

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

**VANJA ELIZABETH SOUSA COSTA**

**EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS: A EDUCAÇÃO  
ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE MARABÁ-PARÁ.**

**BELÉM – PARÁ**

**2006**

**VANJA ELIZABETH SOUSA COSTA**

**EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS: A EDUCAÇÃO  
ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE MARABÁ-PARÁ.**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Linha de Pesquisa: Políticas Públicas Educacionais.

Prof. Dr<sup>a</sup>. Olgaíses Cabral Maués.

Orientadora.

**BELÉM-PARÁ**  
**2006**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –**  
Biblioteca Profa. Elcy Rodrigues Lacerda/Centro de Educação/UFPA, Belém-PA

---

Costa, Vanja Elizabeth Sousa.

Educação, inclusão e políticas públicas: a educação especial no município de Marabá-Pará; orientadora, Profa. Dra. Olgaíses Cabral Maués. \_ 2006.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2006.

1. Educação e Estado – Marabá (PA). 2. Educação inclusiva – Marabá (PA). 3. Educação especial – Marabá (PA). I. Título.

***CDD - 21. ed.: 379.2098115***

---

**VANJA ELIZABETH SOUSA COSTA**

**EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS: A EDUCAÇÃO  
ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE MARABÁ-PARÁ.**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Linha de Pesquisa: Políticas Públicas Educacionais.

**Defesa Pública em:**

**Belém, Pa, 21 de Dezembro de 2006.**

**Banca Examinadora:**

---

**Prof. Dr<sup>a</sup>. Olgaíses Cabral Maués  
Orientadora  
Universidade Federal do Pará**

---

**Prof. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira  
Universidade do Estado do Pará**

---

**Prof. Dra. Vera Lúcia Jacob Chaves**

## **Universidade Federal do Pará**

Ao maior bem que Deus me presenteou na vida: meu querido filho Gabriel, sem ele minha vida não teria a cor, a graça e o sentido que possuí.

À minha mãe e amiga Maria do Socorro Sousa Costa, pela ajuda e cuidados que teve com meu filho nos dias e horas em que tive que estar ausente. Sem essa ajuda esse sonho jamais teria se tornado realidade.

Ao meu pai Juarez Simplício Costa, homem culto e inteligente que soube deixar a todos, dois bens inestimáveis: o gosto pela sabedoria e a honestidade (in memoriam).

A minha avó Sebastiana Sousa e a minha tia Rita Macedo, pelos incentivos e orações.

Aos meus dois sobrinhos e filhos do coração Thiago e Juarez Neto, por alegrar minha vida todos os dias com seus sorrisos e peraltices.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, Pai Eterno, fonte da vida e do amor, que me guiou e protegeu durante toda essa caminhada;

Agradeço a todos os meus familiares pelo apoio recebido;

Sou grata à minha Orientadora Olgaíses Cabral Maués, sempre presente, com quem aprendi mais ainda o valor e a necessidade do rigor acadêmico.

Às professoras Dras. Ivanilde Apoluceno e Wanderleia Azevedo Medeiros pelas valiosas sugestões durante o exame de qualificação.

À professora Dalva Costa Valente Gutierrez pelo apoio e incentivo nos primeiros momentos desta caminhada.

Aos amigos e amigas da turma, principalmente ao Luís Felipe, Gorete e Raimunda Costa, professores experientes na escola da vida e na vida da escola, grandes interlocutores do meu aprendizado nessa caminhada.

Um carinho todo especial a amiga Jacirene Albuquerque.

Um agradecimento especial a Míriam Matos, que soube ser amiga em todos os momentos e com sua sensatez me dava à força necessária para sempre seguir em frente, atributos tão esquecidos nos dias de hoje.

Meus Agradecimentos aos funcionários (professores e técnicos) da Escola alvo desta pesquisa e aos da Secretaria Municipal de Educação de Marabá, que contribuíram na construção desse estudo.

Ao Ferreira, pelas orientações de informática as quais muito contribuíram para a formatação final desta Dissertação.

Minhas pernas não caminham  
Mas há olhos que não vêem.  
Há bocas sempre caladas,  
Muitas mãos que não seguram  
E braços que não abraçam,  
às vezes, nem sempre há braços,  
há mentes que se esqueceram  
De abrirem-se para o sol.

Há muita falta em nós todos.  
Mas não estamos pedindo  
que tenham pena de nós.  
O que importa saber  
É que estamos aí,  
Ao lado de todo mundo,  
Querendo apenas que o mundo  
Compreenda que foi feito  
Pra vocês e pra nós.  
(Ziraldo)

## RESUMO

Este trabalho investigou como se deu a implementação de Políticas Públicas para Educação Especial no município de Marabá-Pará. Para tanto se fez necessário analisar e refletir o papel da Secretaria Municipal de Educação na efetivação dessas políticas, tendo como foco a política de inclusão escolar e o processo de municipalização do Ensino Fundamental. A temática foi desenvolvida por meio de uma pesquisa qualitativa sobre o processo de inclusão escolar, pois a última década, em nosso país, marca o início da luta da sociedade civil para que se façam valer os direitos preconizados pela Constituição Federal de 1988, dentre os quais *garantia do acesso e permanência de todos na escola*. O problema de pesquisa que norteou este trabalho foi o de verificar a relação entre as políticas públicas educacionais para a educação especial traçadas pelo governo federal e a implementação das mesmas pela Secretaria Municipal de Educação de Marabá-Pará para a inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais. A pesquisa se desenvolveu metodologicamente por meio de um estudo de caso de uma escola da rede municipal de educação de Marabá. Utilizamos como instrumentos de coleta de dados a entrevista semi-estruturada e a análise interpretativa das entrevistas e dos documentos cujos dados foram submetidos à análise de conteúdo. A partir de nossas análises e reflexões constatamos que a implantação da Educação Especial em âmbito municipal deu-se por força do processo de municipalização ocorrido em Marabá no de 2000. Ressaltamos que a implementação da mesma na prática, vem sofrendo muitos complicadores, dentre eles a falta de conhecimento de grande parte dos professores da rede em relação às questões mais específicas apresentadas pela maioria das deficiências de seus alunos, além da falta de infra-estrutura adequada das escolas para atender os alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas classes comuns.

**Palavras-Chave:** Políticas Públicas Educacionais, Inclusão Escolar, Educação Especial.



## **ABSTRACT**

This work investigated how happened the implementation of public politic for the Special Education from Marabá - Pará municipal district. Therefore, if done necessary to analyse and to reflect the paper o Municipal Education Secretariat in the execution from that politics, having as focus the school inclusion politic and the process of Municipality of Fundamentals School. The thematic was developed by a qualitaive search about the school inclusion process,for the last decade, in our country, to mark the begin of combat of the Civil Society for stake a claim defended by Federal Constitution 1988, among them guarantee of access and permanence of all in the school. The issue of search that directed this work was verify the relation among the Educational Public Politics for Special Education planned by Federal Government and the implementation from that politics by Education Municipal Secretariat from Marabá - Pará for the school inclusion of students with Special Educational Necessities. The search if developed methodologically by a study of case of the school of the Education Municipal net from Marabá. We make use the semi structured interviews and documents as data collect. This documents was submitted conted analysis. Begining from our analysis and reflections we testify that introduction of the Special Education in municipal ambit happened by a strong process of municipality had been occured in the year 2000, in Marabá. We stick out that the implementation of the municipality on practice, come suffering many dificulty, among them lack of knowledge of big part of teachers net, in relation of more specific questions showed by majority of deficiencies of students them, beyond lack of adequate material structure of schools to attend the students with Educational Specials Necessities matricullated in the common class.

**Key Words:** Educational Public Politics, School Inclusion and Special Education.

## **LISTA DE TABELAS**

**Tabela 1:** Matrículas na Educação Especial - 2002 a 2004.

**Tabela 2:** Evolução da Matrícula Inicial dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais na Rede Municipal de Educação de Marabá-Pa.

**Tabela 3:** Evolução das Escolas Regulares com e sem salas de apoio pedagógico especializado ou salas de recursos.

**Tabela 4:** Total de municípios, em nível nacional, com matrículas na educação especial – 2000-2004.

**Tabela 5:** Distribuição dos professores na escola-referência em suas áreas de atuação.

## LISTA DE SIGLAS

AACD – Associação de Assistência á Criança Defeituosa  
AAMR – American Association on Mental Retardation  
APAE -Associação de Pais e Amigos do Excepcional  
BM – Banco Mundial  
CAP - Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual  
CEB – Câmara de Educação Básica  
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial  
CF – Constituição Federal  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CRVD-Companhia Vale do Rio Doce  
CORDE – Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência  
DV - Deficiência Visual  
DA - Deficiência Auditiva  
EC - Emenda Constitucional  
EUA – Estados Unidos da América  
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Trabalhadores da Educação  
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério  
IBC – Instituto Benjamin Constant  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
INES - Instituto de Educação Nacional de Surdos-Mudos  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
MPAS – Ministério da Previdência e Assistência Social  
NAEJA - Núcleo de Educação de Jovens e adultos  
OIT - Organização Internacional do Trabalho  
ONU - Organização das Nações Unidas  
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDE – Plano Decenal de Educação para Todos  
PDRAE – Plano Diretor da Reforma do Estado

PNE – Plano Nacional de Educação

PRODASEC - Programa de Ações Sócio-Educativas e Culturais para as Populações Carentes  
do Meio Urbano

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

SR - Sala de Recursos

SAPE-Sala de Apoio Pedagógico Específico

SENEB - Secretaria Nacional de Educação Básica

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, à Ciência e a Cultura.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1: AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....</b>	<b>20</b>
1.1 A Organização do Sistema de Ensino, o Desenvolvimento Econômico e a Educação Especial.....	24
<b>CAPÍTULO 2: A REFORMA DO ESTADO E O CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR A PARTIR DOS ANOS DE 1990.....</b>	<b>44</b>
2.1 A Política de Educação Inclusiva no Brasil: Aspectos Legais e Político- Pedagógicos.....	54
<b>CAPÍTULO 3: O MUNICÍPIO DE MARABÁ E O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL .....</b>	<b>69</b>
3.1 O Processo de Municipalização e a Educação Especial .....	69
3.2 Caracterização do Município de Marabá.....	78
3.3 A Educação Especial no Município de Marabá.....	82
<b>CAPÍTULO 4: A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MARABÁ: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DA ESCOLA- REFERÊNCIA.....</b>	<b>98</b>
4.1 Contextualização do Locus da Pesquisa.....	98

4.2.A Implementação das Políticas Públicas Educacionais no Município de Marabá.....	107
4.3 As Políticas de Inclusão Escolar dos Alunos com Necessidades Educacionais na Escola-referência.....	109
4.4.Situações Apresentadas na Escola-referência.....	120
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>125</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>130</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>139</b>

## INTRODUÇÃO

Apesar de já se fazer presente há décadas em muitos países, no Brasil, a inclusão nas classes regulares das escolas de pessoas com necessidades educacionais especiais é uma prática recente, sobretudo porque a história da educação brasileira sempre foi marcada por um sistema de ensino altamente centralizado, moldado desde seus primórdios para receber alunos ideais, ou seja, os ditos normais.

Somente a partir da Conferência Mundial de Educação Especial ocorrida em Salamanca, na Espanha em junho de 1994, foi reconhecida a “necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino”. A partir de então, o discurso pela escola inclusiva ganhou impacto social: saiu dos gabinetes e foi absorvido por educadores e educadoras em todo o País. Dois anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 é promulgada reforçando essa prerrogativa. Assim, ganha também destaque no Brasil o discurso pela universalização da educação básica incluindo nesta, as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Destarte, este trabalho tem como tema de investigação a Implementação das Políticas Públicas para Educação Especial no município de Marabá-Pará. O referencial teórico utilizado baseia-se em estudiosos que discutem as Políticas adotadas pelo estado para a Educação Especial no Brasil em âmbito público, tais como Mazzotta (2003), Carvalho (2002), entre outros.

Esses estudos vêm se desenvolvendo mais precisamente a partir da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 4.024/61, nos documentos de cunho internacional, como a Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Nova Delhi (1993), a Declaração de Salamanca (1994), a Declaração de Beijing (2000), a Convenção de Guatemala (1999) e naqueles produzidos no âmbito do governo federal, elaborados a partir de 1990, como, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais - PCN (1999) e no Plano Nacional de Educação - PNE (VALENTE, 2001), além do estudo de teses e dissertações na área das Políticas Públicas produzidas principalmente nos últimos cinco anos.

Nesse percurso, procurou-se conferir as prerrogativas legais de âmbito nacional com a implementação das políticas em âmbito municipal, já que essas “obedecem” às orientações nacionais.

A temática foi desenvolvida por meio de uma pesquisa teórica e empírica para investigar a implementação das políticas públicas para a educação especial no município de Marabá-Pará, analisando e refletindo o papel da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) na implementação dessas políticas e mais especificamente como vem se praticando a política de inclusão escolar na rede municipal, a partir da promulgação da LDB 9.394/96 e demais dispositivos legais na escola alvo desta pesquisa, mais precisamente a partir do processo de municipalização do Ensino Fundamental ocorrido no estado do Pará em meados da década de 1990 e no município em estudo, no ano de 2000.

O nosso interesse pessoal pela área da inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares e pelo estudo das Políticas Públicas para Educação Especial em âmbito municipal foi incrementado a partir dos questionamentos dos alunos da Universidade Federal do Pará (UFPA) - campus de Marabá, sendo que a maioria desses discentes já atuava como professores da rede municipal. Eles questionavam sobre a necessidade de implementação de políticas educacionais em âmbito municipal para a inclusão **de fato e de direito** dos alunos com necessidades educacionais especiais, para que esses realmente tivessem êxito em seus estudos e prosseguimentos. Além disto, achavam necessária a problematização das políticas educacionais para a educação especial traçada pelo governo federal, para os estados e municípios brasileiros, pois a última década, em nosso país, marca o início da luta da sociedade civil para que se façam valer os direitos preconizados pela Constituição Federal (1988), como a *garantia do acesso e permanência de todos na escola*.

Os fatores que favoreceram para a escolha da temática foram o interesse em contribuir com questões político-pedagógicas e sociais tão importantes, além do fato de ser uma área (políticas públicas para a educação especial) com um número de profissionais especializados muito reduzido em toda a região de abrangência do campus universitário de Marabá. A partir das indagações dos nossos alunos, percebemos quão distante está a nossa Universidade-Campus de Marabá da realidade dos alunos-professores no cotidiano das escolas com seus alunos com necessidades educacionais especiais.

Levando em consideração a amplitude da temática, fizemos um recorte e decidimos



verificar neste curso de Mestrado a “Implementação das Políticas Públicas Educacionais no período de 2001 a 2005, para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no município de Marabá-Pará”. No momento dessa escolha (2003), o Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries) em Marabá já tinha sido municipalizado.

O problema que serviu de referência para a pesquisa foi a relação existente entre as políticas públicas educacionais para a educação especial traçadas pelo governo federal e a implementação das mesmas pela Secretaria Municipal de Educação de Marabá-Pará para a inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais. Assim, de acordo com a problemática mencionada, duas questões se tornaram fundamentais:

1. As políticas educacionais definidas pelo estado, via documentos oficiais, podem atender às reais necessidades e diversidades específicas dos alunos com necessidades educacionais especiais em âmbito municipal?
2. Sob que paradigmas educacionais, dentro do contexto da educação especial, esses documentos que versam sobre a educação/inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais estão assentados?

A pesquisa foi desenvolvida, metodologicamente, por meio de um estudo de caso de uma escola da rede municipal, a qual, doravante, denominaremos de escola-referência. Essa escolha metodológica se deu porque, por meio dela, a abordagem qualitativa favoreceu uma maior variedade de informações, além do que, ao adentrarmos na escola, as várias dimensões do problema revelaram-se com maior nitidez.

Enfim, ao optarmos por esse tipo de estudo, tentamos investigar as situações na escola-referência, ou seja, situações do dia-a-dia, buscando mostrar a realidade do processo de inclusão na escola em foco nesta pesquisa.

A referida escola foi selecionada por ser a única da rede que apresentava as seguintes características no momento da escolha:

1. Um número razoável de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais matriculados nas classes comuns nos últimos quatro anos, alunos estes em sua maioria com deficiência auditiva;
2. Desenvolvia desde 1987 um trabalho com crianças e jovens com deficiência auditiva e deficiência mental;
3. Um número elevado de alunos com necessidades educacionais especiais principalmente

na categoria de deficiência auditiva que estão prosseguindo com êxito no Ensino Fundamental, alguns já cursando o Ensino Médio.

4. Grande parte dos professores lotados nessa escola já foi capacitada em serviço, principalmente com cursos voltados para lidar com crianças surdas, ou seja, cursos de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).
5. Possuir um Centro de Apoio ao Deficiente Visual em pleno funcionamento para os alunos de toda a rede e região.

Todas essas particularidades mencionadas nos levaram a optar pelo estudo de caso, pois de acordo com Ludke e André (1996):

Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”. Um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. Assim, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática a que estão ligadas (pp.18 e 19).

A Escola escolhida permitiu-nos retratar a realidade do processo de implementação da inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede municipal de forma mais completa e profunda.

Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos a observação participante, a entrevista semi-estruturada, a análise documental e posteriormente a análise interpretativa das entrevistas e análise documental. O uso da entrevista semi-estruturada corroborou uma dinâmica maior no momento da coleta de dados, pois favoreceu um direcionamento das mesmas, completando-as com perguntas, sempre que se fazia necessário.

As entrevistas foram realizadas durante várias semanas na escola-referência com a vice-diretora, com dez professores que possuíam alunos com necessidades educacionais especiais em suas turmas, professoras, professores e técnicos do Centro de Apoio Pedagógico ao deficiente visual – CAP e da sala de recursos para o deficiente auditivo, além das supervisoras, auxiliares de secretaria e da secretária sendo que com estes, as conversas eram informais e anotadas em um diário de campo. A cada entrevista realizada, explicitávamos anteriormente a temática abordada, a área de interesse, a necessidade da pesquisa e a escolha dos participantes.

Esse período nos serviu para a observação do fluir da escola e, principalmente, a interação das crianças com necessidades educacionais especiais com a dinâmica daquela instituição.

Portanto, com exceção dos dados coletados na Secretaria Municipal de Educação de Marabá, os demais são exclusivos da escola-referência em estudo. Os nomes de todos os entrevistados foram identificados por numerais a fim de manter o sigilo de suas identidades.

O trabalho está organizado em quatro capítulos. O primeiro aborda os pressupostos teóricos acerca das políticas públicas educacionais para educação especial a partir da organização do sistema de ensino brasileiro em nível nacional. Para tanto, percorreu-se a trajetória da educação especial, em alguns momentos no mundo e na educação brasileira, verificando sempre que possível os principais momentos em que o estado “assume” a educação especial como tarefa pública, movido mais por interesses econômicos do que sociais, passando pela década de 1990, momento em que o Brasil se torna signatário de vários acordos internacionais na luta pela **educação para todos**.

O segundo capítulo enfoca a Reforma do Estado, período em que irão surgir “novas” propostas para a organização do sistema educacional brasileiro. Foram analisadas aquelas contidas nos documentos já citados, verificando as principais referências teóricas e o que sugerem esses documentos ao proporem o processo de inclusão escolar como política norteadora de todos os sistemas de ensino municipais. Esses documentos sustentam a política de educação especial no País. Nesta análise, destacamos os aspectos legais e político-pedagógicos e as possíveis implicações destes na política de educação inclusiva no âmbito dos municípios.

O terceiro capítulo, após caracterizar o município foco da pesquisa dentro do cenário do estado, apresenta um estudo acerca da organização do sistema municipal de ensino de Marabá a partir do processo de municipalização (2000), mais precisamente a partir da estruturação do Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação. Assim, buscamos traçar um quadro preliminar da política educacional implementada em âmbito municipal na perspectiva da educação para todos, analisando documentos da Secretaria Municipal de Educação, em especial do Departamento de Educação Especial e documentos da escola-referência, além das entrevistas e das propostas municipais para efetivação da educação inclusiva às crianças com necessidades educacionais especiais no

Ensino Fundamental.

O quarto capítulo apresenta o resultado e as análises dos dados coletados na pesquisa de campo realizada na escola-referência, relativos à implementação das Políticas de Inclusão Escolar. A preocupação maior com este estudo foi a possibilidade de construir uma representação das Políticas Públicas para a Educação Especial a qual está sendo desenvolvida até o momento em Marabá por meio da SEMED e sua rede de escolas. Deste modo, formalizamos uma visão geral das maiores problemáticas que envolvem o processo de inclusão nas escolas públicas municipais de Marabá-Pará.

Nas considerações finais, apresentamos alguns aspectos orientados pelo resultado da pesquisa acerca da implementação das Políticas Públicas para Educação Especial no município de Marabá-Pará e sua rede de escolas.

## **CAPÍTULO I: AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Toda Política pública, ainda que parte de um projeto de dominação, reflete, como arena de luta e como caixa de ressonância da sociedade civil, tensões, contradições, acordos e desagregos políticos, às vezes de grande magnitude (TORRES,1996, p.110).

### **O período inicial**

Para melhor entender a política educacional imposta hoje aos municípios brasileiros em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais faz se necessária caracterizar e contextualizar a educação especial ao longo da história da educação, no panorama mundial e nacional, para, em seguida, compreender melhor a implementação das políticas de inclusão escolar em âmbito municipal.

Para Ribeiro (2003), as discussões sobre a Educação Especial e Inclusão não são tão recentes, como alguns querem admitir. Para essa autora, é necessário fazer uma digressão histórica para compreender melhor seu significado no momento atual. As práticas hegemônicas na área da Educação Especial presentes hoje no Brasil país não existem desde sempre. Possui uma história de construção que se inicia com a modernidade, período em que brinda uma maior valorização do ser humano por conta do advento das filosofias humanistas. Ribeiro (2003) diz que inicia, assim, a investigação sobre a pessoa excepcional do ponto de vista da Medicina, pois, a partir dessa nova ciência, crescem os estudos e experiências sobre a problemática das deficiências atreladas à hereditariedade, aspectos orgânicos, biotipologia, etiologia, caracterização de quadros típicos, distorções anatômicas e outras.

Internacionalmente, a história da Educação Especial iniciou sua trajetória com a segregação e separação em espaços institucionais (asilos até chegar às escolas e classes especiais) e, mais recentemente, às propostas de integração/inclusão (PORTO ALEGRE, 2001).

Para o professor Bueno (1993), a iniciativa de atender às pessoas com deficiência em escolas especializadas correspondeu tanto ao ideal liberal de extensão de oportunidades para

todos quanto ao processo de exclusão do meio social daqueles que interfeririam no desenrolar da nova ordem de organização social, no caso, o advento do modo de produção capitalista. Assim, Magalhães (2003) afirma que devemos considerar a educação especial como prática social historicamente produzida e não simplesmente como uma especialização para alguns profissionais das áreas de educação e saúde.

Mergulhão (2002) afirma que percorrer o caminho da história da deficiência e suas várias representações sociais é uma forma de entender e compreender por que estes indivíduos foram afastados do nosso convívio, não sendo possível conhecê-los. No imaginário das pessoas é bastante forte a representação e categorização generalizada dessas pessoas, em que um cego é igual em sua deficiência a um deficiente auditivo ou a um indivíduo com deficiência física. O tratamento propiciado a casos tão diferenciados é o mesmo.

De acordo com o documento “Política Pública para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais” (2001), a maioria dos estudos considera o século XVI como marco inicial da Educação Especial com a educação dos surdos na Espanha. Porém, foi no século XVIII que a Educação Especial se institucionalizou, quando foram criados os Institutos Públicos para surdos-mudos (1760) e os Institutos Públicos para cegos (1784) em Paris.

Percorrendo a história da loucura, Foucault (2002) afirma que, do século XIV até o século XVII, a exclusão de indivíduos e a eliminação de pessoas indesejadas é uma prática constante. O autor considera que os valores éticos, morais e o modelo médico estão fortemente enraizados na sociedade. Isso faz com que as pessoas que não estejam enquadradas em um determinado padrão de normalidade sejam banidas do convívio social. No século XVII, na Europa, a internação dessas pessoas é um grande movimento, um período de segregação e categorização dos indivíduos, internando a loucura pela mesma razão que a devassidão e a libertinagem. Os indivíduos excluídos eram alienados, separados em grupos, entre os quais, indigentes, vagabundos, mendigos, prisioneiros, "pessoas ordinárias", "mulheres caducas", "velhas senis ou enfermas", "velhas infantis", “pessoas epiléticas”, "inocentes malformados e disformes”, “pobres bons” e "moças incorrigíveis".

A Educação Especial no Brasil teve trajetória semelhante a dos países europeus, porém, na Europa os institutos se transformaram em oficinas de trabalho e no Brasil em asilos de inválidos, afirmação corroborada por relato encontrado em Jannuzi (2004). Segundo este autor, as Santas Casas de Misericórdia surgidas no Brasil desde o século XVI seguiam a

tradição européia transmitida por Portugal para atender aos pobres e doentes, os quais eram muitos em nosso país na época. Possivelmente, essa diferença oficinas/asilos seja a gênese da forma de educação especial entre o continente europeu e o Brasil.

Até o século XIX, não se instituíram no Brasil grandes espaços de exclusão como os hospitais gerais da Europa. Em geral, os loucos e “defeituosos” eram de responsabilidade de suas próprias famílias e podiam perambular pelas ruas. Case perturbassem a ordem pública, eram então recolhidos às Santas Casas ou às prisões (Panorama da Educação Inclusiva no Brasil, 2001, p. 2).

O referido documento destaca a inauguração, no ano de 1903, no Rio de Janeiro, do primeiro pavilhão-escola para “crianças anormais”, chamado de Pavilhão Bourneville, junto ao Hospício Nacional de Alienados (antigo Hospício Dom Pedro II). A criação deste pavilhão-escola foi influenciada pelo trabalho de professores e principalmente de alguns médicos europeus com pessoas deficientes, tais como: Louis Braille, Jean Gaspard Itard, Maria Montessori, Edouard Séguin, entre outros. Dessa forma, “entre nós a medicina influenciou as propostas educacionais para os deficientes” desde a criação, ainda no Império, dos primeiros Institutos para cegos e surdos. Nesse contexto, surge no Brasil a figura da criança anormal (século XX). A escola cresce em importância, os critérios médicos mesclam-se aos pedagógicos, pois nestas escolas anexas aos hospitais, essas crianças começam a receber orientações pedagógicas, além do tratamento clínico. A partir de então, a anormalidade passa gradativamente a estar referida às possibilidades de educação (Ibidem, p. 3).

Assim, a trajetória das pessoas com necessidades educacionais especiais, ou seja, das pessoas portadoras de deficiência, foi marcada pela exclusão: pelo ato de não serem consideradas pertencentes à maioria da sociedade. Na antiguidade, eram abandonadas ou mortas. Já na Idade Moderna, mais precisamente nos séculos XVIII e XIX, inicia-se o atendimento em instituições especializadas, sendo a prática deste atendimento segregativa. Somente a partir do ano de 1956, quando surge na Dinamarca o princípio da Normalização que era “Criar condições de vida para a pessoa retardada mental semelhante, tanto quanto fosse possível, às condições normais da sociedade em que vive,” (Id. Ibid., p. 3) é que anos depois, surge, no Brasil (1970), a idéia da integração nas escolas das crianças ditas excepcionais.

Há mais de duas décadas no mundo e, mais recentemente, no Brasil, vivemos sob o paradigma da inclusão, o qual questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e regular, mas também a integração, pois, segundo Mantoan (2004), a inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar aos alunos que possuem dificuldades na escola, mas a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

No final do século XVIII, em quase todo o mundo, surgiram os asilos, hospitais para todos aqueles considerados “desviantes”. No final do século XIX e início do século XX, criaram-se instituições especializadas e diferenciadas, mas o projeto educativo restringia-se a ensinamentos elementares para que “incomodassem o menos possível”.

No Brasil, a separação dos indivíduos considerados “defeituosos” em espaços físicos diferenciados começa a delinear-se em meados do século XIX com a criação do Hospício Pedro II (1841), do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), atualmente Instituto Benjamim Constant (I.B.C.). Esta foi a primeira instituição de Educação Especial da América Latina e hoje se constitui em um centro de excelência e referência nacional na área. É um órgão do Ministério da Educação e do Desporto, tendo suas ações destinadas às questões relacionadas à deficiência visual. O Imperial Instituto de Surdos-Mudos, fundado por D. Pedro em 1857, pela Lei nº. 837 de 26 de setembro e em 1957, cem anos depois, por meio da Lei nº. 3.198, passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos-Mudos (INES). O grande problema dessas instituições é que a maioria da população não tinha nem como chegar a elas, pois todas estavam localizadas nas regiões Sul e Sudeste, deixando o restante do país sem nenhum atendimento especializado para o contingente carente de cuidados especiais.

No início do século XIX, a vinda da corte para o Rio de Janeiro produziu uma série de transformações na cidade, como a participação cada vez maior dos médicos higienistas, isto é, era preciso limpar as ruas consideradas reduto de insalubridade, da miséria e do vício. Essa fase higienista está presente na educação como um todo. A própria Educação Física viveu sob essa concepção até os anos de 1939, o que objetivava melhorar as qualidades dos indivíduos.

Nesse período, se estabeleceu uma aliança médico-filantrópica, ou seja, de um lado, as instituições de caridade, exercendo seu trabalho de filantropia, e de outro, os médicos-higienistas, exercendo seu ofício para que fossem prevenidas as doenças naquele Brasil carente de tudo, principalmente de saúde, e com um índice de mortalidade alto. Assim sendo,



surtem novas formas repressivas e assistenciais de controle das populações da cidade (polícia, medicina social, higienismo), bem como os estabelecimentos especializados, dando-se a validação das práticas de separação por meio das classificações que os saberes médico-psiquiátricos promovem. A medicina, imbuída de um ideário estrangeiro da psiquiatria e da higiene, introduziu, no início do século XX, uma perspectiva que visava a pedagogização da população privilegiando a infância e fazendo surgir a figura da “criança anormal”. Tal documento lista que muitas famílias, por razões econômicas e por necessidade de tempo para o trabalho, acabavam por internar seus filhos nos “espaços promíscuos dos hospícios”.

De acordo com Mazzotta (2003), desde o século XIX, já havia no Brasil a organização desses serviços para atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e físicos. Esse atendimento era espelhado em experiências já existentes na Europa e nos Estados Unidos. Porém, entendemos que esse trabalho acontecia de maneira isolada no Brasil, pois favorecia uma parcela ínfima da população, considerando-se que, em 1872, contávamos com 15.848 cegos e 11.595 surdos. Deste total, apenas 35 cegos e 17 surdos eram assistidos nessas instituições.

## 1.1 A ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO, O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

O Brasil chega ao século XX ainda com políticas esparsas na área da educação especial por parte dos poderes públicos. As poucas realizações para o atendimento às pessoas com deficiências nas escolas regulares são as classes especiais, isto é, classes isoladas que funcionavam na escola regular e que recebiam crianças e jovens com alguma deficiência e ou dificuldade de aprendizagem, e algumas escolas junto aos hospitais. A escola, no início desse século, ainda era uma instituição mais para domesticar do que para formar, mesmo porque no modelo econômico agro-exportador não havia necessidade de estudos formais já que a organização da produção era garantida pelos escravos.

Segundo Romanelli (2003), de certa forma o que dinamizou e impulsionou a institucionalização da escola foi a necessidade econômica do mercado de trabalho que num dado momento necessitou de mão-de-obra especializada ou ao menos semi-especializada para ocupar posições de baixo escalão nas fábricas que ora se implantavam no Brasil. Essa autora

diz que uma das conseqüências mais imediatas do processo de implantação do capitalismo no Brasil, o qual é fundamental para o entendimento do papel da escola em nossa sociedade, diz respeito à necessidade que o Estado passou a ter da mesma para a implantação definitiva do capitalismo, pois:

[...] a evolução de um modelo exclusivamente agrário-exportador para um modelo parcialmente urbano-industrial, afetou o equilíbrio estrutural dos fatores influentes no sistema educacional pela inclusão de novas e crescentes necessidades de recursos humanos para ocupar funções nos setores secundário e terciário da economia. O modelo econômico em emergência passou então, a fazer solicitações à escola (ROMANELLI, 2003, p.46).

Em um primeiro momento, no modelo agro-exportador, a escola era desnecessária, pois este se assentava na “produção de produtos primários, predominante agrários, destinados à exportação para as metrópoles” (FREITAG, 1983, p.47). A autora afirma que, nesse período, a monocultura latifundiária exigia um mínimo de qualificação e diversificação da força de trabalho, não havendo, portanto, nenhuma função de reprodução da força de trabalho a ser preenchida pela escola para as camadas pobres que se constituíam na mão-de-obra necessária.

Ademais, se a escola não era, dentro desse modelo político que se forjava, necessária nem para os alunos ditos normais, muito menos o seria para a parcela da população que apresentava algum tipo de deficiência. Qual lugar, dentro do processo de produção, essas pessoas poderiam ocupar? Qual papel, dentro do processo de industrialização que se iniciava, poderiam desempenhar? Para a autora citada, a escola, como mecanismo de re-alocação dos indivíduos na estrutura de classes, era dispensável. Esse modelo agro-exportador foi implantado na colônia em 1549 e perdurou até a crise do café (1930), a qual se deu em conseqüência da crise econômica mundial de 1929.

Essa crise impôs restrições às importações de bens de consumo em nosso país, pois, com a quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque, os Estados Unidos e outros países deixaram de comprar nosso principal produto: o café. Essas mudanças na estrutura do modo de produção irão forçar o surgimento de um novo modelo econômico: o de substituição das importações. Para Freitag (1983), essa substituição das importações irá produzir uma diversificação da produção, relativizando o poder dos cafeicultores e fazendo emergir uma

nova burguesia urbano-industrial, a qual irá pressionar o Estado para que este crie novas escolas. Assim, será nesse período (década de 1930) que se dará a expansão da rede de escolas públicas em decorrência da solicitação da sociedade industrial da chamada mão-de-obra especializada, dando-se início às primeiras classes especiais nas escolas públicas.

Durante mais de quatro séculos, ou seja, da Colônia (1549) até o final da primeira República (1930), tivemos, pelo Brasil afora, vários sistemas educacionais, todos calcados na exclusão social. Em todos os momentos, duas funções predominavam: “a de reprodução das relações de dominação e a de reprodução da ideologia dominante,” funções típicas da escola e da educação numa sociedade capitalista (FREITAG, 1983, p. 57).

Portanto, no longo processo de solidificação do capitalismo no Brasil, o Estado precisou estruturar-se para responder de forma satisfatória ao processo de acumulação. No campo educacional, essa estruturação do Estado dar-se-á apenas no ano de 1930 quando da criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública e em seguida por meio da Reforma Francisco Campos. Essa reforma se constituirá em uma série de Decretos que serão sancionados nos anos de 1931 e 1932.

Xavier (1990) afirma que a Reforma Francisco Campos, como ficou conhecida, se consubstanciou em um dos principais momentos de reformulação efetiva do Sistema Educacional pelo Estado, pelo fato de que organizou o ensino superior e médio, o secundário e o profissional de modo tal que consolidou o dualismo, reforçou o elitismo e frustrou a propalada renovação científica do sistema educacional brasileiro. O que se infere é que todas as legislações emanadas da Reforma Francisco Campos pouco acrescentaram em termos de política educacional para os alunos com necessidades educacionais especiais. Somente a partir da Lei 4.024/61 é que políticas para essa área serão sancionadas, e a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional incorporará ao seu texto a Educação Especial.

Para a formação de um Estado nacional, antiliberal e intervencionista, fazia-se necessário, em certa medida, organizar o sistema. As classes dominantes entendiam que só por intermédio desse Estado é que o Brasil teria sustentabilidade para modernizar-se. Nesse processo de modernização, se fazia premente que a educação ocupasse lugar preponderante; essa modernização se dava em nome da “implantação definitiva do capitalismo no Brasil” (ROMANELLI, 2003, p. 47).

A crise mundial de 1929 alterou o modelo econômico ainda que as economias

mundiais transferissem os efeitos da mesma para os países economicamente dependentes. No Brasil, dar-se-á o efeito contrário, no qual o mercado interno vai crescer, pois vai haver a transferência de renda do setor agrícola (em crise com a superprodução do café) para os setores industriais, que começam a emergir, com a criação de indústrias.

Como consequência da crise, surgirá a necessidade de reajustar o aparelho do Estado às novas necessidades da política<sup>1</sup> e da economia (SHIROMA, 2002). O Estado, para se reestruturar, fará uso da escola, pois precisará de toda mão-de-obra possível, além do fato de que serão asseguradas e consolidadas as mudanças no modo de produção.

Por isso, para Shiroma (2002), as políticas públicas emanadas do Estado anunciam-se sempre numa correlação de força, em que o Estado é o mediador das relações contraditórias de produção que existem na sociedade civil.

Nesse contexto de passagem de um modelo econômico para outro, de uma crise mundial da qual o Brasil não sairá ileso, da preocupação que surge em relação à educação formal, logo nas escolas, algumas questões nos inquietam, tais como: *Quando, no Brasil, o chamado Estado liberal se efetivou? Qual modelo de Escola foi adotado a partir de sua efetivação? Nesse período, dentro desse Estado, quais proposições eram pensadas ou executadas para as políticas voltadas aos alunos com necessidades especiais?*

Ao tentarmos responder essas questões, recorreremos ao que diz a professora Rejane de Sousa Fontes (2003) da UERJ:

A história no Brasil nos mostra que a educação foi centro de atenção apenas nos momentos em que os segmentos dominantes da sociedade sentiram necessidade, sendo que quando a economia passou a exigir mão de obra instrumentalizada, as massas populares foram chamadas à escola (2003, p.1).

Mas essa “chamada” não se configurou como uma opção do Estado em colocar na escola aquelas parcelas da população até então alijadas do processo educativo. O que houve foi a necessidade urgente de pessoas que realizassem o chamado “serviço pesado” nas indústrias que ora se instalavam.

As escolas dessa época eram moldadas segundo os ideais da Reforma (Francisco Campos) em vigor, as quais foram organizadas para formar os filhos da elite, uma vez que

---

<sup>1</sup> Para Shiroma (2002), o termo política na modernidade reporta-se, fundamentalmente, a atividade ou conjunto de atividades que, de uma forma ou de outra, são imputadas ao Estado moderno capitalista ou dele emanado.

sequer ao ensino primário a maioria da população dita normal tinha acesso, muito menos seria concedido às crianças que possuíam alguma deficiência. Nesse período, a escola que tínhamos era a chamada escola tradicional, a qual dava sustentação ideológica e material (recursos humanos) ao sistema econômico e político em vigor, formando quadros para os grupos hegemônicos no poder.

Relata Romanelli (2003) discorre que até 1930, o ensino no Brasil nunca estivera organizado à base de um sistema nacional. O que havia eram sistemas estaduais sem articulação com o sistema central, alheios, portanto, a uma política nacional de educação (p.131). Com a reestruturação do poder estatal, a partir daquele ano, tanto na instância da sociedade política quanto da sociedade civil, a classe até então hegemônica é forçada a dividir o poder com a nova classe emergente industrial. Segundo Freitag (1983), as instituições de ensino sofrerão substancial mudança com a Constituição de 1934, que regulamentará pela primeira vez as formas de financiamento da rede oficial de ensino e, ainda, as competências dos respectivos níveis de ensino, implantando-se a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário (p.51).

O que previram as Leis desse período para os alunos com necessidades educacionais especiais? Exceto pelo critério da obrigatoriedade e da gratuidade que abrangia a todos como um direito constitucional, nada mais foi previsto em termos legais para o sistema de ensino no Brasil.

Jannuzzi (1989 *apud* Fontes) comenta que não havia no panorama nacional nesse período uma preocupação com os portadores de deficiência no País, pois:

Na IV Conferência da Associação Brasileira de Educação houve a padronização de uma terminologia para os diversos ramos do ensino. Oficializou-se, em 1932, o termo “ensino emendativo”, ramo do “ensino supletivo”, que integraria o “ensino especial”, contraposto ao “ensino comum”. O ensino emendativo destinava-se a “anormais do físico (débeis, cegos e surdos mudos)”, “anormais de conduta”, isto é menores “delinqüentes, perversos, viciados” e “anormais de inteligência”, que não são conceituados. Apenas aconselhavam escolas separadas para “débeis mentais ligeiros” e outras “para débeis mentais profundos” (p.20).

Ao traçarmos essa trajetória, concordamos com Freitag (1983) em relação à política educacional desse período no sentido de que essa buscou acima de tudo “transformar o sistema educacional em um instrumento mais eficaz de manipulação das classes subalternas”. Esse sistema educacional que perdurou até 1945 criou a dualidade do sistema educacional

reproduzindo a estrutura de classes capitalista em consolidação.

Naquele momento, o Brasil ainda esboçava, em termos de Políticas Públicas para a educação especial, medidas que ficaram em sua maioria no âmbito dos discursos políticos ou na letra da Lei. Até meados do século XX, aproximadamente, no ano de 1950, segundo Mazzotta (2003), havia, no Brasil, apenas 40 estabelecimentos de ensino regular, mantidos pelo poder público, sendo 01 federal e 39 estaduais, os quais prestavam algum tipo de atendimento escolar a deficientes mentais<sup>2</sup>. Além destes, outros 14 estabelecimentos de ensino regular, dos quais 01 federal, 09 estaduais e 04 particulares, atendiam também a alunos com outras deficiências. Ao longo da evolução histórica da educação especial no Brasil, durante o decorrer do século XX vão surgir várias instituições especializadas no trato com as pessoas deficientes, dentre as quais se destacam:

- O Instituto Benjamim Constant (I. B. C.) fundado em 1891, na cidade do Rio de Janeiro.
- O Instituto Pestalozzi de Canoas, criado em 1926, no Rio Grande do Sul.
- O Instituto de Cegos Padre Chico, fundado em 1928, no Estado de São Paulo.
- O Instituto Santa Terezinha, criado em 1929, em Campinas – São Paulo.
- A Santa Casa de Misericórdia, criada em 1931, no Estado de São Paulo.
- A Associação Pestalozzi de Minas Gerais (MG), criada em 1935.
- O Lar-Escola São Francisco, em São Paulo, fundado em 1943.
- A Associação de Assistência à Criança Defeituosa – (A. A. C. D.), em São Paulo, fundada em 1950.
- A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – (APAE), de São Paulo – criada em 1961, dentre outras.

Grande parte destas instituições especializadas citadas tinha que estabelecer convênios com órgãos estaduais, os quais forneciam quase sempre funcionários (corpo docente) e,

---

<sup>2</sup> As escolas regulares em nosso país, ao começarem a trabalhar com crianças e jovens nas classes especiais, geralmente atendiam aqueles com deficiência mental leve.

dependendo de sua natureza jurídica (privadas, assistenciais ou filantrópicas), obtinha recursos públicos. Essa situação acarretou uma distorção do Estado no trato da educação especial, pois se preferiu destinar a verba pública para as entidades especializadas, na maioria das vezes de caráter particular, filantrópica ou confessional, que atendiam a crianças, mais como um serviço médico-assistencial do que educacional.

Essas instituições em sua maioria, de natureza assistencial, estavam concentradas nas regiões Sul e Sudeste do País e atendiam um pequeno número de crianças e jovens. Surgidas principalmente do interesse de grupos ou de pais de crianças deficientes, que, sem um apoio mais consolidado do Estado, viam-se “forçadas” a criar espaços que atendessem aos seus filhos. No âmbito do público, o que havia eram as classes especiais, as quais nunca tiveram muito a oferecer a esses alunos dada à carência de materiais didáticos e, principalmente, o entendimento do ensino-aprendizagem oferecido. As experiências supracitadas são chamadas por Mazzotta (2003) de *iniciativas oficiais e/ou particulares isoladas*.

Ressalta-se que, a partir de 1950, houve um aumento na impressão de livros em Braille com a instalação da imprensa Braille na Fundação para o Livro do Cego no Brasil, criada no ano de 1946, hoje chamada de Fundação Dorina Nowill para Cegos. Isso possibilitou melhores condições de estudo para os alunos cegos, mesmo quando atendidos de forma segregada.

Porém, apenas a Fundação Dorina Nowill, no estado de São Paulo, e o Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro, produzem livros em Braille no País. Isso dificulta e encarece o seu acesso aos alunos de regiões mais distantes como a Amazônica, tornando precário não só o número de crianças cegas atendidas pelas redes públicas como também dificultando o seu aprendizado.

A década de 1950 do século passado foi o marco do início da emancipação das pessoas cegas, pois foi nesse período que o então Conselho Federal de Educação autorizou que estudantes cegos ingressassem nas Faculdades de Filosofia, dando-lhes oportunidade profissional em nível superior. Também em 1950 foi instalada e em 1953 oficializou-se, em São Paulo, a primeira classe Braille em escolas de ensino regular em caráter experimental.

Em 1955, foi autorizado pelo governo do estado de São Paulo, um curso de Especialização para o ensino dos cegos no Instituto de Educação Caetano de Campos, com duração de um ano. Esta foi uma das iniciativas pioneiras no tocante à formação pedagógica

específica em âmbito público no País para alunos deficientes visuais, mesmo se tratando de uma experiência adotada em apenas um estado brasileiro.

A partir de 1960, foi instituída a Campanha Nacional de Educação dos Cegos, subordinada diretamente ao então Ministro de Estado da Educação e Cultura, iniciando-se, assim, o que o professor Mazzotta (2003) chama de *iniciativas oficiais de âmbito nacional*. Para ele, foi naquele período que a educação especial apareceu na política educacional brasileira, pois seria justamente a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61 que iria tratar dessa área, por mais que fosse, ainda, como educação de *excepcionais*.

De qualquer forma, a educação especial no Brasil foi-se ampliando lentamente, sendo criadas mais instituições particulares, principalmente nas capitais. Essa ampliação se deu mais por força das organizações filantrópicas do que por conta das iniciativas do estado. Os serviços públicos continuavam a ser prestados por meio das escolas regulares, as quais ofereciam um número de classes especiais bastante inferiores à demanda.

A fase econômica seguinte irá corresponder à aceleração e diversificação do processo de substituição de importações e perdurará por quase 15 anos, aprofundando assim o processo de industrialização capitalista em curso.

Por conta da Constituição de 1946, promulgada bem no início desse período, a qual previu a necessidade da elaboração de uma Lei que fixasse as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, teremos, após 15 anos de idas e vindas, arquivamentos e silêncios<sup>3</sup>, a promulgação da 1ª Legislação que dedicará dois artigos específicos à educação especial.

Na LDB. 4.024/61, a educação da pessoa com deficiência deveria passar a ser integrada ao sistema regular de ensino. Na realidade, essa integração não ocorreu: o atendimento educacional ficava mais sob a responsabilidade das instituições particulares e filantrópicas, as quais eram quase sempre subvencionadas pelo governo. Os serviços públicos eram prestados pelas poucas escolas regulares por meio de classes especiais para o atendimento dos alunos deficientes.

---

<sup>3</sup> O projeto de Lei da 1ª LDB data do ano de 1948 tinha a intenção de substituir as Leis ultrapassadas da época do Governo Vargas. Por fazer concessões às classes pobres foi engavetada e só retomada em 1957, quando foi encaminhado à Câmara o “Substitutivo Lacerda”. Essa proposta omitia o parágrafo da gratuidade do ensino e propunha que o Estado financiasse a rede particular. As propostas contidas neste projeto levantaram uma onda de protestos em todo o País, por parte de educadores, liberais, pedagogos com a intenção de impedir a aceitação desse projeto como Lei para a Câmara. Daí em diante, foram 13 anos de debate, resultando na Lei 4.024/61. Quando posta em prática, essa Lei tentará estabelecer o compromisso entre os interesses de uma burguesia nacional e os interesses das camadas mais tradicionais ligadas ao capital internacional.



Os dois artigos específicos para a educação especial, contidos na LDB 4.024/61, são:

Título X - Da Educação de Excepcionais

Art. 88º - A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89º - Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação de excepcionais, e relativas à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BREJON, 1993, p.248).

Na realidade, pouco foi possível fazer via sistema público de educação pelos alunos com necessidades educacionais especiais, pois o artigo 89 da referida Lei acabou por reforçar a destinação das verbas públicas para a iniciativa privada, podendo os Conselhos estaduais destinar as verbas públicas para qualquer iniciativa de caráter privado. Qualquer tipo de instituição que provasse por algum meio que desenvolvia um trabalho com crianças deficientes (podendo ser educacionais, médico-psicológico, treinamentos) poderia receber subvenções ou empréstimos, além de bolsas de estudo para esses alunos.

Hoje, a nomenclatura “excepcional” não é adequada, pois excepcional era a nomenclatura utilizada aos portadores de deficiência, como a própria palavra explícita as exceções. Interpretando a expressão "no que for possível", pode-se pensar que, quando não era possível, essas crianças eram encaminhadas para instituições especializadas, sendo excluídas. Como excepcionais, eram consideradas exceções na sociedade. Segundo o professor Mazzotta (2004), na última década do século XX, a expressão “alunos portadores de necessidades especiais” passou a constar nas publicações oficiais do Ministério da Educação (MEC) e de diversos autores brasileiros chegando-se, muitas vezes, à banalização com o uso da sigla PNE. Para esse autor, a simples mudança de termos, na legislação, nos planos educacionais e documentos oficiais, não tem sido acompanhada por qualquer alteração de significado, sendo que muitas vezes tais alterações contribuem mais para o esquecimento do sentido de “deficiência” e de suas implicações individuais e sociais.

Na referida LDB de 1961 não estava claro de quem era a responsabilidade do atendimento educacional aos “excepcionais”. Poder-se-ia interpretar que o mesmo atendimento do ensino comum era de responsabilidade do ensino especial. Essa Lei veio à tona em um momento crucial para o chamado desenvolvimento econômico do País, quando já

se delineavam as novas tendências da internacionalização do mercado interno. Para Freitag (1983), havia a necessidade de escolarização de cinco milhões de pessoas, sendo que, destas, 3,3 milhões nunca haviam freqüentado a escola. A LDB tardia, infelizmente, só serviu na prática para de certa forma organizar, pelo menos em seu aspecto formal, nosso sistema de ensino.

Essa Lei não foi o que a sociedade brasileira esperava - um sistema de ensino menos elitizado e seletivo - pois o mesmo continuou, salvo raras exceções, truncado e seletivo, sem grandes possibilidades de acesso para a maioria da população. No que se refere aos alunos com necessidades educacionais especiais, na prática cotidiana das escolas quase nada se alterou, visto que a legislação por si só não ofereceu condições para que os sistemas de ensino de todo o País se alterassem e pudessem receber e atender com qualidade a todos os alunos com necessidades educacionais especiais.

Apesar dos retrocessos, segundo Brizolla (2002), em termos de legislação, a educação especial apareceu pela primeira vez na LDB 4.024 de 1961, dedicando à educação especial seus artigos 88 e 89, já apresentados. Para entendermos esse momento, é fundamental a palavra dessa autora:

Contradizendo tal destaque, inferia que essa educação deveria “no que fosse possível enquadrar-se no sistema geral de educação”; no entanto, o Estado não propunha a si nenhum dever e/ou responsabilidade para com ela, deixando de enfatizar o anterior artigo 2º do título II, no qual constava a educação como um direito de todos. A Lei 4.024/61 garantia apenas, aos “estabelecimentos de ensino público e particulares legalmente autorizados adequada representação nos conselhos estaduais e o reconhecimento, para todos os fins dos estudos neles realizados” (p.166).

Enfim, a Lei maior da educação naquele momento em quase nada alterou de maneira significativa a vida das crianças e jovens com necessidades educacionais especiais que precisavam da escola pública. A maioria dos atendimentos continuou nas mãos da iniciativa privada ou das instituições filantrópicas. Pode-se dizer que com a referida Lei houve uma desobrigação “consentida” por parte dos órgãos do Estado (Conselhos Estaduais) para não implementar a integração pela via pública. No discurso e nas legislações e documentos prescrevia-se a integração. Porém, na prática dos Sistemas aumentava a segregação.

A política educacional do período de 1965 a 1975 é uma expressão da reordenação das formas de controle social e político que acontecerá no âmbito da sociedade política e civil.

Nesse momento, o Estado reestruturará o sistema (com mais uma reforma) para assegurar o controle. Esse controle acontecerá por meio de dois processos. Segundo Freitag (1983), esses processos são a aristocratização do consumo, que será exercida pela classe alta e pela expansão das exportações (1983, p.77). Essa reordenação dar-se-á em nome da consolidação do sistema capitalista em nosso País, que forçará o Estado a assumir novas funções, ajustando a escola ao sistema econômico.

A reorganização do Sistema de Ensino se dará com a promulgação da chamada Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus (5.692/71), a qual fez referência à educação especial em apenas um artigo (9º), deixando claro que os Conselhos Estaduais de Educação garantiriam aos alunos deficientes o recebimento de *tratamento especial* nas escolas. Portanto, entre os anos 1960 e 1970, o governo acabou por transferir sua responsabilidade, no que se refere à educação dos deficientes, para as organizações não-governamentais. Este artigo diz que:

Art. 9º - Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BREJON, 1993, p.256).

Os autores Jannuzi (1989), Kassari (1998) e Mazzotta (2003) são unânimes ao analisarem as entrelinhas da Lei 5.692/71 afirmando que essa Lei veio de certa forma beneficiar mais os setores privados que lucravam à custa de crianças e jovens deficientes e recebiam subvenções públicas, do que propriamente os sistemas públicos, pois se tornou prática comum os Conselhos Estaduais de Educação autorizarem as instituições especializadas nas mais diversas deficiências a receberem verbas públicas para sua manutenção.

As escolas públicas daquela época tinham poucas condições para seguirem à risca da Lei e oferecer serviços especializados aos alunos que necessitavam, razão pela qual resultava mais lucrativo para o Estado se eximir desta atuação e subvencionar outros tipos de escolas para alunos com deficiências.

A desobrigação do Estado foi tão grande nessa época que um único artigo da 5.692/71 englobava na deficiência física, os cegos e surdos, sendo estes deficientes sensoriais. Esse artigo foi questionado também pela interpretação ao pé da letra, no que se referia aos alunos com distúrbios de aprendizagem. Assim Carvalho (2000) afirma que:

Constata-se em decorrência, que há indevido encaminhamento para as classes especiais de alunos defasados na relação idade/série porque apresentam distúrbios de aprendizagem, sem serem necessariamente, deficientes. Tais alunos, em geral, tornam-se repetentes crônicos, acabam por abandonar a escola, sendo que alguns retornam, tempos depois. Em ambas as situações já estão em atraso na idade regular de matrícula. Segundo a "letra" desse artigo constituem alunado para "tratamento especial", ao lado de outros, que são deficientes. Considere-se ainda que, além dos distúrbios de aprendizagem, inúmeras outras razões podem gerar o atraso considerável na idade regular de matrícula, o que nem explica e muito menos justifica o encaminhamento para o tratamento especial, tal como entendido e oferecido (p.67).

Essa visão de atendimento em unidades especializadas e segregadas irá perpassar todo o século XX no Brasil influenciando as poucas iniciativas de caráter público que irão ser implementadas, como as classes especiais, as quais vão surgir predominantemente na rede pública estadual. Essas classes surgem em sua grande maioria nas capitais dos Estados, logo após a promulgação da referida Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus 5.692/71, visto que desde os anos 1930 do século passado teve início a sua proliferação.

No início dos anos de 1980, essa Lei foi alterada pela Lei nº. 7.044, de 18 de outubro de 1982, somente no tocante às questões de profissionalização, não sofrendo modificações referentes à educação especial, permanecendo o artigo 9º como o indutor das políticas que todas as redes de ensino deveriam seguir.

Analisando o desenvolvimento das políticas públicas para a educação especial a partir de um contexto histórico mais recente, constata-se que foi o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) o primeiro órgão federal responsável pela gerência da educação especial no Brasil, criado em 1973. Segundo a literatura da área, esse órgão tem sua origem no chamado Projeto Prioritário 35, integrante do Plano Setorial de Educação e Cultura para o triênio 1972-1974. Assim, os poderes públicos passaram a gerir a educação especial, pois esse órgão tinha suas ações/atividades sob a supervisão da Secretaria Geral do então Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Segundo Magalhães (2000), o CENESP foi o responsável até 1986 pela qualificação de técnicos e docentes para o ensino especial, além de favorecer assessoria e recursos financeiros e humanos às Secretarias Estaduais de Educação no sentido de auxiliar na criação das classes especiais no Sistema Público de Ensino. A autora esclarece que data dessa época a maior proliferação dessas classes nas escolas públicas estaduais, que atendiam em sua grande

maioria a alunos com deficiência mental leve, só que não havia diagnósticos para todos os alunos e nem os professores foram preparados, tornando-se, assim, em um espaço para desafogo dos problemas do ensino regular.

No entanto, o que se percebe dentro dessa política, é que a única coisa que havia de oficial era a verba pública que grande parte dessas instituições recebia. Em 1975, por meio da Portaria nº. 550 do MEC, é aprovado o Regimento Interno do CENESP, o qual prescrevia no artigo 2º, que sua finalidade era planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo (MAZZOTA, 2003, p.91). Em 1986, o CENESP é extinto, durante sua existência, em termos práticos, a abrangência do atendimento nas escolas e ou órgãos públicos foi quase que irrelevante, sendo grande o número de pessoas que eram excluídas desse atendimento. A política instituída por esse órgão seguiu mais as orientações das instituições privadas, sem contar que a sua própria criação foi “recomendada” pelos representantes dessas instituições. Era uma política para poucos, ou seja, para os que podiam pagar ou freqüentar as escolas especiais que só havia em alguns estados.

Enfim, durante as décadas de 1960, 1970 e 1980, o Estado, por meio da promulgação das Leis 4.024/61 e 5.692/71 pelo Congresso Nacional, da política instituída pelo CENESP e do então Conselho Federal de Educação (quando edita o parecer nº. 848/72 que regulamenta o artigo 9º da Lei 5.692/71) assume a educação especial como uma política educacional, por mais que tenha sido como “a educação de excepcionais” ou “como uma linha de escolarização” (MAZZOTTA, 2003 p. 70), ou seja, mais para cumprir um dispositivo legal do que para atender de fato uma demanda de pessoas há séculos excluídas da escola. Para Mazzotta (2003), em todas essas diretrizes emanadas dos documentos governamentais da época em análise,

Fica patenteado um posicionamento que atribui um sentido clínico e/ou terapêutico à educação especial, na medida em que o atendimento educacional assume o caráter preventivo/corretivo. Não há aí uma característica de educação escolar propriamente dita. Mesmo o encaminhamento dos excepcionais ao “Sistema educacional” fica condicionado a um diagnóstico a ser realizado, sempre que possível, em serviços especializados da LBA/MPAS (2003, p.73).

Em meados da década de 1980, o CENESP edita a Portaria nº. 69/85 “definindo normas para a prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos Sistemas

de Ensino Público e Particular” (MAZZOTA, 2003, p. 75). Para o referido autor, pelo menos em termos conceituais vai haver um avanço, pois “a educação especial é entendida como parte integrante da educação visando ao desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades especiais” (p. 75).

Assim, é por meio da Portaria nº. 69 do MEC que será abolida de todos os textos oficiais a expressão “excepcional,” sendo substituída por “educando com necessidades especiais”. Em 1986, durante o Governo Sarney (1985-1989), com o Decreto nº. 9361, de 21 de novembro, o CENESP foi transformado na Secretaria de Educação Especial (SESPE) e sua sede foi transferida do Rio de Janeiro para Brasília. Em 1990, a SESPE foi extinta pelo então presidente da República Collor de Mello, passando a Educação Especial a ser gerenciada pela Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). Em 1992, com a queda de Collor, o órgão responsável volta a ser Secretaria de Educação Especial (SEESP – MEC). Nesse mesmo ano, foi criada também a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE).

Durante o período de 1964 a 1985, de plena Ditadura Militar, Brizola (2001) diz haver uma grande preocupação em defender a educação como fator de aumento de produtividade individual, o que beneficiaria o desenvolvimento do País.

Já para Bueno (1993), citado por Magalhães, o interesse mais sistemático do Estado pela educação especial reflete as transformações ocorridas na sociedade brasileira durante seu processo de industrialização, com a ampliação da oferta de educação para setores da população antes totalmente marginalizados, como é o caso dos alunos com necessidades educacionais especiais. Porém, essa ampliação foi inexpressiva em relação ao número de pessoas que necessitava de atendimento. À época, primava-se pelo atendimento em classes especiais de acordo com o predomínio do enfoque clínico e terapêutico que ainda vigorava.

No âmbito das implicações político-pedagógicas, assistiremos à construção de uma posição simbólica de negatividade em que os educadores, de uma maneira geral, isto é, tanto os que atuam no ensino comum, quanto os que passam a atuar no ensino especial, “vêm-se como pertencentes a mundos distintos, como se a atuação da clientela descaracterizasse o conceito universal de educação” (SILVA, 2001 p. 180).

Ainda segundo Silva (2001), a Educação no Brasil, como em outros países, tem correspondido a um campo de trabalho delimitado por certas formas de compreensão da

educação e sua clientela, acoplada a políticas sociais públicas específicas. O que se pode inferir dessa afirmação, é que ao contrário do que poderia ser, no Brasil, as raras políticas sociais públicas para a área surgiam de acordo com a visão que os representantes dos órgãos responsáveis tinham desses alunos. Sempre uma política desassociada da educação geral, momentânea, que de certa forma não correspondia àquela requerida pela realidade educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Entre os anos 1960 e 1970, o governo acabou por transferir sua responsabilidade, no que se refere à educação dos deficientes para as instituições filantrópicas especializadas, onde quem dava o tom da política em nível federal para os alunos com necessidades educacionais especiais eram as Leis 4.024/61 e 5.692/71. No mais, os Conselhos Estaduais nas capitais dos estados geriam as classes especiais nos municípios onde houvesse um abnegado professor disposto a lidar com “aquelas crianças”.

De qualquer forma, foram criadas entre os anos 1970 e 1974, 69 instituições especializadas públicas e 213 particulares (estas para atender deficientes mentais). Para os deficientes visuais, auditivos e múltiplos foram criadas 15 instituições públicas e 49 particulares (BRIZOLLA *apud* JANNUZI, 1989, p.20).

Esses números demonstram em que bases foram assentadas as Políticas Públicas para os alunos com necessidades especiais, a partir da promulgação da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus (1971). Em termos econômicos, a educação deveria servir para aumentar a produtividade e os alunos “especiais” deveriam no mínimo ser escolarizados, preferencialmente para serem usados em atividades simples, atendendo ao mercado de trabalho e “ajudando a desenvolver o país”.

Nessa época, a organização em termos de atendimento da educação especial estava assim organizada: de um lado as instituições que faziam filantropia, representadas pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), pela Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) e o Instituto Pestalozzi, prestando atendimento geralmente às crianças pobres. Para as crianças das classes mais abastadas, surgem as clínicas e escolas particulares (Panorama da Educação inclusiva no Brasil, 2001), e, em termos de escolas das redes de ensino, temos apenas as classes especiais em alguns desses estabelecimentos de ensino.

Apesar da Política do então órgão (CENESP) ser a mesma que despontava em alguns

países do mundo, isto é, a integração do aluno deficiente na escola regular, na minha análise, o que houve naquele momento, (anos de 1970/1980), foi um entendimento errôneo da política de integração, pois, na maioria das escolas, era suficiente retirar o aluno do “esconderijo” de suas famílias e o processo de integração se estaria realizando na visão dos órgãos responsáveis.

Pouco se questionou, nesse período, a forma dessa integração. Seus fundamentos axiológicos, os recursos que cada estado tinha para prover essas classes, se os professores tinham condições de compreender esse processo ou se precisavam de formação, ou ainda, porque essas classes se encontravam sempre nos lugares mais escondidos das escolas, em salas apertadas e escuras. Geralmente, apenas uma sala atendia à escola inteira, não importando de que necessidade as crianças sofriam.

Outro dado curioso dessa integração malfadada foi o fato de que, nas décadas seguintes, 1980 e 1990, o Ministério da Educação não promoveu uma só pesquisa sobre a qualidade da educação destinada a esses alunos “integrados” nas classes especiais das escolas regulares estaduais. Eles não faziam parte sequer do censo escolar. Onde estão estas pessoas hoje? Fazem parte efetivamente da sociedade? Conseguiram ascender e completar algum nível de ensino? Passaram pelo Ensino Médio ou por alguma Universidade? É bem provável que não. Apesar de pouco mais de um século de educação republicana, findamos o século XX como um dos Sistemas de Ensino que mais excluem as pessoas de baixa renda, os deficientes, os negros. No seu interior, só há lugar para pessoas selecionadas, os “ditos normais”.

Dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2004), entidade da ONU, demonstram que 600 mil meninos e meninas no Brasil, entre 5 e 17 anos trabalham. Em sua maioria, da raça negra, vivendo sem salários e direitos trabalhistas. Assim, o Brasil aparece como o terceiro país do mundo que mais emprega crianças, situação antiga que perdurou por todo o século passado sem que os poderes públicos atuassem efetivamente para que essas crianças e jovens alcançassem a escola e nela pudessem permanecer.

Outro índice também assustador e que reforça essa afirmação são os dados da evasão escolar no Brasil (INEP-MEC-2004). Somente um terço de adolescentes entre 15 e 17 anos cursam o Ensino Médio. Em contrapartida, desses, 1 milhão abandona seus estudos e 650 mil são reprovados nas três séries do referido curso.

De acordo com Janete Azevedo (2003), foi somente no início da década de 1980 que



os estudos sobre as políticas públicas passaram a ganhar uma centralidade no Brasil. Esse fato ocorreu conjuntamente com o fim da Ditadura Militar e um grande número de pesquisadores passou a analisar as perversas conseqüências do “estatismo autoritário” do regime militar.

As políticas econômicas empreendidas pelo regime autoritário contribuíram para aprofundar a negação dos direitos sociais à maioria, apesar do alargamento formal das suas políticas sociais, as quais “visavam atender às necessidades das populações socialmente vulneráveis e carentes” (GERMANO, 1993, p. 229). Essas políticas sociais de caráter formal podem ser classificadas como sendo a criação do Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS), do Conselho de Desenvolvimento Social e do Fundo de Assistência Social. Todas essas organizações, segundo Germano (1993), foram adotadas legalmente a partir de 1974.

A partir de então, o Estado assume a conotação de Estado Provedor e passa a instituir uma infinidade de Programas de “ajuda destinados aos carentes” (GERMANO: 1993). Este autor menciona que essas mudanças na forma das políticas sociais dizem respeito à necessidade de se assegurar a legitimidade do bloco até então no poder, sem se levar em consideração que “as políticas sociais do Estado Militar” começam a ser definidas e as “políticas participativas” ou “planejamento participativo” são introduzidas na agenda estatal como estratégias compensatórias à realidade [existente] que é de exclusão das “massas populares” (ANDRADE *apud* GERMANO, 1986, p.06).

No campo educacional, além dos Programas de caráter compensatório, tais como o Programa de Ações Sócio-Educativas e Culturais para as Populações Carentes do Meio Urbano e do Meio Rural (PRODASEC) em 1980, o Programa de Educação Pré-escolar em 1981 e do Projeto Vencer (para crianças não alfabetizadas de 7 a 14 anos, em 1984), pouco foi feito no âmbito dos sistemas de ensino para os alunos com necessidades educacionais especiais, apesar da mudança de enfoque em outros lugares do mundo, como na Europa e nos Estados Unidos, sobre as quais falaremos em outro tópico desta pesquisa.

No Brasil, ainda vivíamos sob a égide das legislações federais 4.024/61 e 5.692/71, com a predominância do enfoque clínico-terapêutico. Este enfoque, também caracterizado como vertente médico-pedagógica, tem suas raízes na influência que os médicos tiveram na educação brasileira, principalmente na educação infantil e na educação dos chamados anormais. De acordo com Silva (2003), as definições e classificações dos deficientes mentais

que se construíram ao longo do século XIX, tais como idiotas, cretinos, imbecis e débeis mentais são as raízes da visão classificatória do século XX que também será utilizada no Brasil sendo que, em função de se detectar o grau de retardo mental e seu prognóstico, surgiu a escala métrica de inteligência de Binet e Simon.

Portanto, a definição de deficiência mental foi sendo feita de forma essencialmente psicométrica a partir da avaliação do nível de acertos alcançados na realização de certas tarefas. Ainda segundo Silva, na prática, a partir de Binet inicia-se uma nova fase quanto às possibilidades do deficiente mental, que passam dos asilos e hospícios para as escolas especiais e comuns.

No início do século XX, esta influência dos testes de inteligência foi bastante acentuada. Em 1919, foi criado no Brasil, o Departamento da Criança, pelo médico, Dr. Arthur Moncovo Filho. Em 1940, outro médico, Olindo Oliveira cria o Departamento Nacional da Criança. Essa influência chegará aos anos de 1950 do século passado, com os centros de reabilitação, influenciando com o enfoque médico-clínico não só as escolas especializadas que tratavam as crianças e jovens com deficiência, mas também àquelas que lidavam com essas pessoas nas escolas (classes especiais). Tal enfoque tornou essa área bastante rentável para os profissionais da saúde.

Segundo Silva (2003), em 1982, a Academia Nacional de Ciências dos EUA recomendou uma redução do valor conferido nos testes de Quociente de Inteligência (QI), sendo que as mais recentes definições da *American Association on Mental Retardation* (AAMR) passou a combinar o aspecto intelectual com outros aspectos de competência pessoal e social. Em 1992, essa mesma associação americana começou a divulgar e a adotar uma nova definição e um novo sistema de classificação de deficiência mental. Propôs que se abandonassem os graus de comprometimento intelectual pela graduação de medidas de apoio necessárias às pessoas com déficit cognitivo e que se desse destaque ao processo interativo entre limitações funcionais próprias dos indivíduos e as possibilidades adaptativas que lhes são disponíveis em seus ambientes de vida. Essa nova concepção da deficiência mental implicaria transformações importantes no plano de serviços (formas de atendimentos) e enfatizaria as habilidades adaptativas.

Conforme ao anteriormente disposto, a trajetória da Educação Especial no Brasil não foi muito diferente daquela dos países europeus e dos Estados Unidos, sendo as primeiras

instituições de educação especial criadas durante o período imperial para deficientes visuais e auditivos. Em seguida, segundo Jannuzi (2004), temos a fundação do Hospital Psiquiátrico da Bahia.

De qualquer forma, nas décadas de 1960, 1970 e 1980, o foco da Educação Especial no Brasil foi a deficiência mental, sendo esta a mais trabalhada pelas escolas e classes especiais da rede pública. Os alunos com deficiência mental moderada e grave eram atendidos pelas escolas especiais filantrópicas.

Por isso, Azevedo (2003) afirma que os governos militares consolidaram uma área de atuação social do Estado, mas de forma que os espaços públicos foram paulatinamente privatizados. No caso da Educação Especial, são as escolas especiais filantrópicas e privadas que vão ocupar esses espaços propositalmente deixados pelo Estado.

Azevedo (2003) esclarece que abordar a educação como uma política social requer um estudo sobre a materialidade da intervenção do Estado, ou o Estado em ação, considerando-se que há três décadas, as formas e organizações do Estado encontram-se em xeque, em consequência das próprias crises enfrentadas pelo modo de acumulação capitalista e dos rumos traçados visando a sua superação.

Nesse contexto de superação, Azevedo (2003) diz que se impõe para os países hegemônicos o processo de globalização do planeta, o qual tenta configurar uma outra geopolítica em articulação aos requerimentos do modo de acumulação flexível que se vão impondo a partir da absorção das chamadas novas tecnologias. Essa nova ordem mundial tem transformado o mundo do trabalho e repercutido na definição das políticas educativas, as quais quase sempre estão relacionadas ao modelo de Estado instituído em cada país.

Para Azevedo (2003), a partir de meados dos anos de 1980, as questões da intervenção estatal e dos destinos da democracia passaram a ser tematizadas em outra direção. Nesse contexto, foi ganhando centralidade o debate sobre o destino que deveriam assumir as políticas públicas, em particular as educacionais. Essa tendência vai perpassar todo o século XX, tendo seu apogeu na crise econômica dos anos de 1970, quando assumiu a versão denominada de neoliberal.

O neoliberalismo questiona e põe em xeque o modo de organização social e política gestado com o aprofundamento da intervenção estatal. “Menos Estado e mais Mercado” é a

máxima que sintetiza suas postulações, tendo como princípio-chave a noção de liberdade individual tal como foi concebida pelo liberalismo clássico. Defensores do “Estado mínimo”, os neoliberais creditam ao mercado a capacidade de regulação do mercado e do trabalho e consideram as políticas públicas as principais responsáveis pela crise que perpassa atualmente as sociedades. A abordagem neoliberal não assume a responsabilidade e a garantia de acesso de todos ao nível básico de ensino, inclusive porque uma grande parcela da população que possui necessidades educacionais especiais não consegue usufruir os benefícios do sistema de ensino enquanto direito.

Por isso, segundo Costa (1995), ao falarmos sobre educação, faz-se necessário que a imbriremos com o conjunto das políticas do Estado, particularizando sua intervenção na chamada área social. Para tal autor, alguns defensores da reforma do Estado passam a assinalar o modelo de gestão estatal como incorrigível e dizem que: “o caminho, portanto, para a superação da crise é reduzir a esfera de influência estatal por meio da desregulamentação, privatização de empresas públicas, terceirização de serviços prestados” (1995, p.51).

Esse processo já vem se dando progressivamente. O estudo dos anos de 1990 foi crucial para o entendimento desse quadro de Reformas Educacionais as quais vieram no bojo das reformas econômicas que ora vigoram. Nesse processo, teremos as legislações e a educação escolar dando sustentação política e ideológica a essa “nova” fase do capitalismo no Brasil. Podemos citar como as mais importantes: a Constituição Federal (1988), o Plano Decenal de Educação para Todos (1993), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e o Plano Nacional de Educação (2001).

## **CAPÍTULO II: A REFORMA DO ESTADO E O CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR A PARTIR DOS ANOS DE 1990**

A partir dos anos de 1990, segundo Oliveira (2001), a preocupação com uma educação dirigida à equidade social passou a orientar as recomendações dos organismos internacionais, para as políticas educacionais dos países pobres mais populosos do mundo. Muitas dessas orientações chegaram até nós por meio da participação de representantes do estado brasileiro em inúmeras conferências internacionais, pois, sendo o Brasil um dos mais populosos, ainda é também um dos países com um elevado índice de crianças, jovens e adultos analfabetos.

Aquela década foi marcada, em várias partes do mundo, por discussões, debates e reuniões com vistas a implementar a escola para todos. A partir dessas Conferências, vários países irão promover políticas e ações que favoreçam a Educação para Todos, conforme já havia previsto a Declaração Universal dos Direitos do Homem, nos idos de 1948, que é, até hoje, referência mundial quando se trata dos direitos humanos.

Em 1990, realiza-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia. O objetivo principal contido na Declaração dessa Conferência foi a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de cada pessoa, seja ela criança, jovem ou adulto, além da elaboração de um Plano de Ação para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem. Esse documento e a própria Declaração deveriam servir de base para uma série de mudanças em relação à educação que cada país participante deveria empreender com relação a sua nação.

Para os países signatários dessa Declaração, essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (a Leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolvendo suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.

No Brasil, a satisfação dessas necessidades básicas ainda está longe de ser alcançada. Como já mencionado, a maioria da nossa população ainda não usufrui condições básicas de sobrevivência. Da Conferência Mundial para cá, já se passaram 15 anos e, apesar dos avanços na matrícula, ainda não se conseguiu universalizar o Ensino Fundamental. Outro objetivo definido nesta Conferência diz respeito ao desenvolvimento da educação que é o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. São nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade. A educação básica para os participantes dessa Conferência é mais do que uma finalidade em si mesma: é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação.

Em 1993, como desdobramento da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), ocorreu, também em Nova Delhi, uma outra Conferência que reuniu somente os países mais populosos do mundo. Estiveram presentes nesse encontro, representantes da Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia. Nessa Conferência, como em Jomtien (1990), firmou-se o compromisso de atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos, tornando universal a educação básica, além de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. Na mencionada Conferência, diferentemente de Jomtien, as determinações eram exclusivas para os nove países mais populosos do mundo.

Em 1994, ocorre outra Conferência, intitulada: *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais*, ocorrida em Salamanca, na Espanha. No Brasil, será a partir dessa Conferência que irá se intensificar, no âmbito do Estado, as discussões sobre o movimento pela escola inclusiva, iniciado desde 1993. Os signatários dessa Conferência também elaboraram um documento que recebeu o nome da cidade espanhola onde ocorreu o encontro, isto é, Declaração de Salamanca. Esta Declaração é composta de cinco princípios que reafirmam o compromisso da universalização da educação para todos, tal qual nas Conferências anteriores, com apenas uma ressalva, a qual destaca a educação para as pessoas com necessidades educacionais especiais. Os signatários da Declaração, os representantes de 88 governos e de 25 organizações que participaram da Conferência “proclamam” e manifestam suas crenças da seguinte forma:

- Toda criança tem direito fundamental à educação, tendo a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;

- Toda criança possui características, interesses habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, a qual deverá acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança capaz de satisfazer a tais necessidades;
- Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimora a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Essas manifestações expressas reclamam a possibilidade de uma verdadeira transformação das nossas escolas, pois estão centradas nas necessidades das crianças e suas diferenças, as quais não as diminuem; ao contrário devem ser aceitas como condições específicas que estão presentes em todos os seres humanos.

Cabe a nós ressaltar ainda que, de 10 a 12 de março de 2000, ocorreu em Beijing, mais um Encontro sobre os direitos das pessoas com deficiência. Estiveram presentes neste Encontro os líderes da Internacional de Pessoas com Deficiência, Inclusão Internacional, Reabilitação Internacional, União Mundial de Cegos e Federação Mundial de Surdos. Esse Encontro objetivou desenvolver novas estratégias para o novo século com vistas a participação e a igualdade das pessoas com deficiências, adotando uma Convenção internacional para promover e proteger os seus direitos em relação a sua participação na sociedade.

A Declaração de Beijing sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência no Novo Século, documento oriundo do Encontro, relata a necessidade de se elaborar uma Convenção Internacional, a qual deverá tratar das seguintes áreas de preocupação: melhoria da qualidade geral de vida das pessoas com deficiência e melhoria de sua condição de privação;

dificuldades financeiras e pobreza; educação; treinamento; trabalho remunerado e participação em processos de tomadas de decisão em todos os níveis; eliminação das atitudes de discriminação e práticas, bem como a eliminação das barreiras de informações, legal e infra-estruturais e aumento dos recursos alocados para assegurar a igualdade de participação das pessoas com deficiência (2000, p.2).

Em 1999, celebra-se na Guatemala, a Convenção Interamericana para Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência. O Brasil, também signatário desse documento, traduziu as orientações por meio de Legislação que foi aprovada pelo Congresso Nacional mediante o Decreto Legislativo nº. 198, de 13 de junho de 2001, e promulgada pelo Decreto nº. 3.956, de 08 de outubro de 2001, da Presidência da República.

De acordo com Mantoan (2004), o Decreto nº. 3.956/2001 tem valor de norma constitucional, já que se refere aos direitos e garantias fundamentais da pessoa humana. Para a autora, a importância daquela Convenção está no fato de que deixa clara a impossibilidade de diferenciação com base na deficiência.

Ao analisarmos a referida norma em relação à Lei maior da educação brasileira – LDB 9.394/96 - verificamos que alguns de seus artigos estão em desacordo com o proposto na Convenção de Guatemala (1999) e na Constituição Federal. O seu ponto mais polêmico, o qual é discutido por Mantoan (2004), é aquele que se refere ao tratamento preferencial que se limita aos alunos com necessidades educacionais especiais com restrição, baseada na deficiência que o mesmo apresentar.

O Poder Legislativo (Congresso Nacional) só efetivou a adesão à Convenção de Guatemala quase cinco anos após a promulgação da LDB por meio do já mencionado Decreto, deixando patente a contradição em relação a alguns direitos ali estabelecidos. Mesmo assim, para Mantoan (2004) “não há necessidade de revogação expressa da nova LBD, uma vez que, no que se refere à Educação Especial, isto já ocorreu com a internalização da Convenção à nossa Constituição” (2004, p.4).

O objetivo da Convenção de Guatemala, o qual está respaldado no artigo 2º, é o de prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade. Por este motivo, entendemos que a discussão e o conhecimento dos princípios contidos na Convenção não podem ficar restritos ao campo da Educação.



Por isso, essa Convenção sugere, em seu artigo 3º, parágrafo 1º, alíneas a, b, e c que todos os Estados-Partes devem comprometer-se a tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou, ainda, procedimentos que não devem ser considerados exclusivos, tais como os governamentais e/ou de entidades privadas no sentido de se eliminar progressivamente a discriminação e promover a integração na prestação ou fornecimento de bens, serviços, instalações, programas e atividades, tais como o emprego, o transporte, as comunicações, a habitação, o lazer, a educação, o esporte, o acesso à justiça e aos serviços policiais e às atividades políticas e de administração. Essa norma prescreve mudanças, as quais cada Estado-Parte deverá tomar medidas práticas para efetivar em todos os aspectos referentes à vida das pessoas com deficiência.

As outras medidas estão relacionadas a questões infra-estruturais, ou seja, no sentido de que os edifícios, os veículos e as instalações que venham a ser construídos ou fabricados, em cada território, facilitem o transporte, a comunicação e o acesso das pessoas portadoras de deficiência, além da máxima eliminação dos obstáculos arquitetônicos. Para que tudo isto aconteça de fato, a Convenção propõe, também, medidas que assegurem que as pessoas encarregadas de aplicar essa Convenção e a legislação interna sobre essa matéria estejam capacitadas a fazê-las.

Apesar das Conferências Internacionais ocorridas em Jomtien (1990), Nova Delhi (1993), Salamanca (1994), Beijing (2000) e da adesão do Brasil à Convenção de Guatemala (2001), além de todo o processo de Reformas Educacionais, principalmente na chamada educação básica (Ensino Fundamental), ainda exibimos os maiores índices de jovens e adultos analfabetos do mundo. Em 2005, segundo o IBGE, 18% dos jovens de 15 a 17 anos estavam fora da escola. A tão propalada *educação para todos* tampouco trouxe para a sala de aula das escolas regulares a grande maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Apesar de a Constituição Federal e demais legislações enfocarem a necessidade do Ensino Fundamental para todos, percebe-se que as políticas educacionais elaboradas no âmbito dos órgãos executores e normativos da esfera federal de ensino têm seguido os encaminhamentos dos organismos internacionais, que há décadas impõem suas orientações traduzidas em reformas que ficam mais no âmbito dos discursos e das legislações que dão sustentabilidade à política educacional brasileira.

Portanto, mesmo compreendendo que as reformas não se justificam nas Leis, sabe-se

que aquelas se materializam por meio destas ou, no dizer de Shiroma (2002), uma política nacional de educação é mais abrangente do que a legislação proposta para organizar a área. Atualmente, fazem parte do Sistema Nacional de Educação, 27 Sistemas Estaduais e 5.600 Sistemas Municipais. Esses Sistemas de Ensino não podem demandar suas iniciativas de política educacional sem que se verifique o que reza a Lei maior, em nosso caso, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, sendo que todas essas ações teriam que estar articuladas.

A reforma do ensino no Brasil, instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, vem alterando a educação brasileira por meio de uma série de normas, algumas delas anteriores a referida Lei, mas, foi somente a partir daí, que a escola regular passou a aceitar, obrigatoriamente, a matrícula de todos os alunos, inclusive daqueles com alguma necessidade educacional especial, nas classes comuns.

De todo modo, a partir da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso III, o dever do Estado para com a Educação será efetivado mediante a *garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino*, e com as determinações contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, a Educação Especial tornou-se uma modalidade de ensino. Com isso, terá que ser promovida, sistematicamente, nos diferentes níveis e etapas e nas diferentes esferas (federal, estadual e municipal) do Sistema Educacional. Iniciou-se, assim, mais uma vez em nosso País, um processo de reformas em todas as esferas da educação, reformas essas advindas no bojo da Reforma do Estado, as quais vêm tendo como consequência um reordenamento das políticas públicas em educação.

Para Peroni (2003), há dois pontos fundamentais na proposta de Reforma do Estado, quais sejam: a crise fiscal e a descentralização. A descentralização nesse processo de redefinição do papel do Estado é apresentada como uma estratégica política, pois a crise é para os reformadores a crise fiscal do Estado, sendo necessário que sejam racionalizados os recursos, repassando obrigações que antes eram do Estado, para a sociedade (por meio dos processos de privatização, terceirização e publicização) ou de uma esfera para a outra. Exemplo desse processo foi a indução à municipalização do ensino, a qual vem tendo consequências até o momento sobre a Educação Especial, visto que a cada rede municipalizada o município recebe não só os alunos ditos normais da rede estadual, mas também as classes especiais.

No caso do Brasil, segundo os autores Fiori (2003) e Oliveira (1998), a reforma do Estado se justifica a partir do entendimento de que o modelo de Estado desenvolvimentista se esgotou por motivos como: deterioração dos serviços públicos, crise fiscal e inflação.

Já para Bresser Pereira, em seu documento de reforma, intitulado Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), os objetivos da Reforma visam implementar um modelo gerencial que tem como perspectiva:

- ❖ Aumentar a governança do estado, limitando suas ações às funções que lhe são próprias;
- ❖ Transferir da União para os estados e municípios as ações de caráter local e, parcialmente da União para os estados, às ações de caráter regional (BRASIL, 1995c).

Essa transferência de responsabilidades para os estados e municípios não é algo inédito no Brasil. Tal processo tem suas bases no Ato Adicional de 1834, segundo o qual o governo central delegou às províncias o direito de regulamentar e promover a educação primária e secundária, mesmo compreendendo que aquelas não tinham condições de organizar um sistema de ensino e nem manter suas escolas.

Em 1891, por meio da Constituição desse mesmo ano, instituiu-se no Brasil o sistema federativo de governo, pois vivíamos a República. Essa Constituição consagrou pela primeira vez a descentralização do ensino, ou, conforme Romanelli (2003), a dualidade de sistemas. Na prática, a União criava e controlava a instrução superior e o ensino secundário acadêmico, e os estados criavam e controlavam o ensino primário e o profissional. Essa situação agravou mais ainda a falta de escolas primárias para a população de baixa renda.

Como vemos essa história não é nova. Hoje, temos a descentralização travestida de municipalização, em que se descentralizam obrigações, mas se centraliza a decisão. As escolas têm o direito de elaborar e executar sua proposta pedagógica desde que isto seja feito de acordo com as Leis da educação em vigor. Outro aspecto que reflete a não descentralização é o financiamento da educação, em que apesar de a escola saber mais, onde e melhor aplicar seus recursos, estes devem seguir as determinações das Secretarias de Educação, que, por sua vez, devem seguir as determinações do MEC, o qual segue as determinações dos Organismos Internacionais. Porém, como se sabe que nem tudo é tão linear, existem as mediações e as contradições.

Essas determinações estão respaldadas nas políticas traçadas pelo Banco Mundial a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990). Conforme Souza e Faria (2004), o Banco Mundial volta suas políticas para a priorização do Ensino Fundamental em detrimento dos demais níveis de ensino, sendo que, conforme a Constituição Federal (1988), essa etapa de ensino será de responsabilidade dos municípios e não mais somente dos estados. Para os referidos autores, nesse caso, “o uso instrumental do conceito de descentralização é, majoritariamente, aplicado como desconcentração exprimindo a estratégia de retirada do Estado da prestação de serviços públicos essenciais da sociedade”. No caso em questão, *da Educação*.

Atualmente, essa descentralização também está contida na Constituição, como analisaremos a seguir. E nessa prerrogativa veio à baila o processo de indução à municipalização do ensino, ocorrida com maior vigor no estado do Pará, a partir de meados do ano de 1998, quando, na prática, a maioria dos governos passou a implementar, no âmbito da Educação, as políticas neoliberais em curso.

A municipalização do ensino apresentar-se-á como uma estratégia salutar para a maioria dos prefeitos, que, sem preparo mais aprofundado de seus determinantes, assinam o “convênio”, fora o fato de que, para melhor convencê-los, estava o recurso do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF<sup>4</sup>). Assim sendo, não foi por acaso que o sistema educacional sofreu, na última década e em todos os níveis, mais uma Reforma, a qual está intrinsecamente ligada à necessidade do Sistema capitalista se reestruturar nas suas relações de trabalho para a “formação de capital humano adequado aos requisitos do novo padrão de acumulação” (SOARES, 1998, p. 30).

Maués (2004)<sup>5</sup> nos chama atenção para esse fato quando afirma que “as políticas educacionais implantadas ao longo da década de 1990, no Brasil e em outros países da América Latina, traduzidas em diferentes reformas em todos os níveis de ensino, trouxeram a marca da regulação e do controle”. Este controle vem se dando paulatinamente sobre as

---

<sup>4</sup> Desde junho de 2005, tramitou no Congresso Nacional uma proposta para substituição do FUNDEF, já aprovada pela Câmara dos Deputados no ano de 2005, chamada Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Terá vigência de 10 anos e se destinará a manutenção e ao desenvolvimento da educação básica, abrangendo diferentemente do FUNDEF a pré-escola, o Ensino Fundamental, o ensino médio e a educação de jovens e adultos.

<sup>5</sup> Análise retirada do texto de Olgaíses Cabral Maués, que foi preparado exclusivamente para servir de base à compreensão das políticas educacionais na Disciplina “Políticas Educacionais” do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, onde a autora é professora e pesquisadora.

escolas de Ensino Fundamental, quando as mesmas precisam dar conta de implementar inúmeros Programas e Projetos da esfera federal, tais como: Amigo da Escola, Plano de Desenvolvimento da Escola, Escola Ativa, entre outros, sobrando pouco tempo para que projetos da comunidade escolar sejam desenvolvidos. Esses Projetos e Programas da esfera federal, dos quais nem sempre são o que a comunidade precisa, trazem a marca do tempo de execução (prestação de contas) e do financiamento (envolve sempre uma verba e a contrapartida das prefeituras).

Segundo Peroni (2003), a partir dos anos 1990, há uma mudança na centralidade das políticas públicas educacionais no Brasil, passando nos anos de 1980 do eixo de democratização da escola mediante o acesso e a gestão democrática centrada na formação do cidadão. Nos anos de 1990, o eixo desloca-se para a busca de eficiência e eficácia via autonomia da escola, controle de qualidade, descentralização de responsabilidade e terceirização dos serviços. Essas mudanças vêm implicando uma série de reformas na estrutura e no funcionamento do Sistema Educacional Brasileiro.

Um ponto fundamental para a análise refere-se às “novas políticas de gestão” empreendidas pela maioria das redes municipais e estaduais em todo o Brasil, mais precisamente no tocante aos princípios constitucionais contidos nos artigos 205 e 206 (CF). Esses artigos rezam: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família” e “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Esses princípios se referem ao direito que todas as pessoas têm de serem atendidas pelas escolas, inclusive os alunos com necessidades educacionais especiais.

Mas, por que implementar essas “novas políticas?” A que princípios elas correspondem? Por que, nesse contexto, surge com grandes propagandas em rádios e televisões, a figura do aluno com algum tipo de deficiência? Nos anos 1980, esses alunos eram segregados, escondidos; hoje, eles aparecem em uma propaganda do MEC como pessoas capazes, que devem ser aceitas, principalmente pela escola pública.

Os anos 1990 foram marcados por muitas iniciativas em todos os âmbitos da federação de reforma dos sistemas públicos de ensino, objetivando o ajuste necessário entre a oferta de mão-de-obra qualificada e a demanda do mercado de trabalho. Essas mudanças não se limitaram às questões de conteúdo (do que e como deveria ser ensinado), mas, primordialmente, à política que deveria nortear a educação, sua formas de financiamento, controle e gestão (OLIVEIRA, 2001, p.107).

Para Oliveira (2001), essas reformas justificam-se no momento em que é a escola (processo escolar formal), nesse momento de reestruturação produtiva, que forma a mão-de-obra necessária à emergência de novos padrões de acumulação.

Com a educação estendendo-se também aos alunos com necessidades educacionais especiais, os sistemas de ensino corroboram no compromisso firmado pelo Brasil junto à Organização das Nações Unidas (ONU), à organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e, principalmente ao Banco Mundial (BM), da necessidade de se melhorarem os indicadores nacionais da educação básica, priorizando-se os aspectos quantitativos de acesso.

Portanto, a partir de 1990, e seguindo as orientações e influências de alguns organismos internacionais (BIRD/BANCO MUNDIAL), mais precisamente no mandato do então presidente Itamar Franco, por iniciativa do próprio governo se inicia um movimento em prol da valorização da educação no contexto das reuniões mundiais organizadas pela Unesco (SILVA JUNIOR, 2002). É precisamente nessa década que o papel dos organismos internacionais é muito significativo para a política educacional brasileira. Assim, a partir do início dos anos de 1990, seguindo as orientações da Conferência Mundial de Educação para Todos, inicia-se no Brasil um movimento pela escola inclusiva. Este movimento foi impulsionado a partir dos estudos de grupos de pesquisadores ligados às universidades públicas ou dos que já desenvolviam trabalhos com alunos com necessidades educacionais especiais nas redes de ensino das regiões Sul e Sudeste, principalmente.

No âmbito do governo federal, a partir das pressões de grupos e movimentos de pessoas deficientes, foi aprovada uma série de Leis, documentos, portarias, as quais visam, pelo menos no papel, atender e melhorar a vida dessas pessoas nas escolas, no trabalho, no lazer. Somos, no que a legislação refere-se, um país bastante avançado quanto aos direitos das pessoas, mas o grande problema está na exequibilidade desses direitos duramente conquistados e expressos na letra da Lei.

Com o artigo 211 da CF de 1988, a maioria dos municípios brasileiros “assume” a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de acordo com a determinação de que cada esfera (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) organizasse em regime de colaboração seus Sistemas de Ensino. A carta magna determina que todos os municípios brasileiros tornem-se entes federados com autonomia para gerir suas redes de ensino.

Seguindo essa perspectiva, Kassar (2004) nos diz que, sendo a Educação uma política pública, como tal “constitui-se um elemento que faz parte das sociedades de economia de mercado, sendo que é nesse espaço que percebemos a abrangência da intervenção do Estado. Portanto, a política pública é uma forma de articulação entre o Estado e a sociedade” (2004, p. 61).

Nesse sentido, para Azevedo (2002), a municipalização representa uma das externalidades da adoção do princípio da descentralização segundo a perspectiva teórica que vem constituindo as políticas públicas no Brasil e, por conseguinte, a ação do Estado.

No caso específico das políticas públicas para área da Educação especial, esta, ao longo da história de sua evolução, como já analisado anteriormente, em nosso país sempre se desenvolveu ou foi organizando-se “nas brechas entre o poder público e o privado: entre as raras classes especiais das escolas públicas e as instituições privadas de caráter assistencial”. (PRIETO, 2004, p. 62).

Por isso, concordamos com a professora Rosângela Prieto (2002) quando diz que até o momento, as ações implementadas pelo Estado, a partir da Constituição Federal (1988) quais sejam: a universalização do atendimento escolar; a melhoria da qualidade de ensino e a formação para o mercado de trabalho e promoção humanística, científica e tecnológica do país, não foram cumpridas, principalmente quando se fala da universalização do atendimento e da qualidade do ensino no tocante aos alunos com necessidades educacionais especiais. Portanto, não será com ações isoladas, Projetos ou Programas que o Estado e, por conseguinte, as escolas, cumprirão com sua função, fora o fato de que não são apenas direitos das pessoas deficientes ou dos alunos com necessidades educacionais especiais que estão em jogo: trata-se de fazer acontecer tanto na sociedade como no cotidiano da escola os Direitos Humanos Universais.

## 2.1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: ASPECTOS LEGAIS E POLÍTICO-PEDAGÓGICOS

Como demonstrado na seção anterior, no decorrer da história da educação de nosso país, o Estado (poderes públicos) tem desenvolvido de forma não prioritária as políticas

sociais. No caso da Educação Especial, pouco tem sido feito ao longo da História da Educação para que de fato nosso sistema de ensino desenvolva essa área a partir de uma concepção de escola inclusiva, mesmo porque essa visão só passou a fazer parte do discurso e dos documentos oficiais no Brasil, conforme já demonstrado, a partir de meados da década de 1990 em função da Conferência de Salamanca.

A política educacional proposta para a área da Educação Especial está contida, dentre outros, nos seguintes documentos oficiais e Leis mais recentes: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, mais precisamente nos artigos 58, 59 e 60, que versam sobre a Educação Especial; na Resolução CNE/CEB nº. 2/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; no Parecer do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica nº. 17/2001, que apresenta um relatório sobre a educação especial na educação básica; nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de alunos com necessidades educacionais especiais, documento elaborado pela Secretaria de Educação Especial e pela Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação, em ação conjunta, os quais buscam subsidiar, segundo os próprios documentos, os professores brasileiros em sua tarefa de favorecer seus alunos na ampliação do exercício da cidadania na perspectiva de assegurar *aos alunos* educação com qualidade.

Além desses, outro documento foi fundamental para o entendimento das atuais políticas na área da Educação Especial, isto é, a Lei nº. 10.172/01, que aprova o Plano Nacional de Educação, o qual estabelece 27 objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. Esses documentos serão analisados e confrontados com a Declaração de Salamanca, principal referência no desenvolvimento das políticas Educacionais para Educação Especial em âmbito nacional e internacional.

A maioria desses documentos foi elaborada no âmbito do governo federal para dar apoio aos Sistemas de Ensino estadual e municipal para que os mesmos implementassem suas políticas educacionais numa perspectiva de escola inclusiva. Isso significa que uma escola já não poderá deixar de aceitar e atender algum aluno, independentemente de sua condição física, psicológica ou econômica.

- **O Contexto Atual**

A partir da década de 1990, o discurso da escola inclusiva adentrou a maioria dos



municípios brasileiros. Dados do Plano Nacional de Educação (2001) demonstram que, até o final da década de 1990, cerca de 40% dos municípios brasileiros não contavam com qualquer serviço de Educação Especial. Em 2002, apenas 3.612 municípios (65% do total de 5.560 municípios no Brasil) registraram matrículas de alunos com necessidades especiais, sendo que, em quase 2000 deles, tal atendimento era responsabilidade primeira ou exclusiva de instituições filantrópicas (2001, p.4).

Segundo o diagnóstico elaborado pelos autores Glat e Ferreira (2005), intitulado “*Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil*”, contamos com a quarta pior distribuição de renda do mundo, ainda que 64% dos países tenham renda *per capita* menor que a nossa. Somos um país rico, injusto e marcado por uma profunda desigualdade econômica e regional, expressada no modesto 73º lugar mundial no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Por isso, para os referidos autores, quando pensamos nos efeitos que a pobreza acarreta na ampliação das condições de deficiência e na redução de possibilidades de trabalho e de reabilitação, a inclusão parece afastar-se mais ainda de nós.

Para Glat e Ferreira (2005) somos um país que não chegou a desenvolver programas públicos universais ou suficientemente amplos de educação, saúde e assistência pelo fato de não contarmos ainda em nossa realidade com essa cobertura básica de direitos que configura um mínimo de exercício de cidadania, o que, para eles, se refletirá inclusive no atendimento educacional à população com deficiência ou necessidades especiais.

Para os autores citados, também não desfrutamos, ainda, de uma escola inclusiva. Se considerarmos os diversos níveis e modalidades de ensino, somos sabedores de que quanto maior o nível de escolaridade, menor será o índice de alunos com necessidades educacionais especiais.

Em suma, nossa escola e nossa organização social em pouco correspondem àquele aspecto fraterno e acolhedor do discurso da inclusão. Porém, o quadro atual traz indícios importantes no que tange à educação pelo fato de que se tem ampliado o acesso de grupos que foram historicamente excluídos do acesso à educação ou a tiveram de uma forma que apenas reforçou sua condição de exclusão.

A presente discussão sobre a perspectiva da construção de uma escola inclusiva na realidade brasileira acentuou-se no final dos anos de 1990 como parte das reformas educacionais e que até o presente momento estão sendo desenvolvidas no Brasil,

principalmente na Educação Básica, a partir de movimentos e políticas internacionais direcionados para a ampliação do acesso à escola fundamental das populações dos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento para a chamada **Educação para Todos** (Conferência de Jomtien).

Para Glat e Ferreira (2005), após a promulgação da Constituição Federal (1988), as três referências que marcaram todos os documentos subseqüentes relacionados à Educação Especial, a qual está contida na LDB (1996), no PNE (2001) e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2001), parecem ainda conter os pontos de maior discussão na área.

A primeira referência, segundo os autores, diz respeito ao atendimento especializado, por permitir que se crie uma identidade entre necessidade especial e educação especial, a qual propicia a leitura de que a educação desses alunos é uma responsabilidade primeira ou única da área de Educação Especial ou dos apoios especializados. Indica-se, assim que determinados alunos, “em função de suas condições específicas” como diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, devem ser educados em separado, de forma distinta (dita especializada).

Eis o que diz as legislações em estudo:

A Lei nº. 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB.) reza que:

*Artigo 58 - parágrafo 2º- O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.*

Vê-se aqui que a Lei supõe que em todos os municípios e/ou escolas existirão serviços especializados. Assim, o aluno será matriculado, mas sua permanência dependerá sempre dos serviços que a escola oferecer.

Em relação ao segundo documento em estudo, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na educação Básica (2001), até recentemente tanto a teoria quanto a prática que predominavam no atendimento às necessidades educacionais especiais de crianças, jovens e adultos estabelecia que o atendimento dessas pessoas devesse ser em classes especiais de maneira que acabavam separados dos outros alunos, de suas famílias e da sociedade em geral.

Por sua vez, os Sistemas de Ensino agiam de maneira irresponsável pelas suas omissões e/ou insuficiência de informações acerca desse alunado nos cursos de formação de professores.

Nessa análise, percebe-se que o documento em questão apresenta uma fundamentação teórica confusa acerca da concepção da escola inclusiva. Ele afirma que os movimentos de integração escolar surgiram baseados simplesmente na tentativa de integrar os alunos portadores de deficiência nas escolas comuns do ensino regular, o qual se caracterizou, de início, pela utilização das classes especiais (integração parcial), na preparação do aluno para a integração na classe comum.

O documento não esclarece que, ainda hoje, existem em nossas escolas, as classes especiais. Porém, segundo alguns estudiosos e defensores da escola inclusiva, a integração nas classes especiais, ao longo da história da educação especial no Brasil jamais foi garantia de inserção total desses alunos, mesmo porque, segundo a professora Maria Tereza Mantoan:

[...] 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 preenchem às expectativas acadêmicas clássicas, centradas na instituição e na reprodução de conteúdos escolares (2004, p.2).

Nenhum dos documentos em estudo chega a questionar a estrutura organizacional das escolas. Uma das mudanças mais prementes na minha avaliação seria a necessidade de se instalar uma nova lógica de organização nas escolas, ou seja, como diz Mantoan (2004) “o processo escolar não pode se limitar exclusivamente aos avanços cognitivos dos alunos, sempre esperando a homogeneização das respostas e dos comportamentos”.

Assim, para uma melhor compreensão, faz-se necessário resgatar um pouco do movimento pela inserção total dos alunos às escolas em nosso país. Segundo Mantoan (2004), esse debate surgiu no Brasil, mais precisamente nos anos 1990, criando infundáveis polêmicas e provocando o que ela denomina de corporações de professores e profissionais da área de saúde que atuam no atendimento às pessoas com deficiência – os paramédicos e outros que tratam clinicamente de crianças e jovens com problemas escolares e de adaptações sociais e que também “mexem” com associações de pais que adotam paradigmas tradicionais de assistência às suas clientela. Tais movimentos afetam, em muito, também, os professores da

Educação Especial, que se sentem temerosos de perder o espaço que conquistaram nas escolas e redes de ensino, envolvendo grupos de pesquisa de Universidades.

O documento das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica também apresenta algumas imprecisões teóricas quando não aprofunda o caráter dessa integração parcial (a qual passa pela educação especial - classes especiais - apartada da educação geral), quando determina “um tempo” para que alguns alunos ditos especiais possam integrar as salas de aulas comuns.

Em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) - adaptações Curriculares, elaborados pela Secretaria de Educação Fundamental e pela Secretaria de Educação Especial do MEC, elegeu-se como questão seguinte a ser analisada em relação à educação de alunos com necessidades especiais:

- A disparidade entre a concepção de escola inclusiva e as ações para operacionalizá-la.

Os PCNs trazem, como em todos os documentos elaborados pelo Ministério da Educação, uma concepção de escola inclusiva bastante afinada com as propostas e os documentos internacionais, porém em termos de Brasil, sabemos que o discurso chegou até nós antes de que tivéssemos uma compreensão mais aprofundada do processo necessário para promovermos a escola para todos. A legislação propôs, instituindo o Direito em si, e até o momento, a maioria de nossas escolas encontra-se sem condições de efetivá-lo. O próprio PCN diz:

O que se afigura de maneira mais expressiva ao se pensar na viabilidade do modelo de escola inclusiva para todo o país no momento é a situação dos recursos humanos, especificamente dos professores das classes regulares, que precisam ser efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa (1999, p.17).

Por conseguinte, no ano em que os PCNs foram elaborados (1999) a meta principal a ser alcançada para tornar os sistemas educacionais inclusivos eram a formação e a capacitação docente. Hoje, quase uma década depois, esse problema persiste, principalmente no município em estudo. Em Marabá, praticamente inexistem professores com formação inicial na área da

educação especial, dado que as duas instituições formadoras existentes na nossa região (UFPA/Campos de Marabá e UEPA/Pólo de Marabá) ainda discutem de forma pouco aprofundada a questão. Mesmo a discussão mais genérica sobre a necessidade de transformar nossas escolas em instituições mais afinadas com as necessidades dos alunos ainda é mínima.

Para nós, porém, o que constitui uma das maiores dificuldades na operacionalização da escola inclusiva é o fato de vivermos em uma sociedade altamente excludente. Sendo a exclusão social a marca inquestionável do desenvolvimento capitalista em nosso país, a educação também é marcada pelo mesmo processo. A cada ano, pesquisas demonstram que milhares de brasileiros estão fora das escolas, sendo os índices mais alarmantes os relacionados à educação infantil e ao ensino superior. Quanto às modalidades, os maiores índices de pessoas excluídas estão na educação de jovens e adultos e na educação especial.

As escolas não são ilhas e sim instituições que reproduzem e ajudam a manter as relações de poder instituídas socialmente, razão pela qual é tão difícil aceitar as diferenças também nas escolas, apesar de ninguém ser igual. O longo processo de solidificação do capitalismo passou também pela necessidade de normalização do outro. Atualmente, as propostas de inclusão social e escolar sofrem a necessidade de uma mudança de atitude para com as pessoas deficientes, sendo que a diferença entre a integração e a inclusão, segundo Santos (2002) é que na inclusão os sistemas educacionais passam a ser responsáveis por criarem condições de promover uma educação de qualidade para todos e fazerem adaptações que atendam às necessidades educativas especiais dos alunos com deficiência e na integração, o aluno tem que, dentro do possível, se adaptar à escola.

No entanto, algo que o referido documento em estudo não apresenta é a necessidade de se fazer analogia entre as dificuldades de inclusão escolar vivenciadas hoje pelos vários sistemas de ensino no Brasil e a imensa realidade de excluídos sociais.

Os PCNs definem, também, a classificação dos alunos para efeito de prioridade no atendimento educacional especializado (preferencialmente na rede regular de ensino) como sendo a seguinte: os portadores de deficiência mental, visual, auditiva, física e múltipla; portadores de condutas típicas (problema de conduta) e portadores de superdotação. Nesse documento está subtendido que a previsão de serviços e/ou situações especiais de educação é necessária para que os alunos, ao passarem por elas, possam atingir as formas cada vez mais comuns de ensino. Vemos, assim, propostas focalizadas em grupos específicos de alunos, isto

é, na diferenciação que alguns apresentam e não na compreensão de que:

O que define o especial da educação não é a dicotomização e a fragmentação dos Sistemas escolares em modalidades diferentes, mas a capacidade de a escola atender às diferenças nas salas de aulas, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem especial) (MANTOAN, 2004, p.7).

Apesar das propostas de adaptações curriculares, acessibilidade, adaptações no nível do Projeto Pedagógico e no processo avaliativo, Santos (2002) afirma que, de um modo geral, os PCNs dão um destaque muito grande ao papel do professor, ainda que permaneçam inalteradas as condições de formação, especialização e remuneração docente em que apenas a “boa vontade” docente não será suficiente para superar os desafios da prática educativa de inclusão de “alunos com deficiência”. Para a autora, são necessários investimentos na formação inicial e continuada dos docentes, bem como melhoria das condições materiais de trabalho. Nessas questões, o documento é omissivo.

De qualquer forma, pelas atuais condições que nossos sistemas de ensino apresentam e mesmo com os referenciais teóricos oriundos do MEC que ajudam a “sustentar” essa política de escola inclusiva, Oliveira (2004) diz que o debate em torno da inclusão ainda está restrito ao campo da Educação Especial. Contudo, a complexidade da educação inclusiva tem provocado reações diversas entre os educadores especiais porque está implícita uma mudança radical nas estruturas concretas do sistema educacional e no imaginário social.

As Reformas Educacionais que vêm sendo empreendidas no Brasil desde os anos de 1990 trouxeram também o paradigma da escola inclusiva. O problema é que, no caso do Brasil, segundo Oliveira (2004), esse discurso inclusivo faz parte da política educacional. Mas, numa perspectiva liberal, para a autora acima mencionada, isto significa que a educação inclusiva é o paradigma adotado como política, sendo que as estratégias, as medidas concretas para efetivá-las precisam ser mais discutidas.

Vemos em nossa análise, que o governo tem deixado que estados e municípios cumpram as determinações legais para o processo de inclusão, principalmente os municípios, dado o processo de descentralização também no âmbito pedagógico, o que acaba por ser um paradoxo já que os municípios são os entes federados que menos arrecadam e onde é menor o

número de professores especializados. Um outro aspecto é o fato do processo de Reformas Educacionais descentralizar as ações, mas mantendo os recursos vinculados a uma série de dispositivos legais, ou seja, a escola não tem recursos para implementar mudanças de ordem estrutural, para adaptar essa ou aquela sala de recurso ou de apoio, para promover cursos somente para os professores da própria escola ou da comunidade. As escolas estão engessadas a um modelo arcaico de autonomia, o que dificulta as ações relativas à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, incluindo até pequenos reparos e compra de material didático adequados às diversas necessidades especiais.

Outro ponto fundamental nessa Política (Reformas) neoliberal em curso é o fato da desarticulação entre os vários níveis da educação básica e a educação especial como modalidade, que, segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, deve perpassar todos os níveis e demais modalidades de ensino. Oliveira (2004) reitera:

O fato do documento “Adaptações Curriculares”, que trata da educação especial, ter sido incluído no conjunto dos Parâmetros Curriculares posteriormente, e de não estar mencionado nos PCN’s a exclusão das pessoas com necessidades educativas especiais, evidencia a pouca articulação existente na política educacional brasileira entre a educação dita comum regular e a educação especial. Apesar de um discurso de aproximação, a de uma educação de qualidade para todos (p.87).

### ➤ **O Possível e o Impossível na Política Educacional para Educação Especial**

Quando nos indagamos sob quais que matrizes ideológicas esses documentos foram elaborados, pela análise que empreendemos, podemos pressupor que, apesar do Brasil ser signatário da Conferência Nacional de Educação para Todos, da Declaração de Salamanca e demais Conferências, as quais determinam a inclusão de todos os alunos no sistema regular de ensino, os documentos aqui analisados defendem a inclusão, mas não deixam claro como estados e municípios podem realmente operacionalizar esse tipo de escola, uma vez que, para isto o governo brasileiro necessitaria dispor de maiores recursos à educação.

Como implementar uma Política sem recursos? Como conseguir que uma criança cega estude sem materiais pedagógicos específicos? Incluir de fato não é apenas receber a matrícula da criança na escola. Incluir é dar condições verdadeiras para que a criança possa, por exemplo, chegar até a escola todos os dias. Se, porém, passados 12 anos de Salamanca

ainda não conseguimos muitos avanços, estamos, de fato, contrariando todas essas determinações internacionais.

A Política Educacional traçada para a educação especial por meio dos documentos em estudo é que atualmente vem sendo implementada por estados e municípios, apesar de alguns considerados avanços, tais como:

- A grande maioria das escolas aceita a matrícula de todos os alunos – o que já é uma garantia a um pressuposto da Declaração de Salamanca e das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, contida no tópico 4.1 – que diz: Os Sistemas escolares deverão assegurar a matrícula de todo e qualquer aluno, [...] (DNEEB, p. 29).
- Certa mudança, pelo menos em algumas escolas regulares da concepção médico/psicológica para a concepção da escola inclusiva. Em alguns Sistemas de Ensino do país (São Paulo, por exemplo, a Escola Viva localizada no município de Cotia) existem experiências inovadoras quanto à implementação da organização da Escola Inclusiva. Essas escolas vão além de simplesmente aceitar a matrícula do aluno com necessidades especiais, pois estão tentando reformar toda a estrutura organizacional, baseando-se verdadeiramente nos princípios que regem nossa atual Constituição: democracia e igualdade de acesso e permanência na escola.

Sendo assim, pode-se inferir que, apesar de colocada de forma bastante sutil (só verificável quando nos aprofundamos nas entrelinhas dos textos), a ideologia que está subjacente a toda essa documentação está mais afinada com a política educacional afirmada em princípios neoliberais, quais sejam, a afirmação da necessidade de sustentação dos valores econômicos na escola: eficiência (os fins do ensino/preparar para o trabalho), produtividade (manifestada pela avaliação classificatória que demarca o nível de conhecimento dos alunos pela aferição de suas notas) e competitividade (a escola não pode perder tempo ensinando de maneira diferenciada, aos mais diferentes tipos de crianças e jovens).

Percebe-se um avanço maior referente às legislações que dão suporte legal ao processo de implementação da escola inclusiva, principalmente pelo que está contido na Constituição Federal, a qual garante a todos o direito à educação e acesso à escola. Este princípio assegura que nenhuma escola deve deixar de atender qualquer aluno em decorrência de sua origem, cor, deficiência, etc. Aqui, verifica-se a questão da parcialidade, pois as escolas estão



atendendo. Resta a necessidade de estudos para se averiguar a qualidade desse atendimento e o prosseguimento de estudos dos alunos com necessidades educacionais especiais. Concordamos, portanto com Mazzotta, quando afirma que “é no contexto de educação geral que devem estar presentes os princípios e as propostas que definem a política de educação especial” (2003, p. 201), e não em uma modalidade à parte da Educação Geral.

Essas propostas (Diretrizes, PCNs, Referenciais), elaboradas durante a última década, pregam de fato a inclusão, sendo que, na prática os sistemas de ensino continuam interpretando a educação especial mais como uma questão metodológica e de procedimentos técnicos.

Portanto, percebe-se que aquilo que o governo (Estado) sugere por intermédio das propostas contidas nas Diretrizes, nos Parâmetros e Referenciais para a educação especial é a inclusão, a sua maneira, ou seja, a inserção dos alunos com necessidades especiais nos sistemas de ensino, e não de fato a inclusão. Nesses documentos, a educação especial, ao invés de ser entendida como área de estudo que faz parte da educação geral ou comum, é entendida como modalidade à espera dos “especiais”.

Outro ponto evidente em todos os documentos analisados é a necessidade da continuação de especialização dos professores, como prevêem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Este documento, no ponto 4.2. diz que: “Os serviços de apoio pedagógico especializado ocorrem no espaço escolar e envolvem professores com diferentes funções para atuar nas classes comuns, nas salas de recursos, na itinerância e como professores intérpretes”. Esse ponto prevê uma gama de profissionais com especializações e/ou cursos específicos nas mais diferentes deficiências, os quais darão suporte aos professores das classes comuns. Questionamos como ficarão as crianças matriculadas que precisarão desses professores nos municípios onde não haja esses profissionais, ou como se dará o aprendizado das crianças com maiores comprometimentos? A escola já aceitou sua matrícula. Portanto, ela terá que ser educada com qualidade.

Já o Plano Nacional, Lei nº. 10.172/2001, no item III - modalidades de ensino, tópico 8.3 diz que:

Deve se organizar, em todos os municípios e em parceria com as áreas de saúde e assistência, programas destinados a ampliar a oferta da estimulação precoce (interação educativa adequada) para as crianças com necessidades educacionais especiais, em instituições especializadas [...] (p.127).

Vê-se que em todos os três documentos, o atendimento educacional especializado conta como uma prerrogativa que deve ser executada via sistema de ensino, pelas escolas.

A outra referência citada por Glat e Ferreira (2003) e pelos autores que estudam a compreensão ou a definição normativa de quem são os alunos com necessidades especiais, diz que a noção de necessidades educacionais especiais configura um apagamento das referências à deficiência. Isso de um lado, valoriza o campo educacional e incorpora uma visão menos patológica e mais relacional da questão, mas de outro pode dificultar a percepção de demandas específicas postas para a educação das pessoas com deficiência ou voltar a criar uma indesejada associação entre problemas escolares rotineiros e Educação Especial.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) não especifica quem são esses alunos, apenas define que os mesmos devem ser atendidos preferencialmente na rede regular de ensino.

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, educandos que apresentam necessidades especiais são aqueles que durante o processo educacional demonstram dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica e aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiência.

No Plano Nacional de Educação (2001), esses educandos são aqueles que no campo da aprendizagem apresentam dificuldades originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos.

Verificamos que não basta saber quem é o aluno especial, pois, se continuamos a identificar dessa forma os alunos, seja porque apresentem uma diferenciação mais acentuada de suas dificuldades ou porque esse aluno, por exemplo, não se comunica como a maioria e jogamos para ele a adaptação ou ajustamento ao meio escolar, estamos, apesar de recebermos esse aluno em uma classe comum, fortalecendo a segregação, pois nosso olhar só enxerga nele o que pensamos faltar. O que fazer para não achar que uma falta lhe dificultará a aprendizagem?

Como Glat e Ferreira (2003), concordamos que o *preferencialmente* seja o ponto

polêmico por excelência, reproduzido desde a Constituição Federal, na LDB, no PNE, nas diferentes diretrizes e normas. Se a matrícula deve ocorrer *preferencialmente* na rede regular de ensino, como se configura e se decide tal preferência? Além disso, rede regular de ensino é o mesmo que classe comum da escola regular? A citada Resolução nº. 2/01 define que o atendimento a esses alunos “deve ser realizado em classes comuns do ensino regular” e que as escolas podem criar “extraordinariamente” e “em caráter transitório” classes especiais, sendo as escolas especiais reservadas para o atendimento “em caráter extraordinário” de alunos que requeiram programas que a escola comum não consiga prover.

Portanto, ao analisarmos a citada Resolução, verificamos que a “brecha” da Lei continua a deixar espaços institucionalizados para que as antigas classes especiais continuem a existir. Essas classes especiais já vigoram há mais de meio século em nosso país, e, no entanto, as pesquisas não trazem resultados positivos sobre os alunos, que por décadas permaneceram segregados. Mesmo assim, o Conselho Nacional de Educação continua com sua institucionalização.

Glat e Ferreira (2005) respondem essa questão no estudo que empreenderam, quando dizem que, essas discussões e contradições, que marcam o processo de construção e divulgação de toda uma série de dispositivos legais e de prioridades políticas relacionados à educação das pessoas com deficiência, atestam que, ao lado da evidente – ainda que insuficiente – ampliação da presença dessas pessoas nas escolas e da presença do próprio tema nas políticas educacionais, permanecem muitas das marcas tradicionais das polarizações entre o público e o privado, o educacional e o assistencial, o segregado e o não segregado. O processo (inclui) de um lado, as dificuldades constatadas ou alegadas para a inserção desses alunos (ou de parte deles) nas escolas comuns; de outro, o espaço hegemônico construído pelas organizações não-governamentais na formulação de políticas e no desenvolvimento de serviços educacionais para essa população.

É nessa perspectiva que os documentos das políticas públicas nacionais tendem a assumir uma imprecisão quanto às responsabilidades dos sistemas de ensino. Em relatório da área de Educação Especial do MEC para o Encontro da Educação para Todos (BRASIL, 2000), lê-se que a atuação do MEC registrou, em 1995, um novo avanço na direção do cumprimento dos compromissos assumidos em Jomtien e Salamanca, tendo como linhas básicas de atuação: “(1) integração dos alunos portadores de necessidades especiais no sistema regular de ensino, tanto quanto possível; (2) fortalecimento das instituições

especializadas visando à melhoria do atendimento ao aluno, na busca de sua efetiva integração na sociedade; e a (3) transformação progressiva do Instituto de Educação Nacional de Surdos - e do Instituto Benjamin Constant - IBC em centros de pesquisa e desenvolvimento de tecnologia” (BRASIL, p. 6). De qualquer forma, não podemos deixar de concordar com o relatório, mas, essas ações, mesmo para aquele momento inicial foram mínimas diante do que poderia ter sido feito após tantos anos dos acordos do MEC como signatário de todas essas Conferências.

O mesmo documento, que constitui relatório das ações desenvolvidas na década de 1990, registra:

[...] a inclusão, no Brasil, ainda está em processo de criação e por isso adquiriu conotações peculiares: (1) o termo inclusão passou a ser utilizado no sentido de se ter acesso ao sistema de ensino, e não exclusivamente ao ensino regular; (2) o termo inclusão passou a ser utilizado no sentido de ter acesso ao ensino regular que inicia um processo de reestruturação, mantendo os serviços de apoio da Educação Especial (BRASIL, p. 8).

Por essas afirmações acima, vemos que, apesar das estatísticas demonstrarem grande atuação dos municípios em relação à matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais, ainda persistem muitas controvérsias, quando se discute o real sentido da inclusão escolar.

Percebe-se, assim, que a concepção de educação especial que permeia os documentos ainda está baseada no antigo modelo clínico-terapêutico ou médico-psicológico. O conceito de inclusão ainda está condicionado “aos subterfúgios teóricos” que o interligam à idéia de capacidade intelectual, social e cultural dos alunos.

Se as políticas governamentais contidas nos documentos oficiais até o momento não correspondem às reais necessidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, pergunta-se: mas, afinal, o que de fato mudou desde a institucionalização do paradigma da escola inclusiva em nosso país?

Poderíamos responder de antemão que foram várias as mudanças em termos de concepção do que esses documentos prevêem e do direito garantido. Em termos práticos, até o momento temos somente a certeza da garantia do acesso desses alunos em algum tipo de escola, mesmo que esta não tenha condição alguma de recebê-lo, pois a maioria dos gestores sabe que contrariar tal garantia constituiria um crime pelo qual o diretor responsável correria

o risco de responder.

Na implementação real desse direito, muito ainda há para fazer nas escolas e nos sistemas de ensino. A inclusão escolar está a nosso ver intrinsecamente ligada à inclusão social, sendo desta apenas uma faceta é difícil de implementar, pois a escola encontra-se dentro de uma sociedade de classes na qual a infra e a superestrutura se condicionam mutuamente, não favorecendo uma transformação de fato nas estruturas organizacionais das escolas para que essas possam receber com qualidade todo e qualquer aluno.

Nossas primeiras aproximações, ao findar este 2º capítulo, nos revelam que o discurso da inclusão escolar faz parte do processo de reforma do Estado, pois essa prescreve direitos tanto nos discursos quanto nos documentos, estando, na prática, longe de efetivá-los. As próprias ações dos sistemas educacionais demonstram esse fato. Por isso, é necessário que o Estado assumira realmente seu compromisso com a efetivação da escola inclusiva deixando de repassar às entidades assistenciais, filantrópicas e comunitárias as verbas que deveriam ser repassadas para as escolas. Quanto a essa questão, Kassar (1998) nos chama atenção ao afirmar:

Todo esse emaranhado contexto no qual se encontra a educação revela, entre outras coisas, a complexidade da organização social, em que diferentes setores da sociedade civil tensionam a luta de forças. Muitos desses aspectos não são evidentes, visto que o excesso de especialização do estágio atual de nossa sociedade, identificado inclusive na existência do atendimento "especializado" para deficientes, faz veicular a idéia de harmonia e eficiência das instituições sociais e da "lógica" das parcerias com os serviços especializados privados (p.7).

Contudo, a relação entre as chamadas políticas de inclusão e a reforma do Estado está presente na descentralização das ações, na falta de responsabilidade do governo federal com relação às questões da educação, e, principalmente na forma de financiamento das chamadas modalidades de educação, como no caso a Educação Especial.

## **CAPÍTULO III: O MUNICÍPIO DE MARABÁ E O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

### **3.1. O PROCESSO DE MUNICIPALIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

A partir da Constituição Federal de 1988 todos os municípios brasileiros tornaram-se entes federados, com autonomia para gerir suas redes de ensino, devendo assumir progressivamente todos os encargos com o Ensino Fundamental. A referida Constituição (1988), em seu artigo 211, consagrou a descentralização fazendo com que a maioria dos municípios brasileiros assumisse a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, determinando que cada esfera (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) organizasse em regime de colaboração, seus Sistemas de Ensino.

Para Oliveira (2001), a municipalização do ensino no Brasil vem, ao longo dos anos, sustentando-se através de duas correntes ideológicas: as formulações difundidas pela igreja católica e as posições dos Organismos Internacionais, particularmente às do Banco Mundial. Nessa investigação, nos interessa observar as formulações do Banco Mundial que são as que atualmente vêm exercendo maior influência sobre os governos e seus Planos de Trabalho. Para o referido Banco, a idéia da municipalização aparece como solução “racional” de combate ao desperdício de recursos na educação brasileira. Oliveira (2001), tratando do neoliberalismo, afirma que “A lógica do Estado Mínimo e da desobrigação do Estado para com as suas responsabilidades em relação à educação fundamental, tão do agrado dos neoliberais, se levada às últimas conseqüências, tem inequívoco sentido privatizante” (2001, p.179). No caso da Educação das crianças e jovens com deficiência, persistem, em maior número, em nosso país, as escolas privadas e filantrópicas fazendo o atendimento a esses alunos, sendo que somente na última década os municípios passaram a gerenciar essa área.

O inciso V do artigo 11 da LDB define especificamente a responsabilidade do município quando diz que o mesmo deve oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade o Ensino Fundamental, permitindo a atuação em outros níveis 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 o desenvolvimento do ensino.

Nesse mesmo artigo (11º), a Lei define, mais ainda, que os municípios, além das obrigações acima, incumbir-se-ão de:

- Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;
- Exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;
- Baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
- Autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

Como se observa, as responsabilidades dos municípios com o Ensino Fundamental são muitas e difíceis de, na prática serem implementadas, pois a maioria dos municípios brasileiros tem uma arrecadação mínima. Mesmo que a União, em tais casos exerça sua função redistributiva, outras ações ficarão sempre prejudicadas.

Assim, após oito anos da promulgação da Constituição Federal foi aprovada a Emenda Constitucional nº. 14 e a Lei 9.424/96, que propôs a criação do FUNDEF, que para muitos estudiosos da área de legislação educacional, é uma política utilizada como uma estratégia para garantir as condições financeiras de funcionamento deste novo sistema municipal de ensino. Nesse sentido, tanto a Constituição Federal, quanto a LDB assim como a conhecida Lei do FUNDEF (9.424/96) indicam aspectos em que a colaboração entre os entes federados deve ser observada, sobretudo em relação à divisão de encargos e de planejamento e ao estabelecimento de normas.

Interpretando essa afirmação, podemos inferir que em relação ao estabelecimento de normas para o recebimento das crianças e jovens com necessidades especiais nas escolas regulares, os sistemas de ensino precisam urgentemente normalizar essa questão, sendo que pelo estabelecido na Constituição, os municípios não estariam sozinhos, pois teriam o Estado e a união como colaboradores.

De qualquer forma, tanto a Emenda Constitucional nº. 14 quanto a Lei 9.424/96 foram fatores de pressão junto aos municípios para que os mesmos assumissem como sua prioridade todo o Ensino Fundamental, pois a partir da subvinculação dos recursos oriunda das referidas Leis, o governo federal tomou a municipalização do Ensino Fundamental como eixo central de sua política.

A Emenda Constitucional (EC) nº. 14 veio garantir a subvinculação de recursos para o Ensino Fundamental. A partir da aprovação dessa emenda o Estado definiu através da Lei

9.424/96, como os recursos vinculados devem ser aplicados. Além disso, a LDB define, em seus artigos 70 e 71, o que são e o que não são despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino.

No município de Marabá, esse processo de municipalização se deu com a assinatura do convênio nº. 006/2000, firmado entre a Prefeitura Municipal e a Secretaria de Educação do Estado Pará (SEDUC).

Eis o que diz o documento do Convênio, firmado em Marabá, na cláusula 1ª e na 14ª:

**Do objeto:** O presente termo tem como objetivo regulamentar de forma geral as bases, para a implantação do Processo de Municipalização do Ensino Fundamental de 1ª a 8ª séries, Educação Especial e Educação Infantil, no município de Marabá. Na Cláusula 14 consta o prazo de vigência do Convênio, o qual seria de 05 (cinco) anos a contar de 01 de março de 2000, devendo ser prorrogado por sucessivos períodos.

Já passados os cinco anos, estipulado pelo Convênio e segundo informações de um técnico da Secretaria Municipal de Educação que foi entrevistado para esta pesquisa, em Marabá já foi assinado o primeiro Termo Aditivo ao Convênio, o qual estipulou em mais cinco anos a continuidade do processo de municipalização.

Antes do processo de municipalização do Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries), o sistema de ensino municipal abrangia apenas as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. De acordo com o Diagnóstico Sócio-Econômico do Município (1995), em 1988, há quase três décadas, Marabá possuía 66 escolas e apenas 10.462 alunos.

Essa mesma Constituição (1988) que instituiu a descentralização em nosso país foi a que pela primeira vez em nossa história, reconheceu vários direitos sociais, entre eles o direito dos alunos portadores de necessidades educativas especiais de serem matriculados nas classes comuns.

Com toda pressão internacional e do Estado (governo) brasileiro, a maioria dos municípios acabou por assumir o Ensino Fundamental, e de acordo com Ferreira & Ferreira (2004) “num contexto de ampliação do acesso da população à escola básica, inclusive dos denominados alunos com necessidades especiais” (p. 21).

Como já mencionado, no Brasil, essa Reforma no setor educacional foi marcada pelos processos de descentralização e municipalização do Ensino Fundamental. Além de garantido pela Constituição Federal, esse processo foi efetivamente acelerado a partir de meados dos anos 1990, com a LDB (1996) e, principalmente por meio da criação do Fundo Nacional de



Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). A Lei que regulamenta esse fundo (9.424/96) diz que o mesmo é um fundo contábil, criado com o objetivo de garantir o mínimo de recursos financeiros adequados e necessários para se alcançar a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental em todo o país, de forma igualitária.

Isso significa que os recursos do fundo são repassados automaticamente aos estados e municípios de acordo com coeficientes de distribuição estabelecidos e publicados previamente. Este mecanismo de distribuição prevê a racionalização dos recursos, cujas receitas são distribuídas em cada estado entre governos estaduais e municipais de forma eqüitativa, proporcionalmente ao número de matrículas oferecidas pelas respectivas redes de ensino, considerando o censo do ano anterior.

Deste modo, 25% dos impostos que devem ser aplicados na educação, 15% é recolhido para constituir o FUNDEF nos estados e municípios. Destes, 60% devem ser destinados ao Ensino Fundamental público, isto é, com a remuneração dos profissionais da educação e 40% com a manutenção e o desenvolvimento do ensino. Esses percentuais contribuíram para induzir a municipalização desse nível de ensino.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério passou a ser implementado em todo o país a partir de 1998 embora, em nosso estado, com a possibilidade de antecipação da vigência da Lei 9.424/96, a Assembléia Legislativa, aprovou a Lei 6.044/97 em 16 de abril de 1997, o que possibilitou ao Pará ser o primeiro estado do país a implantar este fundo.

Esse fato demonstrou que o Pará, naquele momento, era um dos estados mais afinados com as políticas neoliberais em curso. Por sua vez, os prefeitos que apoiavam o governo do estado e tais políticas não custaram muito a aderir ao Convênio.

Em se tratando da educação especial, com o FUNDEF e a municipalização, os municípios que receberam a rede de ensino estadual para sua jurisdição, como foi o caso de Marabá, receberam também, as classes especiais que, desde 1987, já existiam em algumas das escolas estaduais.

Com isso e tendo que obedecer ao propalado princípio constitucional, que reza que todos têm direitos à educação pública e gratuita e que o dever do estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, esses municípios, mesmo sem condições, tiveram que reorganizar seus sistemas de ensino implementando a educação

especial.

Em termos de Brasil, o Ministério da Educação e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP mostram ainda um crescimento de 76,4% da matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns, passando de 110.704 alunos (24,6%) em 2002 para 195.370 alunos (34,4%) em 2004.

Os dados do Censo Escolar de 2004 apontaram para um total de 566.753 alunos com matrícula na educação especial, sendo que 323.258 estavam matriculados na rede pública, representando 57% das matrículas. De todo modo, segundo os dados do MEC/INEP nesse ano, os números da educação especial no Brasil apontavam que 77% dos municípios brasileiros tinham matrículas na educação especial e que 57% das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais estavam na esfera pública.

Vejamos a tabela abaixo do MEC:

<b>Tabela 1: Matrículas na Educação Especial - 2002 a 2004</b>					
<b>TOTAL BRASIL</b>					
<b>Ano</b>	<b>Total</b>	<b>Públicas</b>	<b>%Públicas</b>	<b>Privadas</b>	<b>%Privadas</b>
<b>2002</b>	448.601	239.234	53,3%	208.367	46,7%
<b>2003</b>	504.039	276.261	54,8%	227.778	45,2%
<b>2004</b>	566.733	323.238	57%	243.495	43%

**Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar 1998 a 2004)**

A tabela acima demonstra que, de 2002 até 2004, pelo menos, a matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública cresceu em termos de Brasil. Necessário se faz emprendermos uma análise mais detalhada do que significa esse acesso.

Na totalização desses dados, será que estão incluídos os números dos municípios e das capitais dos estados?

De acordo com dados do MEC/INEP (2000), nas últimas décadas vem se dando um aumento do acesso dos alunos ditos normais ao Ensino Fundamental, sendo que os índices percentuais dos alunos com necessidades educacionais especiais ainda está muito aquém da demanda.

Nesta pesquisa, verificamos que o MEC não apresenta dados sobre os avanços qualitativos desses alunos. É preciso verificar se o aumento das matrículas em todas as séries é dos mesmos alunos que ingressaram na série anterior. Não se tem informação se esse aluno está prosseguindo com êxito ano a ano, a partir dessa Política de Educação Inclusiva instituída pelo Estado. Faz-se necessário averiguar, também, se, mediante a obrigatoriedade, os Sistemas estão aceitando a matrícula, sendo aqueles alunos recebidos nas escolas, fazendo com que, a cada ano, as redes recebam mais e mais alunos que nunca estudaram, seja pela discriminação ou por suas dificuldades de acesso. No momento, em Marabá, não se tem dados que respondam seguramente a estas indagações.

Francelin e Mottin (2003), ao procederem a um balanço do sistema educacional nas últimas décadas, observaram que a descentralização via municipalização teve, de modo geral, um efeito desagregador sobre a rede de ensino. Para elas, a municipalização repercutiu em expansão e qualidade, mas não representou uma efetiva democratização do ensino. Parte dela realizou-se, inclusive, via transferência de serviços, sem a necessária contrapartida simultânea de recursos.

Em um estudo, essas autoras verificaram que o panorama das escolas públicas no Brasil apresenta contrastes:

- Algumas escolas com níveis elevados de ensino e, outras, da zona rural, com apenas um professor e instalações precárias.
- Nas regiões mais pobres, onde a maioria dos alunos está matriculada e a maioria dos docentes não são titulados, é que o ensino é mais municipalizado.

Isso demonstrou para, as autoras, que esse processo até hoje não representou a implementação de uma política que beneficiasse o sistema educacional brasileiro. Desse modo, a municipalização do Ensino Fundamental, com exceção do ocorrido nas capitais de alguns estados, tem resultado numa falsa solução dos problemas educacionais. Francelin e

Mottin (2003) afirmam que:

O grande desafio a ser vencido é o de construir um sistema em que os três níveis governamentais atuem de forma integrada no setor da educação, com vistas a uma escola pública destinada a todos os cidadãos. O município deve ser compreendido como parte integrante de um sistema mais amplo, mas articulado de modo a contemplar uma real e eficaz participação da população nas decisões e no exercício contínuo de fiscalização e controle sobre o serviço prestado, visando à garantia da qualidade do ensino (p.2).

No caso do município de Marabá essa realidade não é tão diferente, e apesar de todas as 69 escolas municipais da zona urbana apresentarem, em sua grande maioria, uma estrutura física razoável, na zona rural a realidade é bastante precária. Segundo a pedagoga do departamento de Educação Especial da SEMED/Marabá, o trabalho com essas escolas ainda é incipiente, não se verificando, até o ano de 2005, nenhuma matrícula de alunos com necessidades especiais.

- **A História da Educação Especial no Estado do Pará**

Dados retirados do trabalho encomendado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED-2004) e apresentado pelas professoras Rosângela G. Prieto e Ivanilde Apoluceno de Oliveira <sup>6</sup> na 27ª Reunião Anual dessa entidade revelaram que, no estado do Pará, a educação especial é efetivada em classes regulares com apoio especializado, ainda em classes especiais e também em escolas especiais. Já as informações recolhidas em entrevista com uma das pedagogas da Coordenação de Educação Especial (COEES/Pará) demonstram que, na capital do estado, as escolas especiais no ano de 2005 estavam distribuídas em três unidades especializadas, sendo que mais sete escolas privadas em regime de convênio completam o trabalho assim definido pela Coordenação<sup>7</sup>:

Estes estabelecimentos da SEDUC são os responsáveis pelas ações específicas para pessoas com necessidades educacionais especiais, na construção de uma escola para a diversidade, buscando o respeito às diferenças individuais de cada um em nosso Estado.

Segundo a pedagoga entrevistada, das 53 escolas que atualmente trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais, todas possuem salas de apoio, sendo que, a escola estadual Vilhena Alves, situada na capital do estado, possui sala de recursos para atender

---

<sup>6</sup> Título do trabalho: “Políticas de Inclusão no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios de diferentes regiões”, sendo a coordenadora geral Rosângela G. Prieto.

<sup>7</sup> Depoimento da técnica da COEES/PA durante pesquisa de campo.

alunos surdos e com altas habilidades.

Ainda de acordo com os dados do documento intitulado “Políticas de Inclusão no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios de diferentes regiões” (PRIETO, 2004), e, segundo a professora Ivanilde Apoluceno de Oliveira, responsável pela pesquisa na Região Norte, a SEDUC vem desenvolvendo políticas de atenção às pessoas que apresentam necessidades especiais desde 1955, quando criou a Escola de Cegos do Pará. Em 1960, criou, também, a Escola de Surdos Mudos Professor Astério de Campos, e no mesmo ano, estabeleceu convênio com a Fundação Pestalozzi para receber alunos com deficiência mental. No ano de 1968, oito anos depois, essas escolas especiais já não comportavam mais a demanda de alunos, sendo criadas as classes especiais, as quais vão se expandir nos anos de 1970 e 1980, como em todo o país, conforme já mencionado em capítulo anterior.

Atualmente, existe um universo de 15.080 alunos com necessidades especiais matriculados no estado do Pará. A partir de 1996, seguindo as orientações do movimento de educação inclusiva, a SEDUC vem redirecionando suas práticas pedagógicas tendo como referência os princípios da diversidade educacional e do respeito às diferenças de aprendizagem (idem).

Os dados fornecidos pelo documento em estudo e recolhidos à época no então Departamento de Educação Especial (DEES) Pará, diz que pela rede estadual no ano de 2003<sup>8</sup> a matrícula na Educação Especial em escolas regulares, especializadas e conveniadas era de 4.291, assim distribuídos: 295 na educação infantil, sendo 63 de 0 a 3 anos e 232 de 04 a 06 anos. Os 3.042 restantes estão assim distribuídos: no Ensino Fundamental, 1.563 de 7 a 14 anos e 1.479 com mais de 14 anos, na Educação de Jovens e Adultos estão 713 com mais de 14 anos e no Ensino Médio 241 com mais de 14 anos, também.

Porém, dados do Ministério de Educação e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ao mencionarem o número de matrículas da educação básica por etapas e modalidades segundo a região geográfica e a unidade da federação, informam que o estado do Pará possuía, no ano de 2005, 2.576.206 alunos matriculados na Educação Básica. Deste total, 22.844 são alunos matriculados na educação especial (BRASIL, 2005). Portanto, em termos de região, o Norte, no ano de 2005 tinha 22.844 alunos matriculados na Educação Especial, sendo a região com menor número de alunos

---

<sup>8</sup> Estes foram os mais recentes dados quantitativos encontrados dentro do tempo da pesquisa (2001-2005) relacionados com a educação especial no município de Belém-Pará e sua distribuição pelos vários níveis e modalidades da educação.

matriculados na educação especial. Em contrapartida, dentre os estados da Região Norte, o Pará é o que possui o maior número de matrículas.

Na referida pesquisa, Oliveira (id.), afirma que a rede estadual dispõe em sua estrutura organizacional, de um Departamento de Educação Especial com uma equipe de profissionais que discutem estratégias e mecanismos de inclusão escolar.

No Relatório Final da Pesquisa<sup>9</sup>, intitulado “Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil,” Glat e Ferreira (2003) dizem que a Educação Especial contava, naquele ano, com recursos no valor de R\$ 264.928,80 (duzentos e sessenta e quatro mil e novecentos e vinte oito reais e oitenta centavos) destinados à rede regular de ensino e R\$ 529.762,51 (quinhentos e vinte nove mil e setecentos e sessenta e dois reais e cinquenta e um centavos) destinados às instituições conveniadas. Estavam sendo beneficiados com essa verba 10.906 alunos da rede regular e 2.222 de instituições conveniadas.

Ao analisarmos o valor dos recursos, constatamos que a verba para as escolas públicas regulares era inferior ao destinado às instituições conveniadas, e que o número de alunos atendidos por estas instituições era muito menor, dados que comprovam no Pará, o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais por outras instituições que não são as escolas públicas regulares.

O Relatório citado afirma que “no Pará é mais comum à prática de classes especiais e turmas comuns com apoio da Educação Especial”. Apesar da pesquisa se referir ao ano de 2003, no período pesquisado – 2001 a 2005- vimos que se mantém o quadro de atendimento por meio de escolas especiais e instituições conveniadas.

A educação inclusiva no estado do Pará conta, para sua efetivação, com a capacitação de professores, a qual é desenvolvida por meio de algumas linhas de trabalho implementadas entre os anos de 2002 e 2004, da seguinte forma:

- Em 2002, houve a organização de um programa de capacitação continuada “Conhecer para Acolher”. Este Programa capacitou aproximadamente 800 professores, os quais atuam em sala de aula e serviços de educação especial.
- Em 2003, o referido Programa foi ampliado, passando a desenvolver formação específica mediante conteúdos que subsidiassem a prática pedagógica junto ao educando com deficiência mental, auditiva, visual, condutas típicas e altas habilidades.

---

<sup>9</sup> Esse estudo foi realizado para o Banco Mundial, com o objetivo de caracterizar as tendências de experiências contemporâneas de Educação Escolar Inclusiva no Brasil. O evento foi patrocinado pelo Banco Mundial e pela Secretaria de Educação da cidade do Rio de Janeiro em março de 2003.

- Em 2004, o Programa retomou a capacitação em nível de informação, onde participaram aproximadamente 1.100 professores (PRIETO, 2004).

Deste modo, a SEDUC vem empreendendo a capacitação de seus professores para a educação inclusiva. Acreditamos que tal Programa foi uma medida que se efetivou em um determinado período, mas sem levar em consideração que a prática pedagógica dos professores tem caráter de ser permanentemente ressignificada em função das variáveis de sua diversidade em sala de aula.

Ao empreendermos uma análise acerca desses dados vislumbrados nas referidas pesquisas que, apesar de o estado do Pará já promover a educação especial há mais de três décadas, predominam ainda em sua rede de escolas as classes especiais. Este fato nos sugere que, apesar de todas as determinações contidas nas Conferências Internacionais e da própria Secretaria de Educação Especial do MEC quanto ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais preferencialmente nas classes comuns, no Pará ainda há um número elevado de atendimentos organizados de maneira segregada, sendo que a capacitação em serviço no âmbito estadual necessita ser redimensionada para que um número maior de alunos possa ter, de fato, educação de qualidade.

### **3.2. CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE MARABÁ**

Vencemos o rio, transpusemos as cachoeiras, navegamos o impossível, vasculhamos o Leito rochoso à procura de gemas preciosas. Extraímos o cristal, garimpamos o ouro. Penetramos nas matas, subjugamos a natureza, rasgamos estradas, transformamos o ambiente, criamos o boi e plantamos a riqueza. Extraímos o caucho e colhemos a castanha. Vencemos batalhas contra as doenças, as febres, as pragas, as adversidades que eram grandes. Tudo sem anúncios, sem alardes, sem trombetas.

Depois vieram os outros. Brasileiros também, mas a luta maior, a batalha principal estava vencida, a natureza domada.

Agora, somemos todos na multiplicação da riqueza, na expansão do bem comum, na busca de melhores dias nesta terra de lindas praias, de manhãs de luz e poentes de fogo (ROSA apud MATTOS, 1996).

A cidade de Marabá está localizada na parte sudeste do Pará, sendo um dos 143

municípios do estado. O clima é quente e úmido. Os principais rios são o Tocantins e o Itacaúnas. Até fins do século XIX, Marabá era povoada apenas por indígenas; hoje, em como todo o resto do país, as raças se misturam.

Marabá possui uma extensão territorial de 15.157,9 km e está a 475 km de Belém, aonde se chega por meio da rodovia PA-150. A cidade é formada por cinco núcleos urbanos: Velha Marabá, Nova Marabá, Cidade Nova, São Felix e Morada Nova. De acordo com o último Censo (2004), possui uma população total de 191.508 habitantes, destes 153.206 residindo na zona urbana e 30.752 na zona rural.

Na década de 1970, por causa da construção da rodovia Belém-Brasília, houve, por parte do governo federal, a concessão de incentivos fiscais e creditícios, além da implantação de infra-estrutura básica de apoio aos grandes projetos econômicos. Conseqüentemente, a cidade recebeu a injeção de grandes fluxos populacionais, além da entrada do capital estrangeiro na Amazônia.

Todos esses fatores fizeram com que, na referida década, houvesse uma explosão demográfica e um grande fluxo migratório. Esse fenômeno de migração continuou nas décadas de 1980 e 1990 em função da exploração de Serra Pelada e da implantação do Grande Projeto Carajás<sup>10</sup>. A Serra Pelada é um garimpo de ouro descoberto no ano de 1980. Fica a 100 km de Marabá. Com a descoberta desse garimpo, Marabá saiu do processo extrativista e rapidamente evoluiu para uma fase de mineração, alterando todo o comportamento sócio-cultural da região. A Serra Pelada foi o principal motivo do grande crescimento populacional ocorrido a partir de 1980. Naquela época, chegavam a Marabá centenas de pessoas das mais diversas regiões do país em busca da realização do sonho de enriquecimento fácil e rápido que o ouro da “Serra” poderia lhes trazer.

Já o Grande Projeto Carajás alterou o panorama fisiográfico do município com as construções de pontes, rodovias e ferrovias, além da implantação do pólo siderúrgico. De qualquer forma, esse projeto inseriu o município de Marabá na economia capitalista mundial. Os benefícios para a região são até hoje questionáveis. Atualmente, o garimpo de Serra Pelada encontra-se desativado, muitos garimpeiros lutam na justiça contra o governo federal (o qual

---

<sup>10</sup> Este Projeto foi criado em 1980 para dar sustentação à exploração de uma das maiores províncias minerais do mundo localizada na Serra dos Carajás - Sudeste do Pará, distante de Marabá 166 km. Em Carajás está localizada uma reserva de grandes toneladas de ferro, manganês, cobre, alumínio, níquel, estanho, ouro, chumbo, zinco, prata, cromo, amianto e bauxita, sendo a Companhia Vale do Rio Doce - CVRD a maior protagonista da exploração da mina. No Projeto Grande Carajás (PGC), ficou estabelecido um regime de incentivos fiscais para os empreendimentos de instalação de ferrovias, portos, infra-estrutura de transportes, hidrelétricas, etc., as quais vêm garantindo a exploração desenfreada de nossas riquezas. Atualmente, existe no Brasil e, principalmente em todos os municípios de abrangência do PGC, um movimento de reestatização da Companhia Vale do Rio Doce.



tem a concessão) para continuarem com a exploração ou, pelo menos serem indenizados. Quanto ao Projeto Grande Carajás, este continua explorando os nossos minérios, ficando quase nada para a região.



Figura 1: Mapa da Região Sul do Estado do Pará.

Segundo Mattos (1996), a história de Marabá sempre esteve ligada ao extrativismo, primeiro foi o caucho<sup>11</sup>, depois veio a castanha, o diamante, o cristal, a madeira, o ouro, o manganês, o ferro e o cobre. Para a autora, no entanto, não houve nenhuma preocupação com a preservação, o reflorestamento, o cultivo das espécies; pelo contrário, o caucho foi dizimado, os castanhais deram lugar às pastagens e o restante da floresta foi derrubado para extração de madeiras ou fabricação de carvão.

De acordo com o perfil sócio-econômico do município (1995), Marabá possui um pólo econômico diversificado que inclui a pecuária, a agricultura, a pesca e o distrito industrial. Por exercer todas essas atividades na área econômica, Marabá firma-se como um dos principais Municípios do estado e da meso-região Sudeste do Pará.

A estrada de ferro Carajás-Itaqui e as vias rodoviárias, como PA-150, BR-222 e BR-230, que ligam o município às outras regiões do País, beneficiam o distrito industrial e o escoamento da produção em geral. A produção de minerais como manganês, ferro, cassiterita

<sup>11</sup> O caucho é um tipo de látex extraído de uma árvore chamada de caucheiro nativa da região norte do Brasil.

e ouro é o sustentáculo do setor mineral. O município possui ainda, reservas de minerais não metálicos como seixo, areia, argila e quartzo, além de pedras semi-preciosas, dentre as quais ametista.

- **A estrutura legal do Sistema de Ensino**

Marabá teve seu Sistema de Ensino institucionalizado por meio da Lei nº. 17.149 de 30 de junho de 2004. O artigo 1º desta Lei menciona que “Fica instituído o Sistema Municipal de Ensino de Marabá que se configura como Sistema Municipal próprio de instituições e de normas educacionais, que atua em regime de colaboração com os sistemas nacional e estadual”. Analisando o referido artigo, comprova-se que o município foco da pesquisa optou por criar seu próprio Sistema de Ensino, como sugere a LDB 9.394/96. Em vista dessa opção, também foi necessário normalizar via Secretaria Municipal de Educação, a Educação Especial, a qual passou para o âmbito municipal no momento da assinatura do Convênio 006/2000 SEDUC.

De acordo com a estrutura organizacional elaborada pela referida Lei, a Secretaria Municipal é o órgão gestor do Sistema, sendo de sua competência:

- Deliberar diretrizes, planejar e supervisionar ações educacionais no âmbito das instituições que compõe o Sistema Municipal de Educação (artigo 13).

Analisando também o artigo 13, compreendemos que cabe à Secretaria Municipal de Educação elaborar as Diretrizes que deverão nortear a implementação da Política de Educação Especial no município, além de supervisionar as escolas objeto de tal medida.

O artigo 14 da Lei Municipal em estudo, inciso I, alínea b, diz que “Cabe à Secretaria Municipal de Educação - SEMED, garantir adaptações nas estruturas físicas das unidades escolares, visando atender aos portadores de necessidades especiais”.

Em entrevista com um técnico da SEMED, nos foi relatado que, das 69 escolas urbanas da rede, apenas 14 sofreram, até o momento, algum tipo de adaptação. Segundo ele, o mais comum tem sido as adaptações nos banheiros, ainda não se constituindo regra as rampas, corrimões, dentre outras. Vale ressaltar que a escola-referência não está entre as 14 escolas citadas pelo técnico.

### 3.3. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE MARABÁ

Nesse contexto de determinações internacionais e nacionais para se implementar uma

escola para todos, teve início, no ano de 2001, a estruturação do Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, exatamente um ano após a assinatura do Convênio 006/2000 SEDUC, o qual implantou o processo de Municipalização do Ensino Fundamental (1ª a 8ªséries), da Educação Especial e da Educação Infantil.

A Educação Especial em Marabá já existia desde o ano de 1987 por meio das classes especiais, salas de recursos e ensino itinerante. Nesse período, só eram atendidos nas classes especiais, alunos com deficiências visual, auditiva e mental. Essas classes especiais funcionavam na rede de escolas que pertenciam à Secretaria Executiva de Educação e atendiam a 112 alunos especiais, os quais estavam distribuídos em nove escolas. À época, havia 12 professores que atendiam a essas 112 crianças e jovens. O atendimento funcionava nas seguintes escolas estaduais: Judith Gomes Leitão, Deuzuíta Albuquerque e Jônathas Pontes Athias.

Para dar apoio a essas ações das escolas, foi criado um departamento específico para implementar a educação das crianças e jovens com necessidades educacionais especiais em âmbito municipal.

Em 2001, segundo informações da própria coordenadora do Departamento de Educação Especial, que foi entrevistada para esta pesquisa, as classes especiais foram extintas, pois, ao municipalizar todo o Ensino Fundamental, a Secretaria Municipal de Educação decidiu atender às orientações da Constituição Federal e da LBD, e encaminhar esses alunos para as escolas da rede regular de ensino municipal. Após a identificação dos alunos com necessidade educacionais especiais, dos professores e das escolas que receberam os alunos da rede estadual, o Departamento de Educação Especial (SEMED) avaliou a necessidade de se fazer uma pré-triagem, realizando uma avaliação pedagógica e psicológica dos alunos e verificando quais as suas dificuldades mais acentuadas.

Após a identificação das necessidades dos alunos, montaram-se Salas de Apoio Pedagógico Especializado (SAPE) e Salas de Recursos (SR) nas seguintes escolas municipalizadas: Rio Tocantins, Pequeno Príncipe, Walquize Viana, Judith Gomes Leitão, Jônathas P. Athias, Deuzuíta Albuquerque e Francisco de Sousa Ramos.

Já em 2002, foram montadas outras salas de apoio específico e salas de recursos nas escolas Miriam Moreira, Folha 12, Ida Valmont, Avanir Tenório e Pedro Peres.

Segundo a coordenadora do Departamento de Educação Especial, com o processo de municipalização do Ensino Fundamental em curso, vai haver “a inclusão em Marabá, que vai

se dar de maneira rápida, sem um preparo prévio”, pois, com a extinção das antigas classes especiais das escolas estaduais, os alunos com necessidades educacionais especiais foram para as classes comuns das escolas da rede municipal.

- **A Evolução do Atendimento**

O período que nos propusemos investigar foi delimitado entre os anos de 2001- início da implantação da Educação Especial no município de Marabá - e o ano anterior ao término da presente investigação, 2005, conforme já apresentado na parte introdutória da mesma.

No ano de 2005, Marabá possuía 45.796 alunos matriculados no Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries); destes, 382 eram alunos com necessidades educacionais especiais. Das 69 escolas que integram a rede municipal, 67 possuem alunos com algum tipo de deficiência matriculados nas classes comuns. Esse dado demonstra que praticamente em todas as escolas do município, há alunos com necessidades educacionais especiais, o que aumenta a necessidade de políticas por parte da Secretaria Municipal de Educação que dêem sustentação a esse processo em curso.

Estes dados de 2002 até 2005 são apresentados na tabela abaixo:

**Tabela 2: Evolução da Matrícula Inicial dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais na Rede Municipal de Educação de Marabá-Pa**

Ano	Total de alunos matriculados no Ensino Fundamental	Total de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas regulares
2002	46.248	158
2003	46.485	207
2004	45.796	306
2005	45.796	382

Fonte: DPEP/DEE/SEMED (2005)

A tabela 2 mostra a matrícula inicial dos alunos com necessidades educacionais especiais a partir de 2002, ano em que a gestão da educação especial passou, de fato, para o

âmbito da rede municipal.

Percebe-se, pelos dados da referida tabela, que houve um aumento pouco significativo das matrículas dos alunos com necessidades educacionais na rede, bem como do número de matrículas dos alunos ditos normais. Tal panorama nos sugere que, apesar da disponibilidade da Secretaria Municipal de Educação em receber a cada ano mais crianças com necessidades educacionais especiais em suas escolas, o trabalho que vem sendo desenvolvido com esses alunos nas salas de aulas das escolas regulares municipais é carente de avaliação.

A nosso ver, faz-se necessário avaliar a progressão ou não desses alunos, visto que o Departamento de Educação Especial iniciou seu trabalho em 2001 quando 112 crianças já faziam parte do Sistema oriundas das classes especiais do estado. Se subtrairmos a quantidade de crianças e jovens que já eram atendidos pelos que hoje estão matriculados, comprovaremos um número muito reduzido de alunos que ingressaram nos últimos quatro anos, quando a gestão da educação especial passou para o âmbito municipal.

Assim, no caso de Marabá, nesse processo de implementação da educação especial, o município optou por trabalhar com as salas de apoio pedagógico especializado e as salas de recursos. Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), “Os serviços de apoio pedagógico especializado ocorrem no espaço escolar e envolvem professores com diferentes funções”, sendo que as salas de recursos, segundo o documento acima citado, são um “serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino”. Esta foi, portanto, a opção do município.

**Tabela 3: Evolução das escolas regulares com e sem salas de apoio pedagógico especializado ou salas de recursos**

Ano	Escolas regulares com sala de apoio pedagógico especializado ou salas de recursos	Escolas regulares sem salas de apoio pedagógico especializado ou salas de recursos	Total de escolas da rede
2002	10	41	51
2003	11	49	60
2004	12	55	67
2005	16	51	67

Fonte: DEE/SEMED (2005)

Pela tabela 3, pode-se observar um pequeno crescimento a cada ano das escolas com salas de apoio. Esse crescimento fica maior em 2005, representando em relação ao ano anterior de 75%.

Outro dado demonstrado na tabela 3 evidencia que em Marabá há um grande número de escolas sem salas de recursos ou salas de apoio pedagógico, fato este que vem dificultando o processo de inclusão, já que esta foi a única forma de apoio dita especializada de que tomamos ciência. Pois, também, até o final desse estudo, não identificamos, na escola-referência, nenhum acordo com instituições ou outros profissionais para o atendimento especializado dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Apesar de verificarmos a matrícula dos alunos, constatamos que, no momento, Marabá vem passando pelo que denominamos de primeira fase do processo de inserção de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, que tem início com o recebimento por meio da matrícula na escola, pois durante toda nossa estada na escola-referência, percebeu-se mais acesso do que inclusão.

Essa observação preliminar está respaldada no entendimento que temos do conceito de inclusão. Assim como Garcia (2004), não compreendemos a inclusão “dentro de conceitos técnicos, como ação praticada a partir de regras pré-estabelecidas, nem como inserção de

alguém em algum lugar [...]”. Como a referida autora, achamos que a inclusão se estabelece na direção de superar práticas baseadas na desigualdade.

A escola brasileira, apesar de incorporar alguns conceitos tais como democracia, liberdade, autonomia, descentralização e por mais que seus professores não percebam ou compreendam, está inserida numa sociedade capitalista, em que é quase impossível estabelecer relações que não sejam baseadas no uso do poder, pois o modelo de escola que temos é centralizador e hierarquizado. Assim, mudaram-se os discursos, mas a maioria das ações continua as mesmas, ações homogeneizadoras, esperando-se sempre dos alunos as mesmas respostas, apesar de se dizer aos mesmos que todos são diferentes. Como incluir de fato, os alunos com alguma deficiência mais acentuada se até o tempo de aprender deve ser igual para todos?

Para nós, apesar do que determinam todas as legislações e declarações que dão sustentação a esse processo da implantação da escola inclusiva em nosso país, é quase impossível, com esse modelo de escola que temos, implementar uma escola verdadeiramente democrática, em que crianças com deficiências terão as mesmas chances dos ditos “normais”.

O grande problema está na função que essa escola há séculos desempenha. A formação para o mercado tem sido o mote e não a preparação do homem cidadão, que será respeitado como pessoa, independentemente de suas limitações. Nesta escola e nesta sociedade não se pode ter limitações, pois não há espaços.

De qualquer forma, os dados estatísticos das crianças na educação especial matriculadas nas escolas da esfera municipal no Brasil vêm crescendo conforme demonstrado nas tabelas 4, 5 e 6 da Secretaria de Educação Especial e da Coordenação Geral de Planejamento do MEC (2005), apresentadas a seguir:

**Total de municípios, em nível nacional, com matrículas na educação especial – 2000-2004.**

**Tabela 4:**

Total de municípios brasileiros	Municípios com matrículas na educação especial**	% de municípios com matrícula na educação especial
5.560	3.612	65%

Fonte: Censo Demográfico IBGE-2000

\*Municípios com educação especial em 2003

\*Municípios com educação especial em 2002

**Tabela 5:**

Total de municípios brasileiros	Municípios com matrículas na educação especial**	% de municípios com matrícula na educação especial
5.560	3.952	71%

\*Fonte: Censo Demográfico IBGE-2000

\*\*Fonte: MEC/INEP ( Censo Escolar em 2003)

**Tabela 6:**

Total de municípios brasileiros	Municípios com matrículas na educação especial**	% de municípios com matrícula na educação especial
5.560	4.273	77%

\*Fonte: Censo Demográfico IBGE-2000

\*\*Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar em 2004)

Marabá está inserido nesse universo de pesquisa realizado pelo INEP, pelo fato de ser um dos referidos municípios que desde 2002 recebeu a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais em salas regulares. No entanto, essas matrículas não podem, por si só, representar inclusão escolar desses alunos. Não basta o avanço nos índices de matrículas das crianças e jovens com necessidades educacionais especiais. Nossos municípios precisam dar



conta de cumprir com outra prerrogativa legal, tão importante quanto essa do acesso à escola, que é a da melhoria da qualidade do ensino das nossas escolas públicas. Entendemos, pois, que o acesso por si só jamais ampliará as efetivas oportunidades educacionais desses alunos.

Maria de Lourdes Perieto Guhur (2003), comenta também que:

[...] a idéia da inclusão carrega em si ambigüidades (mas não imprecisão) em virtude da complexidade e contraditoriedade do próprio fenômeno que enuncia [...] Enquanto processo que expressa atualmente, as lutas travadas para que pessoas com necessidades especiais que possuem deficiências sejam consideradas participantes da sociedade (p.02).

De acordo com Guhur (2003), dois princípios vêm subsidiando as propostas educacionais e as políticas públicas na área da Educação Especial até o momento: a integração e a inclusão. Tais sistemas, por sua vez, são, segundo a autora, apresentados na literatura por Mittler e Mittler (1999), Stainback e Stainback (1999), Mantoan, (1997) e Werneck, (1997) “ora como tendo orientações metodológicas divergentes na consecução de suas metas, ora como modalidades semelhantes de inserção, diferenciadas apenas na sua manifestação, na medida em que se atualizam” (p.02).

No paradigma da integração, o aluno é inserido na corrente principal ou “*mainstreaming*”, na estrutura ou fluxo comum da escola, não havendo alterações na organização escolar ou curricular. Todavia, serviços de apoio (segregados) podem ser providenciados, desde sala de recursos ou atendimento parcial em classes e/ou escolas especiais. Este sistema ficou conhecido como sistema de “cascata” (MANTOAN, 2003), já que permite ao aluno transitar do ensino regular ao especial e vice-versa, ainda que isto raramente ocorra na prática, recebendo críticas por supostamente mascarar o fracasso da escola que mantém segregados aqueles alunos com os quais não consegue lidar (p.03). No paradigma da inclusão, a inserção do aluno é feita de forma mais radical e plena, justificada por argumentos embasados nos direitos humanos, ou seja, o de que todos os alunos devem ser incluídos (mesmo os anteriormente excluídos), sendo que para tanto, as escolas devem mudar seu funcionamento (Ibid.).

- **Dos Princípios e Propostas**

Dando continuidade à análise da implementação da Educação Especial no município de Marabá, analisamos alguns documentos que conduzem à política de educação especial no

mesmo.

Apesar da Resolução CNE/CEB nº. 2/2001 prever em seu artigo 1º- parágrafo único – “que o atendimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais terá início na educação infantil”, em Marabá a implementação desse atendimento só está prevista para o Ensino Fundamental. É como se o Departamento da Educação Especial não precisasse prever nada para o referido nível de ensino, o qual deve ficar a cargo do setor de Educação Infantil.

Os documentos que vêm embasando as ações do Departamento de Educação Especial estão referendados, segundo os próprios documentos analisados, em princípios contidos na Declaração de Salamanca (1994) e na LDB 9.394/96. Esses documentos que vêm servindo de base para as ações de Educação Especial no município são:

1. Marco Referencial da Educação Especial. Documento elaborado em fevereiro/março de 2003, após uma discussão coletiva entre professores e técnicos que faziam parte do Departamento da Educação Especial da SEMED, naquele momento.
2. Projeto intitulado: Escola Inclusiva - Respeito às Diferenças, elaborado em 2004.

O documento número 1 foi elaborado um ano após a institucionalização da educação especial em Marabá via Departamento de Ensino. O mesmo traz uma síntese introdutória na qual define como o grupo denomina educação especial e como ela deve se organizar. Eis um trecho do documento:

No que tange à inclusão escolar a educação especial, constitui-se modalidade de ensino escolar que se insere na transversalidade dos diferentes níveis de formação escolar (da Educação Infantil a Educação Superior) e na interatividade das demais modalidades (educação profissional, educação de jovens e adultos e educação indígena) e que representa um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, quando necessário, para educandos com necessidades educacionais especiais. Desta forma, a educação especial se organiza atualmente como forma de apoio, garantindo a inserção e permanência na rede regular de ensino aos educandos com necessidades educacionais especiais. (Marco Referencial da Educação Especial, p.01).

Após análise do referido documento, concluímos que para o grupo de professores que o elaborou, a inclusão escolar e a educação especial são expressões quase sinônimas, encontrando-se a educação especial inserida na inclusão escolar. Para reafirmar a concepção da equipe, o documento traz a educação especial como uma modalidade de ensino escolar.

Ao afirmarem e concordarem que a educação especial é uma modalidade, entende-se

que as concepções que permeiam o documento e, conseqüentemente, as ações da Secretaria Municipal de Educação, se baseiam no princípio de que a escola pode tornar-se inclusiva pelo simples fato de aceitar o aluno com necessidades educacionais especiais, pois, para este aluno, a educação especial tem um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais que serão aplicados em favor do mesmo quando necessário (conforme o exposto no referido documento).

Já na página seguinte, o documento Marco Referencial da Educação Inclusiva também afirma que:

Uma escola não precisa preparar-se para garantir a inclusão de alunos com necessidades especiais, mas tornar-se preparada como resultado do ingresso desses alunos. O processo de inclusão é gradual, interativo e culturalmente determinado, requerendo a participação do próprio aluno na construção do ambiente escolar (p.03).

A citação acima merece ser comentada, pois, segundo Rosalba Garcia (2004), no Brasil, a política de educação especial apoiada nessa proposta foi divulgada com base na metáfora do “sistema de cascata” (conforme já mencionado), que, pode ser definido como “uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas” (MANTOAN, 1997, p. 8). Esse sistema foi considerado, em âmbito internacional, insuficiente, principalmente por sua pouca efetividade em inserir os alunos com deficiência na escola do ensino regular.

O processo de inclusão escolar das crianças e jovens com deficiências não são tão simplistas assim, visto que, como diz Bueno (1993), a perspectiva de inclusão exige mudanças profundas nos sistemas de ensino em que uma política efetiva de inclusão deve ser gradativa, contínua, sistemática e planejada para poder oferecer às crianças deficientes, educação de qualidade. Para o autor, essa gradatividade e essa prudência não podem servir para o adiamento *ad eternum* para a inclusão.

Portanto, os desafios postos hoje para edificação da escola inclusiva são inúmeros, sem contar, como já salientamos que a escola está inserida em um modelo que não favorece a inclusão com qualidade de todos os alunos.

Ferreira e Ferreira (2004) nos chamam a atenção ao afirmarem que em tempos de flexibilização e desregulamentação do sistema nacional de ensino, e em tempos da busca do Estado mínimo e conseqüente redução dos recursos investidos nas políticas sociais, devemos,

após a devida reflexão no âmbito de cada sistema, congregar esforços na mobilização de uma vontade política de mudança em todos os níveis, independentemente da pressão da Lei.

Mesmo assim, este documento, Marco Referencial da Educação Inclusiva, parece ser a base dos trabalhos que a Secretaria Municipal vem desenvolvendo. Nele, estão contidas as caracterizações das salas de apoio e de recursos, opções usadas conforme já mencionamos pelo município de Marabá para implementar a inclusão.

O documento “Políticas Regionais de Educação Especial no Brasil” apresentado como trabalho encomendado na 26ª reunião anual da ANPED<sup>12</sup> diz que a Secretaria Executiva de Educação Estadual no Pará<sup>13</sup> tem a seguinte Proposta para os chamados serviços de apoio:

- **Sala de apoio pedagógico específico**, a qual tem por objetivo desenvolver atendimentos diversificados, individuais ou em grupo, com o intuito de trabalhar as necessidades específicas dos alunos, relacionadas às habilidades cognitivas, sensoriais, motoras, afetivo-emocionais, sociais e outras que se inter-relacionem com o processo educativo, para que o educando possa progredir em sua formação pessoal de cidadão;

- **Salas de recursos**, que são as salas onde se localizam os equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do alunado, onde se oferece a complementação do atendimento educacional realizado em classes do ensino comum e suplementação curricular. O aluno deve ser atendido individualmente ou em pequenos grupos, por professor especializado, e em horário diferente de sua frequência ao ensino regular (pp.8-9).

Outro serviço apresentado na Proposta da Secretaria de Estado de Educação é o **ensino itinerante**. Ele acontece por meio do acompanhamento educacional realizado em escolas por técnicos e docentes especializados aos alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular. São alunos que requerem atendimento pedagógico específico, pretendendo dar suporte em qualquer etapa ou modalidade de ensino em que se encontra o aluno com necessidades educacionais especiais, podendo se efetivar em caráter intra-itinerante, dentro da própria escola ou em caráter inter-itinerante, com ações em diferentes escolas (p.9).

---

<sup>12</sup> Documento do GT15 apresentado como trabalho encomendado, na 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, no ano de 2003, tendo como coordenadores gerais da pesquisa José Geraldo Silveira Bueno e Júlio Romero Ferreira.

<sup>13</sup> A elaboração da pesquisa sobre a Região Norte no GT-15 ficou com a professora Ivanilde Apoluceno de Oliveira (2003), que apresentou os resultados da pesquisa no texto intitulado: Políticas de Educação Especial: Região Norte.

Em Marabá, os técnicos que elaboraram o “Marco Referencial da Educação Especial”, no ano de 2003, não atentaram para essa documentação já existente em nível estadual sobre os serviços de apoio definidos pela SEDUC. Eles acabaram por especificar de forma muito comum os serviços (dentro desse modelo de política de atendimento adotado) essenciais para manutenção dos alunos com necessidades educacionais especiais nas salas regulares.

Em 20 de março de 2005, o Conselho Estadual de Educação aprovou a Resolução 400, sendo a normativa mais atual, a qual fixou as Diretrizes para o Atendimento Educacional aos Alunos com necessidades Especiais no Sistema de Ensino do Estado do Pará e em seu artigo 1º conceitua a educação inclusiva da seguinte forma:

Educação inclusiva é o esforço efetivo coletivo para adequação do processo ensino-aprendizagem às diversidades dos alunos, utilizando-se medidas democráticas de inserção incondicional de pessoa com necessidades educacionais especiais às escolas regulares, visando o pleno exercício de sua cidadania (p.01).

Assim, a partir da Resolução 400/2005, o estado do Pará define sua proposta de Educação Inclusiva e, pelo que se infere de tal Lei, o sistema de ensino paulatinamente extinguirá as classes especiais, uma vez que o Sistema Estadual, ao implementar a educação inclusiva, optou pelos serviços de apoio especializado nas próprias escolas.

Conforme o artigo 4º da Resolução 400/2005, as situações de aprendizagem apresentadas pelos alunos devem ser avaliadas pelo professor e pela equipe pedagógica da escola, que procederão à avaliação educacional identificando as necessidades especiais desses alunos para poderem subsidiar a tomada de decisão quanto ao atendimento especializado a ser ofertado.

Com essa Resolução, editada há quase dez anos após a LDB 9.394/96, é que o estado do Pará regulariza a situação da Educação Especial em termos legais e, dessa forma, também a sacraliza como modalidade à parte do Sistema de Ensino. De qualquer forma, os municípios, ao normalizarem essa questão, devem prever suas especificidades, mas não podem fugir ao que está previsto nessa legislação, ficando, de certo modo, atrelados ao que determina a Lei em vigor.

Já em Marabá, segundo os parâmetros postos pelo documento em estudo intitulado “Marco Referencial da Educação Especial”, a Sala de Recursos e as Salas de Apoio estão colocadas como espaços equivalentes, tendo sua caracterização imprecisa e divergente, como já demonstrado, do que define a SEDUC, faltando ao Departamento de Educação Especial

maior compreensão acerca desses serviços de atendimento, tanto em seus documentos quanto provavelmente nas escolas. Eis o que diz o documento ao caracterizar as salas de apoio e de recursos concomitantemente:

É o ambiente propício para o bem-estar do educando - sala arejada, iluminada e atraente para estimular a aprendizagem. O professor é o mediador que fará o trabalho individual e em grupo utilizando-se de recursos instrucionais e metodologias diversificadas de acordo com as necessidades de aprendizagem do educando (p.04).

Mesmo assim, essa definição dos serviços de apoio, em âmbito municipal, nos sugere que a Secretaria Municipal de Educação, por intermédio de seu departamento de educação especial, também optou pela necessidade dos serviços especializados como suportes necessários à inclusão. Discordamos deste ponto de vista, pois, para nós, os serviços ainda caracterizam a integração, visto que, aqui o aluno precisa se integrar à escola, que apenas se adaptou para recebê-lo.

Acreditamos ser necessários maiores esclarecimentos por parte dos técnicos da Secretaria Municipal de Educação acerca dos referenciais teóricos subjacentes à proposta de inclusão escolar. Faz-se necessário compreender que, conforme Mantoan (2003), o objetivo da integração é inserir um aluno ou grupo de alunos, anteriormente excluídos, e a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional. Nessa perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e ensino regular. Segundo a referida autora, as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional, sistema este estruturado para considerar as necessidades de todos os alunos.

O documento número 2 em análise é o Projeto intitulado “Escola Inclusiva - Respeito às Diferenças”, o qual foi, segundo a coordenadora do Departamento de Educação Especial de Marabá, elaborado por um grupo de técnicos da área da Educação Especial que integrava o setor naquele momento (ano de 2001). Elegeu-se esse Projeto para análise nessa pesquisa pela amplitude do tempo previsto para executá-lo e pelos recursos financeiros investidos no mesmo.

O referido projeto teve a duração de quatro anos e um custo de R\$ 90.000,00 (noventa mil reais). Em sua justificativa reza que “diante do contexto histórico de nossa sociedade, as Pessoas Portadoras de Necessidades Educativas Especiais (PPNEE) sofreram preconceitos e discriminações pelo fato de essa sociedade primar e valorizar o igual e ser intolerante com as

diferenças”. Os técnicos que elaboraram tal projeto afirmam que a Rede Municipal de Marabá não foge a essa regra e que por isso, entendem que tal situação é incompatível com a característica de diversidade do ser humano. Por tais razões, elaboraram o projeto de implantação da “Escola Inclusiva” em Marabá. Acreditavam que, somente assim, poderiam ser construídas as bases de uma sociedade solidária e democrática.

Para executar tal projeto, foram previstos como fontes da Prefeitura Municipal de Marabá e recursos próprios da educação - Secretaria Municipal de Educação, o valor de R\$ 60.000,00 (sessenta mil reais) para serem gastos com recursos materiais e R\$ 30.000,00 (trinta mil reais) para serem gastos com recursos humanos, sendo o custo total do Projeto de R\$ 90.000,00 (noventa mil reais).

De acordo com a duração prevista para execução do Projeto (2001 a 2004), o mesmo já se efetivou. Porém, segundo um técnico do Departamento de Educação Especial, ainda não houve uma avaliação do mesmo, sendo necessárias mais algumas análises sobre os objetivos, que eram:

- Promover a integração da criança com dificuldades de aprendizagem no ensino regular por meio da melhoria de seu desempenho escolar.
- Identificar as causas das dificuldades na aprendizagem, apresentadas pelas crianças, por meio de instrumentos que investiguem os aspectos psicológicos, familiares e escolares.
- Desenvolver um atendimento psicopedagógico visando atenuar as dificuldades de aprendizagem da criança.
- Garantir formação continuada para técnicos e docentes (da rede regular e da rede especial de ensino), por meio de oficinas, treinamentos, cursos, etc., necessários ao processo de inclusão.
- Promover palestras e seminários com as famílias, comunidades e empresariado para esclarecimentos da questão.
- Promover o atendimento alternativo, extra turno, gradativamente, e incluir os alunos nas classes regulares.
- Buscar parcerias com órgãos governamentais e não-governamentais nas áreas de profissionalização, saúde, assistência social, agricultura, tecnologia, educação religiosa, comércio, comunicação, sindicatos e cooperativas.

- Reorientação curricular
- Sensibilizar a comunidade escolar, o empresariado local e a sociedade em geral sobre a importância da valorização dos PNEE e da necessidade de oportunizar meios que facilitem o seu processo de inclusão.

Vê-se, assim, que, em Marabá, entre os anos de 2001 a 2004, houve a execução de um projeto específico para implementação da Educação Especial ou Escola Inclusiva, elaborado pelos técnicos que atuavam ou atuam no Departamento de Educação Especial. No entanto, não foi possível verificar as prestações de conta do montante investido e dos resultados alcançados, o que demanda a necessidade de mais pesquisas sobre o assunto e que certamente envolve o financiamento da Educação Básica no município em estudo.

Essa opção de implementar a escola para todos via projeto específico de um departamento da Secretaria Municipal de Educação demonstra que a SEMED - Marabá está afinada com o que propõe a legislação emanada do Ministério da Educação, a qual concebe a Educação Especial “como elemento integrante e indistinto do sistema educacional, realiza-se transversalmente, em todos os níveis de ensino, nas instituições escolares” (PCN, p. 21), mas continua propondo os serviços educacionais especiais que “embora diferenciados, não podem desenvolver-se isoladamente, mas devem fazer parte de uma estratégia global de educação e visar suas finalidades gerais” (ibidem).

A idéia contida no PCN é que a Educação Especial encerra os mesmos objetivos da educação geral, apesar de, paradoxalmente, propor os serviços educacionais especiais diferenciados.

A educação escolar ou a institucionalização da Escola Inclusiva, na concepção do Departamento de Educação Especial de Marabá, pela análise dos dois documentos que nos foram apresentados, transforma-se em um procedimento bem técnico, como se um projeto, que abrangeu apenas a Educação Especial no momento de sua elaboração, pudesse dar conta de transformar as mentalidades e as práticas pedagógicas dos professores, do pessoal do serviço de apoio das escolas, dos pais e da sociedade, parcelas imprescindíveis para a construção da tão sonhada escola de todos.

Esse processo, entendido dessa maneira, como se o estabelecimento de regras, de normas, com duração prevista de todas as atividades no âmbito apenas do órgão gestor, por meio de um projeto e não necessariamente de uma política, possa ter incorrido em dispêndio



de força humana e dinheiro público, carecendo de avaliação urgente em nosso Sistema municipal, pois, como afirmam Ferreira e Ferreira,

Em seu aspecto geral essa política mais ampla mostra um certo nível de compromisso com as pessoas com deficiência; em outros momentos parece prevalecer a questão quantitativa de atendimento mais compatível com uma política de resultados para justificar compromissos governamentais no âmbito internacional (2004, p.24).

Apesar da institucionalização da Educação Especial no município de Marabá, até o momento, atender à Política de Municipalização do Ensino Fundamental em andamento no Estado, a qual vem se realizando desde 1996, tem-se constituído mais como um viés das políticas sociais implementadas desde os anos de 1990 no Brasil, por conta das inúmeras exigências dos organismos internacionais.

De todo modo, Glat e Ferreira (2003) afirmam que, sem um suporte instituinte da cultura de Educação Inclusiva, será muito difícil que ela de fato ocorra. Para esses autores, o suporte instituinte compreende o conjunto de iniciativas de estado formalmente desenvolvidas para dar suporte à execução de políticas públicas destinadas à inclusão escolar.

Conforme ressaltado, todavia, no Brasil, as desigualdades sociais fazem com que se acentuem os efeitos da exclusão das comunidades marginais, fato que atinge de forma drástica o sucesso do processo de implementação de políticas de efeito específico, tal como as de Educação Inclusiva.

Ao analisarmos a história da educação brasileira, concluiremos que, diversos paradigmas de escola já foram adotados, mas a maioria dessas políticas perece antes de sua real efetivação. As intenções dos nossos governantes jamais se materializaram com continuidade para os alunos das classes menos favorecidas.

Os altos índices de pessoas analfabetas no Brasil são alarmantes. A má qualidade da educação básica está sempre em noticiários da TV e dos jornais. A qualidade da educação oferecida aos nossos alunos “ditos inclusos” não fica fora dessas estatísticas.

Por isso vale ressaltar, que para Glat e Ferreira (2003), o custo social dos portadores de deficiência está proporcionalmente associado ao nível sócio-econômico das famílias, de modo tal que, quanto maior o nível de pobreza, menores são as condições de acesso às facilidades associadas às políticas de inclusão.

Assim sendo, segundo eles, enquanto perdurar a dramática desigualdade social no Brasil, as políticas de inclusão devem se articular a iniciativas que assegurem o franqueamento do acesso às práticas inclusivas, sobretudo àquelas cujo perfil social se apresente como fator de exclusão (2003, p.25).

Segundo a coordenadora do Departamento de Educação Especial de Marabá, a formação continuada específica dos professores daquela rede municipal em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais vem se realizando por meio de cursos, os quais têm uma duração média de 60 horas e são executados no espaço denominado “Casa do Professor”.

Os cursos mais específicos se deram na área do Ensino de Braille, Déficit Cognitivo e Adaptação Curricular para deficiente auditivo, este último por haver um número elevado de alunos surdos em algumas escolas e, principalmente, na escola-referência. Segundo a coordenadora, esses cursos foram ministrados pelos técnicos da SEMED que integram o Departamento de Educação Especial. Até meados de 2005, a SEMED já havia capacitado 121 professores efetivos da rede municipal que estão lotados de 1ª a 8ª séries.

Atualmente, a SEMED de Marabá não possui um Plano de Educação que determine os princípios e as propostas para que se efetive a educação inclusiva naquela rede. Segundo técnicos da Secretaria Municipal de Educação, o Plano está em elaboração, mas não nos foi explicitado como vem se dando tal processo.

Quanto a uma normativa mais específica acerca da Educação Especial, a coordenadora do Departamento de Educação Especial nos informou que, no momento, há um Projeto-de-Resolução que já foi enviado para o Conselho Municipal de Educação, o qual, se aprovado, vai nortear toda a Educação Inclusiva. Segundo ela, tal Resolução se constituirá numa diretriz para a realização deste trabalho.

A elaboração do referido Projeto-de-Resolução contou com a ajuda da equipe da Educação Especial, dos professores do setor e dos componentes do Conselho Municipal de Educação. O referido trabalho norteará a Educação Especial a partir da Educação Infantil e irá até o Ensino Fundamental, por serem estes níveis de ensino de competência do município.

## **CAPÍTULO IV: A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MARABÁ: O CASO DA ESCOLA-REFERÊNCIA**

### **4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO LOCUS DA PESQUISA**

A escola-referência, objeto desta pesquisa foi fundada em 1986 e está localizada na zona urbana da cidade no núcleo da Nova-Marabá. A escola atende a crianças e jovens no nível do Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries) pela manhã e tarde. À noite, o município trabalha com a modalidade de educação de jovens e adultos, sendo que, neste turno, devido a carência de escolas de Ensino Médio na cidade e na maioria dos municípios da região, a escola cede seu espaço para o governo do estado para o funcionamento conjunto de oito turmas do referido nível de ensino.

A escola-referência possui 15 salas de aula, distribuídas por quatro blocos. O terreno onde a escola foi construída é íngreme, o que dificulta a entrada, pelo lado esquerdo, principalmente para os alunos cegos ou com baixa visão; na parte interna, os blocos vão se localizando paralela e ligeiramente um abaixo do outro.

Logo à frente do segundo bloco está a cantina, que se localiza na área do único pátio coberto da escola. Esse local serve também para reuniões, palestras, cursos, ensaios de danças, quadrilhas, etc., visto que a quadra de esportes, que fica do lado direito de quem adentra a escola, quase à altura do quarto bloco, não tem cobertura, apesar dos intensos períodos, ora de chuvas, ora de sol, em nossa região. Nos horários de sol mais intenso os professores de educação física costumam ministrar suas aulas em um pequeno espaço da quadra em que uma frondosa árvore dá sombra na maior parte do dia.

No primeiro bloco, localizado logo à esquerda de um dos portões de entrada, estão instaladas as dependências administrativas, onde funcionam os banheiros para os funcionários, a sala de professores, seguida da supervisão escolar, da direção, da secretaria, a biblioteca (que também funciona como sala de Leitura), o laboratório de informática, o centro de apoio pedagógico para deficiente visual (CAP), a sala de recursos para deficientes auditivos e mais duas salas de aulas. A escola-referência não possui área de lazer e nem auditório.

- **A Estrutura Administrativa**

Fazem parte da organização administrativa da escola-referência uma diretoria, ocupada

no momento, por uma diretora com formação em licenciatura plena em Geografia e uma vice-diretora com formação em licenciatura plena em Pedagogia. Há, também, na escola, três supervisoras escolares, todas com formação em licenciatura plena em Pedagogia, um secretário e oito auxiliares de secretaria, distribuídos nos três turnos.

Atualmente, a escola possui 42 professores em seu quadro funcional, sendo que, destes, apenas quatro não possuem formação superior. Estes professores estão assim distribuídos:

**Tabela 7:** Distribuição dos professores na escola-referência em suas áreas de atuação

PROFESSORES	ATUAÇÃO
09	Ciclo*
08	Educação de Jovens e Adultos - EJA
20	6º ao 9º ano (Ensino Fundamental)**
05	Somente no CAP e nas salas de recursos
<b>TOTAL</b>	42

\*A organização didática das séries iniciais do Ensino Fundamental na escola-referência funciona em sistema de ciclos desde 2001. Nessa organização, o 1º ciclo subdivide-se em 1º, 2º e 3º anos; o 2º ciclo subdivide-se em mais dois anos, ou seja, 1º e 2º anos do 2º ciclo e só então o aluno passa a cursar o 6º ano.

\*\*A escola-referência implantou as (9) nove séries do Ensino Fundamental desde 2001. Esse processo facilita segundo uma das supervisoras, o aprendizado das crianças, tanto das ditas “normais” como, principalmente, das com necessidades educacionais especiais, já que, assim, elas têm uma organização curricular mais flexível e, por conseguinte, mais tempo para apreender. Alguns professores que atuam nesse sistema também concordam em que essa organização favorece principalmente aos alunos com mais dificuldades de aprendizado e os que estão com distorção idade-série.

- **A Escola-referência e o Centro de Apoio Pedagógico para Deficiente Visual.**

O CAP foi instalado somente no ano de 2003, apesar de alguns professores entrevistados afirmarem que a verba para sua instalação já estava na conta da prefeitura municipal desde o ano de 2001. O Centro é uma parceria do Ministério da Educação com a Secretaria Executiva de Educação do Estado e a Secretaria Municipal de Educação de Marabá. O mesmo vem funcionando também como sala de recursos para os alunos deficientes

visuais não só da escola-referência, mas de toda a rede municipal, além dos que estudam em municípios circunvizinhos. A proposta do governo federal é de que o Centro atenda toda a região Sul e Sudeste do Pará, faltando, para isto, segundo a coordenadora-professora nº. 1<sup>14</sup>, maior divulgação por parte da SEMED.

Atualmente, o CAP está instalado com os seguintes equipamentos: uma impressora Braille, dois computadores ligados à rede mundial, uma impressora jato de tinta, uma copiadora, quatro máquinas datilográficas Braille, um circuito interno de TV-CCTV, um telefone, dois balcões, uma mesa, cadeiras, quadro de giz, um bebedouro, um jaws (ledor de tela), dois micro-sistem, um fone de ouvido, livros em Braille e jogos didáticos.

O aluno, ao ingressar no CAP, recebe uma reglete<sup>15</sup>, dois pulsões<sup>16</sup>, uma bengala com duas ponteiros extras, uma resma de cem folhas de papel Braille, um assinador<sup>17</sup> e um soroban<sup>18</sup>. Caso o aluno possua baixa-visão recebe um kit diferenciado. Como no CAP, ele será estimulado para usar o máximo possível resíduos de sua visão, o kit desse aluno contém uma bolsa, uma lupa-régua, dois cadernos com pauta larga, duas canetas futura, uma lupa de bolsa e uma lâmpada para leitura.

O CAP deve funcionar também como Centro de Formação de Professores em serviço, mas, segundo a coordenadora-professora nº. 1, até o momento essa função não foi exercida, pois o número de pessoal lotado pela SEMED no CAP é insuficiente para todas as atribuições que esse Centro tem de desenvolver. O mesmo vem funcionando apenas com três profissionais, sendo um deles o responsável pela coordenação do Centro. Essa profissional está lotada com 200 horas e faz também o trabalho de Leitura Braille, técnica do soroban, reabilitação, orientação e mobilidade. Já o professor nº. 2 é lotado para trabalhar com os recursos informatizados e a professora nº. 3 também trabalha com o ensino da leitura e a escrita Braille e o soroban.

O CAP funciona no mesmo horário da escola: pela manhã com entrada às 7h30 e saída às 11h30 e, à tarde, das 13h30 às 17h30. No horário da noite, o espaço é cedido para os alunos que cursam o Ensino Médio, sendo que muitos deles são oriundos do Ensino Fundamental da

---

<sup>14</sup> Para manter o anonimato das entrevistas, a preservação da identidade será feita atribuindo-se números aos sujeitos da pesquisa.

<sup>15</sup> Dispositivo metálico ou plástico, constituído de uma placa frisada ou com cavidades circulares rasas e de uma régua ou placa com retângulos vazados para a produção de símbolos em Braille.

<sup>16</sup> Estilete constituído de uma ponta metálica e de um cabo em plástico, madeira ou metal, usado especificamente para a produção de pontos em relevos em reglete. Apresenta-se em variados formatos.

<sup>17</sup> Uma plaqueta de metal com uma abertura central de 10 cm que serve para orientar a assinatura.

<sup>18</sup> Ou ábaco, é um instrumento matemático, manual, que se compõe de duas partes separadas por uma régua horizontal, chamada particularmente de “régua de numeração”.

própria escola-referência. O Centro também é o único local de toda a região que está equipado para fazer a impressão de material tanto para Braille, quanto para alunos com baixa visão.

- **O funcionamento do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP)**

Segundo as informações da professora nº. 1, o atendimento é feito de forma individualizada. Cada aluno tem seu horário com os três professores, que se revezam no atendimento. A professora nº. 1 é responsável também pelo ensino do Braille, conforme já mencionado, pela orientação e mobilidade, que é feita dentro e fora da escola e as técnicas da vida diária (essa parte não tem espaço adequado para ser feita dentro da escola-referência), além do ensino da matemática com o uso do soroban. Com este instrumento, os alunos com DV aprendem mais facilmente os cálculos matemáticos.

A professora nº. 1 também prepara a parte da impressão de material para baixa visão. Quanto ao material em Braille (para alunos cegos), o responsável é o professor nº. 2. A professora nº. 3 fica com as aulas de Braille e soroban.

Até o ano de 2005, o CAP atendeu crianças, jovens e adultos, todos matriculados em diversas escolas municipais, sendo a maioria do núcleo Cidade Nova. Desses alunos que estão freqüentando o CAP, desde sua instalação, seja como sala de recursos para deficientes visuais ou como Centro de Apoio, não havia nenhum inserido no Ensino Fundamental da própria escola-referência. Todos estavam matriculados em outras escolas da rede e no núcleo de Ensino de Jovens e Adultos (NAEJA) e só iam até a escola-referência para freqüentar a sala de recursos.

Esse fato evidencia que o processo de inclusão na escola-referência precisa ser redimensionado, pois se questiona porque o CAP foi instalado na referida escola. O que levou a Secretaria e seu Departamento de Educação Especial a implantarem um Centro tão equipado para atender a alunos com DV em uma escola que não há histórico desse atendimento? Segundo a professora nº. 1 entrevistada, a maior incidência se dá no núcleo da Cidade Nova, havendo ali escolas e professores que atendem há mais tempo a alunos com deficiência visual.

Isso explica porque não há, na escola-referência, até o momento, segundo declaração de um professor de Educação Física, alunos com DV incluídos em suas aulas. Esse fato demonstra a necessidade da SEMED voltar sua capacitação a esses professores para tenham condições de, quando necessário, organizarem suas aulas de modo a atender a todos os alunos e às especificidades daqueles com deficiência visual.

- **A Escola-referência e o atendimento na Sala de Recursos (SR) para os alunos com Deficiência Auditiva (DA)**

Entre os anos de 1987 e 1996, funcionavam na escola-referência em Marabá, assim como na maioria das escolas públicas do Brasil, as classes especiais. Segundo a professora nº. 4, em Marabá a predominância de alunos matriculados nas classes especiais era de alunos surdos-mudos e com deficiência mental, sendo que os professores que os atendiam possuíam cursos de capacitação realizados em Belém, promovidos pela SEDUC.

De acordo com o documento da escola que nos foi fornecido pela vice-diretora, intitulado “Histórico da Educação Especial”, e de acordo com as análises que empreendemos em alguns dos documentos da Secretaria da escola entre os anos de 1997 e 2001, foram integrados nas classes comuns da escola-referência um total de 20 alunos. Os documentos analisados não especificaram quais deficiências esse alunos possuíam.

A mesma fonte de pesquisa acima mencionada cita que a partir do ano de 2001 foram incluídos 18 alunos. Desta vez, os documentos de matrícula inicial e do Censo Escolar demonstraram que, desses, 05 foram inclusos na 1ª série, 05 na 2ª, 05 na 3ª, 01 na 4ª e 02 na 5ª série. Apesar de a escola ter informado que nesse ano optou pela organização didática em Ciclos, essa questão não foi mencionada nos documentos do MEC analisados. Tampouco há registros de que esses alunos deram ou não continuidade aos estudos a partir desse novo paradigma da inclusão ou se abandonaram a escolas por conta de sua permanência nas classes especiais. Na continuidade da entrevista com a professora nº. 4, a mesma ressaltou a possibilidade de que alguns desses alunos que foram inseridos nesse primeiro momento, provavelmente são os que hoje estão concluindo o Ensino Fundamental, e que um ou outro deve ter ingressado no ensino médio, mas, como já mencionamos, não há registro formal na escola-referência do fato relatado. Portanto, com a estruturação do Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (2001), a classe especial da escola foi transformada em sala de recursos para deficientes auditivos.

Apesar dos incansáveis esforços da professora nº. 4, a sala de recursos para deficientes auditivos da escola-referência, até o término desta pesquisa (2005), estava desprovida de qualquer recurso e/ou equipamentos e funcionava apenas pelo esforço e dedicação daquela profissional. Segundo a mesma, em termo materiais não houve mudanças. A única coisa que mudou foi a terminologia e a sua concepção em relação à forma de atendimento, pois, se antes se achava normal o atendimento dos alunos surdos-mudos somente na classe especial, hoje a professora entende que seu trabalho deve acontecer com base nas diferenças que estes alunos

apresentam. Porém, segundo ela, é bem possível a inclusão dos mesmos nas classes regulares da escola e ela tem feito tudo para que estes alunos sigam com êxito seus estudos.

Quantos aos alunos com deficiência mental, alguns foram inicialmente inclusos nas classes regulares da própria escola-referência e outros foram redistribuídos para outras duas escolas de acordo com as proximidades de suas residências e a especificidade do atendimento de que necessitavam. Atualmente, esses alunos estão matriculados em outras quatro escolas que possuem professores com experiência e melhores condições de atendê-los.

A sala de recursos (SR) para deficientes auditivos da escola-referência atendeu no ano de 2005, a seis alunos pela manhã e oito à tarde e vem funcionando como um pólo no atendimento dessa deficiência, recebendo alunos de vários bairros da cidade. No ano posterior a sua instalação a SR atendeu a um total geral de 24 alunos; no ano seguinte, 2003, eram atendidas 14 crianças e jovens surdos-mudos pela manhã e 12 à tarde. Já em 2004, a sala de recursos funcionou atendendo pela parte da manhã nove a alunos e, à tarde a 10.

O atendimento é feito, segundo a professora nº. 4, levando sempre em consideração as condições dos alunos, razão pela qual está assim organizado: pela manhã são atendidos os alunos do Ciclo, reintegração e etapas e à tarde são atendidos concomitantemente os alunos de 5ª a 8ª séries e etapas. Na parte da tarde, a professora informou que trabalha também junto com os professores de disciplinas, atuando como professora intérprete e da sala de recursos.

- **O Projeto Político Pedagógico da Escola-Referência**

A escola-referência teve seu Projeto Político Pedagógico (P.P.P.) elaborado no ano de 2001. O mesmo delimita o tipo de educação que a escola pretende executar na parte intitulada “Marco Operativo”, o qual diz que a escola optou por

uma educação libertadora que tem como principal fundamento preparar o indivíduo para o pleno exercício da cidadania, que desperta no educando o desejo por mudanças na estrutura social existente e seus sujeitos atuam em conformidade com os princípios de igualdade, liberdade, ética (P.P. P. da escola-referência, p.11).

Já na parte intitulada Marco Referencial, no tópico I, o P.P.P. da escola-referência trabalha as questões ligadas aos problemas do mundo e do país (marco situacional), de uma maneira geral nessa parte do Projeto está demonstrado como os profissionais da escola entendem o mundo à sua volta. Ainda no “Marco Referencial” são abordadas questões sobre as “utopias que movem os profissionais da escola nesse mundo”. Já o “Marco Operativo” trabalha quatro dimensões: a pedagógica, a comunitária, a administrativa e a financeira.

Assim, em toda a análise que empreendemos no referido documento foi somente na parte



1.3. do Marco Operativo, mais especificamente em um único parágrafo, que vimos algo comentado sobre a política de inclusão, pois nesse tópico é dito:

Temos como ideal uma escola que atenda às necessidades individuais e coletivas dos grupos sociais, que educa os indivíduos com condições para enfrentar a realidade do mundo com suas mudanças e inovações sem distinção de cor, sexo, condição social, limitação cognitiva e física e opção política e religiosa (P.P.P. da escola-referência, 2001, pp. 11 e 12).

Vemos na citação que a escola-referência, de acordo com seu Projeto Político Pedagógico, pretende educar a todos, inclusive às crianças e jovens com deficiência física ou com limitações cognitivas. Porém, o documento se reporta somente a duas condições de deficiência (Déficit Cognitivo – DC e Deficiente Físico – DF). Contudo, a escola trabalha há quase duas décadas com os alunos com deficiência auditiva, sendo que esse trabalho para deficientes auditivos na escola é considerado referência para todas as outras escolas municipais. O Projeto Político Pedagógico da referida escola deixou de referendar um trabalho pioneiro com crianças surdas-mudas na região.

Inferimos também que a explicitação a essas duas condições demonstra que, à época da elaboração do P.P.P., em março de 2001, a inclusão ainda não era um princípio norteador da Política Educacional traçada na escola. Foi justamente nesse ano que o Departamento de Educação Especial da Secretaria de Educação Municipal estava sendo estruturado. Contudo, já se pensava em atender a todos, pelo menos de acordo com o que está escrito no Projeto Político Pedagógico da escola-referência.

O P.P.P. traz, ainda, no item II, o Diagnóstico Etnográfico, o qual destaca: o auto-retrato da escola, os aspectos etnográficos e o auto-retrato da comunidade. Na parte que é feita o auto-retrato da escola -2.1.- é importante destacar que, para a escola, o processo de seriação é um dos entraves para a avaliação dialógica e diagnóstica, voltada para as necessidades de aprendizagem do aluno, tal qual sugere o P.P.P. na parte do marco referencial. Entretanto, o documento diz que alguns professores já desenvolvem em sala de aula trabalhos inovadores, os quais possibilitam a participação dos alunos por meio de debates, discussões, incentivando o debate e a valorização de opiniões divergentes.

Em 2001, a escola-referência implantou o sistema de ciclos, sendo que o funcionamento e o desenvolvimento desse sistema necessitam de uma avaliação criteriosa, além de acompanhamento pelo órgão gestor, pois corre-se o risco de apenas trocarmos a terminologia das coisas por outras, com denominações que parecem mais avançadas, mas, no cotidiano, as mesmas práticas pedagógicas coercitivas ainda ocorrem, e o processo de

avaliação continua o mesmo.

No P.P.P. mais uma vez não é dado destaque ao processo de inclusão e nem foi feita nenhuma menção aos alunos com necessidades especiais que, àquela época, a escola já atendia, principalmente os alunos surdos-mudos.

Na parte dos Aspectos Etnográficos, o Projeto diz que maioria dos alunos da escola-referência é oriunda da classe menos favorecida e apenas uma pequena parcela pertence à classe média, sendo que a maioria dos alunos acima de 14 anos trabalha no mercado informal e alguns têm dificuldades em estudar em casa devido às precárias condições físicas de seus lares. Apesar de o P.P.P. ser do ano de 2001, provavelmente essas condições de vida dos alunos só se agravaram, visto que o processo de exclusão social no nosso país só tem aumentado.

A 3ª parte do Projeto Político Pedagógico da Escola-referência é formada pelo item “Programação”, discriminando os objetivos gerais, as políticas, estratégias e metas. No ponto dos objetivos gerais da “Programação” não foram definidas quaisquer finalidades concernentes ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, ou seja, nenhuma atividade programada para acontecer na escola dava destaque a essa questão, nem mesmo no sentido de realizar um processo de sensibilização junto à comunidade escolar, já que é comum, na escola, nos depararmos com alunos surdos, cegos ou com déficit de atenção, em quase todos os turnos visitados.

Na parte das “Políticas”, as mesmas estão definidas em seus aspectos gerais como revela o trecho a seguir: que a capacitação e a autocapacitação dos professores possibilitem melhor desempenho no trabalho pedagógico, de forma a elevar a melhoria da qualidade do ensino. Aqui vemos explicitada a idéia errônea de muitos educadores, a qual vem acompanhando o paradigma da escola inclusiva, que é o de que os maiores responsáveis por esse processo são os professores.

Na escola em estudo, apenas 9,52% dos professores não possuem curso superior e, no entanto, quase todos os entrevistados ainda se sentem despreparados para lidar com os alunos com necessidades educacionais especiais. Todos disseram que somente quando os recebem é que “correm” atrás de apreender mais sobre o assunto. De qualquer forma, na escola-referência, o suporte é dado pelas salas de recursos que a escola possui.

No entanto, todos os professores entrevistados que possuíam alunos com necessidades educacionais especiais em suas turmas referiram sua pouca experiência em relação ao

processo de inclusão, demonstrando a necessidade de estudos sobre o assunto a fim de conseguirem melhor entender como essas crianças apreendem, principalmente aquelas com necessidades educacionais especiais. Segundo esses profissionais, este ponto é fundamental para que eles saibam como ensiná-las.

Já na parte das “Estratégias” do Projeto Político Pedagógico da escola foram descritas as seguintes:

- Promover palestras sobre temas de interesse da comunidade a fim de favorecer a reflexão crítica sobre a realidade local e global.
- Promover reuniões e encontros para socialização das atividades pedagógica e técnico-administrativas.
- Promover reuniões informativas com os diversos setores da escola para favorecer melhor integração entre as atividades meio e fim da educação.
- Socializar experiências inovadoras e significativas adequadas à realidade local a fim de que possamos melhorar o nosso desempenho profissional.
- Planejar e atuar de forma coerente com os princípios e fins da educação definidos na proposta pedagógica da escola.

Conforme o verificado, não houve nenhuma estratégia traçada para o recebimento e atendimento das crianças e jovens com necessidades educacionais especiais. Nenhuma das acima listadas refere-se ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. É como se a escola não estivesse sintonizada no momento de elaboração do seu Projeto Político Pedagógico com algo que já estava acontecendo.

O Projeto Político Pedagógico da escola-referência faz alusão à questão do baixo desempenho, sem conceituá-lo, sem demonstrar a que baixo desempenho os profissionais da escola se reportam. Será que baixo desempenho, para eles, tem a ver com o resultado dos alunos na avaliação quantitativa? Ou com as notas em cada disciplina? De que lugar, ou com que olhar, dizemos que uma criança teve baixo desempenho nesta ou naquela atividade? Sobre esta questão não nos foram prestados maiores esclarecimentos.

De qualquer forma, com uma organização didática diferenciada da seriação, falar em baixo desempenho demonstra um equívoco entre a teoria e a prática cotidiana dos professores com o processo de avaliação de seus alunos. Nessa organização por ciclo, a avaliação deve ser

eminentemente qualitativa, na qual os erros são considerados momentos de aprendizado também.

A última parte do P.P.P. é formada pelos anexos. Nessa parte IV, são discriminadas as dependências escolares e suas condições de uso, não havendo alusão à necessidade de adaptações da infra-estrutura da escola para atender da forma mais satisfatória possível aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Ao concluirmos a análise do Projeto Político Pedagógico da escola-referência verificamos uma falta de identidade com as Políticas Públicas para Educação Especial, sendo que essas políticas já constavam de várias legislações ao longo das duas últimas décadas e principalmente nos discursos dos gestores e técnicos da Secretaria Municipal de Educação de Marabá.

## 4.2 A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE MARABÁ

Em relação ao objetivo geral, o qual conduziu nossas investigações, destacamos que, ao pesquisarmos a implementação das políticas para educação especial em âmbito público, vimos que o município de Marabá ao municipalizar toda a rede de escolas em relação ao Ensino Fundamental foi “forçosamente” obrigado a implementar a educação especial.

Em todo o estado do Pará e em quase todo o restante do país, pelo menos no âmbito do discurso, quando se fala nessa área, o que prevalece é a necessidade de implementar o novo paradigma em voga - **a escola deve ser o mais inclusiva possível, atendendo a todos sem discriminação**. O município de Marabá, ao receber as classes especiais do estado, imediatamente dissolveu-as, encaminhando para as classes regulares todos os alunos. Segundo a própria coordenadora do então recém-criado Departamento de Educação Especial “sem um preparo prévio”.

De todo modo, houve certa preocupação com esses alunos que, há anos segregados, viram-se, de repente “inclusos”. A Secretaria Municipal de Educação foi paralelamente, por assim dizer, criando salas de apoio pedagógico e salas de recursos nas escolas que já atendiam em classes especiais a esses alunos. Assim, para os alunos com necessidades educacionais especiais inclusos foi se organizando, no horário inverso, atendimento específico às suas

dificuldades. Acreditamos que, de uma forma ou de outra, pelo fato de que essas escolas já tinham convívio com a educação especial, buscou-se resgatar a experiência, principalmente dos professores dessas classes.

Na SEMED, não havia, até o ano de 2001, nenhum documento que formalizasse as políticas para o atendimento das crianças e jovens com necessidades educacionais especiais em sua rede de escolas, mesmo tendo ciência do que reza a Constituição Federal (1988) e a Lei da Educação Nacional 9394/96 sobre a necessidade de se atender preferencialmente a esses alunos nas classes comuns.

Àquela altura, por parte da Secretaria Municipal de Educação, não havia nenhum projeto, nenhuma ação delimitada previamente para implementar a Educação Especial. Como já salientamos, foi somente quando o município assinou o convênio de municipalização em março de 2000 e recebeu toda a rede de escolas, no nível do Ensino Fundamental do estado e, com esse processo, as classes especiais, que em Marabá teve início a educação especial em âmbito municipal. Beyer (2005), ao tratar sobre esse assunto, diz:

Verifica-se, assim, uma postura pusilânime nas políticas educacionais [...] Um projeto-pedagógico que sinaliza para a inclusão escolar em âmbito nacional deve atender, antes, um espectro de medidas que apoiem as redes públicas de ensino. Caso contrário caímos, novamente, na adoção precipitada de um modelo de ensino que pode estar claro como paradigma ou como Lei educacional, porém que se encontra fragilizado pelo investimento insuficiente na área da educação (2005, p.59).

A Secretaria Municipal de Educação, até aquele momento, não estava cuidando de implementar a Educação Especial, apesar de esta, há muito tempo, ser um direito. Constatamos assim, um descompasso entre as políticas públicas educacionais para a educação especial traçadas pelo governo federal e a implementação das mesmas pela Secretaria Municipal de Educação de Marabá para a inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais em sua rede de escolas. Descompasso esse, traduzido principalmente quando verificamos que apesar de a Secretaria Municipal de Educação haver estruturado seu Departamento de Educação Especial desde 2001, não tinha até o momento da pesquisa, implementado políticas e ações inclusivas integradas.

Essa afirmação se justifica no fato de que, nesta pesquisa, averiguamos que o Departamento de Educação Especial implementa suas ações por meio de Projetos que funcionam isolados dos demais setores e coordenações. Não há, na hora do planejamento das

ações, reuniões conjuntas com, por exemplo, o Departamento de Educação Infantil, o Departamento de Educação Física, o Departamento de Ensino e etc. Pelo menos em nenhum momento das entrevistas que fizemos, essa questão nos foi relatada. Sobre este assunto Bordignon e Gracindo (2004) dizem que:

O processo de gestão que usualmente é desenvolvido nas escolas baseia-se numa concepção educacional que deriva do paradigma racional positivista, no qual a relação sujeito-objeto é vista de forma fragmentada, gerando daí as relações de verticalidade encontradas no interior das organizações (sistemas e escolas) (2004, p.151).

Essa fala comprova que, na maioria dos sistemas de ensino do nosso país, os gestores não têm uma compreensão estabelecida acerca do processo de gestão que buscam implementar. Como os autores citados demonstram, esse enfoque de gestão é todo centralizado, o que gera ações autocráticas e paternalistas. Como implementar uma escola inclusiva sem atitudes coletivas e descentralizadas?

No entanto, o referido Departamento realiza trabalhos de sensibilizações com a comunidade, palestras, mesas redondas, fazendo o diagnóstico das crianças e encaminhando-as. As ações são pontuais. Não englobam um Plano Municipal de Educação ou uma Proposta Coletiva e muito menos os outros órgãos que compõem o Sistema Municipal de Ensino, como o Conselho Municipal de Educação, por exemplo.

Esse descompasso gera um desgaste na implementação dessas ações, que se tornam quase que inócuas diante do tamanho da rede e de alunos que precisam de mais qualidade de ensino, sejam eles ditos normais ou não.

#### 4.3 AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA ESCOLA-REFERÊNCIA

Pelo quadro de atendimento de que tomamos ciência ao adentrarmos na escola-referência em estudo, visualizamos melhor como se está implementando a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em nosso Sistema de Ensino.

Partilhamos da compreensão de que as Políticas Públicas para Educação Especial devam fazer parte das ações de universalização do atendimento e melhoria da qualidade do ensino e

devem ser conduzidas primordialmente pelo estado.

Essas Políticas não podem ser focalizadas nessa ou naquela escola, nesse ou naquele aluno, nessa ou naquela modalidade de educação. Um dos grandes problemas que detectamos nesta pesquisa foi a falta de compreensão por parte dos que conduzem esse processo, (coordenadores, técnicos, supervisores, etc.) das questões de cunho mais social que permeiam o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Foi recorrente, tanto no órgão gestor como na escola foco da pesquisa, a não associação da problemática estudada com a questão da exclusão social e econômica - a que geralmente esses alunos também estão submetidos.

Por isso, concluímos que a dificuldade de incluir não está somente na incompreensão com as questões mais específicas das crianças com deficiência por parte dos professores ou na falta de instalações adequadas ou de Políticas ou Propostas por parte dos órgãos gestores (SEMED) e da direção da escola, mas, principalmente, em inserir, de fato no atual modelo de escola, ao qual já nos reportamos.

É preciso discutir a possibilidade desse modelo de escola inclusiva que se quer implementar a partir de questões mais ampliadas, para que, a partir da própria escola, sejam propostas ações mais concretas de transformações das práticas pedagógicas há anos estabelecidas.

#### **• O Processo de Implementação da Inclusão Escolar: Análise a partir da visão dos professores**

Na escola-referência, entrevistamos dez professores e cinco técnicos. Todos os professores entrevistados, no momento da pesquisa, contavam com alunos com necessidades educacionais especiais inseridos em suas classes, além do professor nº. 7, que, por conta da especificidade de sua disciplina, ministra aulas para a maioria dos alunos da escola.

Para uma melhor compreensão acerca da relação existente entre as políticas públicas educacionais para educação especial traçadas pelo governo federal e a implementação das mesmas pela Secretaria Municipal de Educação de Marabá-Pará para inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, realizamos as entrevistas na escola-referência com base em algumas categorizações que consideramos pertinentes para a compreensão desse processo.

A primeira categorização diz respeito à organização metodológica das aulas nas turmas com alunos com necessidades educacionais especiais inclusos, pois, apesar da implantação da Educação Especial já haver ocorrido em Marabá, conforme demonstrado, essa categoria nos levou a analisar mais profundamente os prováveis entraves do processo de sua implementação.

Em relação a essa categorização, a primeira problemática que verificamos diz respeito aos critérios de enturmação. Segundo a Resolução nº. 400/2005 do Conselho Estadual de Educação, em seu artigo 13 diz que em nosso estado “o agrupamento dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns e no atendimento especializado far-se-á pela equipe pedagógica da escola, sob a orientação do professor especializado”.

Quanto a essa questão, a pesquisa revelou que na escola-referência existem sim, profissionais formados na área da Pedagogia que estão, de certa forma, aptos a realizar esse trabalho de enturmação. Porém, não há de fato, uma equipe pedagógica formada por outros profissionais necessários à escola, tais como: psicólogo - que deve ter especialização preferencialmente na área escolar e clínica; fonoaudiólogo - que também deve ter especialização na área escolar, e o professor, com especialização na educação especial, para organizar, acompanhar e avaliar esse processo.

No referente ao professor com especialização, a escola-referência conta, atualmente, com duas profissionais que não são especialistas, mas que possuem vários cursos de capacitação nas áreas da deficiência auditiva, visual, as quais desenvolvem um trabalho com esses alunos na escola. Porém, apesar da escola contar com profissionais das referidas áreas, a professora nº. 5 tem dois alunos com necessidades educacionais especiais em sua turma e na entrevista fez a seguinte observação:

Tenho dois alunos com deficiência auditiva, surdo e mudo. Geralmente, eu tenho algumas dificuldades pra trabalhar com eles porque não há um preparo pra isso e eu nunca tive oportunidade de fazer um curso sobre o assunto. Pra reforçar o conhecimento do meu aluno (eles não sabem ainda ler os lábios, apenas só algumas palavras que eles conseguem ler), então uso uma metodologia bastante direta: como não tenho experiência procuro sempre tirar um momento pra eles, vou à carteira deles, faço umas explicações assim, escrevendo cada coisa, se tem um número vezes outro, se tem um número vezes outro eu escrevo, coloco, quando vai fazer jogo de sinal eu explico, tudo escrito, né? Procuro sempre olhar no olho, vê se eles entenderam e sempre estou procurando tirar um tempo na minha aula pra eles, porque na verdade não tenho curso de LIBRAS, não sei falar usando os sinais. Eles fazem o sétimo ano, que corresponde a 7ª série. (professora nº. 5).



O relato da professora acima revela que apesar de a Secretaria Municipal de Educação já haver iniciado a formação continuada na área específica de algumas deficiências existentes nas escolas municipais e outras temáticas afins, por meio do Departamento de Educação Especial, desde 2002, conforme apresentado no terceiro capítulo dessa pesquisa, o número de professores capacitados – 121 – ainda é pequeno diante do número total de professores da rede que era, ao final de 2005, de 1.028.

Essa questão parece ser a causa de muitos professores que hoje estão lidando com crianças e jovens com necessidades educacionais especiais sem nunca terem feito um curso na área. Este fato reforça a necessidade urgente de a SEMED–Marabá, organizar políticas de capacitação continuada que atinjam de forma mais satisfatória um número maior de professores, sem contar que, de certa forma, esse trabalho ainda está muito “preso” apenas aos professores da área urbana do município.

A professora nº. 6, entrevistada sobre a mesma questão, apesar de já ter uma noção sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), inclusive até já tendo participado da capacitação, ainda sente muita dificuldade, a despeito de ter apenas uma criança surda em sua sala, (o número de crianças em sua classe parece não ter obedecido a nenhum critério de enturmação). Eis o relato da professora:

Tento ficar bem de frente para que essa criança possa ler meus lábios e entender alguma coisa.... Depois deixo a turma resolvendo as atividades e vou até a criança pra que eu possa tá trabalhando da melhor forma possível pra que ela possa entender.... Ela é DA surda né?... Utilizo algum gesto (nós fizemos um curso de linguagem de sinais), e quando me vejo agoniada, aperreada, quando não consigo transmitir o objetivo, quando não consigo fazer com que ela entenda a tarefa, recorro à professora da sala de recursos. É onde eu encontro apoio para tentar resolver o problema, mas não é muito bom, não. É muito complicado você trabalhar com criança assim, só tem uma, mas minha turma é muito grande: tenho 36 alunos para alfabetizar (professora nº. 6).

Pelo que se infere da fala da professora nº 6, apesar de ser apenas uma aluna com necessidades educacionais especiais, o número dos alunos ditos normais é muito grande em sua classe, o que já dificulta o atendimento, pois a fase em que esses alunos se encontram ainda requer um trabalho individualizado. Muitos estão em etapas de desenvolvimento cognitivo diferenciado.

A maior ajuda que essa professora tem é a sala de recursos para deficientes auditivos,

que, conforme o já descrito, encontra-se sem condições materiais para o atendimento desde sua implantação e, apesar de que esse atendimento deva ser em horário contrário, a professora pede ajuda no mesmo horário para que a criança possa progredir; sem contar que os equipamentos que poderiam subsidiar o aprendizado dessa aluna inexistiam até o momento final dessa pesquisa.

Esse fato parece respaldar o receio anteriormente previsto por Ferreira e Ferreira (2004), quando diziam que nosso sistema educacional não desenvolveu autonomia pedagógica e nem autonomia administrativa por causa das políticas centralizadoras, havendo um grande risco de, num contexto neoliberal, a educação inclusiva ser tomada numa perspectiva econômica do Estado Mínimo, ou seja, como uma estratégia para eliminar serviços a serem prestados pelo Estado, já que todos os alunos, com deficiência ou não, devem estar nas mesmas salas de aula.

Em Marabá, algumas crianças, uns jovens e adultos já estão sendo recebidos nas escolas. Mas se levarmos esta ação em conformidade com a Lei que instituiu o Sistema Municipal de Educação (nº. 17.149/2004), com a pesquisa na escola-referência, verificaremos que parece não estar havendo, por parte do órgão gestor, o interesse em implementar de fato essa política. Não tem sido efetivada a supervisão (apregoadá pela Lei), por parte do órgão gestor, às escolas que aceitaram a matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais. Este fato pode ser respaldado pelo argumento de que a sala de recursos da escola-referência não está organizada e nem equipada com os recursos necessários, sendo também cogitado na escola que a contrapartida dos recursos financeiros oriundos do Ministério da Educação para esse fim encontra-se há meses na conta da Prefeitura Municipal. Não fica claro o que pode estar faltando para que essa ação se efetive. Possivelmente, se existisse a autonomia administrativa, esse dinheiro já estaria sendo utilizado pela escola, favorecendo um maior aprendizado às crianças e jovens com deficiência auditiva da escola-referência.

Tentando ter uma visão mais ampliada da inclusão vivenciada pelos alunos na escola-referência, entrevistamos também o professor nº. 7, pois este está a mais tempo trabalhando na escola, acompanhando praticamente esse processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares da escola desde o início. O professor assim se expressou:

Primeiro, tento conhecer as dificuldades desses alunos com necessidades especiais. Daí faço um planejamento geral e algumas atividades específicas

para esses alunos que tem essas dificuldades. O deficiente auditivo a gente faz as mesmas atividades que faz com eles, (se referindo aos “ditos normais”), porque o que você tem que fazer é se comunicar com eles. Sabendo se comunicar você faz tudo da mesma forma que com os ditos normais. O deficiente visual não está incluso nas atividades de educação física. É justamente esses daí, (se referindo aos alunos com déficit cognitivo), que eu tento conhecê-los e fazer atividades mais específicas para eles, alguns tem dificuldades de coordenação motora, outros tem questão de violência, que aí não é mais com a educação física é questão de temperamento, atitude, que se vai ao longo do tempo trabalhando (professor nº. 7).

Aqui nos deparamos com uma questão grave que precisa ser resolvida pela Secretaria Municipal de Educação, que é a seguinte: como se sabe, a escola-referência tem um Centro de Apoio ao Deficiente Visual, muito bem equipado, com alguns professores preparados para o atendimento de crianças, jovens e adultos cegos ou com baixa visão. No entanto, desde sua instalação, em 2003, até o momento, a escola-referência não teve nenhum aluno com deficiência visual matriculado nas classes comuns.

No ano de implantação do CAP (2003), segundo os dados analisados na secretaria da escola, oriundos do Censo Escolar do MEC, o número de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns, somava 21, mas 17 eram deficientes auditivos e quatro eram deficientes mentais. Não havia nenhum aluno com deficiência visual matriculado na escola-referência.

Já no ano seguinte, em 2004, também não houve matrícula de nenhum aluno DV nas classes comuns. O que houve, naquele ano foi o atendimento pelo CAP de alunos de outras escolas. Em 2005, houve um aluno cego no 5º ano e os demais, com baixa visão, respectivamente: dois no 2º ano; dois no 3º ano; três no 4º ano; dois no 5º ano; seis no 6º ano; um no 7º ano; um no 8º ano e dois no 9º ano, totalizando 20 alunos. Porém, todos oriundos de outras escolas da rede, os quais foram atendidos no CAP.

O que mais nos chamou a atenção foi o fato de que as crianças e jovens que vêm sendo atendidos no CAP estão cadastradas no Censo/MEC como alunos que estão recebendo atendimento em classes especiais de acordo com os documentos do Censo analisados na secretaria da escola. O trabalho do CAP é bastante diferenciado de uma classe especial e para esses alunos que estão matriculados em outras escolas municipais ou no Núcleo de Ensino Supletivo (NAEJA), esse atendimento deveria constar como atendimento em salas de recursos, já que é essa uma das funções do CAP.

A Escola e a Secretaria Municipal de Educação não estão atentas para esse tipo de atendimento, já que o mesmo vem sendo satisfatório para os alunos, como pudemos comprovar. Há uma necessidade para que a escola-referência receba e inclua em suas salas de aulas regulares crianças e jovens com deficiência visual, já que há três anos o CAP foi instalado e deveria funcionar também como Centro de formação continuada aos professores da rede. O que percebemos foi que a Secretaria Municipal de Educação e, por conseguinte, o Departamento de Educação Especial, estão preterindo suas ações, ou seja, não são ações consistentes em relação a toda a rede e a esse modelo de escola inclusiva que tanto os técnicos da Secretaria falam.

Pela falta de Políticas integradas acaba-se, conforme dizem Ferreira e Ferreira (2004), privilegiando intervenções que têm sido compensatórias ou orientadas para ações que possam mostrar números indicativos de maior acesso e permanência dos alunos no sistema escolar.

Um dos professores que atua no CAP nos relatou, em entrevista, que o número de profissionais lotados pela Secretaria Municipal de Educação para atuar nas dependências do mesmo é insuficiente dado o tamanho das atribuições que o Centro deveria promover.

Um outro aspecto relatado pelos sujeitos da pesquisa revela questões importantes relativas à organização metodológica, tais como:

A gente tenta explicar os conteúdos pra eles. A gente explica toda a base dos conteúdos pra eles. Trabalhamos com os alunos DV (deficiente visual) e DA (deficiente auditivo). A gente trabalha em cima das dificuldades do aluno. Trabalho Química, Física, Matemática, Biologia com eles, usando o Braille e Libras, estou aprendendo agora aqui, (se referindo a escola-referência). Tô fazendo cursos. Estou estudando sempre, pra dominar o Braille e a Libras. O pessoal de DV, eles não enxergam, eles tentam imaginar, os olhos deles é a mente deles. Então, qualquer objeto que possa representar a realidade e colocando eles na realidade do problema específico, fica mais fácil pra eles estarem visualizando esse problema. Por exemplo, você vai trabalhar com espelho, com produção de fitas, com imagem, então você o coloca como sendo o objeto ali em estudo, ele começa a imaginar ele é o centro desses estudos, então pega o espelho. Eles não são cegos totalmente, eles têm baixa visão, então eles percebem alguma coisa, percebem sombras, então quando você... Matemática, por exemplo, dá pra trabalhar com a sombra deles, então tem que ser bem criativo, tem que se usar muita criatividade pra trabalhar com eles, principalmente o pessoal de DV, o pessoal de DA a gente tem trabalhar com figuras, muita figura e fazer com que eles Leiam o máximo possível, porque eles não têm o costume de tá lendo, porque eles não conhecem muitas palavras, certo? Então a gente tem de colocar eles pra eles lerem. Aí a gente explica e fazer com que ele explique também, se ele tá entendendo ou não. E explicar do jeito deles, porque a gente fala explica de um jeito, só que pra eles é totalmente diferente; uma frase se torna um sinal. Então, a gente trabalha com figuras com objetos reais, com objetos reais

mesmo. Se a gente for trabalhar com plantas a gente pega a planta, a gente trabalha com todos, com todos os alunos. É que cada aluno tem o seu horário, tem algum que por si só, só precisam de um empurrãozinho que eles vão embora, outros, você tem que estar ali, repetir várias vezes uma conta, um cálculo. Têm alguns que só conseguem ler em Braille. Então você tem que trabalhar com a imaginação deles, se tiver recurso que dê pra eles pegarem é melhor. Se não, tem que trabalhar com a imaginação. (professor nº. 8)

Esse professor entrevistado foi lotado pela Secretaria Municipal de Educação apenas na sala de recursos e nos relatou que nunca tinha tido nenhuma experiência em ensinar pessoas com deficiências, seu aprendizado estava se dando concomitantemente. Ao tentar ensinar os conteúdos, vai aprendendo e ensinando a essas crianças e jovens a superarem suas próprias limitações. Com os alunos deficientes visuais, ele tem o CAP para subsidiá-lo e a maioria dos equipamentos necessários, mas com os alunos surdos e mudos ele recorre a todos os recursos que consegue, muitas vezes por sua própria conta.

Aqui vemos novamente a responsabilidade do processo, mais “nas costas” do professor. É como se ele, sozinho ou com a ajuda de alguns outros, possa, de fato, fazer acontecer a inclusão real e de qualidade.

Sobre essa questão, Santos (2003) diz que a diversidade é algo que está muito presente no seio da escola, permeando todos os espaços, processos, instâncias e segmentos, devendo constituir-se como aspecto indispensável nas decisões sobre a gestão escolar, a estruturação curricular, as estratégias de ensino-aprendizagem. Compreendemos, como a autora, que, além das adaptações necessárias, do aparato econômico, político e organizacional, a preparação dos professores é algo essencial, pois “são eles, de fato, os mediadores entre os alunos e os conhecimentos e conteúdos culturais veiculados na e pela escola” (2003, p.183).

De acordo com o exposto pelos professores durante as entrevistas e levando em consideração as questões suscitadas em relação à organização metodológica de suas aulas nas classes que possuem alunos com necessidades educacionais especiais inclusos, bem como as possibilidades dos professores na escola-referência ensinarem com qualidade ou não esses alunos, o sucesso da empreitada depende mais do esforço de cada um e da ajuda das salas de recursos para alunos com deficiência visual e auditiva, pois são os únicos espaços aos quais eles podem recorrer.

A segunda categorização que analisamos a partir dos relatos dos professores diz respeito à experiência dos mesmos com o processo de inclusão vivenciado na escola-

referência. No município em estudo a implementação da educação especial ainda é muito recente. Essa razão nos levou para uma melhor análise em relação à experiência dos professores com o processo de inclusão, observamos, em seus relatos, alguns problemas que necessitam ser redimensionados para que a implementação da escola inclusiva possa, de fato, vir a acontecer. Sobre este ponto, a professora nº. 5 disse achar importante a melhoria das condições de trabalho dos docentes, incluindo-se aí a questão da capacitação dos mesmos, tocando também, na necessidade de melhorar a enturmação nas salas com alunos com necessidades especiais:

Eu acho que é uma coisa muito boa pra eles, uma oportunidade muito boa, porque, até um tempo atrás, a gente sabia que as crianças que tinham..., os jovens que tinham alguma deficiência, eles ficavam bem à margem da sociedade, sem oportunidades. Eu acho uma questão assim muito bacana, valoriza muito. Só que eu acho que precisa melhorar as condições do professor que vai pra aquela sala, sem nenhuma experiência, sem nenhum curso feito na área, e tem que lidar diretamente com eles, às vezes com turmas superlotadas com outras crianças e você têm que ter certo jogo de cintura pra sobrar um tempo especial pra se dedicar só pra eles... É uma turma bastante grande a turma que eles estão inseridos, 37 alunos, mais os alunos de dependência [...] (professora nº. 5).

Nesse relato fica evidente que a questão da formação é fundamental para que os mesmos possam desenvolver um trabalho com mais qualidade, razão pela qual a professora entrevistada se ressentia por não ter tido um preparo anterior ao recebimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, preparo este necessário para compreendê-los melhor e, conseqüentemente, educá-los melhor.

Uma outra professora (nº. 6) também evidencia a falta ou a necessidade de uma qualificação específica para trabalhar com os alunos com necessidades educacionais especiais:

[...] hoje, apesar do despreparo nosso, da nossa falta de recursos para trabalhar com eles, a gente... Só o fato de já estarem com as crianças ditas normais, eles já se sentem normais... Ela só não avançou mais na questão da Leitura por causa da família: a mãe dela tá grávida está pra ganhar neném de novo..... Mora longe.... Não tá freqüentando a sala de apoio porque não tem quem traga... Ela falta muito, tem semana que ela vem dois dias [...] (professora nº. 6).

Os professores da escola demonstraram nas entrevistas estarem dispostos a trabalhar com as crianças com necessidades educacionais especiais não só porque já compreendem que há direitos legalmente instituídos que endossam a inclusão dessas crianças e jovens nas escolas comuns, mas também por compreenderem também que esse processo envolve complexidades que vão desde as dificuldades que o aluno deficiente enfrenta para chegar à escola até a importância dos recursos necessários, os quais darão mais qualidade à educação desses discentes.

Nesse processo de experiências com a inclusão, reafirmamos a necessidade da formação continuada, a qual está clara também no relato do professor nº. 7:

No início, pra mim, tudo era novidade. Quando eu estava fazendo meu curso superior, fizemos uma visita aqui, isso em 1997. Até então, eu não sabia que existia Lei ou que existia algum tipo de inclusão relacionado a surdos-mudos. Algum tempo depois, eu passei a trabalhar aqui e tive contato direto, foi quando a gente iniciou esse trabalho com alunos especiais, mais especificamente com alunos surdos, e aí foi vindo os deficientes visuais, os com déficit cognitivo. A escola foi se especializando mais nisso e abrigando esses alunos, mas é uma experiência interessante a gente procurar saber entender o mundo deles, a situação deles, tem que fazer **muita formação nesse sentido (grifo nosso)**, estudar muito pra você chegar a um patamar de trabalhar bem legal.... Na verdade eu tenho preocupação de como trabalhar com essas pessoas, porque, na verdade, nós só fizemos um curso, é.... pra trabalhar com deficientes visuais. Fizemos na própria escola com a pessoa que está tomando conta do laboratório. A gente fez o curso pra trabalhar com deficientes visuais, uma conversa inicial sobre Braille, uma iniciação. No momento, eu não tenho formação suficiente pra incluir, pra assumir eles nas atividades de educação física.... Eu estou sendo sincero que não tenho formação, espero que a escola, a Secretaria, faça cursos direcionados. Eu quero entender, quero trabalhar com isso.... Eu quero acrescentar em relação à própria Secretaria, não só viabilizar a questão material e esquecer o profissional, colocar e esquecer ele aqui dentro sem dar formação. Seria interessante que tivesse mais curso de formação de forma intensiva. Os deficientes auditivos nós já tivemos formação e a gente vê que dá pra trabalhar (professor nº. 7).

A questão da Educação Continuada é ressaltada pelo professor nº. 7 como sendo a única alternativa de preparação para os docentes que já estão na escola e não tiveram essa formação nos seus cursos de graduação (formação inicial) e diz que, quando se está preparado para lidar com os alunos com necessidades educacionais especiais, o trabalho se torna prazeroso, apesar das dificuldades.

A outra questão enunciada pelo professor nº. 7 tem relação com pouco caso que a Secretaria Municipal de Educação está fazendo da questão. Para ele, a escola tem que aceitar

a matrícula do aluno, mas, o professor, com o passar do tempo, parece que é esquecido e que não precisará de mais nenhum apoio para conseguir lidar satisfatoriamente com esses alunos. Com relação a este caso, recorremos às idéias do professor Beyer (2005), quando diz que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas do sistema regular de ensino aumenta em termos de desafio como resultado da formação docente lacunar em que:

[...] a maioria dos professores egressos dos cursos de formação estão mal preparados para lidar com a heterogeneidade escolar. Caso se comente, entre os alunos dos cursos de formação de professores, sobre as atuais políticas de inclusão escolar, o que se nota é o sentimento de apreensão entre os mesmos [...] Isso acontece porque eles já têm maturidade para avaliar que os recursos oferecidos em sua formação docente podem não ser suficientes para capacitá-los a lidar com esta diversidade (p.73).

Esse ponto precisa ser visto com mais cuidado pela Secretaria Municipal de Educação de Marabá. É preciso dotar os professores da rede municipal, da fundamentação teórica que hoje se faz imprescindível para que os professores possam ter condições de desenvolver suas aulas, tanto do ponto de vista metodológico quanto teórico com mais qualidade no trato com os alunos com necessidade educacionais especiais.

Já em relação à implementação do processo de inclusão na escola (3ª categorização), todos os professores entrevistados, conforme já exposto, possuem alunos com necessidades educacionais especiais em suas turmas ou trabalham diretamente com eles nas salas de recursos ou de integração. Isto demonstra que, todos os dias, eles têm que lidar com essa questão. Nas entrevistas, verificou-se ser este um fator preponderante para que eles sintam a necessidade de conhecer mais o assunto.

Um dos entrevistados vê com preocupação a implementação desse processo, sugerindo:

Que fosse dada mais atenção por parte dos gestores a esse processo porque recursos agora estão vindo né, pra questão da Educação Especial. Que começassem a investir, estrutura, material, recursos vem para isso,.... O ônibus..., tem criança que não vem pra escola porque a mãe não pode trazer, o negócio é ter pessoas sérias pra fazer este investimento. Como diz um colega meu: projeto é pra pobre, dinheiro é pro bolso do rico, pro donos que inventaram o projeto ( professora nº. 9).

A professora nº. 9 vê a questão da implementação mais pelo ângulo dos investimentos



necessários que as escolas precisam fazer para que esse processo se dê de forma satisfatória. Este assunto nos remete à questão do financiamento da Educação. Compreendemos que, nesse processo de implementação da escola inclusiva em nosso município, outras questões se fazem imprescindíveis que não somente a organização do setor que irá gerenciá-la. Faz-se necessário que a Secretaria Municipal de Educação disponibilize, em seu orçamento anual, dotações orçamentárias para as adequações das escolas, compras de materiais e verbas para garantia da formação continuada. Achamos ser esse o ponto fundamental para que o processo de implementação em Marabá se dê de forma satisfatória.

Apesar de apenas a sala de recursos para deficientes visuais estar equipada como deveria, pelo fato de nesse ambiente funcionarem também as instalações do CAP, a sala de recursos para deficiente auditivo não está equipada, conforme já mencionado. Porém, a professora desta sala faz a diferença com sua experiência. Todos os professores entrevistados recorrem a ela sempre que necessário. No entanto, a inclusão não pode se dar via esforços individuais, sendo necessário que a Secretaria Municipal de Educação na escola-referência disponibilize verbas para referida sala e aumente o número de professores lotados no CAP.

Em relação à experiência dos professores com o processo de inclusão vivenciado na escola-referência as análises dos resultados das entrevistas mostraram, também, que os professores ainda estão tentando situar-se dentro desta perspectiva da inclusão, pois vêem muitas responsabilidades para conduzir esse processo e se sentem despreparados. Baumel e Semeghini (1998) dizem que:

Se a política educacional priorizar o atendimento dos portadores de deficiência no ensino comum, garantindo formação continuada de professores, investimento em recursos materiais e equipamentos para as escolas, entre outros, os alunos portadores de deficiência matriculados no Ensino Fundamental poderão ser atendidos adequadamente (p 20).

Portanto, podemos inferir, pela pesquisa realizada que além da matrícula do aluno com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede municipal e da capacitação de um número reduzido de professores, pouco foi feito para que, de fato, a Escola Referência do município de Marabá-Pará se transforme em verdadeira escola inclusiva. A falta primordial que detectamos com este estudo foi a necessidade de investimentos financeiros nas escolas. Aqui não nos foi dado a conhecer o orçamento destinado à educação especial no município de Marabá, pois a coordenadora do Departamento de Educação Especial, no momento da

entrevista, desconhecia tal assunto. Tampouco nos foi possível realizar a entrevista prevista com a secretária municipal de educação.

#### 4.4. SITUAÇÕES APRESENTADAS NA ESCOLA-REFERÊNCIA

De acordo com as observações que realizamos na escola-referência e com o intuito de verificarmos, também, os aspectos de infra-estrutura, relacionando-os com as categorizações analisadas, verificamos ali algumas precariedades que estão abaixo relacionadas:

a) Os portões de acesso não favorecem a entrada dos alunos, principalmente daqueles com necessidades educacionais especiais, constituindo quase um perigo iminente para os que apresentam deficiências visuais, já que estes circulam em grande número pela escola, por causa do atendimento que é feito no Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual, que fica nas instalações da escola.

b) A sala de recursos para deficientes auditivos não possui a estrutura e nem os recursos necessários, o que sobrecarrega a professora, que necessita confeccionar a maioria dos materiais didáticos de que precisa, e tem que levá-los para casa ou guardar em outro ambiente, pois a sala não tem segurança e permanece aberta no turno da noite. Apesar do trabalho com os alunos surdos-mudos ser muito com o “visual”, a sala não possui sequer um espelho para as atividades didáticas mais simples.

c) A escola não tem espaço adequado para que os professores da sala de recursos para deficientes visuais possam ensinar as técnicas de vida diária, sendo que, até o final desta pesquisa, nenhum ambiente na escola sofreu adaptações de infra-estrutura (banheiros adaptados, corrimões, rampas, sinalizações etc.).

##### **Na parte Pedagógica:**

Até o momento, somente alguns professores e funcionários dominam a Língua Brasileira de Sinais, apesar da escola possuir um número elevado de alunos com deficiência auditiva e a professora da sala de recursos já haver ministrado vários cursos nessa área.

A escola-referência possui uma sala, chamada sala de reintegração, a qual absorve alunos com as mais variadas dificuldades de aprendizado. Esta sala tampouco possui diferencial algum que possa favorecer o ensino-aprendizagem. Possui apenas uma professora que, mesmo com curso superior, não tem curso na área da educação especial e nem tinha

experiência anterior em lidar com esses alunos, o que denota a observância de um único critério na hora de escolher a mencionada docente: o de lotação.

A escola-referência é de grande porte, tem uma infra-estrutura razoável, um corpo docente praticamente todo formado por professores que possuem nível superior completo, três supervisoras, uma diretora e uma vice, possui salas amplas, espaço satisfatório para a merenda e quadra de esportes. Ante a realidade brasileira, pode-se considerar como tendo condições satisfatórias. Contudo, o processo de transformação de tal escola em escola inclusiva ainda pode estar longe de ocorrer satisfatoriamente.

Rodrigues (2005) ao analisar a possibilidade de existência de uma escola inclusiva em uma sociedade que não o é, diz que “uma escola inclusiva numa sociedade que não o é não parece realmente desejável, muito menos possível, dado que, se os valores da escola não tiverem uma expressão no seu exterior, carecerão de sustentabilidade e de sentido”. Por isso, para o referido autor, é preferível falar em “Educação Inclusiva” em lugar de “Escola Inclusiva”.

Ao analisarmos os dados fornecidos pelas observações feitas na Escola Referência e pelas entrevistas realizadas, parece ser essa a situação do município de Marabá. Parece haver uma tentativa de uma educação inclusiva. Contudo, a existência de uma escola inclusiva ainda é muito insipiente, ante os problemas de infra-estrutura e pessoal capacitado. Um dos relatos enfatiza a questão, evidenciando que:

Inclusão é um processo extremamente necessário. Aqui na escola, há uma necessidade de psicólogo, fonoaudiólogos, mais profissionais envolvidos na questão, porque, só os professores dão certa sobrecarga de trabalho e, em certas situações, você fica sem saber o que fazer. Porque você não consegue às vezes identificar o tipo de problema,... no caso de alunos surdos, a gente já fez vários cursos com a professora responsável por essa área, e que tem sido fundamental nesse trabalho. Consigo me comunicar de forma razoável com eles. Quando não consigo peço ajuda pra professora ela vem e faz essa ajuda, esse trabalho; tenho bom relacionamento com essas crianças (professor nº. 9).

Vemos, assim, que a maioria dos professores sabe das necessidades da escola no desenvolvimento desse novo paradigma e clamam para que, mais uma vez, essas inovações não os deixem entregues à própria sorte.

Outros aspectos relacionados com o processo de implementação de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola-referência, foram identificados a

partir da pesquisa, tais como: a falta de uma política de formação para os professores e técnicos e a necessidade de adaptar a infra-estrutura da escola de acordo com o previsto nas legislações próprias.

Conforme análise empreendida no Projeto Político Pedagógico da escola-referência também se verificou que o P.P.P. daquele estabelecimento de ensino não está em consonância com os princípios da escola inclusiva, presente em todas as declarações da área e de acordo com as Diretrizes Nacionais para Educação Especial vigente e demais legislações estaduais.

Em relação ao trabalho que está sendo desenvolvido com os alunos com necessidades educacionais especiais, verificamos a não-existência de exames médicos e pedagógicos aos que estão na sala de integração da escola-referência e que são considerados “alunos com déficit cognitivo”, bem como ausência de acompanhamento sistemático dos alunos considerados com D.C. por profissionais da área da saúde, ou seja, psicólogos, fonoaterapeutas, psiquiatras, dentistas e psicopedagogos.

Outra questão bastante intrigante que observamos na escola foco da pesquisa foi o fato de, em nenhum momento, os entrevistados falarem sobre as adaptações curriculares necessárias nesse processo, sendo que, segundo Rodrigues (2003, p. 25):

A presença de alunos com necessidade educativas especiais no contexto cotidiano da sala de aula obrigará o professor às adaptações e ajustamentos [...] Antes de mais nada o professor deverá analisar se os cenários de organização do ambiente de aprendizagem proporcionam lugar e condições para as necessidades desses alunos; em segundo lugar, terá que decidir se as rotinas de organização e gestão da aula incluem ou excluem as necessidades especiais; em terceiro lugar, deverá verificar se os guiões das actividades e sua organização seqüencial respeitam os percursos e ritmos de aprendizagem de todos os alunos. (sic)

Dentre outros fatores que também foram observados na escola-referência durante a pesquisa, os de maior importância são os relativos à falta de envolvimento e sensibilização da comunidade escolar, além da ausência de acompanhamento e sistematização dos dados por parte da Secretaria Municipal de Educação no que tange aos trabalhos desenvolvidos no Centro de Apoio Pedagógico e na sala de recursos para o deficiente auditivo.

Portanto, dizer que nossas escolas são inclusivas somente porque aceitaram a

matrícula de alguns alunos com necessidades educacionais especiais é, para nós, uma idéia errônea sobre esse paradigma, pois conforme diz Beyer (2005):

Encontramo-nos diante de uma encruzilhada, onde, ou retrocedemos e estagnamos, perpetuando práticas sociais e pedagógicas de segregação, ou aceitamos o desafio que tal projeto os traz e procuramos, como educadores, rever nossas práticas, construir novas competências e aproximarmos-nos de outros colegas que estão abertos ao projeto de educação inclusiva, e, assim, buscamos alterar gradualmente nossas práticas pedagógicas, no acolhimento do aluno com necessidades especiais nas escolas em geral (p.124).

Entendemos que, além do exposto acima, nossa sociedade não favorece a inclusão social das pessoas com necessidades educacionais especiais. Não basta, que somente a escola acolha esse processo, pois, enquanto existirem grandes diferenças econômicas entre uma pequena parcela da população que tem acesso a todos os bens culturalmente produzidos (livros, CDs, DVDs, filmes, jornais, revistas, e as mais diversas fontes de informação) e outra que apenas recentemente começa em nosso país a ter acesso à escola, será quase impossível ocorrer à inclusão escolar dessas pessoas de forma satisfatória. Sem contar com o fato de que, em nosso município, conforme a pesquisa demonstrou, as escolas ainda estão desprovidas da maioria dos recursos necessários para que esse processo se dê a contento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a trajetória que a Educação Especial vem traçando ao longo dos anos, a maioria dos estudos (artigos, teses, dissertações, comunicações) pesquisados por nós, evidenciou que houve, na última década, um apelo legal muito forte e apressado para que implementássemos a escola inclusiva ou, como ficou mais conhecida, “a escola para todos”. Esta pressa é questionada porque passamos do atendimento de décadas em classes especiais para a chamada inclusão nas classes comuns dos alunos com necessidades educacionais especiais com pouco preparo dos professores e das escolas como um todo.

A pesquisa evidencia também que em um país com uma dívida de escolarização enorme para com a maioria da população, principalmente mulheres, negros e deficientes, seria até ingênuo de nossa parte, acreditar que, passada apenas uma década de Salamanca (1994), a maioria dos nossos sistemas de ensino tivesse condições de fato de implementar a contento tamanha façanha.

Rodrigues (2005) chega a ser categórico ao afirmar que, ainda que já anunciada por documentos e em fóruns anteriores, a educação inclusiva recebeu um impulso decisivo com a Declaração Final da Conferência da Unesco, realizada em Salamanca em junho de 1994. Após esse evento, o autor questiona a celeridade com que o termo “inclusão” substituiu o termo “integração” e de como documentos oficiais começaram a fazer-lhe referência.

Assim como o referido autor, venho questionando, ao longo da presente investigação, sobre a possibilidade de existência de uma escola inclusiva em um sistema econômico tão excludente quanto o nosso. É difícil incluir crianças e jovens com deficiência em uma sociedade capitalista, que pela própria natureza exclui. Essa é uma questão que vai além da educação especial, mas abrange toda a sociedade e toda a educação.

Meszáros (2005, p. 35) sinaliza que:

[...] hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda ser inventados, e que tenham o mesmo espírito.

Por isso, ao adentrarmos na escola pesquisada, nos deparamos com duas questões

cruciais desse processo de inclusão: o que a Secretaria Municipal de Educação tinha nos relatado e o real, o cotidiano da escola. O nosso olhar buscava enxergar além das estruturas. Procurávamos por “ações, posturas inclusivas” nas salas de recursos e do trabalho que estava sendo feito com as crianças surdas, cegas ou aquelas carinhosamente chamadas de “alunos com déficit cognitivo”. Para nós, verificar as salas de recursos funcionando de alguma forma, examinar os mapas de matrícula inicial ou o Censo Escolar e constatar crianças com deficiências matriculadas não respondia a nossa problematização inicial.

Após desenvolvermos essa pesquisa, constatamos a necessidade da SEMED, como órgão gestor, estabelecer estratégias de ação para implementação, de maneira mais satisfatória a tão requerida Educação Inclusiva. Os técnicos da SEMED devem compreender que não basta entender a Educação Inclusiva como um Direito, havendo a necessidade de planejar, organizar estratégias, elaborar Projetos de Ação de acordo com a realidade dos nossos alunos, que são reais e que também são excluídos, em sua grande maioria, da sociedade, pelo fato de que geralmente são de um nível sócio-econômico baixo, sofrendo outras formas de exclusão, o que demanda maior complexidade ao processo como um todo. Capellini e Mendes (2004) nos chamam a atenção quando dizem que “o aprimoramento das políticas públicas depende de acompanhamento e avaliação sistemática, caso contrário atuaríamos no terreno de suposições que sujeitam as políticas à fragilidade e descontinuidade” (2004, p. 2).

Verificamos, porém, a precisão de organização desse processo em caráter mais amplo, como a elaboração de um plano consubstanciado em um Plano municipal de Educação que abranja os alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental bem como aqueles da zona rural. O plano precisa ser discutido, conhecido e compreendido por todos os que fazem a Educação em Marabá, inclusive os professores que trabalham com essa temática nas duas universidades públicas da região. Não se implementa a inclusão apenas com boa vontade de um ou de outro professor ou técnico que acredita nela, ou em uma série ou outra das escolas. É mais do que isso, é uma questão de políticas públicas, logo, de concepções de sociedade, de educação e de homem/mulher.

No caso deste estudo, não encontramos políticas traçadas via Secretaria Municipal de Educação. O que se constatou foi a tentativa de implementação de diretrizes legais emanadas do governo federal, as quais estão referendadas nos documentos pesquisados, como mais um pequeno acesso às escolas dos alunos com necessidade educacionais especiais. Sabemos que acesso não é sinônimo de inclusão, pois estar matriculado nas escolas públicas do País não garante permanência e prosseguimento de estudos, muito menos se esse aluno tem uma

necessidade diferenciada para apreender e necessita de outros recursos e mecanismos para apreender de que seus professores, a escola e o Sistema não dispõem.

É o caso da sala de recurso para os alunos com deficiência auditiva na escola-referência, a qual até o momento encontra-se desprovida de qualquer recurso e equipamentos, mas funcionando para a direção da escola e para o órgão gestor como se fosse de fato uma sala de recurso.

Como elucidado na parte introdutória, uma das questões que norteou todo esse percurso foi verificar até que ponto as políticas educacionais definidas pelo estado, via documentos oficiais, estão implementadas e podem atender às reais necessidades e diversidades específicas dos alunos com necessidades educacionais especiais em âmbito municipal.

Portanto, de acordo com o estudo que empreendemos nas políticas propostas pelo governo federal, conferimos que essas, de certa forma, impulsionaram a implantação e implementação da educação especial em Marabá, principalmente após a municipalização de sua rede de escolas. No entanto, em Marabá, como em vários municípios do País, faltam condições materiais para que os alunos com necessidades educacionais especiais, ao ingressarem nas escolas regulares possam, de fato, ser atendidos com qualidade. Sim, as escolas estão matriculando as crianças com deficiência nas classes comuns atendendo assim, aos dispositivos legais emanados do MEC, pois existem os dados de matrícula para comprovar. Mas isto não é suficiente para demonstrar que a escola é inclusiva.

A segunda questão norteadora que nos ocupou foi descobrir sob qual paradigma educacional, dentro do contexto da educação especial, esses documentos que versam sobre a **integração/ inclusão** dos alunos com necessidades educacionais especiais estão assentados.

Ao analisarmos, ao longo da presente pesquisa, os documentos já enunciados, verificamos que todos propõem um paradigma diferenciado do modelo segregado até então trabalhado na Educação Especial brasileira nos anos de 1970, 1980, 1990. A partir de Salamanca (1994), o modelo proposto é o que tem como princípio a inserção do aluno com necessidades educacionais especiais nas chamadas escolas inclusivas.

Todos os documentos aqui analisados coadunam com essa prerrogativa, confirmam nossas hipóteses de que o embasamento teórico dos documentos emitidos pelo MEC durante a última década do século XX tem como base o modelo da integração/inclusão de cunho psicopedagógico. Mas, no cotidiano das ações da SEMED/Marabá percebe-se, ainda, o predomínio do enfoque clínico/terapêutico e/ou o pedagógico/terapêutico, quando as ações ditas



inclusivas do órgão são pensadas sem se levar em consideração as características sociais, econômicas e políticas dos alunos com necessidade educacionais especiais das escolas municipais.

No entanto, os professores da escola-referência entrevistados compreendem que, para implementar a escola inclusiva, as bases das relações estabelecidas entre professores e alunos, alunos e a comunidade extra-escola, direção e alunos, professores e professores, e principalmente entre comunidade escolar e o Estado, e, aqui, no caso do nosso estudo, entre a Secretaria Municipal de Educação Marabá e as escolas, também devem ser fortalecidas. Sabe-se não ser suficiente pensar apenas as metodologias, as ações e os cursos de capacitação. É necessário, também, pensar as condições materiais que as escolas marabaenses têm para implementar essas ações requeridas pelo órgão gestor e o estado. É preciso que se ofereçam as condições para a efetivação da implantação da Escola Inclusiva e/ou Educação Inclusiva de qualidade.

Mas, pelo tempo que passamos na escola-referência, entrevistando e conversando informalmente, observamos que as práticas pedagógicas em sala de aulas ainda são praticamente as mesmas de décadas atrás.

Tais afirmações são corroboradas diante do fato de, apesar de a escola-referência receber a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais e, por isto, se intitular de “escola inclusiva”, muitas ações e a própria gestão exercida na escola ainda estão organizadas de forma hierarquizadas, não se verificou, em nenhum momento do período em que estivemos na mesma, nenhum órgão colegiado em funcionamento, isto é, funcionando na escola como espaço para tirar dúvidas, fazer reivindicações e discutir as necessidades dos professores, dos pais e dos próprios alunos. Também se verificou que a supervisão pedagógica/coordenação pedagógica atua mais como suporte à parte administrativa, ao invés de desenvolver um trabalho mais direto com os professores, inclusive assessorando e acompanhando os que possuem alunos com necessidade educacionais especiais.

Os dados coletados e analisados da Escola Referência nos permitirem afirmar que a escola pública brasileira aderiu, por imposição de nossos governantes, a mais um paradigma – **o da escola inclusiva** – sem, ao menos, ter conseguido ensinar a ler e escrever a maioria das crianças que se matriculam a cada ano.

Os resultados deste estudo e as reflexões que fizemos durante a pesquisa nos deram apenas uma certeza: a de que, além dos recursos financeiros que precisam ser investidos, há também a necessidade de uma nova postura dos educadores, seja dos que ocupam cargos

técnicos nos órgãos gestores (secretários, técnicos, formadores, etc.) sejam dos que inexoravelmente estão nas instituições escolares, fazendo o cotidiano das escolas – os professores. Essa nova atitude deve-se fazer realidade frente aos procedimentos de ensino e de aprendizagem de **todos os alunos** e à luz de novas teorias para que possamos ter como consequência práticas pedagógicas mais inovadoras. Mas, além disso, há a necessidade de políticas educacionais em nível nacional que propiciem a possibilidade de implementação de ações estruturais que permitam que de fato a educação seja, conforme reza a constituição brasileira um direito de todos e um dever do Estado.

Penso não ser preciso esperar fórmulas, diretrizes de outras esferas educacionais ou de outros contextos nacionais e internacionais. Devemos procurar criar maneiras bem ao nosso modo, de acordo com a realidade da nossa região e dos nossos alunos, perseguindo o alvo principal: **a escola para todos**. Mas essa seria uma solução simplificadora, que colocaria na responsabilidade do profissional da educação à questão. Sabe-se que o problema é maior e que implica na opção do governo federal por políticas econômicas em detrimento das políticas sociais.

A descentralização/municipalização resultante da Reforma do Estado (1995) e Emenda Constitucional n.º4 que criou o FUNDEF também são aspectos que precisam ser considerados nesses resultados de implementação de políticas inclusivas no município de Marabá. A descentralização das ações com a centralização das decisões não tem contribuído para que de fato a chamada municipalização se efetive a contento.

Enfim, esta pesquisa retrata apenas uma face da realidade do processo de implementação da Educação Especial em âmbito municipal, e, como tal, de acordo com o que nos lembra Fontana *et al* (2004), não se conclui “porque o cotidiano da escola, como a vida, segue em sua techedura, deixando nós e fios à vista e à disposição de mãos dispostas a puxá-los, a desfazê-los ou a continuar o bordado. E então....”.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. M. L. **A Educação Como Política Pública**. Campinas/São Paulo: Autores Associados, 2003 (Coleção polêmicas do nosso tempo).

\_\_\_\_\_. **Implicações da Nova Lógica de Ação do Estado para a Educação Municipal**. Campinas, 2002. Disponível em: [www.scielo.com.br](http://www.scielo.com.br). Acesso: 23/08/2005.

BAUMEL, R. C. R. C. & SEMEGHINI, I. (orgs.). **Integrar/Incluir: desafio para a escola atual**. São Paulo: FEUSP, 1998.

BEYER, H. O. **Inclusão e Avaliação na Escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. **Censo Escolar 2005**. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso: 23/01/2006.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 20 ed. Atual. e Ampl. São Paulo: Saraiva 1998.

\_\_\_\_\_. **Decreto 3. 956**: Promulgação da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as pessoas com Deficiências. Brasília: MEC, 2001.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/ SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **EFA 2000/Educação para Todos: Avaliação do ano 2000**. Brasília: INEP, 1999. disponível em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Acesso: 30/03/2005.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional n. 14, 13/09/1996**. Brasília: MEC, 1996

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares**. Brasília, SEF/SEESP, 1999.

\_\_\_\_\_. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: MARE, 1995.

\_\_\_\_\_. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília. MEC, 2003.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB n. 2/ 2001.** Brasília: MEC, 2001.

BORDIGON, G. & GRACINDO, R. V. Gestão da Educação: O município e a Escola. In: NAURA, S. C. F. & AGUIAR, M. A. da S. **Gestão da Educação: Impasses, Perspectivas e Compromissos.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BREJON, M. **Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus.** 23ª ed. São Paulo: Pioneira, 1993. (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais).

BRIZOLLA, F. Políticas públicas de/ para educação especial. In: BAPTISTA, C. R. & ROSA, C. **Autismo e Educação: Reflexões e Propostas de Intervenção.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

CAPELLINI, V. L. M. F. & MENDES, E. G. **Alunos com necessidades educacionais especiais em classe comuns: Avaliação do Rendimento Acadêmico.** Disponível em: [http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_alunos\\_cnee.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/art_alunos_cnee.asp). Acesso em 06/05/2004.

CARVALHO, R. E.. **A Nova LDB e a Educação Especial.** Rio de Janeiro: WVA, 2000.

CASTRO, A. M. de. (et all). Educação Especial: do querer ao fazer. In: RIBEIRO, M. L. S. **Perspectiva da Escola Inclusiva: algumas reflexões.** São Paulo: Avercamp, 2003.

COSTA, M. da. A Educação em Tempos de Conservadorismo. In: GENTILL, P. (Org.). **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação.** 10ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CURY, R. J. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: 9.394/96.** 4ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERREIRA, J. R. e FERREIRA, M. C. C. Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. In: GÓES, M. C. R. de & LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004 (Coleção Educação Contemporânea).

\_\_\_\_\_. Matrículas de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais na Rede de Ensino Regular: Do que e de quem se fala. In: Góes, M. C. R de & Laplane, A. L. F. de. (Orgs.) **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva.** Campinas, SP:

Autores Associados, 2004.

FERREIRA, J. R.. **Políticas Educacionais e Educação Especial**. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em 13/02/2004.

FIORI, J. L. **O vôo da coruja: Para Reler o Desenvolvimento Brasileiro**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FONTANA, M. (Et all.). Cenas Cotidianas de inclusão: Sentidos em Jogo. In: GÓES, M. C. R. & LAPLANE, A. L. F. (orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FONTES. R. de S. História da Educação Espacial no Brasil. **Revista Pedagógica**. Novembro/dezembro de 2003. Disponível em [www.editoradimensao.com.br](http://www.editoradimensao.com.br). Acesso: 08/10/2005.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

FRANCELIN, G & MOTTIN, M. Municipalização da Educação: A questão do Fundef. Disponível em: [www.educacaoonline.pro.br](http://www.educacaoonline.pro.br) Acesso: 23/08/2003.

FREITAG. B. **Escola, Estado e Sociedade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

GARCIA, R. M. C. **Políticas Públicas de inclusão: uma análise no campo da Educação Especial**. Tese (Doutorado em Educação), UFSC, Florianópolis, 2004.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.

GLAT. R. & FERREIRA, J. R. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. Banco Mundial**. Disponível em: [www.mec.gov.br/seesp](http://www.mec.gov.br/seesp) Acesso: 23/08/2005.

GUHUR. M. de L. P. Dialética Inclusão-Exclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, n. 1, vol. 9, p. 39-56. Jan./ Jun., 2003.

JANNUZI, G. **A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 1992.

\_\_\_\_\_. Por uma Lei de diretrizes e bases que propicie a educação escolar aos intitulados deficientes mentais. **Cadernos CEDES**, São Paulo, n.23, p.17-22, 1989.

\_\_\_\_\_. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. de C. M. Liberalismo, neoliberalismo e a educação especial: alguma implicação, **Cadernos CEDES**. N. 46, p.16-28, set., 1998.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: As Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, R. C. B. **Um Estudo Sobre Representação de Professores de Classe Especial Acerca de Seus Alunos e de seu Trabalho**. São Carlos, 1997. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos.

\_\_\_\_\_. Educação Especial: uma perspectiva inclusiva. In: MAGALHÃES, R. de C. B. (Org.). **Reflexões sobre Diferença: uma introdução á educação especial**. 2. ed.rev. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003. (Coleção Magister).

\_\_\_\_\_. Educação Especial: uma perspectiva inclusiva. In: MAGALHÃES, R. de C. B.. (Org). **Um Breve Panorama da Educação Especial no Brasil**. 2. ed.rev. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003. (Coleção Magister).

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer**. São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. **Uma escola mais que especial**. Disponível em: [www.lite.fae.unicamp.br](http://www.lite.fae.unicamp.br). Acesso: 20/jun./2004.

MANTOAN, M. T. **Integração X Inclusão: Escola (de qualidade) para todos**. São Paulo: Disponível em [www.educacaoonline.pro.br](http://www.educacaoonline.pro.br) Acesso em 20/04/2004.

MARABÁ. **Convênio- nº. 006/2000: regulamenta de forma geral as bases para implantação do processo de municipalização do Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série, Educação Especial e Educação Infantil no Município de Marabá**. Marabá: SEDUC, 2000.

\_\_\_\_\_. **Marco Referencial da Educação especial, março/2003**. Marabá: DEES, 2003.

\_\_\_\_\_. **Projeto Escola Inclusiva: Respeito às Diferenças**. Marabá: SEMED/DAE, 2004.

\_\_\_\_\_. **Diagnóstico Sócio-Econômico do Município de Marabá**. Série Estudos e Pesquisas. Belém: CEJUP, 1995.

MATTOS, M. V. B. de. **História de Marabá**. Marabá: Grafil, 1996.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: Históricas e Políticas Públicas**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MERGULHÃO, L. S. **Calma! Eu tenho o meu tempo**: Os caminhos da inclusão como uma prática pedagógica transgressora (e obrigatória!). São Paulo, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo.

OLIVEIRA, D. A. Política Educacional nos anos 1990: Educação Básica e Empregabilidade. In: DOURADO, Luiz Fernandes & PARO Vitor Henrique (orgs). **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

OLIVEIRA, I. A. Inclusão Escolar nas redes de ensino municipal e estadual em Belém do Pará. In: PRIETO, R. G. (Org.). **Políticas de Inclusão Escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões**. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 11/06/2005.

OLIVEIRA, I. O. **Saberes Imaginários e Representações na Educação Especial: A problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, F. de. **Os Direitos do AntiValor: a Economia Política da Hegemonia Imperfeita**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, R. P. A Municipalização do Ensino no Brasil. In: DALIILA, A. O. (org). **Gestão Democrática da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ONU. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos**. Disponível em [www.educacaonline.pro.br/doc](http://www.educacaonline.pro.br/doc). Acesso: 21/12/ 2004.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Guatemala.** Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência. Disponível em: [www.oas.org/juridico/poryug](http://www.oas.org/juridico/poryug). Acesso: 06/05/2005.

PARÁ. **Conselho Estadual de Educação** – Resolução Nº. 400 de 20/ 10/ 2005.

PERONI, V. **Política Educacional e Papel do Estado: no Brasil dos Anos 1990.** São Paulo: Xamã. 2003.

PORTO ALEGRE. **Política Pública Estadual para Pessoas com Necessidade Educacionais Especiais/ Versão Preliminar.** Porto Alegre: SEDUC/DEE, 2001.

PRIETO, R. G. **Políticas públicas de inclusão: Compromissos do poder público, da escola e dos professores.** Disponível em: [www.pedagogobrasil.com.br](http://www.pedagogobrasil.com.br) Acesso: 23/08/ 2004.

\_\_\_\_\_. Atendimento Escolar de Alunos com Necessidades Especiais: Indicadores para análise de políticas públicas. In: Revista UNDIME: Rio de Janeiro. Ano 3, n.º 1, 2002.

RIBEIRO, M.L.S. Perspectiva da Escola Inclusiva: algumas reflexões. In: RIBEIRO, M.L. S & BAUMEL, R. C. R. de C. **Educação Especial: Do querer ao fazer.** São Paulo: Avercamp, 2003.

RODRIGUES, D. Educação Inclusiva: mais qualidade à diversidade. In: FREITAS, S. (org.). **Educação Inclusiva e Necessidades Especiais.** Santa Maria: EDUFMS, 2005.

RODRIGUES, A. J. Contextos de Aprendizagens e Integração/Inclusão de Alunos com Necessidade Especiais: In RIBEIRO, M. L. S. & BAUMEL, R. C. R. de C. (Orgs.). **Educação Especial do Querer ao Fazer.** São Paulo: Avercamp, 2003.

ROMANELLI. O. de O. **História da educação no Brasil (1930-1973).** 28ª Edição, Petrópolis, 2003.

ROMERO, J. **Educação Inclusiva - Dilemas e Perspectivas da Educação do Portador de Deficiência no novo Milênio.** Disponível em [www.bancodeescola.com.br](http://www.bancodeescola.com.br) Acesso: 23/08/2005.

\_\_\_\_\_. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. **Memnon,** São Paulo, n. 8, vol.9, 2003.



SANTOS, G. C. S.. Diversidade e Educação: desafios à formação e à atuação docentes. In: MAGALHÃES, R. de C. B. P. (Org.). **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. 2. ed., Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

SHIROMA, E. O. et. all. **Política Educacional**. 2ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, S. Educação Especial - Entre a Técnica Pedagógica e a Política Educacional. In: SILVA, S. & VIZM, M. (Orgs.) **Educação Especial: Múltiplas Leituras e Diferentes Significados**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALD, 2001.

SILVA, C. C. B. da. **O Lugar do Brinquedo e do Jogo nas Escolas de Educação Infantil**. Tese de Doutorado. USP. São Paulo. 2003.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas In: TOMMASI, L. de. (org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMAIS, L. de. *et. all* (orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**. 1993. Disponível em [www.unesco.org.br](http://www.unesco.org.br). Acesso em: 11/jun./2005.

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

\_\_\_\_\_. **Declaração de Beijing sobre os Direitos das Pessoas**. 2000. Disponível em [www.unesco.org.br](http://www.unesco.org.br). Acesso em: 11/jun./2005.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ações para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Trad. Maria de Lourdes Menezes (et all). Brasília, 1991.

VALENTE, I. **Plano Nacional de Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

**XAVIER. M. E. S. P. Capitalismo e Escola no Brasil: a Constituição do Liberalismo em Ideologia Educacional e as Reformas do ensino (1934-1961)** Campinas, SP: Papirus, 1990.

# **ANEXOS**

## **Roteiro de Entrevista I**

### **Coordenadora da Educação Especial do município de Marabá**

---

1. Há quanto tempo o município de Marabá instituiu a Educação Especial?
2. Como o setor foi estruturado, ou seja, a partir de que premissas?
3. É possível dimensionar o número de alunos da rede estadual que eram atendidos em classes especiais antes do processo de municipalização do Ensino Fundamental em Marabá?
4. Como o processo de integração/inclusão foi se dando?
5. Houve um trabalho anterior com a rede de escolas para o entendimento por parte da comunidade escolar para aceitar o processo de integração/inclusão? Em caso afirmativo, como esse processo se deu ou ainda vem se dando?
6. O princípio norteador/ ou a concepção de educação especial foi balizado a partir de quais concepções ou quais documentos norteadores?
7. Há no setor a promoção de pesquisas que tratem sobre a evolução dos dados quantitativos e qualitativos da educação especial desde o ano de sua implantação?

## **Roteiro de Entrevista II**

### **Técnico (a) da SEMED, atua no departamento de Educação Especial**

1. Quais as legislações que regulam a educação especial no município? Como elas foram elaboradas e aprovadas?
2. Quais as orientações da Secretaria Municipal de Educação em relação ao processo de ensino-aprendizagem das crianças com necessidades especiais inclusas nas classes comuns?
3. Quais e quantas escolas estão com alunos com necessidades especiais inclusos? Por quê?
4. Quais os documentos e projetos que estão ajudando a implementar a educação especial no município?
5. Quantos técnicos formam a equipe de educação especial do município? Qual sua formação? O número é suficiente?
7. Como a qualificação vem se dando?
8. Há alguma orientação para as escolas promoverem trabalho com a comunidade escolar para orientar sobre como lidar com as crianças com necessidade especiais?

### **Roteiro de Entrevista III**

#### **Secretária Municipal de Educação (não realizada)**

1. Quais indicadores que demonstram para a SEMED hoje, que essas crianças estão realmente vivenciando um processo de inclusão?
2. Há parcerias com outras instituições ou setores do município que facilitam a integração/inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais?
3. O município tem acompanhado a qualidade da educação (prática pedagógica) recebida pelos alunos com necessidades especiais? A escola tem realmente ajudado a facilitar o processo de inserção desses alunos na sociedade? Há dados que comprovam essas experiências?
4. Há alguma verba destinada aos alunos com necessidades especiais dentro do orçamento da SEMED, para promoção de curso de qualificação para os professores. Adaptação na rede de escolas, compra de material didático, computadores, etc.?

**D: Roteiro de Entrevista IV****Professora da sala de recursos para deficiente auditivos da Escola-referência**

1. Quando a sala de recursos foi instalada na escola?
2. Por que a sala de recursos não está equipada?
3. Caso fosse equipada o que deveria conter?
4. Quais recursos didáticos usam?
5. Atende quantas crianças e jovens?
6. Como a professora analisa a importância da sala de recursos no processo de inclusão das crianças surdas?
7. Recebe que tipo de apoio da administração da escola e da Secretaria Municipal de Educação?
8. Há quanto tempo trabalha com a Educação Especial?
9. Faça um relato da sua experiência com o processo de inclusão vivenciado na escola?

## **Roteiro de Entrevista V**

### **a) Professores da Escola-referência**

1. Fale sobre como você organiza suas aulas nas turmas com alunos com necessidades educacionais especiais?
2. Relate acerca de sua experiência com o processo de inclusão vivenciado na escola.
3. Análise o processo de implementação da inclusão escolar na escola.

### **b) Professores da escola referência que atuam no Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual – CAP.**

1. Quando o CAP foi instalado na escola?
2. O que é o CAP? Como é feito o atendimento?
3. Quem são seus professores e como desenvolvem o trabalho?
4. Como você compreende esse processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes regulares?



## **Roteiro de Entrevista VI**

### **Vice-diretora da Escola-referência**

1. Ano de Fundação da escola?
2. Localização e total de alunos matriculados? Em que níveis?
3. Como é formado o corpo técnico da escola?
4. A escola trabalha de acordo com quais diretrizes em níveis nacionais, estaduais, municipais e da própria escola?
5. Do total de crianças matriculadas, quantas tem necessidades educacionais especiais? Quais as deficiências? Destes quantos estão inclusos?
6. Quantos em classes especiais?
7. Por que a escola ainda trabalha com as classes especiais?
8. Como se deu o processo de inclusão dessas crianças e jovens nas classes regulares? Em que ano esse processo começou?
9. Quais documentos da escola que balizaram esse processo?
10. Como você compreende esse processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes regulares?
11. Relate um pouco como está sendo sua experiência com o processo de inclusão na escola de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais?