a vontade expressa de universalização dos direitos. (GOHN [*apud* PRIETO e SOUZA])

A temática das políticas educacionais tem estado no palco de discussões em termos internacionais voltada como uma questão de direito social. Nessa perspectiva, Prieto e Souza (2007) compreendem os direitos sociais, tanto os previstos na Constituição Brasileira (CF/1988) quanto os que constam de leis dela decorrentes, como um momento do movimento de concretização da cidadania. As mesmas autoras ainda colocam a importância de “ter-se claro que os direitos e deveres acerca da educação geral, contidos na legislação, contemplam a todos os cidadãos” (*idem*, p. 123). Contudo, em alguns momentos há a necessidade de se destacar algum grupo social, ou mesmo acrescentar algum aspecto para determinada parcela da população para que realmente se consiga garantir a todas

as pessoas o direito à educação. Por exemplo, há alunos com necessidades educacionais especiais que necessitam de recursos de acessibilidade e comunicação para poderem ter seu direito à educação contemplado. Desse modo, é importante especificar a garantia desses recursos para que esses alunos possam ter acesso à educação e permanecer nas escolas. Segundo Prieto e Souza (2007, p. 123), essa ressalva é necessária, devido a

uma perspectiva conjuntural, na medida em que, em nossa sociedade, esse direito historicamente não vem sendo garantido a todos. Daí ter-se, na legislação, dispositivos que buscam regulamentar as condições necessárias para que seja minimizada ou até superada a exclusão educacional e social a que são submetidas parcelas da população.

Conforme Michels (2006, p. 407), a reforma educacional brasileira que iniciou nos anos de 1990 teve “como um de seus marcos a elaboração do Plano Decenal de Educação (previsto para vigorar de 1993 a 2003)”, derivado da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990). A autora observa ainda que esta reforma recebeu influências de organismos internacionais na proposição política para a educação nacional. Contudo, Michels (*ibidem*) acrescenta afirmando que “isso não significa a assimilação passiva dos preceitos internacionais”, visto que, de acordo com OZGA (*apud* Michels, 2006, p. 407), “a política educacional constitui-se em um ‘terreno de contestação’”. Por mais que a política educacional brasileira esteja impregnada de orientações de organismos internacionais, ainda assim há uma seletividade na implementação dessas políticas conforme o entendimento e a realidade de cada região do Brasil.

Outro aspecto importante, de acordo com Azevedo (2004, p. 05) e

que se deve considerar nas análises é que as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria.

Nesse sentido, é possível dizer que as políticas públicas estão relacionadas ao momento sócio-histórico e econômico na qual as mesmas estão sendo construídas, formuladas, implementadas ou desativadas.

Laplane (2007, p. 05) afirma, ainda, que:

as políticas educacionais e os modos de funcionamento da educação refletem tendências que são geradas fora do sistema e que afetam diversas instituições sociais. Por isso, a *educação para todos* não é uma questão que se refere apenas ao âmbito da educação, mas está relacionada às políticas sociais, à distribuição de renda, ao acesso diferenciado aos bens materiais e à cultura, entre outros.

Desse modo, as políticas educacionais são entendidas como políticas públicas, políticas de acesso à educação. Michels (2006, p. 408) escreve: “por compreender a política educacional como uma política pública, considero que, por meio dela os governos definem, organizam, materializam mudanças para a área em questão”.

Assim, ao se discutir acerca das políticas públicas, normalmente, essas são relacionadas ao Estado ou a políticas de Estado. Sobre isso Moraes (2008) contribui afirmando que essa questão esbarra primeiramente na própria dificuldade de definição do termo. Em sua pesquisa, a autora considera política pública como “a ação exclusiva do Estado em todas as esferas que envolvam planejamento, normatização e administração da ‘coisa pública’” (*ibidem*, p. 09). É o que ocorre no Brasil com relação à educação, por exemplo, visto que é o poder central que normatiza e regulamenta o ensino em todo o país, independente do mesmo ser público ou privado. Isso pode ser evidenciado nas avaliações nacionais promovidas pelo Ministério da Educação por nível de ensino (Provinha Brasil, Prova Brasil, ENEM, ENADE) nas quais alunos tanto do ensino público quanto particular participam.

Michels (2006, p. 408)⁷ escreve: “entendo ‘política pública’ como a materialidade da intervenção do Estado ou, em outras palavras, os recursos disponíveis pelo Estado para materializar definições e encaminhamentos para a sociedade”. Nessa definição, a autora acrescenta também o aspecto do financiamento dessas políticas ao expor “os recursos disponíveis pelo Estado” para a concretização das mesmas.

⁷ Esse conceito utilizado pela autora é amparado em: AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997. 1. Ed.

Ao considerar as políticas de educação, Carvalho (2008, p. 41) também colabora esclarecendo que: “As políticas de educação, como políticas sociais, devem ser entendidas como modalidade de política pública, ou seja, como conjunto de ações de governo com objetivos específicos”. Nesse sentido, Mello (1991, p. 07) e o Grupo de Estudos de Políticas Públicas de Educação também entendem “a educação como política pública e, portanto, inserida – embora não exclusivamente – no conjunto das ordenações e intervenções do Estado [...]”. Dessa forma, pode-se dizer que a política pública “é uma forma de articulação entre o Estado e a sociedade” (KASSAR, 2007, p. 61).

A partir dos conceitos expostos anteriormente, é possível identificar a relação dos mesmos no sentido de considerar as políticas públicas como ações do Estado para a sociedade, e, dentro dessas, incluem-se as políticas de educação. Dessa forma, nesta pesquisa, também utilizarei o termo política pública na perspectiva apresentada pelas autoras aqui revisadas.

Essas políticas, em geral, são construídas na perspectiva de produzir documentos orientadores, visando uma mudança social em algum aspecto ainda não contemplado, servindo de base, ainda, para a construção, posterior, de documentos legais. Se analisarmos algumas das políticas implantadas nos últimos anos pelos governos, observamos que elas, em grande parte, referem-se a políticas de ações afirmativas, contemplando parcelas da população excluídas socialmente, como o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior (Uniafro), a política de cotas para estudantes oriundos de escolas públicas, cotas para indígenas e pessoas com deficiência, entre outras. É evidente que essas políticas implementadas pelo Estado têm também grande influência e participação de grupos e movimentos sociais. Conforme Kassar (2007, p. 61) escreve:

Historicamente, as políticas sociais desenvolvem-se e são implantadas na contradição do movimento da sociedade. Por um lado, são pensadas para garantir a rentabilidade da mão-de-obra e, conseqüentemente, a sustentabilidade do modo de produção de uma sociedade, **mas, por outro, são também impulsionadas pela luta das forças da sociedade organizada, que visa à melhoria das condições de vida e do próprio trabalho.** (Grifo meu.)

Assim, apesar de muitas vezes as políticas sociais serem implantadas na contradição do movimento da sociedade, como observa anteriormente a autora, há também pressão da sociedade civil organizada para a construção de determinadas políticas públicas.

Conforme Cunha (*apud* MORAES, 2008), o investimento na área educacional pelos governos, como política de Estado, visa proporcionar bem-estar social e equilíbrio econômico, visto que o desenvolvimento sócio-econômico tem relação direta com a condição de escolarização da população. A autora ainda coloca que as políticas educacionais de forma geral são um campo em expansão “como objeto de reflexões e de práticas no contexto da educação brasileira” (*ibidem*, p. 05). Em estudo que realizei, no ano de 2009, referente a publicações no Grupo de Trabalho da Educação Especial (GT 15) das Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) de 2004 a 2008, pude evidenciar a presença constante da temática das políticas educacionais, nesse caso de educação inclusiva, durante o período pesquisado (exceto apenas o ano de 2006, no qual não houve trabalho apresentado com essa temática)⁸. Isso reafirma o que Cunha disse anteriormente. Em termos de uma definição geral, Moraes (2008, p. 21) expõe que:

compreende-se, pois, política pública em educação como sendo todo e qualquer planejamento, normatização e ação (ou omissão) exercido pelo Estado – no que tange às questões educacionais – que incida sobre um ou vários segmentos da sociedade.

SOUZA (*apud* BRIZOLLA, 2007, p. 43) afirma que “supostamente toda definição de uma política pública tem por objetivo introduzir uma mudança em um ou mais aspectos de determinada atividade de interesse da sociedade, quase sempre uma atividade cuja execução depende exclusiva ou preponderantemente do Estado ou é por este regulada”. Ou seja, quando falamos da implementação de políticas públicas para grupos socialmente excluídos, justifica-se com essa afirmação, visto que geralmente é o Estado que atua ou regula ações para estes grupos. Muitas

⁸ ZWETSCH, Pamalomid. **As Políticas Públicas de Educação Inclusiva**: retalhos de artigos das reuniões da ANPED. Anais do V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina: UEL, 2009.

vezes, essas políticas ou ações são implantadas e implementadas a partir da pressão de entidades de classes ou representantes da sociedade civil.

Brizolla (2007, p. 43) ainda expõe o desejo de que:

o teor da decisão pela necessidade de implementação seja consequência de uma prévia tomada de consciência sobre a conveniência de introduzir mudanças. Este processo não será sempre o mesmo: algumas vezes, ela é simplesmente um sentimento mais ou menos generalizado da sociedade; noutras é o resultado de uma cuidadosa análise da situação, baseada em estudos tecnicamente conduzidos (diagnóstico); em outras, ainda, é uma mera sensação do grupo político que está no poder.

Acredito que os dois primeiros aspectos mencionados referentes à implementação de políticas públicas, são fundamentais, pois é a partir daí que as políticas públicas deveriam ser construídas. Contudo, quando esse processo é feito por meros anseios de grupos políticos que estão no poder, não se estarão construindo políticas efetivas e condizentes com a realidade social, mas sim a partir de interesses particulares, não dando assim continuidade às mesmas.

Ball (*apud* OLIVEIRA E AMARAL, p. 01, 2004) argumenta que:

nenhuma política é neutra, pois se insere em um campo de representações codificadas e decodificadas, engendradas, em determinado contexto histórico e espaço geográfico, de uma forma complexa e multifacetada, por meio de conflitos, lutas e correlações de forças.

Desse modo, pode-se considerar o que afirma Kassir (*apud* CORRÊA, 2004, p. 04-05) quando pondera a questão a partir da educação especial:

Para entendermos a educação especial como uma política pública é de fundamental importância que sejam analisados aspectos da sua história no contexto do movimento da sociedade, especialmente, as determinações estabelecidas com a Reforma do Estado, implantada no Brasil a partir de 1995. Dentre elas, podemos destacar os novos conceitos estabelecidos sobre a educação especial, assim definidos na LDB 9.394/96, ao instituir que a modalidade de educação especial será oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

Logo, cabe destacar que as políticas públicas de educação, bem como as da educação especial, também estão inseridas num contexto histórico-social e econômico, e num espaço geográfico. Essas políticas, segundo Oliveira e Amaral (p.

01, 2004), “têm gravitado, quase sempre, em um campo contestado, muito disputado, [...], nas quais o Estado e a sociedade civil entram em disputa, no que tange à formulação do problema e à implantação de políticas pertinentes.”

Nessa perspectiva cabe (re)pensar a estrutura organizacional da escola para a efetiva implementação das políticas educacionais que vêm sendo discutidas e propostas, para que essas não permaneçam apenas no campo teórico e documental/legal. Seguindo essa discussão, Michels (2006, p. 407) apresenta aspectos importantes quanto à reforma educacional dos anos 1990 afirmando que a mesma “se esforça para promover mudanças, porém não propõe a transformação da própria escola, uma vez que mantém as relações já existentes”. A autora parte do pressuposto de que a atual política educacional se sustenta em três eixos: gestão, formação de professores e inclusão, que articuladamente atribuem à escola uma nova organização, contudo “sem mudar a sua essência” (*ibidem*). Dessa forma, como pensar uma política pública de inclusão mantendo uma forma estrutural e organizacional já conhecida e inalterada na sua essência?

Garcia (2008, p. 12) coloca, com razão, que “pensar a política educacional implica pensar práticas sociais vividas por sujeitos concretos que representam forças sociais diferenciadas e em luta constante”. Não há como pensar uma política educacional sem considerar esses sujeitos concretos que estão nas escolas, dentre os quais também os alunos com necessidades educacionais especiais, foco da presente pesquisa. Brizolla corrobora essa ideia (2009, p. 04) ao discutir acerca da questão ideológica de propostas de políticas educacionais, afirmando que:

a política pressupõe embate. Políticas totalizantes paralisam o movimento dialético salutar às boas práticas sociais; o campo da educação especial é um dos segmentos educacionais que conhece as conseqüências nefastas de práticas totalizantes, neste caso, da segregação dos alunos “diferentes”.

Assim, no momento em que se apresenta a discussão sobre uma proposta de educação inclusiva, estamos pensando e procurando construir práticas que transformem a realidade educacional não apenas dos alunos com necessidades educacionais especiais, mas o contexto da educação e da escola como um todo. Nesse sentido, Prieto (2008, p. 31) chama a atenção para um aspecto importante. Ela afirma que “na direção de significar o direito à diferença, as políticas públicas de

educação devem atender os alunos em suas demandas específicas, em nome da garantia a todos de iguais condições e oportunidades de acesso e permanência na escola”.

Pensando nessa perspectiva é possível acolher a todos os alunos, independente de suas diferenças e necessidades, mas ao mesmo tempo, é necessário considerar esses aspectos específicos, possibilitando que todos os alunos possam estar no ambiente escolar aprendendo e construindo conhecimento, cada qual com suas possibilidades e no seu ritmo. Isso porque de acordo com Rodrigues (*apud* BRIZOLLA, 2009, p. 06):

As concepções que sustentam os projetos político-pedagógicos da inclusão escolar não podem ser consideradas como uma exclusividade de práticas inclusivas relacionadas aos alunos com deficiência. Este movimento pela transformação e construção de sistemas de ensino inclusivos remete a uma questão de fundo, talvez ainda mais importante do que a própria inclusão, qual seja: se as escolas devem se tornar mais inclusivas, na atualidade, isto significa que desde a sua criação as escolas não consideraram as diferenças de seus alunos, estruturando-se com base na “indiferença às diferenças”.

Acredito que agora vivemos um momento mais promissor, visto que, de forma geral, muitos direitos sociais já foram conquistados, entre eles o direito à educação para todos. Contudo, neste momento histórico-social e político-econômico, é preciso ultrapassar o direito à educação como algo constitucional, legal, para a efetivação desse direito. O acesso de crianças e adolescentes à educação já está garantido e já está acontecendo. Entretanto, Sader (*apud* Caiado e Laplane, 2008, p. 11) nos diz que:

o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar da sombra do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos e que o processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela.

Assim, penso que é necessário também trabalhar no sentido da permanência desses alunos na escola, como partícipes do processo educacional, visando uma educação de qualidade para todos. Corroboro essa ideia com o que afirmam Prieto e Souza (2007, p. 124):

A questão central é a conquista de uma educação escolar de qualidade para todas as crianças e jovens, capaz de garantir sua permanência na escola e apropriação/produção de conhecimento, tendo como alvo possibilitar-lhes participação na sociedade.

Nessa mesma linha de pensamento, Almeida (*apud* GARCIA, 2005, p. 12) afirma que:

Hoje o acesso ao ensino fundamental está praticamente assegurado a todas as crianças e jovens em nosso país. No entanto, a abertura da escola não veio acompanhada de transformações capazes de alterar suas formas de organização e funcionamento, de assegurar condições de trabalho, salário e formação dos professores, comprometendo sua mudança qualitativa. A permanência na escola graças apenas à ausência de reprovação ao longo do ensino fundamental não está assegurando aos alunos uma aprendizagem efetiva. A manutenção das práticas educativas, da estrutura e da cultura tradicionais faz com que a escola ofereça um ensino aligeirado, contribuindo para preservar a situação de exclusão vivida pelos segmentos menos favorecidos economicamente.

Dentre esses sujeitos, que por muito tempo estiveram excluídos do sistema de ensino, estão também os alunos com necessidades educacionais especiais que agora têm o direito de acesso ao ensino regular. Entretanto, para eles, também deve ser assegurada uma aprendizagem efetiva, considerando suas especificidades, visto que todo ser humano tem capacidade para aprender e se desenvolver, desde que dadas as devidas possibilidades para que isso ocorra. Assim, segundo Caiado e Laplane (2008, p. 11) se:

Num primeiro momento nosso olhar estava sobre o aumento no número de matrículas e vagas, hoje os alunos com deficiências já estão dentro das escolas e outras questões se colocam: como os alunos aprendem? Como ensiná-los? Como formar os docentes para essa nova organização da escola? Como formar os diferentes profissionais da escola? Quais são os recursos educacionais especializados necessários e como articular a relação entre os professores das salas de aula regular e os professores dos atendimentos educacionais especializados?

Essas são questões pertinentes e que precisam, urgentemente, entrar na pauta das discussões e proposições das políticas públicas educacionais para que se consiga reverter isso na prática, no cotidiano das instituições educativas.

Seguindo esse caminho, Prieto (2003, p. 07-08) nos apresenta uma reflexão que acrescenta um tópico a essa linha de pensamento, qual seja:

Com a crescente demanda de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns tem-se intensificado a necessidade de ampliação das produções teóricas que nos auxiliem a compreender as diferentes possibilidades de organização curricular e demais alterações recomendadas, exigidas ou possíveis de realização para melhor atender à diversidade de características de aprendizagem dos alunos. Esse é um dos papéis das universidades que podem, assim, contribuir para que a qualidade de ensino possa ser alcançada.

A pesquisa decorrente deste estudo pode servir como instrumento de análise da implementação da política de educação inclusiva em uma realidade específica. Nesse sentido, acredito que é uma forma de contribuição da universidade para pensar e refletir a temática da inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, considerando as políticas educacionais, tanto em termos de discussão teórica quanto a partir do que pensam gestores municipais de um município-pólo⁹ do Programa do MEC “Educação Inclusiva: direito à diversidade” (sujeitos da presente pesquisa).

Bites (2003, p. 02) traz mais uma contribuição a respeito da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum. Ela entende que:

A luta em defesa dos direitos sociais iguais vem destacando a importância e premência da educação escolar das pessoas com necessidades especiais e/ou marginalizadas na rede regular de ensino, por considerar que somente dessa forma as pessoas poderão desenvolver-se plenamente como seres humanos que são e assim viverem plenamente como sujeitos sociais.

Pode-se observar isso quando a discussão dessa temática é presenciada em diversos meios de comunicação e informação, bem como nas discussões de vários grupos de pesquisa e estudo de universidades brasileiras e de outros países, e também na produção de artigos e livros voltados para a área da Educação Especial e da Educação Inclusiva. Cito, por exemplo, a publicação do primeiro número da

⁹ O termo município-pólo é utilizado para designar a função de multiplicador da política de inclusão do MEC, no âmbito do referido Programa. Conforme ALVES, Denise de Oliveira; e, BARBOSA, Kátia Aparecida Marangon. *Experiências Educacionais Inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar*. IN: ROTH, Berenice Weissheimer (Org.). **Experiências Educacionais Inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 15-24.

Revista Inclusão pelo MEC/SEESP (Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial) no ano de 2005. Até então essa secretaria publicava a revista denominada Integração. Com relação à discussão da temática em universidades, apresento algumas: na UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), há no curso de Pós-Graduação em Educação uma linha de pesquisa específica da área denominada: Educação Especial e Processos Inclusivos. Também, vinculado a este mesmo programa tem o Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE), coordenado pelo Prof. Dr. Cláudio Roberto Baptista, que é autor/organizador, com outros professores, de livros nessa área. Na UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), vinculado ao Centro de Ciências da Educação, tem o Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO), no qual há uma linha denominada Educação e inclusão. Na UFSM (Universidade Federal de Santa Maria), no programa de pós-graduação em Educação, há uma linha de pesquisa em Educação Especial. Vinculado ao mesmo, tem o Grupo de Estudos em Educação Especial e Inclusão (GEPE), coordenado pela Prof^a. Dr^a. Maria Inês Naujorks e também o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial: interação e inclusão social (GPESP), sob coordenação da Prof^a. Dr^a. Soraia Napoleão Freitas.

Em bancas de revistas e jornais, é possível encontrar revistas específicas da temática, como, por exemplo, a revista Sentidos. O assunto também é abordado com frequência em matérias de jornais e revistas, como as reportagens: “Por uma inclusão especial responsável”¹⁰, “Deputados destacam importância da inclusão de pessoas com síndrome de¹¹ Down”, “Educadores divergem sobre necessidade de PEC do ensino especial”¹², entre muitas outras.

Na televisão, o tema é apresentado e discutido em novelas e outros programas. Filmes a respeito da temática têm sido produzidos. Páginas de Internet, blogs, comunidades em sites de relacionamentos são criados por familiares ou por

¹⁰ Matéria do jornal Extra Classe, escrita por Jacira Cabral da Silveira. p. 08-10. Porto Alegre, Jun/2010.

¹¹ Reportagem do Jornal da Câmara. Sessão Solene. p. 05. Brasília, 07 de abril de 2010.

¹² *Idem*, matéria escrita por Marcelo Oliveira.

profissionais interessados na área. Esses são alguns exemplos daquilo que tem suscitado o tema da Educação Especial e da Educação Inclusiva nos últimos anos.

É evidente que, em cada um desses meios, a temática se apresenta com uma abordagem diferenciada. Nos programas de pós-graduação e grupos de pesquisa e estudo das universidades, a temática tem um caráter científico. Há um aprofundamento do assunto sob diversas perspectivas. Já nos meios de comunicação, isso, muitas vezes, não ocorre. Em algum momento o assunto é mais informativo, em outro, apresenta situações polêmicas, mas sem muito aprofundamento.

Acredito que a discussão sobre a inclusão de pessoas com necessidades especiais – quer seja na escola, no trabalho, na sociedade – é fruto, principalmente, da luta das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, bem como de seus familiares e profissionais que atuam com eles, para que os mesmos fizessem parte da sociedade como um todo e tivessem direitos e deveres garantidos legalmente como qualquer outro cidadão.

A partir dos aspectos até então trabalhados, é importante considerar que discussões, documentos e leis deram margem à constituição das políticas de educação inclusiva, que hoje fazem parte do cotidiano das escolas. É com esse intuito que apresento o texto seguinte.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: O CENÁRIO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

“O direito à educação é um direito fundamental, que não pode ser subtraído de ninguém, ainda que tenha significativas limitações intelectuais” (FÁVERO, 2004).

Conforme informam Souza e Oliveira (2009, p. 01), “no Brasil, tanto os estudos, quanto as políticas públicas para a educação especial/inclusiva são bastante recentes”. Segundo as autoras (*ibidem*), “pode-se afirmar que, somente, a partir da segunda metade do século XX, os documentos normativos começaram a fazer referência à educação em pauta”.

Entretanto, é o início da década de 1990 que se caracteriza como o período no qual se intensificaram as discussões internacionais acerca da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum. Essas se constituem em documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jontien, Tailândia, 1990), “que enfatizou a importância da educação dos sujeitos excluídos social e educacionalmente e daqueles que dela não puderam se beneficiar, na época certa” (SOUZA e OLIVEIRA, 2009, p. 02); e a Declaração de Salamanca (DS) sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais (Salamanca, Espanha, 1994), documento “que contemplou questões relativas à educação especial destacando entre elas que pessoas com necessidades especiais devem ter acesso às escolas regulares, usando uma pedagogia centrada na criança e que atenda suas necessidades” (BRASIL *apud* SOUZA e OLIVEIRA, 2009, p. 03). Bites (2003) reitera a importância desses dois documentos, em especial o último, na formulação da proposta brasileira de educação inclusiva. A autora (*idem*, p. 04) ainda assevera que a DS,

inspirada nas experiências de inúmeros países do mundo inteiro, reafirma o direito de TODOS à educação e conclama os diversos países a implementarem uma política educacional que integre efetivamente as pessoas com necessidades educativas especiais à escola.

Segundo Oliveira e Santos (2007, p. 09), “na Educação Especial a política de educação inclusiva vem sendo implementada, desde 1993, tendo como referência documentos oficiais do MEC como Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994, e de encontros internacionais [...]”, tais como os citados anteriormente. Recentemente houve a publicação de uma nova Política de Educação Especial (2008) que passa a ser, então, o novo documento orientador da política de educação inclusiva no Brasil.

O Brasil, como signatário desses documentos, está construindo leis que os corroboram. Como explicita a nova Política de Educação Especial, aprovada em 2008, esses documentos “passam a influenciar a formulação de políticas públicas da educação inclusiva”.

Mendes (2006, p. 395) apresenta dados interessantes a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), na qual se afirma o seguinte:

Nos países pobres e em desenvolvimento, as estatísticas do início da década de 1990 apontavam que mais de 100 milhões de crianças e jovens não tinham acesso à escolarização básica; e que apenas 2% de uma população com deficiência, estimada em 600 milhões de pessoas, recebia qualquer modalidade de educação. Tais evidências estimularam o consenso sobre a necessidade de concentrar esforços para atender as necessidades educacionais de inúmeros alunos até então privados do direito de acesso, ingresso, permanência e sucesso na escola básica.

Garcia (2008, p. 13) explicita, também, que:

a década de 1990 foi marcada por uma reforma educacional nos países em desenvolvimento, orientada, entre outros elementos, pelo consenso em torno da universalização como política que organiza a educação básica e que passou a ser difundida como estratégia de inclusão social na virada do século. A educação de sujeitos com deficiência vem sendo focada no conjunto desses debates.

Como se pode constatar, a década de 1990 foi marcada por discussões internacionais em termos de educação, pensada na perspectiva do acolhimento das parcelas das populações dos países até então excluídas das escolas. Consequentemente, aí também são incluídas as pessoas com necessidades educacionais especiais que agora começam a fazer parte dos debates sobre políticas educacionais. Mendes (2006, p. 395) define esse período da seguinte perspectiva:

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

A Constituição Federal (CF) do Brasil de 1988 remete, em seu artigo 205, a educação como direito de todos, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Segundo Brizolla (2009, p. 04),

na análise das políticas públicas temos atribuído destaque a sua dimensão simbólica, cujo impacto também passa pela construção de imagens do mundo que modificam a representação que os atores fazem de seu ambiente. Neste sentido, ninguém sabe exatamente o impacto real da política da inclusão escolar de alunos com deficiência sobre a comunidade escolar; por exemplo; em todo caso, é certo que tal proposição tem um impacto sobre a percepção do direito à educação pública que estes alunos

têm enquanto uma garantia constitucional que, todavia, não vinha sendo assegurado.

Cabe ressaltar novamente que um dos princípios da escola é o direito universal de todas as pessoas à educação, independente de qualquer diferença, já que ela é algo singular ao ser humano. Pode-se aqui também discutir qual foi historicamente o papel do Estado nas políticas educacionais no âmbito da Educação Especial. É sabido que a Educação Especial foi, por muito tempo, delegada às instituições privadas e filantrópicas. Peroni (2009, p. 08) informa que “historicamente, a educação especial foi considerada mais filantropia do que direito. A partir da década de 1980, porém, ela entra para a pauta da universalização do direito à educação”. A autora continua seu pensamento fazendo um questionamento muito relevante: “Mas, se as políticas educacionais devem proporcionar educação de qualidade para todos, garantindo as especificidades dos sujeitos para realmente ser de qualidade e para todos, quem deve garantir esse direito?”. Do ponto de vista adotado nesta pesquisa, evidentemente tal direito cabe ao Estado garantir, contudo, é do conhecimento de muitos que o mesmo se eximiu por muito tempo dessa responsabilidade. Conforme afirmam Caiado e Laplane (2008. p. 12):

As escolas especializadas, de caráter privado e filantrópico, foram durante décadas o espaço socialmente reconhecido como o lugar de atendimento ao aluno com deficiência. Substituíam-se a vaga na escola regular e pública pela vaga na escola especial e privada. Hoje, a proposta é que a escola especial ofereça um atendimento educacional complementar ao trabalho pedagógico na escola regular.

Dessa forma, então, estas instituições especializadas na área da Educação Especial assumiam a escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais, à parte do ensino comum.

Outro aspecto que pode ser considerado a partir desta discussão entre público e privado com relação aos alunos da Educação Especial é o que nos apresenta Kassar (1999, p. 32) quando escreve:

Parece-nos que a organização da educação especial em nosso país vem promovendo uma caracterização específica do atendimento de modo que, sob a administração particular, têm sido atendido os considerados mais lesados e, sob a administração pública, os chamados “educáveis”.

Diante desse quadro, podemos, muitas vezes, verificar *in loco* a ausência de uma população mais comprometida nos bancos escolares públicos. Essa população, quando atendida, está nas instituições especializadas particulares.

Entretanto, já na discussão atual sobre a inclusão desses alunos no ensino comum, não há mais essa diferenciação, o que acredito ser um dos motivos que levam muitos profissionais se posicionarem contra a inclusão irrestrita de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular. Observo que apesar de estarmos em pleno processo de inclusão escolar desses alunos, ainda assim, vemos poucos alunos com graves comprometimentos nas escolas regulares. Ou seja, a realidade apresentada por Kassar em 1999, na prática, parece permanecer a mesma de onze anos atrás.

A CF/1988 apresenta, ainda, como um dos princípios da educação a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (art. 206, inciso I). Respalda, também, como dever do Estado, no inciso III, do artigo 208, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Outra lei importante é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90. O ECA reforça o direito de todos à educação, no artigo 55, afirmando que “os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96, no artigo 59, afirma que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura ainda a terminalidade específica para os que não atingirem o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e também garante a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar, entre outros aspectos referentes a alunos com necessidades especiais contemplados na LDBEN nº 9394/96. Conforme ressalta Bites (2003, p. 01):

A homologação da LDB 9396/96 desencadeou amplo processo de mudanças no sistema educacional, nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Uma dessas mudanças foi à implementação da política de inclusão

das pessoas com necessidades especiais na rede regular de ensino, modificando a sistemática de atendimento adotada até então, que segregava essas pessoas em instituições especializadas.

Em 2001, entra em vigor a Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O artigo 2º desse documento determina que: “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”.

Em 2006, ocorreu a aprovação, pela ONU, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, sendo o Brasil signatário da mesma. Nessa, estabelece-se que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão¹³.

Em 2008, foram aprovados dois documentos importantes no que diz respeito à Educação Inclusiva. O primeiro é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva¹⁴, publicada em janeiro daquele ano. Essa nova política de Educação Especial vai subsidiar a elaboração de normativas, servindo de diretriz para a construção de sistemas educacionais inclusivos. Além disso, o documento coloca a necessidade de reorientação da educação especial. O segundo documento é o Decreto nº 6.571/2008 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, caracterizando-o como um atendimento complementar ou suplementar aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados no ensino comum e não substitutivo a esse ensino como até então se entendia, reinterpretando o inciso III, do Art. 208, da CF/1988.

¹³ Informações obtidas no documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, aprovado em 2008.

¹⁴ Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria Ministerial nº 555, de 5 de julho de 2007, prorrogada pela portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

No ano de 2009, foram aprovados mais dois documentos: o Parecer CNE/CEB nº 13/2009 que se refere às Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e a Resolução CNE/CEB nº 04, de 02 de outubro de 2009, que institui essas Diretrizes. No ano de 2010, temos o documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) que abarca os pressupostos da educação inclusiva fazendo acréscimos mais detalhados de pontos específicos que ainda não estavam em outros documentos como:

Garantir a presença do/da **professor/a auxiliar**, do/da intérprete/tradutor/a, do/ da guia-intérprete, professor/a de Libras para as salas do ensino regular com estudantes inclusos/as, de modo a viabilizar sua permanência no processo de escolarização (p. 133). (Grifo meu)

Nesse aspecto apresentado no documento final da CONAE, grifei o termo professor/a auxiliar, pois penso ser um profissional importante em algumas situações de sala de aula e que não estava explícito nos outros documentos pesquisados para esse estudo.

Como é possível evidenciar, os últimos documentos aprovados no Brasil ao se referirem à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular vêm ao encontro das orientações postas na nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, bem como no avanço das discussões ocorridas nas duas últimas décadas sobre a temática apresentada.

No que segue, vou apresentar algumas experiências que ajudam a visualizar práticas inclusivas no Brasil e, conseqüentemente, a pertinência dessas leis mencionadas para esse processo – que são conquistas da sociedade e, especialmente, das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, assim como de educadores e familiares que lutam pela inclusão na escola pública.

2.3 A IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ALGUMAS CENAS DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

Pretendo aqui apresentar algumas experiências de inclusão escolar de alunos com deficiência a partir de relatos de pesquisas científicas publicadas em reuniões

da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). A partir disso, é possível fazer um contraponto entre as discussões teórico-legais e as discussões teórico-práticas. É interessante considerar, nesse aspecto, que a implementação das políticas públicas de educação são entendidas como ações empreendidas para a consecução e garantia do direito à educação (BRIZOLLA, 2007).

Algumas pesquisas sobre a implantação das políticas de inclusão, como a que demonstram Oliveira e Amaral (2004), apontam para o fato que muitas escolas ainda não praticam o real princípio da inclusão emanado dos documentos normativos, propagados e decantados pelos gestores das políticas públicas. Segundo Oliveira e Amaral (2004, p. 14), “não se constatou na escola, lócus da investigação, uma ‘cultura de educação inclusiva’”. Outro aspecto observado a partir de entrevistas com professoras é que as mesmas mostram sensibilidade para o atendimento de alunos com deficiência, mas criticam a forma como a inclusão vem sendo feita. De acordo com as entrevistadas, isso se deve à:

Carência de capacitação das professoras para trabalharem com alunos especiais; à falta de uma infra-estrutura e de recursos humanos especializados, disponíveis na própria escola regular; à precária orientação recebida das “especialistas” da Sala de Recursos; à dificuldade dos alunos especiais freqüentarem a Sala de Recursos, localizada em outra escola e que atende em horários, que não contemplam aos seus interesses e necessidades; à dicotomização entre o discurso da inclusão e à sua prática real, ao elevado número de alunos em sala de aula, o que dificulta o atendimento adequado aos alunos especiais; ao excesso de trabalho e às precárias condições salariais das professoras; ao preconceito ainda “cultivado” entre as crianças normais e seus pais, a respeito dos alunos especiais (OLIVEIRA e AMARAL, 2004, p. 14).

As autoras comentam ainda acerca do real comprometimento dos gestores das políticas educacionais para a implementação da política de educação inclusiva, para que ela não seja colocada apenas como redução de custos, garantindo os direitos das pessoas com deficiência, assegurados pela Constituição Federal de 1988. Um dos direitos expostos na CF/1988, no art. 205, diz que a educação tem por finalidade a promoção do pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania. Desse modo, Fávero (2004, p. 52) afirma que isso “pressupõe a convivência na diversidade, em ambiente que represente a sociedade como ela é, composta de pessoas com e sem deficiência”.

Esses aspectos levantados na pesquisa de Oliveira e Amaral são de grande relevância, visto que evidencia que a inclusão de alunos com deficiência no ensino comum sem nenhum aporte que auxilie a escola, os professores, os pais e os alunos, nesse processo, dificultará sua efetivação.

Outro estudo analisado foi a pesquisa de Almeida (2005) “Da Educação Especial à Educação Inclusiva? A proposta de ‘inclusão escolar’ da rede estadual de Goiás no município de Goiânia”. A autora parte do seguinte pressuposto: “se uma proposta de inclusão escolar, proveniente de uma Superintendência de Ensino Especial (SUEE/SEE), que se encontra desvinculada da organização e estrutura do ensino regular, é capaz de transformar as práticas de ensino regular, de maneira a atender de fato o que significa inclusão escolar” (ALMEIDA, 2005, p. 7). A autora chegou a algumas constatações no decorrer do estudo: não houve mudança interna nas escolas tidas como inclusivas e de referência no que se refere à organização, estrutura e funcionamento; a SUEE/SEE não se fundiu ao ensino regular, ou seja, ficou como um órgão à parte, o que dificulta a concretização de um projeto verdadeiramente inclusivo; além disso, a proposta não conseguiu ressignificar as práticas pedagógicas das escolas inclusivas. Conclui a autora que a inclusão é um grande desafio, “pois envolve mudanças na concepção de sociedade, de homem, de educação e de escola” (*ibidem*, p. 15). Coloca ainda a necessidade “de continuar investigando esta e outras redes de ensino que se proclamam inclusivas ou em processo, para que haja contribuição com reflexões e análises a respeito da inclusão, a fim de que esta não continue sendo praticada no Brasil apenas como parte da política do ensino especial” (*ibidem*, p. 15). E, por fim, afirma que “a intenção ao realizar este estudo, foi oferecer aos responsáveis pela Proposta de Inclusão Escolar, como uma política educacional da rede estadual de Goiás, dados que sugerem um repensar crítico sobre a mesma, numa outra perspectiva teórico-paradigmática” (*ibidem*, p. 15).

Nesse estudo, fica evidente a importância do trabalho da Educação Especial junto ao ensino comum e às escolas regulares e não afastadas dessas realidades visto que é lá que se encontra o aluno com deficiência incluído e que necessita

desse apoio específico. Como escrevi no artigo “O desafio da inclusão escolar: um olhar sob a perspectiva familiar” (2008, p. 05)¹⁵, “a educação especial, dentro da proposta de educação inclusiva, deve ter seu papel ressignificado para trabalhar em conjunto com essa nova proposta de educação”. Outro ponto levantado e que cabe retomar é referente às mudanças internas das escolas com relação a sua organização, estrutura e funcionamento, bem como às práticas pedagógicas que se mantiveram inalteradas. Discutir a temática da inclusão sem que se discuta mudanças na educação como um todo não auxilia na prática inclusiva. Manter uma estrutura, uma organização e um funcionamento de ensino e suas práticas pedagógicas da mesma forma, já sabemos, não tem dado conta nem dos alunos sem deficiência. Imagine o que se pode oferecer aos alunos com necessidades educacionais especiais se a estrutura e as condições de ensino se mantiverem as mesmas. É por isso que:

discutir educação inclusiva hoje é discutir uma educação de qualidade para a diversidade de alunos que temos nas escolas, contemplando e respeitando suas diferenças e, entendendo o processo educativo nessa perspectiva, como enriquecimento das várias dimensões envolvidas na construção de conhecimentos (ZWETSCH, 2008, p. 06).

Além desses fatores, também é preciso discutir uma reforma radical do ensino no Brasil, pois, como Fávero (2004, p. 52) expõe através de uma analogia, “essa porta [da escola] também é pesada para quem tem qualquer diferença (deficiência ou não) que impeça o aluno de se encaixar nos padrões esperados pela escola”.

Baptista, Christofari e Andrade (2007) analisam no trabalho “Movimentos, expectativas e tendências: inclusão escolar no ensino municipal de Porto Alegre”, os movimentos institucionais que caracterizam a política de inclusão escolar na referida rede municipal de ensino entre os anos de 2004 e 2006. Nesse estudo, buscaram compreender a possível continuidade de políticas de inclusão escolar destacadas por muitos estudos anteriores que focalizaram a rede em questão. Constataram, com essa pesquisa, a tendência à continuidade da proposta de ciclos de formação

¹⁵ ZWETSCH, Pamalomid. O desafio da inclusão escolar: um olhar sob a perspectiva familiar. *IN: Anais da IX Jornada de Educação Especial*, 2008, Marília/SP. **IX Jornada de Educação Especial - Qualidade de Vida para as pessoas com necessidades educacionais especiais**: a dimensão das relações políticas, educacionais e familiares. Marília : FFC/Unesp - CD-ROM, 2008.

como organização curricular; as dificuldades associadas à presença de alunos com dificuldades de aprendizagem e a reafirmação de espaços da educação especial. Conforme os autores (*idem*, p. 12):

o movimento analítico oportunizado pela pesquisa mostra que há, pelo menos, duas direções de possível compreensão sobre a vida institucional da rede em questão e sobre os efeitos relativos às políticas de inclusão escolar: uma diretriz que se mantém quanto à organização curricular e quanto à inclusão escolar; e proposições que, por vezes, emergem como contraditórias quando consideramos as diretrizes anunciadas.

É interessante esse olhar apresentado pelos autores quanto ao que está posto como política educacional de governo e o que efetivamente está acontecendo na prática diária das escolas. Peroni (2009, p. 01) afirma que “vivemos, portanto a tensão entre ter conquistado direitos, inclusive na legislação, mas a dificuldade de implementá-los”. Nesse sentido, continua a autora,

a educação especial vive este mesmo processo. Após muita luta para ser garantida como um direito, a inclusão é garantida na legislação, mas, assim como outros avanços em termos de direitos na educação, a sua implementação sofreu impactos das redefinições do papel do Estado e dificuldades na sua materialização (*ibidem*).

Fica evidente, a partir das discussões apresentadas, os avanços conquistados no campo da Educação Especial no que diz respeito à Educação Inclusiva, principalmente no tocante à constituição de políticas públicas, bem como de documentos legais.

Contudo, percebo, quando analiso as pesquisas realizadas sobre o processo de Educação Inclusiva, que mesmo tendo todo esse amparo legal, ainda estão presentes situações que dificultam esse processo, tanto no que diz respeito a aspectos administrativos, de gestão, quanto em termos de estrutura. Muitas vezes ocorre que há a implantação de uma política pública de inclusão, mas que não está sendo implementada. Por exemplo, serviços são constituídos, mas não há profissionais especializados para atuar nos mesmos. Ou ainda: como estão sendo adaptadas as escolas – estão de acordo com as normas de acessibilidade da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas)? Observamos, também, questões subjetivas que interferem numa boa qualidade de educação quando falamos em inclusão escolar. Por exemplo, como não acreditar no potencial de aprendizagem

dos alunos com necessidades especiais; o preconceito, práticas pedagógicas inalteradas ou inflexíveis que não condizem com as necessidades e interesses dos alunos como um todo, entre outros fatores.

A partir do exposto, é possível perceber a importância de alguns fatores quando discutimos a temática da Educação Inclusiva. A importância do trabalho em rede, por exemplo, entre ensino comum e Educação Especial, parcerias com serviços da área da saúde (psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia etc.), da assistência social, do trabalho, para que a inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular seja realmente efetivada. Entretanto, há algo com que muitas vezes me deparo, e que me questiono como lidar com isso e transformá-lo. Trata-se da questão do preconceito, do estranhamento das pessoas em relação aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Esse muitas vezes é o fator que mais apresenta dificuldade para se transpor, além de ser um dos empecilhos à inclusão. E se formos adiante, o estranhamento geralmente se dá a todo e qualquer aluno que foge aos padrões pré-estabelecidos socialmente. Pode-se, assim, considerar o diálogo a respeito da formação de professores e professoras como um caminho para o início dessa discussão.

Desse modo, como conciliar o que está posto como política educacional de governo e o que efetivamente está acontecendo na prática diária das escolas para que realmente a política de Educação Inclusiva não fique apenas nos documentos legais e nos projetos de governo? Para Prieto (2003, p. 03), “mesmo contando com todos esses documentos, ainda estamos longe de atingir a quantidade total e a qualidade social no atendimento escolar dispensado aos alunos com necessidades especiais”. A autora ainda coloca que “nada será suficiente sem um intensivo investimento na Educação para que sua qualidade seja uma arma contra a exclusão de todo e qualquer aluno” (*idem*, p. 10). Ela acrescenta:

Fica patente que a concretização do estabelecido pela legislação como condições para que os alunos com necessidades educacionais especiais estejam nas escolas regulares dependerá de investimento dos gestores em parcerias com a esfera estadual e com efetiva participação da União (*idem*, p. 11-12).

Mendes (2006, p. 402) completa o pensamento de Prieto na discussão sobre a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais afirmando que “a mudança requer ainda um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho, para que ela possa ser posta em prática [...]”. E completa a ideia:

Enfim, o futuro da inclusão escolar em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará a uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais, para trabalhar numa meta comum, que seria a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos.

É interessante observar como o discurso da inclusão está atrelado a uma questão maior que é a qualidade da educação para todos os alunos, como pode ser constatado nos trabalhos de Prieto e Mendes. Nesse sentido, também é necessário ampliar a discussão da inclusão colocando em pauta outro ponto que é a exclusão dentro da escola. Sobre isso, Ferreira (2000, p. 12), parafraseando Ferraro, escreve que “[...] o problema mais grave de nossa escola fundamental é a exclusão na escola, associada à reprovação e repetência [...]”. Ainda assim, Ferraro (*apud* Ferreira, 2000, p. 12) expõe que “isso não deve levar a minimizar o problema do acesso ou da exclusão da escola”.

Complementando esse debate, faço aqui referência, para reflexão, ao exposto por Caiado e Laplane (2008, p. 14) acerca do direito à educação. Eles afirmam:

[...] num projeto emancipador de sociedade e educação, o direito à educação não caberia em reformas pontuais e sim num projeto político pedagógico que teria como princípio o acesso, a permanência e a socialização-apropriação do conhecimento para todas as crianças e jovens. Projeto de educação consequência de um projeto de sociedade que valoriza a educação enquanto processo criador e emancipador do homem.

Em síntese, a educação deve servir para que as pessoas, além da construção de conhecimentos, também possam tomar consciência da sua realidade sócio-econômica-política e cultural, ajudando a transformá-la. Ou seja, a educação é um poderoso fator que instiga as pessoas a sair da passividade. A educação deve servir para colocar as pessoas em movimento. EDUCAR para a AÇÃO. EDUC(A)ÇÃO!

3 PERCURSOS DA PESQUISA: ARMANDO A CENA

Neste capítulo, descrevo onde, como e com quem foi realizada a pesquisa, fundamentando minhas escolhas quanto à abordagem do estudo, aos instrumentos de coleta de dados e à técnica de análise dos mesmos. Justifico, também, os motivos da escolha dos sujeitos, do local e do âmbito da pesquisa. Além disso, procuro situar o leitor caracterizando o campo e os sujeitos da pesquisa.

3.1 DELINEANDO A PESQUISA

Este estudo visou investigar como está ocorrendo, em âmbito municipal, a implementação da Política de Educação Especial, objetivando conhecer que ações municipais estão sendo realizadas de modo a contemplar essa Política na perspectiva da Educação Inclusiva a partir da voz de gestores municipais. Segundo Moura *et al.* (1998, p. 42) definir o problema ou identificar as questões da pesquisa é “o ponto de partida nas pesquisas de natureza qualitativa. Neste caso, não são formuladas hipóteses a serem testadas e sim as questões que se tentará responder com a investigação”.

A escolha em trabalhar com a rede municipal de ensino deve-se, principalmente, pelo fato das ações e investimentos que têm ocorrido na área da educação inclusiva, pelo governo federal, através da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, ter como prioridade os municípios, como podemos constatar no Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, que trabalha na perspectiva de disseminação dessa política nos municípios brasileiros e no Distrito Federal (Alves, 2008). Isso tem ocorrido em função da municipalização do ensino fundamental e da educação infantil. Segundo Prieto (2003, p. 10), “as diretrizes nacionais enfatizam a descentralização da Educação pela municipalização do ensino fundamental e têm sua origem expressa no artigo 211 da CF/88”. Conforme está previsto nesse artigo, “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”, sendo que “os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil” (§ 2º). Logo, fica evidente a partir da leitura do parágrafo 2º, do artigo 211 da

CF/88 a tendência da municipalização do ensino fundamental, bem como da educação infantil. Oliveira e Adrião (2007, p. 35) também analisam este aspecto afirmando:

[...] o aumento do atendimento realizado pelos municípios, resultado da tendência descentralizadora presente na CF-88 e acentuada pela revisão do texto constitucional, em razão da Emenda Constitucional nº 14/96. Em vista disso, a partir de 2000, a maior parte das matrículas no ensino fundamental concentra-se nas redes municipais de ensino.

Quanto à relação da municipalização com a discussão da educação inclusiva, Baptista (2010, p. 2), referindo-se à tarefa da oferta da escolarização no ensino comum por parte dos gestores municipais, escreve:

Como o ensino fundamental se constitui no espaço escolar de evidência dessa escolarização, consideradas as precariedades de oferta da educação infantil e o desafio de acesso ao ensino médio para todos os alunos, as redes municipais têm assumido um papel de protagonistas quando discutimos a inclusão escolar.

Desse modo, os aspectos mencionados reforçam a escolha da rede municipal como espaço para a realização desta pesquisa.

Já a opção dos gestores, como sujeitos de pesquisa, deu-se por perceber, na minha prática de professora na área da Educação Especial atuando numa fundação estadual com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, bem como experiências profissionais anteriores como educadora, que um projeto, seja ele de inclusão escolar ou de outra natureza, se não é assumido pela equipe gestora tanto da escola quanto dos governos municipal, estadual e/ou federal, dificilmente terá continuidade. Por exemplo, não adianta ter na escola uma professora que assuma de forma comprometida a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, se isso não é um projeto da escola. A razão é simples: esses alunos pertencem a esta instituição e seguirão seus estudos com outros professores e provavelmente terão outros colegas de aula. Então, a inclusão precisa ser assumida *por* e discutida *com* toda a comunidade escolar (professores, funcionários, alunos, gestores e pais). Só assim ela terá futuro.

Cabe ressaltar aqui que, mesmo a inclusão escolar sendo um direito legal, ainda assim, há uma resistência a sua implementação em muitas realidades

escolares. As escolas não negam o acesso aos alunos, mas, em muitas, não há uma mobilização para recebê-los no sentido de adequação da estrutura física, revisão de metodologias de trabalho, da avaliação, do currículo, implementação de serviços pedagógicos de apoio, capacitação e formação de professores e funcionários, entre outros aspectos. É evidente que compreendo que a transformação das escolas, com relação aos aspectos mencionados anteriormente, não dependem exclusivamente delas. Há que considerar também a responsabilidade dos poderes públicos municipal, estadual e federal, principalmente, com relação ao repasse de verbas para adequação física das instituições, aquisição de materiais didáticos e pedagógicos, e de materiais específicos para o atendimento de determinados alunos (máquina BRAILLE, sorobã, computadores com recursos de acessibilidade – tela de toque, teclado colmeia, mouse adaptado; programas para trabalhar com comunicação alternativa e aumentativa, entre outros), construção de espaço físico destinado ao atendimento educacional especializado, disponibilização de profissionais, tanto para atuar nas salas de recursos quanto para auxiliar no processo de inclusão – monitor, professor auxiliar, entre outros aspectos a serem considerados. Assim, procuro, neste estudo, adentrar nessa discussão que permeia a inclusão escolar. Segundo Deslandes (1998, p. 38), “um problema decorre, portanto, de um aprofundamento do tema. Ele é sempre individualizado e específico”. A partir dessas considerações, formulei as seguintes questões de pesquisa com a intenção de desvelar aspectos da implementação da política de educação inclusiva:

- O que, de acordo com os gestores escolares e do gestor municipal, é necessário para se efetivar a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?
- Os Projetos Político-Pedagógicos e os Regimentos das escolas contemplam a discussão da educação inclusiva considerando alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?

Estão de acordo com a Política de Educação Inclusiva proposta pelo Ministério da Educação?¹⁶

- Como no cotidiano escolar, segundo os gestores, está acontecendo a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais? Condiz com o que está proposto nos Projetos Político-Pedagógicos e Regimentos das escolas?

A escolha do município para a pesquisa levou em conta ser este um dos 162 municípios-pólo do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade do Ministério da Educação (MEC)¹⁷, bem como a aceitação do Secretário Municipal de Educação para realizar o estudo no mesmo. Esse Programa do MEC, promovido pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), teve início no ano de 2003. Conforme nos apresentam Caiado e Laplane (2008, p. 01):

As diretrizes principais do programa são:

- Disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros
- Apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.

Conforme consta no site do MEC (2010)¹⁸, os municípios-pólo, em parceria com esse Ministério, oferecem cursos, com duração de 40 horas, nos quais são formados os chamados multiplicadores. Esses, após a formação recebida, se tornam aptos a formar outros gestores e educadores. A Secretaria de Educação Especial

¹⁶ Faço uma ressalva neste segundo objetivo específico, pois quando da defesa do projeto, contemplava apenas os projetos político-pedagógicos das escolas. Contudo, ao dar início às entrevistas pensei ser interessante também trabalhar com os regimentos, visto que poderia acrescentar algo que não estivesse, necessariamente, contemplado nos primeiros documentos, como poderei detalhar melhor no capítulo seguinte, no qual analiso esses documentos.

¹⁷ Fonte: www.mec.gov.br. Acesso em 22 out. 2010.

¹⁸ Ibidem.

ainda coloca que “de 2003 a 2007, a formação atendeu 94.695 profissionais da educação com a participação de 5.564 municípios”.¹⁹

Assim, seguindo os critérios apresentados anteriormente para a realização da pesquisa de campo, o estudo foi desenvolvido no município de Pelotas, estado do Rio Grande do Sul, o qual aderiu a esse Programa do MEC a partir do ano de 2004²⁰, conforme relata Lenzi (2010). Além disso, também recebemos autorização do secretário municipal de educação conforme consta no Anexo 3.

Cabe ressaltar que a presente pesquisa se insere no atual cenário de mudanças das pesquisas educacionais que têm ocorrido nos últimos anos. Nesse contexto, segundo André (2007, p. 121):

ao mesmo tempo em que se observa um crescimento muito grande no número de pesquisas na área de educação nos últimos 20 anos, decorrente principalmente da expansão da pós-graduação, observa-se também mudanças nos temas e problemas, nos referenciais teóricos, nas abordagens metodológicas e nos contextos de produção dos trabalhos científicos.

Outro aspecto constatado pela autora se refere à ampliação e diversificação dos temas nessa área, dizendo que “o exame de questões gerais, quase universais, vai dando lugar a análises de problemáticas locais, investigadas em seu contexto específico” (*idem*). Logo, percebemos que este estudo condiz com o que a autora nos traz, visto que foi realizado num lugar determinado e com sujeitos particulares, não pretendendo fazer nenhuma generalização.

É interessante trazer, também, a concepção sobre pesquisa apresentada por Minayo (1998, p. 17), a qual afirma:

Entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ Como consta no anexo II (município pólo 116/RS) da Resolução CD/FNDE/ nº 027 de 15 de junho de 2007, que estabelece as orientações e diretrizes para assistência financeira suplementar a projetos de formação de gestores e educadores, no âmbito do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, da Secretaria de Educação Especial, no exercício de 2007.

intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos.

Como evidenciei anteriormente, esta pesquisa teve como impulso questões que permearam minha prática como educadora, estando, dessa forma, implicada com a mesma.

A pesquisa, de cunho qualitativo, foi feita a partir da realização de entrevistas semi-estruturadas com um representante da equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação, e com seis representantes das equipes gestoras²¹ (uma de cada setor), de duas escolas municipais escolhidas intencionalmente, sendo uma das escolas com sala de recursos²² e a outra sem sala de recursos. A escolha da escola com sala de recursos²³ seguiu o critério de ser uma das mais antigas do município que oferece esse serviço. A outra escola foi escolhida por receber dessa a prestação do serviço de atendimento educacional especializado aos seus alunos com necessidades educacionais especiais, informações essas fornecidas pela equipe do setor responsável pela Educação Especial no município - CAPTA (Centro de Apoio, Pesquisa e Tecnologias para a Aprendizagem). Reporto-me aqui a Chizzotti (2001, p. 79) para definir a pesquisa qualitativa:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

Procurei, a partir das entrevistas com os gestores, conhecer alguns aspectos da realidade contextual do município em estudo fazendo uma análise e um contraponto com referenciais teóricos. Conforme Neto (1994, p. 57), com as

²¹ Considero, neste estudo, a equipe gestora como sendo: direção e vice, supervisão ou coordenação pedagógica e orientação pedagógica.

²² A sala de recursos é o ambiente destinado ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente, no contra turno escolar, por profissional habilitado em alguma das áreas da Educação Especial, podendo atender tanto alunos incluídos da escola onde está sediada como também alunos de outras escolas, dependendo da política do município.

²³ A escola pesquisada implantou a sala de recursos em 2004, tendo dado início ao seu funcionamento em 2005 (CHIESA, 2009).

entrevistas “o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais”. Para Martins (2006, p. 27), a entrevista é:

uma técnica de pesquisa para coleta de dados cujo objetivo básico é entender e compreender o significado que os entrevistados atribuem a questões e situações, em contextos que não foram estruturados anteriormente, com base nas suposições e conjecturas do pesquisador.

Manzini (2003, p. 12) coloca, ainda, que “[...] a entrevista é, essencialmente, uma forma de interação social. A título de informação seria uma forma de buscar informações, face a face, com um entrevistado”. Para este autor, uma das características da entrevista semi-estruturada é a elaboração prévia de um roteiro. Assim, os roteiros das entrevistas desta pesquisa encontram-se nos Apêndices A e B. Seguindo essa mesma linha de pensamento apresentada por Manzini, Contandriopoulos *et al.* (*apud* Moura *et al.*, 1998, p. 78) caracteriza a entrevista semi-estruturada “sob a forma de um roteiro preliminar de perguntas, que se molda à situação concreta de entrevista, já que o entrevistador tem liberdade de acrescentar e clarificar pontos que ele considera relevantes aos objetivos do estudo”.

Essas entrevistas foram gravadas para posterior transcrição e análise dos dados obtidos. Moura *et al.* (1998, p.79-80), considerando a coleta dos dados através de entrevistas, esclarecem o seguinte: “no que se refere ao registro dos dados obtidos nessa etapa, eles podem ser gravados para serem posteriormente transcritos, desde que o entrevistado concorde com tal procedimento”. Considerando esse último aspecto, foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C) que foi assinado pelas gestoras entrevistadas (sendo que cada uma recebeu uma cópia do mesmo), no qual estão explicitados os objetivos da pesquisa. Ao assinarem tal termo elas autorizaram a utilização de suas falas no estudo de forma anônima, exatamente como foram gravadas.

Também realizei uma pesquisa documental analisando os Projetos Político-Pedagógicos e os Regimentos das escolas nas quais entrevistei os gestores, fazendo um comparativo com o que está posto nos mesmos e o que orienta a nova Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Do mesmo modo, foi tomado o Plano de Trabalho - 2010 do CAPTA. Martins (2006, p. 46) refere-se à pesquisa documental dizendo que a mesma se

Assemelha à pesquisa bibliográfica, todavia não levanta material editado – livros, periódicos, etc. -, mas busca material que não foi editado como cartas, memorandos, correspondências de outros tipos, avisos, agendas, propostas, relatórios, estudos, avaliações, etc.

Depois das entrevistas transcritas, e feita uma primeira leitura (leitura flutuante), realizei a análise de conteúdo das mesmas, categorizando elementos e fazendo um diálogo das falas com estudos teóricos a respeito das políticas públicas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e também a partir de minhas experiências profissionais.

As categorias foram formuladas considerando as questões de pesquisa e as perguntas das entrevistas. Incluí, também, como uma categoria de análise os documentos das escolas e do CAPTA. As categorias formuladas são as seguintes:

1ª Categoria: A visão de inclusão escolar expressa em documentos.

2ª Categoria: A realidade de inclusão das escolas e do município.

Subcategoria 1: A concepção de educação inclusiva e seu público alvo.

Subcategoria 2: A formação (continuada) dos professores para a inclusão.

Subcategoria 3: Organização das escolas e do município para a inclusão escolar.

3ª Categoria: Efetivação da inclusão.

Subcategoria 1: Desafios/Necessidades.

Subcategoria 2: Mudanças/Perspectivas.

Bardin (1991, p. 31) define análise de conteúdo como sendo:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

Neste estudo, então, analisei as falas de gestores de duas escolas municipais de Pelotas e um representante da Secretaria Municipal de Educação sobre a implementação da política de educação inclusiva, adquiridas por meio de entrevistas semi-estruturadas. Weber (*apud* BAUER, 2004, p. 192) explicita a análise de conteúdo como “uma metodologia de pesquisa que utiliza um conjunto de procedimentos para produzir inferências válidas de um texto. Essas inferências são

sobre emissores, a própria mensagem, ou a audiência da mensagem”. Além disso, conforme Gomes (2000, p. 74), “[...] através da análise de conteúdo, podemos encontrar respostas para as questões formuladas [...]”.

As categorias foram produzidas com a finalidade de organizar a análise das comunicações dos gestores, através do agrupamento de ideias a partir de determinadas conceituações estabelecidas a partir da leitura das entrevistas. Bardin (1991, p. 117) conceitua as categorias como sendo:

rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. O critério pode ser semântico (categorias temáticas) [...], sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivo [...].

Gomes (1998, p. 70) contribui também dizendo que “as categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso”. É o que fiz neste trabalho: agrupei as falas mais significativas dos gestores de acordo com cada uma das classificações propostas, fazendo uma análise dessas falas a partir dos estudos teóricos realizados no decorrer deste trabalho.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA²⁴

A cidade de Pelotas, no Estado do Rio Grande do Sul (RS), é o terceiro município mais populoso do estado, tendo, segundo dados do IBGE, uma estimativa populacional, no ano de 2009, de 345.181 habitantes. Está localizada na encosta do sudeste, às margens do canal São Gonçalo, tendo como limites ao norte: as cidades de Turuçu e São Lourenço do Sul; ao sul: as cidades de Rio Grande e Capão do Leão; à leste: a Lagoa dos Patos; e, à oeste: as cidades de Canguçu e Morro

²⁴ Os dados apresentados nesse item estão disponíveis nos seguintes sites: Site da cidade de Pelotas: disponível em: http://www.pelotas.com.br/cidade_dados/pelotas_dados.htm Acesso em 19 out. 2010 e Site IBGE- cidades: disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1> Acesso em 19 out. 2010.

Redondo, possuindo uma área territorial de 1.609 km². Pelotas está à 250 km de distância da capital do estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Com relação aos aspectos da educação no município, de acordo com o Censo Educacional de 2009, a cidade de Pelotas, neste respectivo ano, apresentou os seguintes dados:

Tabela 1: Dados do censo educacional 2009 – Pelotas/RS:

	Matrículas			Docentes			Escolas		
	EF	EM	EPE	EF	EM	EPE	EF	EM	EPE
TOTAL	48.096	12.677	4.051	2.716	945	429	132	32	110
EPM	21.931	1.392	2.449	1.389	130	291	63	1	68
EPE	19.970	8.515	186	925	498	9	48	20	6
EPF	0	1.338	0	0	180	0	0	2	0
EP	6.195	1.432	1.416	402	137	129	21	9	36

Fonte: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>, acesso em 19 out. 2010. Tabela elaborada pela pesquisadora, a partir dos dados obtidos no site do IBGE-cidades.

Siglas: EF= Ensino Fundamental / EM= Ensino Médio / EPE= Ensino Pré-Escolar / EPM= Escola Pública Municipal / EPE= Escola Pública Estadual / EPF= Escola Pública Federal / EP= Escola Privada

Conforme podemos evidenciar a partir dos dados apresentados, o município assume prioritariamente o ensino fundamental e a educação infantil e, por último, o ensino médio. Isso se justifica através do parágrafo 2º, do Art. 211 da CF/1988, no qual está explicitado que “os municípios atuarão **prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil**²⁵”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996, em seu artigo 11, inciso V, diz, também, que os municípios incumbir-se-ão de:

oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e **com prioridade, o ensino fundamental**, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (Grifo meu)

Assim, podemos compreender o porquê do número ínfimo de escola municipal de Ensino Médio (uma) no município de Pelotas. Outro aspecto que chama atenção na tabela é de que apesar da disseminação do ensino privado, ainda

²⁵ Refere-se à nova redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996, que antes constava como **pré-escolar**. (Grifo meu).

assim, as redes públicas de ensino no conjunto, em todos os âmbitos, são as que, prioritariamente, assumem a Educação Básica, cada uma de acordo com as suas responsabilidades, considerando a realidade deste município.

3.2.1 A inclusão escolar no município de Pelotas

Como já mencionei, o município de Pelotas é um dos municípios-pólo do Programa do MEC “Educação Inclusiva: direito à diversidade”, cujo objetivo é que as redes atendam com qualidade e incluam nas classes comuns do ensino regular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação²⁶. Logo, Pelotas, no momento em que adere a esse programa, assume o compromisso de implementar, em sua rede, um sistema educacional inclusivo e, além disso, como parte do próprio programa, também servir de multiplicador aos municípios de sua área de abrangência, mediante a realização de cursos regionais. A adesão ao programa deu-se no ano de 2004 (LENZI, 2010), um ano após o início do mesmo pelo MEC/SEESP.

Conforme relata Lenzi (2010), a rede municipal de educação de Pelotas já vinha recebendo alunos com necessidades educacionais especiais, antes mesmo de ter um sistema próprio de ensino (o que ocorreu a partir de 2003 com a promulgação da Lei nº 4904/2003, que criou o Sistema Municipal de Ensino de Pelotas) e de ter normatizado aspectos da legislação educacional, visando respeitar definições legais postas na CF/1988, na LDBEN nº 9394/1996, nas Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e na Resolução CNE/CNB nº 02/2001.

Segundo a autora (*idem*, p. 03), “o atendimento à legislação que vem orientando a Educação Especial, aconteceu, no município, de forma muito natural com a inclusão de alunos com Síndrome de Down, paralisia cerebral, deficiência intelectual, baixa visão e outros”. Ainda de acordo com Lenzi (*ibidem*), isso “se deve à ousadia de algumas escolas em atender este público alvo e também a cobrança de pais, que queriam para o seu filho, o direito ao acesso à escola regular, que

²⁶ Fonte: www.mec.gov.br

deveria satisfazer suas necessidades”. É intrigante, nesse relato, quando a autora utiliza o termo **ousadia** para as escolas que aceitaram inicialmente a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). O que deveria ser um direito desses alunos, amparado constitucionalmente, era tido, em determinado período, como algo que necessitasse uma abertura das escolas para isso. Realmente, se considerarmos o contexto sócio-histórico brasileiro, no próprio estado do Rio Grande do Sul, e porque não também na cidade de Pelotas, de alguns anos atrás (e não faz muito tempo isso), cumprir a legislação, no caso da inclusão de alunos com NEE, era considerado verdadeira ousadia.

Lenzi (2010) informa que o movimento de inclusão no município de Pelotas ficou bem demarcado quando no ano de 2001 um grande número de alunos surdos, oriundos de uma escola de ensino fundamental especial, solicitou, por meio da Associação de Surdos da cidade, junto ao departamento pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, a matrícula de nove alunos no Curso de Magistério do Colégio Municipal Pelotense²⁷. A partir desse episódio, “o ingresso de alunos surdos e com diferentes deficiências na rede municipal [...], se deu ininterruptamente, atendendo a uma demanda crescente que buscava matrícula nos diferentes níveis e modalidades de ensino a cada ano” (*idem*, p. 03). Assim, a Prefeitura Municipal de Pelotas, no ano de 2002, aderiu à Política Nacional de Educação Especial, comprometendo-se com o processo de inclusão em sua rede de ensino (LENZI, 2010).

No mesmo ano da assinatura do termo de adesão do município com o MEC/SEESP para o desenvolvimento do “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade” (2004), é criado no município o CAPTA (Centro de Apoio, Pesquisa e Tecnologias para a Aprendizagem), que nesse primeiro momento tem negado a aprovação de seu regimento pelo Conselho Municipal de Educação (CME). De acordo com Lenzi (2010, p. 04-05):

Ao CAPTA, foi atribuído um serviço de natureza pedagógico-educacional, ao qual competia promover a inclusão social, educacional e tecnológica das pessoas com deficiência nas Salas de Recursos para alunos com

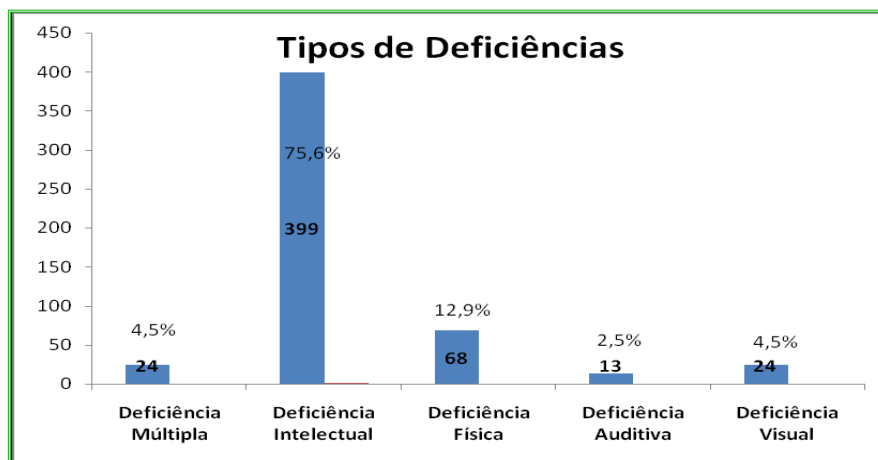
²⁷ Única escola pública de Pelotas/RS que atende toda a educação básica.

deficiência mental, na Sala de Estudos Surdos para alunos com deficiência auditiva ou surdez, na Sala de Informática Educativa e nas salas de recursos localizadas nas escolas da rede pública municipal de Pelotas.

Apesar da não aprovação de seu regimento pelo CME, o CAPTA permanece em funcionamento, mas com outra proposta, sendo um setor da Secretaria Municipal de Educação, responsável pela Educação Especial, ligado ao Departamento de Políticas Educacionais (LENZI, 2010).

O texto apresentado por Lenzi (2010) apresenta dados quanto ao número de salas de recursos que já se encontram implementadas no município e as que estão para serem efetivadas, capacitações realizadas do ano de 2005 até 2010, bem como dados relativos aos alunos incluídos na rede municipal de Pelotas. Quanto às salas de recursos, hoje se encontram em funcionamento 17 salas, em diferentes escolas do município, que se destinam à realização do atendimento educacional especializado aos alunos incluídos de sua escola e as de seu entorno. A pretensão futura é de que haja uma em cada escola. Segundo Lenzi (2010, p. 10), “para o ano de 2010 já se encontram aprovadas pelo MEC a implantação, neste município, de mais 20 salas de Recursos”. Com relação à formação continuada, Lenzi (*idem*) apresenta 10 cursos com temáticas ou enfoques diferentes, realizados entre os anos de 2005 e 2010. Conforme a autora (*idem*, p. 13), “até o presente momento foram realizadas 2591 qualificações incluindo profissionais da rede municipal de ensino de Pelotas e de 24 municípios desta área de abrangência”. Já a respeito dos dados dos alunos com necessidades educacionais especiais incluídos, Lenzi (*idem*) relata que, no ano de 2010, o CAPTA enviou para as escolas municipais uma planilha com o objetivo de obter maiores informações sobre os alunos com deficiência matriculados na rede. Os dados referentes aos alunos com deficiência (física, visual, auditiva, intelectual e múltipla), incluídos na rede municipal de Pelotas, totalizaram 528 alunos, distribuídos de acordo com a deficiência, conforme registra o gráfico a seguir:

Gráfico 1: Distribuição e freqüência por tipo de deficiência e número de alunos na Rede Municipal de Pelotas.



Fonte: Lenzi (2010, p. 15).

Outro aspecto apresentado por Lenzi (*idem*) é referente a parcerias que o Município de Pelotas, através da Secretaria de Educação, faz com o MEC/SEESP, a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), a Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), o Conselho Municipal de Educação, o Conselho Municipal das Pessoas Portadoras de Deficiência e as Escolas Especiais, no sentido de formar uma rede colaborativa para a efetivação da Política de Educação Inclusiva.

Os aspectos e dados apresentados até aqui visaram poder apresentar o município de Pelotas e a educação e a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais da/na rede municipal, dando subsídios para compreender a análise das entrevistas com as gestoras e dos documentos das escolas e do CAPTA que serão apresentados no próximo capítulo.

3.2.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Como já apresentado, inicialmente, os sujeitos da pesquisa são gestoras de duas escolas municipais, três de cada escola, representando cada uma um setor da equipe gestora (direção, orientação e coordenação/supervisão escolar) e uma representante da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Pelotas/RS, totalizando sete pessoas que foram entrevistadas mediante entrevista semi-estruturada. Essas entrevistas ocorreram no próprio local de trabalho das mesmas, sendo agendadas anteriormente. Num primeiro momento, fui à escola, com uma

carta de autorização do secretário municipal de educação, para me apresentar, bem como também apresentar o projeto de pesquisa de mestrado para o grupo alvo da pesquisa. Após esse primeiro contato, e com a concordância das gestoras em participar da pesquisa, marquei com elas, individualmente, horários para a realização das entrevistas, conforme disponibilidade das mesmas. É interessante ressaltar que estou usando os termos no feminino, visto que todas as pessoas entrevistadas são mulheres. Quanto a esse aspecto, já havia constatado, em pesquisa realizada sobre o estado do conhecimento das políticas de educação inclusiva no grupo de trabalho (GT: 15) da Educação Especial da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), entre os anos de 2004 a 2008, a incidência maior de mulheres pesquisadoras nessa área de conhecimento (ZWETSCH, 2009). Acredito que isso se deve “pelo fato de historicamente na área da Educação como um todo e em particular na Educação Especial ter a predominância do gênero feminino atuando nestes espaços de pesquisa e campo de trabalho” (*idem*, p. 680).

A constatação na pesquisa da exclusividade do gênero feminino pode ser reafirmada a partir de um estudo do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) sobre as estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica de 2007 que apresenta os seguintes dados:

Nas creches, na pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental, o universo docente é predominantemente feminino (98%, 96% e 91%, respectivamente). No entanto, a cada etapa do ensino regular amplia-se a participação dos homens, que representam 8,8% nos anos iniciais do ensino fundamental, 25,6% nos anos finais e chegam a 35,6% no ensino médio. Somente na educação profissional encontra-se situação distinta, pois há uma predominância de professores do sexo masculino. Não obstante, se consideradas todas as etapas e modalidades da educação básica, 81,6% dos professores que estavam em regência de classe são mulheres e somam mais de um milhão e meio de docentes (1.542.925). (2009, p. 22).

Conforme esses dados, fica evidente o número maior de mulheres na Educação Básica, apesar de se observar um crescimento do gênero masculino a cada etapa de ensino comum, destacando-se o ensino profissionalizante, no qual há um predomínio de homens como docentes. A razão dessa tendência talvez se deva ao fato de a maioria desses cursos serem destinados a profissões que historicamente eram masculinas. Contudo, já observamos o crescente número de

mulheres também em profissões que eram predominantemente masculinas, como técnico em mecânica, elétrica, física, química, hidrologia, entre outros.

Vianna (2001/02, p. 83) reitera os aspectos antes mencionados dizendo que:

Ao longo do século XX, a docência foi assumindo um caráter eminentemente feminino, hoje, em especial na Educação Básica (composta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio), é grande a presença de mulheres no exercício do magistério.

Segundo a mesma autora, esse quadro já inicia no século XIX, durante o qual os homens, aos poucos, vão abandonando as salas de aula nos cursos primários, e as escolas normais vão formando cada vez mais mulheres (2001/02). Acrescenta também que:

Essa característica mantém-se por todo o século XX, estimulada, sobretudo, pelas intensas transformações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas por que passa o país e que acabam por determinar uma grande participação feminina no mercado de trabalho em geral. Tendência, aliás, observada também em muitos outros países, inclusive da América Latina, entre eles Uruguai, Venezuela, México e Brasil (*ibidem*, p. 85).

Voltando à pesquisa, quanto à formação, todas as sete entrevistadas possuem nível superior (licenciatura) e a maioria têm, também, pós-graduação *lato sensu* (especialização). Uma das entrevistadas possui, ainda, pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado em Educação). Do total das entrevistadas, três fizeram o curso de Magistério. Com relação à graduação, seis das sete entrevistadas licenciaram-se em Pedagogia. Outro aspecto interessante é que das sete entrevistadas, três já atuaram ou atuam, ainda, em Escola Especial filantrópica²⁸.

Para melhor visualização das características das entrevistadas apresento a tabela a seguir:

²⁸ Cabe ressaltar que a secretaria municipal de educação não possui escola especial. Apenas faz parcerias com instituições filantrópicas que atuam na área da Educação Especial.

Tabela 2 - Caracterização das entrevistadas quanto à formação²⁹:

Cargo Formação	Diretora	Coordenadora Pedagógica	Orientadora Pedagógica	Coordenadora Ed. Especial - SE
Profissional Escola 1	- Magistério - Pedagogia: Séries iniciais - Esp. em Metodologia do Ensino	- Magistério - Pedagogia - Esp. em: • Alfabetização e Letramento; • Educação Especial; e, • Psicopedagogia. (Atua também em Escola Especial filantrópica)	- Pedagogia - Esp. Em: • Orientação Educacional; e, • Psicopedagogia. - Curso de Libras (Língua Brasileira de Sinais) em andamento - módulo avançado. (Trabalhou 6 anos em Escola Especial filantrópica.)	_____
Profissional Escola 2	- Magistério - Pedagogia: Séries iniciais - Esp. em: • Gestão Escolar; e • Educação Popular. (Atua 10h na EJA (Educação de Jovens e Adultos) – séries iniciais.)	- Direito e Pedagogia - Esp. em Formação de Professores - Mestrado em Educação, área de Formação de Professores. (Atua também no 2º ano das séries iniciais, em outra escola.)	- Pedagogia: Orientação Pedagógica - Pedagogia: Séries Iniciais	_____
Profissional Secretária de Educação (SE)	_____	_____	_____	- Geografia (licenciatura) Esp. em: • Psicopedagogia; e, • Atendimento Educacional Especializado (AEE), em andamento. - Curso de Formação em Deficiência Intelectual – 420h (Atuou durante 15 em Escola Especial filantrópica).

A partir das descrições apresentadas, referentes ao campo e aos sujeitos da pesquisa, é possível compreender melhor as falas apresentadas e as análises realizadas no próximo capítulo, pois, assim, pode-se ter uma ideia de qual realidade e de quais lugares falam as entrevistadas.

²⁹ Tabela elaborada pela pesquisadora.

4 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA PELA VOZ DOS GESTORES: OS ATORES EM CENA

Neste capítulo, faço uma análise documental dos Regimentos e dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) de duas escolas municipais de Pelotas e do Plano de Trabalho (PT) – 2010, do CAPTA (Centro de Apoio, Pesquisa e Tecnologias para a Aprendizagem), setor responsável pela Educação Especial, vinculado à Secretaria Municipal de Educação. Além disso, apresento e discuto, também, falas de gestoras que entrevistei nessas duas escolas e de uma representante da Secretaria Municipal de Educação (SME). Os sujeitos entrevistados somam um total de sete gestoras, sendo três de cada escola (uma diretora, uma coordenadora pedagógica e uma orientadora educacional) e uma da Secretaria de Educação. As gestoras das escolas serão apresentadas utilizando suas funções abreviadas da seguinte forma: orientadora educacional= OE, coordenadora pedagógica= CP e diretora= D, acrescidas da sigla estipulada para a escola da qual fazem parte, preservando, assim, suas identidades. A gestora representante da Secretaria Municipal de Educação terá a seguinte abreviação: GSME. As escolas serão designadas de EAcsr (Escola A - com Sala de Recursos) e EBssr (Escola B – sem sala de recursos). Como procedimento de discussão dos dados coletados através das entrevistas e dos documentos mencionados, construí categorias que emergiram da análise dos mesmos. Essa análise foi feita a partir do referencial teórico, considerando as questões de pesquisa e as perguntas das entrevistas, sendo apresentadas a seguir:

1ª Categoria: A visão de inclusão escolar expressa em documentos

2ª Categoria: A realidade de inclusão das escolas e do município

Subcategoria 1: A concepção de educação inclusiva e seu público alvo

Subcategoria 2: A formação (continuada) dos professores para a inclusão

Subcategoria 3: Organização das escolas e do município para a inclusão escolar

3ª Categoria: Efetivação da inclusão

Subcategoria 1: Desafios/Necessidades

Subcategoria 2: Mudanças/Perspectivas

As falas das gestoras e as partes dos documentos que aparecem no decorrer do texto são apresentadas em itálico para diferenciar das citações.

Passamos agora à análise de conteúdo dos dados a partir das categorias anteriormente apresentadas.

4.1 A VISÃO DE INCLUSÃO ESCOLAR EXPRESSA EM DOCUMENTOS

Os documentos aqui analisados foram os Projetos Político-Pedagógicos e os Regimentos das duas escolas nas quais entrevistei os gestores e o Plano de Trabalho – 2010, do CAPTA. Numa leitura inicial dos documentos, procurei registrar o que explicitamente os mesmos traziam sobre a temática da educação inclusiva, da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Posteriormente fui marcando termos que poderiam remeter a essa discussão, mesmo que de forma implícita. A partir desses registros é que me proponho, nesse momento, a apresentar e discutir esses dados tomando como texto orientador para essa análise a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (SEESP/MEC, 2008) e os documentos legais decorrentes (Decreto nº 6571/2008, Parecer CNE/CEB nº 13/2009 e Resolução CNE/CEB nº 04/2009).

Considerando os dois documentos das escolas, pode-se dizer que são fontes importantes que embasarão o trabalho a ser realizado nas mesmas. Esses documentos não são estanques. Podem e devem ser revisitados a cada ano ou sempre que se fizer necessário. Nesse sentido, com a discussão que vem ocorrendo, em vários âmbitos e setores, da inclusão de alunos com NEE na escola, cabe lembrar que essa também deveria permear a elaboração/reelaboração dos projetos político-pedagógicos e dos regimentos das escolas. Segundo Mantoan (2003, p. 65), “tal projeto parte do diagnóstico da demanda, penetra fundo nos pontos positivos e nos pontos fracos dos trabalhos desenvolvidos, define prioridades de atuação e objetivos, propõe iniciativas e ações, com metas e responsáveis para coordená-las”.

Desse modo, ao se conhecer a realidade na qual está inserida a escola e o público que ela atende, pode-se planejar melhor o trabalho a ser realizado. A previsão de modificações na estrutura física da escola, a constituição de salas de

recursos, laboratórios de informática, a redução do número de alunos por turma, a formação continuada de professores e funcionários, a avaliação considerando os avanços do aluno tendo ele como parâmetro de si mesmo, adaptações curriculares (se necessárias), entre outros aspectos da organização pedagógica e estrutural das escolas devem, de acordo com Mantoan (2003, p. 65), ser “revisitos e modificados com base no que for definido pelo projeto político pedagógico”. Ou seja, “é a partir da construção ou reconstrução do PPP da escola que as modificações necessárias à implementação da inclusão poderão ser previstas e conseqüentemente postas em prática” (ZWETSCH, 2007, p.12).

Assim, a partir da leitura dos documentos escolares, ficou evidente que a escola que possui sala de recursos (EAcsr) apresenta de maneira explícita a questão da inclusão escolar quando em seu regimento, no item 2, “Filosofia da escola”, letra h, afirma:

Promover a inclusão através do aprofundamento das discussões e qualificação do trabalho com as diferenças. A concepção de escola inclusiva se fundamenta no reconhecimento das diferenças humanas e na aprendizagem centrada nas potencialidades dos alunos, ao invés da imposição de práticas pedagógicas pré-estabelecidas que acabam por legitimar as desigualdades sociais e negar a diversidade. [...] (EAcsr).

É interessante que esse parágrafo traz uma concepção mais abrangente de inclusão. O discurso da inclusão apresentado pelos documentos oficiais e também por autores como Mantoan (2003, 2008), Alves (2008), Glat e Blanco (2007), entre outros, traz essa ideia de que a educação inclusiva faz repensar a escola, a educação como um todo, sendo beneficiados com essa prática todos os alunos até então excluídos do processo educacional.

Na nova Política de Educação Especial³⁰ - PEE (SEESP/MEC, 2008, p. 9), a educação inclusiva constitui-se como:

um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e

³⁰ Documento publicado na Revista **Inclusão**: revista da Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. V. 4, n. 1, jan/jun.

que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Ou seja, aqui também se enfatiza a questão da inclusão/exclusão como algo maior, que ultrapassa a discussão da educação inclusiva única e exclusivamente aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Claro, quando se refere à Educação Especial, o público alvo são esses alunos apontados. Contudo, ao se efetivar uma proposta de educação inclusiva conseqüentemente estará também modificando a situação de todos os alunos das escolas.

Ainda no Regimento da escola EAcsr, no mesmo item e na mesma letra apresentada anteriormente consta o seguinte:

[...] a escola deve responder às necessidades educacionais especiais de seus alunos, considerando a complexidade e heterogeneidade de estilos e ritmos de aprendizagem. Para tanto, é necessária uma nova estrutura organizacional, com currículos flexíveis, estratégias teóricas metodológicas eficientes, terminalidade específica, quando necessário, busca de recursos e parcerias com a comunidade (EAcsr).

Observo, nessa passagem, que, excetuada a questão da terminalidade específica, que é algo que foi criado exclusivamente para atender a alunos com “grave deficiência mental ou múltipla”, como consta detalhadamente no Parecer CNE/CEB nº 17/2001 e na Resolução CNE/CEB nº 02/2001, os demais aspectos deveriam ser considerados para qualquer aluno.

Quanto ao direito à educação do aluno com NEE em escolas regulares e também ao atendimento educacional especializado (AEE), consta no Regimento da escola EAcsr o seguinte:

Os alunos com necessidades educacionais especiais têm assegurado na legislação vigente, o direito à educação (escolarização) realizada em classes comuns e ao atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, que deve ser realizado em salas de recursos, preferencialmente na escola onde estejam matriculados (EAcsr).

Esses aspectos condizem com a nova Política de Educação Especial, além de estar amparado no Decreto nº 6571/2008, no qual o AEE é apresentado no parágrafo 2º, do artigo 1º, como “o conjunto de atividades, recursos de

acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. Nesse sentido, a escola EAcrs contempla esse aspecto de forma condizente com a legislação. Quanto ao local de realização desse atendimento, a política prevê, além das salas de recursos, também centros de atendimento educacional especializado, públicos ou conveniados. Penso que pelo fato da escola ter esse serviço ela não acrescentou os demais locais de possível atendimento complementar ou suplementar aos alunos com NEE.

Outro aspecto detalhado no regimento da escola EAcrs refere-se às salas de recursos multifuncionais, descritas como:

*[...] espaços na escola, supervisionados pela Secretaria Municipal de Educação, onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que **desenvolvam o currículo** e participem da vida escolar. (EAcrs), (Grifo meu).*

De acordo com a Política de Educação Especial (SEESP/MEC, 2008, p. 15) “as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização”. O Artigo 2º da Resolução CNE/CEB nº 04/2009 expõe, ainda, que o AEE na função de complementação ou suplementação à formação do aluno disponibiliza para isso “serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem”. Nesse ponto, questiono se desenvolver o currículo, necessariamente, remete ao desenvolvimento da aprendizagem. Eu, particularmente, acredito que não. Será que os alunos que conseguiram dar conta do currículo determinado pelas escolas realmente conseguiram construir aprendizagens? Quais conhecimentos construíram? Conforme Machado (2008, p. 72), “na perspectiva inclusiva e de uma escola de qualidade, os professores não podem duvidar das possibilidades de aprendizagem dos alunos, nem prever quando esses alunos irão aprender”. Além disso, “o objetivo da escola não é levar todos os alunos a um nível de desenvolvimento padrão” (*ibidem*, p. 73). Para mim, o AEE é um espaço no qual o professor especialista trabalhará com o aluno com

necessidades educacionais especiais desenvolvendo com ele estratégias de aprendizagem para a construção de conhecimentos. Machado (2008, p. 74) apresenta a realidade de como estão estruturadas a grande maioria das escolas, dizendo que:

A forma de conceber o ensino e a aprendizagem está atrelada às concepções de currículo, e a organização curricular que faz parte da grande maioria das escolas é aquela que estrutura o conhecimento escolar por disciplinas. Também fazem parte dessa organização as turmas divididas em séries e a manipulação dos tempos e dos espaços do cotidiano escolar, pois o tempo de aprender está estruturado de acordo com as convenções da escola e não com o tempo dos alunos. Todo esse tipo de organização dificulta a consolidação da escola inclusiva. As disciplinas escolares passam a ser o único meio de conhecimento.

Como trabalhar na perspectiva inclusiva mantendo esse contexto presente nas escolas? Mantoan (2008, p. 37) diz que “a inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo”. Até que ponto as pessoas, os professores, os gestores, os governos estão realmente dispostos a assumir esse novo paradigma educacional e transformar essa estrutura e organização escolar que já vem há muitas décadas fazendo parte da educação brasileira? Ou ainda, como indaga Garcia (2008, p. 584):

As discussões curriculares que acompanham as políticas de educação inclusiva no Brasil orientam para uma reflexão dos processos escolares na perspectiva de transformar a escola, ou estamos frente a uma concepção de escola satisfatória, que necessita apenas prover algumas adaptações que eliminem barreiras para estudantes com características muito específicas?

Essas são questões que devem permear as discussões de inclusão escolar nas escolas, na reconstrução dos projetos pedagógicos e dos regimentos escolares.

Quanto ao AEE, a escola EAcsr designa-o em seu regimento, da seguinte maneira:

*O atendimento educacional especializado em sala de recursos constitui serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que **suplementa** no caso dos **alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem vinculadas ou não à deficiência**. Este serviço, que pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, mas em horário diferente daquele em que freqüentam a classe comum, se realiza em espaço dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a*

alunos de escolas mais próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento (EAcsr). (Grifo meu).

No PPP dessa mesma escola, esse aspecto aparece apenas citado no item “Organização e Planejamento da escola”, número 7, que diz: *“Dar continuidade aos projetos já encaminhados para a biblioteca, o recreio orientado incluindo aulas de apoio e **AEE (Atendimento Educacional Especializado) para todas as séries em horário inverso ao de sala de aula, [...]**” (EAcsr). (Grifo meu).*

Ao analisarmos esse aspecto na Política de Educação Especial (2008), o AEE é descrito como um serviço que complementa e/ou suplementa as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Assim, esse serviço não é apenas suplementar como é apresentado no regimento da escola EAcsr. Além disso, ele “deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional” (PEE, SEESP/MEC, 2008, p. 16), como está assegurado no PPP da escola EAcsr. Também me chamou a atenção quando coloca como público do AEE **“alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem vinculadas ou não à deficiência”**, sendo que em outro momento o Regimento coloca o termo necessidades educacionais especiais. No Plano de Trabalho - 2010 do CAPTA, consta que as salas multifuncionais são espaços que *“objetivam o atendimento a alunos que apresentam ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente”*.

O público do AEE são os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme está previsto na Política de Educação Especial, bem como no Decreto nº. 6.571/2008 e na Resolução CNE/CEB nº. 04/2009. Quero, porém, destacar do trecho do Regimento da escola EAcsr, apresentado anteriormente, o aspecto da extensão desse serviço a alunos de escolas próximas que não tenham esse atendimento. Essa escola é tida como pólo na região onde está localizada, atendendo dessa forma no AEE os alunos com NEE das escolas de sua proximidade, conforme escreve Lenzi (2010, p. 08) em um relato sobre as políticas de inclusão no município de Pelotas:

Cada uma [...] (das) dezessete escolas com Sala de Recursos têm o compromisso de atender além dos alunos da própria escola, também aqueles das escolas que se localizam em seu entorno. Esta é uma medida tomada com o objetivo de proporcionar o AEE em salas de recursos multifuncionais, através de escolas pólo situadas em diferentes bairros enquanto cada escola não tiver a sua própria Sala de Recursos, fato que deve ocorrer gradativamente.

Sobre esse aspecto, cito, ainda, um dos objetivos gerais do Plano de Trabalho - 2010 do CAPTA: “Proporcionar o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, através de escolas pólo situadas em diferentes bairros. [...]”. Assim, fica evidente que essa é uma política da gestão municipal.

O Regimento da escola EAcsr menciona, no item “Constituição de Turmas”, que, nas turmas que possuem portadores de necessidades educacionais especiais, “há redução do número de alunos de acordo com a legislação vigente”. Contudo, não explicita qual é essa legislação. Nos documentos federais mais recentes (Política de Educação Especial, Decreto nº 6.571/2008, Parecer CNE/CEB nº 13/2009, Resolução CNE/CEB nº 04/2009), bem como em anteriores (LDBEN nº 9394/1996, Resolução CNE/CEB 02/2001), não consta esse aspecto apresentado no Regimento da referida escola. O único documento de que tenho conhecimento e que menciona a redução de número de alunos nas turmas em função dos alunos incluídos é o Parecer nº 56/2006 do Conselho Estadual de Educação do RS, que orienta a implementação das normas que regulamentam a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. No aspecto “Análise da Matéria”, no item 19 desse parecer, afirma-se:

A escola comum, na constituição das turmas, pode incluir, no máximo, 3 (três) alunos com necessidades educacionais especiais semelhantes por turma, devendo ser admitida a lotação máxima de 20 (vinte) alunos na pré-escola, 20 (vinte) nos anos iniciais do ensino fundamental e 25 (vinte e cinco) nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Em se tratando de inclusão de pessoas com deficiências diferenciadas, admite-se, no máximo, 2 (dois) alunos por turma, sempre a critério da equipe escolar.

Contudo, como está explicitado, essa lei cabe ao Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, não sendo, portanto, cabível para a Rede Municipal de Pelotas, a cuja jurisdição estão atreladas as escolas pesquisadas. No entanto, segundo informação do CAPTA, essa orientação de redução de alunos em turmas

de inclusão é recomendada às escolas, quando necessário, sendo uma política da atual gestão.

Sobre a questão avaliativa no regimento da escola EAcsr, consta no aspecto “Avaliação do Aluno”, item c, que:

A avaliação formal acontece em todas as séries, anos e etapas que são oferecidas pela Escola e apresenta-se com a seguinte concepção:

c) através da Terminalidade Específica para os alunos com Necessidades Educacionais Especiais de acordo com a Resolução do CNE/CEB N° 2/2001, que trata sobre as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, art. 16. (EAcsr).

A respeito desse aspecto é importante lembrar que a terminalidade específica, segundo a Resolução mencionada³¹, é para alunos com grave deficiência mental ou múltipla e nesses casos em situações bem específicas. Esse aspecto é apresentado pela escola EBssr em seu regimento escolar, no item “Avaliação da Aprendizagem”, explicitando que o resultado da avaliação é utilizado pela escola para decidir se o aluno:

a) tem condições de ser promovido;

b) deve realizar Estudos de Recuperação;

c) deve repetir todo o período letivo, exceto no 1º ano, pois não tem retenção.

d) com grave deficiência mental ou múltipla que não apresente resultados de escolarização, receba a certificação de terminalidade específica através do histórico escolar que descreva suas competências e habilidades desenvolvidas. (EBssr). (Grifo meu).

A forma como aparece descrito no Regimento da escola EBssr está mais de acordo com o que consta na Resolução CNE/CEB nº 02/2001. Ou seja, a terminalidade específica não é para qualquer aluno com deficiência, até porque se a concepção de inclusão é trabalhar respeitando as diferenças dos alunos, isso significa que cada aluno desenvolverá conhecimentos e habilidades específicas, não

³¹ Como também consta no Parecer CNE/CEB nº 17/2001 de forma mais detalhada.

necessitando ter que dar conta de todo um currículo já pré-determinado. Penso ser importante destacar que, na escola EBssr, o único aspecto referente à inclusão que aparece explicitamente é esse com relação à terminalidade específica. Ao reler as entrevistas, dei-me conta que, na entrevista da gestora representante da Secretaria de Educação, ela fala que a terminalidade específica se tornou lei no município de Pelotas: “[...] *quando a gente vê que ele [o aluno] não tem mais avanços no sentido de competências e habilidades, ele pode receber a **terminalidade específica que é uma lei nova do município***³². [...]” (GSME). Essa lei a qual a gestora se refere é um parecer do Conselho Municipal de Educação de Pelotas, Parecer nº 04/2009, sobre terminalidade específica para alunos com necessidades educacionais especiais – Pelotas/RS. Em sua conclusão, expressa: “Ao educando, cujas características, enquadrem-se no art. 16 da Resolução CNE/CEB Nº 2/2001, citado neste parecer, ou seja, ‘com grave deficiência mental ou múltipla’ pode ser oferecida a certificação de terminalidade específica do ensino fundamental. [...]”. Isso parece justificar ser esse o único aspecto explicitado no Regimento da escola EBssr.

Um ponto interessante no Regimento da escola EAcsr é com relação ao item “Organização Escolar”, na função da “Orientação Educacional”, na qual constam dentre outras atribuições, as seguintes:

o) sensibilizar os(as) diretores (as), professores (as), funcionários (as) e comunidade em geral para o processo de inclusão dos (as) alunos (as) portadores (as) de deficiência ou de distúrbios de aprendizagem na rede de ensino.

p) oportunizar e construir a socialização entre os grupos de alunos portadores de necessidades educacionais especiais.

q) promover ações que legitimem a escola como um espaço de inclusão, voltada ao sucesso do(a) aluno(a). (EAcsr).

Essas são ações importantes para a função da orientação educacional. Chamo a atenção apenas para dois aspectos: o primeiro é quanto à nomenclatura **portador**³³ de deficiência, que nos documentos oficiais mais recentes não é mais utilizada. Os documentos oficiais têm utilizado o termo necessidades educacionais

³² Grifo meu.

³³ Idem.

especiais, e os que foram publicados a partir da nova Política de Educação Especial nomeiam cada um dos grupos que fazem parte da Educação Especial (deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação). Carvalho (2006, p. 36) faz a seguinte afirmação com relação às mudanças de nomenclaturas:

Penso que a substituição dos termos: “excepcionais”, “deficiente”, “portador de deficiência”, “pessoa com deficiência” e outros, pela expressão “necessidades especiais”, traduz uma intenção persuasiva dos “especialistas” em relação aos “leigos”. Objetiva-se favorecer, por meio de palavras, um corte epistemológico que evolua do paradigma reducionista organicista – centrado na deficiência do sujeito – para o paradigma interacionista – que exige uma leitura dialética e incessante das relações sujeito/mundo.

Penso que é necessário discutir essas questões de terminologia, principalmente quando essas ajudam a reforçar algum estigma. Carvalho (2006, p. 37), entretanto, questiona-se: “Mas será que mudar as expressões garante, necessariamente, a mudança de atitudes frente à diferença? Em que mudou a educação especial com as sucessivas mudanças terminológicas?” Acredito que essas modificações não garantem, necessariamente, mudanças de atitudes frente às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Contudo, isso é um início para o processo de inclusão, pois incorpora a temática nas discussões das escolas, dos pesquisadores, dos gestores públicos, repensando o lugar e o papel desses sujeitos que foram (e alguns ainda são) excluídos das escolas, do mercado de trabalho, que estiveram à margem da sociedade e, hoje, podem circular nela como cidadãos de direitos e deveres, mesmo que ainda não de forma plena. Além disso, vejo que houve mudanças significativas na Educação Especial nos últimos anos: a questão da reinterpretação do que é o atendimento educacional especializado, da resignificação da própria Educação Especial, bem como das escolas especiais, a definição/restrrição do público da educação especial, o investimento na implementação de salas de recursos multifuncionais e na formação de professores, tanto para a educação especial quanto para a educação inclusiva, pelo governo federal em parceria com os municípios e estados, entre outros aspectos.

Outro aspecto que me chamou a atenção, na descrição das funções da orientação pedagógica da escola EAcsr, apresentadas anteriormente, foi o item p: “oportunizar e construir a socialização entre os grupos de alunos portadores de

necessidades educativas especiais”. Fiquei questionando-me o porquê da expressão entre os grupos de alunos portadores de necessidades educativas especiais. Não seria entre todos os alunos? Dá a impressão de que esses grupos de alunos não fazem parte dos demais grupos, como se fossem grupos à parte. Pode ser que seja apenas uma questão de má formulação do texto, mas penso que seria interessante rever isso.

Por último, de forma explícita, consta também no regimento da escola EAcsr, no item “Núcleo de Recursos Didático-pedagógicos”, a função da Sala de Recursos Multifuncionais descrita assim:

Atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais para alunos portadores de necessidades educativas especiais, após observação e avaliação feita pela escola e encaminhamento para o CAPTA (Centro de Apoio, Pesquisa e Tecnologias para a Aprendizagem) avaliar e autorizar. (EAcsr)

No PPP dessa mesma escola, aparece nos Anexos, item “O que a gente faz”, apenas citado: “Sala de Recursos – Atendimento Educacional Especializado” e o nome das professoras responsáveis por esse serviço.

A sala de recursos multifuncionais está cumprindo seu papel ao atender alunos com necessidades educacionais especiais. É interessante o fato do início do atendimento na sala ter como critérios de ingresso a observação e avaliação pela escola, bem como também avaliação e autorização do setor responsável pela Educação Especial no município. Isso pode significar que o fato de um aluno ter uma deficiência, ou transtorno global do desenvolvimento, ou altas habilidades/superdotação, não, necessariamente, precise do atendimento educacional especializado. Desse modo, não se está considerando que o rótulo do aluno vai significar dificuldades, ou necessidades no processo de ensino e aprendizagem. Isso, para mim, é um fator positivo, até porque o atendimento educacional especializado não é obrigatório ao aluno. Ou seja, a sua oferta é obrigatória, mas não a sua frequência. Fávero (2008, p. 24) explica: “[...] o ensino que nossa Constituição prevê como obrigatório é o fundamental. O atendimento educacional especializado, bem como qualquer um dos apoios e instrumentos que ele compreende, é uma faculdade do aluno ou de seus responsáveis”. Assim, a matrícula na escola comum não deve estar atrelada à frequência no AEE, mesmo

que é sabido, de muitos, que esse atendimento pode significar um meio de auxiliar esses alunos na construção de conhecimentos e no acesso a informações.

No documento do CAPTA analisado, fica evidente o compromisso desse setor da Educação Especial da Secretaria Municipal de Pelotas com a educação inclusiva. Apresenta como um de seus objetivos gerais a garantia do “acesso e permanência de todas as crianças na escola. Tem como meta a efetivação de uma política de educação inclusiva, fundamentada na idéia de sociedade que reconhece e valoriza a diversidade” (PT – 2010). Esse objetivo do CAPTA remete ao artigo 206, inciso I, que estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino. Nesse documento, ainda, constam objetivos específicos por área: deficiência visual, educação para autistas, educação de surdos, deficiência intelectual, salas de recursos multifuncionais, avaliação psicopedagógica e setor de políticas inclusivas. Detenho-me nesse último item por ter uma correspondência mais direta com essa pesquisa. Nele está descrito o seguinte:

Realizar anualmente o curso de “Formação de Gestores e Educadores: Educação Inclusiva Direito à Diversidade”. O curso é financiado pelo MEC, com uma pequena contrapartida do município. Pelotas, como município pólo tem a responsabilidade da sua execução e da recepção de todos os municípios que fazem parte desta área de abrangência (PT – 2010).

O Programa do MEC, iniciado no ano de 2003, do qual decorre essa formação, é apresentado, segundo Dutra e Griboski (2006), como disseminador da política de educação inclusiva. As autoras ainda expõem que “o programa afirma o direito de todos à educação, o acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais à rede regular de ensino e introduz o debate sobre a diversidade na formação de gestores e educadores [...]” (*idem*, p. 20-21). Quanto ao aspecto municípios pólo do “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, conforme CHIESA (2009, p. 70), esses “recebem recursos específicos para concretizar a formação de gestores e educadores dos municípios de sua abrangência em favor da inclusão escolar”.

O Plano de Trabalho do CAPTA - 2010 apresenta, também, metas e estratégias de ação, dentre as quais aparecem a “implementação de convênio para a realização do Curso de Capacitação em Atendimento Educacional Especializado

para professores de Salas de Recursos - MEC/Brasília” e “Planejamento para a implantação de novas Salas de Recursos Multifuncionais”. De acordo com CHIESA (2009, p. 70), o referido programa do MEC “também disponibiliza equipamentos, mobiliários, material pedagógico para implantação das salas de recursos para oferta do atendimento educacional especializado”.

Essa discussão apresentada até aqui dos documentos das escolas e do Plano de Trabalho - 2010 do CAPTA foram os aspectos que apareceram de maneira explícita nos textos. Contudo, destaquei também algumas expressões contidas nos documentos das escolas (visto que no documento do setor de educação especial, a temática da inclusão escolar é apresentada de maneira mais objetiva), que para mim remetem à discussão da educação inclusiva.

No PPP da escola EBssr, aparecem as seguintes expressões: respeitar o ritmo próprio de aprendizagem do aluno; respeitando as necessidades e a capacidade de cada um; superando discriminações e preconceitos de raça, classe e **características** (grifo meu); aprender com a pluralidade. Já no PPP da escola EAcsr, está explicitado apenas o seguinte: avaliar todo processo de aprendizagem, levando em conta o ritmo de cada um. Pode-se perceber que essas expressões não estão vinculadas, necessariamente, à inclusão escolar. Contudo, elas permeiam o discurso da educação inclusiva. Se antes essas expressões não apareciam nos documentos escolares, hoje já fazem parte e aparentemente remetem a qualquer aluno, o que para mim é um dado positivo.

Analisando agora os regimentos temos o seguinte: no Regimento da escola EBssr, constam as expressões: (fins da educação) buscando a inclusão social; (metodologia de ensino) respeita o ritmo próprio de aprendizagem do aluno; (deveres dos alunos, professores e funcionários) respeitar as crenças religiosas dos colegas, a diversidade de idade, de etnias, de gênero e de capacidades. Enquanto no Regimento da escola EAcsr, as expressões enunciadas são as que seguem: (educação pública) direito inquestionável de toda a população; (respeito) à capacidade individual; respeito ao diferente; respeitando as diferenças individuais; (objetivos do ensino fundamental e EJA) posicionando-se contra qualquer

discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou **outras características individuais**³⁴ e sociais; (classificação de alunos/avanço) o conhecimento é construído em processo, no qual os tempos e espaços de aprender são diferentes. Como as expressões apresentadas no parágrafo sobre os PPPs, essas contidas nos regimentos também são generalistas, mas presentes nas discussões sobre inclusão escolar, reforçando a ideia de que quando se debate a temática da educação inclusiva e se implementa essa política, mexe-se com toda uma estrutura escolar que estava há muito tempo inalterada. Evidencio que, por mais que ainda se tenha muito que avançar no processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, esse movimento já tem demonstrado, nem que seja apenas nesse momento, nos documentos escolares, um início de mudança de paradigma educacional.

Pude perceber, na análise desses documentos, em primeiro lugar, que o referido documento do setor de Educação Especial (CAPTA) traz, no decorrer de todo o texto, explicitamente, a temática da educação inclusiva, o que era de se esperar pela própria função que exerce na Secretaria Municipal de Educação. Os regimentos escolares foram os documentos que mais trouxeram, tanto explicita quanto implicitamente, a temática da educação inclusiva. Nos projetos pedagógicos, tanto expressões que remetem à inclusão quanto termos propriamente ditos da mesma, constam reduzidamente. Isso talvez ocorra pelo fato do regimento escolar ter um caráter legal perante a Secretaria Municipal de Educação, enquanto o projeto político pedagógico aparece mais como um documento do cotidiano escolar, entretanto de grande importância também na vida da escola. Carvalho (2005, p. 105), acerca da construção do projeto pedagógico da escola, escreve:

[...] a elaboração do projeto da escola – sua “carteira de identidade” – diz respeito à análise do que nela ocorre, considerando-se três grandes dimensões: a cultural, a político/administrativa em seus aspectos estruturais e funcionais e a da prática pedagógica em geral, e na sala de aula, em particular.

³⁴ Grifo meu.

Logo, no PPP das escolas, bem como nos regimentos, deveria também constar os aspectos referentes à educação inclusiva.

Passo agora à análise das falas das gestoras.

4.2 A REALIDADE DE INCLUSÃO DAS ESCOLAS E DO MUNICÍPIO

4.2.1 A concepção de educação inclusiva e seu público alvo

Como já apresentei no capítulo teórico, a discussão sobre educação inclusiva ou a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular iniciou com maior ênfase no início da década de 1990. Entretanto, pode-se perceber que, ainda nessa época, se trabalhava e se discutia essa questão utilizando o termo integração, mesmo que em algumas situações a concepção fosse de inclusão. Isso é possível constatar na própria Declaração de Salamanca e Linha de Ação: sobre necessidades educacionais especiais (1994, p. 10), da qual o Brasil é signatário, quando no item 3, há um apelo a todos os governos, instando-os a, entre outros aspectos: “adotar, com força de lei ou como política, o princípio da **educação integradora** que permita a matrícula de todas as crianças em escolas comuns, a menos que haja razões convincentes para o contrário”. (Grifo meu)

O termo integração, considerando a prática de acesso de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns, carregava, entre outros aspectos, o sentido de que o aluno é que necessitava se adaptar à escola, ao currículo da mesma, ao ambiente, buscando o princípio de normalização. O aluno com deficiência precisava ser/estar preparado para ingressar no ensino comum e já possuir alguns conhecimentos e habilidades pedagógicas básicas para poder acompanhar sua turma. O que acontecia com vários desses alunos é que muitas vezes chegavam à adolescência ou fase adulta e ainda não haviam conseguido construir essas habilidades e conhecimentos, ou só aí tinham aprendido esses pré-requisitos e então poderiam ir para a escola. Assim, era possível presenciar alunos com necessidades educacionais especiais adolescentes ou adultos integrados em turmas de crianças, o que para mim é inviável e inaceitável. Mesmo que alguns desses alunos não conseguissem construir os conhecimentos, ou os conteúdos trabalhados pelas escolas, em termos de desenvolvimento biológico, eles possuem

interesses de pessoas de sua faixa etária, por mais que alguns tenham atitudes infantilizadas, essas em parte por responsabilidade da família. A discussão mais aprofundada referente ao paradigma da integração, bem como o da inclusão, pode ser lida nos seguintes autores: Stobäus e Mosquera (2004), Jannuzzi (2004), Carvalho (2005, 2006, 2008), Glat e Blanco (2007), Oliveira e Santos (2007), entre outros.

Já considerando o termo inclusão ou educação inclusiva, parte-se do princípio de que a escola é para todos e de que assim deve estar preparada ou se adequar para receber qualquer aluno independente das suas possibilidades, necessidades ou dificuldades, entre outros aspectos. Nessa perspectiva, Oliveira e Santos (2007, p. 20) escrevem que

A inclusão passou a ser o novo paradigma da política educacional brasileira, considerando os seres humanos com potencialidades para aprender e a escola como espaço plural para que sejam trabalhadas a significação das diferenças e a conseqüente valorização das identidades culturais.

Logo, no paradigma inclusivo, a escola assume a responsabilidade de receber e trabalhar com todos os alunos, respeitando e valorizando as individualidades de cada sujeito. Segundo a diretora da escola EAcsr, educação inclusiva é “[...] uma proposta [...] de trabalhar com todos, independente [...] do que cada um traga consigo na sua individualidade. Trabalhar. Aprender a trabalhar com essas diferenças da educação inclusiva”. Observo que o início de sua fala remete ao que apresentei anteriormente sobre a concepção de inclusão, contudo a gestora acrescenta a expressão “Trabalhar. Aprender a trabalhar com essas diferenças da educação inclusiva”. O que ela parece dizer é que ou a escola sabe lidar e trabalhar com as diferenças dos outros alunos, ou que só há as diferenças relacionadas aos alunos incluídos e que a escola precisa aprender a trabalhar com elas. Mas ela ainda acrescenta, dizendo:

É colocar, é respeitar as diferentes pessoas e procurar trabalhar cada um, essas diferenças da melhor forma possível. Respeitando, levando em consideração [...] o tempo e o ritmo que cada um tem. Isso eu entendo que seja a educação inclusiva. Trabalhar com aquele que é, que tem mais dificuldade de aprendizagem, trabalhar com aquele que tem, que também que seja mais agitado, que a gente tem muito dentro da escola. Procurar fazer uma proposta de trabalho que inclua toda essa gama de crianças e pessoas diferentes, [...] respeitando as peculiaridades de cada um. (DEAcsr)

É interessante quando a diretora da escola EAcsr fala sobre o respeito ao tempo e ritmo de cada um, às suas peculiaridades. É como a escola sempre deveria ter trabalhado, com qualquer aluno, independente de ter ou não deficiência. Entretanto, ainda se encontra, na maioria das escolas, um trabalho que considera parâmetros de aprendizagem, organizando turmas com vistas a uma homogeneização. Mantoan, discorrendo acerca da diferença (2004, p. 28), afirma:

Cumprir o dever de incluir todas as crianças na escola supõe, portanto, considerações que extrapolam a simples inovação educacional e que implicam o reconhecimento de que o outro é sempre e implacavelmente diferente, pois a diferença é o que existe, a igualdade é inventada e a valorização das diferenças impulsiona o progresso educacional.

Nesse sentido, quando a diretora da escola EAcsr, fala em “[...]. *Procurar fazer uma proposta de trabalho que inclua toda essa gama de crianças e pessoas diferentes, [...].*”, fiquei questionando-me a quem ela se referia. A todos os alunos ou somente aqueles citados por ela? É um discurso que parece dúbio. Como se houvesse uma confusão do público da Educação Especial, incluindo alunos com dificuldades de aprendizagem e de comportamento, que, necessariamente, não precisam ser alunos com necessidades educacionais especiais. Pode ser realmente que ainda não se tenha claro quem são os alunos, o público da educação inclusiva, que hoje se limitam a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação³⁵. Mas, ao mesmo tempo, se considerarmos que o processo de inclusão serve para modificar a escola para todos, esses alunos citados pela gestora fazem parte dessa transformação. Segundo, Oliveira e Santos (2007, p. 23),

[...] devemos tratar a inclusão de uma pessoa especial na rede regular de ensino com responsabilidade não restringindo esse processo a estas pessoas, mas a todos os desvalidos incluindo os da educação especial, independente de seu comprometimento.

A orientadora educacional da escola EAcsr, falando acerca do público da Educação Especial, diz: “[...] nós temos vários tipos, tanto pode ser física, pode ser

³⁵ Conforme está explicitado na nova Política de Educação Especial (2008) e nos documentos decorrentes da mesma: Decreto nº 6571/2008, Parecer nº 13/2009 e Resolução nº 04/2009.

mental, pode... E dentro da mental, tantas, tantas características [...]”. Mais adiante, na entrevista, quando relata quem são os alunos com necessidades especiais da escola, acrescenta: “Nós temos autistas, nós temos um menino que tem, físico, que não tem um braço. Nós temos Down, temos deficiência mental, leve, moderada, severa. Severa até não, assim, mas...”. Se observarmos, essa gestora apresentou em sua fala o público da Educação Especial previsto na nova legislação. Contudo, chamou-me a atenção quando ela falou da deficiência mental com as subdivisões em leve, mental, moderada e severa, que, hoje em dia, pelo menos na área educacional, se procura não mais utilizar. Mesmo assim, pode-se constatar seu uso em laudos de alguns médicos, como pude evidenciar em casos de alunos com os quais trabalhei tanto em Escolas Especiais quanto no Serviço de Atendimento e Formação em Educação (SAFE/FADERS) com alunos incluídos das redes de ensino.

Batista e Mantoan (2007) referem-se à dificuldade do diagnóstico da deficiência mental, o que tem levado a uma série de revisões do seu conceito. Citam a medida do coeficiente de inteligência (QI), utilizado por muito tempo para definição dos casos de deficiência mental, bem como o próprio Código Internacional de Doenças (CID 10), desenvolvido pela Organização Mundial de Saúde, que, ao definir o Retardo Mental, utiliza-se do QI, classificando o retardo em leve, moderado e profundo, de acordo com o comprometimento. Considerando esses fatores, as autoras afirmam que “a deficiência mental não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber. Ela é uma interrogação e objeto de investigação de inúmeras áreas do conhecimento” (2007, p. 15).

Já a gestora da Secretaria Municipal de Educação apresenta o público que frequenta as salas de recursos, dentro da concepção do alunado da Educação Especial, descrito pela nova Política de Educação Especial:

São alunos com deficiência. Deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento. [...]. São todas as deficiências, como eu te falei e mais os transtornos globais do desenvolvimento. Que aí entra autismo, esquizofrenia, entra psicose infantil, entra Síndrome de Rett, que são incluídos nos transtornos globais (GSME).

Questionei sobre alunos com altas habilidades/superdotação, que foi o único caso não citado e ela me respondeu:

E altas habilidades também, mas nós não temos nenhum caso na rede. Isso a gente até esquece de dizer, porque não tem nenhum caso provado na rede. Tinha um menino que a gente foi ver que era desconfiado, mas que não ficou provado [ter] altas habilidades. Então nós não temos na rede (GSME).

Chamou-me a atenção essa última fala da gestora da Secretaria de Educação sobre alunos com altas habilidades/superdotação, visto que, segundo Pérez (2004, p. 245), dentre outros percentuais apresentados: “a Organização Mundial da Saúde (OMS), que calcula sua estimativa em função dos escores obtidos em testes de QI, define que **3,5 a 5% de qualquer população** seria de pessoas com altas habilidades [...]”(grifo meu). Ou seja, onde estão estes alunos na rede municipal de Pelotas? Por que eles não fazem parte das estatísticas da Secretaria Municipal de Educação? De acordo com Pérez (*idem*, p. 246), a realidade desses alunos ocorre no país inteiro, refletindo, segundo a autora, “a invisibilidade destes alunos, já que os números apresentados não chegam sequer às estimativas mais conservadoras [OMS], apresentadas no mundo inteiro (1-2%)”. Complementando, a autora ainda explicita que “[...] a imprecisão de dados estatísticos oficiais traz como decorrência a inexistência e/ou precariedade dos serviços de identificação e atendimento oferecidos no País [...]” (*ibidem*). Desse modo, seria relevante que a Secretaria de Educação de Pelotas, através do serviço de Educação Especial (CAPTA), pudesse estar repensando essa questão da identificação e atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação.

Seguindo a discussão dos diagnósticos, a diretora da escola EBssr, falando sobre o possível diagnóstico dos alunos incluídos em sua escola, diz que “*a maioria é deficiência mental, muitos por paralisia cerebral, tem um que saiu, que tinha uma lesão no cerebelo e isso levava ele a ter deficiência intelectual. Mas são todos deficiência intelectual*”.

Chama-me a atenção que as gestoras entrevistadas se utilizam bastante do termo CID, dizendo que muitos alunos não possuem laudo com CID, de que elas precisam disso para a realização do censo escolar. Sobre esse fato, a diretora citada anteriormente fala referindo-se a uma aluna da escola que havia estudado em escola especial:

Tinha [laudo]. Ele não serve porque lá ela não passou por todos os profissionais. Ta, agora eles estão fazendo... Porque é assim, o CAPTA tem um dos laudos. Um laudo, talvez da psicopedagoga e não um laudo médico que dá o CID. Então pelo CID a gente não tinha nenhum aluno ainda na escola. Claro que isso não é feito aqui dentro da minha escola, então, talvez essas crianças já tenham CID e não me repassaram ainda. Acredito que até o final de junho eu já tenha tudo isso porque precisam ser incluídos no censo como aluno especial (DEBssr).

A orientadora da mesma escola, ao falar sobre os diagnósticos dos alunos, diz: “[...] eu to com oito crianças que são especiais, que são PCs³⁶, que eles não têm laudo nenhum. Já foi pedido. Temos laudos, mas laudos que não tem o CID. Mas a escola precisa desse laudo com o CID, porque tem que fazer o censo da escola” (OEEBssr). Essas falas me suscitaram algumas interrogações. A questão dos laudos é uma faca de dois gumes, pois por um lado o aluno necessita disso para aquisição de direitos como o benefício de prestação continuada, o direito a frequentar uma sala de recursos, ao passe livre, entre outros. Claro que, na Política de Educação Especial, não se fala em laudo com CID para poder frequentar a sala de recursos, mas, ao se caracterizar esse espaço destinado a um público específico, subentende-se um diagnóstico que é dado por um médico. Ao mesmo tempo, no momento em que esse aluno recebe esse rótulo, dificilmente conseguirá se desvencilhar dele. Fico lembrando alunos que atendi, tidos como deficientes mentais leves e que, muitas vezes, para mim, mais pareciam alunos com dificuldades de aprendizagem decorrentes do ambiente sócio-econômico e cultural do qual faziam parte. E ficava me perguntando qual o limite entre a dita deficiência mental leve e esses outros aspectos que poderiam levar o aluno a ter dificuldades na aprendizagem. São questões que ainda me coloco hoje. Outro ponto levantado pelas gestoras citadas anteriormente refere-se à relação entre deficiência mental e paralisia/lesão cerebral que, necessariamente, não precisam estar associadas, pois é fato que muitos alunos com lesão cerebral considerados deficientes mentais, não o eram. Acabavam rotulados em função, muitas vezes, pela dificuldade de se estabelecer uma comunicação com esses alunos.

Continuando essa discussão acerca dos rótulos, diagnósticos, mas agora referente a um contexto mais amplo, a Coordenadora Pedagógica da escola EAcsr

³⁶ Abreviatura de Paralisado Cerebral.

nos apresenta sua opinião referente à necessidade de haver uma nomenclatura ou um espaço específico para as pessoas com necessidades educacionais especiais:

[...] eu acho que essa questão de educação inclusiva, eu fico me perguntando se até deveria haver, assim, um nome, um espaço separado pra isso. Porque eu acho que toda educação tem que ser inclusiva. Deveria ser, pelo menos. Mas como também existem muitas especificidades nisso. Eu acho que a gente tem que conhecer muitas coisas específicas de diferentes problemas que acontecem, se faz necessário ter um espaço e um, todo um... Uma nomenclatura, e uma legislação, e tudo específico. Porque se a gente pára pra pensar o normal é ser diferente. É ter diferenças. E conviver com elas. Então eu fico me questionando isso. Porque, eu acho, que o ideal seria que até não tivesse isso. Que tudo fosse uma coisa que fizesse parte normalmente, de todo o contexto da escola, da educação. Então acho que isso, que em princípio não deveria ter isso. Mas também se faz necessário, porque o professor que está em sala de aula e que não, que nunca trabalhou com uma criança que tenha um determinado problema. Que precisa ter uma conduta, uma ação diferente. Ele precisa saber isso. Então, se faz necessário (CPEAcsr).

Essa gestora também traz, em sua fala, a questão das diferenças, de que todos somos diferentes. Esses discursos estão em consonância com o discurso da inclusão como podemos notar nos escritos de Mantoan (2003; 2004; 2008) e outros. A coordenadora pedagógica (EAcsr) ainda traz o questionamento da necessidade de se ter essa especificidade na educação. Entretanto, ela mesma responde a essa questão dizendo que há conhecimentos específicos da área da Educação Especial que, geralmente, os professores do ensino comum não dominam. Ela apresenta a necessidade da formação continuada e em serviço, e, por que não dizer, do trabalho em parceria com as professoras das salas de recursos e outros profissionais que atendam o aluno com necessidade educacional especial. A gestora da Secretaria Municipal de Educação corrobora essa ideia com uma opinião na mesma linha da coordenadora:

*Pra mim a educação inclusiva é uma educação que inclui todos os alunos. Todos mesmo, [...] desde os alunos ditos normais como os alunos com deficiência. Na verdade nem deveria ter esse termo, a educação já deveria ser inclusiva, deveria ser para todos. Mas é o que a gente tá buscando, por isso que tem uma coordenação, uma educação especial e que busca isso aí. **Que todos os alunos, além de estarem incluídos, que realmente eles permaneçam e tenham condições de permanecer dentro das escolas (GSME).** (Grifo meu)*

Essa gestora acrescenta outro aspecto importante ao final de sua fala, quando menciona o fato de que os alunos com necessidades especiais, além de

serem incluídos, permaneçam na escola e com qualidade. Acredito que esse aspecto seja, atualmente, o maior desafio das escolas, visto que o acesso já está garantido e tem se efetivado. Agora, a permanência dos alunos no ensino e que essa resulte em aprendizagem é o que buscamos, como profissionais da educação, e é o que espera a sociedade.

Outra fala significativa é a da coordenadora pedagógica da escola EBssr relatando sobre sua concepção de educação inclusiva. Inicialmente menciona o fato de trabalhar, também, numa escola especial da cidade, dizendo ver a questão da inclusão de maneira distinta em alguns momentos. Fala que, no município, acredita que deva ocorrer naturalmente a educação inclusiva, através do suporte da Secretaria de Educação com relação à estrutura física da escola, acessibilidade, cursos de formação, bem como o trabalho da própria equipe diretiva da escola com os professores e os atendimentos do CAPTA, do CASE (Centro de Atendimento à Saúde Escolar) e das salas de recursos. Cita, inclusive, o fato de estarem por receber uma sala de recursos. Conclui seu pensamento dizendo:

*Então a educação inclusiva eu vejo como um amparo de todos os lados, onde tenha recursos de todas as maneiras, tanto financeiro, quanto de formação e **que esse aluno chegue e ele não precise se enquadrar na escola, pelo contrário, a escola é que tem que se adaptar a ele, pra atender as necessidades dele da melhor maneira possível (CPEBssr).***
(Grifo meu).

Atentando para o final de sua fala que está em negrito, é possível perceber umas das características da inclusão, no sentido de diferenciação com a integração, na qual o aluno precisa se adequar à escola em todos os sentidos (currículo, estrutura física, entre outros aspectos). Contudo, apesar do discurso inclusivo, é de causar estranheza o fato da gestora atuar numa instituição especial e de ter dito ver com distinção os dois trabalhos. Ter um discurso inclusivo não resulta acreditar nesse processo irrestritamente. E pensar na inclusão, falando nas exceções, é estar falando em integração. É dizer que nem todos os alunos conseguirão frequentar as escolas. Tenho claro que, pela maneira como se encontram configuradas a grande maioria das escolas no Brasil, as mesmas não proporcionam uma educação de qualidade para os alunos, que dirá aos alunos que necessitam de determinados recursos e atendimentos específicos. Mantoan (2004, p. 31) contribui afirmando que:

Para a maioria dos profissionais que atuam em nossas escolas hoje, é difícil entender a possibilidade de se fazer inclusão total. Essa resistência é aceitável e compreensível, diante do modelo pedagógico-organizacional conservador que vigora na maioria das escolas. Ninguém se arrisca a acolher a idéia de ministrar um ensino inclusivo em uma sala de aula de cadeiras enfileiradas, livro didático aberto na mesma página, uma só tarefa na lousa e uma só resposta válida e esperada nas provas.

Mas acredito que, para que as escolas realmente se transformem, elas precisam receber a diversidade de crianças, adolescentes e também adultos que fazem parte de nossa sociedade. Não podemos ficar esperando que as escolas estejam preparadas, primeiramente, para então começar a incluir “aqueles casos mais graves”, como muitas pessoas costumam dizer. Mantoan (2004, p. 29) acrescenta:

Em primeiro lugar, é preciso insistir no fato de que as escolas tradicionais não dão conta das condições necessárias às mudanças propostas por uma educação aberta às diferenças. Elas não foram concebidas para atender à diversidade dos alunos e têm uma estrutura rígida e seletiva, no que diz respeito à aceitação e à permanência de alunos que não preenchem as expectativas acadêmicas clássicas, centradas na instrução e na reprodução de conteúdos curriculares.

A autora deixa claro que, para as escolas se tornarem realmente inclusivas, elas devem se re-configurar como um todo, desde mudanças nas propostas educacionais, bem como na organização curricular.

A orientadora educacional da Ebssr, quando questionada sobre sua concepção de educação inclusiva, respondeu o seguinte:

*Pra mim o que foi passado, quando começou toda a história da educação inclusiva, que a partir de um determinado momento, as crianças que se diziam na época, chamadas de especiais, viriam para uma escola regular e teriam que ter o **mesmo atendimento** das crianças que se dizem normais. **E a proposta teria que ser a mesma e eles deveriam desempenhar, inclusive as mesmas atividades.** O que nos foi colocado. (OEEBssr). (Grifo meu).*

Observem que a gestora inicia sua fala dizendo “pra mim o que foi passado”, ou seja, ela coloca não o seu entendimento sobre a questão, mas a concepção do órgão gestor ao qual está vinculada (secretaria de educação), conforme relata no decorrer da entrevista: “Foi o que veio de lá. E eles, no caso, dariam assim: a assistência necessária para a escola receber essas crianças” (OEEBssr). Chamou-

me a atenção dois outros aspectos na fala dessa gestora. Primeiro, quando diz “mesmo atendimento”. Há alunos com necessidades educacionais especiais que necessitarão de um atendimento diferenciado, para justamente conseguir participar do processo educacional. Seja de um recurso específico, por exemplo, um plano inclinado, uma reglete, ou de um tempo diferenciado para a realização de determinada atividade, ou ainda de um profissional especialista. O último aspecto refere-se à proposta de trabalho e de atividades serem as mesmas. Com relação a isso, Machado (2008, p. 72-73) traz uma contribuição:

A deficiência de um aluno [...] não é motivo para que o professor deixe de proporcionar-lhe o melhor das práticas de ensino e, ainda, não justifica um ensino à parte, individualizado, com atividades que discriminem e que se dizem “adaptadas” às possibilidades de entendimento de alguns. Ele deve partir da capacidade de aprender desses e dos demais alunos, levando em consideração a pluralidade das manifestações intelectuais. [...] O professor precisa considerar que o aluno é um ser em constante vir-a-ser e que precisa de liberdade para aprender e para produzir livremente o conhecimento, no nível em que for capaz de assimilar um tema ou assunto de aula.

Foi possível perceber que a fala final do relato da orientadora educacional da escola EBssr segue a linha de pensamento de Machado. Assim, o professor não pode, de antemão, pressupor o que o aluno é capaz ou não de aprender e como. É o próprio aluno que vai demonstrar isso no decorrer do processo educacional. Assim, conforme diz a orientadora educacional da escola EAcsr, a educação inclusiva é:

[...] o aluno estar realmente incluído, assim, com todas as condições. E, não só, assim, colocado lá dentro da sala da aula e estar lá na escola, [...]. Não. Ele ter realmente as condições de melhorar em alguma coisa, como pessoa, [...]. Que ele mesmo em relação a ele mesmo, ele tenha uma evolução (OEEAcsr).

A orientadora da escola EAcsr menciona outro aspecto interessante que é o fato de considerarmos, na avaliação do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, o que cada qual construiu como parâmetro para si mesmo. Nesse sentido, é fundamental, quando se discute educação inclusiva, repensar a questão da formação dos educadores, tanto inicial quanto continuada, para que se consiga rever as práticas pedagógicas nas escolas.

4.2.2 A formação (continuada)³⁷ dos professores para a inclusão

Pensar a discussão sobre a formação (continuada) dos professores para a inclusão requer também (re)pensar a formação inicial dos mesmos. Os cursos de formação de professores têm contemplado a temática da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em projetos pedagógicos e em seus currículos? Como essa discussão é realizada nesses cursos? Apenas com a inclusão no currículo de uma disciplina de Libras ou de Educação Inclusiva e em alguns cursos como optativas? Segundo Martins (2009, p. 171), “a formação dos profissionais de educação precisa ser revista e aperfeiçoada, buscando melhor atender aos princípios inclusivos”. A autora escreve também que “a profissão docente não pode ser percebida como relacionada apenas ao domínio de conhecimentos, de conteúdos das disciplinas curriculares e à técnica de transmissão dos mesmos” (*idem*, p. 154). Ou seja, é necessário também analisá-la e debatê-la considerando a formação inicial e continuada, sendo essas, processos indissociáveis e contínuos (MARTINS, 2009). A partir dessa perspectiva da formação como um processo contínuo, a orientadora educacional da escola EAcsr relata o seguinte:

E até nas nossas reuniões, que nós temos sempre as segundas-feiras, de vez em quando, se faz também, se dá uma parada, assim, nos outros assuntos e se vai pra este assunto [da educação inclusiva], pra retomar, pra ver. A nossa escola também participa de um grupo que tem lá na faculdade federal, que é um grupo que tem a psiquiatria que atua. Então de vez em quando nós temos palestras e toda a escola se mobiliza, assiste. Então sempre estamos procurando, assim. Fazendo algum. Até entre nós, estudando um texto, alguma coisa. A gente está sempre... (OEEAcsr).

Já a gestora da Secretaria de Educação, relatando sobre a implementação da inclusão no município de Pelotas, diz, entre outros aspectos, o que segue:

E além disso, nós temos cursos de formação. Em todas essas áreas que eu falei. Nós temos cursos de formação de quarenta, de sessenta horas, inclusive o curso grande, esse educação inclusiva, que tem quarenta horas. Uma semana de formação, que aí pega, além dos nossos professores, dos nossos gestores, Pelotas é responsável por vinte e um municípios de

³⁷ Estou utilizando o termo “continuada” entre parênteses por considerar que há professores que não tiveram em sua formação inicial alguma disciplina ou não realizaram nenhum curso sobre educação especial ou inclusão.

abrangência, onde a gente faz essa formação. E que leva todos esses itens que tu tá colocando aí, que a gente tenta montar um projeto. E aí isso é falado no programa, é falado durante o curso todo. Essas dúvidas, essas condições de mudança, de acessibilidade, de formação é feito no curso e nos nossos cursos de formação e quando a gente vai à escola (GSME).

De acordo com a gestora da Secretaria de Educação (SE), têm ocorrido cursos de formação para os professores e gestores, abrangendo inclusive em um dos cursos professores de outros municípios em função de Pelotas ser município pólo do Programa do MEC “Educação Inclusiva: direito à diversidade”. Segundo essa mesma gestora, esses cursos são destinados a qualquer professor que tenha interesse, tanto o que já atua com aluno com necessidades educacionais especiais quanto para o “*professor que não está trabalhando agora, porque a gente não pode prever, que de repente hoje tu não estás trabalhando. Amanhã... Então a nossa preparação é nesse sentido, que todos os professores fizessem o curso*” (GSME). Ela acrescenta ainda que pode se estender também para funcionários da escola, visto que a escola tem que ser inclusiva. “*Seria pra toda a escola. A formação seria pra toda a escola*” (GSME). Contudo, esse discurso da gestora da SE é contrário ao relato da diretora da escola EBssr, no qual diz que a formação está restrita aos professores que têm alunos incluídos:

Assim, não é todos. Porque como troca de um ano pra outro o quadro de professores. Eu tenho mesmo uma professora da tarde, que ela sempre..., como ela tinha aluno especial o ano passado, ela sempre era chamada pra fazer. Agora esse ano ainda não começou a formação. Então este ano eles chamam o professor que tem aluno especial para fazer a formação (DEBssr).

Entretanto, a diretora justifica isso dizendo:

Eu acho que é uma questão de estrutura, mesmo. Não tem espaço que consiga acolher todo mundo. Nós podemos pensar isso enquanto escola, eu acho. Pra ter uma formação dentro da escola. Porque senão a secretaria se for pensar em fazer pra todos os professores, fica compli..., fica difícil (DEBssr).

A diretora da escola EBssr não vê negativamente o fato dos cursos de formação não abarcarem todos os professores da escola, inclusive esclarecendo o motivo disso. Mas, ao mesmo tempo, assume que esta formação pode ser algo a ser realizado pela própria escola. Já a coordenadora pedagógica dessa mesma escola

explica que a Secretaria envia uma circular com os cursos e os professores interessados se inscrevem. Segundo ela:

Esse curso [sobre alguma deficiência] é muito pedido, que os professores freqüentam. Os professores que estão com o primeiro e o segundo ano, mesmo que já tenham feito antes fazem, porque sempre o enfoque é diferente. Se pede muito, a Secretaria pede muito que se vá, inclusive a coordenação. Eu já participei de vários cursos, inclusive esses cursos se pede que o professor freqüente (CPEBssr).

Mesmo a coordenadora dizendo que os cursos são para qualquer professor que se interessar, ela ressalta o pedido de participação dos professores do primeiro e segundo anos em tais cursos.

A coordenadora pedagógica da escola EAcsr relata que têm ocorrido cursos de formação de professores tanto na escola quanto naqueles oferecidos pela Secretaria de Educação. Entretanto, apresenta algumas críticas, conforme segue:

Pela secretaria têm acontecido cursos. Não dá pra dizer que não. Tem acontecido. Desde essa época que eu te falei quando se implantou tudo isso e continua acontecendo. As professoras que são da sala de recursos até passam, assim, a idéia pra gente de que alguns cursos são meio falhos. Al... não avançam muito. Elas se queixam, assim, que muitas coisas são..., elas já sabem. Mas é que a gente percebe também que professores de outras salas de recursos parecem que não tem a mesma formação das nossas, assim. Então, talvez seja por isso. Tem que ir pelo que a maioria precisa. Pode ser isso. Mas dentro da escola a gente também tenta trazer pessoas que possam nos ajudar. A gente já trouxe, psicóloga que trabalha com dificuldades de aprendizagem. Que atua na cidade, assim, que é uma referência, digamos assim. Que... atendendo crianças, assim, particular. E que a gente já trouxe na escola pra trabalhar. Pra trazer informação pros nossos professores. Esse ano mesmo a gente já trouxe uma moça que trabalha aqui na cidade também com estimulação precoce, com dificuldades de aprendizagem. Que ta abrindo. Abriu consultório agora o ano passado e que recém fez mestrado nessa área em Curitiba e que veio fazer uma fala pros nossos professores. A gente ta sempre trazendo alguém que possa vir nos ajudar, assim, mais no geral da escola, porque daí todos os professores participam desse momento de formação (CPEAcsr).

Essa fala é bem significativa, pois quando a coordenadora pedagógica fala dos cursos oferecidos pela Secretaria de Educação, ela apresenta uma crítica das professoras das salas de recursos com relação aos cursos no sentido de não acrescentarem algo novo à sua formação. Evidente que há uma justificativa para isso, conforme foi exposto pela própria coordenadora. Chamou-me a atenção outro aspecto que é o fato de, aparentemente, somente as professoras das salas de recursos frequentarem os cursos promovidos pela SE, enquanto os demais

professores participam de atividades de formação realizadas pela escola. Nessa perspectiva, Prieto (2003, p. 08-09) levanta a seguinte discussão:

[...], o que se anuncia como desejável é que se rompa com a prática de delegar à educação especial toda a responsabilidade pela aprendizagem dos educandos com necessidades educacionais especiais que freqüentam as classes comuns e, por outro lado, que os conhecimentos sobre esse campo, historicamente detidos nas mãos de alguns profissionais, sejam apropriados pelo conjunto dos educadores.

A educação inclusiva não pode ficar sob responsabilidade única e exclusivamente dos professores das salas de recursos. A inclusão deve ser assumida por toda a comunidade escolar.

Uma das falas da coordenadora pedagógica da escola EAcsr merece destaque, quando ela, ao falar sobre a importância das formações, diz o seguinte:

São importantes. Assim, oh, o que que poderia te dizer. Na prática a gente vê que o professor de currículo, ele consegue avançar muito mais nessas questões. Ele consegue ter um. Ele. Primeiro porque ele tem um contato maior com esse aluno. Então isso faz toda a diferença. Segundo porque a visão do professor de currículo é diferente, também. Que o professor de currículo é um pedagogo que tem uma outra, um outro olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem(CPEAcsr).

Essa fala retrata a diferença nas formações de professores: professor de currículo, professor de área. Assim, penso que deveria haver um investimento maior na formação de professores de área na perspectiva da educação inclusiva, desde a formação inicial como também na continuada. Esse relato é perceptível quando se entra em contato com as escolas. Não se discutia muito na formação inicial e continuada para os professores das séries finais, ensino médio e ensino superior, com vistas à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, pois a grande maioria, até bem pouco tempo, não chegava a esses níveis de ensino. Contudo, agora eles estão conseguindo seguir seus estudos e esses professores também necessitam uma formação continuada para poder abarcar mais essa diversidade de alunos que, agora, também está experimentando seu direito à educação cumprido.

Jesus (2008) traz também a discussão sobre a despotencialização dos professores das escolas comuns em seu saber-fazer, através, por exemplo, de

discursos como “não-saber-lidar”, não estar preparado para “trabalhar com a diversidade dos alunos”. Essa fala é recorrente na voz de muitos professores, como pude já evidenciar em minhas experiências como educadora especial. Desse modo, de acordo com Jesus (2008, p. 75), “o desafio que se apresenta é tentar instituir outras práticas de potencialização dos saberes-fazeres, de modo que a presença de alunos, em situação de desvantagem, de qualquer natureza, não seja paralizadora de ações docentes”. Nessa perspectiva, faz-se necessário trabalhar a formação com todos os professores, independente de ter ou não alunos de inclusão, pois os professores, no momento em que resignificarem suas práticas, não se imobilizarão perante uma turma heterogênea de alunos, sejam quais sejam esses. Jesus (2008, p. 77) ainda acrescenta que:

Para que a diversidade humana possa se fazer presente na escola, ganham especial relevância os docentes, porque são eles que, no meio de suas contradições, dúvidas, avanços, medos, disponibilidades, ansiedades, acolhimentos e possibilidades, assumem os alunos em suas salas de aula. São as práticas pedagógicas aí desenvolvidas que poderão contribuir, ou não, no sentido da aquisição do conhecimento por todas as crianças e jovens.

Jesus enfatiza a importância do trabalho com o professor; nesse sentido, a forma como as escolas e o município têm se estruturado para a implementação da política de educação inclusiva é de grande relevância, pois servirá de apoio à prática docente.

4.2.3 Organização das escolas e do município para a inclusão escolar

Considerando as falas das gestoras das duas escolas pesquisadas e da gestora da Secretaria Municipal de Educação, é possível apresentar como essas se encontram organizadas para a efetivação da educação inclusiva no município de Pelotas.

Uma das escolas (escola EAcsr) possui sala de recursos destinada ao atendimento de alunos com deficiência mental conforme nos relata a diretora: “Não, só deficiência mental e trabalham também com dificuldade de aprendizagem. É o que elas trabalham” (DEAcsr). A princípio a sala de recursos é destinada ao atendimento do alunado da Educação Especial. Contudo, a partir das entrevistas,

soube que um dos requisitos para atuar nas salas de recursos no município de Pelotas, além de algum curso na área da Educação Especial, é ter também formação em psicopedagogia, conforme nos relata a gestora da Secretaria de Educação:

*Primeiro tem que ser pedagogo. Sendo pedagogo tem que **ser psicopedagogo** e tem que passar pela formação do AEE, que é uma formação que é oferecida pelo MEC, e que os profissionais, a medida ... O número de vagas, quem oferece é o MEC, então, a medida do número de vagas que vão sendo oferecidas, esses professores que trabalham em sala de recursos, vão fazendo essa formação também (GSME) (Grifo meu).*

Além disso, foi falado também, tanto na escola EAcsr quanto na escola EBssr, que elas têm uma sala de apoio pedagógico. Talvez isso justifique a fala da diretora anteriormente. Cabe lembrar que, tanto segundo a Política de Educação Especial (SEESP/MEC, 2008) quanto a Resolução CNE/CEB nº 04/2009 (Artigo 12), para atuar nas salas de recursos multifuncionais com o AEE, “o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”. Então, o critério de ter também psicopedagogia é uma política do município de Pelotas.

A orientadora falando acerca da espera dos laudos de alguns alunos para futuros encaminhamentos, diz: *“Enquanto isso nós vamos trabalhando o que? Da melhor maneira possível, encaminhando para a **sala de apoio**, nós temos sala de apoio aqui. De manhã tem uma professora que atende aqui e outra que atende a tarde” (OEEBssr) (Grifo meu).* Apesar de ainda não ter, nessa escola, sala de recursos, a equipe gestora encaminha os alunos com necessidades especiais, ainda sem laudos, para a sala de apoio pedagógico. Visto que, após terem o diagnóstico, podem encaminhar para a sala de recursos da escola pólo próxima a ela. A coordenadora pedagógica da escola EAcsr relata um pouco da história da escola com relação à inclusão dizendo que, mesmo antes da disseminação do discurso da educação inclusiva, a escola já incluía alunos com necessidades educacionais especiais. *“Não havia a sala de recursos, mas já havia...[...] Alunos incluídos. [...]. Nós tínhamos um trabalho de **apoio pedagógico** que... Que atendia alunos que tinham dificuldades na sala de aula e também atendiam esses alunos” (CPEAcsr) (Grifo meu).* De acordo com essa gestora, esse trabalho das salas de apoio iniciou nessa escola (EAcsr), e acabou sendo implementado pela Secretaria de Educação

em todas as escolas. Além disso, a sala de apoio pedagógico, segundo a coordenadora pedagógica da escola EAcsr, permanece funcionando até hoje, independente do trabalho da sala de recursos.

Hoje, o município de Pelotas oferece 17 salas de recursos implementadas, com professor especializado, como se pode constatar no relato do gestora da Secretaria de Educação:

Dezessete já que estão implantadas, que estão trabalhando, já estão atendendo os alunos especiais e vinte que estão previstas até 2011 para serem implantadas. O material ta chegando do MEC. Nos estamos organizando as salas, porque o prédio, a parte toda física, toda parte de material, a parte física, a parte pedagógica é com o município. Então, chegam, os recursos chegam do MEC, a gente tem que organizar as salas. Então, nós não temos todas as salas, totalmente organizadas. Precisam mexer em paredes, colocar grades em janelas, em portas. Então por isso que o material ta chegando e a gente ta começando a adaptar as salas (GSME).

O número de salas de recursos no município é bem significativo e, com a implementação das outras vinte previstas para 2011, acredito que qualificará o trabalho dos professores das salas de recursos, visto que não precisarão atender tantas escolas, além da qual estão lotados. Cabe ressaltar que, segundo a gestora da Secretaria Municipal de Educação, há noventa e uma escolas da rede municipal. Assim, com a implementação das demais salas de recursos, o município terá, em um pouco mais de um terço das escolas, esse tipo de serviço/atendimento.

É interessante notar que, na escola que possui sala de recursos (EAcsr), há dois profissionais trabalhando nela que atendem alunos com necessidades especiais nos três turnos (manhã, tarde e noite), conforme afirma a orientadora educacional da escola: *“Dois. Um pela manhã e uma que atende à tarde e à noite”* (OEEAcsr). Chamou-me a atenção também o fato de existir atendimento noturno, o que não é muito comum, pelo menos nas instituições que tive a oportunidade de conhecer. Isso é relatado também pela coordenadora pedagógica da escola: *“E a gente aqui, fizemos uma outra coisa que também é inédita na rede, que é essa luta por atender inclusive os da noite”* (Se referindo aos alunos com necessidades especiais que estudam na Educação de Jovens e Adultos). (CPEAcsr).

A escola que não possui sala de recursos (EBssr) tem seus alunos com necessidades educacionais especiais atendidos numa escola pólo próxima, que oferece esse atendimento (AEE).

Quanto ao número de alunos com deficiência por turma, a coordenadora pedagógica da escola EAcsr diz que há uma orientação de não colocar muitos por turma, mas não soube dizer um número exato.

Pois é, eu não sei te dizer exatamente quantos. Mas houve uma reunião agora a poucos dias. Coisa de uns 15, 20 dias atrás com o pessoal da secretaria, que trabalha nessa área, e elas ficaram horrorizadas de ver que a gente tem aqui uma turma de 4ª série que tem cinco alunos, (aqui de manhã). Que tem cinco alunos com dificuldades bem complexas, na mesma turma (CPEAcsr).

Contudo, ela acrescenta que essas orientações, muitas vezes, se chocam, visto que há uma determinação de um número de alunos “X”, dependendo do espaço físico.

Quanto às adaptações na escola, a diretora da escola EBssr faz o seguinte relato:

A parte física nós estamos para construir as rampas. Até a gente recebeu recurso do governo federal para isso que é o PDE. Que a gente planejou a acessibilidade, que é rampa de acesso à escola que nós não temos, apesar de nós não termos nenhum cadeirante, nenhum deficiente físico, a gente vai fazer todas as adequações. E nos banheiros a gente já tem também. E na parte pedagógica, que eu acho que é o que entrava mais assim. Uma porque a gente não pode ter uma coisa específica para um aluno. Então a gente trabalha com os relatórios de aprendizagem, relatório de trabalho, e as reuniões pedagógicas a gente já faz muitos acertos também e que aqui funcionam muito bem (DEBssr).

Essa fala revela que a escola está procurando adequar sua estrutura física para atender às necessidades de alguns alunos com deficiência. Contudo, a diretora traz um aspecto que, para ela, parece negativo, e que se refere à dificuldade de oferecer uma atividade específica para os alunos com NEE. Porém, justamente fazer uma atividade diferenciada para o aluno com NEE, pode ser uma forma de exclusão. Prieto (2009, p. 60), discutindo acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares, faz a seguinte consideração:

Se assim estiverem configuradas as tais adaptações curriculares [conforme constam as orientações no documento do MEC], estas estarão ao mesmo tempo, referendando a sua organização atual além de fazer crer que atendem às necessidades dos demais alunos, exceto as de um segmento: o de alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento. Como consequência desse raciocínio, somente a eles devem ser propiciadas condições diferenciadas, o que negaria um dos princípios centrais da inclusão escola: o reconhecimento da heterogeneidade como componente inerente ao ser humano.

Assim, quando discutimos a questão curricular, não é apenas para o aluno com NEE, mas para todos os alunos. Desse modo, algo que, de acordo com a diretora, a escola não está fazendo para esses alunos, na verdade, é positivo por um lado, pois possibilita a oportunidade de o aluno demonstrar até onde ele consegue ir na construção de sua aprendizagem, não pré-limitando os conteúdos a serem trabalhados com esses alunos. Reafirmando essa discussão, apoio-me em Mantoan (2004, p. 34), quando escreve:

Toda vez que, antecipadamente, adequamos e selecionamos atividades para um dado aluno, desconsideramos a sua capacidade de decidir e negamos a autonomia intelectual desse aluno para construir os seus conhecimentos, descobrindo e/ou inventando estratégias de aprendizagem ao seu alcance. As atividades não visam treinar e estereotipar o comportamento acadêmico.

A orientadora educacional da escola EAcsr, falando da importância de se ter uma estrutura para a inclusão, diz:

Mas, eu vejo que sem toda esta estrutura é muito difícil. Porque eu também trabalho, assim, no Estado e eu vejo a diferença de como é. A nossa escola tem uma avaliação que é por pareceres, que também isto ajuda muito em termos de avaliação. Então, da outra maneira já é mais difícil (OEEAcsr).

Segundo Prieto (2003, p. 15-16), para a conquista da qualidade de ensino para todos os alunos, como um direito à educação, é necessário garantir o investimento em “ações e medidas que visem à melhoria da qualidade da educação, o investimento em uma ampla formação dos educadores, a remoção de barreiras, a previsão e provisão de recursos materiais e humanos dentre outras possibilidades de ação”. A autora contempla a fala da orientadora pedagógica da escola EAcsr com relação à necessidade de mudanças na estrutura escolar. Outro aspecto mencionado pela orientadora foi com relação ao tipo de avaliação que é por pareceres, o que facilita o processo de inclusão. O interessante é que, na escola

EAcSr, a avaliação por pareceres é para todos os alunos do primeiro ano à oitava série, como nos relata a coordenadora pedagógica da escola EAcSr: *“Pra qualquer aluno. A nossa avaliação não é através de nota, é através de parecer descritivo”* (CPEAcSr). Contudo, segundo essa gestora, a escola está rediscutindo isso, conforme aparece em sua fala a seguir:

Então, a nossa escola cresceu muito em termos de número de professores e tudo, de alunos. E isso trouxe uma dificuldade muito grande pra essa questão dos pareceres. Porque todo ano a gente tem mudança de professores. Quando nós éramos um grupo pequeno. E a questão dos pareceres surgiu ainda nessa época, era diferente. Porque a gente tinha que as crianças que entravam na pré-escola e que iam até a quarta, quinta série e a gente conhecia. A gente sabia tudo desses alunos. Então trabalhar com parecer naquela época era uma coisa interessante, produtiva. Sabe? E trazia um resultado muito positivo. Aí com essa questão da mudança de professores e do número muito grande. Vem gente de fora, que trabalha em duas escolas, além desta, por exemplo, e que vem com outra cabeça, com outra concepção. Isso tá muito difícil. E principalmente na área tá nos trazendo muito problema (CPEAcSr).

Outro aspecto que ela menciona é que essa dificuldade da avaliação por pareceres é maior com os professores de área e acrescenta:

Eu acho que pro currículo ele é super positivo, acho que contribui muito. O que eu tenho dito, assim, é que eu acho que a gente precisa ter um bom trabalho de sala de aula. A gente precisa investir mais nisso. Qualificar mais esse espaço da sala de aula. Qualificar até a forma de avaliar, assim, o instrumento de avaliação. Não jogar tanto peso pra o instrumento de avaliação. Jogar mais peso no processo. (CPEAcSr)

Na escola EBssr, a avaliação ocorre por pareceres e por nota, como relata a orientadora educacional:

Temos um parecer que os professores entregam para a coordenação. Hoje mesmo foi um dia que foi entregue os pareceres. Então, os professores tem que assim, relatar, em breve texto, o parecer de cada aluno, as dificuldades que encontram, facilidades que eles tem e coisas que eles conseguiram modificar, melhorar.

Todos. Todos da escola, de qualquer série. Os maiores também, sétima e oitava série também. Todos eles tem um parecer.

Tem nota também, tem nota, eles tem provas. (OEEBssr)

Entendo que a avaliação por pareceres nas séries finais do ensino fundamental seja mais complexa, considerando a realidade das escolas e dos

professores que, na maioria das vezes, têm um número muito grande de alunos, em função de atuarem em muitas turmas e, às vezes, lecionarem mais de uma disciplina e em mais de uma série. Contudo, acredito que, ainda, a avaliação por pareceres é um instrumento que melhor ajuda a ver o crescimento dos alunos. Mas isso, se ele for bem elaborado; caso contrário, funcionará como uma nota ou conceito. Nesse sentido, Naujorks (2008, p. 177) contribui afirmando:

Entendemos que o processo avaliativo torna-se um dos grandes desafios a serem enfrentados pela escola, devendo ser entendido como um meio de aperfeiçoamento da prática pedagógica, um processo que contribua para a compreensão das dificuldades dos alunos, dinamizando novas oportunidades de conhecimento.

Ou seja, o processo avaliativo não deve ser visto como meio para progressão do aluno para outras séries ou ciclos, pois, se esse processo for concebido como algo que irá contribuir no processo de construção do conhecimento do aluno, isso ocorrerá naturalmente como parte do processo.

A coordenadora pedagógica da escola EBssr relata sobre como a escola tem se preparado para atender os alunos com necessidades educacionais especiais, dizendo:

Nós aqui na escola, como eu tava te dizendo, nessas reuniões de avaliação, que nós fazemos uma vez por semana, nós estamos discutindo sobre dificuldades de aprendizagem, deficiências de aprendizagem e também com relação a isso. Como atender o aluno com deficiência, o aluno com necessidades especiais, não fazendo com que ele se adapte à realidade da escola, mas, fazendo umas mudanças na própria escola para que ele consiga acompanhar o processo de construção (CPEBssr).

Essa fala da coordenadora pedagógica, sobre como a escola está se organizando para o atendimento dos alunos com NEE, vai ao encontro da concepção de inclusão, principalmente quando ela expõe o fato da escola se modificar para atender esses alunos. Nesse sentido, quais os desafios e necessidades para a efetivação da inclusão? Quais mudanças ela tem proporcionado nas escolas? Quais perspectivas se tem a partir da implementação da política de educação inclusiva?

4.3 EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO

4.3.1 Desafios/Necessidades

A gestora, representante da Secretaria de Educação do Município de Pelotas, quando questionada sobre outros profissionais de apoio à inclusão nas salas de aula para as escolas, diz o seguinte:

É que assim. Existe uma diferença pelo MEC. Monitor é uma coisa e tutor é outra. Monitor seria o funcionário da escola que auxiliaria fora da sala de aula. O monitor é um funcionário de cuidado de banheiro, de cuidado de pátio. Então é um profissional que auxiliaria nesta parte, fora da sala de aula. Dentro da sala de aula, pra auxiliar dentro o professor, nós teríamos que ter um tutor, que é o que o MEC determina. Que seria um profissional especializado também. Que tivesse uma formação específica em educação especial e que iria auxiliar o professor. Nós ainda não temos na rede. Teria que criar esse cargo de tutor. Então nós teríamos, que seria uma nova batalha que nós temos que ter, pra criar, pra ir junto aos órgãos, na parte dos vereadores, pra ter um projeto, com o prefeito, pra criar esse projeto pra depois transformar em lei, que seria os tutores, que a gente não tem.

Essa fala revela uma necessidade de profissional que possa estar auxiliando o processo de inclusão nas escolas; principalmente, no que diz respeito ao professor na sala de aula. A própria coordenadora pedagógica da escola EBssr disse que sua escola havia solicitado um profissional para auxiliar um professor com aluno incluído. Contudo, segundo ela: “a resposta que nós tivemos é de que não tem esse tipo de trabalho” (CPEBssr), o que condiz com o relato da gestora do município.

Acredito que esse profissional não seria necessário em todas as salas inclusivas, mas sim naquelas na qual estejam alunos que tenham certas necessidades e que não consigam se envolver com determinadas atividades, por um período maior que os demais alunos, como, por exemplo, alguns alunos autistas. Esse profissional consta no documento final da CONAE (2010) no item “quanto à educação especial” com o nome de professor auxiliar.

Outro aspecto mencionado pela coordenadora pedagógica da escola EAcsr é quanto à forma como está ocorrendo a inclusão, considerando a falta de apoio com relação ao serviço de saúde:

Outra coisa que eu acho assim muito importante, viu, e aí é outra coisa que, é uma outra postura, assim, que eu assumo. Eu não sei se eu sou até

compreendida nisso, às vezes. Mas eu acho que é importante, assim, de colocar. É que eu sou uma das pessoas que questiono muitas vezes essa questão da inclusão, porque eu acho que é o desejável, eu acho que é o correto, eu acho que é assim, é uma questão de civilidade, de humanidade a gente trabalhar com a inclusão. Mas eu acho que é, eu uso até uma palavra quando eu to num grupo assim menor. Eu digo assim, que é uma sacanagem, às vezes, querer fazer isso, dizer que se faz e não se ter as condições. Então, mesmo a gente tendo uma sala de recursos, mesmo a gente tendo professoras excelentes na nossa sala de recursos, ainda é pouco o que se pode fazer. Ainda é pouco. Porque é uma coisa que extrapola aquilo que precisa ser feito na escola. Tá pra além disso. Então, por exemplo, essas crianças que precisam duma medicação e que não tem uma medicação. E a gente tem casos sérios aqui na escola. A gente encaminha prum conselho tutelar, ou porque a família tá sendo negligente. E o que que é feito? A gente encaminha. Mas e aí o que que é feito? (CPEAcsr).

Muito importante e coerente essa fala da gestora, visto que realmente há alunos com necessidades educacionais especiais que necessitam de medicação, bem como de outros atendimentos na área da saúde. E quando isso não ocorre, dificulta muito o seu processo de inclusão nas escolas, pois como a coordenadora mesmo disse, foge do que pode ser feito pela escola. A mesma gestora acrescenta:

Então, eu muitas vezes reclamo disso, assim. E acho que reclamo com razão. Porque eu acho que não se pode dizer: “Ah, agora se faz a inclusão, agora tem sala de recursos, agora tem isso.” Mas não basta isso. Essa criança precisa ter toda uma rede de atendimento. Entende? Precisa ter. E ainda é muito falho isso. (CPEAcsr)

Nessa mesma perspectiva, a diretora da mesma escola relata sobre a necessidade de uma rede de apoio:

Eu já te falei que a gente precisa de apoio, uma rede de apoio para as escolas. Até mesmo, porque a gente que fica à frente da direção da escola, a cobrança é muito grande. [...] Se a gente tivesse uma rede, uma rede mesmo que nos aju..., uma rede de amparo desses segmentos, isso eu acredito que ia nos ajudar muito. Porque a nossa escola, dentro das suas limitações, corre, vai, busca. Às vezes, se frustra, porque não consegue mesmo o que esperava, ou consegue e a família não dá continuidade ao encaminhamento, ao atendimento. Também isso acontece. Mas eu acho que isso é uma das coisas que seria muito importante e para que se conseguisse ter mais... [...] (DEAcsr).

Essa questão referente ao trabalho em parceria com outros setores, ou como as gestoras mencionaram, redes de apoio de atendimento, é um aspecto fundamental para o atendimento de qualquer aluno, e, certamente, no que diz respeito ao aluno com necessidades educacionais especiais, isso se intensifica.

Essa discussão é feita pelas professoras Kátia Caiado e Adriana Laplane (2009, p 81) quando afirmam que:

[...] a implementação de uma política de educação inclusiva não pode prescindir de uma formulação que seja capaz de prever a integração efetiva com outros setores e esferas da vida social. Assim, é nossa hipótese que as relações entre a educação, a saúde, o transporte e a assistência social terão um papel importante nas próprias possibilidades de sucesso dessa política.

Assim, as autoras reafirmam a necessidade dessas redes de apoio para a efetivação da política de educação inclusiva e, além disso, segundo a diretora da escola EAcsr, “*daria uma segurança maior pra esses profissionais trabalharem com esses alunos*” (DEAcsr). Ou seja, o trabalho, em parceria com outros setores, respalda o trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula, na escola. E também auxilia o aluno no processo de ensino e de aprendizagem.

Essa mesma gestora implica também os professores, dizendo o seguinte:

E eu vejo também com relação aos profissionais. [...] É que os profissionais, eu acho que também, assim, os professores eles não, não... [Se] eles procurassem também se apropriar mais dessa parte das políticas públicas, parte da educação inclusiva, que eles procurassem se inteirar mais. Não ficar tão, assim, muito com o pé atrás, que acontece muito. Eu vejo, principalmente, com os professores de área que não tem muito, que não ficam muito tempo com esses alunos, que tem dificuldade até, como eu vou te dizer, de formar um parecer sobre essa criança. Então, eu acho que tendo, se tivesse esse amparo, essa rede de profissionais, que a escola tivesse também pessoas trabalhando, junto, dentro, apoiando, dando auxílio, acho que também ajudaria bastante (DEAcsr).

A gestora reafirma a importância do amparo de outros setores atuando em conjunto com a escola, mas também levanta a questão de que os próprios professores da escola devem estar se qualificando para o trabalho na diversidade. Aqui novamente aparece a dificuldade maior dos professores das séries finais do ensino fundamental em trabalhar na perspectiva da educação inclusiva, como já se pôde evidenciar em outras falas. Nessa perspectiva, Moreira e Tavares (2009, p. 196) propõem uma discussão referente aos alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Médio, que não se refere diretamente aos professores das séries finais, mas que acaba tendo relação. De acordo com as autoras:

“[...] é inexpressivo o percentual relativo aos alunos com NEE que concluem o ensino fundamental e freqüentam o ensino médio. Este percentual demonstra um quadro de usurpação do princípio de acesso a essa etapa de ensino, que necessita ser investigado e revisto com urgência, pois revela a dupla exclusão de uma etapa da educação básica e de uma modalidade escolar que historicamente mantiveram-se à margem das políticas públicas educacionais. Este quadro de exclusão educacional e social, certamente, passa pela inconsistência de políticas educacionais que não contemplam estratégias que garantissem o acesso e a permanência para a totalidade da educação básica”.

Essa realidade apresentada pelas autoras tem relação direta com as falas das gestoras referentes à dificuldade dos professores de área de atuarem com alunos com necessidades educacionais especiais. Se muitos alunos com NEE não chegam ao Ensino Médio, é porque muitos, também, não concluem o Ensino Fundamental. E o que está por trás dessa constatação? Quais os motivos para esses alunos não concluírem o ensino fundamental e, conseqüentemente, não ingressarem no ensino médio? Baptista (2006, p. 27) entende que é necessário “problematizar a complexidade do processo de produção de um discurso sobre o outro”. Que discursos são produzidos pelos professores, pelos gestores, pelos profissionais das escolas, pelas famílias, enfim, pela comunidade escolar, a respeito desses alunos e do processo de inclusão? O mesmo autor, ao se referir a pesquisas pautadas na escuta dos sujeitos envolvidos no processo de inclusão, principalmente os professores, afirma o seguinte:

[...] para considerar a palavra produzida por nossos interlocutores, deveríamos ser capazes de compreender o quanto ela é também um território plural. Ao ouvirmos um aluno dizer “eu não vou conseguir”, devemos ser capazes de compreender que muitos outros falam com/por ele ao expressar-se sobre seu futuro. Do mesmo modo, o professor que diz “sabemos que este aluno jamais poderia estar em uma classe de ensino comum” expressa aquilo que consegue vislumbrar com base em suas imagens mentais relativas a: como deve ser um aluno? Como alguém com essas características poderá modificar-se? O que faço com as informações obtidas com familiares e profissionais da saúde? (*ibidem*, p. 28).

Pode-se questionar, a partir do texto do professor Cláudio Baptista, se esses aspectos mencionados por ele não estariam influenciando na progressão dos alunos com NEE e a conseqüente conclusão do ensino fundamental e ingresso no ensino médio, além de outros fatores como adequação física das escolas, professores especializados para atuar no AEE, profissionais de apoio à inclusão, recursos e materiais didático-pedagógicos adaptados, entre outros.

Há uma fala da coordenadora pedagógica da Eassr que explicita o exposto por Baptista (2006), quando diz que “realmente temos casos de professores que não atendem o aluno com necessidades especiais porque diz que não sabe trabalhar. E aí sempre a culpa é do outro, a secretaria que não faz curso...”. (CPEBssr). Esse relato condiz com o que escreve Baptista em relação às imagens mentais que os professores têm a respeito dos alunos com NEE.

Uma dificuldade apresentada pela diretora da escola EAcsr refere-se a situações em que determinados alunos não conseguem permanecer nas salas de aula:

Quando eles ficam muito agitados mesmo aí fica bem complicado na sala de aula, a gente tem que tá retirando da sala de aula. A gente tem que fazer um trabalho, pegar o trabalho, fazer um trabalho separado da turma, chamar a família. A gente tem feito isso, porque, às vezes, com certeza fica bem difícil pro profissional. A gente só tem assim: de tarde, principalmente, a gente conseguiu uma monitora, por contrato. E essa monitora vem, principalmente, ela vem pra auxiliar esses alunos. Auxiliar o aluno que tem, como é que se diz? Autismo, que precisa estar atento pra ajudar. DEAcSr

Essa fala reafirma a necessidade de profissionais de apoio à inclusão, como monitores, professores auxiliares, por exemplo. Além disso, implicitamente revela questões de organização das salas de aula, bem como das práticas de determinados professores. Como estão organizadas essas salas para atender aos alunos? As práticas pedagógicas contemplam a diversidade dos alunos que estão nas salas de aula?

Outro aspecto mencionado pela diretora da escola EBssr é com relação aos profissionais de outros setores da escola e à resistência de alguns em participarem das reuniões pedagógicas. Segundo ela:

[...] tem momentos que é importante eles saberem o que é que se trata na escola, até para eles saberem o que precisa melhorar, no atendimento, parte das monitoras, o que elas precisam acolher...

Porque a tendência é de deixar tudo maternal, os funcionários assim. Eu digo, pessoal, isto é uma escola, nós temos que receber e trabalhar na parte formal também. O professor vai receber este aluno e vocês vão receber também. O que que vai acontecer? Essa menina que entrou com dificuldade de andar, os monitores carregavam ela no colo. Então a gente teve várias reuniões para tentar melhorar isso. Orientar. Digo não! Ele vai entrar na escola, vocês vão pegar na mão, se for o caso ele tem que caminhar, ele

precisa caminhar, vocês não tem que pegar no colo. Ele precisa caminhar. (DEBssr).

Essa gestora traz um dado relevante que diz respeito à necessidade de qualificação/orientação de todos os funcionários da escola para a inclusão, pois o aluno não é somente do professor; ele é da escola, faz parte do todo da escola. Assim, além dos professores das salas de aula e dos professores especialistas, a merendeira, a secretária, a monitora e outros devem receber orientação e formação para trabalhar com os alunos com NEE, como também os demais alunos, colegas desses. Por exemplo, se na escola há um aluno surdo, ele se comunicará somente com o intérprete e o professor especialista? Ou seria recomendável que os professores, funcionários e demais alunos também aprendessem LIBRAS? Penso que essa alternativa seria fundamental para que, nesse caso, os alunos surdos realmente se sentissem incluídos.

Outra dificuldade e necessidade apresentada pela mesma diretora da EBssr diz respeito à participação dos pais dos alunos:

Eu acho que poderia melhorar mais isto, porque os pais, eles delegam para a escola toda essa responsabilidade de educar e eles não participam tanto porque acreditam na escola piamente. E a correria do dia a dia deles não deixa que eles estejam aqui participando tanto. É essa a característica mais ou menos geral que a gente vê. (DEBssr)

Esse aspecto mencionado pela gestora se refere a todos os pais e as mães de alunos. Mas é possível observar isso com maior ênfase em famílias de alunos com NEE, visto que, muitas vezes, em decorrência da necessidade especial do filho, há uma superproteção, não trabalhando com eles questões de regras e limites, delegando, algumas vezes, essa tarefa para a escola. Dorziat (2007, p. 04), ao discutir acerca da temática sobre família e inclusão escolar, parte do seguinte pressuposto:

as expectativas dos familiares podem tanto contribuir para o desenvolvimento escolar dos alunos como para a estagnação desse processo. No primeiro caso, não basta o conhecimento dos direitos legais dos diferentes à educação, mas também o reconhecimento por parte da família das capacidades alternativas de elaboração e construção de conhecimentos, exigindo que o ambiente escolar cumpra seu papel educativo também para essas pessoas. Assume, assim, um papel importante na constituição de atitudes positivas, de aceitação da diferença em seus aspectos potenciais, enfim pode ser um agente impulsionador do desenvolvimento dos(as) filhos(as), também no âmbito escolar. Acreditamos

que muitas das situações observadas de estagnação quanto ao desenvolvimento escolar dos diferentes são conseqüências, essencialmente, das baixas expectativas quanto às suas capacidades, que podem começar no ambiente familiar. É confirmada e ratificada, ano após ano, a certeza inicial da incapacidade, da deficiência. Essa postura dificulta a busca de outras possibilidades de desenvolvimento, já corroborada pelas visões de desenvolvimento universal e padronizado existentes na escola.

Assim, podemos dizer que o processo de inclusão requer também a parceria e o apoio das famílias, tanto dos alunos com NEE quanto dos outros alunos.

4.3.2 Mudanças/Perspectivas

Que mudanças proporcionaram o processo de inclusão? Quais as perspectivas referentes à educação Inclusiva?

A diretora da escola EBssr, falando acerca da sala de recursos que irão receber, que só não está ainda implantada devido a questões burocráticas com relação à empresa que foi licitada para realizar a obra da sala, faz o seguinte comentário:

Agora, a sala de recursos não ta prevista no projeto pedagógico por isto, porque nós não tínhamos idéia de que todas as escolas receberiam uma sala de recursos. E agora parece que ta encaminhando pra isso, para as escolas terem sala de recursos pra fazerem atendimento de seus próprios alunos. (DEBssr).

Segundo o relato da gestora, não se explicitou no PPP da escola a sala de recursos, pois ainda não havia perspectiva de que ela fosse contemplada com esse serviço. De acordo com ela, entretanto, está se encaminhando para que todas as escolas do município contem com esse atendimento. A diretora acrescenta: “*E as escolas crescem muito, cada dia tem mais alunos dentro das escolas. Se tu não tens como atender dentro da tua escola, fica precário. A gente tem que buscar isso*” (DEBssr). Ou seja, como um dos aspectos para a efetivação da inclusão dos alunos com NEE, ela aponta o trabalho a ser realizado na sala de recursos e, de preferência, na própria escola, o que se apresenta como realidade próxima para essa escola.

Essa mesma gestora faz um relato quanto à questão do acolhimento aos alunos com NEE pelos demais alunos:

Logo que entrou o primeiro aluno aqui, especial, que era uma aluna que tinha problema na fala, não falava, ela gritava muito para falar, a forma de expressão dela era essa, nós tivemos muita dificuldade. Porque os alunos não sabiam como chegar nela. Aí ela, a aluna, começou a ensinar como chegar e como ela entendia as coisas. Escutar, ela escutava bem, mas ela não conseguia a pronúncia. E ela falava com eles muito tranquilamente. E isso foi uma experiência muito boa, muito bonita porque os alunos... A gente via que o problema maior não é dos alunos. (DEBssr)

Dois aspectos são relevantes nessa fala. O primeiro, quando a diretora diz que a própria aluna foi mostrando para os colegas e, provavelmente, também para os profissionais da escola, como se comunicar com ela. Isso é muito importante, pois geralmente temos o hábito de querer fazer por essas pessoas, de querer adivinhar o que elas desejam, sem lhes perguntar. Lembro-me da professora Lígia Amaral³⁸, no III Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial em Londrina/PR, em maio de 2002, quando relatou em uma palestra um caso de um cego que aguardava uma carona numa esquina e várias pessoas, que passaram por ele, o pegaram pelo braço para atravessar a rua, sem lhe perguntar se era isso que queria. Nesse sentido, Amaral (1994, p. 129), refletindo acerca dos preconceitos e do leque de opções para a leitura da deficiência, cita entre outras, a “generalização indevida” que segundo a autora:

[...] refere-se à transformação da totalidade da pessoa portadora de [com] deficiência na própria deficiência, na ineficiência global. O indivíduo não é alguém com uma dada condição, é aquela condição específica e, o que é mais grave, é a encarnação da “ineficiência total”. Os depoimentos nesse sentido são inúmeros e, talvez, o mais conhecido deles tenha sido dado pelo escritor Chevigny que, ao ficar cego, viu-se repentinamente tratado também como deficiente auditivo e mental. Relata, por exemplo, que em dada situação foi convidado a tomar chá em casa de uma conhecida e esta, ao servir, pergunta ao seu acompanhante: “O chá dele é com ou sem açúcar?”.

Desse modo, quando a diretora faz o relato sobre o fato da própria aluna com deficiência dizer e mostrar como ela entende e se comunica, é riquíssimo. São mudanças que estão ocorrendo quanto ao olhar que se tem dos alunos com NEE.

³⁸ A Dr^a. Lígia Amaral era docente associada da USP e faleceu em julho de 2002, devido a um acidente automobilístico.

Outro aspecto mencionado pela diretora refere-se à aceitação da aluna com NEE no sentido de que o maior problema não estava com os alunos. Essa mesma gestora em outra fala relata:

Tem a menina da tarde, hoje, que ela tem dificuldade para caminhar, motora, e na sala de aula ela tá sempre brigando, levanta e bate no colega. Então tudo isso é uma questão de adaptação, ela não consegue parar muito. Mas os colegas... Não tem problema, se ela quer ir no banheiro, eles mesmo levantam, cada um pega numa mãozinha, saem, chamam a monitora, a monitora leva no banheiro... Eles mesmos já têm essa atitude em relação à colega. (DEBssr).

Corroborando com as falas da diretora da escola EBssr, Alves (2008, p. 50) apresenta alguns benefícios da escola aberta para todos que já podem ser apontados, como por exemplo:

c) Combate à discriminação. As experiências educacionais inclusivas têm demonstrado que, no contexto escolar, as crianças aceitam as diferenças e aprendem a não discriminar, eliminando as barreiras atitudinais em relação às pessoas com deficiência. Assim, quanto mais cedo a criança com deficiência estiver na escola inclusiva, estará, ela própria, sendo favorecida e contribuindo para a eliminação do preconceito.

A orientadora educacional da escola EAcsr menciona questões relativas à resistência inicial de pais de outros alunos e de professores com relação à inclusão e ao processo de aceitação posterior:

Tudo é, como eu te disse, uma conquista. A gente no início tinha algumas batalhas com os pais, que às vezes olham, assim, não aceitam muito. Mas aquele vai, vai, que hoje em dia, já estão todos acostumados com esse processo. E já sabem que é assim. Os professores também. Aqueles que... Nós também mudamos, às vezes vem um professor novo. Alguns não se adaptam, vão embora. Mas aqueles que ficam acreditam, trabalham em cima disso, então, aí não tem problema. (OEEAcsr)

Nessa perspectiva, compartilho um pensamento de Mantoan (2008, p. 67) quando escreve: “Talvez seja este o nosso maior mote: fazer entender a todos que a escola é um lugar privilegiado de encontro com o *outro*. Este *outro* que é, sempre e necessariamente, diferente!”. Nem todas as pessoas já conseguiram entender a escola como espaço aberto ao encontro com a diversidade, mas, pela fala da orientadora, percebe-se que há famílias e professores que já assumiram essa

posição, apontando para um processo de mudança e para novas perspectivas para um futuro próximo.

Uma perspectiva sugerida pela coordenadora pedagógica da escola EAcssr refere-se ao trabalho com as famílias. A gestora faz a seguinte sugestão:

Assim como tem mãe e família das pessoas que são usuárias de álcool, de droga, por que que não pode ter um grupo de mães, de pais desses alunos, assim. Pra trocarmos idéias, pra desabafar. Tudo isso que a gente sabe. A gente tenta isso, mas é muito devagar, viu? Eu não sei se a gente fica muito ansioso, também. A gente passa por momentos, assim, de ficar muito desiludido, de ficar muito angustiado. Porque a gente tem responsabilidade, eu acho. (CPEAcsr)

Esse tipo de apoio/trabalho com as famílias de alunos com NEE já é realizado em alguns lugares como demonstram as pesquisas de Pardo e Carvalho³⁹ (2008) e Colnago⁴⁰ (2008). Seria o caso, na rede municipal de Pelotas, de se constituir esse serviço de apoio às famílias de alunos com NEE, ou na própria escola ou via Secretaria Municipal de Educação, através do setor de Educação Especial (CAPTA), em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde. Com certeza, esse tipo de apoio é fundamental, tanto para as famílias quanto para o aluno e a própria escola, visto que “recebendo as devidas orientações os familiares poderão fornecer uma melhor qualidade de vida à criança e proporcionar os atendimentos e estímulos necessários ao seu desenvolvimento e aprendizado” (ZWETSCH, 2008, p. 04).

Outro relato que abrange a discussão das famílias é apresentado pela orientadora educacional da escola EBssr, quando cita o caso de uma aluna incluída e as atitudes da aluna e da mãe quando da chegada à escola e da mudança que ocorreu à medida que a mãe começou a confiar no trabalho da escola:

³⁹ PARDO, Maria Benedita Lima;e, CARVALHO, Margarida Maria Silveira Britto de. Orientação Familiar e a Prevenção de Necessidades Educacionais Especiais. *IN*: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; e, HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. **Temas em Educação Especial**: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, DF: CAPES – PROESP, 2008. p. 202-212.

⁴⁰ COLNAGO, Neucideia Aparecida Silva. Orientação Familiar: estratégias de intervenção para pais de crianças com Síndrome de Down. *IN*: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; e, HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. **Temas em Educação Especial**: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, DF: CAPES – PROESP, 2008. p.175-188.

Na realidade a gente percebeu que a mãe tava muito insegura. Então, assim, quando a mãe começou a ter uma relação muito próxima com a diretora, com a merendeira, com a professora, com a coordenadora. [P: Passou a confiar no trabalho de vocês?] Exatamente. Ela simplesmente disse assim: “Já começou chorando? Aninha, vamos parar?” Sabe? Aí dava um beijo nela e ia-se embora. E ela fazia: “Áããããã.” [imitando choramingo da criança]. Se virava e a mãe já tava indo embora. Ela virava pra frente, seguia caminhando e ia pra aula. (OEEBssr).

Apresento agora duas falas da diretora da escola EBssr quanto a aspectos que, a seu ver, apontam para mudanças em curso. O primeiro relato refere-se a questões mais amplas da escola:

Eu acho que a gente tá assim na escola construindo um processo sempre, acho que a gente tá sempre em modificações, tentando buscar a melhor forma para atender todos os alunos de forma integral, desde os espaços que a gente propõe dentro da escola, a parte física que a gente tá sempre modificando, até a parte importantíssima, que é a pedagógica, dentro da sala de aula, tentar melhorar para o professor, a condição de trabalho para o professor. Acho que é pra isso que a gente tá aqui. (DEBssr).

No segundo relato, a diretora mostra um pouco do dia-a-dia da escola, apresentando mudanças de atitudes com relação ao aluno com NEE:

A monitora leva no banheiro, ela vai levar, vai acompanhar. Mas ela tem que aprender. Não é fazer... Então tudo isso é uma questão de construção também. A gente passou por esse momento onde elas pegavam no colo, uns levavam pra sala, quando deixavam eles brincar junto, só eles no recreio com medo que eles se machucassem, caíssem. Agora não, agora eles vão para o recreio também. Hoje eu tenho as monitoras que cuidam do recreio, elas ficam perto, mas ficam brincando todo mundo junto. Isso é construção, como eu digo, cada dia a gente vai melhorando um pouquinho e ainda tem muita coisa que melhorar. Sempre tem, sempre tem. (DEBssr).

Entendo esse estranhamento, medo, essa ansiedade inicial frente ao desconhecido, ao novo, àquele que é diferente das pessoas com quem estou acostumado a conviver. Penso que isso é natural. Contudo, a convivência com o desconhecido, o novo, fez-me repensar minhas atitudes, meu olhar e construir uma nova imagem deste outro que agora já não é mais tão estranho a mim. Foi o que aconteceu nessa relação de cuidado das monitoras com o aluno com NEE.

Exponho agora a fala da gestora da Secretaria Municipal de Educação de Pelotas, relatando retrospectivamente os avanços ocorridos no município:

Então, assim, eu noto a diferença de 2006, agora pra 2010, o crescimento pessoal, profissional que a gente teve como grupo. A gente vê a diferença dos profissionais que começaram esse trabalho na rede e que estão hoje. A diferença do crescimento, o trabalho também em si, o município cresceu em formação, cresceu em número de alunos, em atendimento, em formação aos professores. [...] A firmeza com que a gente defende este trabalho, porque realmente é um trabalho que a gente acredita. [...] Quando a gente começou a ir nas escolas, que a gente começou a formação, a gente fazia uma mobilização mais interna, um movimento que as pessoas comesçassem a acreditar, que comesçassem a mudar o pensamento em relação a isso. Porque era uma coisa que era real, que a gente não tinha como mais voltar atrás, mas era nesse sentido de mobilizar a pessoa internamente. Agora não. Agora a gente tem uma formação, além dessa parte aí, nós temos uma formação legal. Leis aceitas. Leis do município que evoluíram. Então a gente tenta mostrar pro pessoal realmente como trabalhar agora. Antes era a aceitação. Então, agora, a gente além da aceitação, que a gente já acredita que é uma coisa que tem que ser, que tá aí, que nós temos que nos preparar. É aquela coisa, realmente da formação. (GSME).

A gestora apresentou, em sua fala, mudanças que ocorreram no grupo de profissionais que atuam na Educação Especial, bem como o aumento do número de alunos com NEE na rede, a formação de professores. Expõe aspectos relativos tanto da questão atitudinal quanto da questão legal, enfatizando o aspecto da formação como meio para se preparar para atender a essa demanda de alunos. Ao analisar as falas das gestoras das escolas e a da Secretaria Municipal de Educação, percebo que há pontos de convergência e outros de divergência. Contudo, evidencia-se a tendência de assumir o processo de inclusão, demonstrando que esse movimento tem trazido mudanças para as escolas e para o município. Há ainda muito que modificar, reestruturar e aperfeiçoar, mas como uma das gestoras disse: “Isso é construção, como eu digo, cada dia a gente vai melhorando um pouquinho e ainda tem muita coisa que melhorar. Sempre tem, sempre tem” (DEAssr).

5 DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A PEÇA ESTÁ EM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

A política inclusiva está sendo implementada pelos sistemas estaduais e municipais de ensino, de forma lenta na consolidação de suas bases legais e com muitos conflitos no âmbito da escola, mas já está instituída no cenário educacional brasileiro.
(Ivanilde Apoluceno de Oliveira)

Essa constatação de Oliveira referente à implementação da política de educação inclusiva foi evidenciada na realidade da rede municipal de Pelotas/RS. Ou seja, a Secretaria Municipal de Educação de Pelotas está implementando a inclusão em suas escolas da rede. Isso foi possível visualizar a partir da fala das gestoras e também a partir da análise dos documentos. Assim, essa política tem se mostrado como uma política pública de Estado, que tem realizado ações nessa perspectiva. De acordo com Azevedo (2004, p. 61),

[...], pode-se afirmar que um setor ou uma política pública para um setor, constitui-se a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada. A partir de um problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo a atuação do Estado.

Sendo assim, é possível retomar a discussão realizada no capítulo dois, no que diz respeito ao histórico das políticas de educação inclusiva. Nele evidenciou-se que a discussão da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum vem ocorrendo em vários lugares do mundo, constituindo documentos internacionais assinados por muitos países, entre eles o Brasil.

O interessante da proposta inclusiva, principalmente a partir da nova Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, é que ela, além de reorientar o papel da própria Educação Especial como “uma perspectiva que propõe alterações na educação especial brasileira” (BAPTISTA, 2008, p. 203), requer, também, uma profunda transformação da escola comum, no sentido de qualificar sua atuação para atender a diversidade de alunos que a compõe. Baptista (2008) ainda afirma que a nova Política de Educação Especial traz duas proposições que

redefiniram o campo da Educação Especial, quais sejam: os espaços de escolarização e os sujeitos. Assim, atualmente, todos os alunos devem ser escolarizados na escola regular e o alunado da Educação Especial está delimitado a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nas falas de algumas gestoras e em um dos documentos citados, os sujeitos da Educação Especial aparecem, ainda, de forma mais ampla, englobando, também, alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem e de comportamento. Pode-se dizer que nem todas as gestoras já se apropriaram do conteúdo do novo documento orientador da Educação Especial e dos documentos legais decorrentes do mesmo (Decreto nº 6571/2008, Parecer CNE/CEB nº 13/2009 e Resolução CNE/CEB nº 04/2009). Contudo, todas apresentaram um discurso inclusivo, mesmo que, em alguns momentos, contraditórios. Isso foi constatado também em pesquisa realizada por Oliveira (2007, p. 39) com professores:

As falas dos docentes em torno da inclusão apontam, de modo geral, o reconhecimento da importância da proposta inclusiva para a formação humana e política da pessoa com necessidades educacionais especiais, como ser humano e cidadão, por isso eles aceitam os pressupostos de uma educação inclusiva. Mas, por outro lado, os conflitos e as contradições concretas escolares evidenciam problemas para a sua operacionalização, porque exigem mudanças estruturais e pessoais no sistema educacional, que não estão sendo efetivamente realizadas pelos gerenciadores, daí a desconfiança, o medo e a dúvida.

As entrevistadas explicitaram também dificuldades em termos burocráticos para realização de trabalhos diferenciados na escola, os quais poderiam auxiliar no processo de inclusão. Demonstraram, ainda, a necessidade de se realizar um trabalho mais específico com os professores, principalmente, das séries finais, que, de acordo com algumas das gestoras, são os que possuem maior dificuldade de trabalhar na perspectiva inclusiva. Por isso, concordo com Jesus (2008, p. 76) quando diz que:

[...] a formação continuada dos profissionais da educação se constitui numa forma de fortalecimento da qualidade da educação dos alunos no seu conjunto, bem como da crença desses profissionais de que podem construir novas alternativas e desenvolver um trabalho na diversidade.

Entretanto, as gestoras também dizem haver professores que acreditam e abraçam a causa da inclusão. É interessante que, apesar do município ter oferecido

cursos na área da Educação Especial e Inclusão, esses parecem que ainda não têm conseguido abarcar todos os professores e conseqüentemente modificar suas práticas pedagógicas.

As gestoras ressaltaram a importância de se ter uma estrutura bem organizada para atender a diversidade dos alunos, o que está ocorrendo em parte, visto que o município tem implementado muitas salas de recursos e investido em formação continuada. Mas ainda faltam recursos humanos de apoio à inclusão, como monitoria (apesar de existir esse profissional, o número é insuficiente) e professores auxiliares (que é uma função que não existe no município), modificação na organização e estrutura das escolas como: questão curricular e avaliação, que englobe todos os alunos.

Sobre essa questão da avaliação foi bastante recorrente as falas nas quais se dizia considerar o ritmo de cada aluno. Tal prática deveria ser estendida a todos os alunos e não somente aos com NEE.

Um dos aspectos que apareceu com frequência nas falas das gestoras entrevistadas foi a importância das redes de apoio, de amparo à inclusão. Jesus (2008, p. 80) salienta muito bem a importância do apoio colaborativo como base para uma educação para todos os alunos:

[...] a base da educação para todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades especiais, reside numa abordagem de apoio colaborativo, em que cada uma das partes busca conhecer e compreender genuinamente a outra e, a partir daí, construir conhecimento, visando a uma prática transformadora.

As gestoras apresentaram aspectos relativos ao deficitário Sistema de Saúde, que acaba por comprometer a inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais que necessitam de atendimentos específicos e de medicação. Sobre isso, Caiado e Laplane (2009) reafirmam a necessidade da integração entre outros setores e esferas da vida social, para a implementação da política de educação inclusiva, visto que essa “rede de apoiadores facilitará a efetivação da inclusão, já que esse não deve ser um trabalho solitário e único. A inclusão deve e precisa ser um projeto da escola e da sociedade” (ZWETSCH, 2007, p. 12).

As falas das entrevistadas também abarcaram a questão familiar. A necessidade de apoio às famílias, a negligência de algumas, a busca e longa espera de muitas por um atendimento na área médica, a fragilidade, angústia e depois superação, após a construção do vínculo com a escola. Esses relatos evidenciam a necessidade e importância do trabalho junto às famílias. Nesse sentido, seria interessante para a escola ou Secretaria Municipal de Educação construir parcerias com a Secretaria de Saúde e/ou Assistência Social, no sentido de oferecer às famílias esse apoio, visto que o processo de inclusão deve iniciar na família.

Saliento, a partir do que pude constatar com este estudo, a necessidade de mudanças na estrutura e organização das escolas, que ainda não estão contemplando a diversidade de seus alunos, mesmo quando oferecem o atendimento educacional especializado aos alunos incluídos. Retomo aqui o questionamento de Garcia (2008, p. 584) quando pergunta: “estamos frente a uma concepção de escola satisfatória, que necessita apenas prover algumas adaptações que eliminem barreiras para estudantes com características muito específicas?”

Pode-se perceber que alguns dos aspectos mencionados pelas gestoras com relação às necessidades e empecilhos no processo de inclusão escolar de alunos com NEE, também aparecem em outras pesquisas, como apresentei no capítulo dois.

Contudo, apesar das dificuldades apresentadas pelas gestoras, elas relatam situações importantes que o processo de inclusão tem favorecido. Explicitam em suas falas a questão da solidariedade entre os alunos; da mudança de atitude dos profissionais diante de determinadas situações com alunos incluídos; mudanças nas atitudes de familiares. Outro aspecto que percebi, principalmente nos documentos da escola EBssr é que, embora não trazendo explicitamente a discussão da inclusão escolar, eles apresentavam termos que remetiam à educação inclusiva, mas que ali foi colocado para todos os alunos.

A implementação da Política de Educação Inclusiva na rede municipal de Pelotas está em processo de construção, como vem ocorrendo na realidade de muitas outras redes de ensino. A Secretaria Municipal de Educação, através do CAPTA, tem se orientado na nova Política de Educação Especial na Perspectiva da

Educação Inclusiva, como ficou evidente no Plano de Trabalho - 2010 deste setor. Nessa perspectiva, Baptista (2008, p. 213) faz a seguinte afirmação:

Penso que um dos efeitos desejáveis de um momento histórico que propõe rupturas seria aquele de intensificar a responsabilização dos gestores estaduais e municipais, considerando que a Educação Básica é um âmbito de responsabilidade prioritária desses gestores. Essa responsabilização associa-se à ampliação da oferta de atendimento educacional, à análise criteriosa das parcerias e convênios que têm garantido a escolarização, à instituição de parâmetros de avaliação para as experiências que estão em curso, ao investimento consistente na educação.

A escola com sala de recursos contempla a discussão da inclusão, explicitamente, em seus documentos; e as falas das gestoras vão ao encontro do que está posto neles. Já no caso da escola sem sala de recursos, apesar de não contemplar essa discussão em seus documentos (tirando um único aspecto que é mencionado, o da terminalidade específica), as gestoras demonstram, em suas falas, que estão procurando se adequar ao processo de inclusão.

Enfim, precisamos qualificar as escolas para o atendimento a essa heterogeneidade de alunos que constituem esses espaços, tornando-se imprescindível, de acordo com Oliveira (2007, p. 40), “que o discurso e a prática inclusiva deixem de ser exclusivos dos docentes da educação especial [**e dos gestores**] e sejam de fato socializados, debatidos, problematizados e praticados por todos vinculados ao sistema educacional” (acréscimo e grifo meus).

Em síntese, entendo que a educação inclusiva coloca o seguinte desafio: ter “a coragem de buscar aquilo que ainda não existe” (BAPTISTA, 2008, p. 214), pois a escola e a educação que se conhece e que se perpetuam há décadas excluem todos os anos milhares de alunos. Em outras palavras, é preciso coragem para construir o novo!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dulce Barros de. **Da educação especial à educação inclusiva?** A proposta de “inclusão escolar” da rede estadual de Goiás no município de Goiânia. 28ª Reunião Anual da ANPED (2005). Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 13 abr. 2009.

ALVES, Denise de Oliveira. Os desafios para a política e a pesquisa em Educação Especial no Brasil. *IN*: Mendes, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; e, HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini (Orgs). **Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008. p. 48-55.

ALVES, Denise de Oliveira; e, BARBOSA, Kátia Aparecida Marangon. Experiências Educacionais Inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar. *IN*: ROTH, Berenice Weissheimer (Org.). **Experiências Educacionais Inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 15-24.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Mercado de Trabalho e Deficiência**. *IN*: Revista Brasileira de Educação Especial. Piracicaba/SP: UNIMEP, 1994. Vol. 01 N. 02 p. 127-136.

ANDRÉ, Marli. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em educação. **Revista Eletrônica de Educação. Revista bilíngüe do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. ISSN 1982-7199**. 2007, v. 1, no. 1 Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/6/6>. Acesso em: 20 mar. 2009. p. 119-131.

AZEVEDO, Fernando de. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). *IN*: Ghiraldelli, Paulo Jr. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 226-250.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. 3 Ed. (Coleção polêmicas do nosso tempo; vol. 56).

BAPTISTA, Claudio Roberto. Educação Especial e o Medo do Outro: atento ai segnalati! *IN*: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 17-29.

BAPTISTA, Claudio Roberto; CHRISTOFARI, Ana Carolina; e, ANDRADE, Simone Girardi. **Movimentos, expectativas e tendências:** inclusão escolar no ensino municipal de Porto Alegre. 30ª Reunião Anual da ANPED (2007). Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 13 abr. 2009.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Inclusão escolar e educação especial: o universo das políticas e o debate brasileiro sobre contornos e limites. *IN: Trajetórias e processos de ensinar e aprender:* lugares, memórias e culturas [recurso eletrônico]/ 14. ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. CD-ROM. CD 2 – Livros. p. 202-214.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. EDUCAÇÃO ESPECIAL E POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: diretrizes, tendências e algumas singularidades regionais. *IN: Anais do I Seminário de Políticas Públicas de Inclusão Escolar no Rio Grande do Sul.* Porto Alegre: NEPIE/FACED/UFRGS, setembro de 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Rio de Janeiro: Edições 70, 1991.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; e, MANTOAN, Maria Terez Eglér. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. *IN: GOMES, Adriana L. Limaverde et. all. Atendimento Educacional Especializado:* deficiência mental. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007. p. 13-42.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. *IN: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.* Petrópolis: Vozes, 2002. 3ª. Ed.

BITES, Maria Francisca de Souza Carvalho. **A política de inclusão escolar:** dados de uma pesquisa. 26ª Reunião Anual da ANPED (2003). Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 10 ago. 2010.

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

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

BRASIL. **Lei n. 9394 de 20 de Dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB no. 17, de 03 de julho de 2001.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência:** protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Brasília: SICORDE, 2007. Disponível on line em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes> Acesso em: 20 jun. 2009.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE/n. 27 de 15 de junho de 2007.** Estabelece as orientações e diretrizes para assistência financeira suplementar a projetos de formação de gestores e educadores, no âmbito do Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade, da Secretaria de Educação Especial, no exercício de 2007. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2007/res027_15062007.pdf Acesso em: set. 2009.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n. 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n. 948, de 09 de outubro de 2007. *IN: Inclusão: Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. v. 4, n. 1, jan.-jun./2008. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. p. 07-17.*

BRASIL. **Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto6571_08.pdf> Acesso em: 06 nov. 2008.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 13, de 03 de junho de 2009.** Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf Acesso em: out. 2009.

BRASIL. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: out. 2009.

BRASIL. **Documento Final da CONAE.** Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acesso em: 09 dez. 2010.

BRIZOLLA, Francéli. **Políticas Públicas de Educação Especial**: “negociação sem fim”. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2007. Luce, Maria Beatriz, orient.

_____. **Implementação de políticas públicas de inclusão escolar**: a matriz cognitiva como ferramenta de acompanhamento do processo. 32ª Reunião Anual da ANPED (2009). Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 22 mar. 2010.

CAIADO, Kátia Regina Moreno; e, LAPLANE, Adriana Lia Frizzman de. **Programa Educação Inclusiva**: direito à diversidade. Uma análise a partir da visão de gestores de um município pólo. 32ª Reunião Anual da ANPED (2008). Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 13 abr. 2009.

CAIADO, Kátia Regina Moreno; e, LAPLANE, Adriana Lia Frizzman de. Tramas e redes na construção de uma política municipal de educação inclusiva. *IN*: BAPTISTA, Cláudio Roberto; e, JESUS, Denise Meyrelles. **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 79-90.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2005. 3 Ed.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2006. 5 Ed.

_____. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CHIESA, Marilei. **Implantação do atendimento educacional especializado na rede municipal de Pelotas sob a perspectiva de educação ambiental**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Rio Grande, BR-RS, 2009. Molon, Profª Drª. Susana Inês, orient.

CHIZZOTTI, Antonio. Parte II: Pesquisa Qualitativa. In: **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2001. 5 Ed.

COLNAGO, Neucideia Aparecida Silva. Orientação Familiar: estratégias de intervenção para pais de crianças com Síndrome de Down. *IN*: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; e, HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini (Orgs.). **Temas em Educação Especial**: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, DF: CAPES – PROESP, 2008. p. 175-188.

CORRÊA, Nesdete Mesquita. **A educação especial no Brasil dos anos 1990: um esboço de política pública no contexto da reforma do Estado.** 27ª Reunião Anual da ANPED (2004). Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 17 set. 2010.

DESLANDES, Suely Ferreira. Cap. II: A construção do Projeto de Pesquisa. *IN: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 31-50.

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA [on line]. Disponível em: <http://www.priberam.pt/DLPO/>. Acesso em: abr. 2010.

DORZIAT, Ana. **A família no contexto da inclusão escolar.** 30ª Reunião Anual da ANPED (2007). Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 09 mar. 2011.

DUTRA, Claudia; e, GRIBOSKI, Claudia. Educação Inclusiva: um projeto coletivo de transformação do sistema educacional. *IN: Ensaios Pedagógicos.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 17- 23.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade.** Rio de Janeiro: WVA, 2004. Cap. 3: O direito à educação. p. 51-108.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial? *IN: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). O desafio das diferenças nas escolas.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 17-27.

FERREIRA, Júlio Romero. **Políticas Educacionais e Educação Especial.** 23ª Reunião Anual da ANPED (2000). Trabalho Encomendado. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 13 abr. 2009.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Formas Organizativas do trabalho pedagógico na política educacional brasileira para a Educação Especial.** 28ª Reunião Anual da ANPED (2005). Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 09 set. 2010.

_____. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. p. 11-23. *IN: BAPTISTA, Cláudio Roberto et al (orgs). Educação Especial: diálogo e pluralidade. Parte I: Políticas de educação e a produção do conhecimento na área de educação especial.* Porto Alegre: Mediação: 2008. p. 11-23.

_____. Políticas de inclusão e currículo: transformação ou adaptação da escola? *IN: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas*

[recurso eletrônico]/ 14. ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. CD-ROM. CD 2 – Livros. p. 582-594.

GLAT, Rosana; e, BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. *IN: GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p. 15-35.*

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *IN: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 67-80.*

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

JESUS, Denise Meyrelles. Formação de Professores para a Inclusão Escolar: instituindo um lugar de conhecimentos. *IN: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; e, HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini (Orgs.). **Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, DF: CAPES – PROESP, 2008. p. 75-82.*

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Deficiência Múltipla e Educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos.** Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino: do que e de quem se fala? *IN: GÓES, Maria Cecília Rafael de; e, LAPLANE, Adriana Lia Frizman (Orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva.** Campinas, SP: Autores Associados: 2007. 2. Ed. p. 49-68.*

LAPLANE, Adriana Lia Frizman. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. *IN: GÓES, Maria Cecília Rafael de; e, LAPLANE, Adriana Lia Frizman (Orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva.** Campinas, SP: Autores Associados: 2007. 2. Ed. p. 05-20.*

LENZI, Carmen Silvia. Políticas Públicas de Inclusão Escolar no Município de Pelotas – RS. *IN: **Anais do I Seminário de Políticas Públicas de Inclusão Escolar no Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: NEPIE/FACED/UFRGS, set., 2010.*

MACHADO, Rosângela. Educação inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. *IN: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 69-75.*

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Cap. 3 - Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. *IN: STOBÄUS, Claus Dieter; e, MOSQUERA, Juan José Mouriño (Orgs.). Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. 2. ed. p. 27-40.*

_____. Inclusão Escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. *IN: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 29-41.*

_____. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. *IN: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 59-67.*

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadao (Orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial.** Londrina: Eduel, 2003.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Formação continuada de docentes: algumas reflexões sobre a sua contribuição para a educação inclusiva. *IN: BAPTISTA, Cláudio Roberto; e, JESUS, Denise Meyrelles. Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 153-173.*

MEC/INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007.** Brasília : Inep, 2009. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/censo/2009/Estudo_Professor_1.pdf Acesso em: 26 out. 2010.

MELLO, Guiomar Namó de. Políticas públicas de educação. **Revista Estudos Avançados [online]**, 1991. vol.5, n.13. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000300002. Acesso em: 08 out. 2010. p. 07-47.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *IN: Revista Brasileira de Educação [online]. V. 11 n. 33 set./dez. 2006*

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em 13 abr. 2009. p. 387-405.

MICHELS, Maria Helena. **Gestão, formação docente e inclusão**. Eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. Revista Brasileira de Educação – ANPED. v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a03v1133.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2010. p. 406-423.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Cap. I: Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. *IN*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 09-29.

MORAES, Salete Campos de. **Novas Ágoras: desenhos alternativos para políticas em educação**. Porto Alegre: Redes, 2008.

MOREIRA, Laura Ceretta; e, TAVARES, Taís Moura. O aluno com necessidades educacionais especiais do ensino médio no Município de Curitiba: indicativos iniciais para as políticas públicas. *IN*: BAPTISTA, Cláudio Roberto; e, JESUS, Denise Meyrelles. **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 191-203.

MOURA, Maria Lucia Seidl de; et al. **Manual de elaboração de projetos de pesquisa**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

NAUJORKS, Maria Inês. Pesquisa-ação nas pesquisas em educação especial: relato de uma experiência. *IN*: BAPTISTA, Cláudio Roberto *et al* (orgs). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Parte V: Pesquisa-ação nas pesquisas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 177-181.

NETO, Otávio Cruz. Cap. III: O trabalho de campo como descoberta e criação. *IN*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 51-66.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Política de educação inclusiva nas escolas: trajetória de conflitos. *IN*: JESUS, Denise Meyrelles de *et. all* **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 32-40.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; e, SANTOS, Tânia Regina Lobato dos (Orgs.). **Política de Educação Inclusiva e Formação de Professores no Município de Ananindeua – Pará**. Belém: CCSE/UEPA, 2007.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; e, AMARAL, Cláudia Tavares. **Políticas públicas contemporâneas para a Educação Especial: inclusão ou exclusão?** 27ª Reunião Anual da ANPED (2004). Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 13 abr. 2009.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; e, ADRIÃO, Theresa. O Ensino Fundamental. *IN*: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; e, ADRIÃO, Theresa (Orgs). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2007. 2 Ed. p. 31-46.

PARDO, Maria Benedita Lima; e, CARVALHO, Margarida Maria Silveira Britto de. Orientação Familiar e a Prevenção de Necessidades Educacionais Especiais. *IN*: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; e, HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini (Orgs.). **Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, DF: CAPES – PROESP, 2008. p. 202-212.

PELOTAS/RS. **Parecer nº 04/2009 do Conselho Municipal de Educação**, sobre terminalidade específica para alunos com necessidades educacionais especiais – Pelotas/RS.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. Cap. 15 – O aluno com altas habilidades/superdotação: uma criança que não é o que deve ser ou é o que não deve ser? *IN*: STOBÄUS, Claus Dieter; e, MOSQUERA, Juan José Mouriño (Orgs.). **Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. 2. ed. p. 237-250.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Políticas Educacionais e a Relação Público Privado**. 32ª Reunião Anual da ANPED (2009). Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 22 mar. 2010.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Políticas de melhoria da escola pública para todos: tensões atuais**. 26ª Reunião Anual da ANPED (2003) – Sessão Especial. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 13 abr. 2009.

_____. Sobre mecanismos de (re) produção de sentidos das políticas educacionais. p. 25-33. *IN*: BAPTISTA, Cláudio Roberto *et al* (orgs). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Parte I: Políticas de educação e a produção do conhecimento na área de educação especial. Porto Alegre: Mediação: 2008. p. 25-33.

_____. Educação especial em municípios paulistas: histórias singulares ou tendência unificadora? *IN*: BAPTISTA, Cláudio Roberto; e, JESUS, Denise Meyrelles. **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 57-78.

PRIETO, Rosângela Gavioli; e, SOUZA, Sandra Zákia Lian. A Educação Especial. *IN*: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; e, ADRIÃO, Theresa. (Orgs.) **Organização do Ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2007. 2 Ed. p. 123-135.

RIO GRANDE DO SUL. **Parecer nº 56/2006 do Conselho Estadual de Educação**. Orienta a implementação das normas que regulamentam a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.

SOARES, Magda. **Metamemória – memórias**: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 2001. 2. ed.

SOUZA, Sandra Freitas de; e, OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Políticas para a inclusão**: ênfase na formação de docentes. 32ª Reunião Anual da ANPED (2009). Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 22 mar. 2010.

STOBÄUS, Claus Dieter; e, MOSQUERA, Juan José Mouriño. Cap. 12 – A criança com Necessidades Educativas Especiais: uma visão ampla e aportes educacionais. *IN*: STOBÄUS, Claus Dieter; e, MOSQUERA, Juan José Mouriño (Orgs.). **Educação Especial**: em direção à Educação Inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. 2. ed. p. 187-204.

VIANNA, Cláudia Pereira. **O sexo e o gênero da docência**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf>. Acesso em: 26 out. 2010. p. 81-103.

ZWETSCH, Pamalomid. **O desafio da inclusão escolar**: um estudo sobre as expectativas familiares de alunos com necessidades educativas especiais. Monografia (Especialização) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Especialização em Educação Inclusiva. Porto Alegre, BR-RS, 2007. RAMOS, Profª Drª Maria Beatriz Jacques, orient.

ZWETSCH, Pamalomid. O desafio da inclusão escolar: um olhar sob a perspectiva familiar. In: IX Jornada de Educação Especial, 2008, Marília/SP. **IX Jornada de Educação Especial - Qualidade de Vida para as pessoas com necessidades educacionais especiais**: a dimensão das relações políticas, educacionais e familiares. Marília : FFC/Unesp - CD-ROM, 2008.

ZWETSCH, Pamalomid. As Políticas Públicas de Educação Inclusiva: retalhos de artigos das reuniões da ANPED. *IN*: **Anais do V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina, PR: UEL, 2009.

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - Entrevista semi-estruturada com a equipe gestora das escolas municipais.

APÊNDICE B - Entrevista semi-estruturada com representante da equipe gestora da Secretaria de Educação do Município.

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, convidando representantes da equipe gestora de duas escolas municipais (uma com sala de recursos e outra sem sala de recursos) e um representante da Secretaria de Educação do município de Pelotas a participarem da pesquisa, através de entrevista semi-estruturada, esclarecendo a utilização de suas falas na pesquisa de Mestrado.

APÊNDICE A - Entrevista semi-estruturada com a equipe gestora das escolas municipais.

Dados sócio-demográficos do entrevistado:

Cargo na escola:

Formação inicial e complementar:

Nome da Escola:

Questões:

1. O que você entende por Educação Inclusiva?
2. Quantos alunos incluídos têm na sua escola e quais os diagnósticos dos mesmos?
3. A escola possui sala de recursos ou sala multifuncional com professor especializado para atender os alunos incluídos?
4. Há na escola adaptações físicas, curriculares e na avaliação para atender as necessidades desses alunos?
5. Está previsto no Projeto Político Pedagógico da escola a temática da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, bem como questões relativas à constituição de sala de recursos, com profissional habilitado, além de outros profissionais de apoio à inclusão? Em caso afirmativo, como está sendo implementada?
6. Os professores, tanto da sala comum como da sala de recursos, têm tido cursos de formação continuada a respeito da temática da Inclusão?

APÊNDICE B - Entrevista semi-estruturada com representante da equipe gestora da Secretaria de Educação do Município.

Dados sócio-demográficos do entrevistado:

Cargo:

Formação inicial e complementar:

Questões:

1. O que você entende por Educação Inclusiva?
2. Quantos alunos incluídos têm na rede municipal de ensino e quais os diagnósticos dos mesmos?
3. As escolas da rede possuem sala de recursos ou sala multifuncional com professor especializado para atender os alunos incluídos?
4. Há nas escolas adaptações físicas, curriculares e na avaliação para atender as necessidades desses alunos?
5. Está previsto no Programa de Governo da atual gestão a temática da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, bem como questões relativas à constituição de sala de recursos, com profissional habilitado, além de outros profissionais de apoio à inclusão? Em caso afirmativo, como está sendo implementada?
6. Os professores, tanto da sala comum como da sala de recursos, têm tido cursos de formação continuada a respeito da temática da Inclusão?

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, convidando representantes da equipe gestora de duas escolas municipais (uma com sala de recursos e outra sem sala de recursos) e um representante da Secretaria de Educação do município de Pelotas a participarem da pesquisa, através de entrevista semi-estruturada, esclarecendo a utilização de suas falas na pesquisa de Mestrado.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: A implantação e implementação da Política de Educação Inclusiva: um estudo a partir do olhar de gestores municipais

Orientadora/Pesquisadora Responsável: Prof^a. Dr^a. Maria Helena Menna Barreto Abrahão

Mestranda/Pesquisadora: Pamalomid Zwetsch

Você está sendo convidado a participar de um estudo, que tem como objetivo conhecer que ações municipais estão sendo realizadas para a implantação e implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva a partir do olhar de gestores municipais, visto que esse segmento educacional é um dos que dá sustentação a essa política.

Meu nome é Pamalomid Zwetsch, estudante da PUCRS, do curso de Pós-Graduação em Educação – Mestrado. Os dados da pesquisa serão utilizados para a elaboração de uma dissertação.

A pesquisa de campo, desse modo, será feita através de entrevistas gravadas com gestores de duas escolas (uma com sala de recursos e outra sem sala de recursos) da rede municipal de Pelotas e uma representante da Secretaria de Educação, tendo uma duração aproximada de uma hora cada uma.

As entrevistas serão ANÔNIMAS, portanto não existe qualquer possibilidade de identificação do entrevistado durante a transcrição dos dados, ou na apresentação dos resultados. Se houver alguma citação do depoimento, será especificado somente o cargo e a formação da pessoa entrevistada, sendo utilizado um nome fictício.

A sua participação tem um caráter voluntário, esclarecendo que você pode se retirar a qualquer momento do estudo.

Eu, _____ fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada. Recebi informação a respeito da utilização de minhas falas e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim eu o desejar.

Caso tiver novas perguntas sobre este estudo, posso chamar Maria Helena M. B. Abrahão (orientadora/pesquisadora responsável) no telefone: (51) 9332-4345 ou Pamalomid Zwetsch (mestranda/pesquisadora) no telefone: (53) 8413-1584. Para qualquer pergunta sobre os meus direitos como participante deste estudo ou se penso que fui prejudicado(a) pela minha participação, posso chamar o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS (CEP) pelo telefone: (51) 3320-3345.

Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

_____	_____	_____
Assinatura do(a) gestor(a)	Nome	Data

_____	_____	_____
Assinatura do pesquisador	Nome	Data

Este formulário foi lido para _____, em
 ____/____/____ por Pamalomid Zwetsch, enquanto eu estava presente.

_____	_____	_____
Assinatura do pesquisador	Nome	Data

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 – Carta de apresentação da pesquisadora, fornecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS.

ANEXO 2 – Carta de solicitação para realização da pesquisa de campo na rede municipal de educação do município de Pelotas feita pela pesquisadora.

ANEXO 3 – Carta de autorização para realização da pesquisa de campo na rede municipal de educação do município de Pelotas/RS.

ANEXO 1 – Carta de apresentação da pesquisadora, fornecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS.



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

À Secretaria de Educação do Município de Pelotas

Apresentamos **Pamalomid Zwetsch**, aluna regularmente matriculada do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado, da Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul/ PUCRS, para realizar pesquisa de campo com profissionais de algumas das escolas da rede municipal do Pelotas. O projeto de dissertação foi defendido e aprovado em 07/01/2010, sob orientação da Profª Drª Maria Helena Menna Barreto Abrahão, intitulado: " A implantação e implementação da política de educação inclusiva: um estudo a partir do olhar de gestores municipais".

Dr. Marcos Villela Pereira
Coordenador do PPG Educação / PUCRS

rrêa
Secretário Municipal de Educação
Pelotas / RS

PUCRS

Campus Central
Av. Ipiranga, 6681 – P. 15 – sala 316/318
CEP 90619-900
Porto Alegre – RS – Brasil
Fone: (51) 3320-3620 – Fax: (51) 3320-3635
E-mail: educacao-pg@pucrs.br
www.pucrs.br/faced/pos

ANEXO 2 – Carta de solicitação para realização da pesquisa de campo na rede municipal de educação da cidade de Pelotas feita pela pesquisadora.


À Secretaria de Educação do Município de Pelotas

SOLICITAÇÃO

Exmo. Senhor Secretário Municipal de Educação

Sou **Pamalomid Zwetsch**, educadora especial, mestranda do curso de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUCRS. Pretendo pesquisar em meu projeto de dissertação de mestrado sobre a Implantação e implementação da Política de Educação Inclusiva, considerando o olhar de gestores municipais. Visto que o município de Pelotas é um dos municípios pólos do Programa do MEC "Educação Inclusiva: Direito à Diversidade", segundo consta no Anexo II, da Resolução CD/FNDE/ nº 027 de 15 de junho de 2007, tenho interesse em realizar minha pesquisa de campo (entrevistas) com profissionais de algumas das escolas da rede municipal. Devido à isso, venho **solicitar** autorização para a realização da referida pesquisa em algumas escolas da rede municipal de Pelotas. Encaminho junto à solicitação uma cópia do projeto de dissertação. Aguardo retorno o mais breve possível pelos seguintes contatos: a) telefones: (53) 3226-9393, (53) 8413-1584, b) e-mail: pamalomid.zwetsch@acad.pucrs.br, ou, c) endereço: Av. Minas Gerais, 4518 – Balneário dos Prazeres – CEP: 96095-180 – Pelotas/RS.

Agradeço desde já a atenção.


Pamalomid Zwetsch
Mestranda – PUCRS – bolsista Cnpq

Pelotas, 26 de março de 2010.

Sérgio Gomes de Mattos
Secretário Municipal de Educação
Pelotas/RS

ANEXO 3 – Carta de autorização para realização da pesquisa de campo na rede municipal de educação da cidade de Pelotas/RS.



Ofício nº 124/2010/SME

Pelotas, 26 de abril de 2010.

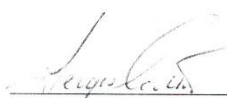
Senhor coordenador:

Autorizamos PAMALOMID ZWETSCH, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul / PUCRS, a realizar pesquisa de campo nas seguintes escolas:


- E.M.E.F. Bibiano de Almeida;
- E.M.E.F. Afonso Vizeu.

A referida pesquisa contará com o acompanhamento da professora Gládis Mattos Franco, coordenadora do CAPTA – Centro de Apoio, Pesquisa em Tecnologias para a Aprendizagem – assim como de sua equipe, favorecendo a teia de relações que se faz necessária à pesquisa na área da educação.

Atenciosamente


Sérgio Gomes de Mattos

Secretário Municipal da Educação


Gládis Mattos Franco
Coordenadora do CAPTA
Pelotas

Coordenadora do CAPTA

Ao Dr. Marcos Villela Pereira
Coordenador do PPG / PUCRS
Avenida Ipiranga, 6681
Porto Alegre/RS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Z97p Zwetsch, Pamalomid
Políticas de educação inclusiva: cenas da implementação a partir da voz de gestores municipais de Pelotas/RS / Pamalomid Zwetsch. – Porto Alegre, 2011.
133 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Fac. de Educação, PUCRS.
Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Helena Menna Barreto Abrahão

1. Educação. 2. Educação Especial. 3. Políticas Públicas Educacionais. 5. Educação Inclusiva. 6. Inclusão Escolar. 7. Administração Escolar. I. Abrahão, Maria Helena Menna Barreto. II. Título.

CDD 371.9

Bibliotecária Responsável: Elisete Sales de Souza, CRB 10/1441