

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS/UNISINOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO INTERINSTITUCIONAL UNISINOS/URI-SAN**

**APOIO FAPERGS**

**CLAUDINE ADRIANA CASARIN KRONHARDT**

**A ESCOLA COMO CAMPO DE ARTICULAÇÃO ENTRE AS POLÍTICAS  
PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO, SAÚDE E ASSISTÊNCIA SOCIAL NA PERSPECTIVA  
INCLUSIVA: EFEITOS NO ALUNO COM DEFICIÊNCIA**

**SÃO LEOPOLDO**

**2009**

**CLAUDINE ADRIANA CASARIN KRONHARDT**

**A ESCOLA COMO CAMPO DE ARTICULAÇÃO ENTRE AS POLÍTICAS  
PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO, SAÚDE E ASSISTÊNCIA SOCIAL NA PERSPECTIVA  
INCLUSIVA: EFEITOS NO ALUNO COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação/Unisinos, como requisito parcial para a  
obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Rosane Maria Kreuzburg Molina

**São Leopoldo**

**2009**

**CLAUDINE ADRIANA CASARIN KRONHARDT**

**A ESCOLA COMO CAMPO DE ARTICULAÇÃO ENTRE AS POLÍTICAS  
PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO, SAÚDE E ASSISTÊNCIA SOCIAL NA PERSPECTIVA  
INCLUSIVA: EFEITOS NO ALUNO COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Banca Examinadora**

---

Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Rosane Kreuzburg Molina (UNISINOS)

---

Dr<sup>a</sup> Maura Corcini Lopes (UNISINOS)

---

Dr<sup>a</sup> Adriana da Silva Thoma (UFRGS)

**São Leopoldo, RS**

**2009**

## AGRADECIMENTOS

...a Deus por me mostrar que sou protegida, guiada e iluminada pela sua presença constante.

...aos coordenadores do minter em Educação UNISINOS?URI-SAN, Dr. Danilo Streck e Dr. Cênio Back Weyh, pelo empenho e dedicação para a concretização deste curso.

...à coordenadora, professores e funcionários do Programa de Pós-graduação da UNISINOS, pela disponibilidade de acolhida.

...em especial, a professora Dr<sup>a</sup>. Rosane Maria Kreuzburg Molina, pela dedicação, empenho e profissionalismo, mas, sobretudo, pela grande capacidade de doação, dispensados na orientação deste trabalho.

...às professoras Dr<sup>as</sup>. Maura Corcini Lopes e Adriana da Silva Thoma por gentilmente aceitarem ao convite de acompanhar a pesquisa.

...aos colegas do minter pelo afeto, companheirismo e pelas amizades colhidas.

...à FAPERGS, pelo apoio financeiro, presente nesta caminhada.

...a escola municipal José Alcebíades de Oliveira que gentilmente oportunizou espaço para o desenvolvimento da pesquisa.

...aos amigos, pelas longas conversas, em torno na maioria das vezes, de um mesmo assunto: mestrado.

...aos meus pais, Antonio e Tereza e minha irmã Josiane pela grande doação de amor, afeto e dedicação.

...ao meu esposo Marcos, pelo estímulo e apoio me lembrando que eu posso mesmo quando eu achava que não conseguiria.

...as minhas filhas Diana e Eduarda, pela compreensão e amor nos momentos de superação e de conquistas pelos quais passamos juntas.

...a todos, o meu amor incondicional e o meu muito obrigada!

A liberdade que a lição dá é a liberdade de tomar a palavra. Por isso, a ação do texto é o texto por vir: a palavra do por-vir. Em virtude de nossa disposição no que se vem dizendo ou no que se dizendo vem, estamos abertos ao por-vir do dizer. Nesse sentido, o tomar da palavra é a ruptura do dito e a transgressão do dizer enquanto limitado o institucionalizado, enquanto dito como mandado. Somente a ruptura do já dito e do dizer como está mandado faz com que a linguagem fale, deixe-nos falar, deixe-nos pronunciar nossa própria palavra.

(Jorge Larrosa, 2003).

## RESUMO

O trabalho estuda a escola como campo de articulação entre as políticas públicas de educação, saúde e assistência social na perspectiva inclusiva, e tem como foco os efeitos no aluno com deficiência. Seu objetivo é identificar as ações e as articulações existentes entre as políticas públicas de educação, saúde e assistência social que produzem efeitos inclusivos nos processos educativos escolares das crianças com deficiência matriculadas na rede municipal de ensino, no Município de Santo Ângelo. Com base no objetivo proposto, foi realizado um estudo de caso qualitativo, tendo como atores professores e especialistas da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Alcebíades de Oliveira. A coleta de informações realizou-se através da entrevista semi-estruturada, da observação e da análise de documentos. Os dados foram analisados tomando por base seis categorias: acessibilidade; lei; formação; integração/inclusão; diferenciação; motivação. Para dar fidedignidade à análise, pelo exercício interpretativo, as informações foram agrupadas em seis eixos norteadores e dimensões para reflexão. A partir dos resultados da análise dos dados foi possível identificar os avanços e as dificuldades do processo de inclusão, o impacto da Política Nacional de Educação na perspectiva da Educação Inclusiva, a insatisfação dos pesquisados em relação aos marcos legais da Educação inclusiva, as dificuldades enfrentadas pela escola para atender essas disposições; a falta de ações municipais para a promoção da articulação entre as políticas públicas de educação, assistência social e saúde. A triangulação dos dados apontou caminhos para a inclusão.

**Palavras-chave:** Política educacional; política de saúde e assistência; escola como articuladora; efeitos nos alunos NESP.

## ABSTRACT

The work studies the school as articulation field among the public politics of education, health and social attendance in the inclusive perspective, and he/she has as focus the effects in the student with deficiency. Your objective is to identify the actions and the existent articulations among the public politics of education, health and social attendance that produce inclusive effects in the children's processes educational scholars with deficiency registered in the municipal net of teaching, in the Municipal district of Santo Angelo. With base in the proposed objective, a study of qualitative case was accomplished, tends as actors teachers and specialists of the Municipal School of Fundamental Teaching José Alcibiades of Oliveira. The collection of information took place through the semi-structured interview, of the observation and of the analysis of documents. The data were analyzed taking for base six categories: accessibility; law; formation; integration/inclusion; differentiation; motivation. To give fidelity to the analysis, for the interpretative exercise, the information were contained in six analysis axes and dimensions for reflection. Starting from the results of the analysis of the data it was possible to identify the progresses and the difficulties of the inclusion process, the impact of the National Politics of Education in the perspective of the Inclusive Education, the dissatisfaction of the researched in relation to the legal marks of the inclusive Education, the difficulties faced by the school to assist those dispositions; the lack of municipal actions for the promotion of the articulation among the public politics of education, social attendance and health. The triangulation of the data pointed roads for the inclusion.

**Key words:** Educational politics; politics of health and attendance; school as articulator; effects in students NESP.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 DAS RAZÕES DA PESQUISA .....</b>	<b>18</b>
<b>2.1 O DESAFIO DA BUSCA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA: ESTADO DO CONHECIMENTO .....</b>	<b>19</b>
<b>3 MARCOS LEGAIS E CONCEPÇÕES TEÓRICAS .....</b>	<b>35</b>
<b>3.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONCEPÇÕES, DIREITOS E HISTÓRIA .....</b>	<b>35</b>
<b>3.1.1 As políticas educacionais, os direitos e o acesso .....</b>	<b>43</b>
<b>3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS .....</b>	<b>64</b>
<b>3.2.1 Legislação federal referente à inclusão social e escolar: reflexos na Educação Especial .....</b>	<b>65</b>
<b>3.2.2 Legislação municipal orientada às políticas inclusivas: educação, saúde e assistência social.....</b>	<b>85</b>
<b>4 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS .....</b>	<b>91</b>
<b>4.1 ABORDAGEM QUALITATIVA.....</b>	<b>91</b>
<b>4.2 ESTUDO DE CASO .....</b>	<b>94</b>
<b>4.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA .....</b>	<b>97</b>
<b>4.3.1 Entrevista semi-estruturada .....</b>	<b>98</b>
<b>4.3.2 Análise de documentos .....</b>	<b>99</b>
<b>4.3.3 Observações.....</b>	<b>100</b>
<b>4.4 PROCESSO ANALÍTICO.....</b>	<b>100</b>
<b>4.4.1 Análise de conteúdo.....</b>	<b>101</b>
<b>4.4.2 Processo de triangulação.....</b>	<b>114</b>
<b>4.5 CRITÉRIO DE ESCOLHA DOS ATORES.....</b>	<b>114</b>
<b>4.6 CRITÉRIO DE ESCOLHA DA ESCOLA E CONTEXTO EMPÍRICO DO ESTUDO.....</b>	<b>115</b>
<b>4.7 NEGOCIAÇÃO DE ACESSO.....</b>	<b>118</b>
<b>5 ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>120</b>
<b>5.1 DESCRIÇÃO.....</b>	<b>120</b>
<b>5.2 INTERPRETAÇÃO.....</b>	<b>125</b>
<b>5.2.1 Políticas de Educação Especial.....</b>	<b>127</b>
<b>5.2.2 Processo de inclusão.....</b>	<b>130</b>
<b>5.2.3 Políticas de assistência social e de saúde.....</b>	<b>132</b>

<b>5.2.4 Intersetorialidade.....</b>	<b>137</b>
<b>5.2.5 Experiência docente.....</b>	<b>139</b>
<b>5.2.6 Projeto político pedagógico e inclusão escolar.....</b>	<b>143</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>146</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>150</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>163</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: População com deficiência – Números da Educação Especial no Brasil – junho 2007.....	45
Gráfico 2: Evolução das matrículas na Educação Especial e em escolas especializadas/classes especiais no Brasil – período 1998-2006.....	47
Gráfico 3: Matrículas em escolas regulares = classes comuns (inclusão) no Brasil – 1998-2006.....	47
Gráfico 4: Evolução da Política de inclusão nas escolas comuns de ensino regular – 1998-2006.....	48
Gráfico 5: Evolução das matrículas – Escolas Públicas, Privadas e Especiais – 1998-2006.....	48
Gráfico 6: Percentual de escolas públicas com adaptação arquitetônica (acessibilidade) no Brasil – 2002-2006.....	576

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Evolução das matrículas em rede regular de ensino – com e sem apoio pedagógico especializado na Educação Especial – 2002 a 2006.....	50
Tabela 2: Evolução das escolas públicas e privadas com educação básica no Brasil – 2002-2006.....	50
Tabela 3: Evolução de escolas públicas e privadas com matrículas de alunos com NEE – 2002-2006.....	51
Tabela 4: Distribuição de escolas com Educação Especial no Brasil por tipo de atendimento – 2006.....	51
Tabela 5: Evolução de professores na Educação Especial no Brasil – 2002-2006.....	52
Tabela 6: Evolução de professores na Educação Básica no Brasil – 2002-2006.....	53
Tabela 7: Formação de professores em Educação Especial no Brasil – 2006.....	53
Tabela 8: Distribuição de professores com curso de, no mínimo 40 horas, para atendimento a alunos com NESP por etapa/modalidade de ensino – 2006.....	54
Tabela 9: Acessibilidade dos alunos com NESP nas escolas públicas com Educação Básica – 2002-2003.....	56
Tabela 10: Acessibilidade dos alunos com NESP nas escolas públicas com Educação Básica – 2004-2006.....	56

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda a escola como campo de articulação entre as políticas públicas de educação, saúde e assistência social na perspectiva inclusiva, e tem como foco os efeitos no aluno com necessidades educativas especiais.

Com o advento da Constituição Federal de 1988, foi possível introduzir, no cenário dos debates, muitas das questões educacionais que exigiam aprofundamento e solução. Entre as garantias constitucionais, encontram-se a inclusão de pessoas com necessidades especiais e os seus direitos, entre esses, o direito de frequentar uma escola convencional. É nesse contexto que a escola se ajusta, não mais como um espaço de assimilação do conhecimento, mas como um ambiente aberto ao diálogo entre os diferentes saberes e linguagens. Embora a escola já esteja sobrecarregada de funções no campo da inclusão social, faz-se necessário rever alguns conceitos relevantes, ponderando-se o atual formato educacional, sobretudo quando se trata da educação daqueles que têm mais dificuldades de movimentos por alguma deficiência.

A terminologia “necessidades educacionais especiais” pode, conforme Blanco (1998), ser atribuída a diferentes grupos de educandos, desde aqueles que apresentam deficiências permanentes até os que, por razões diversas, fracassam em seu processo de aprendizagem escolar, não estando estritamente vinculados a pessoas com deficiência mental ou sensoriais. Portanto, não se justifica aqui o uso do termo especial, uma lógica amarrada na visão da anormalidade e corretiva, mas o uso da terminologia “pessoas com deficiência”, conforme Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência<sup>1</sup>, acolhida pelo governo do Presidente Lula como mais uma demonstração de respeito à diversidade.

É importante destacar que “especiais” devem ser consideradas as alternativas e as estratégias que a prática pedagógica deve assumir para remover barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos (KASSAR, 2000). Não importa, portanto, a origem de sua

---

<sup>1</sup> Nessa Convenção, os Estados Partes presentes, reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas; reconhecendo a importância dos princípios e das diretrizes políticas contidas no Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes e nas Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, para influenciar a promoção, a formulação e a avaliação de políticas, planos, programas e ações em níveis nacional, regional e internacional para possibilitar maior igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência;” dentre outros direitos acordaram que “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (CORDE, 2007, p. 16).

deficiência, essas duas considerações devem pautar o planejamento administrativo e pedagógico, para que materialidade específica e realidade permitam a construção de cenários ativos, criativos e integrativos.

Desse modo, desloca-se o foco do especial vinculado ao aluno para o enfoque do especial atribuído à educação (CARVALHO, 2004). Mesmo que os alunos apresentem características diferenciadas, decorrentes não apenas de deficiências, mas, também, de condições socioculturais diversas e econômicas desfavoráveis, eles terão direito a receber apoios diferenciados daqueles normalmente oferecidos no contexto da escola regular. Esse novo ponto de vista sinaliza para a revitalização dos projetos político-pedagógicos das escolas e da provisão de recursos humanos, materiais, técnicos e tecnológicos pelos sistemas de ensino (BEYER, 2005).

Nesse aspecto, manter o aluno com deficiência nesse ambiente é extremamente difícil, uma vez que se o convívio com outras crianças é hostil, todo o processo de ensino-aprendizagem é comprometido e, dessa forma, esse aluno vive limitações aos seus direitos. É nesse momento que é importante indagar se a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular é uma forma de inclusão escolar de qualidade, uma vez que, esta deve ser uma forma de fazer com que todos tenham acesso aos seus direitos – nesse caso educacional.

É recomendável que o processo de inclusão educacional seja efetivo, assegurando o direito à igualdade com equidade de oportunidades. Isso não significa um modo igual de educar a todos, mas uma forma de garantir os apoios e serviços especializados para que cada um aprenda, resguardando-se suas singularidades, sendo uma política para todos, porém que considere a singularidade de cada estudante.

Com base nesse princípio, entendo que, embora a escola regular seja o local preferencial para a promoção da aprendizagem e inclusão de alunos com deficiência, há uma parcela deles que, em função de seus graves comprometimentos ou necessidade de comunicação diferenciada, requer atenção individualizada e adaptações curriculares significativas (BEYER, 2005), e que necessitam que seu atendimento seja realizado em classes ou escolas especiais. Mesmo nesses casos, não há que se perder de vista a necessidade de um trabalho conjunto e interligado que se concretize interdisciplinarmente na aprendizagem do aluno, de modo a não se caracterizarem dois processos distintos e desvinculados, ou seja, duas educações: a regular e a especial.

No âmbito da educação, as pessoas que possuem algum tipo de deficiência física, mental ou sensorial têm acesso à informação e à construção do conhecimento de forma mais complexa, em decorrência não da falta de conhecimento de quem elabora as políticas

públicas, mas da própria sociedade que resiste adaptar-se ao deficiente impondo a este sua adaptação a ela. É preciso haver ajustes e adaptações dos dois lados – sociedade e educação – porque, se os interesses de ambos não estiverem alinhados, não há política pública que dê conta dessas “desigualdades”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB Lei 9.394/96, Capítulo V, art. 58, interpretada por alguns autores (LIMA, 2006; GARCIA, 2006) como antagônica, determina que a “modalidade de educação escolar seja oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Entre esses autores observa-se um consenso no sentido de que as pessoas com deficiência deverão, “preferencialmente”, estudar na rede pública de ensino, mas lhes falta o entendimento sobre como promover um ensino e aprendizado igualitário para aqueles que não se locomovem, e que não têm condições mentais e sensoriais de acompanhamento dos estudos e atividades propostas no cotidiano escolar.

Em seus argumentos justificativos, apontam que alunos com deficiência, requerem um atendimento diferenciado daquele comumente dispensado às crianças sem deficiência. Uma educação mais compassiva, com menos limites, atribuída aos alunos com deficiência tiraria o direito dos outros alunos de aprender, interferindo no aprendizado destes. Nessa perspectiva, a legislação que autoriza a inclusão do aluno com necessidades especiais na escola de ensino regular, ao privilegiar alguns alunos em prejuízo de outros, está ferindo o princípio constitucional da isonomia.

Entendo que a LDB, ao enunciar que as pessoas com necessidades especiais deverão “preferencialmente” estudar na rede pública de ensino, está em harmonia com o princípio constitucional da isonomia, pois atenta à promoção de um ensino igualitário nas salas de aula da escola regular. Por esse motivo, ao enunciar tacitamente, “preferencialmente”, estabelece que, quando essa inclusão não é possível, o aluno deverá ser matriculado em uma escola especial, também da rede pública, com professores especializados para trabalhar com essas crianças e com cada tipo de deficiência.

No que tange ao direito à educação a Conferência Mundial sobre “Educação para Todos”, realizada em março de 1990, em Jomtien, Tailândia, foi um evento produtor de importantes documentos. Entre eles destacam-se a Declaração Mundial e o Marco de Ação, nos quais os governos presentes se comprometiam a garantir uma educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos. É preciso pensar que “Educação para todos” não significa necessariamente que todos devam freqüentar a mesma sala de aula. Não há como um professor lecionar, simultaneamente, para alunos normais e com deficiência, suponhamos,

para aqueles que também têm problemas de audição. Importa um desgaste demasiado para o professor porque para o surdo existe a Língua Brasileira de Sinais, o que exige da escola um professor com conhecimento de LIBRAS e intérpretes, enquanto o deficiente auditivo exige que o professor adapte o ensino (Língua Portuguesa) às condições do aluno.

O que as políticas educacionais no Brasil têm buscado, é a universalização do acesso ao ensino fundamental, garantindo vagas a toda população infantil, inclusive a com deficiência, porém isso não quer dizer, que o mesmo deva incluir no mesmo ambiente escolar as crianças com e sem deficiência. Muito se tem feito nessa área, principalmente pela institucionalização de políticas para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular e a criação de instituições planejadas, exclusivamente, para esse público, embora saibamos que ainda resta muito a ser adequado e construído.

O art. 21 do título VI da Constituição Federal de 1988 garante a inclusão de estudantes com deficiências físicas ou mentais, no ensino fundamental, mas frisa “no ensino regular somente quando isso se torne possível”.

A proposta da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, conforme foi configurada e projetada na Conferência de Jomtien, ainda não é uma realidade brasileira, como afirma Carvalho (1997, p. 32):

[...] a legislação é, sem dúvida, um instrumento político e social de natureza mandatória. Em países de desenvolvimento, como o nosso, esta característica não tem prevalecido. Não nos faltam leis ou artigos em leis que garantam os direitos das pessoas portadoras de deficiências. Nosso problema não reside na inexistência de leis; pelo contrário. O que nos falta é garantir seu cumprimento. Ou, como nos esclarece Bobbio (1992) “a linguagem dos direitos” [...]. Torna-se enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido.

A minha percepção, diante dessas considerações, é de que as políticas brasileiras de educação inclusiva têm se mostrado eficazes, inclusive porque, já possuem princípios educacionais enunciados e alinhados com setores da economia, como é o caso das cotas de vagas de empregos e da reserva de vagas nos concursos públicos. Sobre esse tema, é importante ressaltar que tudo está sendo monitorado tanto pelo Ministério do Trabalho, como pelo Ministério Público. No caso da empresa, se não puder contratar uma pessoa com deficiência física porque suas atividades industriais não permitem, ela pode optar por educar essa pessoa, custeando suas despesas num curso universitário, entre algumas outras opções, desde que comprove a impossibilidade de empregá-la.

No espaço escolar a acessibilidade universal exige também adaptações arquitetônicas. Há a necessidade de rampas de acesso não somente à entrada da escola, mas às salas de aula, banheiros, carteiras etc, quando se referir a cadeirantes. Neste caso, é preciso atenção para que a modificação na arquitetura não tenha caráter segregador, ou seja, um banheiro para alunos normais e um banheiro para alunos com deficiência, caso em que se estaria aplicando a lógica que sustenta o processo de exclusão social daquelas pessoas colocadas em situação de pobreza ou fundadas na eficiência e no utilitarismo (FRANÇA; PAGLIUCA; BAPTISTA, 2008), que se generaliza para outros aspectos de sua vida, em que a tônica é o “limite”, e não o “ser capaz de” (GARCIA, 1998).

Todos deverão entrar e sair pela mesma porta, por meio de uma arquitetura de caráter universal. A escola precisa proporcionar o acesso sem distinção, por alunos com e sem deficiência, “para que todos possam percorrer todas as etapas da escolarização, convivendo e superando não somente as barreiras e limitações próprias da deficiência, mas, também, as impostas pela sociedade” (GARCIA, 1998, p. 4).

Enfim, falar de escola, de crianças e de adolescentes nunca foi tarefa simples, sobretudo para educadores que objetivam promover, por meio dos processos escolarizantes, efeitos de promoção social nas crianças e adolescentes que povoam o complexo mundo da escola.

Para que os alunos tenham a possibilidade de se beneficiar aprendendo e para que os benefícios não revertam apenas para o aluno incluído, mas também sirvam como uma experiência enriquecedora para a instituição, para a comunidade educativa e, fundamentalmente, para os outros alunos, é preciso que algumas questões importantes sejam esclarecidas (SCHNEIDER, 2006).

Nesta perspectiva, e, situando como foco deste estudo os efeitos das políticas públicas de educação, saúde e assistência social sobre o aluno com necessidades especiais inserido na rede regular de ensino, objetiva, ao fazer esta pesquisa, construir respostas, mesmo que provisórias, para o problema de pesquisa que pode ser resumido na seguinte indagação:

As articulações entre as políticas públicas de educação, saúde e assistência social, no município de Santo Ângelo têm produzido efeitos inclusivos nos processos educativos escolares das crianças com deficiência?

Os pressupostos básicos que fundamentam este estudo são: 1) o efeito das políticas públicas nos processos inclusivos é proporcional às ações pautadas pelo princípio da intersetorialidade; b) as articulações entre as políticas de educação, de assistência social e de

saúde são fundamentais como estratégia de enfrentamento e garantia aos direitos de inclusão social às pessoas com deficiência.

Em face destes pressupostos e visando aprofundar os conhecimentos acerca da temática, o objetivo geral deste trabalho é identificar as ações e as articulações existentes entre as políticas públicas de educação, assistência social e saúde que produzem efeitos inclusivos nos processos educativos escolares das crianças com necessidades especiais matriculadas na rede municipal de ensino, no município de Santo Ângelo. Para seu alcance se estabelece como objetivos específicos: aprofundar conhecimentos acerca da temática da inclusão/exclusão das pessoas com deficiência; analisar as políticas de educação, assistência social e saúde e as articulações entre elas, na dimensão da inclusão escolar de estudantes com deficiência; identificar os efeitos dos princípios da intersetorialidade no exercício docente com crianças com deficiência, na rede regular de ensino.

É um estudo de caso qualitativo no contexto de uma escola da rede pública municipal de ensino – a Escola Municipal de Ensino Fundamental José Alcebíades de Oliveira – localizada na zona urbana do município de Santo Ângelo, RS, abrangendo o período de 1996 a 2008. A coleta de dados foi realizada, nos meses de setembro e outubro de 2008. O principal instrumento foi a entrevista semi-estruturada, aplicada com a diretora, coordenadora pedagógica e professoras, proporcionando à pesquisadora, no confronto das evidências com o marco teórico, o alcance dos objetivos.

Para as entrevistas, utilizei um roteiro de pesquisa, com questões relacionadas por eixos temáticos, com abertura para a inserção de novas perguntas originadas no diálogo face a face.

Como procedimentos de análise e interpretação das informações utilizei as recomendações de Bardin (2002) para a análise de conteúdo temática.

Esta dissertação está dividida em cinco capítulos, conforme segue breve resumo:

O primeiro capítulo introduz o estudo, apresentando o tema, a justificativa de sua escolha, o problema de pesquisa, os objetivos, a metodologia e a estruturação do mesmo.

O segundo capítulo dá a minha identificação com o tema/problema. Explicito uma reflexão sobre a experiência de ser professora e a trajetória que percorri na busca de ampliação de horizontes para minha realização pessoal e profissional, até encontrar-me com o foco de interesse denominado Educação Especial e a percepção de que o estudo das políticas públicas tem relevância para o tema. Nesse capítulo incluo a revisão bibliográfica feita.

No terceiro capítulo apresento os marcos legais e as concepções teóricas que orientarão as interpretações e relações propostas no estudo de caso, a partir de dois temas: o

advento das políticas públicas na Modernidade, que aponta na direção da necessidade do acesso aos direitos pelas pessoas com deficiência; e políticas públicas e políticas educacionais, onde caracterizo as políticas inclusivas de educação, assistência social e saúde no âmbito nacional e municipal.

O quarto capítulo detalha as estratégias metodológicas para a realização e análise do estudo no contexto da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Alcebíades de Oliveira, pertencente à rede pública municipal da cidade de Santo Ângelo, RS. Apresenta as ações estabelecidas para cada etapa do estudo. A forma qualitativa de abordagem, os passos do método de estudo de caso adotado e o caminho percorrido, as entrevistas e a análise nas categorias: acessibilidade, lei, formação, integração x inclusão, diferenças e motivação.

No quinto e último capítulo, são apresentados os efeitos das políticas públicas de educação, saúde e assistência social sobre o aluno com deficiência inserido na rede regular de ensino, destacando as percepções dos docentes da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Alcebíades de Oliveira de Santo Ângelo.

Por fim, as considerações finais expressam os resultados do trabalho realizado, suas contribuições para a educação inclusiva e sugestões, sobretudo para os professores que trabalham com alunos com deficiência em salas mistas.

## 2 DAS RAZÕES DA PESQUISA

Minha escolarização teve início em uma escola de cidade do interior, onde todos se conheciam. Já adulta percebi que a escola cumpria para mim e para outras crianças, um papel extremamente importante: era o principal espaço de convivência social que tínhamos; freqüentávamos a escola e a igreja. Não tínhamos *shopping*, balé, natação, judô ou inglês, mas tínhamos a escola.

Cresci envolvida com ela e com a educação. Nesse contexto, cursei o magistério numa escola tradicional, “aprendi a ser professora”, o que não é nada fácil, mas muito instigante.

Percebendo a importância da graduação, para minha formação, iniciei o curso de pedagogia.

Já adulta e professora, uma nova etapa começou, porém não consegui deixar de ser aluna. Mesmo trabalhando de segunda a sexta, iniciei e concluí o curso de especialização em Educação Inclusiva, que foi frequentado nos finais de semana.

A escola trouxe muitas alegrias, mas também muitas decepções, cujos sintomas se refletiam em forma de desânimo e acomodação. Não queria ser igual àqueles professores que percebiam a escola somente como um lugar para se cumprir horário e programa de ensino, sem se envolver afetivamente com os alunos. Ao longo do primeiro ano, bateu-me a incerteza e a descrença na educação.

No que se refere à Educação Especial, o que mais me instigava naquele momento, reafirmando as palavras de Beyer (2005), era encontrarem-se escola e professores “num momento de encruzilhada paradigmática” expressa na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB -, Lei nº 9.394/96, Cap.V, art. 58º da seguinte forma: “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. A escola então, deveria se preparar para receber estes alunos. As indagações foram e ainda são muitas. “Os professores não estão preparados?”. “A escola não tem espaço físico adequado?”. “E as APAES e Pestalozzi o que será deles?”. “As políticas públicas vão dar conta de atender a esta demanda?”. Essas eram, entre tantas outras as indagações feitas por professoras, diretora, e coordenadoras pedagógicas.

Nesse contexto de dúvidas, continuei o curso de especialização, visto que todas as escolas deveriam “estar preparadas” para receber “os alunos especiais”. E eu não me permitia ficar alheia a esse cenário. Mas o curso que estava freqüentando não me forneceu muitas respostas aos questionamentos que surgiam. Precisava de mais, queria mais. Realizei leituras

e, à medida que lia mais interessada ficava. Aventurei-me, então, por algo já almejado há algum tempo, Mestrado em Educação. Não poderia ser mais adequado. Tinha a oportunidade de ampliar horizontes, e, desde o início, havia a certeza de que meu foco de interesse é a Educação Especial.

Com as novas leituras, percebi que as políticas públicas são de extrema relevância para que se consolidem ações que por sua vez efetivam leis.

Sei, e aí reside a essência da arte e da ciência, que é possível criar oportunidades efetivas de acesso para todos, em particular para os grupos mais desamparados, frágeis e vulneráveis, garantindo-lhes condições para que possam manter-se na escola e aprender.

Observo que a prática pedagógica do professor visando ao processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas de Ensino Fundamental tem encontrado diferentes obstáculos. Dentre eles uma questão-chave, a esclarecer: quais ações docentes seriam mais eficazes para o atendimento e o aprendizado em uma sala de aula composta por alunos ditos normais e por alunos com deficiência, em razão das suas deficiências físicas, mentais e sensoriais, com síndromes ou dificuldades mais graves?

Das leituras realizadas sobre o tema sobressai que a atual legislação trata as questões referentes à inclusão cotejando-as com a realidade educacional brasileira. Mas, há possibilidades e limites para a efetivação das disposições legais (SILVA, 2009), assim como para a concretização da política pública de inclusão dos alunos com deficiência (SANTOS et al, 2009). Nesse sentido é o emanado das leis, decretos e resoluções –Leis nº 9.394/1996, nº 10.172/2001 e nº 10.436/2002, os Decretos nº 3.956/2001, nº 5.626/2005 e nº 6.094/2007, e as Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e CNE/CEB nº 2/2001, dentre outros dispositivos – que estabelece condições para a realização das políticas públicas de educação inclusiva no âmbito da União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

Por isso, reconheço sentido, no pressuposto de que as articulações entre políticas públicas de educação, assistência social e saúde é uma ação estratégica necessária para contemplar os direitos das pessoas com deficiência, numa perspectiva inclusiva.

## **2.1 O DESAFIO DA BUSCA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA: ESTADO DO CONHECIMENTO**

Estado da arte ou estado de conhecimento é um conjunto de pesquisas produzidas, cujo fim é mapear e discutir uma determinada produção acadêmica em diferentes saberes, em diferentes contextos históricos e condições em que estas são produzidas. Neste trabalho, a

busca e organização das pesquisas produzidas sobre a articulação das políticas públicas nas áreas de educação, assistência social e saúde no campo da Educação Especial na perspectiva inclusiva, no período de 1996 a 2008, levou a descobertas que justificam a relevância, inclusive, do meu estudo.

A Educação Especial teve como marco legal a publicação, em dezembro de 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, em atendimento a disposições da Constituição Federal de 1988, que tem como um de seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, IV). E define no art. 205, a educação como direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No art. 206, estabelece como um dos princípios que o ensino será ministrado em “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, e garante no art. 208 que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino”. Também, estabelece no art. 227 que é dever do Estado promover “[...] programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, admitida a participação de entidades não governamentais”, através de:

Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial e mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos (II, § 1º, art. 227, CF/88).

A Lei nº 9.394/96 define a educação especial como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (art. 58) e, diz que os sistemas de ensino são responsáveis por currículos, métodos, recursos educativos e organização específicos para o atendimento às suas necessidades, destacando a “aceleração no programa escolar para os superdotados”, a necessidade de “professores com especialização adequada”, “educação para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins” e o “acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular” (art. 59, I, II, III, IV e V). Traz a “possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar” (art. 24, V, “b”) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do

alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37, § 1º).

A partir dessa lei, surgem muitas discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar denominado inclusão escolar (MIRANDA, 2006), começando a crescer a produção científica em Educação Especial no país. Com o propósito de conhecer essas produções, utilizei as bases eletrônicas Scielo, Lilacs, Cedes, Capes, Google Acadêmico e banco de dados da Biblioteca da URI/Santo Ângelo e da Biblioteca Digital UNISINOS, no período entre 1996 e 2008. A busca foi restrita a estudos no campo da Educação Especial na perspectiva inclusiva. As palavras educação especial, inclusão escolar, políticas públicas, articulação e intersetorialidade foram usadas como descritores.

Um olhar preliminar sobre essas produções indica que as mesmas estão organizadas na forma de artigos, monografias, dissertações, teses, relatórios, propostas, análises e revisões críticas, veiculadas em publicações de anais de congressos, seminários e conferências. Também faz parte dessas publicações, documentos elaborados por grupos de trabalho nomeados pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Colocadas à disposição do público acadêmico através de publicações em revistas, livros e em bases eletrônicas, viabilizam a análise do seu conteúdo e o aprimoramento do estado do conhecimento.

Os achados da literatura indicaram que em 1995 um grupo de pesquisa formado por pesquisadores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/SP), deram início a um projeto integrado com o objetivo de mapear e analisar a produção discente dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação e Psicologia, do país, voltada para as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Este empreendimento resultou em cinco projetos de pesquisa, nomeados de PRODISCs. Até o ano de 2004, através de tais projetos foram examinados 555 estudos (teses e dissertações, defendidas em 27 universidades de 22 estados brasileiros, produzidos entre 1970 e 2001 (MENDES, 2008). Motivados pela experiência nesses grupos, criaram um novo grupo de pesquisas, dedicado à temática da formação de professores na área de Educação Especial. Dessa forma, criado em 1997, o Grupo Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP-FOREESP), “passou a integrar as atividades de ensino, pesquisa e extensão, de alguns docentes alunos de graduação em vários cursos e da Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar” (2008, p. 1).

As atividades ocorrem através de projetos, alguns deles vinculados (de iniciação científica, monografia de conclusão de curso, mestrado e doutorado). Também é mantido pelo GP-FOREESP um Programa de Formação Continuada em Educação Especial, através do qual são desenvolvidos cursos de extensão, palestras, eventos científicos e projetos de assessoria. E, nos últimos anos, atendendo a demanda do trabalho com a educação (contexto político do sistema educacional), a produção científica do grupo tem se focalizado na temática da inclusão escolar (MENDES, 2008).

Nesta perspectiva, este grupo de estudo considerou o que apontam Góes e Laplane (2004, p. 2):

As dificuldades e os desafios postos pela inclusão escolar são das mais variadas ordens e estão ligados à organização da nossa sociedade, aos valores que nela prevalecem às prioridades definidas pelas políticas públicas, aos meios efetivamente disponibilizados para a efetivação dessas políticas, aos fatores relacionados à formação de docentes, às questões de infra-estrutura e aos problemas relacionados à especificidade das diferentes condições que afetam o desempenho acadêmico e a formação pessoal de sujeitos que apresentam deficiências ou outras características que os introduzem na categoria de alunos especiais.

Significa que, a construção de uma escola inclusiva na realidade brasileira, vem enfrentando o desafio de um cenário repleto de ambigüidades, contradições e precariedades, conforme denunciam as pesquisas.

A educação de pessoas com deficiências é constatada no Brasil, por iniciativas isoladas desde o século XIX. Na década de 70 do século XX, há uma resposta mais significativa do poder público a esta questão, mas por vias indiretas, sendo possibilitada pela ampliação do acesso à escola para a população em geral, pelo fracasso escolar, e pela implantação das classes especiais nas escolas básicas públicas, principalmente sob a responsabilidade dos sistemas estaduais de ensino (JANUZZI, 2004).

Todavia, como o início da institucionalização da Educação Especial no Brasil ocorre com o auge da filosofia da “normalização” no contexto mundial, a Educação Especial no país, viveu 30 anos sob o princípio de “integração”<sup>2</sup>, pois a normalização tinha como corolário a “integração escolar”<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> “Integração é processo, e significa esforços de diferentes segmentos sociais para criarem oportunidades que integram os deficientes à sociedade” (PEREIRA, 1980 apud MANTOAN, 1997). Sob o prisma analítico de Skliar (apud SOUZA, 2002, p. 4), integração denota uma idéia dominadora, “antidemocrática e de exclusão social, onde um grupo tem que perder sua identidade para integrar-se ao grupo majoritário. Isto, em virtude de ser preciso enquadrar-se num modelo dominante para não ficarem ou sentirem-se totalmente excluídos da sociedade”. Tanto o princípio de Normalização, ao advogar ser possível, em nível de abstração, através de leis e/ou outros instrumentos jurídicos, igualar os homens entre si, quanto o de Integração, que, ao buscá-la está, em última análise, afirmando que os deficientes estão desintegrados da sociedade, se fundamentam numa visão

O documento “Política Nacional de Educação Especial”, editado pelo MEC em 1994, define normalização como: “Princípio que representa a base filosófico-ideológica da integração. Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem, oferecer, aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhantes possível às formas e condições de vida do resto da sociedade” (MEC/SEESP, 1994, p. 22). O princípio da normalização – discurso disciplinador de controle sobre os corpos individuais – assim como o outro deficiente são criações da Modernidade (FOUCAULT, 2000). Normalização é objetivo:

A inclusão que obedeceria a normalização seria uma forma de ‘resolver’ este impasse, pois o outro estaria ali também garantindo a continuidade de um sistema do qual ele nunca seria, de fato, parte. Existiria sempre uma diferença entre o que lhe é pedido e o que é possível e isto também garantiria uma confortável distância entre nós e os outros. Colocar a inclusão a serviço da normalização seria uma forma perversa de ter o outro por perto, mas em uma distância segura (DE LUCA, 2002, p. 7).

É importante destacar que na discussão, a normalização, na sociedade disciplinar, é buscada para corrigir o anormal, nessa perspectiva se utiliza o nome Portador de Necessidades Especiais (NESP). Já, na sociedade de seguridade, o termo normalização é utilizado para colocar na normalidade, no curso, neste caso se utiliza a expressão pessoa com deficiência.

A Lei 5.692/71 coloca a questão como um caso de ensino regular. Isto é, deixa clara a integração dos alunos com deficiência no ensino regular, ao dispor no Capítulo I - Do Ensino de 1º e 2º Graus:

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, dentro do sistema regular de ensino, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

As classes especiais, instaladas em escola comum, sob a responsabilidade de um professor especializado, funcionavam de formas variadas, conforme o grau de integração do aluno nas atividades da escola: quando o aluno freqüentava em período alternado a classe comum, ela se caracterizava como auxílio especial; quando o aluno freqüentava só essa classe, caracterizava-se como serviço especial. Havia classes especiais que atendiam apenas um tipo específico de deficiência. A integração escolar, levada a efeito, opera uma inserção

---

idealista da realidade, que concebe o homem e a sociedade de forma abstrata, reproduzindo, assim, a concepção liberal burguesa de que todos somos iguais perante a lei (CARMO apud VAZ et al, 2009, p. 2).

<sup>3</sup> Crianças e jovens mais aptos eram encaminhados às escolas comuns, classes especiais e salas de recursos. Os alunos é que deveriam adaptar-se ao sistema escolar. Esta modalidade vem a ser concretizada pela Lei 5.962/71.

apenas “parcial e condicionada às possibilidades de cada pessoa”, as aprendizagens (MASINI, 1999, p. 54). No contexto dessas práticas, é organizada a escola especial, para atender exclusivamente alunos com deficiências mais acentuadas. Essa escola, vendo a criança apenas sob a ótica de seus *déficits* reais (orgânicos), isolou-a do seu meio, condenando também os deficientes a segregação, ao abandono e “ao comprometimento da auto-estima dos indivíduos envolvidos” (CARMO, 2001, p. 44).

A Lei 5.962/71 gerou muitas discussões, por incluir na educação especial os alunos com atraso quanto à idade de matrícula. Em decorrência disso, constata-se um indevido encaminhamento para classes especiais de alunos defasados na relação idade/série porque apresentavam distúrbios de aprendizagem, sem serem, necessariamente, portadores de deficiência. São, portanto, considerados alunos que necessitam de tratamento especial, como os com deficiência. No art. 89, a LDB deixa claro o compromisso do poder público governamental com as organizações não-governamentais (ONGs), desde que consideradas eficientes pelos Conselhos Estaduais de Educação. Mas, não deixou clara a natureza dos serviços educacionais a serem oferecidos, nem seus vínculos com o sistema geral de educação.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, conforme já mencionado, estabeleceram que a educação é direito de todos e que as pessoas com necessidades educacionais especiais deveriam ter atendimento educacional preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo atendimento especializado aos alunos com deficiência.

A Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), reforça o dispositivo constitucional, ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (ECA, art. 55).

A LDB, Lei 9.394/96, “ao mesmo tempo em que amparou a possibilidade de acesso à escola da rede regular de ensino, não definiu obrigatoriedade e até admitiu a possibilidade de escolarização segregada”, é o caso do § 2º do art. 58 e do art. 60, *caput*, da mencionada Lei. O § 2º do art. 58, prescreve que “o atendimento educacional será feito em classes, 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”. Ou seja, a integração nas classes comuns de ensino regular não requer uma definição da exata condição dos educandos com deficiência, o que reforça a possibilidade de exclusão da escola comum dos alunos com NESP (MENDES, 2008, p. 2).

No art. 60, *caput*, a Lei 9.394/96 prevê que “os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público”. Significando que nem todas as escolas da iniciativa privada são realmente obrigadas a aceitar incondicionalmente toda e qualquer pessoa com deficiência em classes comuns do ensino regular, caso contrário essa norma seria desnecessária.

Já no âmbito do ensino público, não bastasse o “preferencialmente” da norma constitucional (art. 208, III) e da LDB (art. 58, *caput*), o parágrafo único do artigo 60 da Lei de Diretrizes e Bases prevê que “o Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo”. Aí está mais uma norma, que exclui a obrigatoriedade da escolarização das pessoas com deficiência na escola comum.

Apesar disso, somente após a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990 e a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade”, promovida pela Espanha e pela UNESCO, em junho de 1994, que gerou a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), que influenciaram a formulação das políticas públicas da educação brasileira, é que “as teorias e práticas, sobre inclusão escolar, começaram a ser discutidas no país” (MENDES, 2008, p. 3).

Assim, segundo a mesma autora, é no final da década de 90, que se reconhece no Brasil, o impacto negativo da política de integração escolar, sobre o processo de exclusão escolar das crianças com deficiência pela escola comum. Foram, então, fixadas metas básicas para melhorar o sistema educacional, incluindo nessas metas a melhoria da educação de crianças e jovens com NEE, e a educação inclusiva torna-se a pauta das reuniões científicas e documentos políticos, e seu maior impacto é sobre a Educação Especial, ampliando-se as pesquisas empíricas sobre a temática da inclusão escolar.

Muitos dos trabalhos acadêmicos estão ligados à criação do novo, por isso são finalizados sem que seus autores façam uma análise crítica evidenciando se houve uma satisfatória geração de novos conhecimentos capazes de contribuir para a referida área de conhecimento. Este tipo de geração do conhecimento, produzido em trabalhos científicos, é justificado por Sveiby (2001) e Magalhães (2005), que definem o conhecimento como um processo e não como um objeto.

A busca de pesquisas em torno das produções científicas sobre a inclusão escolar gerou o conhecimento em torno de pesquisas que tiveram como ponto de partida a Lei

9.394/96. Nesta perspectiva, encontrei a pesquisa de Farias (2000) que utilizando apontamentos preliminares do MEC/INEP/SEEC, que abrangem o período de 1996 a 1999, e focalizando a questão do deficiente visual e da distribuição de matrículas, tomou por eixo temático a “Educação Especial”. O autor elenca um rol de entidades municipais (município de Presidente Prudente/SP), que atendem os portadores de deficiência visual. Abrangendo o setor regional até ciberglobal, destaca o voluntarismo, a acessibilidade, a educação inclusiva, a inclusão digital e a profissionalização, registrando:

[...] a questão do *deficiente visual*, em termos de *alunos matriculados* houve uma evolução substancial de 130,5% e na *distribuição de matrículas*; rede federal participação efetiva negativa (-10,4%) canalizando contingente na rede particular em 122,5% e municipal 115,2%, este primeiro ensejo gerou um site, publicado 10/01/2003, numa fase inicial hospedado <<http://www.deficientevisualpp.hpg.com.br>> e considerando visibilidade para *subtotal*, e ao *deficiente visual total* requer outros recursos técnicos, programa que interage com estas pessoas, “dos *vox* e *virtual vision*”, conforme resultado das entrevistas, vislumbra-se os anseios voltados para educação e profissionalização; apesar do município oferecer poucas oportunidades. Como voluntário, observei todas as dificuldades que transpassam as Entidades, com novos contingenciamentos governamentais; entretanto essas Associações Filantrópicas clamam por socorro, ou seja, financeiro, técnico humano, material e voluntarismo; os quais o deficiente visual possui suas potencialidades; capacidades e habilidades trilhando seus próprios caminhos para inclusão digital, educação inclusiva e cidadania plena digna com justiça e igualdade social (FARIAS, 2000, p. 1).

Também encontrei reflexões de diferentes autores, registradas por Padilha (2000). Estas reflexões buscam uma maior compreensão do conceito de simbolização para introduzir a questão da constituição do sujeito simbólico, comprometido pela deficiência mental. Percorrem diversas áreas do conhecimento, e elegem como fundamentais as contribuições de Vigotski e Bakhtin, “que concebem o homem como ser que significa e se constitui nas relações concretas de vida” (PADILHA, 2000, p. 1). A concepção de Michel Foucault também é citada.

Retomando alguns registros dessas reflexões, destaco o que Foucault (1991, p. 74) diz: “no instante mesmo em que ela [a sociedade] diagnostica a doença, exclui o doente”. Todavia, Padilha (2000) entende que a exclusão, originada da denominação de “deficiente”, ao mesmo tempo em que atrasa “os avanços na construção de conhecimentos dos diferentes campos do saber, é um convite desafiador para que pesquisadores dessas áreas de conhecimento esclareçam pontos fundamentais sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de pessoas com comprometimentos graves (p. 4).

As reflexões sobre Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, conduzem aos estudos de Vigotski (1989). Para ele, “não é o defeito que decide o destino das pessoas,

mas, sim, as conseqüências sociais desse defeito. A análise dos problemas não deve ser retrospectiva, [...], mas deve visualizar o futuro da personalidade” (PADILHA, 2000, p. 4). Ou seja, o problema, a deficiência, o defeito, no lugar de marcar limites, aponta para as capacidades, encontra fontes de força – “que (quantas!) perspectivas tem diante de si o pedagogo quando reconhece que o defeito não é só uma deficiência, uma debilidade, senão também, a fonte da força e das capacidades e que no defeito há algum sentido positivo” (VIGOTSKI, 1989, p. 31).

Padilha (2000, p. 4) reconhece que, “o que move na pesquisa é a visão das possibilidades de superação da deficiência, com base na força que vem junto com a falta [...]”, conforme as reflexões propiciadas por seus autores, tomando como ponto de partida os estudos desenvolvidos por Vigotski e Foucault, dentre outros. Embora a perspectiva da força e da positividade da deficiência não seja uma questão de fácil compreensão, “não é possível questionar o cotidiano das escolas [...], se não houver o convencimento de que a análise que se deve fazer é análise das relações, das interações, do jogo de interlocução” (2000, p. 5).

Diante do registro de reflexões dessa natureza, é possível descobrir que nas práticas educativas do início do século XXI, há entre os estudiosos do tema e os educadores, a busca de transformação e evolução no desenvolvimento cognitivo e motor das pessoas com deficiência e pela maior inserção social das mesmas. Mas, também há o reconhecimento de que “qualquer modificação na Educação Especial, qualquer inovação que se queira precisa radicalizar, isto é, ter o olhar radicalmente voltado para ver o sujeito como alguém que vai se apropriando da cultura e não somente somando hábitos” (PADILHA, 2000, p. 9).

No período de 2001 a 2007, foram editadas novas leis, decretos e resoluções, implantados programas e publicados documentos, visando à implementação das políticas públicas de educação voltadas à inclusão. Um breve enfoque sobre essa legislação evidencia que:

A Lei 10.172/01, editada em 9 de janeiro de 2001, dispõe sobre o Plano Nacional de Educação e estabelece os objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. Essas metas em síntese tratam: do desenvolvimento de programas em todos os municípios – inclusive em parceria com as áreas de saúde e assistência social – visando à ampliação da oferta de atendimento desde a educação infantil até a qualificação profissional dos alunos; das ações preventivas na área visual e auditiva até a generalização do atendimento aos alunos na educação infantil e no ensino fundamental; do atendimento extraordinário em classes e escolas especiais ao atendimento preferencial na rede regular de

ensino; e da educação continuada dos professores que estão em exercício à formação em instituições de ensino superior.

Segundo o relatório do Grupo de Trabalho nomeado pelo MEC, em 2007, sobre a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei 10.172/01, “delega funções no âmbito da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, estabelecendo objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos” (MEC, 2008, p. 4). Esse plano destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (PNE, 2001, p. 205).

O Parecer CNE/CEB<sup>4</sup> 17/2001, de 3 de julho, traz orientações no sentido de contribuir para a normatização dos serviços previstos nos artigos 58, 59 e 60 do Capítulo V, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. O texto deste documento contém dois grandes temas: a) a Organização dos Sistemas de Ensino para o Atendimento ao Aluno que Apresenta Necessidades Educacionais Especiais; e b) a Formação do Professor.

A Resolução CNE/CEB 2, de 11 de setembro de 2001, determina no art. 2º que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo as escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (MEC/SEESP, 2001).

O Decreto 3.956/01, de 8 de outubro de 2001, promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala, 1999), e reafirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência “toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais”.

De acordo ainda com o referido relatório, “esse Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretção da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização” (GT-MEC/SEESP, 2008). Dessa forma o direito à escolarização nas turmas comuns do ensino regular, não pode ser negado, pois estaria configurando discriminação.

Nesta Convenção, os Estados Partes, reafirmando que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes

---

<sup>4</sup> Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.

direitos, inclusive o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano. E preocupados com a discriminação de que são objeto as pessoas em razão de suas deficiências, tendo presente o Convênio sobre a Readaptação Profissional e o Emprego de Pessoas Inválidas da Organização Internacional do Trabalho (Convênio 159), a Declaração das Nações Unidas dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência (Resolução nº 3447, de 9 de dezembro de 1975), dentre outros documentos similares, convieram em “prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade” (art. II).

Para alcançar os objetivos desta Convenção, os Estados Partes comprometem-se, a tomar medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas com deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade, entre as quais as medidas abaixo enumeradas, que não devem ser consideradas exclusivas:

a) medidas das autoridades governamentais e/ou entidades privadas para 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 as atividades políticas e de administração;

b) medidas para que os edifícios, os veículos e as instalações que venham a ser construídos ou fabricados em seus respectivos territórios facilitem o transporte, a comunicação e o acesso das pessoas portadoras de deficiência;

c) medidas para eliminar, na medida do possível, os obstáculos arquitetônicos, de transporte e comunicações que existam, com a finalidade de facilitar o acesso e uso por parte das pessoas portadoras de deficiência; e

d) medidas para assegurar que as pessoas encarregadas de aplicar esta Convenção e a legislação interna sobre esta matéria estejam capacitadas a fazê-lo (art. II, Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência – Anexo ao Dec. 3.956/01).

E, também, trabalhar prioritariamente nas áreas de educação, saúde e assistência social, conforme art. III, que estabelece:

b) detecção e intervenção precoce, tratamento, reabilitação, educação, formação ocupacional e prestação de serviços completos para garantir o melhor nível de independência e qualidade de vida para as pessoas portadoras de deficiência; (art. III, Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência – Anexo ao Dec. 3.956/01).

A Resolução CNE/CP<sup>5</sup> 1, de 18 de fevereiro de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, na perspectiva da educação inclusiva, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para “o acolhimento e o trato da diversidade”, que contemple conhecimentos sobre ‘as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais’” (MEC/SEESP, 2002, p. 291).

A Lei 10.436/02, de 24 de abril de 2002, determina que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) seja o “meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar o seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo” (GT-MEC/SEESP, 2008).

O Decreto 5.626/05, de 22 de dezembro de 2005, vem regulamentar a Lei 10.436/02, que visa o acesso dos alunos surdos à escola da rede regular de ensino, dispondo sobre a inclusão Língua de Sinais como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular (GT-MEC/SEESP, 2008).

O Decreto 6.094/07, de 24 de abril de 2007, estabelece as diretrizes para a garantia do acesso e permanência no ensino regular e atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, visando o fortalecimento da inclusão educacional nas escolas públicas (idem).

Além destes dispositivos legais, foram implementados programas de educação inclusiva, a exemplo do “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, lançado pelo MEC em 2003, objetivando a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos. Também foram publicados documentos, tais como “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” publicado pelo Ministério Público Federal em 2004, tendo como objetivo disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão. E, dentre outras ações, em 2007, foi lançado pelo MEC, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tendo como eixo a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, dentre outros compromissos, estabelecidos pelo Decreto 6.094/07.

Toda esta mudança na educação brasileira gerou novas produções acadêmicas, e conforme informações do MEC (2006) indicam os reflexos dos avanços da legislação na

---

<sup>5</sup> Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.

prática exercida no país, principalmente nesta década do século XXI. Em sua monografia, Dal-Forno e Oliveira (2005, p. 2) dizem que, “a inclusão surge no cenário educacional como uma nova perspectiva que envolve rever concepções da educação, do ensinar e do aprender”. O grande desafio com que se deparam professores e escolas é aprender a trabalhar com a inclusão, pois não dispendo de formação especializada, necessitavam criar os meios para aprender a trabalhar com alunos com NEE.

Neste mesmo período, Leite e Duarte (2005) em documento apresentado no X Congresso Internacional Del CLAD sobre La Reforma Del Estado y de La Administración Publica, realizada em Santiago do Chile, em outubro de 2005, falam sobre o desafio da articulação entre políticas setoriais e intersetoriais, no caso da educação, afirmam que “as políticas sociais se ressentem da ausência de uma abordagem de forma integrada” (p. 2). Neste sentido, citam Gaetani (1997), segundo o qual “as áreas de saúde, educação, assistência social, [...], dentre outras, não atuam em conjunto, não dialogam entre si e não se propõem a desenvolver um esforço institucionalizado e sistemático de compatibilização de ações e construção de sinergias e complementaridades” (p. 2).

Miranda (2006) em reflexões desenvolvidas na tese de doutorado “A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Mental”, elaborada em 2003, registra que o paradigma da inclusão escolar, “surge como uma reação contrária ao processo de integração, e sua efetivação prática tem gerado muitas controvérsias e discussões” (p. 7), e reconhece que “trabalhar com classes [...] que acolhem todas as diferenças traz [...] benefícios ao desenvolvimento das crianças deficientes e [...] as não deficientes, na medida em que estas têm a oportunidade de vivenciar [...] o valor da troca e da cooperação nas interações humanas” (idem). Uma prática educacional inclusiva só será garantida se “a escola estiver preparada para dar conta de trabalhar com os alunos que chegam até ela, independentemente de suas diferenças ou características individuais” (MIRANDA, 2006, p. 12). Porém, segundo a mesma autora, não é isto que a literatura vem evidenciando. No cotidiano da escola os alunos com deficiência, inseridos nas salas de aula regulares vivem uma experiência escolar precária, ficando quase sempre a margem dos acontecimentos.

A dissertação de Alice Decker, concluída na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, em 2006, que tem por título “Inclusão: o currículo na formação de professores” também merece destaque. Ela insere-se no terreno das discussões que pretendem problematizar a inclusão escolar nos cursos de formação de professores, através dos textos narrativos de acadêmicos de diferentes cursos de graduação em licenciatura. Verificou que a

idéia de inclusão aparece aliada a discursos clínicos, religiosos, psicológicos e educacionais corretivos que a produzem, determinando distintas condições para uma inclusão excludente.

Há um movimento surdo forte pelo reconhecimento da diferença surda e do reconhecimento do LIBRAS. A difusão nas graduações entrou dentro deste movimento, ou seja, um movimento que vai na contramão da inclusão. Os surdos querem uma escola para surdos ou, pelo menos, que comecem sua vida escolar na escola de surdos para depois continuarem incluídos com intérpretes em escolas inclusivas.

A oficialização da Língua Brasileira de Sinais, no Brasil ocorreu através da articulação política da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), se constituindo em uma importante conquista para os surdos. Foram criados cursos de formação de professores de surdos, instrutores e intérpretes, a produção de pesquisas na área de educação de surdos foi implementada, assim como a formação de grupos de pesquisa (MEC/SEESP, 2008).

A produção acadêmica em 2008 é bem mais numerosa do que nos anos anteriores. Lazzeri et al (2008), em seus relatos, consideram que “a Educação Especial vem recebendo um crescente reconhecimento e assume importância cada vez maior na medida em que a sociedade toma consciência e cobra uma cidadania acessível a todos” (p. 2). Mas, mesmo assim, entendem que “a educação e a escola precisam ser pensadas a partir de um enfoque global, atentando-se a questões mais amplas, de cunho social e político, que determinam os princípios democráticos e inclusivos aos quais a educação brasileira têm se direcionado atualmente” (p. 3).

Andrade (2008, p. 1), considera “que momentos de debate coletivos são sempre necessários para avançarmos em nossas políticas, seja em educação, em saúde, seja no espaço social da necessária articulação entre ambas as áreas”. Mas, vê na atualidade, a possibilidade de reflexão sobre questões levantadas e vividas em pesquisas sobre a importância da formação continuada para a ação dos professores do ensino comum, principalmente dentre aqueles que começaram a receber alunos das classes ou das escolas especiais.

Azevedo e Cunha (2008), fazendo uma ponte entre a temática sobre inclusão e o papel da equipe da gestão escolar como potencializadora de ações que desenvolvem práticas inclusivas no contexto escolar envolvendo toda a comunidade, consideram os professores totalmente despreparados para a realidade inclusiva, pois os professores apresentam dificuldade em ver o trabalho pedagógico como uma tarefa sua independente de quaisquer outras necessidades que o aluno possa apresentar. Em decorrência disso, ressaltam a importância da gestão escolar frente à educação inclusiva. Estes autores avançam ao

visualizarem potencial na rede intersetorial. Segundo eles, “o sistema de cuidados preconizado no momento atual da política de saúde mental infantil e juvenil brasileira tem como componente central a articulação entre serviços de diferentes setores” (2008, p. 2).

Naujorks (2008) identifica nas pesquisas fruto de dissertações e teses, avanços, tendências e implicações práticas do conhecimento produzido, principalmente em Educação Especial e inclusão educacional. As produções concentram-se na análise e discussão de políticas públicas para Educação Especial e educação inclusiva. Nesta perspectiva, é interessante analisar a tese de doutorado de Márcia Lise Lunardi, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2003 que tem por título “A Produção da Anormalidade Surda nos Discursos da Educação Especial”. A pesquisadora teve como foco principal a Política Nacional de Educação Especial (PNEE). Seu estudo destaca para as formas como um dispositivo pedagógico torna possível a produção de um aparato de verdades que, ao dizer coisas sobre os sujeitos deficientes e ao definir modelos para conduzir a ação pedagógica a eles dirigida, operam na constituição de subjetividades anormais. Seu estudo evidencia, a pedagogia da diversidade como uma estratégia normalizadora que, ao enaltecer as diferenças, captura-as a partir de uma norma transparente, colocando em funcionamento uma operação de apagamento das diferenças.

Em relação aos contextos educacionais, o foco prioritário das investigações é a escola. Quanto às práticas docentes, as produções questionam se e de que forma as práticas implementadas, em classes comuns e em salas de recursos favorecem processos inclusivos (NAUJORKS, 2008).

De acordo com informações do Ministério da Educação, os avanços da legislação se refletem na prática educativa no país, o que é evidenciado através da evolução no número de matrículas inclusivas no Brasil (FALKENBACH et al, 2008). Mas, estes autores complementam dizendo que “apesar do aumento de alunos com necessidades especiais nas escolas comuns, também identificado nos estudos de Ferreira e Ferreira (2004), não há certeza quanto à qualidade da inclusão” (2008, p. 2).

Silva e Graciano (2009), em suas reflexões sobre a prática pedagógica em sala de aula visando ao processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas de Ensino Fundamental, registra que há tentativas bem intencionadas dos professores, diretores e coordenadores envolvidos. Mas, “[...] não encontrou apoio necessário (verbas, material bibliográfico, material didático,...) por parte de nenhuma instituição, pública ou privada, para potencializar o trabalho. Ou seja, a demanda aumentou na proporção [...] inversas aos recursos conseguidos” (2009, p. 4).

O estado do conhecimento na área, mostra que são poucas as produções acadêmicas que vêm contemplando a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas de educação, saúde e assistência social. Entretanto, reconhecem a necessidade de debates entre os professores, para organizarem suas reflexões, pois a inclusão escolar de alunos com deficiência traz desafios grandes e inéditos, tais como conhecer e entender o desenvolvimento psicológico desses sujeitos, ou o que e como ensinar e avaliar esses alunos. E, conforme colocação de Campanharo (2009, p. 2), “a inclusão estabelece que as diferenças humanas são normais, mas ao mesmo tempo reconhece que a escola atual tem provocado ou acentuado desigualdades associadas à existência de diferenças de origem pessoal, social, cultural e política”, propondo uma política educacional mais democrática.

Reconheço que as políticas públicas de acesso universal à educação ainda não se efetivaram, há uma visão fragmentada da educação, na medida em que não vem ocorrendo a articulação na execução das políticas públicas de educação, saúde e assistência social.

Para Leite (2001 apud LEITE; DUTRA, 2005, p. 12), “romper o círculo vicioso da exclusão e desigualdade verificado mesmo após a implementação do modelo do sistema educacional descentralizado, é importante que se examine como o poder público poderia atuar neste sentido”. Leite e Duarte (2005, p. 12), por sua vez, entendem que “romper com esta situação implica a adoção de ações integradas com outras esferas de atuação para se atacar a diversidade de problemas que envolvem a população mais vulnerável”, daí salientarem que a possibilidade de respostas mais eficazes para a eficiência do sistema educacional brasileiro está relacionada às ações políticas mais integradas entre as diferentes secretarias – as políticas intersetoriais.

### **3 MARCOS LEGAIS E CONCEPÇÕES TEÓRICAS**

#### **3.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONCEPÇÕES, DIREITOS E HISTÓRIA**

A liberdade cada vez mais cerceada pela busca incessante do capital, pelo consumo desenfreado, remete a acreditar que, na verdade, é o mercado que acaba conduzindo as relações humanas colocando incertezas e inseguranças no cotidiano das pessoas (BAUMAN, 1998).

Quando se trata da Educação Especial e da inclusão de alunos com deficiência na escola, é possível traçar um paralelo com a idéia colocada por Bauman (1998). A partir do momento em que uma sociedade prioriza o rendimento dos indivíduos, exigindo que estes sejam os mais produtivos possíveis, que acumulem a maior quantidade de capital, pessoas com deficiência acabam por não responderem às exigências e demandas estabelecidas pela “sociedade do capital”, que também gera os improdutivos, dando lugar a um verdadeiro mal-estar social.

Assim, as políticas acabam por sofrer influências desse pensamento capitalista e desenvolvem-se de modo a fazer com que o país consiga atingir um patamar de desenvolvimento com o mínimo de gastos, principalmente na área social, já que a doutrina neoliberal é baseada no lucro. Assim, as políticas públicas educacionais para as pessoas com deficiência acabam por sofrer “baixas” – se assim pode-se dizer –, pois são políticas que geram gastos sociais e, ainda, com pessoas que não são tão produtivas quando comparadas às não deficientes.

Ao mesmo tempo, na atualidade, observa-se uma constante mudança nas lutas pelo acesso aos direitos consagrados na Constituição e, entre eles, está à educação de qualidade para todos os cidadãos, inclusive os que possuem algum tipo de deficiência.

Ao se tratar de Educação Especial é necessário, primeiramente, discutir a idéia do que é deficiência. Kassar (2000), afirma ser possível verificar que esse conceito vai sendo circunscrito dentro de uma discussão maior sobre o desenvolvimento humano e sobre a influência de fatores internos e externos nesse desenvolvimento.

A autora declara que o processo de desenvolvimento do homem e a influência de fatores internos e externos sobre ele podem ser identificados em registros filosóficos. Assim, nesses escritos, é possível observar a elaboração sobre o que viria a ser deficiência, pois mesmo considerando a existência de forte crença em determinantes divinos – punição divina – no período grego, existiam ainda registros que indicavam que a deficiência possuía uma causa

natural e que a crença em sua origem divina se devia ao fato da falta de experiência do homem e pelo seu “deslumbramento diante de sua particular característica” (MICHELET; WOODILL, 1993, p.85).

Sobre o assunto assim se manifesta Abbagnano (1984, p. 56):

O conhecimento no campo das ciências naturais, que tem grande impulso a partir da Modernidade, propicia que a discussão acerca da influência dos componentes internos (“ínatos”) e externos (sociais) no desenvolvimento humano vá ganhando status de cientificidade, de modo que, o discurso científico vai sendo instituído e preceitos como a “racionalidade” e a valorização da experiência sensível/empírica vão sendo incorporados por diferentes campos do conhecimento.

Em meio às descobertas científicas, principalmente das ciências naturais, a psicologia e a sociologia surgem como ciências que contribuem para a presença de uma visão evolucionista nas ciências humanas. Segundo Kassar, “a tese de que a organização do mundo humano está sujeita a uma evolução natural, progressiva é aceita, e, portanto, as relações entre os homens e o próprio homem devem ser observadas, descritas e classificadas” (2000, p. 27).

Nesse momento, é possível observar a valorização de fatores biológicos na explicação do desenvolvimento humano e social e a existência de um conceito idealizado de natureza humana. Por esse enfoque, o desenvolvimento humano é entendido como um “desabrochar” de dons já trazidos em sua essência. Segundo Bueno (1991, p. 86):

[...] com base nos preceitos da ciência moderna, é possível perceber que a procura da relação existente entre lesões anatômicas e sintomatologia clínica jamais se concebeu de maneira tão direta e satisfatória à relação fundamental entre a patologia e a fisiologia demonstrando, dessa forma, que alguns aspectos da deficiência possuem fatores biológico-fisiológicos, mas que sua aceitação é um fator social.

Kassar (2000) indica a obra de Darwin, pois ela traz implicações fundamentais ao entendimento do ser humano. As teses sobre evolução natural vão ganhando espaço nas ciências que se propõem a explicar o desenvolvimento humano.

Segundo Abbagnano (1984), “o conceito de evolução forneceu um esquema geral de concepção do mundo, sendo que diferentes correntes filosóficas (o positivismo, o pragmatismo e o naturalismo) recorreram implícita ou explicitamente a esse esquema” (1984, p. 863). Evolução pode ser entendida como: progresso natural e necessário de todo o universo, progresso esse que começa na nebulosa cósmica e, através do desenvolvimento ininterrupto do mundo inorgânico e orgânico, continua com o desenvolvimento “superorgânico” do mundo humano e histórico.

O pensamento evolucionista, que se difunde com o desenvolvimento da ciência moderna, deixa marcas mais evidentes na organização da sociedade brasileira com a apropriação e difusão de um pensamento liberal, por parte dos intelectuais nacionais, desde o período do Império. É possível observar, afirma Ghiraldelli (1991) em trabalhos dessa época, que alguns aspectos da história da educação brasileira trazem registros dessa influência.

De forma resumida, pode-se observar que a partir da valorização do progresso das ciências naturais há grande espaço para a difusão das idéias sobre o movimento “natural” da sociedade, influenciando diretamente a educação, sendo ela regular ou especial, conforme expõe Kassar (2000).

Especificamente no Brasil, esse modo de conceber a evolução social tem grande aceitabilidade e, a partir do início do século XX, contribui de modo mais evidente, nos rumos da educação brasileira, trazendo implicações na forma como entender/promover a Educação Especial.

Tanto a organização das instituições privadas especializadas no atendimento à educação especial como a formação das primeiras classes especiais ocorrem na atmosfera de valorização do discurso científico e de exaltação ao conhecimento biológico/evolucionista que se tinha das pessoas com deficiência. Nesse sentido, percebe-se que o viés social desses indivíduos não era considerado, ou seja, sua convivência com pessoas não deficientes, sua inserção no ensino regular ou mesmo um conhecimento do seu histórico familiar não existiam.

As classes especiais públicas surgem, então, pautadas na necessidade científica da separação dos alunos com e sem deficiência, na pretensão da organização de salas de aula de forma homogênea, sob a supervisão de organismos de inspeção sanitária que incorporam o discurso da ortopedia, a partir dos preceitos da racionalidade e Modernidade. A prática de separação das crianças tem, para a época, segundo Carvalho (2004), um caráter humanitário por ser proposto por uma pedagogia científica e racional. Essa pedagogia científica legitima-se por estar fundada na natureza.

A constituição do pensamento científico dá-se circunscrita por condições históricas e sociais, sendo, portanto, sempre limitada ideologicamente, buscando (ou não) soluções para diversos problemas, respondendo a diferentes interesses. Os aspectos ideológicos tornam-se mais fortemente identificados quando os conceitos científicos são adaptados e utilizados na organização da sociedade (KASSAR, 2000, p. 40).

Considerando essas, entre outras ponderações, é possível afirmar que, quando se tenta conceituar a Educação Especial ou inclusiva, vê-se que as conceituações são ambíguas. Essa ambiguidade faz-se primeiramente, na década de 1970. A Lei 5.692/71 explicita, em seu art. 9º, o público-alvo da educação especial, relacionando-o como: “alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”.

É possível observar que existe uma identificação da Educação Especial com problemas de aprendizagem surgidos no ingresso da população economicamente menos favorecida à escola, com a expansão da rede pública, transformando as crianças, cronologicamente atrasadas, em “deficientes” ou “deficientes mentais educáveis”. O sucesso ou fracasso desse público é respaldado pelo discurso das “potencialidades inatas” e pela implementação e utilização de técnicas especializadas (KASSAR, 2000).

Pode-se perceber, portanto, conforme Carvalho (2004), que, em muitas obras difundidas na sociedade brasileira, o sucesso ou fracasso dos indivíduos se dá pelo esforço pessoal – ou então há uma predisposição genética – que remete a pensar no conceito de culpabilização da vítima, ou seja, se algo não der certo para o indivíduo a culpa é dele e não de políticas ineficazes ou de falta de oportunidades na e da própria sociedade.

A educação inclusiva, vale ressaltar, teve seu início, conforme Mrech (2006), nos Estados Unidos em 1975, com a Lei Pública 94.142/75, tendo esse país todo um aparato montado pelo Estado a fim de proporcionar esse tipo de educação à comunidade como, por exemplo, políticas de suporte às escolas que aplicassem a educação inclusiva às pessoas com necessidades especiais.

Pode-se entender, portanto, num primeiro momento que a educação inclusiva acaba por ser o processo de inclusão das pessoas com deficiência ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os seus graus; da pré-escola ao ensino superior (KASSAR, 2000).

Porém, conforme Carvalho (2000), se a evolução histórica dos movimentos para universalizar o acesso à escola for analisada, pode-se concluir que o paradigma da inclusão vem caracterizar uma orientação que, necessariamente, diz respeito à melhoria da qualidade das respostas educativas de nossas instituições de ensino-aprendizagem para todos, não somente às pessoas com deficiência.

Embora esse movimento da educação inclusiva esteja predominantemente relacionado ao alunado da educação especial, conforme pode ser visto em políticas de inclusão educacional, é um equívoco supor que uma proposta deverá valer apenas a esses sujeitos. A

inclusão educacional implica no reconhecimento e atendimento às diferenças de qualquer aluno que, seja por causas endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresenta dificuldades de aprendizagem.

Uma abordagem simplista que pode ser observada quando se trata da inclusão escolar, tanto nas narrativas dos autores quanto nos discursos pedagógicos, é a afirmação de que o fenômeno da inclusão é o inverso da exclusão. Ao contrário: o avesso da inclusão pode ser uma inclusão precária, instável e marginal, decorrente de inúmeros fatores entre os quais a “sociedade capitalista que desenraiza, exclui, para incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão” (MARTINS apud AMARAL, 1995, p.32).

A inclusão escolar, para efetivar-se, necessita do suporte da Educação Especial, incluindo a implantação e/ou implementação de uma rede de apoio. Assim, para que a política para educação inclusiva tenha sucesso, é necessário que exista toda uma estrutura sem a qual ela não poderia sequer existir. Isto quer dizer que em primeiro lugar as políticas educacionais precisam estar claramente definidas, seguidas de políticas específicas à educação inclusiva, pois esta possui características peculiares em relação ao ensino regular, além de políticas de saúde e de assistência social a esse público.

Para Mrech (2006), um projeto de escola que se baseia na educação inclusiva deve direcionar a educação para a comunidade. Na escola inclusiva o processo educativo é entendido como um processo social, onde todas as crianças com deficiência e de distúrbios de aprendizagem têm o direito à escolarização o mais próximo possível do normal. O alvo a ser alcançado é a integração do aluno na comunidade, com as características descritas abaixo.

Esse tipo de escola identifica-se pelas seguintes características:

- ser líder em relação às demais, apresentando-se como a vanguarda do processo educacional, cujo objetivo maior é possibilitar a integração dos alunos que dela fazem parte;
- fazer com que os alunos atinjam seu potencial máximo, dosando esse processo às necessidades de cada um;
- colaborar e cooperar, estabelecendo relações sociais entre todos os participantes da escola, tendo em vista a criação de uma rede de auto-ajuda;
- mudar papéis e responsabilidades, ou seja, mudar os papéis tradicionais dos professores e da equipe técnica da escola. Os professores tornam-se mais próximos dos alunos na captação das suas maiores dificuldades. O suporte, portanto, aos

professores da classe comum é essencial para o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem;

- estabelecer uma infra-estrutura de serviços, de maneira gradual, criando uma rede de suporte para superação das suas maiores dificuldades, sendo integrada à comunidade;
- estabelecer parceria com os pais.
- possuir ambiente educacional flexível, priorizando processo de ensino-aprendizagem do aluno;
- possuir estratégias baseadas em pesquisas e não no senso comum, fundamentando as modificações na escola, a partir de discussões com a equipe técnica, alunos, pais, professores e estudos científicos;
- estabelecer novas normas de avaliação, atendendo às necessidades dos alunos com deficiência;
- possibilitar o acesso físico à escola;
- possuir um programa ou política de contínua formação do quadro profissional da escola (professores, coordenadores, técnicos).

Nesse sentido, conforme Mazzota (1996), promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos exige a avaliação permanente da eficácia dos serviços educacionais oferecidos, permitindo, quando indicada, a mobilidade dos educandos entre as diferentes opções de apoio e serviços especializados, colocados à disposição, fazendo com que suas competências e habilidades sejam trabalhadas em todos os âmbitos: social, psíquico, físico, educacional. A simples inclusão do aluno com deficiência, na escola, não assegura a ele esse direito constitucionalmente garantido, pois se não há políticas eficazes que garantam ensino de qualidade e, ainda, que reconheçam as características desse público, a sua inclusão escolar não será efetiva e a sua permanência neste ambiente não acontecerá.

Beyer (2005) afirma que a importância histórica da Educação Especial faz menção de que o ensino especial não seja extinto, mas que seu atendimento seja modificado diante da proposta inclusiva. Seria o caso da implantação do sistema de bidocência na educação inclusiva, proposto por Hans Wocken após bem sucedidas práticas nas escolas de Hamburgo (Alemanha). Por este sistema o professor em sala de aula regular, conta com a colaboração de um professor especializado para atender alunos com dificuldades, seja de aprendizagem de linguagem, de conduta, seja alunos com algum tipo de deficiência, tanto em atividades escolares como nas situações extraclasse.

Este professor com formação especial, segundo Wocken (2003), trabalha na educação inclusiva como um segundo educador, garantindo as condições básicas para o bom atendimento pedagógico aos alunos com deficiência e aos demais alunos com dificuldades de aprendizagem.

Nesta perspectiva, Beyer (2005, p. 33) destaca que:

[...] tal atendimento jamais deve concentrar-se explicitamente sobre as crianças com necessidades especiais, porém os educadores com atuação pedagógica devem trabalhar sempre no contexto do grupo, procurando também atender necessidades eventuais que os demais alunos possam demonstrar. Com isto se estará evitando o sempre possível processo de segregação do aluno e também se estaria fugindo de uma prática docente orientada por uma abordagem terapêutica.

A bidocência propicia uma resposta educativa mais diversificada e individualizada, beneficiando todos os alunos em uma sala de aula. Neste caso, para a manutenção da qualidade pedagógica, nas classes de inclusão deve haver uma redução numérica de alunos, pois há acréscimos nas horas/aula. E, conforme Beyer (2005), quando ocorrer de em uma mesma sala de aula haver casos de alunos com dificuldades de aprendizagem, de linguagem ou de conduta, e alunos com algum tipo de deficiência física, mental ou sensorial, além do professor titular, deve haver ainda dois professores, atendendo em períodos alternados com alunos que apresentam essas necessidades.

O processo de inclusão educacional, portanto, exige aprofundamento de conhecimentos, planejamento e mudanças sistêmicas político-administrativas na gestão educacional e no estabelecimento de ensino também, envolvendo desde a alocação de recursos governamentais até a flexibilização curricular em sala de aula, além da preparação dos professores.

Cada sujeito é um elemento fundamental na trama que constitui a rede que sustenta o processo inclusivo. Certamente, não se pode esperar que todos os requisitos necessários estejam prontos para que a inclusão se concretize, ela será – ou pelo menos exige que seja – um processo contínuo de construção. Do mesmo modo, não se pode estabelecer, por meio de um decreto governamental, que ela se transforme em realidade, como em um passe de mágica, do dia para a noite, necessitando para tanto, de estudos e do comprometimento das diversas áreas do conhecimento envolvidas no processo de inclusão.

Não se pode, no entanto, descartar as conquistas já consolidadas pelas pessoas com deficiência e seus familiares, como o direito à educação escolar, à reabilitação e à assistência social, sendo que as estruturas existentes, fruto de investimentos anteriores, devem ser

respeitadas por representarem um valor histórico indiscutível na complexa rede de relações que constituem o sujeito social (KASSAR, 2000).

Para que esse processo avance, faz-se necessário dar um enfoque mais amplo e abrangente à questão com implementação de políticas e desenvolvimento de novas ações capazes de ultrapassar os níveis atuais dos recursos institucionais, dos sistemas convencionais de ensino e dos currículos, para a construção de espaços educacionais inclusivos, embasados em experiências de êxito das práticas já existentes. Conforme Blanco (1998), o atendimento educacional especializado não deveria ser uma ação exclusiva da educação especial, mas também da escola comum, o que implicaria em transformar a educação no seu conjunto, para que contribua de maneira significativa ao desenvolvimento de escolas de qualidade para todos.

Promover uma inclusão educacional, cujo entendimento não esteja dissociado dos demais aspectos básicos de responsabilidade de todos os outros segmentos sociais, que inter-relacionados fortalecerão os sentimentos éticos e de cidadania da população, é dever não somente do Estado, mas de toda sociedade que reconheça as particularidades dos indivíduos que a compõe.

Para incluir (inserir) um aluno com características diferenciadas em uma turma dita comum, há necessidade de se criar mecanismos que permitam, com sucesso, que ele se integre educacional, social e emocionalmente com seus colegas e professores e com os objetos do conhecimento e da cultura (CARVALHO, 2004).

Assim, concordando com a autora é possível entender que se está respeitando o direito constitucional da pessoa com deficiência e de sua família, na escolha da forma de educação que melhor se ajuste às suas necessidades, circunstâncias e aspirações, promovendo, dessa forma, um processo de inclusão responsável e cidadã<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Inclusão cidadã significa uma aproximação mais estética-ética entre as disposições legais e o realizado. Passada mais de uma década da promulgação da Lei 9.394/96, em face ao descompasso entre a retórica tecida no texto da Lei, mediante seu conteúdo político e normativo-ideológico, e a realidade das práticas educacionais escolares e sociais, ou seja, a constatação de que grande parte das ações educativas desenvolvidas/praticadas da educação infantil à universidade, bem como as vozes legisladoras que as sustentam, não vêm se submetendo a processos de auto-crítica e transformação, de modo a se constituírem relações democráticas de cidadania num processo, de desconstrução/reestruturação educacional. Na letra da Lei não transparece que o exercício da cidadania, mais do que um preparo, implica uma construção. Entretanto, a LDB, compromissada com a formação de cidadãos, adotou o princípio de inclusão, situando a Educação Especial, como integrante da educação geral. Nessa perspectiva, a inclusão cidadã, abarca as relações sociais e, as construídas no cotidiano da escola e, especialmente, da sala de aula, a qual deve se abrir como um espaço sócio-geográfico privilegiado de exercício da cidadania, o que implica participação, tomada de decisões, criticidade, desenvolvimento da autonomia individual e, sobretudo, democratização nas relações sociais. É a educação inclusiva de qualidade, e implica que a inclusão deve oferecer oportunidades de aprendizagem a todos, respeitando as diferenças que precisam ser incluídas mediante a individualização do ensino no lugar da homogeneização, e a organização do trabalho pedagógico com tempos e espaços diversificados que contemplem diferentes ritmos, competências, favorecendo

### 3.1.1 As políticas educacionais, os direitos e o acesso

A educação, conforme Pietro (2003) tem assumido papel de destaque no panorama das políticas governamentais brasileiras, principalmente a partir da década de 1990, em que se pode verificar o fortalecimento do discurso e de propostas que revelam a intenção de garantir educação para todos, garantindo, assim, um direito consagrado na Constituição Brasileira.

Em que pese os avanços alcançados nos índices de matrículas iniciais no ensino fundamental, atribuídos a esse mesmo período, as ações efetivadas ainda não evidenciaram o atendimento aos compromissos firmados na Constituição Federal de 1988, quais sejam: erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade de ensino, formação para o trabalho e promoção humanística, científica e tecnológica do país.

Declara Pietro (2003), que “a luta da sociedade brasileira pela universalização do acesso à escola remonta há décadas” e a persistência em pautar essa reivindicação como prioridade garantiu, inclusive, que o último texto constitucional reafirmasse a educação como um direito de todos, definindo a quem cabe a responsabilidade por sua promoção e incentivo, e estabelecesse seus fins. De tal forma, a educação assim ficou assegurada na Constituição Federal de 1988, conforme texto do art. 205, abaixo transcrito:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

O fato desse direito ser consagrado constitucionalmente, ou seja, de maneira formal, não significa que será consagrado na prática. Isso quer dizer que, se um indivíduo não possui condições de acesso ao seu direito, ele o tem apenas formalmente. Um exemplo é o que ocorreu com a instituição da obrigatoriedade do ensino depois de séculos do acesso à escola ter sido apenas privilégio de alguns, Pinho (2004, p. 1) afirma que “assistiu-se a outro fenômeno, [...] o do afastamento da escola de todos aqueles que não acompanhavam o ritmo e o padrão estabelecidos”. Estes alunos passaram a ser rotulados de atrasados e colocados em classes especiais ou, simplesmente esquecidos pelo sistema.

Contra esse modelo médico-diagnóstico e de educação especial, que prevalecia em detrimento da preocupação pedagógica, foram produzidos documentos visando à integração

---

as aprendizagens dos sujeitos. Portanto, incluir, no recorte da cidadania, não se resume em integrar, mas trazer para dentro do processo educativo, da aprendizagem, as pessoas que motivos diversos foram segregadas da escolarização. Isso é construído por todos e com todos os autores e atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem que se contextualiza no cenário escolar, onde o enredo é uma realidade historiada no cotidiano das relações educativas formais (MENDES, 2008, p. 28-36).

dos alunos com NEE, a partir dos Estados Unidos (legislação PL 94-142, em meados de 1970, e o chamado *Warnock Report*, em 1978, que introduziu o conceito de NEE ou NESP<sup>7</sup>), ocorrendo, então, o deslocamento do enfoque médico-pedagógico para o modelo educativo, baseado na aprendizagem escolar de um currículo ou de um programa. No entendimento da *National Association of Retarded Citizens* (NARC), dos Estados Unidos a integração consiste:

[...] na oferta de serviços educativos que se põem em prática mediante a disponibilidade de uma variedade de alternativas de ensino e de classes, que são adequadas ao plano educativo, para cada aluno, permitindo a máxima integração institucional, temporal e social entre alunos deficientes e não deficientes durante a jornada escolar normal (NIZA, 1996, p. 5).

Os primeiros a aderirem a esse movimento de integração foram os países nórdicos como a Suécia, Dinamarca e Noruega. Em alguns países europeus, como na Itália, a integração se fez de forma radical, enquanto em outros, a exemplo da Alemanha e da Holanda, esse movimento avançou de forma lenta, mantendo estruturas segregadas, mas com qualidade. Ainda em outros, como Irlanda, Noruega e Países Baixos, houve o receio por parte dos pais de que seus filhos viessem a ser negligenciados numa situação de inclusão (BAIRRÃO, 1998).

Para Davidson (apud PARECER 3/99, p. 5):

[...] um aluno tem necessidades educativas especiais se tem dificuldades que exigem adaptação das condições em que se processa o ensino/aprendizagem, isto é, uma dificuldade significativamente maior em aprender do que a maioria dos alunos da mesma classe ou uma incapacidade ou incapacidades que o impedem de fazer uso das mesmas oportunidades que são dadas, nas escolas, a alunos da mesma idade.

A Declaração de Salamanca (1994), ao acolher novas concepções sobre a educação dos alunos com NEE, deixa clara a opção pela escola inclusiva, ao mesmo tempo em que estabelece as orientações necessárias para a ação, no âmbito nacional e internacional, visando o alcance de uma escola para todos. Nessa Declaração se lê:

[...] para que a possibilidade de sucesso nas escolas regulares possa se concretizar estas devem se adequar às crianças e jovens com NEE, através duma pedagogia neles centrada e capaz de ir ao encontro dessas necessidades. Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias. Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas devem ser implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades (apud PARECER 3/99, p. 6).

---

<sup>7</sup> “O termo necessidades educativas especiais refere-se ao defasamento entre o nível de comportamento ou de realização da criança e o que dela se espera em função da sua idade cronológica” (WEDEL apud BAIRRÃO, 1998, p. 4).

Na atualidade, a percepção que se tem, é de que no Brasil, mesmo depois da edição da Lei 5.692/71, da promulgação da Constituição Federal de 1988, da criação do ECA/90 e da nova LDB, Lei 9.394/96, assim como ocorreu em Portugal, a integração das crianças e jovens com deficiência à escola comum não se efetivou segundo os compromissos assumidos com a aceitação da Declaração de Salamanca.

Constata-se, também, que não basta encaminhar crianças e jovens com deficiência para o ensino regular para que a educação inclusiva ocorra. A escola precisa se transformar para incluir a todas as crianças. Nesse sentido, afirma Mell Ainscow (1995, p. 6):

‘Não se trata [...] de introduzir medidas adicionais para responder aos alunos num sistema educativo que se mantém, nas suas linhas gerais, inalterado. Trata-se de reestruturar as escolas para atender a todas as crianças’ ou, como aconselha a Declaração de Salamanca, de realizar uma profunda reforma do ensino regular.

Segundo Hazard (2009), do total de 24,5 milhões de pessoas com deficiência no país, 6.676.205 milhões situam-se na faixa etária de zero a 24 anos, estando matriculados na Educação Especial, conforme dados do Censo Escolar de 2006 (MEC/INEP, 2007) ilustrados no Gráfico 1.

De acordo com a mesma fonte de pesquisa, Censo Escolar de 2006, houve um crescimento no atendimento inclusivo no Brasil, passando de 24,7% em 2002 para 46,4% em 2006<sup>8</sup>.

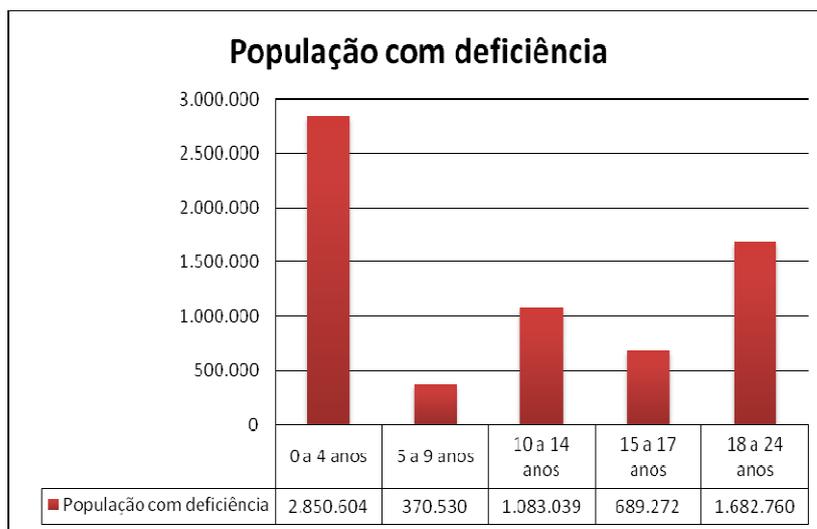


Gráfico 1: População com deficiência – Números da Educação Especial no Brasil – junho 2007.  
Fonte: Censo Escolar de 2006 (MEC/INEP, 2007).

<sup>8</sup> Dados da Secretaria de Educação Especial do MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 jun. 2008.

O aumento das matrículas na escola regular brasileira não significa que houve realmente uma evolução em direção à educação inclusiva. Há desafios à inclusão, como a formação de professores, a transformação da escola, os direitos à educação, o mercado de trabalho e a assistência à saúde (DAL-FORNO; OLIVEIRA, 2005; FRANÇA; PAGLIUCA; BAPTISTA, 2008). Não são os alunos com deficiência que devem se adaptar ao sistema escolar, pois a meta da inclusão, desde o início, é não deixar ninguém de fora, sendo ele que terá de se adaptar às particularidades de todos os alunos (MANTOAN, 1997).

Corroboram com essa visão, Santos et al (2009, p. 3), que partindo do pressuposto de que “as políticas públicas colocam em prática uma ação desarticulada e sem compromisso com a realidade objetiva das escolas regulares do Brasil, porque estão sendo implementadas apenas por decreto”, argumentam que os mecanismos históricos de exclusão continuam presentes na estrutura escolar na medida em que esta estabelece um padrão de normalidade.

Esse entendimento encontra amparo em Ferreira (1998, p. 14), segundo o qual “os discursos da educação para todos e da escola inclusiva ocorrem num contexto de exclusão social ampliada, o que aumenta os desafios para assegurar os direitos das pessoas com deficiência”. Não é diferente a fala do Ministro da Educação Fernando Haddad (2008, p. 5), que diz:

É preciso reconhecer que a organização e as práticas educativas educacionais forjaram, historicamente, uma cultura escolar excludente e que há uma dívida social a ser resgatada. Este contexto intensificou a oposição entre a educação comum e a educação especial nos sistemas de ensino, contrariando o princípio da transversalidade da educação especial em todos os níveis, etapas e modalidades.

Tais abordagens evitam que a análise mecânica da realidade encontrada e se aceite que a mera existência da legislação e da prescrição de sua implementação signifiquem a solução efetiva do problema da inclusão/exclusão, já que, conforme Santos et al (2009, p. 3), “a solução deste problema depende de mudanças e transformações da realidade escolar que superem estruturas historicamente voltadas à (des)qualificação dos alunos”.

Assim, os dados quantitativos apresentados nos Censos Escolares não expressam a situação atual da inclusão escolar no país. O Gráfico 2, é ilustrativo das matrículas na Educação Especial, no período de 1998 a 2006.

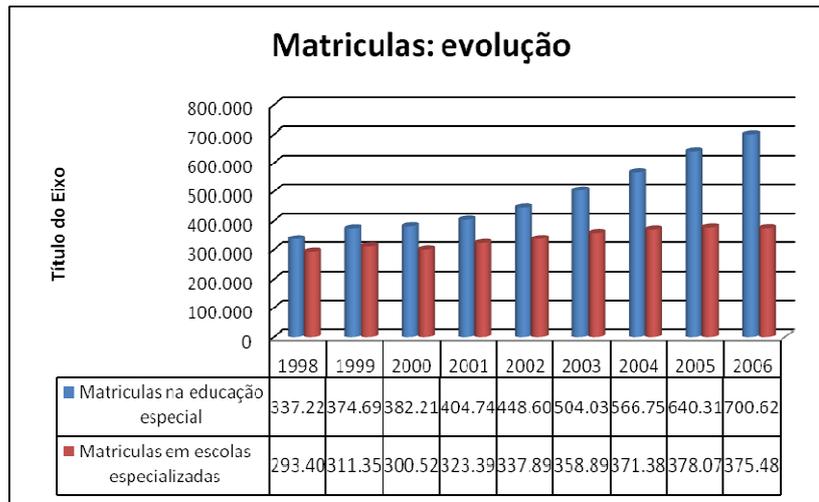


Gráfico 2: Evolução das matrículas na Educação Especial e em escolas especializadas/classes especiais no Brasil – período 1998-2006

Fonte: Censo Escolar (MEC/INEP, 2007).

O gráfico acima mostra que entre 1998 e 2006, houve um crescimento de 107,6% no total das matrículas de alunos com NEE. Também mostra que no mesmo período, houve um crescimento de 18% das matrículas em escolas exclusivamente especializadas/classes especiais. Esses dados percentuais, no entanto, não significam um progresso na superação da exclusão escolar, pois mesmo que represente um avanço numérico da evolução da inclusão no sistema regular de ensino, o retorno das discussões sobre a experiência inclusiva, não comprova a eficácia do sistema educacional quanto à qualidade na inclusão que vem ocorrendo.

O MEC através da Secretaria de Educação Especial tem procurado mostrar que a inclusão escolar vivencia um período de crescente evolução, conforme ilustrado nos Gráfico 3, 4 e 5.

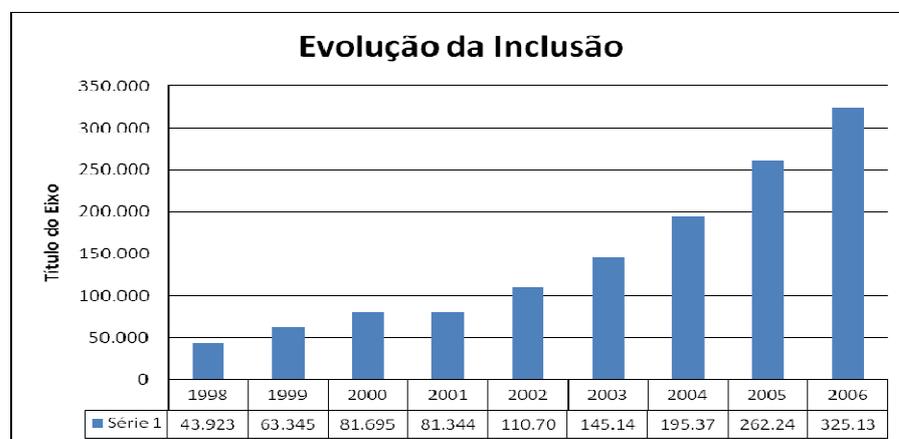


Gráfico 3: Matrículas em escolas regulares = classes comuns (inclusão) no Brasil – 1998-2006

Fonte: Censo Escolar (MEC/INEP, 2007).

Entre 1998 e 2006, houve um crescimento de 640% das matrículas em escolas comuns do ensino regular (inclusão).

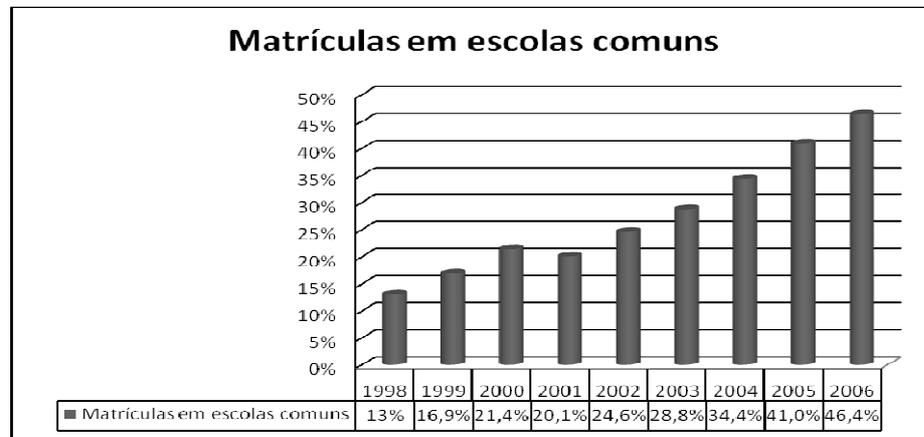


Gráfico 4: Evolução da Política de inclusão nas escolas comuns de ensino regular – 1998-2006  
Fonte: Censo Escolar (MEC/INEP, 2007).

Em 2003, 62% das novas matrículas para alunos com necessidades especiais foram para rede regular de ensino. Em 2004, 80%. Em 2005, 91%. Em 2006, todas as novas matrículas foram direcionadas a escolas comuns do ensino regular. Em consequência desse aumento das matrículas de alunos com deficiência nas escolas da rede regular de ensino, entre 2005 e 2006, houve uma queda de 2.586 matrículas em escolas e classes especiais (MEC/INEP, 2007).

O Gráfico 5 ilustra a evolução das matrículas em escolas públicas, privadas e de educação especial.

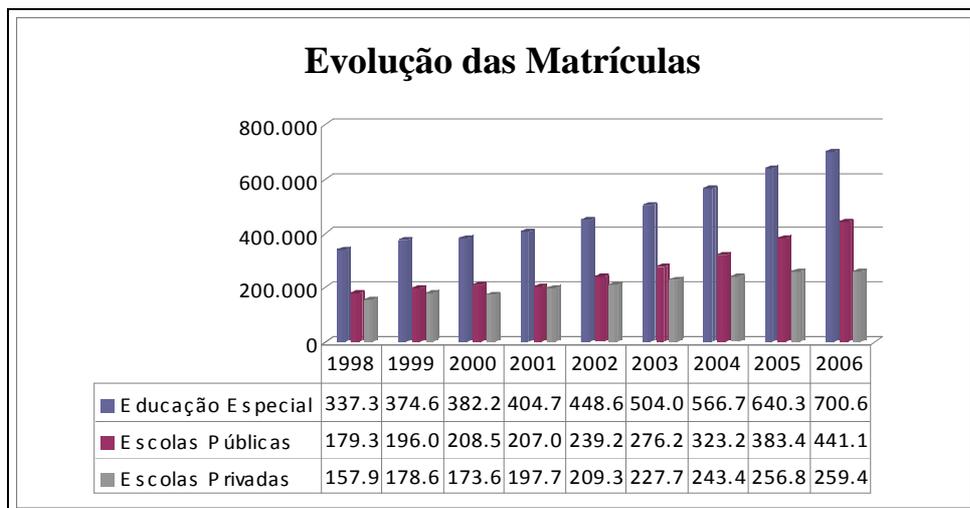


Gráfico 5: Evolução das matrículas – Escolas Públicas, Privadas e Especiais – 1998-2006  
Fonte: Censo Escolar (MEC/INEP, 2007).

Entre 1998 e 2006, houve um crescimento de 146% das matrículas de alunos com NEE em escolas públicas, e de 64% em escolas privadas, conforme informado pelo Censo Escolar MEC/INEP (2007).

Os números nesses gráficos registram que as matrículas cresceram consideravelmente desde 1998, quando se iniciou por força da Lei nº 9.394/96, o processo efetivo de inclusão e em 2006 quando foram aplicadas políticas mais efetivas a esse público. Esse aumento, conforme a Secretaria de Educação Especial, deu-se pela implementação de políticas de inclusão, desenvolvidas em conjunto com o Ministério da Educação – MEC. Outra constatação decorrente desses dados é que mesmo tendo ocorrido um aumento das matrículas nas escolas públicas, também houve um acréscimo bastante numeroso nas instituições privadas e de cunho estritamente especial.

O que esses dados estatísticos não revelam é a face subjetiva do processo de ensino e aprendizagem da inclusão escolar: a existência de condições históricas de bases objetivas da exclusão social (CARVALHO, 2003); os discursos e o silêncio na história dos sujeitos; transmissão e aquisição dos conhecimentos historicamente construídos e elaborados que recai sobre as temáticas como a do “ser”, do “aceitar”, do “acolher a diferença”; as bases em que se estabelece o parâmetro que qualifica a “diferença” (CARVALHO, 2003; MANTOAN, 2006); os limites entre “respeitar as diferenças” e consagrar as desigualdades (idem); a secundarização da importância do conhecimento (DUARTE, 2003); a falta de conhecimento e o preconceito (MEC/INEP [Censo Escolar], 2008).

Também observo que apesar do crescimento evidenciado das matrículas, percebe-se a existência de contradições entre os dados fornecidos pelo Censo Escolar (MEC/INEP) até março de 2007 e os dados de março de 2008 do Censo Escolar do Ministério da Educação. Na análise da evolução das matrículas na rede regular de ensino, no período de 2002 a 2006 pode ser encontrada a motivação para os entraves na educação inclusiva.

A Tabela 1 mostra a evolução das matrículas na rede regular de ensino nesse período, permitindo a visualização da evolução das matrículas em escolas com e sem apoio pedagógico especializado.

Tabela 1: Evolução das matrículas em rede regular de ensino – com e sem apoio pedagógico especializado na Educação Especial – 2002 a 2006

2002		2003		2004		2005		2006	
CAP <sup>9</sup> (44,7%)	SAP <sup>10</sup> (55,3%)	CAP (44,0%)	SAP (56,0%)	CAP (50,7%)	SAP (49,3%)	CAP (43,7%)	SAP (56,3%)	CAP (42,0%)	SAP (58,0%)
49.512	61.192	63.766	81.375	99.178	96.192	114.834	147.409	136.431	188.705

Fonte: Censo Escolar (MEC/INEP, 2007).

A tabela apresentada permite identificar que entre 2002 e 2006, houve crescimento de 175,5% das matrículas em redes regulares de ensino em escolas regulares com apoio pedagógico especializado, e de 208,3% em escolas comuns sem apoio pedagógico especializado.

O crescimento de matrículas em escolas regulares sem apoio pedagógico especializado, não é percebido como um dado positivo da educação inclusiva. O que fica compreendido é que, falta conhecimentos especializados sobre o tema. Fato que não interfere no processo de inclusão, porque eventos como a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei 9.394/96, trouxeram contribuições para o avanço nas políticas de educação inclusiva. Mesmo que, passados mais de 10 anos, conforme ressalta Falkenbach et al (2008, p. 4), “parece estar chegando somente agora ao ambiente educacional”. Concordo com as observações dos autores mencionados, ou seja, “que tanto a ação pedagógica como a compreensão dos professores sobre a questão, permanecem como obstáculos” aos avanços qualitativos da educação inclusiva.

Assim, mesmo com as conquistas legais e com os dados mostrados nas tabelas a seguir, ainda falta consistência ao movimento inclusivo.

Tabela 2: Evolução das escolas públicas e privadas com educação básica no Brasil – 2002-2006

2002		2003		2004		2005		2006	
Total: 214.188		Total: 211.933		Total: 210.094		Total: 207.234		Total: 203.973	
Pública (84%)	Privada (16%)	Pública (83,4%)	Privada (16,6%)	Pública (83,2%)	Privada (16,8%)	Pública (82,8%)	Privada (17,2%)	Pública (82,6%)	Privada (17,4%)
179.930	34.258	176.888	35.045	174.932	35.162	171.719	35.515	168.436	35.537

Fonte: Censo Escolar (MEC/INEP, 2007).

<sup>9</sup> CAP = com apoio pedagógico.

<sup>10</sup> SAP = sem apoio pedagógico.

Tabela 3: Evolução de escolas públicas e privadas com matrículas de alunos com NEE – 2002-2006

2002		2003		2004		2005		2006	
Total:24.789		Total: 29.900		Total: 37.679		Total: 42.765		Total: 54.412	
Pública (85,%)	Privada (15%)	Pública (85,4%)	Privada (14,6%)	Pública (87,5%)	Privada (12,5%)	Pública (86,3%)	Privada (13,7%)	Pública (87,0%)	Privada (13,0%)
21.051	3.733	25.531	4.369	32.966	4.713	36.897	5.868	47.381	7.031

Fonte: Censo Escolar (MEC/INEP, 2007).

A Tabela 3, mostra que entre 2002 e 2006, houve crescimento de 119,5% das escolas com matrículas na Educação Especial, com crescimento de 125% na rede pública e 88% na rede privada. Da mesma forma, pode ser observada na Tabela 4 a distribuição de escolas com Educação Especial no Brasil, por tipo de atendimento.

Tabela 4: Distribuição de escolas com Educação Especial no Brasil por tipo de atendimento - 2006

Tipo de Atendimento	Número de escolas
Escolas Exclusivamente Especializadas	2.724
Escolas com Classes Especiais	4.325
Escolas Comuns com apoio pedagógico especializado	17.469
Escolas Comuns sem apoio pedagógico especializado	38.006

A mesma escola pode ter dois ou mais tipos de atendimento

Fonte: Censo Escolar (MEC/INEP, 2007).

Na distribuição das escolas com Educação Especial no Brasil por tipo de atendimento, no ano de 2006, também pode ser observado, que as escolas sem apoio pedagógico especializado continuam predominando sobre os demais tipos relacionados na Tabela 4.

Como compreender os avanços nos processos de inclusão escolar, quando a maior parte das escolas com Educação Especial, não tem apoio pedagógico especializado? A própria Constituição Federal e a legislação específica (LDB) estabelecem o direito de todos à educação. Portanto, o acesso em rede regular de ensino deve ser o mais amplo possível ao acervo cultural e científico produzido pela humanidade. Segundo Georges Snyders (1988 apud CARVALHO, 2008, p. 2):

A escola é a forma pela qual este direito pode ser exercido e cabe aos que nela atuam e aos responsáveis pela sua organização assegurar os meios adequados para que todos nela ingressem e nela se sintam suficientemente em segurança e desafiados para realizar as tentativas, empenhar os esforços necessários àquilo que estabelece, ao mesmo tempo, a ruptura e a continuidade com a vida cotidiana e social.

A escola deve ser aberta para a vida e não fazer com que os alunos se sintam “prisioneiros de sua desconfiança acerca da juventude e do mundo”, pensa Snyders (1988, p. 274). Ele teme “que a escola tenha abandonado seu próprio papel (p. 277). E nesse ponto

pensa como Leontiev (1978, p. 323), que assim expressou: “o processo principal que caracteriza o desenvolvimento psíquico da criança é um processo específico de apropriação das aquisições do desenvolvimento das gerações humanas precedentes”. Estes conhecimentos são o resultado de um processo que “[...] realiza-se na atividade que a criança emprega relativamente aos objetos e fenômenos do mundo circundante, nos quais se concretizam estes legados da humanidade” (1978, p. 323), ou seja, “não se fixam morfológicamente e não se transmitem por hereditariedade”, conforme expressa Carvalho (2008, p. 3). Enquanto isso, Carvalho (2006, p. 29) diz que:

[...] pensar a inclusão dos alunos com deficiência(s) nas classes regulares sem oferecer-lhes a ajuda e apoio de educadores que acumularam conhecimentos e experiências específicas, podendo dar suporte ao trabalho dos professores e aos familiares, parece-me o mesmo que fazê-los constar, seja como número de matrículas, seja como mais uma carteira na sala de aula. [...] os indivíduos devem ser considerados como seres que sentem, pensam e apresentam necessidades diferenciadas que ‘devem ser compreendidas, valorizadas e atendidas segundo suas exigências biopsicossociais individuais’, para que se realize o direito de cidadania.

Dessa forma, mesmo que se observe também uma evolução nos dados relativos aos professores que trabalham na educação especial (Tabela 5, 6, 7 e 8), e sendo este um indicativo do investimento feito no setor, bem como uma forma de aperfeiçoar as políticas de inclusão escolar, conforme analistas do MEC/INEP, há críticas quanto à organização dos serviços especializados na rede estatal de ensino.

Tabela 5: Evolução de professores na Educação Especial no Brasil – 2002-2006

2002		2003		2004		2005		2006	
Total:44.490		Total: 46.819		Total: 50.080		Total: 51.006		Total: 54.625	
CCE <sup>11</sup> (71,6%)	SCE <sup>12</sup> (28,4%)	CCE (72,0%)	SCE (28,0%)	CCE (71,6%)	SCE (28,4%)	CCE (77,0%)	SCE (23,0%)	CCE (77,8%)	SCE (22,2%)
31.873	12.617	33.691	13.128	35.875	14.205	39.348	11.658	42.498	12.127

Fonte: Censo Escolar (MEC/INEP, 2007).

Esta tabela mostra que entre 2002 e 2006 houve crescimento de 22,8% no total de professores na Educação Especial, com crescimento de 33,3% dos professores com curso específico e queda de 3,8% dos professores sem especialização para atender alunos com NEE.

Esses dados, na tabela acima, demonstram que desde 1998 até 2006, houve um crescimento nos números com curso específico – pós-graduação, provavelmente – para a educação especial, demonstrando, dessa forma, que a preparação dos professores passa a estar

<sup>11</sup> CCE = Com curso específico.

<sup>12</sup> SCE = sem curso específico.

cada vez mais condizente com as necessidades de atendimento a esse público. Não é informado, no entanto, se esse “curso específico” é financiado pelo Estado ou pelo próprio professor.

Tabela 6: Evolução de professores na Educação Básica no Brasil – 2002-2006

2002		2003		2004		2005		2006	
Total: 2.419.585		Total: 2.497.918		Total: 2.543.579		Total: 2.897.340		Total: 2.973.412	
Escola Pública (79,5%)	Escola Privada (20,5%)	Escola Pública (79,6%)	Escola Privada (20,4%)	Escola Pública (79,8%)	Escola Privada (20,2%)	Escola Pública (79,8%)	Escola Privada (20,2%)	Escola Pública (80,3%)	Escola Privada (19,7%)
1.925.375	494.210	1.988.898	494.210	2.031.533	512.046	2.314.952	582.388	2.389.098	584.314

Fonte: Censo Escolar (MEC/INEP, 2007).

Conforme pode ser observado na tabela acima, o número de professores que trabalham na educação especial teve um crescimento expressivo entre 2002 e 2006, período analisado pelo Censo Escolar de 2007. Desse modo é possível afirmar que a procura docente por essa especificidade de ensino também tem crescido, além de ser um indicativo de que o poder público está conseguindo ampliar e qualificar o contingente de professores necessários à Educação Especial.

Tabela 7: Formação de professores em Educação Especial no Brasil – 2006

Formação dos 54.625 professores em educação especial em 2006	Número por formação
Com ensino médio fundamental	343 (0,7%)
Com ensino médio	13.133 (24%)
Com ensino superior	41.099 (75,3%)

Fonte: Censo Escolar (MEC/INEP, 2007).

Na tabela acima é possível perceber que o investimento em formação dos professores, principalmente no nível superior, no ano de 2006, melhorou muito conforme mostram os números. Mas, apesar da expressividade desse quantitativo, neste mesmo ano Mantoan (2006, p. 29), dizia que “o ensino regular e o despreparo dos professores não podem continuar sendo justificativa para a situação, que é preciso uma acomodação em prol de uma escola ‘que reconheça e valorize as diferenças’”.

O estudo de Falkenback et al (2008), revela que é grande a quantidade de alunos com NEE com significativas dificuldades de aprendizagem, mas boa parte dos alunos identificados como incluídos nas escolas municipais e estaduais, são considerados pela escola como alunos com dificuldades de aprendizagem, dificultando o atendimento mais pormenorizado àqueles que possuem alguma necessidade especial. Kassar (2004), citado pelos referidos autores, dá a seguinte explicação para este fato:

[...] o conceito de aluno com necessidades especiais tem como base o art. 5º da Resolução nº 2/2002, que define: a) crianças com dificuldades acentuadas de aprendizagens, vinculadas ou não a alguma causa orgânica; b) crianças com dificuldades de comunicação ou sinalização diferenciadas e altas habilidades. [...] quando a resolução cita também alunos com ‘dificuldade acentuada de aprendizagem’ que não precisa ser de causa orgânica, favorece para que a escola encaminhe alunos para serviços e escolas especiais através de um julgamento precipitado (KASSAR apud FALKENBACK et al, 2008, p. 4).

A adoção desses conceitos pelos professores faz com que crianças sem deficiência sejam tratadas como alunos com deficiência, sejam por dificuldades iniciais ou por comportamentos diferenciados do padrão. Isso mostra a preocupação da escola em sanar suas próprias dificuldades – que poderiam ser representadas pela falta de professores preparados para trabalhar com alunos com deficiência, transferindo-os para classes especiais – em vez de trabalhar as dificuldades e as necessidades dos alunos. Segundo Falkenback et al (2008, p. 5), esta questão também leva a seguinte questão: “o aumento do número de inclusões representa mais crianças com necessidades especiais na escola comum, ou representa mais crianças sendo julgadas desta forma?”.

Tabela 8: Distribuição de professores com curso de, no mínimo 40 horas, para atendimento a alunos com deficiência por etapa/modalidade de ensino – 2006

<b>Etapa/modalidade</b>	<b>Número de professores</b>
Creche	1.391
Pré-Escola	5.312
Ensino Fundamental	23.887
Ensino Médio	4.723
Educação de Jovens e Adultos	1.540
Educação Profissional	613

Fonte: Censo Escolar (MEC/INEP, 2007).

Nos dados da tabela acima a correlação com o número de alunos em cada etapa/modalidade de ensino, não permite dizer se os números apresentados são baixos, normais ou altos. Aproveito aqui as indagações feitas por Falkenback et al (2008, p. 5): “porque as crianças com deficiência não avançam no sistema de séries adotado pela maioria das escolas? Podemos indagar ainda, se não avançam nos níveis de ensino, qual o destino educacional dessas crianças?”.

Na perspectiva de uma resposta, surge a colocação de Vigotski (1989), de que a escola deve superar a visão de apenas investir dentro dos limites estabelecidos pelos diagnósticos clínicos ou educacionais tradicionais. Segundo Padilha (2001), o processo de inclusão escolar de crianças com deficiência é entravado seja pelo fato da deficiência na modernidade ainda

ser pensada como uma causa biológica irreversível – falha em algum sentido, habilidade ou órgão que o impedira de se desenvolver e aprender (KASSAR, 1999) –, seja pela ação das escolas que atendem essas crianças estar voltada ao assistencialismo (PADILHA, 2001). As “repercussões desse conhecimento vão desde o ingresso da criança na escola até os conceitos antigos acerca da avaliação e da aprendizagem que seguem perspectivas do diagnóstico biomédico” (PADILHA apud FALKENBACH et al, 2008, p. 2).

Carvalho (2006, p. 20), diz que “a mudança mudou”, pois as transformações surgem em ritmo acelerado, e dentro deste contexto mutável a pedagogia ganharia destaque se possibilitasse nos alunos, mais condições de desenvolvimento de suas capacidades crítico-reflexivas, garantindo-lhes mais autonomia e independência.

Para que a pedagogia mantenha seu papel renovado e adequado ao atual estágio dos marcos legais, das pesquisas e publicações sobre os processos de inclusão escolar, percebo que a qualificação e a reestruturação do pensamento dos docentes precisa percorrer novas trilhas. A educação na rede regular de ensino precisa ser pensada e praticada de forma inovada.

Nesse sentido, Carvalho (2006, p. 78) sinaliza que “a escola precisa se atualizar para atender as diferenças individuais, [...] as aptidões individuais, para permitir a formação de todos os alunos em perspectivas participativa”. E, também lembra “a necessidade da educação inclusiva ser entendida como reestruturação do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, para que atendam os alunos que, por direito público e subjetivo de cidadania, requerem apoio educacional” (2006, p. 17).

Segundo Falkenback et al (2008, p. 3), “as deficiências requisitam um ambiente novo e criativo, um modo de vida escolar com organização de novas formas especiais de aprendizado respeitando as características especiais”.

Santos (2006, p. 51) observa que “a educação nunca esteve tão pautada nos espaços sociais como nesses últimos anos”. Isso é corroborado pelos resultados da análise do Censo Escolar de 2007. Estes evidenciam que houve um avanço da acessibilidade nas escolas públicas com Educação Básica no período de 2002 a 2006, conforme mostram as Tabela 9 e 10.

Tabela 9: Acessibilidade dos alunos com deficiência nas escolas públicas com Educação Básica – 2002-2003

2002		2003	
Total: 179.930		Total: 176.888	
Sanitários adequados (2,7%)	Dependências e vias adequadas (2%)	Sanitários adequados (3,6%)	Dependências e vias adequadas (2,7%)
5.016	3.755	6.478	4.849

Fonte: Censo Escolar (MEC/INEP, 2007).

Tabela 10: Acessibilidade dos alunos com deficiência nas escolas públicas com Educação Básica – 2004-2006

2004		2005		2006	
Total: 174.932		Total: 171.719		Total: 168.436	
Sanitários adequados (4,8%)	Dependências vias adequadas (3,6%)	Sanitários adequados (6,0%)	Dependências vias adequadas (4,4%)	Sanitários adequados (7,5%)	Dependências vias adequadas (5,2%)
8.412	6.354	10.452	7.560	12.684	8.888

Fonte: Censo Escolar (MEC/INEP, 2007).

As tabelas acima mostram que entre 2002 e 2006, houve um crescimento de 152,8% de escolas com sanitários adequados e 136,6% de escolas com dependências e vias adequadas aos alunos com deficiência.

Nas questões da acessibilidade, também é possível observar, pelos dados do Censo Escolar apresentados na Tabela 9 e 10, que diversas escolas realizaram algumas adaptações para receber alunos com deficiência física, demonstrando que as políticas de acessibilidade vêm sendo aplicadas, especialmente no que diz respeito à adequação material de suas dependências.

É importante ressaltar que mesmo tendo sido implantadas e implementadas essas ações (adequação de sanitários, salas de aula e vias) nesse período de tempo, há ainda muito a ser feito, inclusive na formação pedagógica dos professores, pois é nela que se percebe uma grande dificuldade para promover a inclusão escolar dos alunos não deficientes e deficientes no mesmo ambiente. No que tange à política de acessibilidade universal, igualmente, muitas ações ainda não foram integralmente cumpridas, conforme ilustra o Gráfico 6.

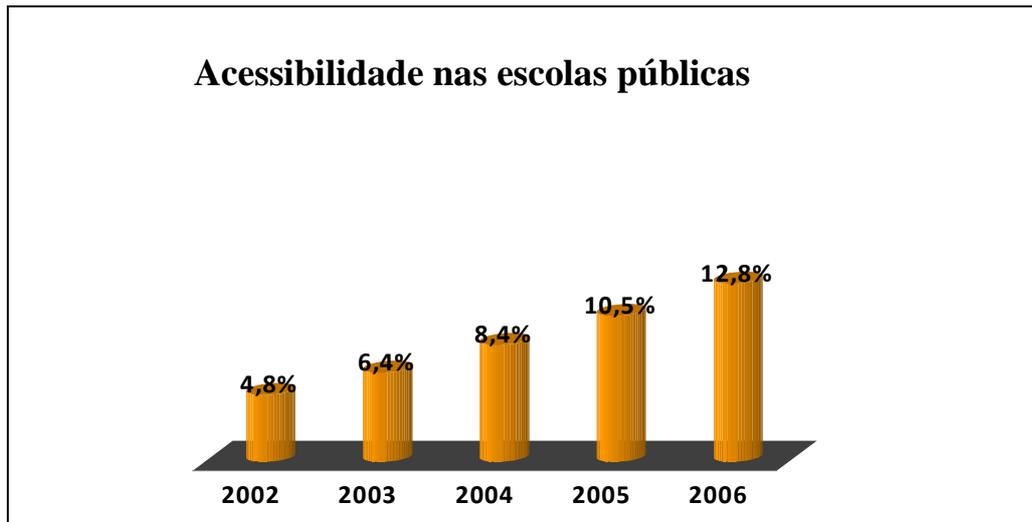


Gráfico 6: Percentual de escolas públicas com adaptação arquitetônica (acessibilidade) no Brasil – 2002-2006.

Fonte: Censo Escolar (MEC/INEP, 2007).

Na representação dos dados coletados pelos censos escolares realizados pelo MEC, é possível observar que as políticas de inclusão vêm se concretizando, porém também é notório que elas são específicas no sentido de adaptar o ambiente para o acesso, abrir novas vagas e fazer com que um maior número de professores, com ensino superior, lecionem no ensino especial. Por outro lado, não há como observar o investimento público na formação desses professores.

A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação informa que por meio do “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, promove cursos de formação de educadores para a docência em educação especial.

Esse programa – que é o principal da Secretaria – propõe fomentar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos, cujo objetivo se resume em apoiar o processo de implementação nos municípios brasileiros, reunir recursos da comunidade e firmar convênios e parcerias para garantir o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos em toda a extensão do território nacional.

Dessa forma, essa secretaria, disponibiliza equipamentos, mobiliários e material pedagógico, necessários à implantação de salas de recursos para organização da oferta de atendimento educacional especializado, nos municípios-pólo, com vistas a apoiar o processo de inclusão educacional na rede pública de ensino.

Os dados do MEC apontam que houve uma progressiva ampliação do número de escolas públicas com adaptação arquitetônica para crianças e adolescentes. Os dados representados no Gráfico 6 ilustram que de 2002 a 2006, o número de instituições de ensino

que possuíam condições ideais de acessibilidade passou de 4,8% para 12,8% (MEC/INEP, 2007). Apesar da evolução dos índices, o Ministério da Educação divulgou em junho de 2008 que “70,64% da população brasileira de 0 a 18 anos que está fora da escola é constituída por crianças, jovens e adolescentes com deficiência” (MAIA; WERNECK, 2008, p. 1).

Segundo as mesmas autoras, o monitoramento feito desde 2002 pela Escola de Gente<sup>13</sup>, no entanto, registra a necessidade de uma avaliação mais cuidadosa das estimativas do governo brasileiro de que “97% da população de seis a 14 anos do país já estava na escola” (2008, p. 1). Apenas em 2008 esta percepção começou a ganhar concretude. Para o Ministro da Educação, Fernando Haddad (apud MACHADO, 2009, p. 1), “os resultados das matrículas da Educação Básica de 2008 são 0,4% superiores aos do ano de 2007”. Esse crescimento, segundo o Ministro Haddad “se deu especialmente por causa da oferta maior da educação profissional feita pelas redes estaduais” (MACHADO, 2009, p. 1).

A educação infantil também teve um aumento expressivo nesse período, embora não se possa dizer o mesmo da educação especial:

As matrículas em creches também tiveram aumento expressivo, de 11%, e a *educação especial sofreu uma inversão da curva de atendimento aos alunos com deficiência. As matrículas em classes comuns de escolas regulares passaram de 46,8% do total em 2007 para 54% em 2008. Chega a 375.772 o número de pessoas com deficiência matriculadas em classes comuns do ensino regular e da educação de jovens e adultos, num total de 61.828 escolas, o que mostra expressivo crescimento do atendimento escolar inclusivo contra as classes exclusivas, cujo número de matrículas caiu de 348.470 em 2007 para 319.924 em 2008* (MACHADO, 2009, p. 2) [grifei].

A falta de conhecimento e o preconceito continuam como principais entraves para que pessoas com deficiência acessem os direitos fundamentais. Entretanto, desde 2007, quando o governo brasileiro ratificou a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, “é considerado discriminação no Brasil todo tipo de descumprimento às normativas estabelecidas para a inclusão desse segmento populacional” (Censo Escolar/MEC, 2008, p. 1).

De acordo com a análise do Censo Escolar em 2008, algumas diretrizes dos marcos legais ainda não foram cumpridas, e isso vem causando a exclusão de parte da população

---

<sup>13</sup> A “Escola da Gente” é uma ONG fundada por jornalistas e publicitários que acreditam que a área da comunicação ainda é muito pouco utilizada em prol da inclusão dos mais diversos grupos, especificamente dos portadores de necessidades especiais. O principal objetivo da instituição é transformar políticas públicas em políticas inclusivas para que todos os cidadãos - com ou sem deficiência - exerçam seus direitos. E, para isso, utilizam a comunicação. À frente dessa ONG está a jornalista Cláudia Werneck, autora de nove livros sobre inclusão para crianças e adultos, recomendados pela Unesco e pelo Unicef” (TAVARES, 2009, p. 1).

infanto-juvenil dos serviços básicos, apesar do trabalho articulado entre as iniciativas governamentais e não-governamentais. Exemplo disso está no seguinte fato:

[...] do universo de 3% de crianças e adolescentes com idade entre 7 e 14 anos que não frequentam a escola, o Ministério da Educação (MEC) estima que grande parte sejam meninos e meninas com algum tipo de deficiência. A inadequação dos espaços escolares para o atendimento especializado é a principal causa para não estarem nas salas de aula (Censo Escolar/MEC, 2008, p. 1).

A necessidade de reverter esse quadro de exclusão deu lugar ao Decreto nº 6.571/08, publicado em 18 de setembro. Esse decreto determina que “a União deve garantir o apoio técnico e financeiro aos estados e municípios para que ampliem a oferta de atendimento educacional especializado nas escolas regulares aos alunos com deficiência” (Censo Escolar/MEC, 2008, p. 2). As previsões estabelecidas nesse decreto visam regular a utilização do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) para os estudantes com deficiência matriculados na rede pública do ensino regular, pois a cada matrícula de aluno com deficiência, a escola receberá o dobro do valor repassado pelo FUNDEB (MAIA; WERNECK, 2008).

No entanto, a acessibilidade ainda não ocorre em muitas escolas e para muitas crianças com necessidades especiais. Dados do Censo Escolar do Ministério da Educação de março de 2008 indicam que do total de “369.745 crianças e adolescentes beneficiadas pelo Programa Benefício Continuoado da Assistência Social (BPC), cerca de 108 mil frequentavam a escola, apenas 29,23% do total” (Censo Escolar/MEC, 2008, p. 2). As crianças e adolescentes atingidas pelo programa que não estão na escola, num total de 140.815 (70,77%), estão na faixa dos 6 a 14 anos de idade, demonstrando que “ainda há muito a avançar para que o direito à educação de todas as crianças e adolescentes seja respeitado” (Censo Escolar/MEC, 2008, p. 2).

O percentual de crianças e adolescentes com deficiência e em idade escolar que se encontra fora da escola é significativo. Percebe-se que a maioria dos deficientes ainda é excluída do acesso aos direitos fundamentais. O Programa Benefício de Educação Continuada na Escola, coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), é uma iniciativa governamental, que:

[...] acompanha e monitora o acesso e permanência na escola de crianças e adolescentes com deficiência, que tenham até 18 anos de idade, e que sejam beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC). [e] objetiva ampliar a frequência escolar desse segmento populacional, desenvolve

ações articuladas com a área da saúde, educação, assistência social e direitos humanos (Censo Escolar/MEC, 2008, p. 2).

Esta é mais uma das ações governamentais, com vistas a atender ao disposto pela UNESCO, na Declaração de Salamanca (apud CRUZ; BARBOSA NETO, 2009, p. 1), segundo a qual, “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deve acomodá-los, dentro de uma pedagogia centrada na criança e ser capaz de satisfazer tais necessidades”.

Um trabalho inclusivo implica muito mais do que proporcionar condições higiênicas, adaptação de dependências e vias de acesso. De acordo com Cruz e Barbosa Neto (2009, p. 3), “a falta de condições estruturais da escola pode excluir aqueles que [...] são diferentes do modelo de homem e de mundo que fortalece e reproduz o sistema capitalista”.

Para Cláudia Werneck (1997), todos (parentes, educadores, irmãos, diretores e professores) são parceiros no processo inclusivo, devendo por isso trabalhar juntos. A inclusão plena faz todos parte do sistema regular de ensino, mesmo que os objetivos e necessidades sejam diferentes. Incluir:

[...] não é deixar o aluno com NEE em classes especiais, nem deixar na classe regular na hora dos assuntos acadêmicos ou só na hora da socialização e muito menos deixá-lo na classe regular sem suporte adequado. O sucesso do processo de inclusão depende da avaliação constante do processo, da flexibilização da equipe multidisciplinar, as pesquisas mostram que, quando o processo é bem conduzido, os benefícios são amplos. Não só para os portadores de necessidades especiais, como para todos que se envolvem no processo (WERNECK apud CRUZ; BARBOSA NETO, 2009, p. 4).

A inclusão é um processo social amplo, requer a modificação da sociedade e a transformação da escola como pré-requisitos para que as pessoas com deficiência possam buscar seu desenvolvimento e exercer sua cidadania, por isso, todos os alunos, sem exceção, devem participar da vida escolar nas escolas comuns e nas denominadas classes regulares, onde o trabalho pedagógico deve servir a todos, sem discriminação (CIDADE; FREITAS, 2002).

A literatura analisada, no entanto, mostra que o sistema de gestão pública não cria condições objetivas de acesso à escola. Segundo Cruz e Barbosa Neto (2009, p. 5), “o ideal de inclusão das pessoas com deficiência nas escolas, sobretudo, após a Lei 9.394/96, encontra-se restrito ao plano das ideias e não tem implicado em políticas concretas”.

Nesta perspectiva, as escolas ainda necessitam de mudanças na organização ambiental e pedagógica, pois de uma maneira geral precisam:

[...] priorizar a elaboração do projeto pedagógico, levando em consideração os princípios da educação inclusiva; investir na formação continuada e apoiar mais os professores em sua prática pedagógica; desenvolver programas de orientação à comunidade escolar com vistas a desmistificar preconceitos e informar sobre as potencialidades do aluno com paralisia cerebral; buscar parcerias junto a outros profissionais e convênios para aquisição de recursos pedagógicos e equipamentos específicos para favorecer o processo de ensino-aprendizagem desse alunado; adequar a estrutura física das escolas visando assegurar a acessibilidade e a autonomia do aluno com paralisia cerebral no ensino regular (MELO; MARTINS, 2007, p. 1).

A falta de condições estruturais da escola gera problemas que devem ser enfrentados pelos alunos com deficiência, sendo o maior deles a qualidade de ensino. “A falta de recursos humanos e materiais, a falta de compromisso e o distanciamento da escola com a realidade desses alunos, a discriminação pelos métodos e atos pedagógicos dos professores e o descaso do poder público em face destes problemas” (CRUZ; BARBOSA NETO, 2009, p. 3), estão a evidenciar que a inclusão social das pessoas com deficiência necessita muito mais do que o ingresso legal à escola, complementam os referidos autores.

As condições objetivas de acesso à escola precisam ser asseguradas às crianças e adolescentes com deficiência. As barreiras atitudinais que interferem na inclusão e impossibilitam a educação, como posturas afetivas e sociais, traduzidas em preconceito e discriminação ainda não foram substituídas (LIMA; SILVA, 2007).

Segundo Hazard (2009, p. 1), “em matéria de educação pública, os números revelam que apenas 580 mil pessoas com deficiência estão matriculadas entre a 1ª e a 8ª série (300 mil em classes regulares e o restante em escolas especiais) em 18.200 escolas espalhadas pelo país”. O Brasil possui uma das legislações sociais mais avançadas da América Latina, mas o reconhecimento dos direitos não é suficiente para garantir a sua efetivação, há necessidade de ampliação dos esforços para a efetiva inclusão das pessoas com deficiência na educação pública, de forma mais integrada.

Há necessidade de uma maior assessoria e qualificação das equipes pedagógicas, pois a situação da assistência à saúde e da reabilitação das pessoas com deficiência revela um quadro crítico. Os serviços existentes não conseguem responder à demanda, e as pessoas que mais precisam destes sofrem pela sua falta (HAZARD, 2009).

O mesmo autor também ressalta que no campo da formação, os profissionais devem ser capacitados com vistas à integração de matérias específicas sobre as necessidades e particularidades das pessoas com deficiência na grade curricular dos arquitetos, urbanistas, engenheiros e outros profissionais do planejamento urbano, como também dos fisioterapeutas, dentistas, pedagogos, entre outros. As políticas nacionais de educação e da saúde necessitam

uma maior aproximação entre si. A formação de técnicos na fabricação de aparelhos ortopédicos deve ser incentivada, assim como a fabricação de aparelhos em oficinas públicas, sendo ainda “muitas as necessidades para a construção de uma sociedade inclusiva no Brasil”, diz Hazard (2009, p. 4), para que a pessoa com deficiência possam exercer de forma plena a cidadania.

Sasaki (1999) entende por promoção da acessibilidade a remoção de todos os tipos de barreiras, sejam elas físicas ou simbólicas.

As análises efetuadas sobre a situação das crianças e adolescentes com deficiência indicam que a taxa de alunos com deficiência matriculados em escolas da rede regular de ensino é bem menor do que a taxa de não participação e de abandono, que “é muito mais alta para as pessoas com algum tipo de limitação física ou sensorial, além de comprovar que o tempo que os alunos com restrições permanecem na escola é muito curto” (LOCH apud KASPER; LOCH; PEREIRA, 2008, p. 238).

Em face às ações governamentais na direção da construção de uma sociedade inclusiva, “as escolas devem adotar medidas para que as necessidades educacionais especiais desses alunos sejam atendidas. Neste sentido, o foco deve ser o de suas potencialidades e não das limitações decorrentes da deficiência” (LOBATO; PATROCÍNIO; CORREA, 2006, p. 9)

No que tange às iniciativas intersetoriais, para essa demanda ainda não se percebe movimento político forte nesse sentido. O que existe são iniciativas políticas, de forma setorial, ou seja, políticas direcionadas para a Educação Especial, ou de assistência social aos alunos deficientes e ou de saúde para esse público, mas elas não se entrelaçam constituindo programas. Apesar de alguns esforços ainda há poucas evidências de ações intersetoriais consolidadas nessa direção.

Considerando-se que a assistência social observa as necessidades sociais e que a saúde ocupa-se das necessidades físicas e mentais de cada tipo de deficiência, é possível, entender que a partir da compreensão do universo da criança com deficiência, de seu convívio e de suas demandas advindas de sua deficiência, se entenda melhor quais as habilidades e limites desse universo que exigem ações educativas.

Oliveira e Adrião (2001), ao discorrerem sobre os instrumentos viabilizadores do direito à educação, explicitam que estes são: o mandato de segurança coletivo, o mandato de injunção e ação civil pública. Ainda analisam que:

[...] a própria declaração desse direito [à educação], pelo menos no que diz respeito à gratuidade, constava já na Constituição Imperial. O que se aperfeiçoou, para além de uma maior precisão jurídica – evidenciada pela redação –, foram os mecanismos

capazes de garantir, em termos práticos, os direitos anteriormente enunciados, estes sim, verdadeiramente inovadores (2001, p. 33).

É importante ressaltar, conforme Oliveira e Adrião (2001, p. 34), que:

[...] as modernas sociedades democráticas encerram, portanto, uma contradição entre ter de declarar direitos a todos e a resistência social à sua efetivação e que a exclusão social e, particularmente, a educacional, requerem remédios mais amplos e articulados, pois o Estado mostrou-se refratário, em diversas esferas, a efetivar tais direitos.

A articulação mencionada pelos autores refere-se às diversas áreas de responsabilidade do Estado e que exigem políticas interáreas a fim de consagrar plenamente o direito educacional, ainda mais se tratando da educação especial e da inclusão escolar de pessoas com deficiência.

Observa-se, que, mesmo ainda não sendo um quadro ideal, o governo federal, por meio da Secretaria de Educação Especial, vem desenvolvendo e aplicando políticas que visam não somente à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular como também à capacitação de professores para esse tipo de ensino.

A política de inclusão em desenvolvimento pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação é uma resposta afirmativa às diretrizes aprovadas durante a 1ª Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, ocorrida em maio de 2006, em Brasília (MEC/SEESP, 2007). Mas, a inclusão escolar continua sendo um caminho a ser trilhado, pois “não é suficiente que as pessoas com deficiência estejam matriculadas nas escolas comuns, porém que estejam participando e usufruindo todas as possibilidades que a escola oferece aos alunos” (LOBATO; PATROCÍNIO; CORRÊA, 2006, p. 11).

A revisão bibliográfica que fiz evidencia que no terreno das discussões que problematizam a inclusão escolar, as políticas públicas de educação, saúde e assistência social não vêm atingindo os objetivos da inclusão, pois na escola e na educação esta não está pensada. O foco das produções acadêmicas na escola evidencia que a mesma não vem favorecendo os processos inclusivos (NAUJORKS, 2008) e, no ensino inclusivo, não transparece a qualidade da inclusão (FERREIRA; FERREIRA, 2004).

A pedagogia da diversidade utilizada como estratégia normalizadora, procura apagar as diferenças entre os alunos normais e com deficiências (LUNARDI, 2003). Os professores que trabalham com alunos com deficiência não possuem a formação necessária e, além disso, faltam recursos materiais nas escolas (SILVA; GRACIANO, 2009), acentuando as

desigualdades associadas às diferenças de origem pessoal, social, econômica, cultural e política (CAMPANHARO, 2009).

Em resumo, para que essa inclusão seja garantida, é necessário que existam instrumentos que permitam essa ação, sendo as políticas públicas uma forma de viabilizar o acesso dos cidadãos aos seus direitos. Isso significa como afirmam Dutra e Griboski (2006, p. 21), que:

[...] a resposta da escola ao atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência só será possível através de *mudanças que possibilitem sua organização para eliminação das barreiras atitudinais, pedagógicas, de comunicação, arquitetônicas, entre outras* [grifei].

Nesta perspectiva, não se pode esquecer que ao falar da organização da escola e a inclusão escolar de alunos com deficiência, os transportes coletivos e escolares também devem ser adaptados. A não adaptação representa um grande problema para as pessoas com deficiência física, e contribui para que um grande número de alunos deixe de frequentar a escola e sintam-se marginalizado (MELO; MARTINS, 2007).

A seguir passo ao exame das principais leis, planos e programas que estabelecem condições para a realização das políticas públicas voltadas para a inclusão escolar das crianças e adolescentes com deficiência.

### **3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

Para conhecer os efeitos das políticas públicas de educação, saúde e assistência social sobre o aluno com deficiência inserido na rede regular de ensino, faz-se necessária uma análise da legislação básica, planos e programas que fundamentam às políticas públicas e educacionais que objetivam a inclusão escolar, especialmente das crianças e adolescentes com deficiência, em âmbito nacional, estadual e municipal.

Nesta perspectiva, analiso a legislação federal e municipal que trata do tema. Os Municípios e os Estados sendo espaços privilegiados para a construção dos direitos, precisam regulamentar localmente as leis federais, para serem implementadas com a participação da sociedade civil, visando à inclusão da pessoa com deficiência na educação pública. Cabe aos setores escolares imprimir esforços na articulação das políticas públicas de educação, saúde e assistência social.

### **3.2.1 Legislação federal referente à inclusão social e escolar: reflexos na educação especial**

Não tenho a pretensão de esgotar seção o estudo da legislação federal sobre o assunto mas, conforme já evidenciado, serão analisados os estatutos legais, planos e programas mais relevantes para o estabelecimento das políticas públicas de educação e a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência na rede regular de ensino, cujo principal marco legal é a Lei 9.394/96.

Início esta análise pela Constituição Federal do Brasil, de 5 de outubro de 1988, base para todos os decretos, leis, portarias e resoluções oficiais atinentes a pessoas com deficiência.

Se poderia dizer que a Lei maior do país é suficiente para que as escolas repensassem a educação como um direito de todos. Os avanços, nesse sentido, colocam a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art.1º, II e III, CF/88) como um dos seus princípios fundamentais e dispõe (art. 3º, IV, CF/88) sobre “a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade, e quaisquer outras formas de discriminação”, assim como garante (art. 5º, do mesmo estatuto jurídico), “o direito de igualdade” e trata no art. 205 e seguintes, do direito de todos à educação. Esse direito deve visar “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Além disso, “garante igualdade de condições, e acesso e permanência na escola” (art.206, I), para no art. 208, inc. III, garantir o “atendimento educacional especializado, aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Também o art. 227, § 1, inc. II, dispõe sobre a “criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, [...], e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos”. E o § 2º deste dispositivo constitucional preceitua que “a lei disporá sobre normas de construção de logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir o acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência”. Este dispositivo é reforçado pelo art. 244, que estabelece que “a lei disporá sobre a adaptação dos logradouros, dos edifícios de uso público e dos veículos de transporte coletivo atualmente existentes a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência, conforme o disposto no art. 227, § 2º”.

Seguem várias leis infraconstitucionais, buscando dar efetividade às disposições constitucionais relativas aos direitos das pessoas com deficiência. Assim, em 1989 é editada a Lei 7.853, de 29 de outubro, que cria a Coordenadoria Nacional para integração da Pessoa

Portadora de Deficiência (Corde) e dispõe no art. 1º, sobre “o estabelecimento de normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência, e sua efetiva integração social”; enquanto no art. 2º, atribui competência ao Poder Público e seus órgãos para “assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade”, bem como de outros direitos decorrentes da Constituição e das leis, que propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Para o atendimento no *caput* do art. 2º, o parágrafo único traz disposições para a área da educação, saúde, formação profissional e do trabalho, dentre outras relacionadas. Quanto à área da educação e da saúde, assim dispõe:

**Parágrafo único.** Para o fim estabelecido no caput deste artigo, os órgãos e entidades da administração direta e indireta devem dispensar, no âmbito de sua competência e finalidade, aos assuntos objetos esta Lei, tratamento prioritário e adequado, tendente a viabilizar, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

**I - na área da educação:**

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação própria;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino;

**II - na área da saúde:**

- a) a promoção de ações preventivas, como as referentes ao planejamento familiar, ao aconselhamento genético, ao acompanhamento da gravidez, do parto e do puerpério, à nutrição da mulher e da criança, à identificação e ao controle da gestante e do feto de alto risco, à imunização, às doenças do metabolismo e seu diagnóstico e ao encaminhamento precoce de outras doenças causadoras de deficiência;
- b) o desenvolvimento de programas especiais de prevenção de acidente do trabalho e de trânsito, e de tratamento adequado as suas vítimas;
- c) a criação de uma rede de serviços especializados em reabilitação e habilitação;
- d) a garantia de acesso das pessoas portadoras de deficiência aos estabelecimentos de saúde públicos e privados, e de seu adequado tratamento neles, sob normas técnicas e padrões de conduta apropriados;
- e) a garantia de atendimento domiciliar de saúde ao deficiente grave não internado;
- f) o desenvolvimento de programas de saúde voltados para as pessoas portadoras de deficiência, desenvolvidos com a participação da sociedade e que lhes ensejem a integração social;

[...] (art. 2º, Lei 7.853/89) [grifei].

Ainda visando garantir o cumprimento do disposto na Lei 7.853/89, dispõe no art. 15, sobre a reestruturação da “Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação”, e instituição “no Ministério do Trabalho, no Ministério da Saúde e no Ministério da Previdência e Assistência Social de órgão encarregado da coordenação setorial dos assuntos concernentes às pessoas portadoras de deficiência”. Além disso, essa lei legitima o Ministério Público e as associações, em nome de seus associados, para pleitear os direitos difusos e coletivos das pessoas portadoras de deficiência (art. 3º).

Em 12 de abril de 1990, a Lei 8.028, dá nova redação ao art. 10 e ao parágrafo único, da Lei 7.853/89, ao dispor que:

Art. 10. A coordenação superior dos assuntos, ações governamentais e medidas, referentes a pessoas portadoras de deficiência, incumbirá à Coordenação Nacional para a Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, órgão autônomo do Ministério da Ação Social, ao qual serão destinados recursos orçamentários específicos.

Parágrafo único: Ao órgão a que se refere este artigo caberá formular a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, seus planos, programas e projetos e cumprir as instruções que lhes digam respeito, com a cooperação dos demais órgãos públicos.

Ainda em 1990, foi instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), através da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, vindo a reforçar o dispositivo constitucional, ao garantir no art. 5º os direitos constitucionais fundamentais da criança e do adolescente, explicitando que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”. Além dessa disposição preliminar, o art. 53, incs. I, II e V, lhes asseguram igualdade de condições, acesso e permanência na escola pública e gratuita, próxima à sua residência; o art. 54, inc. III, lhes conferem o direito ao atendimento especializado; bem como o art. 55, que reforça o expresso no texto constitucional, ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

Na perspectiva de Dornelles (1989) e Vieira (1992), os direitos humanos dividem-se em três gerações que vão evoluindo a partir do término da anterior, com características peculiares à época de seu surgimento. Ou seja, aparecem em decorrência do descontentamento sobre a forma como a sociedade está estabelecida, formulando a exigência de melhores e maiores condições de vida do homem.

Conforme Dornelles (1989), os direitos se estabelecem como forma de resposta política às demandas sociais identificadas nos diferentes momentos históricos, relações e

movimentos sociais existentes na sociedade, ou seja, a cada momento histórico existe peculiaridades em relação às necessidades dos indivíduos, influenciando na formulação e efetivação de políticas que regulam o acesso aos direitos.

As gerações de direitos demonstram a influência de cada época sobre a formulação dos direitos do homem. É na segunda geração dos direitos humanos (direitos coletivos) que se encontram os de natureza social, que, em tese, garantem as condições da existência humana, considerando-se as questões dos direitos sociais, econômicos e culturais.

Ainda nesta geração a ampliação dos direitos humanos se desenvolveu progressivamente, contribuindo para isso, as lutas sociais, propondo a intervenção estatal nas questões sociais, caracterizando-se como direitos que exigem a ação positiva do poder estatal, criando as condições institucionais para o seu efetivo exercício (DORNELLES, 1989, p. 30).

Ainda em 1990 é editada a Lei nº 8.080, de 19 de setembro – Lei da Saúde –, que estabelece as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes. As pessoas com deficiência se encontram entre seu público-alvo. Esta lei determina no art. 3º que “a saúde tem como fatores determinantes e condicionantes, entre outros, a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, a renda, a educação, o transporte, o lazer e o acesso a serviços essenciais [...]”. E deixa claro que “dizem respeito também à saúde as ações que, por força do disposto no artigo anterior, se destinam a garantir às pessoas e à coletividade condições de bem-estar físico, mental e social” (§ ún). Pois, no art. 2º dispõe que “a saúde é um direito fundamental do ser humano, devendo o Estado prover as condições indispensáveis ao seu pleno exercício”.

Quanto aos princípios e diretrizes, esclarece no art. 7º que “as ações e serviços públicos de saúde e os serviços privados, contratados ou conveniados que integram o Sistema Único de Saúde (SUS) [...]” seguem as disposições constitucionais, previstas no art. 198, e ainda obedecem aos seguintes princípios:

- I - universalidade de acesso aos serviços de saúde em todos os níveis de assistência;
- II - integralidade de assistência, entendida como um conjunto articulado e contínuo das ações e serviços preventivos e curativos, individuais e coletivos, exigidos para cada caso em todos os níveis de complexidade do sistema;
- III - preservação da autonomia das pessoas na defesa de sua integridade física e moral;
- IV - igualdade da assistência à saúde, sem preconceitos ou privilégios de qualquer espécie;
- V - direito à informação, às pessoas assistidas, sobre sua saúde;
- VI - divulgação de informações quanto ao potencial dos serviços de saúde e sua utilização pelo usuário;

- VII - utilização da epidemiologia para o estabelecimento de prioridades, a alocação de recursos e a orientação programática;
- VIII - participação da comunidade;
- IX - descentralização político-administrativa, com direção única em cada esfera de governo:
  - a) ênfase na descentralização dos serviços para os municípios;
  - b) regionalização e hierarquização da rede de serviços de saúde;
- X - integração, em nível executivo, das ações de saúde, meio ambiente e saneamento básico;
- XI - conjugação dos recursos financeiros, tecnológicos, materiais e humanos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na prestação de serviços de assistência à saúde da população;
- XII - capacidade de resolução dos serviços em todos os níveis de assistência; e
- XIII - organização dos serviços públicos de modo a evitar duplicidade de meios para fins idênticos (art. 7º, Lei nº 8.080/90).

Essa lei foi complementada pela Lei nº 10.424, de 15 de abril de 2002, que traz como acréscimo ao Capítulo VI e ao art. 19, dispondo no art. 19-I sobre o atendimento domiciliar e a internação domiciliar, medida que vem beneficiar crianças, idosos e pessoas com deficiência.

Em 7 de dezembro de 1993, é editada a Lei nº 8.742/93, denominada Lei da Organização da Assistência Social (LOAS), que dispõe no art. 1º que a assistência social, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, a serem realizados através de ações de iniciativa pública e da sociedade, visando garantir o atendimento às necessidades básicas, pois os objetivos da assistência social, segundo o art. 2º são fornecer assistência social necessária à família, aos adolescentes, à infância, à maternidade, à velhice e, sobretudo:

- IV – a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;
- V – a garantia de 1 (um) salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família (art. 2º, Lei nº 8.742/93).

Segundo o parágrafo único do referido artigo, essa prática realiza-se de forma integrada com vistas a garantir os mínimos sociais e a universalização dos direitos sociais.

No art. 4º, inc. III, a referida Lei preconiza: “respeito à dignidade do cidadão, à sua autonomia e ao seu direito a benefícios e serviços de qualidade, bem como à convivência familiar e comunitária, vedando-se qualquer comprovação vexatória de necessidade”.

O arts. 12, 13, 14 e 15 da LOAS estabelecem as competências da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Também estabelece no art. 20 que a pessoa portadora de deficiência é aquela “incapacitada para a vida independente e para o trabalho” (§ 2º) e, só será considerada “incapaz de prover a manutenção da pessoa com deficiência, a família cuja renda mensal *per capita* for inferior a ¼ do salário mínimo” (§ 3º). Desta forma fixa nos arts. 20 e 21 os critérios para a concessão do benefício da prestação continuada, garantida no art. 2º, inc. V, (“um salário mínimo mensal à pessoa com deficiência e aos idosos com 70 anos ou mais e que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção e nem de tê-la provida por sua família”), dentre os quais se destacam a revisão do benefício de prestação continuada a cada 2 anos para avaliação da continuidade das condições que lhe deram origem (*caput*, art. 21), superadas as condições, cessa o benefício e, em caso de irregularidade o mesmo será cancelado.

Por outro lado, o art. 22, trata dos benefícios eventuais, tais como auxílio por natalidade ou morte às famílias com renda mensal menor do que ¼ do salário mínimo, sendo a concessão e o valor dos benefícios regulados pelo Conselho de Assistência Social dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, dentre outros critérios (Lei nº 8.742/93).

Por “serviços assistenciais” devem ser entendidas “as atividades continuadas que visem à melhoria de vida da população e cujas ações, voltadas para as necessidades básicas, observem os objetivos, princípios e diretrizes estabelecidas nesta lei (art. 23) e atribui ao Conselho Municipal de Assistência Social e ao Conselho de Assistência Social do Distrito Federal a fiscalização das entidades e organizações de assistência social (§ 2º e *caput*, art. 9º, Lei nº 8.742/93).

Enfim, no que tange à deficiência, os princípios da LOAS têm a função de, além da universalização dos direitos sociais, tornar o destinatário da ação assistencial beneficiado pelas demais políticas públicas.

Apesar da abrangência destas disposições contidas nas leis anteriores a 1996, o marco legal do processo inclusivo que vem se desenvolvendo no Brasil é a Lei nº 9.394/96, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), editada em atendimento às disposições constitucionais e, que no art. 4º, inc. III estabelece como dever do Estado garantir atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino e, nos arts. 58 a 60, como deve ser a educação especial.

Considerando as análises já realizadas sobre os arts. 58, 59 e 60 da Lei nº 9.394/96, conforme o art. 58, “entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para

educandos portadores de necessidades especiais”. E no inc. I, afirma que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”. Mas, segundo Cauz e Iacono (2006), para cumprir com o estabelecido na Lei, deve-se explorar os três artigos citados sobre a Educação Especial.

Prosseguindo na análise da Lei nº 9.394/96, se tem então que no art. 59 está estabelecido que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência:

I — currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II — terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III — professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV — educação especial para o trabalho, visando a sua afetiva integração na vida em sociedade, inclusive, condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas. Intelectual ou psicomotora;

V — acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para os respectivos níveis do ensino regular (art. 59, Lei nº 9.394/96).

Essas garantias (do art. 59 e incisos) devem ser interpretadas à luz do artigo 4º, inciso III, da própria LDB, no sentido de que o dever do Estado com educação escolar pública deve ser efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Em essência a Lei nº 9.394/96, reafirma o disposto na Constituição Federal, ou seja, o dever do Estado no atendimento aos educandos com deficiência, dentro dos sistemas de ensino, e não da iniciativa privada, a ser prestado preferencialmente na rede regular de ensino.

Nesta perspectiva, se o disposto na Constituição e na LDB não vem ganhando efetividade, “faz-se necessário redimensionar o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, assegurando o acesso, ingresso, permanência e sucesso escolar, bem como sua terminalidade acadêmica” (CAUZ; IACONO, 2006, p. 9). Estas autoras lembram que os organismos internacionais recomendam a necessidade das escolas construírem espaços educacionais adequados para que a educação de qualidade ocorra para todos e as escolas se ajustem às necessidades dos alunos quaisquer sejam suas necessidades.

Keila P. Lunardi Cauz e Jane P. Iacono (2006, p. 10), entendem que:

[...] incluir uma pessoa com necessidades especiais, não é apenas deixar que ela frequente uma escola regular para se socializar, mas que tenha direito à educação porque a socialização não precisa ser necessariamente na escola, mas tem que partir também da comunidade da qual a pessoa faça parte.

O papel da escola é “promover o desenvolvimento de certas capacidades, a compreensão de conteúdos que são fundamentais para que as pessoas obtenham os conhecimentos que as façam tornarem-se membros ativos da sociedade” (CAUZ; IACONO, 2006, p. 10). A inclusão de alunos com NEE na rede de ensino regular, que tenha esta cultura de socialização, lhes propicia mais chance de igualdade, mas para que isso efetivamente ocorra, a escola deve conhecer as necessidades dos alunos com deficiência inseridos no espaço escolar e dotá-lo “de recursos e apoios de caráter mais especializado” (2006, p. 10).

De acordo com os arts. 26, 27 e 32 da Lei nº 9.394/96, os currículos devem ter uma base nacional comum, a ser suplementada ou complementada por uma parte diversificada, exigida, inclusive, pelas características dos alunos. Portanto, um ensino de qualidade é definido a partir de critérios de trabalho pedagógico que implicam em formação de redes de saberes e de relações que devem conduzir ao conhecimento. A aprendizagem nessas circunstâncias é prevista, ora destacando-se o aspecto racional, ora o intuitivo e o sensorial, ora o social e o afetivo dos alunos. Nas práticas pedagógicas e métodos utilizados, devem predominar:

[...] as co-autorias de saber, a experimentação, a cooperação, protagonizadas por alunos e professores, pais e comunidade. [...] que conta é o que os alunos são capazes de aprender hoje e o que podemos oferecer para que se desenvolvam em um ambiente rico e verdadeiramente estimulador de suas potencialidades (MANTOAN, 2004, p. 2).

Essa abordagem leva a inferência de que uma escola inclusiva deve se constituir em um espaço educativo de construção de personalidades humanas, autônomas e críticas. Uma instituição em que todas as crianças aprendem a ser pessoas. A educação de uma criança, desde o início, deve ser focalizada, pensando-se em sua autonomia pessoal. É importante notar que “a definição de autonomia está associada à capacidade de resolver problemas em situações imprevistas, ao contrário da capacidade de replicar comportamentos em situações comuns do dia-a-dia” (GUALBERTO, 2004, p. 2). O objetivo básico é prover oportunidades educativas apropriadas para cada criança, respeitando-se seus modos e ritmos de aprendizagem.

A sala de aula é o espaço onde se desenvolve o processo ensino-aprendizagem de um determinado grupo de alunos, sendo esse processo, basicamente, uma relação de comunicação entre o professor e os alunos e desses últimos entre si (BLANCO apud SCHRÖER; CHEMELLO, 2004, p. 1).

A comunicação permite que as pessoas tenham a possibilidade de desenvolver ações para melhorar as condições de qualidade de vida e de emancipação pessoal e social. A realidade ou “o mundo da vida”, como entende Habermas (apud MÜHL, 2001, p. 8), deve ser “o referencial primeiro do trabalho pedagógico”, é nele que a identidade da pessoa se constitui e que se encontram os potenciais de mudança social. Para que haja uma inovação pedagógica eficaz a escola precisa de transformação, simples adequações e as experiências isoladas são insuficientes devido à generalização e a falta de continuidade. A Lei nº 9.934/96, ao prever uma escola comum a todos, abre espaço para análise dessas experiências e para a modificação do perfil do professor, mas é preciso que todos na escola assumam uma atitude e compromisso com a mudança, onde o professor reflita sua prática, analise as situações, melhorando-as e adaptando os pressupostos teóricos a sua própria realidade, já que a inovação educacional é uma prática da sala de aula e não somente uma questão teórica (SCHRÖER; CHEMELLO, 2004).

É compromisso da escola inclusiva problematizar a prática pedagógica, para que os diferentes estilos de aprendizagem sejam contemplados. A mudez, por exemplo, é uma deficiência que está desagregada da surdez, mas ainda hoje se faz referência ao termo “surdo-mudo”, como se os surdos fossem mudos, sua deficiência na fala é porque não ouvem. Assim, “por não terem audição, não conhecem os sons e a pronúncia das palavras, conseqüentemente não articulam as palavras e frases corretamente. [...] são minoria os surdos que também são mudos” (CAUZ; IACONO, 2006, p. 11).

Ainda nos contornos da análise da Lei nº 9.394/96, observa-se que a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, ganhou preponderância com o advento dessa lei, vindo a atender a um direito fundamental, estabelecido na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o direito de igualdade atribuído a todos independente de deficiência ou não deficiência. A Lei nº 9.394/96 define com clareza as regras nas quais o ensino fundamental deve assentar para organizar-se, abrindo opções para o projeto pedagógico de cada escola. Para orientar as práticas educacionais, respeitando as variedades curriculares já existentes ou em processo de elaboração em Estados e Municípios, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, através da Resolução CNE/CEB 02/98 e do Parecer CNE/CEB 04/98, estabeleceu as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para a Educação Especial, como normas e como pontos de referência para que cada escola elaborasse e desenvolvesse seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Essas diretrizes, conforme Resolução CNE/CEB 2/98, art. 3º, IV, estabelecem que: “em todas as escolas deverá ser garantida a

igualdade de acesso para os alunos a uma base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional”.

Para melhor compreensão dessa decisão, é importante ter presente que no relatório do Parecer CNE/CEB 04/98, de 29 de janeiro de 1998, estabelece que a Educação Especial, assim como a Educação Infantil, tratadas pela LDB nos arts. 29 a 31 e 58 a 60, respectivamente, “devem ser consideradas no âmbito da definição das Diretrizes Curriculares Nacionais, guardadas as especificidades de seus campos de ação e as exigências impostas pela natureza de sua ação pedagógica” (PARECER CNE/CEB 04/98, p. 2).

Portanto, tendo como antecedentes das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, a LDB e a Constituição Federal, o Parecer CNE/CEB 04/98 esclarece que:

O art. 9º, inciso IV, da LDB assinala ser incumbência da União: [...] ‘estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e **diretrizes** para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que **nortearão** os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum’. Logo, os currículos e seus conteúdos mínimos (art. 210 da CF/88), propostos pelo MEC (art. 9º da LDB) terão seu norte estabelecido através de **diretrizes**. Estas terão como foro de deliberação a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (art. 9º, § 1º, alínea “c” da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995) (p. 2) [grafado].

Nesse sentido, Bonamino e Martinez (2002, p. 376), ressaltam que “fazendo eco ao art. 210<sup>14</sup> da Constituição Federal de 1988, as diretrizes são entendidas pelo CNE como linhas gerais de ação, como proposição de caminhos abertos à tradução em diferentes programas de ensino.

Assim, tendo em vista o disposto no art. 9º, § 1º, alínea “c”<sup>15</sup>, da Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995 e o Parecer CEB 4/98, de 29 de janeiro de 1998, a Resolução CNE/CEB 02, de 7 de abril de 1998, institui “[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, a serem observadas na organização curricular das unidades escolares integrantes dos diversos sistemas de ensino” (art. 1º). Essa resolução da Câmara de Educação Básica apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs):

[...] como o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica “[...] que orientarão as escolas brasileiras dos

<sup>14</sup> O art. 210 da Constituição Federal de 1988 dispõe que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

<sup>15</sup> Art.9º As Câmaras emitirão pareceres e decidirão, privativa e autonomamente, os assuntos a elas pertinentes, cabendo, quando for o caso, recurso ao Conselho Pleno. § 1º São atribuições da Câmara de Educação Básica: [...] c) deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto; (Lei nº 9.131/95).

sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas (art. 2º).

Por sua vez, o Parecer da CNE/CEB 04/98 e a Resolução 02/98 propõem sete diretrizes como referência para a organização do currículo escolar. De acordo com Bonamino e Martinez (2002, p. 376), esses documentos estabelecem que as escolas devem fundamentar suas ações pedagógicas em princípios éticos, políticos e estéticos. Estes princípios são complementares e estão relacionadas com a autonomia, responsabilidade, solidariedade, cidadania e a vida democrática. As ações pedagógicas também devem ser conduzidas por princípios estéticos da sensibilidade, devendo reconhecer a sensibilidade e criatividade do comportamento humano, bem como valorizar a diversidade de manifestações artísticas e culturais (Res. 02/98).

Outra diretriz “refere-se ao reconhecimento da identidade pessoal de alunos, professores e demais profissionais que atuam na educação escolar e, da mesma forma, a identidade institucional das escolas e do sistema de ensino” (BONAMINO; MARTINEZ, 2002, p. 376).

Essa diretriz também cuidou da dimensão pessoal, pois “aponta para a necessidade de acolhida democrática pela escola das diversidades e peculiaridades de gênero, étnicas, etárias, regionais, socioeconômicas, culturais, psicológicas e físicas das pessoas implicadas diretamente com a educação escolar” (apud BONAMINO; MARTINEZ, 2002, p. 377).

Em 1998 também foram instituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais recomendando a atenção à diversidade da comunidade escolar. Os parâmetros têm como pressuposto “a realização de adaptações curriculares para atender a necessidades particulares de aprendizagem dos alunos” (BRASIL/PCN, 1998, p. 23). Também consideram que:

[...] a atenção à diversidade deve se concretizar em medidas que levam em conta não só as capacidades intelectuais e os conhecimentos dos alunos, mas, também, seus interesses e motivações. A atenção à diversidade está focalizada no direito de acesso à escola e visa à melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem para todos, irrestritamente, bem como as perspectivas de desenvolvimento e socialização. A escola, nessa perspectiva, busca consolidar o respeito às diferenças, conquanto não elogie a desigualdade (BRASIL/PCN, 1998, p. 23).

De acordo com os PCNs, as deficiências físicas, mentais ou sensoriais ao serem tratadas como necessidades educacionais especiais, deixariam de ser pensadas como dificuldades específicas dos alunos, passando a significar o que a escola pode fazer para dar resposta às suas necessidades. Assim, foram instituídas as adaptações curriculares e classificadas em adaptações não significativas do currículo (organizativas), organização dos

agrupamentos, da didática e do espaço, (avaliativas), modificação de técnicas e instrumentos, (nos procedimentos didáticos e nas atividades), visando à seleção de um método acessível para o aluno, (na temporalidade) e adaptações curriculares significativas (objetivos, conteúdos, metodologia e organização didática, avaliação e temporalidade).

Todas essas ações adaptativas objetivam flexibilizar o currículo para que ele possa ser desenvolvido na sala de aula e atender às necessidades especiais de alunos com deficiência(s). As adaptações relativas ao currículo da classe, por exemplo, devem ser realizadas pelo professor e destinam-se, principalmente, à programação das atividades da sala de aula. Nessa perspectiva:

Focalizam a organização e os procedimentos didático-pedagógicos e destacam o como fazer, a organização temporal dos componentes e dos conteúdos curriculares e a coordenação das atividades docentes, de modo que favoreça a efetiva participação e integração do aluno, bem como a sua aprendizagem (BRASIL/PCN, 1998, p. 42).

Nos PCNs se reconhece o risco da discriminação e do preconceito, mas, “neste contexto, a ajuda pedagógica e os serviços educacionais, mesmo os especializados – quando necessários – não devem restringir ou prejudicar os trabalhos que os alunos com necessidades especiais compartilham na sala de aula com os demais colegas” (p. 24).

Em suma, as adaptações curriculares significam possibilidades da escola e os professores atuarem frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos, mas para dar efetividade às mesmas, em 19 de dezembro de 2000, foi editada a Lei nº 10.080/00, estabelecendo normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com mobilidade reduzida no meio físico das cidades, transportes e sistemas de comunicação (art. 1º).

O acesso físico à escola deverá ser facilitado aos alunos com deficiência, por meio da supressão de barreiras e obstáculos nos prédios, corredores, salas de aula, banheiros, áreas de recreação ou quaisquer espaços frequentados por pessoas com deficiência e nos meios de transporte coletivos.

A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, institui o Plano Nacional de Educação (PNE), uma das principais políticas públicas. Além de responder a exigências previstas na Constituição Federal de 1988, na Lei nº 9.131/95 e na Lei nº 9.394/96 (LDB), é a principal lei que decorre da Lei Nº 9.394/96.

O objetivo principal do Plano Nacional de Educação, conforme Proposta do II CONED, realizado em 1997, “é atender às necessidades educacionais da maioria da

população – ele é, por concepção, socialmente incluyente. [...] tanto o método quanto o conteúdo desse plano refletem o caráter coletivo e democrático de sua própria implementação e avaliação” (apud HERMIDA, 2006, p. 8). De acordo ainda com o mesmo autor, a educação no PNE é entendida como:

[...] um instrumento fundamental, que deveria contribuir para o desenvolvimento econômico, social, cultural e político do país e também deveria garantir os direitos básicos da cidadania e da liberdade social. Nesta perspectiva, a educação é concebida como um patrimônio social. Como decorrência, e depois de meses de estudos, debates e planejamentos desenvolvidos junto a entidades representativas da sociedade, foram adotadas, dentre várias outras, as seguintes diretrizes para a educação: [...] uma instância de luta e formação pela cidadania, preparando a sociedade na responsabilidade de construir coletivamente, um novo projeto social para a nação; [...] Acesso e permanência à educação pública *gratuita*, democrática, laica e de qualidade para todos os níveis; [...] Universalização da Educação Básica (Infantil, Fundamental e Média) [...] (PNE – Proposta do II CONED apud HERMIDA, 2006, p. 9).

Como principal medida de política educacional decorrente da Lei nº 9.394/96, o PNE instituído pela Lei nº 10.172/01 é importante porque se apresenta como uma política de caráter global com vistas a organizar a educação nacional. Ele delega funções no âmbito da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, estabelecendo as metas e os objetivos a serem atingidos neste início de século para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. Apesar disso, segundo a APAE Brasil (2007), o Plano Nacional de Educação, “em seu diagnóstico, registra (entre 1998 e 2006) um *déficit* nos sistemas de ensino em relação à política de educação especial, referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, às instalações físicas e ao atendimento especializado”.

O Parecer 17, de 3 de julho de 2001, vem organizar o sistema de ensino para atendimento do aluno com necessidades educativas especiais e a formação do professor. Nessa perspectiva, estabelece:

- a) **Classes comuns:** serviço que se efetiva por meio do trabalho de equipe, abrangendo professores da classe comum e da educação especial, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. Pode contar com a colaboração de outros profissionais, como psicólogos escolares, por exemplo.
- b) **Salas de recursos:** 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. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em

pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que freqüentam a classe comum.

c) **Itinerância:** serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e com seus respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino.

d) **Professores-intérprete:** são profissionais especializados para apoiar alunos surdos, surdos-cegos e outros que apresentem sérios comprometimentos de comunicação e sinalização.

A análise deste documento indica que os serviços de apoio pedagógico especializado e alternativas encontradas pela escola, devem ser organizados e garantidos nos projetos pedagógicos e regimentos escolares, desde que regulamentados pelo Conselho de Educação. O atendimento educacional especializado também pode ocorrer fora do espaço escolar, casos em que é certificada a presença do aluno mediante relatório do professor que o atende em classe hospitalar ou ambiente domiciliar.

No relatório do Parecer 17/2001 (p. 26-27), os dispositivos legais da educação brasileira estabelecem que “o processo escolar tem início na educação infantil”, na faixa etária de zero a seis anos, em creches e em turmas de pré-escola, permitindo a identificação das necessidades educacionais especiais e a estimulação do desenvolvimento integral do aluno, bem como a intervenção para atenuar possibilidades de atraso de desenvolvimento, decorrentes ou não de fatores genéticos, orgânicos e/ou ambientais.

O atendimento educacional oferecido pela educação infantil é preponderante para o sucesso escolar desses educandos, sendo importante prover a escola infantil de recursos tecnológicos e humanos adequados à diversidade das demandas. De igual modo, é indispensável à integração dos serviços educacionais com os das áreas de saúde e assistência social, garantindo a totalidade do processo formativo e o atendimento adequado ao desenvolvimento integral do educando. Uma criança necessitar de apoio especializado não deve ser motivo para dificultar seu acesso e freqüência às creches e às turmas de pré-escola da educação regular.

A partir dos sete anos de idade, a escolarização do aluno que apresenta deficiência deve processar-se nos mesmos níveis, etapas e modalidades de educação e ensino que os demais educandos, ou seja, no ensino fundamental, no ensino médio, na educação profissional, na educação de jovens e adultos e na educação superior. Essa educação é suplementada e complementada quando se utilizam os serviços de apoio pedagógico especializado (PARECER CNE/CEB 17, 2001).

O currículo a ser desenvolvido para as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica (educação infantil, educação fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional), é o das Diretrizes Curriculares Nacionais. A escolarização formal, na educação infantil e/ou nos anos iniciais do ensino fundamental, transforma o currículo escolar em um processo de revisão e adequação constante; por sua vez, os métodos e técnicas, recursos educativos e organizações específicas da prática pedagógica, são elementos que permeiam os conteúdos. Assim, o currículo, em qualquer processo de escolarização, é uma síntese básica da educação, por isso, a construção curricular deveria seguir a forma garantida na própria LDB, e complementada, quando necessário, com atividades que possibilitem ao aluno que apresenta deficiência ter acesso ao ensino, à cultura, ao exercício da cidadania e à inserção social produtiva. É orientador, o art. 5º da LDB que preceitua: “o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo”.

O interesse e o empenho na inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular devem ser preponderante, principalmente quando se reconhece que a equiparação de oportunidades e a plena inclusão desses alunos são uma parte importante do processo educativo neste milênio, ainda mais, quando se torna cada vez mais visível, que os problemas da pessoa com deficiência não estão nela tanto quanto estão na sociedade.

Com fundamento neste parecer e, de conformidade com o disposto no art. 9º, § 1º, “c”, da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95 (Caps. I, II e III do Título V) e nos arts. 58 a 60 da Lei nº 9.394/96, é homologada a Resolução CNE/CEB 2, de 11 de setembro de 2001. Essa Resolução institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, “em todas as suas etapas e modalidades” (art. 1º). No art. 2º ficou resolvido que: “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”.

Para fim de esclarecimento, o art. 3º desta Resolução estabelece o seguinte entendimento de educação especial:

Art. 3º Por *educação especial*, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o

desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (RES. CNE/CEB 2, 2001, p. 2).

Ainda na perspectiva da educação inclusiva, e por se considerar que apesar do avanço para a universalização do ensino que representou a Resolução 2/2001, em virtude dos professores ainda não estarem preparados e nem capacitados para esta mudança, foi instituída a Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Esta Resolução estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacional para a Formação de Professores da Educação Básica, e definiu que as instituições de ensino superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, devem prever em sua organização curricular, a formação docente voltada para “o acolhimento e o trato da diversidade”, que contemple conhecimentos sobre “as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”, bem como “o aprimoramento em práticas investigativas” (reflexão e pesquisa), “o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores”, bem como “o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe”, dentre outros preparos (RES. CNE/CP 1/2002).

A prática docente deve ser “desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas [...]” (§ 1ª, art. 13).

Essas diretrizes também enfatizam “a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados” (art. 14, Res. 1, 2002).

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), instituída pela Lei nº 10.436, de 6 de abril de 2002, é outra medida inclusiva, foi criada para que os surdos possam se comunicar com outros da comunidade surda e fora dela, pois “é a língua materna dos surdos brasileiros e, como tal, poderá ser aprendida por qualquer pessoa interessada pela comunicação com essa comunidade” (LIBRAS, 2006, p. 1).

No entendimento de Cauz e Iacono (2006), a matrícula de alunos com deficiência na rede regular de ensino, não garante o direito à educação. O rompimento da barreira legal e a inserção de alguns milhares de alunos na escola regular, não impedem que muitos continuem segregados dentro da própria escola. Isso indica que não apenas a escola deve sofrer uma transformação, a própria inclusão de alunos com deficiência precisa ser criteriosa. Não são

todas as crianças e adolescentes com deficiência que têm possibilidade de frequentar a classe no ensino regular.

Nesse sentido, há a necessidade da retomada legal e o encaminhamento para pensar a articulação entre educação, saúde e assistência social, o que demandaria, entre outros aspectos, o aperfeiçoamento de recursos humanos para o atendimento às necessidades individuais dos alunos com diferentes tipos de deficiências sensoriais, motoras, condutas típicas, aumento de recursos financeiros e técnicos, organização de salas com recursos apropriados para cada tipo de deficiência, publicação de livros didáticos em Braille e aquisição de equipamentos, serviços itinerantes de apoio multidisciplinar, programas e ações de prevenção de deficiências, remuneração compatível para os profissionais, para que possam intervir pedagogicamente com competência com as pessoas com deficiência (MENDES, 2008).

A escola não pode continuar querendo padronizar os comportamentos segundo o esperado por ela e que se encaixe no perfil do aluno ideal. A atenção ao aluno com ou sem deficiência, deve ser a de um sujeito único, com características próprias, com uma história de vida diferente dos demais. Os números de matrículas de alunos com deficiências na escola comum não respondem “de onde vem esse aluno, que história tem, que trajetória vivenciou, que dificuldades enfrenta, questões que permanecem sem resposta. [...] A concepção da escola inclusiva é a de conseguir educar todos os alunos em sala de aula regular” (MACHADO, 2007, p. 34).

Em face dessa constatação, encontra-se a seguinte observação de Martinez (2005, p. 97):

Uma concepção restrita da inclusão escolar como a que infelizmente é dominante hoje, resulta perigosa porque não contribui para enxergar a magnitude das mudanças que devem ser promovidas na instituição escolar para satisfazer as necessidades educacionais dos mais diversos grupos de alunos e indiretamente dificulta a adoção das estratégias de ação inovadoras necessárias para tornar a inclusão possível.

Em 2006 surge a possibilidade de se reduzir essa perigosa situação, pois através da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, do Ministério da Educação, do Ministério da Justiça e da UNESCO é lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, inserindo o Brasil na Década da Educação em Direitos Humanos prevista no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos. Esse Plano “define ações para fomentar no currículo da educação básica as temáticas relativas às pessoas com deficiência e para

desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior” (APAE BRASIL, 2007, p. 9).

No contexto do Plano de Aceleração do Crescimento, o governo federal através do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), enfatiza o desenvolvimento humano e social e a educação como prioridade, lançando o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, através do Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007.

O Decreto 6.094/07, em seu art. 1º regra que “o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica”.

Dentre as diretrizes estabelecidas, destacam-se: estabelecer como foco a aprendizagem; acompanhar individualmente cada aluno da rede; combater à repetência e a evasão pelo acompanhamento individual; matricular o aluno na escola mais próxima de sua residência; valorizar a formação ética, artística e a educação física; garantir o acesso e permanência das pessoas com deficiência nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas; envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político-pedagógico respeitando as especificidades de cada escola; divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar; dentre outros (art. 2º).

Já o Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008 faz determinações sobre o atendimento educacional especializado, regulamentando o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394/96 e acrescenta dispositivos ao Decreto nº 6.253<sup>16</sup>, de 23 de novembro de 2007.

Este decreto define atendimento educacional especializado como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (§ 1º, art. 1º, Dec. nº 6.571/08). No § 2º, o mesmo dispositivo decreta que “o atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas”.

---

<sup>16</sup> Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências (BRASIL/Dec. nº 6.253, 2007).

A finalidade deste decreto é reestruturar a educação especial, o documento visa consolidar “diretrizes e ações já existentes, voltadas à educação inclusiva, e destina recursos do Fundo da Educação Básica (FUNDEB) ao atendimento de necessidades específicas do segmento”, assim como tem por objetivo “dar apoio complementar à formação de alunos com deficiência”, assevera Heraldo Bahiense Filho (2008, p. 1).

Portanto, tendo com finalidade consolidar diretrizes e ações já existentes, os objetivos do atendimento educacional especializado estão assim relacionados no referido decreto:

- Art. 2º. São objetivos do atendimento educacional especializado:
- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;
  - II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
  - III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
  - IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (Dec. nº 6.571/08).

Complementando, observa-se que no art. 3º do mesmo instrumento jurídico, vem decretado que:

- Art. 3º O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:
- I - implantação de salas de recursos multifuncionais;
  - II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
  - III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;
  - IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
  - V - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
  - VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (Dec. nº 6.571/08).

Também é importante ter presente que “as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (§ 1º, art. 3º, Dec. nº 6.571/08). E caberá ao Ministério da Educação realizar:

[...] o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, em colaboração com os Ministérios da Saúde e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (art. 5º, Dec. nº 6.571/08).

Nessa perspectiva, é reafirmada a intenção da execução de um modelo de gestão baseado na integração intersetorial, “norteada pelos princípios da descentralização<sup>17</sup>, **intersetorialidade**<sup>18</sup>, territorialidade<sup>19</sup> e participação cidadã”, conforme referido por Leite e Duarte (2005, p. 13).

No campo das políticas públicas, segundo Inojosa (2001), interdisciplinaridade é denominada de intersetorialidade. E esta autora a conceitua como “a articulação de saberes e experiências com vistas ao planejamento, para a realização e avaliação de políticas, programas e projetos, com o objetivo de alcançar resultados sinérgicos em situações complexas” (2001, p. 102). Quanto à aplicação da idéia de intersetorialidade nas políticas públicas, de acordo com a mesma autora, “busca-se tratar das necessidades dos cidadãos levando em conta como elas se apresentam na realidade” (1998 apud PIRES, 2002, s.p.).

No âmbito das políticas públicas, através do conceito de intersetorialidade (restrita e ampla)<sup>20</sup>, segundo Enojosa (2001 apud CKAGNAZAROFF; MELO, 2005, p. 4), “busca-se uma leitura da forma como as necessidades dos cidadãos estão sendo satisfeitas, interpretando-as como realmente são, em sua totalidade”. Complementando as argumentações de Enojosa (2001), Chagnazoroff e Melo (2005, p. 4) explicitam que:

[...] Esta ação implica [...] na articulação dos diferentes setores que, em ação conjunta, tentarão, além de resolver os problemas da sociedade, protegê-la do processo de exclusão social. O trabalho intersetorial supõe não apenas o diálogo ou o trabalho simultâneo entre os atores envolvidos, mas sim a busca por resultados integrados.

Nesta perspectiva, as políticas assistenciais perdem seu lugar, pois “o foco de atuação do governo passa a ser a transformação da sociedade, o desenvolvimento social e não apenas

<sup>17</sup> “A descentralização é entendida como o direcionamento da máquina política e burocrática de forma a fazê-las funcionar a partir da ponta, onde se dá a interface com o cidadão, aproximando-as territorialmente da população e respeitando as diferenças e complexidade de cada região, suas carências e potencialidades” (LEITE; DUARTE, 2005, p. 13). “O conceito de descentralização de políticas públicas também se relaciona ao de intersetorialidade, e ganhou atenção sendo uma das possíveis estratégias para superação de faltas decorrentes de políticas implementadas de modo centralizado” (CKAGNAZAROFF; MELO, 2005, p. 5).

<sup>18</sup> Segundo Leite e Duarte (2005, p. 13), “**a intersetorialidade é entendida como um princípio que privilegia a integração matricial das políticas públicas urbanas e sociais, tanto na fase de sua formulação, quanto na sua execução e monitoramento**” [grifo nosso].

<sup>19</sup> “O princípio da territorialidade consiste em elaborar o planejamento social após a definição de regiões ou áreas urbanas relevantes, que possuem características geográficas determinadas e certa oferta de bens e serviços” (LEITE; DUARTE, 2005, p. 13). O conceito de territorialidade deve ser trabalhado no enfoque territorial dos problemas e demandas da sociedade, incorporando as diferenças, semelhanças e singularidades das diversas áreas temáticas (MAGALHÃES, 2004).

<sup>20</sup> Segundo Magalhães (2004, s.p.), os programas de caráter intersetorial podem se dar de dois modos: “intersetorialidade restrita”, são os programas que atendem a muitos cidadãos em poucas de suas dimensões de vulnerabilidade; “intersetorialidade ampla”, quando atendem a um número menor de pessoas em muitos destes aspectos.

o simples suprimento de necessidades urgentes, como a distribuição de alimentos” (CKAGNAZAROFF; MELO, 2005, p. 4).

Magalhães (2004, s.p.) comenta que “[...] a responsabilidade de certos setores estratégicos para os processos de inclusão”. E destaca que as estratégias intersetoriais devem respeitar as especificidades, pois as políticas públicas destinam-se “a públicos e situações diferenciadas” (MAGALHÃES apud CKAGNAZAROFF; MELO, 2005, p. 5). Devido a isso, deve-se trabalhar com o conceito de territorialidade, de descentralização, participação e intersetorialidade relacionados.

Ckagnazaroff e Melo (2005, p. 3) referem que cidades como Fortaleza e Belo Horizonte, “já contam com programas que vêm a intersetorialidade como a solução para alcançarem maior efetividade e impacto sobre os problemas e demandas da população, com uma visão integrada destas questões e de suas soluções”.

Dentro desta ordem de idéias, faz-se necessário, ainda, que se analise a legislação municipal orientada para as políticas públicas na área da educação, saúde e assistência social.

### **3.2.2 Legislação municipal orientada às políticas inclusivas: educação, saúde e assistência social**

A Lei Orgânica de Santo Ângelo (LOM) é a lei maior do Município a orientada para educação inclusiva. Sua análise evidencia que dentre as competências da Administração Pública do Município, concorrentemente com a União ou Estado, ou supletivamente entre eles, estão “zelar pela saúde, higiene, segurança e assistência pública” e promover o ensino, a educação e a cultura” (incs. I e II, art. 11), no mesmo dispositivo ainda explicita como competência do Município, “estimular a educação e a prática esportiva”; “proteger a juventude contra toda a exploração, assim como contra fatores que possam conduzi-la ao abandono físico, moral e intelectual”; regulamentar e exercer as atribuições não vedadas pelas Constituições Federal e Estadual; e “manter cursos profissionalizantes abertos à comunidade em geral e complementar o ensino público com programas permanentes e gratuitos, com material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde” (incs. VIII, IX, XIII e XIV).

Quanto ao Legislativo compete, dentre suas atribuições, propor medidas que complementem as leis federais e estaduais, especialmente no que diz respeito:

- a) ao cuidado com a saúde, a assistência pública, a proteção e garantia às pessoas portadoras de deficiência;
- b) à proteção, à evasão, à destruição e à descaracterização dos documentos, obras e outros bens de valor histórico, artístico e cultural;

- c) à abertura de meios de acesso à cultura, à educação e à ciência;  
[...]
- h) à promoção de programas de construção de moradias, melhorando as condições habitacionais e de saneamento básico;
- i) ao combate às causas da pobreza e aos fatores de marginalização, promovendo a integração social dos setores desfavorecidos;  
[...]
- k) ao estabelecimento e implantação de política de educação para a segurança do trânsito;
- l) à cooperação, com a União e o Estado, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar (inc. I, art. 56, LOM).

E no que tange aos direitos e garantias sociais, estes “são assegurados por um conjunto de ações do Município destinadas a tornar efetivos os direitos [...] à educação, [...], à saúde e à assistência social”, dentre outros, “garantidos ao indivíduo pela Constituição Federal, guardadas as peculiaridades locais” (art. 137, LOM). Dispõe ainda nos §§ 1º e 2º, do mesmo artigo que:

Art. 137. [...]

§ 1- Será estimulada e valorizada a participação da população na integração e controle das ações mencionadas neste artigo, através de suas organizações representativas.

§ 2º- Os projetos de cunho comunitário terão preferência nos financiamentos públicos e nos incentivos fiscais, além de outros.

No Capítulo II, (do Título VI - Dos Direitos e Garantias Sociais) destinado à Educação, no art. 138, evidencia a aceitação aos princípios constitucionais, ao dispor que:

Art. 138. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, baseada na justiça social, na democracia e no respeito aos direitos humanos, ao meio ambiente e aos valores culturais, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício consciente da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LOM).

No art. 139 encontra-se, que o ensino será ministrado com base nos princípios da “igualdade de condições para acesso e permanência na escola” e “garantia do padrão de qualidade”, dentre outros princípios não menos importantes para a efetivação do ensino. Para no art. 140, dispor que “a lei estabelecerá o Plano Municipal de Educação, de duração plurianual, em consonância com o Plano Estadual e Nacional de Educação, visando à articulação e o desenvolvimento do ensino e à integração das ações desenvolvidas pelo Poder Público”, devendo o mesmo conduzir a “universalização do atendimento escolar” (inc. II) e a “melhoria na qualidade do ensino” (inc. III), dentre outros princípios. Pois o Município:

Art. 143- [...] organizará seu sistema de ensino atuando prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil, definindo formas de colaboração de forma a assegurar a universalização do ensino obrigatório, respeitando as diretrizes e as bases fixadas pelas legislações federal e estadual.

[...]

§ 2º- O Município participará, em conjunto com a União e o Estado, de programas na erradicação do analfabetismo e no atendimento aos portadores de deficiência física e mental e super dotados (LOM).

O Município também “apoiará a Educação Especial, nos órgãos em que for desenvolvida, promovendo convênios com entidades que preencham os requisitos do art. 213 da Constituição Federal” (art. 145). E firmará:

[...] convênio com as instituições de ensino superior de Santo Ângelo, no sentido de colaborarem com os referidos educandários na ampliação da qualidade técnica de ensino, oportunizando aos alunos e professores a utilização de materiais, equipamentos, laboratórios e maquinarias, não disponíveis nas instituições ou insuficientes para atender número maior de estudantes e professores (art. 154, LOM).

Quanto à saúde, o Município de Santo Ângelo reconhece ser “um direito de todos e dever do Estado, assegurado mediante políticas [...] que vise à preservação do risco de doenças e outros agravos, e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para a sua promoção, proteção e recuperação, sem qualquer discriminação (art. 161, LOM).

Também reconhece que a saúde expressa a organização social e econômica, tendo dentre outros “determinantes e condicionantes o direito à educação e aos serviços essenciais” (art. 162, LOM). Sendo que nesta perspectiva “cabe ao Município definir e colocar em prática uma política de saúde e de saneamento básico, interligada com os programas da União e do Estado, com o objetivo de preservar a saúde individual e coletiva [...]” (art. 163), devendo adotar medidas para atingir esse objetivo, tais como dinamizar o atendimento nos postos de saúde existentes, instalar postos de saúde nos distritos, montar equipes volantes para atendimento odontológico, ambulatório médico e farmácia básica, dentre outros (incs. I, II, III, IV, art. 163, LOM).

Também dispõe que “as ações e serviços de saúde são prestados através do Sistema Único de Saúde, respeitadas as seguintes diretrizes” (art. 165), dentre as quais se destaca a “universalização da assistência de igual qualidade, com instalação e acesso a todos os níveis dos serviços de saúde a população” (inc. III). Reconhecendo no art. 166, que “ao Sistema Único de Saúde compete, além de outras atribuições: “estabelecer normas, fiscalizar e controlar as edificações, instalações, estabelecimentos, atividades, procedimentos, produtos, substâncias e equipamentos, que interfiram individual e coletivamente, incluindo os referentes

à saúde do trabalhador” (inc.IV); e “desenvolver, formular e implantar medidas que atendam a: saúde das pessoas portadoras de deficiência” (inc. VII, “c”).

Quanto à família do cidadão e do deficiente, no art. 175, a LOM explicita que “o Município prestará assistência social, educacional e à saúde dos deficientes físicos, sensoriais e mentais, visando sua integração social e profissional através de seus próprios órgãos ou convênios com o Estado e instituições privadas”. Nesse sentido, os parágrafos do artigo em análise estabelecem que:

§ 1º- É assegurada aos deficientes comprovadamente carentes, a gratuidade do transporte coletivo municipal;

§ 2º- são garantidas às pessoas deficientes as condições para a prática de educação física, de lazer e de esporte.

§ 3º- O Município deverá criar mecanismo, mediante incentivos fiscais, que estimulem as empresas a absorver a mão-de-obra dos deficientes.

§ 4º- As oportunidades de educação especial serão oferecidas aos portadores de deficiência múltipla, visuais, audiovisuais, físicas e mentais, educáveis e treináveis.

§ 5º- A educação especial será ministrada:

I - em escolas municipais de educação especial;

II - nas instalações de outras instituições conveniadas com o Município;

§ 6º- Os convênios a que se refere o inciso II do parágrafo 5º deste artigo poderão ser realizados com instituições públicas ou privados, sem fins lucrativos, sob prévia autorização legislativa (art. 175, LOM)

Esse conjunto de disposições da Lei Orgânica Municipal de Santo Ângelo vem confirmar as disposições gerais do Município, que ao tratar da ordem social e econômica (art. 112), assume cumprir o que estabelecem a Constituição Federal e Estadual, ou seja, zelar dentre outros princípios, pela “integração e descentralização das políticas públicas setoriais”; “integração das ações do Município com as da União e do Estado, no sentido de garantir a segurança social, destinadas a tornar efetivos os direitos ao trabalho, à educação, à cultura, ao desporto, ao lazer, à saúde, à habitação e à assistência social”; “estímulo à participação da comunidade através de suas organizações representativas”; e dar “preferência aos projetos de cunho comunitário nos financiamentos públicos e incentivos fiscais” (incs. V, VIII, IX, X, respectivamente).

Tendo em vista que o Município de Santo Ângelo no que diz respeito às políticas públicas de educação, saúde e assistência social assumiu, por meio da Lei Orgânica Municipal, o compromisso que estabelecem a Constituição Federal e Estadual, é importante que se tenha claro, quanto à assistência social, que compete ao mesmo:

Art. 15. Compete aos Municípios:

- I - destinar recursos financeiros para custeio do pagamento dos auxílios natalidade e funeral, mediante critérios estabelecidas pelos Conselhos Municipais de Assistência Social;
- II - efetuar o pagamento dos auxílios natalidade e funeral;
- III - executar os projetos de enfrentamento da pobreza, incluindo a parceria com organizações da sociedade civil;
- IV - atender às ações assistenciais de caráter de emergência;
- V - prestar os serviços assistenciais de que trata o art. 23 desta lei (LOAS, Lei 8.742/93).

Na condição de gestora municipal, a Secretaria Municipal de Educação de Santo Ângelo, num ato de vontade e coragem para enfrentar estes novos tempos com mais humanidade, implantou em março de 2007, o Plano de Ação do Social, visando desenvolver o trabalho do Serviço Social Escolar na SMEd. Entre seus propósitos explicita o referido documento que, o trabalho a ser desenvolvido pelo Serviço Social tem como respaldo legal o Código de Ética dos Assistentes Sociais e os princípios fundamentais enunciados por esse Código, assim sintetizados:

[...] o reconhecimento da liberdade como valor central; defesa intransigente dos direitos humanos; ampliação e consolidação da cidadania; defesa do aprofundamento da democracia; posicionamento em favor da equidade e justiça social; empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito a diversidade e a garantia do pluralismo; compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e opção por um projeto profissional vinculado com uma nova ordem societária, sem discriminação, exploração de classe, etnia e gênero (PLANO DE AÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL DA SMEd, 2007, p. 1).

No cronograma das atividades a serem desenvolvidas, dentre as atividades voltadas à educação inclusiva dos alunos com deficiência, destacam-se:

- Contribuir no processo de Inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino municipal, por meio da participação na elaboração de '[...] projetos pedagógicos que contemplem conceitos, princípios e estratégias educacionais inclusivas que respondam às necessidades educacionais especiais dos alunos e propiciem seu desenvolvimento social, afetivo e cognitivo (Secretaria de Educação Especial – MEC).
- Participar na elaboração e execução de programas e projetos pedagógicos que promovam a inclusão de todas as crianças. Sendo que o Serviço Social pode contribuir no processo de contextualização da realidade sócio-econômica dos alunos, objetivo amenizar os problemas na área da educação; (FRIEDRICH apud PLANO DE AÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL DA SMEd, 2007, p. 3).

Estes são os dispositivos legais no âmbito do Município de Santo Ângelo que fundamentam e apóiam as análises e interpretações sobre a experiência inclusiva nas escolas da rede municipal de ensino de Santo Ângelo.

Identificar as articulações entre as políticas públicas de educação, saúde e assistência social no município de Santo Ângelo, que na perspectiva dos professores têm produzido efeitos inclusivos nos processos educativos escolares das crianças com deficiência, é o objetivo que se busca atingir no capítulo 5 deste trabalho, envolvendo a Escola Municipal de Ensino Fundamental José Alcebíades de Oliveira.

Diante das considerações apresentadas, para verificar como a escola pesquisada está trabalhando no sentido da efetivação do processo de inclusão, parte-se da tese que a articulação é condição para que a inclusão aconteça.

## 4 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

A preocupação que norteia esta dissertação é identificar as ações e as articulações existentes entre as políticas públicas de educação, assistência social e saúde que produzem efeitos inclusivos nos processos educativos escolares das crianças com deficiência matriculadas na rede municipal de ensino, no município de Santo Ângelo.

Iniciei o estudo pela revisão bibliográfica temática. Essa revisão está expressa no capítulo 3 deste trabalho.

Para operacionalizar o estudo proposto criei estratégias visando a sua qualidade metodológica. É neste sentido que descrevo os fundamentos científicos para o alcance dos objetivos deste trabalho, a iniciar pela demonstração das características da abordagem qualitativa adotada.

### 4.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

Os estudos qualitativos não exigem um plano rigoroso a ser seguido, pois o mesmo vai sendo direcionado ao longo de seu desenvolvimento. Basicamente a pesquisa qualitativa busca entender um fenômeno específico em profundidade. Segundo José L. Neves (1996, p. 1):

Dela (pesquisa qualitativa) faz parte à obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo. Sendo freqüente que o pesquisador procure entender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí situe sua interpretação dos fenômenos estudados.

Maanen (1979, p. 520) define a pesquisa qualitativa como “um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados”. Nessa perspectiva, diz este autor que ela tem por objetivo “traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social, reduzindo a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação” (MAANEN, 1979, p. 520).

Os estudos de pesquisa qualitativa apresentam um conjunto de características, tornando possível identificar uma pesquisa desse tipo, porque a mesma utiliza:

- a) o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental.
- b) o caráter descritivo;

- c) o significado que as pessoas dão as coisas e a sua vida como preocupação do investigado;
- d) enfoque indutivo (NEVES, 1996, p. 1).

Em sua maioria, os estudos qualitativos são feitos no local de origem dos dados. Seu desenvolvimento supõe um corte temporal-espacial de determinado fenômeno por parte do pesquisador. “Esse corte define o campo e a dimensão em que o trabalho desenvolver-se-á, isto é, o território a ser mapeado. O trabalho de descrição tem caráter fundamental em um estudo qualitativo, pois é por meio dele que os dados são coletados” (MANNIG, 1979, p. 668).

Em certa medida, os métodos qualitativos se assemelham a procedimentos de interpretação dos fenômenos que empregamos em nosso dia-a-dia.

O vínculo entre signo e significado, conhecimento e fenômeno, sempre depende do arcabouço de interpretação empregado pelo pesquisador. Esse arcabouço pode servir como base para estabelecer caminhos de pesquisa quantitativa e delimitação do tema, de forma tal que os esforços de cunho qualitativo e quantitativo podem se complementar. Embora possam estar presentes, tais vínculos nem sempre são explicitados de forma clara nos trabalhos de pesquisa (NEVES, 1996, p. 2).

Segundo Piore (1979, p. 560), “o emprego de métodos qualitativos pode conferir redirecionamento da investigação com vantagem em relação ao planejamento integral e prévio de todos os passos da pesquisa”. Assim, uma vez estruturada a pesquisa, à medida que aprofundo o tema e passo a conhecer melhor sua natureza, posso dar novos rumos à investigação. Não devo esquecer que a pesquisa qualitativa não se ocupa simplesmente de acumular dados coletados, devo considerar que seu significado seja útil para os fins da pesquisa e dentro de um dado contexto.

Segundo Driessnack (2007, p. 184):

Na pesquisa qualitativa os participantes são selecionados propositalmente pelas suas experiências com relação ao fenômeno de interesse, ao contrário da seleção ou amostragem aleatória de uma população maior. Os dados dos participantes selecionados são considerados ricos em detalhes e freqüentemente são referidos como descrições densas ou pesadas.

Os resultados obtidos em pesquisas qualitativas dependem de uma série de cuidados metodológicos. E, quanto mais criterioso é o profissional de pesquisa, maior a confiabilidade e a riqueza de dados obtidos e conseqüentemente da análise dos mesmos. Insiro nesta discussão uma das expressões clássicas de Minayo (1992, p. 14), “entendemos por

metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” e ainda:

[...] enquanto abrangência de concepções teóricas de abordagem, a teoria e a metodologia caminham juntas, intrincavelmente, inseparáveis. Enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática (MINAYO, 2007, p.15).

Para Triviños (2001, p. 12), “a pesquisa é, geralmente, uma fonte de alegria, de esperanças, da possibilidade de elaborar, sem esquecer as experiências alheias, de outros mundos, nossa própria realidade cultural, política, social, econômica, humana”.

É nessa conexão entre teoria e prática que abordei o tema sobre políticas públicas para a educação especial e inclusiva nas dimensões da educação, da saúde e da assistência social para pessoas com deficiência. Trata-se de uma pesquisa qualitativa por entender que “ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2007, p. 21). A interpretação dos fenômenos que ocorrem nessa relação e nesse ambiente encontra significados básicos no processo da pesquisa qualitativa, não requerendo métodos e técnicas específicas, já que o indivíduo se pesquisa no seu contexto.

Segundo Lincoln e Guba (2006), existem algumas tensões que norteiam a pesquisa qualitativa, tais como a queda do funcionalismo, a crise da representação e da legitimação, a cacofonias de vozes, a pesquisa qualitativa ter sido definida em termos de variação de seus discursos científicos, morais, sagrados e religiosos e ainda, a conceituação da investigação como ato moral.

Apesar dessas tensões, continuam certos de que:

- O pesquisador qualitativo não é um observador objetivo, oficial, politicamente neutro, que está fora ou acima do texto.

- O pesquisador qualitativo tem “uma posição histórica e situa-se localmente [como] um [observador] extremamente humano da condição humana” (LINCOLN; GUBA, 2006, s/p.).

Posso, então, conceituar a investigação qualitativa como um projeto cívico, participativo, colaborativo, que faz com que o pesquisador e os pesquisados se envolvam em um diálogo moral contínuo.

Arilda Godoy (1995, p. 21) fala sobre a existência de pelo menos três diferentes possibilidades oferecidas pela abordagem qualitativa: a pesquisa documental (constituída pelo

exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vistas a uma interpretação nova ou complementar), o estudo de caso (é a análise profunda de uma unidade de estudo) e a etnografia (envolve longo período de tempo e um conjunto particular de procedimentos metodológicos e interpretativos).

Optei pelo estudo de caso devido a sua condição de estratégia para relatar resultados que possibilitam enxergar através de um recorte da realidade, o que torna possível a análise a partir de uma dimensão ampla e real, embora não única.

## 4.2 ESTUDO DE CASO

Adoto o método do estudo de caso qualitativo no contexto da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Alcebíades de Oliveira, da rede regular de ensino do município de Santo Ângelo, objetivando verificar os efeitos no aluno com deficiência da articulação na escola entre as políticas públicas de educação, saúde e assistência social na perspectiva inclusiva. O estudo de caso foi desenvolvido através da pesquisa de campo, por meio de entrevista semi-estruturada (apêndice A) com a diretora, coordenadora e 3 (três) professores, tendo a Escola, como campo empírico.

Robert Yin (2005) define o método do estudo de caso como:

[...] uma investigação científica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos; enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidência [...] e beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e análise dos dados (p. 32-33).

Segundo o mesmo autor, a escolha de estudo de caso deve-se a sua condição estratégica para relatar resultados que possibilitam enxergar através de um recorte da realidade, o que torna possível a análise a partir de uma dimensão ampla e real, embora não única. Além disso, ressalta que os resultados não se esgotam, com vistas ao conhecimento do seu como e dos seus porquês, evidenciando unidade e identidade próprias e possibilitando a tentativa de compreensão de uma realidade extremamente complexa em seu contexto natural (YIN, 2005).

No entendimento de Robert Stake (2000):

[...] um caso é uma unidade específica, um sistema delimitado cujas partes são integradas. Assim, por exemplo, o comportamento de uma criança apresenta padrões nos quais atuam fatores fisiológicos, psicológicos, culturais, entre outros. Algumas características podem estar dentro do sistema, nos limites do caso, e outras fora, e nem sempre é fácil para o pesquisador dizer onde termina o indivíduo e começa o contexto. Da mesma maneira, uma escola, como caso, deve ser estudada como um sistema delimitado, embora a influência de diferentes aspectos que se ligam a esse sistema, como o contexto físico, sociocultural, histórico e econômico em que está inserida a escola, as normas da Secretaria de Educação etc., não devam ser ignoradas (p. 436).

Segundo ainda o mesmo autor, o objetivo primordial do estudo de caso é a compreensão de um caso singular, contextualizado e específico, que serve para uma primeira aproximação com determinada realidade, importando mais, nesse caso, as particularidades ao invés da generalização (STAKE, 2001).

Nos estudos de caso os dados são coletados em situações variadas, a partir de diversas fontes de informações, sejam elas baseadas em relatos, documentos ou observações, significando que podem ser utilizadas inclusive evidências (dados) quantitativas demonstradas em tabelas (STAKE, 2001).

Com essa gama de informações, provenientes de fontes variadas, “[...] podem se cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19).

Ludke e André (1986) também ressaltam que o estudo de caso é sempre bem delimitado, tendo contornos bem definidos no desenrolar do estudo. Suas características fundamentais são:

- a) visa à descoberta;
- b) enfatiza a interpretação em contexto;
- c) busca retratar a realidade de forma completa e profunda;
- d) usa uma variedade de fontes de informação;
- e) revela experiência vicária<sup>21</sup> e permite generalizações naturalísticas.

Dentre os tipos de estudos de caso, Eugênio V. Mendes (2009, p. 3), situa: “exploratório, explanatório e descritivo, cada um deles podendo ser estudos de casos simples ou múltiplos”, e assim descreve:

O estudo de caso exploratório é feito com pesquisa de campo e coleção de dados realizados antes da formulação das questões de pesquisa e das hipóteses.

---

<sup>21</sup> A palavra “vicária”, de acordo com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, vem do latim “vicarius” e significa “o que faz às vezes de outro” ou “o que substitui outra coisa ou pessoa” (HOUAISS, 2002).

Constitui, assim, um prelúdio a alguma pesquisa social e é utilizado geralmente em projetos piloto. O estudo de caso explanatório é realizado em busca do estabelecimento de relações causais. O estudo de caso descritivo inicia-se com a descrição de uma teoria que deve dar sustentação ao caso em estudo (MENDES, 2009, p. 3).

Por sua vez, Ludke e André (1986) colocam a pesquisa exploratória como uma das fases do estudo de caso:

(1) a fase exploratória, que consiste em especificar questões ou pontos críticos, estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo e localizar as fontes de dados necessários para o estudo; (2) a fase de delimitação do estudo, que consiste na coleta sistemática de informações, utilizando instrumentos estruturados e técnicas mais ou menos variadas; (3) a fase do relatório de pesquisa, quando o pesquisador une as informações para analisá-las e especificá-las (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 21).

Mendes (2009) baseado nos estudos de R. Yin (2005) e em W. Tellis (2008), alerta para a distinção entre estudo de caso único e múltiplo. O pesquisador precisa se decidir por um ou outro tipo, antes da coleta de dados. O estudo de caso simples e múltiplo são assim definidos:

O estudo de caso único é um projeto apropriado em várias circunstâncias e deve ser utilizado quando ele representa o caso decisivo ao testar uma teoria bem formulada e ocorre quando não há outros casos disponíveis para replicação. O estudo de caso múltiplo tem como objetivo a replicação mais que a lógica da amostragem. A generalização dos resultados, tanto para o caso simples quanto para os casos múltiplos, é feita a partir da teoria e não da população (MENDES, 2009, p. 3).

Com base nesses autores e tendo em vista que “o objetivo do estudo de caso é explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar” (MENDES, 2009, p. 2) a realidade ou o contexto estudado. E, por ter o estudo de caso forte cunho exploratório e descritivo e fundar-se no trabalho de campo, ao decidir-me pelo estudo de caso, optei pela exploração intensiva de uma única unidade de estudo e orientei sua aplicação pela pesquisa de campo, já que o mesmo é um método específico de pesquisa de campo.

Segundo Camurra e Batistela (2009), na pesquisa de campo “[...] realiza-se uma coleta de dados acerca do tema e objeto estudado para, em seguida, fazer uma análise e interpretação desses dados, com base numa fundamentação teórica, realizada a princípio” (p. 3).

As técnicas e instrumentos utilizados no trabalho de campo para a coleta de dados podem ser: entrevista, questionário, observação, gravação, dentre outros.

### 4.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Instrumento de pesquisa é o “material utilizado pelo pesquisador para colher dados para a pesquisa” (GLOSSÁRIO, 2009).

Yin (2005) define os instrumentos de pesquisa como fontes de dados ou técnicas de coleta de dados. Nessa perspectiva, este autor diz que a evidência para estudos de caso podem vir de seis fontes: documentos, registros arquivais, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos.

Para Lovato, Evangelista e Gullich (2003, p. 34):

As técnicas são consideradas como um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência, são também, a habilidade para usar esses preceitos ou normas, na obtenção de seus propósitos. Corresponde, portanto, à parte prática de coleta de dados. Apresenta duas grandes divisões: documentação indireta, abrangendo a pesquisa documental e a bibliográfica e a documentação direta.

Assim, técnicas de coleta de dados ou instrumentos são a observação direta, gravação ou transcrição, questionário aberto ou fechado, entrevista/formulário, testes, entrevista com temas, dentre outras (LOVATO; EVANGELISTA; GULLICH, 2003).

Instrumentos de pesquisa também são tratados como ferramentas ou “procedimentos” (VENTURA, 2007, p. 385). Esta autora cita como procedimentos de coleta de dados a observação, análise de documentos, entrevista formal ou informal, levantamento de dados, análise de conteúdo. Diz a mesma que há uma pluralidade de procedimentos que podem ser incorporados.

A escolha dos instrumentos de pesquisa está na dependência do tipo de pesquisa a ser realizado. De acordo com Fernando L. G. Rey (2007, p. 80), “a informação que um instrumento proporciona com freqüência encontra primeiro seu sentido no cenário do projeto estudado”. E continua dizendo que:

[...] são as construções teóricas e as idéias que se desenvolvem nos marcos de seu estudo podem adquirir sentido no marco da teoria geral adotado. As categorias, reflexões e idéias que aparecem diante do estudo do singular estão mediados e são afetados de formas diferentes pelo marco teórico geral, não são definidos de forma direta por ele, porém constituem o produto de uma combinação complexa de fatores (REY, 2007, p. 80).

Os instrumentos de pesquisa são ferramentas interativas, representam um *continuum* dentro da pesquisa, durante a qual se relacionam uns com os outros e dão lugar a indicadores

sustentados pelas relações entre conteúdos precedentes de instrumentos diferentes (REY, 2007).

Neste trabalho as técnicas utilizadas para a coleta de dados foram entrevistas semi-estruturadas, análise de documentos e observações.

#### **4.3.1 Entrevista semi-estruturada**

Segundo Barros (2008, p. 3), “a técnica da entrevista constitui uma situação de interação em que a palavra é, por excelência, um símbolo de comunicação e os discursos influenciados na relação com o entrevistador”.

A entrevista é um instrumento importante na pesquisa qualitativa, por possibilitar a produção de conteúdos fornecidos diretamente pelos sujeitos envolvidos no processo. Com esse instrumento o pesquisador pretende elucidar as informações pertinentes a seu objeto. A entrevista como fonte de informações pode fornecer dados primários e secundários e ser estruturada de formas diversas e variadas, tais como a sondagem de opinião com questionário fechado, a entrevista semi-estruturada, a entrevista aberta, a entrevista não diretiva, a entrevista centrada (MINAYO, 1996).

Nesse processo investigativo utilizo a forma semi-estruturada, individual, com perguntas abertas, com o objetivo de possibilitar ao sujeito a oportunidade de se pronunciar sobre a temática em questão.

Segundo Minayo (1996, p. 109):

O que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas.

Para Triviños (2001, p. 85), “a entrevista semi-estruturada, como um conjunto básico de perguntas que aponta fundamentalmente para a medula que preocupa o investigador, é uma das ferramentas que utiliza a pesquisa qualitativa para alcançar seus objetivos”. Utilizei um roteiro de pesquisa por eixos temáticos para a entrevista semi-estruturada (Apêndice A), referentes às políticas públicas de educação, saúde e assistência social, assim explicitado: políticas de educação especial, processos decorrentes da inclusão escolar objetivadas por estas políticas, políticas de assistência social e de saúde, intersetorialidade, experiência docente e projeto político pedagógico e a inclusão escolar. Começa com um número determinado de

interrogações e pode concluir com mais, porque a cada pergunta podem originar outras para esclarecer o investigador. Dessa maneira, como coloca Triviños (2001), “a entrevista semi-estruturada se transforma num diálogo vivo do qual participam duas pessoas, com objetivos diferentes, mas que podem se tornar convergentes” (p. 86).

Todas as entrevistas foram realizadas no local de trabalho. Esse critério foi adotado por ter observado ser muito difícil conciliar um horário além dos limites do expediente profissional para realizar as entrevistas e, principalmente, por considerar o ambiente de trabalho o local mais apropriado para que as entrevistadas falem sobre as políticas públicas de educação, saúde e assistência social e a inclusão de alunos com deficiência.

Com esse instrumento de coleta de dados, obtive os dados objetivos do estudo em questão, servindo o mesmo como norteador das discussões, sem que necessariamente cada eixo temático tivesse que ser seguidos à risca ou cumpridas na íntegra.

Com a permissão dos entrevistados, as entrevistas foram gravadas e, posteriormente gravei, processando as informações coletadas por meio desse instrumento.

#### **4.3.2 Análise de documentos**

Foram realizadas leitura e análise de documentos. De acordo com Yin (2005), é preciso ter em mente que nem sempre os documentos retratam a realidade. Por isso, é importante tentar extrair das situações as razões pelas quais os documentos foram criados. Por outro lado, a análise de documentos pode fornecer pistas sobre outros elementos, tais como corroborar evidências das outras fontes de informações (das entrevistas, principal fonte de evidências de um estudo de caso; ou de observações).

Entre os documentos analisados para a execução desta dissertação, além da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e das principais leis federais e estaduais, decretos e resoluções que definem a educação especial e norteiam as políticas públicas de inclusão dos alunos com deficiência em escolas da rede regular de ensino, como a Lei nº 9.394/96, nº 10.172/01 e nº 10.432/02, dentre outras. Foram analisadas a Lei Orgânica do Município de Santo Ângelo (LOM), de 4 de dezembro de 1992, a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), Lei 8.742, de 7 de dezembro de 1993, o Plano de Ação do Serviço Social da SMEd (Secretaria Municipal de Educação) e o Projeto Político Pedagógico da Escola pesquisada, para no confronto com as informações obtidas através das entrevistas e observações feitas, verificar se os objetivos referentes à inclusão escolar dos alunos com deficiência vem sendo atendidos.

Também analisei uma coletânea de slides de cursos de formação, Planos Municipais, Planejamentos e Programas de Capacitação e de Acompanhamento e Monitoramento do acesso e permanência na escola das pessoas com deficiência e de Direitos Humanos. A análise deste material trouxe informações atualizadas, sobre conceitos, metodologias, produtos, recursos, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão escolar e social.

### **4.3.3 Observações**

A observação é considerada uma coleta de dados para conseguir informações de determinados aspectos da realidade. “Ela ajuda o pesquisador a identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (LAKATOS; MARCONI, 1996, p. 79).

A observação também obriga o pesquisador a ter um contato mais direto com a realidade. Esta técnica é denominada assistemática, onde o pesquisador procura recolher e registrar os fatos da realidade, sem a utilização de meios técnicos especiais, ou seja, sem planejamento ou controle. Geralmente este tipo de observação é empregado em estudos exploratórios sobre o campo a ser pesquisado (BONI; QUARESMA, 2005).

Para o fim deste trabalho realizei observações na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Alcebíades de Oliveira, buscando registrar o relacionamento escola-aluno-professor, a ação pedagógica, a acessibilidade e o atendimento às disposições legais, a formação do quadro docente, os recursos institucionais, o processo de inclusão escolar, dentre outros aspectos, cujas informações foram consideradas importantes para o cruzamento de dados na análise interpretativa.

## **4.4 PROCESSO ANALÍTICO**

O processo analítico é definido como o conjunto de características que definem o tratamento analítico dado ao tema e que o distingue de outras formas de tratamento dos dados da pesquisa empírica (SANTOS, 2003).

Segundo este mesmo autor, a definição de processo analítico, seja na pesquisa empírica, ou em outra área de investigação, não está estabelecida, apesar dos inúmeros esforços nesse sentido. O conceito, de certo modo, permanece “em aberto”, ambíguo e

variando conforme o autor ou a pesquisa (SANTOS, 2003). Portanto, a direção que o processo deverá tomar depende muito da especificidade do estudo proposto.

Neste estudo, estabeleci como caminho para a análise dos dados: a análise de conteúdo e a triangulação das informações. Esse perfil analítico segue os procedimentos a seguir detalhados.

#### **4.4.1 Análise de conteúdo**

Para a análise do material coletado utilizei a análise de conteúdo, que Bardin (2002, p. 31) define como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Na verdade a análise de conteúdo permite que sem perder a heterogeneidade das falas ou de leituras feitas, com o uso de técnicas precisas e objetivas, tais como a descrição ou preparação do material, a inferência e a interpretação, que se obtenha a unidade de registro.

Para o tratamento dos dados, utilizei, de acordo com Bardin (2002), a técnica da análise temática ou categorial, criando seis categorias de análise.

##### 4.4.1.1 Categorias de análise

Essas categorias são decorrentes do objetivo da pesquisa e dizem respeito a: Acessibilidade (A), Lei (P), Formação (F), Integração x Inclusão (I|I), Diferenciação (D) e Motivação (M).

#### **Acessibilidade (A)**

A Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. E, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamentando o parágrafo único do art. 60, da Lei nº 9.394/96, que tem como objetivo a promoção de condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (arts. 1º e 2º, Lei nº 10.172/01).

As escolas devem “adequar a estrutura física [...] visando assegurar a acessibilidade e a autonomia do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular” (MELO; MARTINS, 2007, p. 1), conforme estabelece essa legislação.

Portanto, os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem deficiência. A acessibilidade, no entanto, não se resume somente na questão arquitetônica, ela passa pelas adaptações curriculares e atitudinais (JESUS, 2006).

Em sala de aula, o professor deve promover os ajustes na utilização do espaço e da programação, estes constituem elementos fundamentais a orientar o processo ensino-aprendizagem. Nos grupos onde haja alunos com deficiência, deve-se investir na elaboração da programação como forma de garantir que as adaptações necessárias a esses alunos sejam integradas, desde o princípio, nas pautas da aula e tenham uma participação significativa na atividade do grupo.

A renovação da escola permite diversificar os objetivos dando-lhes um caráter individualizado, em função das necessidades e possibilidades de cada indivíduo ou de cada comunidade; incluir não somente conteúdos relativos à aquisição de conceitos, princípios ou fatos e sim procurar desenvolver competências nos alunos. Um ajuste na organização do espaço (mudar a disposição física de mobiliário) pode se mostrar necessário, mesmo para o aluno que apresente uma necessidade especial temporária, de forma a permitir que todos possam se locomover livremente pela sala de aula e participar produtivamente das atividades.

### **Lei (P)**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96 assim dispõe: “entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (art. 58). Além disso, no art. 60, esta Lei estabelece:

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (Lei nº 9.394/96).

O atendimento educacional especializado tem por objetivos: “I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º” (art. 2º, Lei 10.172/01).

O art. 1º da referida Lei decreta que:

Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (Lei 10.172/01).

De acordo com a Resolução 2, de 11 de setembro de 2001, “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (art. 2º).

O MEC tem elaborado documentos que explicitam essa política de inclusão escolar, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, os Referenciais para a Educação Infantil, os Referenciais para a Formação de Professores e as Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais. “O processo de inclusão pressupõe uma reestruturação do sistema de ensino, que deverá adequar-se às diferentes necessidades dos alunos” (JESUS, 2006, p. 3).

### **Formação (F)**

O professor “[...] através sua prática, deve possibilitar ao aluno a construção de uma consciência política” (FREIRE apud SOUZA; GÓES, 1999, p. 168). Nessa perspectiva:

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a política de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educação. É preciso assumir realmente a política da educação [...]. Não posso reconhecer os limites da prática educativa-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem a pratico (FREIRE apud SOUZA; GÓES, 1999, p. 169).

Professores e especialistas, não podem ficar alheios a essa realidade, é importante que as ações sejam planejadas e profissionais. O problema mais difícil enfrentado pelos professores, segundo Marchesi e Martín (1998, p. 21), “é como colocar em prática a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais: como organizar a aula, como propiciar seu desenvolvimento e sua aprendizagem, como manejar eficazmente as diferentes e [...] inesperadas demandas apresentadas por estes alunos”.

Estes problemas colocam em primeiro plano a necessidade da formação dos professores. Para Marchesi e Martín (1998, p. 21):

Uma formação que deve centrar-se em ‘saber como’ trabalhar em aula e que inclua [...] a aprendizagem de todas as habilidades e estratégias para planejar convenientemente o trabalho em aula: programações específicas, adaptações curriculares, metodologia, organização da classe, avaliação, técnicas de trabalho em grupo, diferentes estratégias de intervenção em função dos problemas de aprendizagem dos alunos, etc. O papel do professor em sua aula não se limita unicamente às atividades com os alunos. Deve também coordenar o trabalho com outros profissionais do centro educacional, especialmente com os professores de apoio, o que, por sua vez, remete à função destes últimos: preparar material, trabalhar dentro da classe com alguns alunos, trabalhar em aula de apoio [...].

A realidade educacional exige um professor “o criador de ambientes de aprendizagem e o facilitador do processo de desenvolvimento intelectual do aluno”. O papel do professor é o de “multiplicador de práticas”, capaz de trabalhar com múltiplas linguagens (verbal, imagética, escrita, corporal) e elaborar atividades que desenvolvam a intersubjetividade e a comunicação com o outro.

O relatório do Parecer CEB/CNE n. 17/2001 (BRASIL, 2001, p. 13) estabelece que “a formação dos professores para o ensino na diversidade, bem como para o desenvolvimento de trabalho de equipe são essenciais para a efetivação da inclusão”. E enfatiza que o inciso II do art. 59 da Lei 9.394/96, apresenta dois perfis de professores para atuar com alunos com deficiência: “o professor da classe comum capacitado e o professor especializado em educação especial”. No primeiro perfil, encontra-se disposto que:

São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos ou disciplinas sobre educação especial e desenvolvidas competências para:

- I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos;
- II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento;
- III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;
- IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001, p. 13-14).

O segundo perfil, o do professor especializado em Educação Especial, dispõe:

São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras, e que possam comprovar:

- a) formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; e,
- b) complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2001, p. 14).

O relatório do Parecer CEB/CNE n. 17/2001 expressa que “aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 2001, p. 14).

A formação do professor para atuar no contexto da educação inclusiva, deve orientar-se para o desenvolvimento de competências e habilidades na circulação dos saberes necessários ao ensino inclusivo e em geral. Os professores precisam aceitar a aprendizagem como um processo altamente pessoal, centrada no mundo de quem aprende. Conseqüentemente, se os objetivos, conteúdo e processos adotados pela escola devem passar a ter importância perante os interesses, sentimentos e valores de quem aprende, então os próprios alunos devem passar a desempenhar papel significativo na determinação das experiências que a escola lhes deverá oferecer.

Nessa perspectiva, as competências e atribuições requeridas aos professores envolvidos com a educação inclusiva são:

- a) dominar o conhecimento que lhe cabe socializar;
- b) dominar o conhecimento sobre a tarefa de ensinar: planejamento pedagógico e avaliação de programa;
- c) sensibilizar e conscientizar os alunos da classe quanto à convivência na diversidade;
- d) implementar as Adaptações Curriculares de Pequeno Porte que são de sua competência (Cartilha 6);
- e) solicitar o suporte de que necessita para as instâncias de direito;
- f) trabalhar de forma cooperativa com o educador especial e profissionais de suporte, quando necessário;
- g) manter contato contínuo com a família, envolvendo-a no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2001, p. 19-21).

O professor deve estar ciente de que na Educação Especial, ensinar é uma tarefa que envolve vários fatores:

- a) conhecimento acerca de como se dá a aprendizagem;
- b) domínio do conhecimento a ser socializado;
- c) competência técnico-pedagógica;
- d) planejamento pedagógico;

- e) competência para ajustar o ensino a partir das especificidades e necessidades educacionais de seus alunos;
- f) competência para implementar as adaptações curriculares de pequeno porte (vide Cartilha 6), a partir da avaliação das necessidades de seus alunos (ARANHA, 2000, p. 23).

Essas são funções inerentes à profissão de educador, de maneira geral. Aos professores cabe atuar, em cooperação, compartilhando o conhecimento de que dispõem, para responder e atender às necessidades educacionais de todos os alunos, inclusive às dos alunos com necessidades educacionais especiais, garantindo-lhes o acesso e permanência nos sistemas de ensino.

Aos profissionais da educação cabem as ações técnicas, em cooperação transdisciplinar; aos órgãos de representação, o diagnóstico das necessidades, o planejamento das ações que promovam a inclusão e a fiscalização da ação pública no ajuste da sociedade;

No que se refere ao momento de atuação, os professores do ensino regular e especial devem atuar cooperativamente durante todo o processo educacional de um aluno com deficiência, desde a fase do planejamento do ensino à execução do ensino, ao processo de avaliação e ao encaminhamento do aluno para níveis posteriores de escolaridade.

Vários modelos de atuação têm sido adotados pelos professores (itinerante, intérprete, outros), o essencial, seja qual for o modelo adotado, que ele sirva para proporcionar aos alunos uma convivência comum saudável, respeitosa, e de boa qualidade em todos os aspectos: humano, social, moral e técnico-científico.

Uma das primeiras responsabilidades do professor, quanto à tarefa de garantir o acesso de todos os seus alunos ao conhecimento que lhe cabe socializar.

A resolução desta questão é buscada pelo Parecer CEB/CNE n. 17/2001, que no seu relatório expressa:

[...] os conhecimentos e as aptidões requeridos (dos professores nos programas de formação profissional) são basicamente os mesmos de uma boa pedagogia, isto é, "a capacidade de avaliar as necessidades especiais, de adaptar o conteúdo do programa de estudos, de recorrer à ajuda da tecnologia, de individualizar os procedimentos pedagógicos para atender a um maior número de aptidões [...]" (BRASIL, 2001, p. 6).

A Coletânea 6 do Projeto Escola Viva, que apresenta as Adaptações Curriculares de Pequeno Porte, também registra que “o professor deve promover as adaptações que favorecerão a experiência produtiva da escolaridade para todos os seus alunos” (ARANHA, 2000a, p. 9), cuja leitura poderia ser, “*o papel do professor é favorecer a experiência produtiva da escolaridade para todos os seus alunos*”. Sendo que, na primeira parte do

documento se lê: “*cada aluno tem suas necessidades educacionais. A identificação dessas necessidades é papel e função do professor [...]*” (ARANHA, 2000, p. 15) [grifos do autor].

A formação dos professores do ensino regular deve munir-lhes com novas atitudes, novas aquisições, novas competências, fornecer-lhes apoios materiais, meios de avaliação das crianças e dos objetivos pedagógicos específicos, meios de avaliar a eficiência dos programas.

Os professores precisam aceitar que a aprendizagem significa um processo altamente pessoal que tem seu centro no mundo de quem aprende.

### **Integração x Inclusão (I|I)**

A integração dos portadores de necessidades educacionais especiais no sistema escolar vem sendo concretizada desde o advento da Lei 5.962/71.

A Lei 5.692/71 coloca a questão como um caso de ensino regular. Isto é, deixa clara a necessidade de integração dos alunos com deficiência no ensino regular, ao dispor no Capítulo I - Do Ensino de 1º e 2º Graus:

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, dentro do sistema regular de ensino, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Lei 5.962/71).

Esta lei ao incluir na Educação Especial os alunos com atraso quanto à idade de matrícula, resultou em um indevido encaminhamento para “classes especiais” de alunos defasados na relação idade/série porque apresentam distúrbios de aprendizagem, sem serem, necessariamente, portadores de deficiência. Isso fez com que a integração, levada a efeito, conforme Masini (1999, p. 54), operasse uma inserção apenas “parcial e condicionada às possibilidades de cada pessoa”, as aprendizagens. No contexto dessas práticas, é organizada a “escola especial”, para atender exclusivamente alunos com deficiências mais acentuadas. Essa escola, no entanto, de acordo com Carmo (2001), vendo a criança apenas sob a ótica de seus *déficits* reais (orgânicos), isolou-a do seu meio, condenando também os deficientes a segregação, ao abandono e “ao comprometimento da auto-estima dos indivíduos envolvidos” (p. 44).

Encobertos por especialidades pedagógicas, didáticas, médicas e psicologias especiais, os portadores de necessidades especiais sempre acabavam por desaprender o convívio social, a interação básica necessária para a sobrevivência diária no mundo, enquanto os demais

indivíduos pouco aceitavam ou reconheciam esses sujeitos, agravando as dificuldades de socialização e sua inserção na sociedade.

A integração dos alunos com deficiência na escola regular é um degrau para o processo de inovação educacional que começa a ser edificado e toma corpo com a inclusão.

A inclusão é definida por Carvalho (1998) como a inserção total e incondicional independente das limitações e necessidades do indivíduo. Nessa perspectiva, a inclusão escolar visa suprir as falhas e limitações da “escola especial”. A necessidade de transformação dos sistemas educativos, visando atender crianças e adultos, contemplando todas as suas características e necessidades, aponta para a escola comum como o meio mais eficaz de combater atitudes discriminadoras, tornar as comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e repensar “educação para todos”.

A Lei 9.394/96, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, e estabelece os aspectos legais da educação para pessoas com deficiência, evidencia-se como o marco da inclusão escolar no Brasil.

Essa lei visa à inclusão de todas as pessoas em salas de aula do ensino regular. E prevê que os ambientes físicos e os procedimentos educativos devem ser adaptados para acomodar a diversidade do alunado. As escolas devem levar em consideração as necessidades de todos os alunos.

Em conseqüência, cresce, também, conforme Santos (2001, p. 13), “a necessidade de se planejar programas educacionais flexíveis que possam abranger o mais variado tipo de alunado e que possam, ao mesmo tempo, oferecer o mesmo conteúdo curricular sem perda da qualidade do ensino e da aprendizagem”.

Um projeto pedagógico que inclua os alunos com deficiência deverá seguir as mesmas diretrizes já traçadas pelo Conselho Nacional de Educação para a educação infantil, o ensino fundamental e os demais níveis de educação. Esse projeto deverá atender ao princípio da flexibilidade, para que o acesso ao currículo seja adequado às condições de cada pessoa, respeitando seu caminhar próprio e favorecendo seu progresso escolar.

Marques (2000, p. 31) afirma que “o aluno com deficiência exige que a educação de maneira geral reveja seu papel, seus objetivos, visando otimizar seu processo de aprendizagem, uma vez que não se enquadra nos padrões de normalidade estabelecidos hoje pela nossa sociedade”.

Para Vygotsky, citado por Beyer (1998) a prática pedagógica deve incluir objetivos delineados a partir das ZDPs. Beyer (1998, p. 8) também cita Evans, que diz: “o conceito

vygotskyano central da zona do desenvolvimento proximal (ZDP) deve inspirar a elaboração e reelaboração contínua tanto do currículo da escola regular como da especial”<sup>22</sup>.

A inclusão escolar constitui uma proposta que representa valores condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos.

O processo interativo exige uma postura continuada de revisão e reinvenção de atividades frente às novas situações que se apresentarão no cotidiano escolar. A escola dentro do processo é um caminho para a integração. Conseqüentemente, se os objetivos, conteúdos e processos adotados pela escola devem passar a ter importância perante os interesses, sentimentos e valores de quem aprende, os próprios alunos devem desempenhar papel significativo na determinação das experiências que a escola lhes deverá oferecer.

### **Diferenciação (D)**

Tratamento escolar na educação inclusiva. Consideração às diferenças individuais e a diversidade.

A escola regular para ser mais inclusiva, deve criar arranjos de inclusão progressivos até a inclusão total. A escola, depois da família, é o espaço primeiro e fundamental para o processo de socialização da criança. As crianças com deficiência são diferentes, mas fazem parte da população escolar, na medida em que se deseja que elas sejam tratadas da mesma forma, em termos educacionais, que as demais crianças.

O movimento inclusivo se desenvolveu sob a inspiração de princípios tais como: “celebração das diferenças; direito de pertencer; valorização da diversidade humana; contribuição de cada pessoa; aprendizado cooperativo; solidariedade humanitária; igual importância das minorias em relação à maioria; e cidadania com qualidade de vida” (SASSAKI, 2000, p. 2).

Um aluno com deficiência, “educado em escolares regulares, tem mais oportunidades de progresso escolar e social do que é possível em ambientes segregados” (SMITH; RYNDACK, 1999, p. 110). A proximidade apenas, não facilita o seu desenvolvimento, faz-se necessário um ensino sistemático, assim como interações sociais cuidadosamente planejadas,

---

<sup>22</sup> Significa que se deve voltar a atenção para as possibilidades de crescimento da pessoa com necessidades especiais, evitando-se matizar o fazer pedagógico pelo *déficit* individual. Segundo o pensamento vygotskyano, é necessário um enfoque pedagógico positivo na teoria e prática da educação especial, o que aponta para a importância do conceito de ZDP. Estas ZDPs não existem de forma *a priori* nem são produtos de recepções passivas (como alguns querem interpretar o conceito vygotskyano da internalização). Elas representam, sempre, a atividade infantil, através das construções ativas que a criança realiza no âmbito cognitivo, sócio-afetivo e lingüístico (BEYER, 1998, p. 8-9).

sendo fundamental o desenvolvimento da capacidade de se comunicar e interagir com os colegas e com os adultos.

Nesse sentido, as adaptações curriculares são necessárias para que os alunos possam comunicar-se eficientemente nas salas de aula de ensino regular. Os progressos na tecnologia de apoio e na comunicação aumentativa elevaram a qualidade e a quantidade de opções disponíveis para o professor maximizar a comunicação entre um aluno com necessidades educacionais especiais. Há vários sistemas simbólicos que podem ser usados por um aluno ao transmitir uma mensagem, os quais incluem objetos tangíveis (p. ex., moedas, um pedaço de canudo), gravuras, desenhos, símbolos de rébus<sup>23</sup>, símbolos de Bliss<sup>24</sup>, letras e palavras. Quanto aos dispositivos de apoio, Smith e Ryndak (1999, p. 119) expressam que “a natureza exata das habilidades do aluno determina quais serão os dispositivos de apoio mais adequados para ele”.

A educação inclusiva é um desafio possível, porque, conforme salienta Montoan (apud MARQUES, 2000, p. 35), “existe entre normais e deficientes uma semelhança estrutural e uma especificidade funcional [...], o que aponta para a possibilidade de se intervir no desenvolvimento cognitivo dos deficientes”, podendo isso ser feito através da solicitação do meio escolar de suas estruturas cognitivas e de favorecimento de melhores condições para o seu funcionamento intelectual.

Ver as necessidades especiais dos alunos atendidas no âmbito da escola regular requer que os sistemas educacionais modifiquem, não apenas as suas atitudes e expectativas em relação a esses alunos, mas, também, que se organizem para construir uma rede escolar para todos. As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais.

A observação é um instrumento para a aproximação, um reconhecimento da diferença e das igualdades, e, principalmente, um olhar sobre a relação e a interação com aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais. A observação dessa relação dual possibilita

---

<sup>23</sup> Um rébus é uma gravura que representa uma palavra ou uma sílaba. Os símbolos rébus são mais icônicos que alguns outros sinais, para que os alunos os entendam com mais facilidade (SMITH; RYNDAK, 1999, p. 117).

<sup>24</sup> Foram apresentados originalmente por Bliss, em 1965, como uma linguagem para a comunicação escrita internacional, mas em 1970 começaram a serem usados nos sistemas de comunicação aumentativos. Eles incluem aproximadamente 100 símbolos básicos que podem ser combinados de uma maneira lógica para a comunicação. Cada símbolo é baseado em uma forma geométrica e podem representar mais de um conceito. Por exemplo, o símbolo de Bliss para casa também significa construir (CLARK apud SMITH; RYNDAK, 1999, p. 118).

um reconhecimento das impossibilidades e limites na situação, bem como das resistências ao processo como um todo. Nesta perspectiva, o papel da escola consiste, fundamentalmente, na construção de uma consciência social dos seus participantes e no acolhimento desse aluno.

Nessa direção, é importante que as ações sejam planejadas e profissionais. O processo interativo exige uma postura continuada de revisão e reinvenção de atividades frente às novas situações que se apresentam no cotidiano escolar.

### **Motivação (M)**

A Lei 9.394/96 trata especificamente no capítulo V, da Educação Especial, da necessidade da criança de motivação externa. A aprendizagem está envolvida com fatores externos e internos da pessoa. Cada indivíduo apresenta um conjunto de estratégias cognitivas que mobilizam o processo de aprendizagem. Cada pessoa aprende a seu modo, estilo e ritmo, conforme colocação de Lima (2009), que complementa:

A aprendizagem acontece por um processo cognitivo imbuído de afetividade, relação e motivação. Assim, para aprender é imprescindível “poder” fazê-lo, o que faz referência às capacidades, aos conhecimentos, às estratégias e às destrezas necessárias, para isso é necessário ‘querer’ fazê-lo, ter a disposição, a intenção e a motivação suficientes. Para ter bons resultados acadêmicos, os alunos necessitam de colocar tanta voluntariedade como habilidade, o que conduz à necessidade de integrar tanto os aspectos cognitivos como os motivacionais. A motivação é um processo que se dá no interior do sujeito, estando, entretanto, intimamente ligado às relações de troca que o mesmo estabelece com o meio, principalmente, seus professores e colegas. Nas situações escolares, o interesse é indispensável para que o aluno tenha motivos de ação no sentido de apropriar-se do conhecimento (LIMA, 2009, p. 3).

A motivação é o processo que mobiliza o organismo para a ação, a partir de uma relação estabelecida entre o ambiente, a necessidade e o objeto de satisfação. Neste sentido, Bock (1999, p. 121) esclarece:

Na base da motivação, está sempre um organismo que apresenta uma necessidade, um desejo, uma intenção, um interesse, uma vontade ou uma predisposição para agir. A motivação está também incluído o ambiente que estimula o organismo e que oferece o objeto de satisfação. E, por fim, na motivação está incluído o objeto que aparece como a possibilidade de satisfação da necessidade.

A motivação melhora a auto-estima, a atenção e a concentração. Ao sentir-se motivado o indivíduo tem vontade de fazer alguma coisa e se torna capaz de manter o esforço necessário durante o tempo necessário para atingir o objetivo proposto.

Bock (1999, p. 121) também afirma que “a preocupação do ensino tem sido a de criar condições tais, que o aluno ‘fique a fim’ de aprender”.

Diante desse contexto, a motivação deve ser considerada pelos professores de forma cuidadosa, procurando mobilizar as capacidades e potencialidades dos alunos a este nível. Dessa forma, “torna-se tarefa primordial do professor identificar e aproveitar aquilo que atrai a criança, aquilo do que ela gosta como modo de privilegiar seus interesses” (LIMA, 2009, p. 4).

A motivação é uma forma de engajar o aluno com necessidades educacionais especiais no ensino. O computador tem sido identificado como uma poderosa ferramenta educacional para esse fim. Ele tem sido considerado por profissionais que atuam na Educação Especial como um instrumento de trabalho com o qual a criança resolve problemas, escreve, desenha, programa, desenvolve procedimentos, e executa comandos de ação.

De acordo com Martins (1996, p. 30):

[...] a integração escolar não é um processo rápido, automático, ou fácil. Ela representa, também, um desafio a ser enfrentado, no âmbito da escola regular. Vai requerer um ensino individualizado, de acordo com as capacidades de cada aluno – seja ele considerado portador de deficiência ou não. Vai requerer que a escola se prepare cada vez mais, para trabalhar com as diferenças, deixando de lado o seu caráter eminentemente seletivo. Ou seja, que se desenvolvam procedimentos metodológicos e de avaliação, de acordo com a capacidade e as necessidades dos alunos deficientes, dentro de um ambiente flexível, sem, no entanto, prejudicar o ritmo de aprendizagem dos demais alunos da classe.

A informática, segundo Oliveira (2003, p. 126) é vista como favorável à atividade cognitiva de estruturação das representações do conhecimento e, também, no desenvolvimento emocional. É um recurso para que as crianças com deficiência possam, apesar de suas deficiências e limitações, desenvolver suas potencialidades cognitivas e as possibilidades que lhes são próprias.

De acordo com Lima (2009), na Educação Especial, entre os programas mais utilizados hoje estão os jogos, direcionados à criança, dependendo de sua idade mental e de suas restrições físicas e/ou cognitivas. Os jogos de computador apresentam como aspectos positivos: a necessidade de concentração e atenção, o desenvolvimento da capacidade indutiva, espacial e visual, e o tratamento paralelo de informações dadas. Além disso, os jogos de computador também promovem situações favoráveis à aprendizagem, pois permitem condutas de cooperação, perseverança, envolvimento com a atividade, organização e autonomia (BOGATSCHOV, 2001).

Portanto, a aprendizagem deve acontecer dentro de um ambiente agradável e atrativo aos alunos, além de respeitar os diferentes níveis de raciocínio e as habilidades que são próprias de cada aluno.

A análise também buscou descobrir os diferentes núcleos de sentido presentes na comunicação dos entrevistados e, posteriormente reagrupá-los nessas categorias. Para isso, no roteiro da entrevista inclui os eixos analíticos (proposições do estudo).

#### 4.4.1.2 Eixos analíticos

Considero que sem proposições de estudo pode o pesquisador sentir-se tentado a coletar tudo, o que é impossível de ser feito. As proposições derivam da natureza do objeto a ser investigado, sobretudo, na sua teoria. Assim, no caso presente, propõem-se eixos de análise coerentes com a teoria das políticas públicas de educação, saúde e assistência social. Os marcos legais e concepções teóricas vão originar-se, fundamentalmente, de documentos legais, reflexões e textos produzidos por professores, profissionais da educação, teóricos e estudantes da área da educação e cursos de formação de professores, que refletem as vivências da educação inclusiva no contexto escolar.

Os eixos de análise propostos para o estudo de caso sobre o efeito no aluno com deficiência da escola como campo de articulação entre as políticas públicas de educação, saúde e assistência social na perspectiva inclusiva coincidem com as disposições governamentais sobre as políticas públicas inclusivas consideradas na legislação sobre as políticas de Educação Especial e que são:

- Políticas de educação especial;
- Processo de inclusão;
- Políticas de assistência social e de saúde;
- Sucesso e fracasso da intersetorialidade;
- Experiência docente;
- Projeto Político Pedagógico e inclusão escolar;

A análise desses eixos fundamentou-se nos pressupostos básicos: o efeito das políticas públicas nos processos inclusivos é proporcional às ações pautadas pelo princípio da intersetorialidade; e as articulações entre as políticas de educação, saúde e assistência social são fundamentais como estratégia de enfrentamento e garantia aos direitos de inclusão social às pessoas com deficiência.

#### **4.4.2 Processo de triangulação**

A triangulação é um procedimento para garantir a validade do construto. Seu uso é defendido por Patton (2001) como indicativo de um estudo de combinação de métodos ou dados. Barbour (1998 apud FERNANDES, 2006) considera o uso da triangulação em uma pesquisa qualitativa frutífera. Nessa visão, encontram-se Healy e Perry (2000 apud FERNANDES, 2006), que explicam sobre o julgamento da validez e confiabilidade dentro do paradigma realista que confia em percepções múltiplas sobre uma realidade única.

Dessa forma, acoplando múltiplos métodos, como a observação, entrevistas e gravações vão levar a uma construção de realidade mais válida, de confiança e diversificada.

Nesta perspectiva, envolvi neste trabalho várias interpretações de dados em diferentes momentos e lugares. O processo de triangulação adotado incluiu o uso de entrevistas com a diretora, a coordenadora pedagógica e professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Alcebíades de Oliveira, escolhida para a realização do estudo de caso; gravações das entrevistas (levaram a uma construção de realidade mais válida, de confiança e diversificada); observação direta e assistemática sobre acessibilidade, atuação dos professores, integração x inclusão, motivação dentre outros aspectos; e análise de documentos (Leis, PPP, *slides* sobre tecnologias assistivas para acesso a escola, conceitos, cursos de capacitação).

#### **4.5 CRITÉRIO DE ESCOLHA DOS ATORES**

Participaram como sujeitos dessa pesquisa 5 integrantes da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Alcebíades de Oliveira, pertencente a rede pública municipal de Santo Ângelo, RS. A escola foi representada pelos seguintes atores: 1 diretor, 1 coordenador pedagógico, 3 professores.

A escolha dos atores ocorreu pelo critério da disponibilidade, exceto em relação ao diretor e coordenador pedagógico. Além disso, os professores que participaram da pesquisa, realizada nos meses de setembro e outubro de 2008, estavam atuando com turmas que contavam com alunos com deficiência e se dispuseram ao término da aula a responderem as questões da entrevista semi-estruturada, cujas falas foram gravadas e, posteriormente degravadas.

A seguir, apresento o quadro com o perfil dos atores que colaboraram com este estudo concedendo as entrevistas.

Escola	Integrantes da Pesquisa *	Titulação	Tempo Docência na Escola	Data Entrevista
Escola Municipal de Ensino Fundamental José Alcebíades de Oliveira	Diretora	Língua Portuguesa; pós-graduação Gestão Escolar	+ 8 anos	Set/2008
	Coordenadora pedagógica	Estudos Sociais; pós-graduação Geografia	+ 7 anos	Set/2008
	Professora 1	Pedagogia	+ 10 anos	Out/2008
	Professora 2	Língua Portuguesa; pós-graduação Supervisão Escolar	+ 12 anos	Out/2008
	Professora 3	Pedagogia	+ 4 anos	Out/2008

Quadro 1: Perfil dos atores

Fonte: Pesquisa de campo – E. M. de Ensino Fundamental José Alcebíades de Oliveira – Santo Ângelo – RS – 2008.

#### 4.6 CRITÉRIO DE ESCOLHA DA ESCOLA E CONTEXTO EMPÍRICO DO ESTUDO

A escolha da escola para este estudo se deu pelo critério da representatividade. Identificadas as escolas que atendem crianças com deficiência fiz contato com a Escola Municipal de Ensino Fundamental José Alcebíades de Oliveira, por ser uma das escolas da rede pública municipal de ensino que mais incluem alunos com deficiência.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental José Alcebíades de Oliveira, inaugurada em 1992, se localiza na Rua Lisiane Thenhorst, s/nº, Bairro José Alcebíades de Oliveira, cidade de Santo Ângelo/RS, zona urbana. Funciona em dois turnos, atendendo uma clientela de 1ª a 9ª série.

A Escola José Alcebíades de Oliveira tem como diretora, a especialista em gestão escolar, Iolanda de Fátima Schaw, e como coordenadoras pedagógicas, Maria Cecília Dall'Osto Abreu (turno da manhã) e Lilian Cristina S. Lopes (turno da tarde). Atende em média 320 alunos. Contempla em seu quadro de recursos humanos um total de 31 funcionários, sendo 21 professores (dentre estes 1 intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS), 3 profissionais atuantes na equipe administrativo-pedagógica e 7 funcionários de apoio. No momento da pesquisa existiam 12 alunos portadores de necessidades educacionais especiais (4 com deficiência física, 4 com deficiência auditiva, 3 com deficiência visual/física e 1 com deficiência mental) na instituição.

---

\* Para preservar a identidade dos atores/professores, seus nomes foram omitidos. Todos assinaram o termo de consentimento (Apêndice B).

A filosofia da escola: “a aprendizagem deve gerar pessoas humanizadas e conscientes dentro da comunidade em que vivem, formando cidadãos ativos e capazes de transformar a realidade e adequá-la ao seu modo de vida”.

A escola tem como princípio desenvolver a cidadania, inclusão escolar, descentralização, participação e autonomia.

Situada no município de Santo Ângelo, região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, emancipado em 22 de março de 1873, a Escola Municipal de Ensino Fundamental José Alcebíades de Oliveira, foi criada pelo prefeito municipal Adroaldo Loureiro, através do Decreto de criação nº 2.157, de 8 de fevereiro de 1992.

Criada com o objetivo de atender a clientela de 1ª a 4ª série, esta escola foi se ampliando. Atualmente conta com 8 sala de aula, biblioteca, sala de professores, secretaria, refeitório, depósitos, cozinha e sala de direção e coordenação.

A proposta pedagógica da escola é fundamentada nos pensadores Paulo Freire, Leon Vigotsky e Philippe Perrenoud.

A escola localiza-se em um bairro popular e as famílias que nele vivem são consideradas Classe Média Baixa, pois são em sua maior parte bem estruturada, onde, em sua maioria, há pelo menos um membro da família empregado, desempenhando principalmente funções como: comerciantes, autônomos, motoristas, eletricitas, domésticas, entre outros. É uma comunidade passiva, sem maiores problemas de violência, sob a ótica de outros bairros da cidade. São pessoas que lutam por seus direitos, interessadas no futuro de seus filhos, a partir da educação que recebem na Escola José Alcebíades de Oliveira, participando ativamente em todas as atividades desenvolvidas.

Os alunos matriculados, em sua maioria, são provenientes de famílias que residem no bairro no qual a escola está situada, sendo os demais provenientes de bairros adjacentes como Aguiar, Colméia, Nova, Cristal, João Goulart e Vera Cruz.

A concepção da sociedade expressa pela escola inclui:

a) a busca uma sociedade democrática, consciente e humana, justa e fraterna, onde haja trabalho, habitação, lazer, direito de usufruir da justa distribuição da renda nacional, e que possibilite participar das decisões;

b) uma sociedade que respeite as diferenças culturais em que os organismos intermediários (escola, associação de bairro, movimentos de igreja, sindicatos, organizações populares, dentre outras), sejam agentes de transformação.

c) uma sociedade que viva a unidade e testemunhe os valores cristãos, éticos e morais.

A metodologia de trabalho é detalhada no Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), elaborado com a participação coletiva dos professores e com grande número de informações coletadas na comunidade.

A relação escola-aluno-professor deve dar-se com dignidade e cooperação, tornando os alunos pessoas responsáveis, críticas e comprometidas com seu papel, expressando suas idéias, questionando seus direitos, sabendo respeitar as diferenças.

Funcionando em dois turnos, período da manhã – 1ª a 4ª série – e período da tarde – 5ª a 9ª série –, a E. M. de Ensino Fundamental José Alcebiádes de Oliveira atende alunos com necessidades educacionais especiais, contando dentre estes com portadores de deficiência física, auditiva, visual e mental. Está aberta à educação inclusiva, conforme a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Na educação inclusiva não se espera que a pessoa com deficiência se adapte a escola, mas que esta se transforme de forma a possibilitar a inserção do educando.

A Constituição Federal de 1988 garante a todos o acesso à escola. Toda unidade deve atender aos princípios legais e não pode excluir ninguém. Conforme a legislação mais recente sobre o assunto, promulgada no Brasil, por decreto de 2001, as pessoas com deficiência tem os mesmos direitos e liberdades que as demais. Por isso, adota-se no Plano Político Pedagógico, a política de inclusão, que se traz presente no dia-a-dia. Nessa perspectiva, são objetivos da:

a) Escola: desenvolver um trabalho voltado para os alunos, professores, pais e comunidade em geral, sobre a responsabilidade de educar para a realização pessoal e comunitária.

b) Organização Curricular: Regime Escolar → a escola adota regime anual seriado, com carga horária anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas por um mínimo de 200 (duzentos) dias, ao longo dos 3 (três) trimestres.

c) Recursos Institucionais: Círculo de Pais e Mestres → é uma entidade de apoio representada pelos pais e tem por objetivo a integração da família, escola e comunidade, a fim de garantir uma educação democrática e comunitária, tendo como principal função a assistência ao aluno.

O que dá sentido a uma escola é ela ter um Projeto Político Pedagógico. O Projeto é a alma da escola. É o que alimenta a escola (GADOTTI, 1992).

#### 4.7 NEGOCIAÇÃO DE ACESSO

Antes de iniciar a aplicação dos instrumentos de pesquisa, isto é, a coleta de dados, é imprescindível que o pesquisador se apresente aqueles que serão entrevistados, coloque sobre o estudo que está realizando, os objetivos visados com o mesmo e os procedimentos que adotará e negocie, em encontros prévios, a realização da entrevista e a gravação da mesma, na tentativa de sensibilizá-los quanto ao uso das informações como estratégia e fonte de estudo, garanta a validade dos dados obtidos e obtenha dos mesmos o consentimento, através da assinatura do termo de consentimento esclarecido (BARROS, 2008).

Todos esses aspectos foram observados. A negociação de acesso à escola e aos atores constou de um contato prévio e quatro encontros:

**1º Contato/Encontro:** em meados de setembro de 2008 telefonei para a diretora da escola e marquei um encontro com a mesma para expor sobre o estudo que estava desenvolvendo e sobre minhas necessidades de informações para a produção de conhecimento. Aceito o mesmo, realizei a primeira visita a escola. O contato com a diretora da escola proporcionou a aproximação e compreensão da problemática em questão, ou seja: quais são as articulações entre as políticas públicas de educação, saúde e assistência social, no município de Santo Ângelo que, na perspectiva das professoras, têm produzido efeitos inclusivos nos processos educativos escolares das crianças com necessidades especiais?

Assim, no primeiro contato com a escola, com o objetivo de produzir conhecimento, apresentei a proposta de trabalho, bem como a importância da pesquisa para dar visibilidade as ações e as articulações existentes entre as políticas públicas de educação, saúde e assistência social que produzem efeitos inclusivos nos processos educativos escolares das crianças com necessidades especiais matriculadas na rede municipal de ensino. Esse procedimento foi fundamental para a disponibilidade e o envolvimento dos professores, uma vez que procurei garantir que os conhecimentos produzidos fossem fruto de uma comunidade ampliada de pesquisa, ou seja, de professoras e especialistas.

Nos bastidores da pesquisa obtive o consentimento da diretora da Escola Municipal José Alcebíades de Oliveira, para a realização da entrevista com a mesma. Esta entrevista ficou para um 2º encontro. Nessa ocasião ainda expus à mesma sobre a necessidade de entrevistar especialistas e professoras que atuavam com alunos com deficiência, ficando a mesma de realizar uma sondagem sobre a disposição e disponibilidade dos mesmos. Também obtive permissão para realizar observações (acessibilidade, tecnologia assistiva e relações intersubjetivas) e análise de documentos (Projeto Político Pedagógico).

**2º Encontro:** Este encontro, realizado ainda no mês de setembro de 2008, num primeiro momento contou com a participação de uma coordenadora pedagógica e de três professores que se disponibilizaram a participar da pesquisa. Todos os participantes da pesquisa reunidos, negocieei a gravação da entrevista, expondo os objetivos do uso da mesma como fonte de estudo e garantia de validade e fidedignidade dos dados obtidos. Acolhendo a aceitação de todos, foi apresentado o Termo de Consentimento esclarecido, os quais se cientificando de seu conteúdo assinaram-no. Finda essa etapa do encontro, foi marcado um 3º e 4º encontro com a coordenadora pedagógica e com os professores para a realização das entrevistas com eles.

Na sequência realizei a entrevista semi-estruturada e a gravação da mesma com a diretora.

**3º Encontro:** Após conversa informal com a coordenadora pedagógica, apresentei à mesma a proposta de trabalho e dei início à entrevista semi-estruturada e a gravação da mesma.

**4º Encontro:** Já no mês de outubro realizei a entrevista com os professores. Assim como foi apresentada aos outros atores (diretora e coordenadora) a proposta de trabalho, através de conversas informais, apresentei a mesma aos professores e, dei início às entrevistas.

Entrevistei e realizei a gravação da entrevista semi-estruturada com cada professora em separado. Nesse encontro foram entrevistadas duas professoras, ficando uma professora, para ser entrevistada em um novo encontro.

**5º Encontro:** Também durante o mês de outubro de 2008 foi realizada a entrevista semi-estruturada e a gravação da mesma com a terceira professora protagonista do estudo.

As observações envolveram situações possíveis no decorrer da pesquisa de campo, tais como condições de acessibilidade, tecnologia assistiva e outros recursos que facilitam a integração do aluno com deficiência ao ensino regular, as relações intersubjetivas, o ambiente interno e externo, enfim, o cotidiano da escola e das pessoas.

A análise de documentos, na escola, restrita ao Projeto Político Pedagógico, foi de grande utilidade para a elaboração do contexto do estudo, pois registrei todos os elementos que poderiam ser reveladores da problemática estudada.

## 5 ANÁLISE DE DADOS

Para melhor apresentar os processos metodológicos durante a análise dos dados, organizei dois pólos de abordagem nos quais evidenciei objetivamente as etapas e procedimentos cumpridos na pesquisa qualitativa. No primeiro a descrição analítica, submeti todos os dados às exigências da análise de conteúdo segundo Bardin (2002). No segundo a interpretação referencial, trouxe para reflexão as dimensões dos eixos analisados.

### 5.1 DESCRIÇÃO

Em linhas gerais, na pesquisa qualitativa, foram realizadas cinco entrevistas<sup>25</sup> com três professores que atuam em classes com alunos com deficiência e dois professores especialistas que desempenham funções na área técnico-administrativo-pedagógica<sup>26</sup>.

Todos os dados obtidos foram submetidos à análise de conteúdo, de Bardin (2002), complementada por Moraes (1999).

Observando as análises conceituais, coloca-se aqui que a análise de conteúdo é vista como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (BARDIN, 2002, p. 42).

Uma das características que define a análise de conteúdo é a busca do entendimento da comunicação entre os homens, apoiando-se no conteúdo das mensagens ou informações obtidas.

Moraes (1999, p. 9) comunica que “a análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa utilizada na descrição e interpretação de toda classe de documentos e textos”. Através de descrições sistemáticas qualitativas ou quantitativas, ela ajuda o pesquisador a reinterpretar as mensagens e atingir uma compreensão mais aprofundada destas.

---

<sup>25</sup> O caráter das entrevistas foi o semi-estruturado, de acordo com a participação do pesquisador, a elaboração das questões e o perfil do docente entrevistado.

<sup>26</sup> Optou-se também por um olhar interno e externo à escola, cujos dados das observações e análises, constam da análise de conteúdo (pré-análise), porém, neste trabalho, o destaque fica para os professores e especialistas entrevistados.

A sistematização dos dados, proposta por Bardin (2002), segue, basicamente, três etapas: pré-análise, descrição analítica e interpretação referencial. A pré-análise é a organização do material, ou seja, uma seleção dos documentos.

Na seleção dos documentos procurei coletar materiais, que contribuíssem para a interpretação do cenário da pesquisa, como o Projeto Político Pedagógico da escola, além de documentos obtidos junto a Secretaria Municipal de Educação de Santo Ângelo (SMEd), tais como a Lei Orgânica do Município de Santo Ângelo (LOM), a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), e o Plano de Ação do Serviço Social da SMEd.

Os demais dados obtidos foram a partir das entrevistas com os professores e especialistas participantes da pesquisa e das observações feitas no ambiente interno e externo à escola

No primeiro momento, foi feita entrevista com gravação das falas, com todos os participantes do grupo, em que o objetivo inicial era identificar as ações e as articulações existentes entre as políticas públicas de educação, saúde e assistência social que produzem efeitos inclusivos nos processos educativos escolares das crianças com necessidades especiais matriculados na rede municipal de ensino, no município de Santo Ângelo.

Os próximos passos do trabalho foram às observações no ambiente escolar e fora dele e, a análise de documentos, todas essas atividades, realizadas no período de setembro e outubro de 2008.

A partir daí, as entrevistas foram degravadas e, passei a fase seguinte, exploração do material, na qual adotando a técnica da análise temática ou categorial, de acordo com Bardin (2002), realizei o desmembramento do texto em unidades, para descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituíam a comunicação dos professores e especialistas entrevistados, e posteriormente, realizei o seu reagrupamento em categorias. A análise documental também esteve presente, para facilitar o manuseio das informações.

Nessa fase, identifiquei nas falas da diretora da escola, 6 (seis) categorias de análise, assim ordenadas: acessibilidade (A), lei (P), formação (F), integração/inclusão (I|I), diferenças (D) e motivação (M).

Adotei o mesmo procedimento para as comunicações da coordenadora pedagógica e das professoras. Nas falas da coordenadora, identifiquei 4 (quatro) categorias de análise: acessibilidade (A), lei (P), formação (F) e diferenças (D).

Quanto aos professores, estabeleci uma relação entre as respostas dos três professores entrevistados e organizei 4 (quatro) categorias de análise: acessibilidade (A), formação (F),

integração/inclusão (I|I) e motivação (M). A descrição total das entrevistas encontra-se no material de coleta da pesquisadora.

Essa descrição analítica, dentro da proposição de Bardin (2002), classifiquei e categorizei as informações obtidas nas entrevistas.

Essa análise de conteúdo serviu como forma de leitura das falas dos atores participantes da pesquisa e trouxe as dimensões para a interpretação. Dessa forma foram reconhecidos seis grandes eixos norteadores (eixos de análise), assim denominados:

- Políticas de educação especial
- Processo de inclusão
- Políticas de assistência social e de saúde
- Intersetorialidade
- Experiência docente
- Projeto Político Pedagógico e inclusão escolar

O primeiro eixo analisado, sobre as políticas de educação especial, teve como dimensão de análise:

- Ensino regular e alunos com deficiência;
- Estrutura física;
- Material disponível;
- Professores e funcionários.

Nas dimensões ensino regular e alunos com deficiência, estrutura física, material disponível, professores e funcionários, foi comentar cada uma dessas dimensões em relação às políticas de educação especial.

O segundo eixo norteador da pesquisa, relativo ao processo de inclusão dos alunos com deficiência, foi analisado a partir das seguintes dimensões:

- Dificuldades;
- Avanços.

A questão de análise foi comentar as dificuldades e avanços nos processos decorrentes da inclusão escolar objetivada pelas políticas de educação especial.

O terceiro eixo, referente à reflexão sobre as políticas de assistência social e saúde, tratou das seguintes dimensões:

- Articulação com as políticas de educação;
- Presença no cotidiano da escola;
- Conhecimento pelos professores.

Nesse eixo, foram percebidas as articulações das políticas de Educação Especial com as políticas de assistência e saúde, a presença das mesmas no cotidiano da escola e o conhecimento dos professores das ações dessas políticas na escola.

O quarto eixo norteador da pesquisa, relativo à intersetorialidade, foi analisado a partir da reflexão das seguintes dimensões:

- Sucesso;
- Fracasso.

Esse eixo analítico reflete à percepção dos entrevistados do sucesso ou fracasso da intersetorialidade em políticas públicas, ou seja, do ponto de vista da “articulação de saberes e experiências com vistas ao planejamento, para a realização e avaliação de políticas, programas e projetos, com o objetivo de alcançar resultados sinérgicos em situações complexas (INOJOSA apud CKAGNAZAROFF; MELO, 2005, p. 2). Na realidade, trata-se da percepção dos professores e especialistas sobre as políticas públicas de educação inclusiva; analisar se a escola na elaboração do projeto político pedagógico considerou as políticas públicas de educação, assistência social e saúde e se o processo organizado ou ações realizadas para que a inclusão dos alunos com deficiência ocorra na escola, sob o ponto de vista dos entrevistados vem obtendo sucesso ou fracasso.

O quinto eixo de análise, relativo à experiência docente, foi analisado a partir das seguintes dimensões:

- Trabalho com grupos de crianças com e sem deficiência;
- Particularidades da docência inclusiva:
  - o Dificuldades superadas (como);
  - o Dificuldades não superadas (por que).

Nesse eixo os entrevistados refletiram sobre o trabalho com grupos de crianças com e sem deficiência e sobre as particularidades da docência inclusiva. Neste último aspecto, procuraram informar como as dificuldades encontradas foram superadas e porque outras dificuldades persistem e não foram superadas.

O último eixo, referente ao projeto político pedagógico e inclusão escolar, tratou das seguintes dimensões:

- Perspectivas educacionais;
- Perspectivas da Assistência Social;
- Perspectivas da Saúde.

Nesse eixo, foram identificadas as perspectivas educacionais, da assistência social e da saúde que os professores e especialistas visualizam nas condições atuais de trabalho com o aluno com deficiência. Também procurei interpretar os benefícios e dificuldades, tanto para alunos e professores, como para a escola. Por fim, examinei as expectativas do corpo docente e técnico-administrativo-pedagógico em relação aos alunos e a uma escola inclusiva.

Em síntese, a análise dos eixos de análise e dimensões ficou assim organizada (Quadro 2).

<b>EIXOS NORTEADORES</b>	<b>DIMENSÕES</b>	<b>CATEGORIAS</b>
1. Políticas de educação especial	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O ensino regular e os alunos com deficiência</li> <li>• Estrutura física</li> <li>• Material disponível</li> <li>• Professores e funcionários</li> </ul>	<p>Acessibilidade</p> <p>Lei</p>
2. Processo de inclusão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldades</li> <li>• Avanços</li> </ul>	Formação
3. Políticas de assistência social e de saúde	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como se articulam com as políticas de educação</li> <li>• Como se fazem presentes no cotidiano</li> <li>• Como os professores as conhecem</li> </ul>	Integração/Inclusão
4. Intersetorialidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sucesso</li> <li>• Fracasso</li> </ul>	Diferenças
5. Experiência docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhar com grupos de crianças com e sem deficiência</li> <li>• Particularidades dessa docência</li> </ul>	Motivação

6. Projeto político pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perspectivas educacionais</li> <li>• Perspectivas da Assistência Social</li> <li>• Perspectivas da Saúde</li> </ul>	
--------------------------------	--	--

Quadro 2: Eixos norteadores

Fonte: Dados recolhidos no período de setembro e outubro de 2008.

A última parte da sistematização dos dados, proposta por Bardin (2002) traz a interpretação referencial. Este é o momento em que, a partir dos dados empíricos e das informações coletadas, estabelecem-se relações entre o objeto de análise e o contexto mais amplo, podendo gerar reflexões que estabeleçam novos paradigmas nas estruturas e relações estudadas (BARDIN, 2002, p. 161-162).

## 5.2 INTERPRETAÇÃO

O estudo fundamenta-se nos pressupostos de que o efeito das políticas públicas nos processos inclusivos é proporcional às ações pautadas pelo princípio da intersetorialidade; e de que as articulações entre as políticas de educação, saúde e assistência social são fundamentais como estratégia de enfrentamento e garantia aos direitos de inclusão social às pessoas com deficiência.

Os sentidos individualmente atribuídos as políticas de educação especial se articulam com os processos decorrentes da inclusão escolar, as políticas de assistência social e de saúde, a experiência docente, o projeto político pedagógico da escola e significados socialmente construídos, refletem conhecimentos, prioridades, práticas, dificuldades, avanços na inclusão e preparação dos entrevistados. Assim, interpretar os efeitos no aluno com necessidades especiais da articulação entre as políticas públicas de educação, saúde e assistência social na perspectiva inclusiva no contexto escolar, requer as informações recolhidas se constituam em análises reflexivas, em observações individuais e gerais das entrevistas. Dentro das falas dos professores e especialistas entrevistados na E. M. José Alcebíades de Oliveira foram observadas as seguintes categorias: 1. Acessibilidade (A), 2. Lei (P), 3. Formação (F), 4. Integração/Inclusão (I|I), 5. Diferenças (D) e 6. Motivação (M).

Para exemplificação, a categoria de maior destaque pela frequência de depoimentos (14 indicações) bem como de número de unidades de contexto (e registro<sup>27</sup>), segue abaixo:

<sup>27</sup> De acordo com Bardin (2002), unidade de registro (UR), apesar de dimensão variável, é o menor recorte de ordem semântica que se liberta do texto, podendo ser uma palavra-chave, um tema, objetos, personagens, etc. Já

### **Categoria 3 – Formação (F)**

UC – Escolas inclusivas

UR: pouco informadas

UR: desconhecem particularidades do aluno

UR: não estruturada para atender alunos incluídos

UR: falta estrutura física e curricular

UR: faltam recursos humanos

UC – Professores no espaço escolar

UR: dificuldades atender necessidades alunos (comuns/incluídos)

UR: Mal preparados / falta qualificação

UR: consideram o trabalho difícil

UR: dificuldade de ensinar

UR: dificuldade em melhorar proposta pedagógica

UR: dificuldade vencer metas e índices estabelecidos

UR: trabalham no “escuro”

UC – Processo inclusivo

UR: ignora motivação válida

UR: falta vontade política (leis)

UC – Sala de aula

UR: excesso de alunos

UR: faltam profissionais / prática diária

UR: desconhece limitações / particularidades do aluno

UR: intérprete facilita / há dificuldade comunicação

UR: não inovou no material

UC – Língua de Sinais

UR: Curso Libras / professores

UR: horário dificulta participação

UC – Perspectivas futuras

UR: continuar lutando

UR: conquistar melhorias

UR: melhor atender alunos com deficiência

Pelo número de depoimentos, essa categoria (3. Formação), foi seguida pelas categorias Leis (P) e Integração/Inclusão (I|I), respectivamente com 7 indicações cada uma. As categorias 1. Acessibilidade (A), 6. Motivação (M) e 5. Diferenças (D), ficaram com 6, 5 e 3 indicações, respectivamente.

Para melhor fidedignidade na análise e interpretação dos resultados, as informações foram agrupadas, pelo exercício interpretativo, em eixos analíticos e nas dimensões trazidas para a reflexão. Nessa perspectiva, procurei evidenciar a categorização, baseada na revisão teórica e conceitual. Destaco ainda que a mesma passa pela interpretação dos fragmentos das informações dos entrevistados.

### **5.2.1 Políticas de Educação Especial**

O primeiro eixo analisado traz as seguintes dimensões para a reflexão:

- Ensino regular e alunos com deficiência;
- Estrutura física;
- Material disponível;
- Professores e funcionários.

#### **Ensino regular e alunos com deficiência**

Para Mrech (2006), na escola inclusiva o processo educativo é um processo social, onde todas as crianças com deficiência e de distúrbios de aprendizagem têm o direito à escolarização o mais próximo possível do normal. O alvo a ser alcançado é a integração do aluno na comunidade, com características como liderança em relação às demais escolas, apresentando um processo educacional de vanguarda, para possibilitar a integração dos alunos que dela fazem parte. Além disso, deve colaborar e cooperar, estabelecendo relações sociais entre todos os participantes da escola, tendo em vista a criação de uma rede de auto-ajuda, possibilitar o acesso físico a ela, possuir estratégias em pesquisa, infraestrutura em serviços, ambiente educacional flexível, estabelecer parceria com os pais e possuir um programa ou política de formação do quadro profissional, dentre outras.

Para os professores pesquisados, um aluno com deficiência é aquele que apresenta certas particularidades, requer uma escola preparada para aceitar esse aluno, ou seja, que possua uma estrutura física, curricular e humana. Para o professor 1, “os alunos foram matriculados na escola, que se organizou sozinha para diminuir as dificuldades”. No mesmo

sentido é a fala da coordenadora, segundo a qual “quando se falou em colocar todas as crianças na escola, incluindo aí, as crianças com necessidades especiais, não se levou em conta a estrutura física, curricular e humana das escolas”.

### **Estrutura física**

Para Santos (2006), a escola nunca esteve tão pautada nos espaços sociais como nos últimos anos. O Censo Escolar de 2007 evidencia que houve um avanço da acessibilidade nas escolas públicas com Educação Básica, no período de 2002 a 2006. Isso pode ser observado na adequação de sanitários, dependências e vias adequadas (MEC/INEP, 2007).

Para os professores entrevistados, o avanço na acessibilidade nas escolas da rede pública municipal de Ensino Fundamental, se deu exclusivamente por conta da própria escola. Para diminuir as dificuldades de acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais, no testemunho dos professores 1 e 2, “[...] a escola se organizou sozinha [...] mandou fazer rampas, foi atrás de cadeira de roda. É só isso, o banheiro não está adequado, as salas de aula também. Tudo o que se tem é devido ao interesse da diretora da escola”.

Nesse sentido, encontro ainda a manifestação da diretora da escola:

A escola luta para atender as necessidades básicas dos alunos comuns que se encontram a muito nesse espaço, as dificuldades estruturais da escola já se manifestam no manter os alunos em geral. Quanto mais incluir nesse processo alunos que possuem particularidades especiais ou necessidades (Diretora, set. 2008).

Há por parte dos professores e equipe técnico-administrativa pedagógica a percepção de que os padrões estruturais de acessibilidade, quando existem nas escolas municipais que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais, é porque as adaptações ou adequações são promovidas pelas próprias escolas. Em alguns casos, como a adequação de sanitários, são mínimas, conforme foram registradas pelas observações diretas realizadas pelo pesquisador, que os próprios professores, tem dificuldade em visualizá-las.

A Lei nº 7.853/89 e o Decreto nº 3.298/99 fundamentam a política nacional para integração da pessoa portadora de deficiência, enquanto a Lei nº 10.048/00, a Lei 10.098/00 e o Decreto nº 5.296/04, dispõem sobre a acessibilidade. Nesses documentos, a política de inclusão, estabelece que cabe ao Estado e à sociedade promoverem acessibilidade às pessoas com deficiência. E a Lei 10.172/01, dispõe sobre o atendimento educacional especializado, estabelecendo a aprendizagem no ensino regular de alunos com deficiência, requer a

promoção de condições de acesso. Nessa direção são os argumentos de Melo e Martins (2007), segundo os quais as escolas devem “adequar a estrutura física [...] visando assegurar a acessibilidade e autonomia” desse aluno no ensino regular, conforme estabelece a legislação.

### **Material disponível**

Conforme Carvalho (2004), para incluir um aluno com características diferenciadas em uma turma dita comum, há necessidade de se criar mecanismos que permitam, com sucesso, que ele se integre educacional, social e emocionalmente com seus colegas e professores e com os objetos do conhecimento e da cultura. No mesmo sentido, Jesus (2006), refere que a acessibilidade não se resume somente na questão arquitetônica, ela passa pelas adaptações curriculares e atitudinais.

Para os participantes da pesquisa, “existem diversas leis que garantem direitos de acessibilidade, respeito à cidadania das pessoas ‘deficientes’, mas pouco se tem feito para que a escola aceite esse aluno diferente nas condições garantidas pela lei” (Diretora, set. 2008). No mesmo sentido são os argumentos da coordenadora pedagógica, que expressa: “o fato da escola atender crianças com necessidades especiais não a difere das outras nem mesmo em a Secretaria de Educação agilizar atendimento ou profissionais capacitados em atendê-los”.

De acordo com o professor 3, “o material que a escola dispõe é o mesmo, não existe nada que diferencie”, ou seja, o material disponível na escola é o mesmo para todos os alunos, as tecnologias assistivas ainda não foram introduzidas na escola.

### **Professores e funcionários**

A Declaração de Salamanca (1994) ao acolher as concepções sobre a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais e declarar sua opção pela escola inclusiva, estabelece orientações necessárias para a ação, no âmbito nacional e internacional, visando o alcance de uma escola para todos. Nessas orientações consta que as escolas regulares devem se adequar às crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, através de uma pedagogia que vá ao encontro dessas necessidades. Trata-se, portanto, conforme entendimento de Ainscow (1995), das escolas se reestruturarem para atender a todas as crianças.

O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, tendo em vista o disposto nos arts. 23, inciso V, 205 e 211, § 1º, da Constituição, e nos arts. 8º a 15 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, decreta o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Este

decreta no inciso “IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (art. 2º).

Os professores 1, 2 e 3, enfatizaram que “professores e funcionários acolhem alunos mas nunca recebem nenhum tipo de qualificação para atendê-los”. Essa fala dos professores vem confirmar o que diz Ferreira (1998), que os discursos da educação para todos e da escola inclusiva ocorrem num contexto de exclusão social ampliada, aumentando os desafios para assegurar os direitos das pessoas com deficiência. Nesse sentido, encontra-se Santos et al (2009), que argumenta que as políticas públicas colocam em prática uma ação desarticulada e sem compromisso com a realidade das escolas regulares no Brasil, porque são implementadas por decreto e, por isso não consideram os mecanismos históricos de exclusão que continuam presentes na estrutura escolar.

### **5.2.2 Processo de inclusão**

O segundo eixo norteador da pesquisa foi analisado a partir das seguintes dimensões:

- Dificuldades;
- Avanços.

#### **Dificuldades**

Segundo Beyer (2005), no ensino regular quando ocorrer de numa sala de aula haver casos de alunos com dificuldades de aprendizagem e alunos com algum tipo de deficiência física, mental ou sensorial além do professor titular, deve haver ainda dois professores, atendendo em períodos alternados com alunos que apresentam essas necessidades.

As dificuldades para a concretização do processo de inclusão se devem as particularidades de todos os alunos (MANTOAN, 1997). Também ocorrem porque a escola apresenta mecanismos históricos de exclusão, sendo um deles o estabelecimento de um padrão de normalidade (SANTOS et al, 2009), no qual não se encaixam os alunos com necessidades educacionais especiais, pois demandam mais tempo para a aprendizagem, além de recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços adequados, conforme dá a conhecer Galvão Filho (2008), ao tratar das tecnologias assistivas para o acesso à escola.

Os professores participantes da pesquisa assim referem sobre o processo de inclusão na escola: “no papel, na fala da inclusão é muito bonito, parece fácil, na prática as

dificuldades são muitas” (Professor 2 e 3). Também referem que a escola não adequou os materiais utilizados, eles permanecem como anterior ao processo de inclusão.

Para a coordenadora pedagógica “o fato de esses alunos passarem a freqüentar a escola de ensino regular trouxe várias dificuldades”, dentre essas destaca esta especialista, o “excesso de alunos em sala de aula”, “professores despreparados para atender os alunos especiais”, o desconhecimento de suas “limitações e particularidades”.

Já para a diretora da escola, diversos aspectos contribuem para que o processo de inclusão não se efetive, nos termos que dispõem as leis. Em sua fala, coloca que:

Diversos são os motivos que norteiam a inclusão frustrante que vem sendo feita através da imposição, é toda uma estrutura que há muito pede socorro de atenção e melhorias. E o mais importante que a imposição não garante o sucesso dessa inclusão, apenas mascara algo que com o tempo ficará exposto como resultado de algo feito sem preparos, sem metas e principalmente sem aceitação sincera da parte da maioria envolvida no processo educacional (Diretora, set. 2008).

Assim, fica claro que as dificuldades encontradas para a efetivação do processo de inclusão, passa primeiramente pela aceitação desse processo, da forma com que vem sendo feito. Pois segundo se pode perceber, a educação inclusiva imposta por lei não é bem aceita pelas escolas, mesmo sendo elas da rede pública de ensino e, que por isso mesmo, devem acatar as disposições vindas de cima. Mas, outro aspecto que se percebe na fala dos professores e especialistas pesquisados, é que falta o devido apoio material (recursos financeiros), para que as políticas públicas de educação especial sejam colocadas em prática. Percebe-se, também uma falta de clareza quanto às disposições constitucionais e da legislação infraconstitucional referente à inclusão, principalmente, porque o Estado abre a possibilidade das escolas buscarem o apoio da sociedade, da comunidade, dos pais, para a concretização das adaptações físicas e aquisição de recursos didáticos e tecnologias assistivas para melhor atender os alunos com deficiência.

## **Avanços<sup>28</sup>**

Os dados estatísticos dos Censos Escolares realizados evidenciam que no período de 1998 a 2006, o crescimento das matrículas de alunos com deficiência foi de 107,6%.

---

<sup>28</sup> Para os fins do presente estudo, entende por “avanços” na inclusão escolar, a inclusão de qualidade, que contemple a participação dos alunos com deficiência no processo ensino-aprendizagem, o atendimento às necessidades individuais dos alunos com diferentes tipos de deficiência, acessibilidade, salas com recursos apropriados, de livros didáticos em Braille, equipamentos adequados, professores preparados e apoio multidisciplinar, e outras ações para que a inclusão ocorra em um ambiente de formação da cidadania.

Também ficou evidenciado que esses dados percentuais não significam um progresso na superação da exclusão escolar, tampouco que o avanço numérico da evolução da inclusão no sistema regular de ensino, comprova a eficácia do sistema educacional (MEC/INEP, 2007).

Os avanços na educação inclusiva são obscurecidos pelos entraves ainda existentes. Carvalho (2003) e Mantoan (2006) referem às dificuldades de aceitação e acolhimento da diferença, enquanto Duarte (2003), vê na secundarização do conhecimento, uma das limitações aos avanços da inclusão escolar.

A fala dos pesquisados vem corroborar com esses entendimentos, na medida em que colocam:

Aos poucos, muito lentamente, se consegue profissionais para acompanhar esses alunos em sala de aula, proporcionar cursos aos professores para orientá-los em sua prática diária. Todo isso porque as escolas lutam, brigam para conseguir esses avanços, pois o discurso político é só no discurso, não no papel (Coordenadora Pedagógica, set. 2008).

Há consciência entre os professores e especialistas de educação de que os avanços no processo de inclusão escolar não são efetivados apenas pelo aumento das matrículas. Para que avanços qualitativos da inclusão ocorram, as dificuldades, que são muitas (questão pedagógica, falta de apoio, adequação de recursos, dentre outras), precisam ser ultrapassadas.

Portanto, fica claro entre os professores que a categoria integração/inclusão, não depende apenas de conquistas legais, ou seja, a disseminação de leis, decretos e programas disciplinando como deve ser a integração dos alunos com deficiência incluídos nas escolas da rede pública regular de ensino. Os programas que prevêem ações de promoção da educação inclusiva devem sair do papel. “A instituição de ensino deve ser pensada como um conjunto de práticas ou de relações sociais que se repetem e se legitimam enquanto se repetem e não como um estabelecimento” (PAULA, 2008, p. 1).

### **5.2.3 Políticas de assistência social e de saúde**

O terceiro eixo trata de:

- Articulação com as políticas de educação;
- Presença no cotidiano da escola;
- Conhecimento pelos professores.

## Articulação com as políticas de educação

Segundo Elyria B. (2008), o Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – BPC, o benefício de prestação continuada da Assistência Social é um direito constitucional. Segundo a Convenção da ONU, de 2006 (ELYRIA B, 2008), as barreiras de diversas naturezas podem obstruir a participação plena e efetiva de pessoas com deficiência em igualdade de condições com as demais pessoas. Esse programa visa à efetivação do direito à educação. Para isso deverão ser asseguradas entre outras as seguintes medidas:

- que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob a alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental, gratuito e compulsório, sob a alegação de deficiência;
- que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (ELYRIA B, 2008, p. 2).

O Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – BPC, busca identificar os beneficiários do BPC, prioritariamente, de até 18 anos fora da escola, bem como as barreiras que impedem o acesso e permanência desses no sistema regular de ensino propondo políticas para a superação das mesmas.

A Lei 8.742/1993, Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), tem como um de seus objetivos “a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária” (art. 2º, IV). Além disso, dispõe essa lei federal que cabe aos Municípios (art. 15, V), “prestar os serviços assistenciais de que trata o art. 23 desta lei”. O referido art. 23, trata dos serviços e regra “entendem-se por serviços assistenciais as atividades continuadas que visem à melhoria de vida da população e cujas ações, voltadas para as necessidades básicas, observem os objetivos, princípios e diretrizes estabelecidas nesta lei”.

No mesmo sentido, encontra-se estabelecido na Lei Orgânica do Município de Santo Ângelo (LOM), art. 175 que “o Município prestará assistência social, educacional e à saúde dos deficientes físicos, sensoriais e mentais, visando sua integração social e profissional através de seus próprios órgãos ou convênios com o Estado e instituições privadas” (SANTO ÂNGELO, 2009).

Essa lei também assegura aos deficientes comprovadamente carentes, a gratuidade do transporte coletivo municipal, condições para a prática de educação física, lazer e esportes, dentre outros benefícios.

Para amenizar os problemas na área da educação, a Secretaria Municipal de Educação (SMEd), se propõe a “participar na elaboração e execução de programas e projetos pedagógicos que promovam a inclusão de todas as crianças. Sendo que o Serviço Social pode contribuir no processo de contextualização da realidade sócio-econômica dos alunos [...]” (SANTO ÂNGELO, 2007, p. 3).

O trabalho a ser desenvolvido pelo Serviço Social terá como respaldo legal o Código de Ética dos Assistentes Sociais.

As entrevistas com os professores da E. M. José Alcebíades de Oliveira, evidenciaram que os professores não tomam parte diretamente no desenvolvimento das políticas públicas de assistência social e saúde e das ações desenvolvidas, articuladas pelas políticas públicas de educação.

Na verdade, os alunos estão integrados na escola, não incluídos. As políticas de assistência social e saúde são articuladas pela família e direção da escola (Professor 1).

Se a criança precisa de alguma assistência enfrenta as mesmas dificuldades que as demais (Professor 2).

A fala dos professores é corroborada pela comunicação da coordenadora pedagógica, a qual diz que “as políticas de assistência social e de saúde são por conta da família e articuladas algumas vezes pela direção e coordenação da escola” (Coordenadora Pedagógica, set. 2008). Não faz referência ao tipo de ações desenvolvidas para a efetivação e articulação dessas políticas.

Do ponto de vista da direção da escola, “a assistência social busca por meio da lei obrigar a inclusão dos alunos com deficiência, mas isto não é inclusão, isto é integração” (Diretora, set. 2008). Sua percepção quanto às políticas de saúde, é assim expressa:

A equipe de saúde tem atendido clinicamente dentro das necessidades destes alunos, mas quando se deparam com a realidade das escolas, perde-se em seu trabalho por não terem muitas vezes uma continuidade nas escolas (Diretora, set. 2008).

Fica evidente que não há uma articulação na escola entre as políticas públicas de educação e às políticas públicas de saúde. A direção da escola atribui esse distanciamento às condições da escola, isto é, a falta de estrutura física para incluir na mesma o atendimento à

saúde dos alunos com e sem deficiência. Quanto à articulação entre as políticas públicas de educação com as políticas públicas de assistência social, pode-se perceber a pouca articulação entre as mesmas na escola. Segundo a diretora, a escola já desenvolve um grande “[...] esforço para atender as necessidades básicas dos comuns” (Diretora, set. 2008), mais difícil se torna atender as necessidades dos alunos com deficiência.

### **Presença no cotidiano da escola**

De acordo com a Lei Orgânica da Assistência Social, a assistência social deve ser realizada “[...] de forma integrada às políticas setoriais, visando ao enfrentamento da pobreza, à garantia dos mínimos sociais, ao provimento de condições para atender contingências sociais e à universalização dos direitos sociais” (art. 2º, § ún., LOAS).

A Lei Orgânica do Município de Santo Ângelo, no art. 137 e parágrafos assim dispõem:

Art. 137 – Os direitos e garantias sociais são assegurados por um conjunto de ações do Município destinadas a tornar efetivos os direitos ao trabalho, à educação, à habitação, à cultura, ao desporto, ao lazer, à saúde e à assistência social, garantindo ao indivíduo pela Constituição Federal, guardadas as peculiaridades locais.

§ 1º - Será estimulada e valorizada a participação da população na integração e controle das ações mencionadas neste artigo, através de suas organizações representativas.

§ 2º - Os projetos de cunho comunitário terão preferência nos financiamentos públicos e nos incentivos fiscais, além de outros (LOM- SANTO ÂNGELO, 2009).

Também dispõe esta lei que cabe ao Sistema Único de Saúde desenvolver, formular e implantar medidas que atendam a “saúde das pessoas com deficiência” (“c”, VII, art. 166, LOM/SANTO ÂNGELO, 2009).

Também dispõe o art. 170 “a autorização para funcionamento de todo e qualquer serviço público ou privado, caberá ao Conselho Municipal de Saúde, que observará os requisitos vigentes”. E o art. 175, já detalhado, que trata da obrigação do Município de prestar assistência social, educação e saúde aos deficientes físicos, sensoriais e mentais, oferecendo as oportunidades de educação especial a todas as pessoas com deficiência, promovendo convênios com instituições públicas ou privadas, sem fins lucrativos, sob prévia autorização legislativa (§§ 4º, 5º e 6º).

Percebe-se na fala dos professores e especialistas pesquisados que há uma falta de vontade política para que as políticas públicas de assistência social e de saúde que buscam

atender a direitos e garantias sociais constitucionalmente reconhecidos sejam articuladas com as políticas públicas de educação. Ficou evidente que os professores consideram que o aluno com deficiência, tem alguma necessidade especial a ser atendida, que exige atenção mais específica e, que é importante atendimento médico regular. Mas, também se percebe que pouco vem sendo feito em matéria de busca de apoio e parcerias com organizações sociais sem fins lucrativos. As escolas precisam ultrapassar as dificuldades, não apenas de ordem física, mas principalmente sociais. As resistências que envolvem e dificultam o processo de inclusão surgem de vários segmentos da sociedade, inclusive daqueles que deveriam estar a favor do movimento inclusivo, conforme Mantoan (2005).

### **Conhecimento pelos professores**

As informações dos professores e especialistas confirmam a falta de articulação e integração entre os níveis responsáveis pela implementação da política públicas, principalmente quando falam que “tem se investido no método da obrigatoriedade legal e tem se esquecido do fundamental que é trabalhar nos professores o emocional para que não apenas ‘tenham que dar conta’ deste aluno, mas que realmente queiram e tenham condições de receber estes alunos” (Diretora, set. 2008).

É importante lembrar a colocação de Santos et al (2009, p. 3), ao colocarem que “as políticas públicas colocam em prática uma ação desarticulada e sem compromisso com a realidade objetiva das escolas regulares do Brasil [...]”. Também Haddad (2008, p. 5) traz essa preocupação, ao dizer que “é preciso reconhecer que a organização e as práticas educativas educacionais forjaram, historicamente, uma cultura escolar excludente e que há uma dívida social a ser resgatada. [...]”. Por sua vez, Padilha (2001) entende que o processo de inclusão escolar de crianças com deficiência é entravado pelo fato da deficiência ainda ser pensada como uma causa biológica irreversível, o que na colocação de Kassar (1999) impediria as mesmas de se desenvolverem e aprenderem. Isto faz com que as escolas que atendem essas crianças estejam voltadas ao assistencialismo (PADILHA, 2001). E como se não bastasse essa visão, Vigotsky (1989) entende que a escola se restringe a agir dentro dos limites estabelecidos pelos diagnósticos clínicos e educacionais. Adotando essa posição, a escola se acomoda, não opera transformações nos seus métodos, tampouco em relação à clientela especial, que deve receber uma educação como todos os demais alunos, e para tal devem contar com recursos especiais e, também, contarem com os benefícios das políticas públicas

de assistência social e de saúde, como deveriam contar com a ação das mesmas, todos os alunos que delas necessitem.

Conforme Paula (2008), no ciclo das necessidades das pessoas com deficiência estão incluídos problemas interdependentes tais como amor/sexualidade, família, trabalho, transporte, saúde e educação. As diretrizes para os planos municipais de assistência social, saúde, educação e direitos humanos, visam à estruturação dos serviços para atender às pessoas com deficiência de modo inclusivo. As políticas públicas nacionais de saúde objetivam a identificação e divulgação dos fatores condicionantes e determinantes da saúde, bem como a assistência às pessoas por intermédio de ações de promoção, proteção e recuperação da saúde, com a realização integrada das ações assistenciais e das atividades preventivas. Enquanto, a política nacional de assistência social objetiva a atenção às desigualdades sócio-territoriais, garantia aos mínimos sociais, a universalização dos direitos sociais, bem como o desenvolvimento integrado às políticas setoriais.

Se as políticas nacionais devem desenvolver-se integradas às políticas setoriais, no plano estadual e municipal, cabe às unidades de atendimento, de saúde (Unidades básicas de saúde, ambulatórios e hospitais), educação (unidades escolares), assistência social (ONGS conveniadas), direitos humanos (Rede social pública). E as escolas da rede municipal de ensino devem articular essas políticas públicas com as políticas públicas de educação e educação especial, cabe às escolas, seus gestores, pessoal técnico-administrativo-pedagógico, pais, reivindicarem uma aproximação entre as mesmas.

#### **5.2.4 Intersetorialidade:**

Esse eixo analítico reflete à percepção dos entrevistados nas dimensões:

- Sucesso;
- Fracasso.

#### **Sucesso**

Inojosa (apud CKAGNAZAROFF; MELO, 2005, p. 2), define intersetorialidade como “articulação de saberes e experiências com vistas ao planejamento, para a realização e avaliação de políticas, programas e projetos com o objetivo de alcançar resultados sinérgicos em situações complexas”. Magalhães (2004) entende que as estratégias intersetoriais devem ser desenhadas respeitando-se as especificidades, já que existem públicos

e situações diferenciadas, que exigem diferentes estratégias de inclusão social, respeitando suas vulnerabilidades e potencialidades. Nessa perspectiva, o conceito de descentralização de políticas públicas também se relaciona ao de intersetorialidade, pois ganhou atenção como sendo uma das possíveis estratégias para superação de faltas decorrentes de políticas implementadas de modo centralizado.

Nas comunicações dos pesquisados não houve a percepção de sucesso na articulação intersetorial, na medida em que informam que *“as políticas públicas tem ditado a obrigatoriedade da escola aceitar o aluno deficiente, tem buscado movimento a base da imposição [...]”* (Diretora, set. 2008). Situando essa reflexão dentro da categoria Lei (P), significa que as políticas públicas de educação especial continuam centralizadas a nível federal. Não há a articulação de saberes e experiências visando à inclusão dos alunos com deficiência. É editada uma lei ou um decreto, e as escolas são obrigadas a acatar suas disposições.

### **Fracasso**

Na reflexão sobre a dimensão sucesso, podem-se visualizar as razões do fracasso da intersetorialidade. Ou seja, falta a articulação entre sujeito de setores sociais diversos (escola, prefeitura municipal, sociedade, entidades privadas, comunidade de pais) e, portanto, de saberes, poderes e vontades diversas, para enfrentar problemas complexos como é o caso da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, cada uma com suas particularidades e necessidades, que a escola sozinha, por mais que demande esforços, não consegue suprir. Daí a seguinte fala, referindo-se a escola e às crianças incluídas *“[...] aceita o diferente porque você tem que aceitar”* (Diretora, set. 2008), é imposição das políticas públicas de educação especial.

A própria diretora da escola expressa que *“existem diversas leis que garantem direitos de acessibilidade”*, *“mas pouco tem se feito para que a escola aceite esse aluno diferente nas condições garantidas pela lei”* e chega a admitir que *“[...] o mais importante é que a imposição não garante o sucesso dessa inclusão [...]”*.

Portanto, a inclusão do aluno com deficiência na rede pública regular de ensino é um problema complexo, que requer no âmbito municipal, a ação conjunta do gestor municipal, através da SMEd, de entidades públicas e privadas, de ONGs, da escola e das famílias. Ação intersetorial vem sendo proposta, mas de cima para baixo, distante da realidade local, ou que não bastam para aproximar os diversos setores sociais.

Percebo a necessidade de um novo arranjo, a adoção de estratégias democratizadoras, que possibilitem a abertura de novos espaços de participação, o despertar do sentido ou vontade de cooperação, de ajuda mútua, de crescer como uma comunidade unida em torno de objetivos comuns. Um destes objetivos seria a educação para a cidadania e autonomia, de todos, indistintamente.

Acredito que o tratamento das necessidades e dos problemas vivenciados pelas escolas que estão realizando a inclusão de alunos com deficiência demanda uma visão integrada dos vários aspectos/processos que constituem a vida destes alunos (saúde, assistência social, educação, emprego, habitação, liberdade, política, dentre outros). A ação intersetorial não é espontânea, depende de uma ação deliberada, e pressupõe o respeito à diversidade e às particularidades de cada setor ou participante. Envolve a criação de espaços comunitários, capacidade de negociação, administração dos conflitos, para que se possa chegar com maior força, às ações. A escola precisa dar mais atenção às ações intersetoriais propostas, buscar a aproximação com outros setores da sociedade, tomar a frente nas proposições, resolução de problemas e desafios. De suas ações e do trabalho dos professores depende grande parte do sucesso da intersetorialidade e da inclusão escolar.

### **5.2.5 Experiência docente**

O quinto eixo norteador da pesquisa foi analisado a partir das seguintes dimensões:

- Trabalho com grupos de crianças com e sem deficiência;
- Particularidades da docência inclusiva:
  - o Dificuldades superadas (como);
  - o Dificuldades não superadas (por que).

A análise prévia feita mostrou que o eixo de análise “experiência docente” e as dimensões trazidas para reflexão, se encaixam na categoria 3 – Formação (F) – sendo a que apresentou o maior número de indicações nos depoimentos dos professores.

Para Marchesi e Martin (1998, p. 21), a formação de professores “deve centrar-se em ‘saber como’ trabalhar em aula e que inclua [...] a aprendizagem de todas as habilidades e estratégias para planejar convenientemente o trabalho em aula”.

Na interpretação referencial a seguir, procuro abranger as unidades de contexto e de registro identificadas nessa categoria.

## **Trabalho com grupos de crianças com e sem deficiência**

Para Mantoan (2006), o despreparo dos professores não pode continuar justificando as dificuldades enfrentadas pelo processo inclusivo, na sua percepção deve haver uma desconformação em favor de uma escola que reconheça e valorize as diferenças.

De acordo com Falkenback et al (2008), as escolas estão mais preocupadas em sanar suas próprias dificuldades (falta de professores preparados) do que as dificuldades advindas dos comportamentos diferenciados apresentados pelos alunos com deficiência. Carvalho (2006), também considera que a escola precisa se atualizar para atender as diferenças individuais.

Na perspectiva dos entrevistados, pode-se colher num primeiro momento que as escolas inclusivas, estão “pouco informadas” sobre os alunos com deficiência, “desconhecem particularidades do aluno” e “não estão estruturadas para atender alunos incluídos”. Nesse sentido é a fala da diretora, quando diz: “pouco se tem verdadeiramente informado as escolas dessas particularidades de cada aluno incluído e muito menos tem se estruturado eficazmente a escola para recebê-los” (Diretora, set. 2008).

As falas dos entrevistados também evidenciam que nas escolas inclusivas “falta estrutura física e curricular” e também “faltam recursos humanos”. Essas unidades de registro foram encontradas na comunicação da coordenadora ao expressar que “quando se falou em colocar todas as crianças na escola, incluindo aí, as crianças com deficiência, não se levou em conta a estrutura física, curricular e humana das escolas” (Coordenadora Pedagógica, set. 2008).

Na mesma dimensão de reflexão, enquadro a unidade de contexto “professores no espaço escolar”, onde foram identificadas várias unidades de registro. Nas primeiras UR, evidenciam-se “dificuldades em atender as necessidades dos alunos (comuns/incluídos)” e “mal preparados / falta de qualificação”. Essas duas UR são encontradas nas seguintes falas: “os professores que estão nesse espaço escolar encontram dificuldades de atender até mesmo as necessidades dos alunos comuns em sala de aula, quanto mais é a dificuldade destes em relação aos alunos incluídos” (Diretora, set. 2008). Quanto à falta de qualificação e preparo é evidenciado tanto pela coordenadora pedagógica como pelos professores:

A minha dificuldade a superar é em relação à comunicação, já que não tenho conhecimento aprofundado da língua de sinais (Coordenadora Pedagógica, set. 2008).

Professores [...] acolhem os alunos, mas nunca recebem nenhum tipo de qualificação para atendê-los (Professor 1 e 2, out. 2008).

Várias dificuldades surgiram nas falas dos professores, conforme as unidades de registro, na categoria (F), os professores “consideram o trabalho difícil”, enfrentam “dificuldades para ensinar”, “dificuldades para melhorar a proposta pedagógica”, “dificuldades para vencer metas e índices estabelecidos”, conforme evidenciam:

Nossa escola recebe há mais de 3 anos alunos com necessidades especiais. Percebo que é um trabalho difícil, pois não nos preparamos para isso (Professor 1 e 2, out. 2008).

As dificuldades são muitas, principalmente na questão pedagógica, há dificuldade para ensiná-los e avaliá-los (Professor 2, out. 2008).

Como professores encontramos dificuldades de ensinar, melhorar a cada dia a nossa proposta pedagógica, vencer metas e índices estabelecidos (Professor 2 e 3, out. 2008).

Observei que essas dificuldades vividas pelos professores causam insegurança nos mesmos. Porém, eles têm consciência de que precisam se atualizar, aprofundar seus conhecimentos sobre a educação inclusiva e sobre os alunos com necessidades educacionais especiais. Nessa direção, Marchesi e Martin (1998, p. 11) referem que os portadores de deficiência são pessoas que “apresentam algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização e que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade”. Também observei, que por mais que as falas dos professores expressem suas dificuldades, dúvidas, inquietações, inseguranças, e que para superá-las, devem os mesmos sair do padrão normal, ou seja, do modelo tradicional de ensinar. Eles também encontram dificuldades para mudar, e, provavelmente isso ocorre porque, na medida em que ele desconhece as necessidades do seu aluno, quando não há um diagnóstico do aluno, algo considerado extremamente importante no trabalho com o aluno com deficiência. Para Iribarry (2002), a compreensão da situação exige um conhecimento e um saber sobre como lidar com este desafio, como fica evidenciado nas falas dos professores, pois estes consideraram que a inclusão no papel é muito bonita, fácil de lidar com os alunos, “[...] na prática as dificuldades são muitas” (Professor 1, out. 2008).

#### **Particularidades da docência inclusiva:**

- Dificuldades superadas (como);
- Dificuldades não superadas (por que).

Nessa dimensão, no que diz respeito às dificuldades superadas, professores e a própria coordenadora pedagógica evidenciam a superação da dificuldade que tinham de se

comunicarem com alunos com deficiência auditiva e de fala, através do oferecimento pela SMEd de um curso de Libras e o Município ter provido a escola com um intérprete de Libras.

Nesse sentido, fala a coordenadora pedagógica: “a minha experiência com a aluna surda é facilitada pelo fato de, nesse ano, ter intérprete durante todas as aulas”. Já os professores, também falam sobre as dificuldades para participarem do curso de Libras: “nesse ano foi oferecido um Curso de Libras, pois várias escolas possuem surdos-mudos. Só que o horário ficou difícil a participação de muitos professores” (Professor 1, 2 e 3, out. 2008).

Quanto às dificuldades não superadas, também diz respeito à comunicação, ao relacionamento interpessoal da equipe técnica-pedagógica e dos professores com alunos surdos e surdos-mudos, pois assim expressaram:

A minha dificuldade a superar é em relação à comunicação, já que não tenho conhecimento aprofundado da linguagem de sinais (Coordenadora Pedagógica, set. 2008).

Quanto aos alunos com dificuldades especiais é muito difícil ensinar, não fomos preparados, qualificados, estamos trabalhando no ‘escuro’ (Professor 1, 2 e 3, out. 2008).

Essas particularidades da docência evidenciam que os professores precisam ser melhor preparados para atuar com alunos com deficiência incluídos nas escolas da rede pública regular de ensino. Precisam “conhecer as limitações e particularidades dos alunos especiais” (Coordenadora Pedagógica, set. 2008).

Além dessas dificuldades, na prática diária, os professores enfrentam o “excesso de alunos em salas de aula” e a falta de “inovação dos recursos materiais” (Coordenadora Pedagógica, set. 2008).

Iribarry (2002) defende a idéia de um diagnóstico transdisciplinar, feito a partir de uma equipe de profissionais de diversas áreas, precedido de uma avaliação e sucedido por uma direção de trabalho. Ele considera importante que a escola realize o mesmo, pois entende que “congregar saberes do serviço social, da medicina, da psicologia e de outras especialidades podem se fazer necessárias no trabalho de inclusão do novo aprendiz, como por exemplo, a fonoaudiologia, a neurologia, a psiquiatria, etc” (p. 75). E complementa:

[...] Somente assim, o ensinante poderá mostrar seu conhecimento e saber sobre uma realidade que serve de palco há muito tempo, onde sua experiência tem algo a comunicar. Somente assim, ainda, o ensinante terá oportunidade de realizar um bom trabalho de inclusão, pois terá acesso às áreas de conhecimento que lhe são estranhas e, mais que isso, imprescindível para seu trabalho (IRIBARRY, 2002, p. 75).

Em suma, para o professor, o diagnóstico traz elementos norteadores para a prática pedagógica, além de desacomodá-lo, pois faz desencadear buscas, pesquisas, leituras, interlocuções e novos estudos para subsidiar o seu trabalho.

### **5.2.6 Projeto Político Pedagógico e inclusão escolar**

Este último eixo reflete as:

- Perspectivas educacionais;
- Perspectivas da Assistência Social;
- Perspectivas da Saúde.

#### **Perspectivas educacionais**

No Projeto Político Pedagógico está expresso que a escola atende alunos portadores de deficiência física, auditiva e está aberta à educação inclusiva, conforme dispõe a Lei 10.098/2000. A escola deve se adaptar para possibilitar a inserção dos alunos com deficiência. Além disso, a relação escola-aluno-professor deve se desenvolver com dignidade e cooperação, tornando os alunos críticos, responsáveis e comprometidos com seu papel e sabendo respeitar as diferenças.

As falas dos professores e especialistas indicam que o Projeto Político Pedagógico está em processo de implementação.

As reflexões sobre essa dimensão se inserem em todas as categorias de análise: Acessibilidade (A), Lei (P), integração/Inclusão (I|I), Formação (F) Diferenças (D) e Motivação (M).

As falas da gestora informam que o Projeto Político Pedagógico da escola, na perspectiva da inclusão escolar, busca atender ao estabelecido na Política Nacional de Educação Especial quanto ao atendimento às necessidades educacionais especiais no contexto da escola e da sala de aula, quando refere aos direitos de acessibilidade, a aceitação do aluno diferente nas condições garantidas pela lei, a luta para atender as necessidades básicas dos alunos, ao foco de trabalho nas diferenças. Esse fragmento de fala revela que “o foco que vem se trabalhando é nas diferenças e no respeito às diferenças individuais” (Diretora, set., 2008). Mas, deixa em aberto uma série de questões, dentre as quais, sobre a formação dos professores, a inclusão e a motivação.

[...] como pode um educador que mal conhece as necessidades de um aluno ‘normal’ conhecer as necessidades do ‘especial’ (F).

A inclusão não deveria vir de uma obrigatoriedade legal e sim da vontade, do acolhimento, vem do coração (P).

O mais importante que vem se ignorando nesse processo é o fato de que falta uma motivação válida por parte de todo um sistema, ou seja, falta de vontade, por parte principalmente dos que ditam as leis (F/M) (Diretora, set. 2008).

As falas da coordenadora pedagógica indicam que “o projeto político pedagógico da escola atende a igualdade na aprendizagem e a valorização da inclusão escolar”. Apesar disso, ao falar sobre as políticas públicas de educação especial revela que “[...] elas querem ver esses alunos integrados na sociedade, serem considerados seres humanos iguais aos demais e respeitados em suas limitações” (Coordenadora Pedagógica, set. 2008).

Já as falas dos professores indicam sobre a inclusão escolar que: “a escola aceita essa obrigatoriedade, mas é um trabalho difícil, procuramos fazê-lo da melhor forma possível, mas sabemos que temos muito a aprender e estudar para atender esses alunos e os demais” (Professor 1, 2 e 3).

Os professores têm dificuldades em lidar com os alunos com deficiência, não se acham preparados, mas há consciência entre eles da necessidade de maior preparação. A presença de um intérprete facilita o trabalho com os alunos com deficiências visual, auditiva e verbal. Entretanto, as falas também apontam para a falta de recursos físicos e pedagógicos adequados, que venham atender as deficiências, garantidas nas políticas públicas da educação especial.

### **Perspectivas da Assistência Social**

Os discursos da gestora apontam que “a assistência social, busca por meio da lei obrigar a inclusão dos alunos com deficiência”, ela não considera isso inclusão, mas integração.

De acordo com a Lei Orgânica de Assistência Social, “a assistência social realiza-se de forma integrada às políticas setoriais, visando ao enfrentamento da pobreza, à garantia dos mínimos sociais, ao provimento de condições para atender contingências sociais e à universalização dos direitos sociais” (art. 2º, § ún.).

Com base nessa perspectiva as da gestora não contemplam a efetiva abrangência da assistência social, uma vez que ela é um direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva e realiza-se de forma integrada às políticas setoriais.

Principalmente a gestora da escola, precisa aprofundar sobre este aspecto, para buscar um melhor entendimento sobre a mesma e, também para que a escola realize ações articuladas

com as políticas setoriais e “garanta os mínimos sociais” conforme estabelece a Lei (LOAS, 1993), também aos alunos incluídos na escola.

As falas da coordenadora pedagógica e dos professores apontam que “as políticas de assistência social fica a cargo da família, sendo algumas vezes articulada pela direção e a coordenação da escola”. Essas falas também não contemplam a efetiva abrangência da Lei Orgânica de Assistência Social, devendo estes buscar uma maior compreensão da mesma, para que seus benefícios realmente se estendam para os alunos.

### **Perspectivas da Saúde**

As falas da gestora da escola indicam que as ações das políticas públicas de saúde não vêm alcançando seus objetivos, ou seja, não há articulação com as políticas públicas de educação especial. No discurso da gestora as ações voltadas para a saúde dos alunos se fragmentam diante da realidade das escolas, falta continuidade, portanto não produzem os efeitos que deveriam.

Para que haja novas perspectivas quanto à ação das políticas públicas de saúde na escola, é necessário que sejam desenvolvidas ações de promoção, proteção e recuperação da saúde, com a realização integrada das ações assistenciais e das atividades preventivas (PAULA, 2008).

De acordo com Mainardes (2006, p. 98), “os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas”.

Utilizei um processo analítico é exigente, implicando o mesmo em uma minuciosa organização das informações obtidas durante a fase de coleta e triangulação de dados. A combinação dos métodos como a entrevista e gravações, a análise de documentos e a observação, para a construção de uma realidade mais válida, permitiu várias interpretações de dados em diferentes tempos e lugares, cujos resultados foram integrados para uma mais completa imagem do todo.

Estive atenta à forma como o ambiente de trabalho estava organizado, como as pessoas se relacionavam, também dei atenção aos documentos analisados, o que possibilitou recombinar as evidências qualitativas das seis categorias de análise e chegar algumas conclusões apresentados nas considerações finais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo procurou apresentar as razões da pesquisa, onde inclui a revisão bibliográfica feita. Também apresento os marcos legais e as concepções teóricas sobre a educação especial e a educação inclusiva, formando um referencial de apoio às interpretações e relações construídas na análise dos dados.

O estudo dos documentos nacionais e locais, a análise dos discursos de integrantes da equipe técnico-administrativo-pedagógica e de professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Alcebíades de Oliveira que atuam com alunos com deficiência e observações internas e externas à escola permitiram identificar as ações e as articulações existentes entre as políticas públicas de educação, assistência social e saúde que produzem efeitos inclusivos nos processos educativos escolares das crianças com deficiência matriculadas na rede municipal de ensino, no município de Santo Ângelo.

Os participantes do estudo revelaram em suas falas um esforço da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Alcebíades de Oliveira no sentido de promover a inclusão de crianças com deficiência na Escola. No entanto, evidenciou-se a ausência de ações integradas para que a articulação entre políticas públicas de educação, assistência social e saúde ocorra e o processo de inclusão desses alunos no ensino fundamental seja efetivado na prática.

Os avanços apontados pelos pesquisados dizem respeito ao investimento em cursos de capacitação em língua de sinais e intérprete de LIBRAS, orientando os professores em sua prática diária; sendo que esses avanços foram considerados pelos professores como superação de dificuldades vivenciadas na docência inclusiva.

As dificuldades apontadas para a implementação de uma prática pedagógica inclusiva foram: excesso de alunos em sala de aula, professores despreparados para atender os alunos especiais, desconhecimento das particularidades desses alunos, falta de adequação dos recursos materiais, recursos específicos e pedagógicos especiais, imposição da inclusão via

leis e decretos sem considerar a realidade das escolas. Essas questões esbarram no impacto das políticas públicas de educação, assistência social e saúde, na medida em que as ações promovidas no âmbito do município e das escolas não vêm propiciando a efetivação e a articulação dessas políticas, pois falta a integração entre as políticas setoriais.

O impacto da Política Nacional de Educação na perspectiva da Educação inclusiva se faz parcialmente presente no Município e, conseqüentemente, na Secretaria Municipal de Educação (SMEd) e nas escolas da rede municipal de ensino. A Lei Orgânica do Município dispõe que o Município “organizará seu sistema de ensino atuando prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil, definindo formas de colaboração de forma a assegurar a universalização do ensino obrigatório” (art. 143). Determina que a modalidade de Educação Especial será ministrada “em escolas municipais de educação especial e nas instalações de outras instituições conveniadas com o Município (§ 5º, art. 175); que “o Município prestará assistência social, educacional e à saúde dos deficientes físicos, sensoriais e mentais, visando sua integração social e profissional através de seus próprios órgãos ou convênios com o Estado e instituições privadas” (art. 175, *caput*); “os convênios a que se refere o *caput* do art. 175, poderão ser realizados com instituições públicas ou privadas, sem fins lucrativos, sob prévia autorização legislativa” (§ 6º, art. 175).

Além disso, traz no art. 137, que “os direitos e garantias sociais são asseguradas por um conjunto de ações do Município [...]”, e “será estimulada e valorizada a participação da população na integração e controle das ações mencionadas neste artigo, através de suas organizações representativas” (§ 1º, art. 137, LOM/09).

O Plano de Ação do Serviço Social da SMEd, de 2008, coloca como uma das atividades a serem desenvolvidas contribuir no processo de inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino municipal, por meio da participação na elaboração de “projetos pedagógicos que contemplem conceitos, princípios e estratégias educacionais inclusivas que respondam às necessidades educacionais especiais dos alunos e propiciem seu desenvolvimento social, afetivo e cognitivo”; participar na elaboração e execução de programas e projetos pedagógicos que promovam a inclusão de todas as crianças, podendo contar com a contribuição do Serviço Social no processo de contextualização da realidade sócio-econômica dos alunos, objetivando amenizar os problemas na área da educação.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Alcebíades de Oliveira, além de visar o atendimento de alunos com deficiência (física, auditiva, visual, mental), abre a escola à educação inclusiva, em aceitação às disposições trazidas pela Lei 10.098/00, dispondo-se realizar adaptações e a possibilitar a inserção e o

acesso de todas as crianças à escola, em atendimento aos princípios constitucionais e legais, sem excluir ninguém.

A Constituição Federal de 1988, as leis infraconstitucionais para a Educação Especial e para a Educação Inclusiva, bem como, a Lei Orgânica do Município de Santo Ângelo, a Lei Orgânica de Assistência Social, a Política Nacionais de Saúde, foram orientadores do Projeto Político Pedagógico, sendo que este orienta a organização da instituição para o atendimento aos educandos com deficiência tanto no espaço físico, respeitando a Lei de Acessibilidade, quanto nas orientações pedagógicas e no processo de avaliação dos mesmos.

A direção, coordenação pedagógica e professores pesquisados não demonstraram estar satisfeitos com as imposições legais proanadas de cima sobre a inclusão. A escola vem enfrentando uma série de dificuldades para atender essas disposições das políticas para Educação inclusiva. Para diminuir as dificuldades procura se organizar com recursos próprios, pois o Município não vem desenvolvendo as ações necessárias, tais como convênios com outras instituições públicas ou privadas, visando à articulação das políticas de educação, assistência social e saúde.

Na falta de ações para a promoção da articulação entre as políticas públicas de educação, assistência social e saúde, a escola não se constitui como campo de articulação entre as políticas públicas de educação, assistência social e saúde na perspectiva inclusiva. Falta integração da assistência social às políticas setoriais e o mesmo ocorre com na área da saúde. As políticas públicas de saúde, devido à descontinuidade com que são levadas a efeito na escola, tornam-se ineficientes.

A análise documental, as observações diretas realizadas no ambiente da escola e as falas dos professores e especialistas de educação permitiram apontar alguns caminhos para a inclusão: a necessidade de maior articulação entre os níveis municipal e escolar de educação; a efetivação da preparação dos professores para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais, o apoio pedagógico especializado, o diagnóstico transdisciplinar, um aprofundamento dos marcos legais inclusivos, o conhecimento e uso de tecnologia assistiva, a realização de parcerias e convênios, a continuidade do atendimento médico nas escolas, a integração da assistência social com as políticas setoriais, para que se efetive o trabalho articulado entre a equipe de educação especial-ensino regular. Faz-se necessário, também, uma maior participação de professores e pais na elaboração do Projeto Político Pedagógico e/ou sua alteração e nas tomadas de decisões sobre as modificações e tecnologias a serem utilizadas em sala de aula. Para a efetivação das políticas públicas se faz necessário, fundamentalmente a formação continuada do professor no espaço escolar.

A conclusão deste estudo me remete à reflexão de Iribarry (2002) na qual somente o ensinante terá oportunidade de realizar um bom trabalho de inclusão, se congrega saberes de diversas áreas (serviço social, medicina, psicologia) e de outras especialidades e poder mostrar seu conhecimento e saber sobre uma realidade que serve de palco há muito tempo, onde sua experiência tem algo a comunicar. Somente assim, o professor poderá articular saberes, poderes e vontades diversas, para enfrentar problemas complexos.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **História da filosofia**. (Vol. I a XIV). Lisboa - Portugal: Editorial Presença, 1984.

ANDRADE, Simone G. Inclusão Escolar Formação continuada de professores: relações e contrapontos. **Poésis**, Tubarão, v. 1, n. 1, p. 86-100, jan./abr. 2008.

APAE BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Versão preliminar, set. 2007. Disponível em: <[www.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=10139](http://www.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=10139)>. Acesso em: 12 maio

ARANHA, Maria Salete Fábio (2000). **Projeto Escola Viva** – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos com necessidades educacionais especiais. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/cartilha11.pdf>> Acesso em 18 jun. 2009.

\_\_\_\_\_. (2000a). Adaptações Curriculares de Pequeno Porte. In: **Projeto Escola Viva** – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos com necessidades educacionais especiais (Coletânea 6). Disponível em <<http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/cartilha11.pdf>> Acesso em 18 jun. 2009.

B, Elyria. Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – BPC. **Programa BPC na Escola**, Secretaria Nacional de Assistência Social/MDS, jun. 2008. I Curso de Formação de Multiplicadores, Brasília, DF, 3 jun. 2008.

BAHIENSE FILHO, Heraldo Barros. **O Decreto 6.571/08, que reestrutura a educação especial**: mais apoio para a educação inclusiva. Publicado em 18 set. 2008. Disponível em: <[http://www.peabrius.com.br/redes/form/post?topico\\_id=15234](http://www.peabrius.com.br/redes/form/post?topico_id=15234)>. Acesso em: 15 maio 2009.

BAIRRÃO, Joaquim. **Subsídios para o Sistema de Educação** – Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BARROS, Talma Bastos de. **Conceitos em Pesquisa Científica**. Publicado em out. 2008. Disponível em: <[www.webartigos.com/.../conceitos-em-pesquisa/pagina1.html](http://www.webartigos.com/.../conceitos-em-pesquisa/pagina1.html)>. Acesso em:

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BEYER, Hugo Otto. Avaliação na Educação Especial e o Paradigma de Vygotsky. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, n. 12, p. 5-13, 1998.

\_\_\_\_\_. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BLANCO, Roberto. “Aprendendo en la diversidad: Implicaciones Educativas”. III Congresso Ibero-americano de Educação Especial. **Aprendendo na diversidade**. Foz do Iguaçu, 1998.

BOCK, Ana M. Bahia (org). **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. 13.ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BOGATSCHOV, Darlene Novacov. **Jogos computacionais heurísticos e de ação e a construção dos possíveis em crianças do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas: Gráfica Central da Unicamp, 2001.

BOLETIM APUFSC. Reuni: ataque mais complexo ao ensino superior público. **APFUSC**, Florianópolis, n. 608, p. 3, set. 2007.

BONAMINO, Alicia; MARTÍNEZ, Silvia A. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 368-385, set. 2002.

BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar**: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <www.emtese.ufsc.br>. Acesso em: 14 jul. 2009.

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

\_\_\_\_\_. **Lei 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional. Disponível em: <www.pge.sp.gov.br/centrodestudos/bibliotecavirtual/dh/volume%20i/deflei7853.htm - 26k>. Acesso em: 20 abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. **Lei do Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102414 - 156k>. Acesso em: 20 abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Lei 8.742, de 07 dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. **Lei Orgânica da Assistência Social**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L8742.htm - 56k>. Acesso em: 9 maio 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.131**, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L9131.htm>>. Acesso em: 14 maio 2009.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em: 16 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução n. 2, de 7 abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 1998.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB 04, de 29 de janeiro de 1998. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 mar. 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L10098.htm>>. Acesso em: 10 maio 2009.

\_\_\_\_\_. Lei 10.172/01, de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm) - 501k->. Acesso em: 16 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB 17/01, de 3 de julho de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017\\_2001.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf)>. Acesso em: 26 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. Parecer 17/2001. **Relatório CES/CNE**. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB 2**, de 11 de setembro de 2001. Com fundamento no Parecer CNE/CEB 17/2001 e em outros dispositivos legais, institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2009.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP 1/2002**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/cne/arquivos/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 12 maio 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.424**, de 15 de abril de 2002. Complementa a Lei 8.080/90. Disponível em: <[http://www.crefito5.org.br/web/legislacao\\_lei/lei10424.doc](http://www.crefito5.org.br/web/legislacao_lei/lei10424.doc)>. Acesso em: 13 maio 2009.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

\_\_\_\_\_. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. **Relatório do GT-MEC/SEESP**, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php%3F...>>. Acesso em: 15 abr. 2009.

\_\_\_\_\_. **MEC/INEP** (Censo Escolar). Evolução da Política de Inclusão nas Classes Comuns do Ensino Regular - 1998 a 2006. Evolução de Matrículas na Educação Especial no Brasil. Disponível em: <[homologa.ambiente.sp.gov.br/EA/cursos/ciclo\\_palestras/visita\\_monitorada/Estatistica.pdf-2007](http://homologa.ambiente.sp.gov.br/EA/cursos/ciclo_palestras/visita_monitorada/Estatistica.pdf-2007)>. Acesso em: 20 abr. 2009.

\_\_\_\_\_. **MEC/INEP** (Censo Escolar), março de 2008. População infanto-juvenil com deficiência no ambiente regular de ensino. Disponível em: <[www.direitosdacrianca.org.br/temas-prioritarios/deficiencia - 51k](http://www.direitosdacrianca.org.br/temas-prioritarios/deficiencia-51k)>. Acesso em: 20 abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Educação: Censo escolar 2008 aponta avanços. **MEC**, 20/01/2008. Disponível em: <[www.primeiramaomt.com.br/home/materia/1946 - 20k](http://www.primeiramaomt.com.br/home/materia/1946-20k)>. Acesso em: 23 abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Deficiência: O que é. **Censo Escolar/MEC**, março 2008. Disponível em: <[www.direitosdacrianca.org.br/temas-prioritarios/deficiência - 51k](http://www.direitosdacrianca.org.br/temas-prioritarios/deficiencia-51k)>. Acesso em: 27 abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. **Língua Brasileira de Sinais**. Brasília: Palácio do Planalto, 2002. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2002/L10436.htm - 5](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm-5)>. Acesso em: 2 maio 2009.

\_\_\_\_\_. Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Palácio do Planalto, Brasília, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto?D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto?D6094.htm)>. Acesso em: 10 maio 2009.

\_\_\_\_\_. Decreto 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 nov. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm)>. Acesso em: 13 maio 2009.

\_\_\_\_\_. Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 set. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-210/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-210/2008/Decreto/D6571.htm)>. Acesso em: 10 maio 2009.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. **Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS)**. Disponível em: <<http://www.rebidia.org.br/noticias/social/loas.html>>. Acesso em: 20 set. 2008.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira**. A integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: PUC, 1991. (Tese de doutorado).

CADERNOS ANDESPSN. As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior. **ANDES-SN**, Brasília, n. 23, p. 1-41, ago. 2007.

CAMPANHARO, Renata C. Q. S. **Bases históricas da educação inclusiva: um pequeno 'esboço'**. Disponível em: <[hiranpinel.blogspot.com/2009/04/bases-historicas-da-educacao-inclusiva.html](http://hiranpinel.blogspot.com/2009/04/bases-historicas-da-educacao-inclusiva.html)>. Acesso em: 16 abr. 2009.

CAMURRA, Luciana; BATISTELA, Cláudia C. **A entrevista como técnica de pesquisa qualitativa**. [Artigo], publicado em 30/04/2009. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1135>>. Acesso em: 13 maio 2009.

CARMO, A. A. do. Inclusão Escolar: Roupa nova em corpo velho. **Revista Integração**, Brasília: MEC/SEESP, n. 23, p. 43-47, 2001.

CARVALHO, Rosita Edler. **A Nova LDB e a Educação Especial**. 2. ed., Rio de Janeiro: WVA, 1998.

\_\_\_\_\_. **Removendo barreiras à aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004 e 2006.

CARVALHO, José Roberto. **Análise da política educacional para as pessoas com deficiência pós LDB 9.394/96: a questão do acesso à educação básica**. Disponível em: <<http://dspace.e3st.ufpr.br/.../disserta%c3%a7%...a9%20Robert0%20Carvalho.pdf.2008>>. Acesso em: 20 abr. 2009.

CAUZ, Keila P. Lunardi; IACONO, Jane Peruzo. A inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais no município de Cascavel-PR. **SENAI**, 2006. Disponível em: <[www.pr.senai.br/portaleducacional/uploadAddress/...pdf](http://www.pr.senai.br/portaleducacional/uploadAddress/...pdf)>. Acesso em: 2 maio 2009.

CIDADE, Ruth E.; FREITAS, Patrícia S. Educação física e inclusão: considerações para prática pedagógica na escola. **Revista Integração**, Brasília, p. 26-30, 2002.

CKAGNAZAROFF, Ivan B.; MELO, Joyce de Souza C. **Implementação de programa intersetorial de políticas públicas – o caso BH Cidadania**. FEA/USP, 2005. Disponível em: <[www.fea.usp.br/Semead/8semead/resultado/trabalhosPDF/328.pdf](http://www.fea.usp.br/Semead/8semead/resultado/trabalhosPDF/328.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2009.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, adotada pela ONU em 13 de dezembro de 2006. Tradução Oficial/Brasil, Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – **CORDE**, Brasília, set. 2007. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc...](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc...)>. Acesso em: 12 nov. 2009.

CRUZ, Marlon M. S.; BARBOSA NETO, João Narciso. A relação dialética da educação inclusiva na atual conjuntura social. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 14, n. 131, abr. 2009. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd131/...htm> – 38k>. Acesso em: 4 maio 2009.

DAL-FORNO, Josiane P.; OLIVEIRA, Valeska F. O professor na escola inclusiva: construindo saberes. **GT: Educação Especial**, n. 15, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reuniões/28/textos/gt15/gt151153int.rtf>>. Acesso em: 14 abr. 2009.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, 7-10 jun. 1994.

DE LUCA, Renata. Inclusão: Normalização? **LEPSI IP?FE-USP** (Col.), São Paulo, ano 4, out. 2002. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032002000400018&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032002000400018&script=sci_arttext)>. Acesso em: 18 abr. 2009.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. A tradição americana em pesquisa qualitativa (*The American tradition in qualitative research*). **Thousand Oaks**, v. 2. Califórnia: Sage Publicações, 2001.

DRIESSNACK, Martha; SOUZA, Valmi D.; MENDES, Isabel Amélia C. Revisão dos desenhos de pesquisa relevantes para enfermagem: Parte 2 - Desenhos de Pesquisa Qualitativa. **Rev. Latino-am Enfermagem**, v. 15, n. 4, p. 183-188, jul./ago. 2007.

DUTRA, C. P.; GRIBOSKI, C. M. Educação inclusiva: um projeto coletivo de transformação do sistema educacional. In: **SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE GESTORES E EDUCADORES**, 3, 2006, Brasília. Ensaio Pedagógico. Brasília: MEC/SEESP, 2006. p. 17-23.

ÉGAB. **O pacote educacional do governo Lula**. Florianópolis, 3 nov. 2007. Disponível em: <<http://www.overmundo.com.br/overblog/o-pacote-educacional-do-governo-lula>>. Acesso em: 11 maio 2009.

FALKENBACH, Atos P.; MAZZARINO, Jane; HARRES, João Batista; DIESEL, Daniela; OLIVEIRA, Lidiane C. Panorama da inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 13, n. 127, Diciembre 2008. Disponível em: <[www.efeportes.com/efd127/inclusão-de-alunos-com-necessidades-especiais-nas-escolas.htm-65k](http://www.efeportes.com/efd127/inclusão-de-alunos-com-necessidades-especiais-nas-escolas.htm-65k)>. Acesso em: 20 mar. 2009.

FARIAS, Genival de. **Deficiente visual, inclusão digital, profissionalização e educação inclusiva**. FCT UNESP, campus de Presidente Prudente, SP, 2000. Disponível em: <<http://BR.geocities.com/deficientevisualpp/deficientevisuabilibge2000.htm#resumo>>. Acesso em: 20 mar. 2009.

FERREIRA, M. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria C. Rafael; LAPLANE, Adriana L. F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-48.

FEYERABEND, Paul. **Contra o Método**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Escola vivida, escola projetada**. Campinas: Papirus, 1992.

GALVÃO FILHO, Teófilo. Tecnologia Assistiva para o Acesso à Escola. **Slide 10**, jun. 2008. Disponível em: <[www.dedosdospes.com.br](http://www.dedosdospes.com.br)>. Acesso em: 20 jan. 2009.

GARCIA, N. J. **Dicionário filosófico**. Disponível em: <<http://www.odialetico.hpg.ig.com.br/filosofia/livros/dicionario.htm>>. Acesso em: 12 set. 2008.

GHIRALDELLI JR. P. **Pedagogia e luta de classes do Brasil (1930-1937)**. Ibitinga: Humanidades, 1991.

GLOSSÁRIO. Instrumento de pesquisa. Metodologia Científica VIII. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/met10.htm>>. Acesso em: 17 jul. 2009.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. Apresentação. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 1-5.

GOMES, Joaquim Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, R.; LOBATO, F. **Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GUALBERTO. **O que significa uma escola inclusiva?** Postado em 2004. Disponível em: <[www.navinet.com.br/~gualberto/Inclusao\\_como\\_meta.htm](http://www.navinet.com.br/~gualberto/Inclusao_como_meta.htm)> Acesso em: 20 abr. 2009.

HADDAD, Fernando. Entrevista. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Secretaria da Educação Especial, Brasília, v. 4, n. 1, p. 4-6, jan./jun. 2008.

HAZARD, Damien. Direitos à vida no Brasil da deficiência. **Vida Brasil**, Salvador (BA). Disponível em: <[www.associaopode.org/textos/direitos\\_a\\_vista\\_no\\_brasil\\_da\\_deficiencia.doc](http://www.associaopode.org/textos/direitos_a_vista_no_brasil_da_deficiencia.doc)>. Acesso em: 28 abr. 2009.

HERMIDA, Jorge F. O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172), de 9 de janeiro de 2001. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 27, jan./jun. 2006.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

IRIBARRY, Isac. N. O diagnóstico transdisciplinar como dispositivo para o trabalho de inclusão. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, Cleonice et al. **Autismo educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

JESUS, Elisângela M. **Acessibilidade**. Publicação 24 maio 2006. Disponível em: <[http://www.paralerepensar.com.br/elisangela\\_acessibilidade.htm](http://www.paralerepensar.com.br/elisangela_acessibilidade.htm)>. Acesso em: 20 jul. 2009.

KASPER, Andrea A.; LOCH, Márcia V. P.; PEREIRA, Vera Lúcia D. V. Alunos com deficiência matriculados em escolas públicas de nível fundamental: algumas considerações. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 231-243, 2008. Editora UFPR

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. **III Conferência de pesquisa sócio-cultural. Sujeitos da/na história da educação especial**. Mato Grosso do Sul: UFMS, 2000.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina A. **Técnicas de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LEITE, Maria Ruth S. D. T.; DUARTE, Vanda C. Desafio da articulação entre políticas setoriais e intersetoriais: o caso da educação. **X Congresso Internacional Del CLAD sobre La Reforma Del Estado y de La Administración Pública**. Santiago, Chile, n. 18, 21 Oct 2005. Disponível em: <[www.clad.org.ve/fulltex/0053051.pdf](http://www.clad.org.ve/fulltex/0053051.pdf)>. Acesso em: 18 mar. 2009.

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais. Alfabeto brasileiro dos sinais – **Alfabeto Libras**, 23 set. 2006. Disponível em: <[www.feneis.com.br/Educação/Surdos\\_surdosmudos.shtml](http://www.feneis.com.br/Educação/Surdos_surdosmudos.shtml)>. Acesso em: 2 maio 2009.

LIMA, M. M. **Considerações em torno do conceito de estereótipo**: uma dupla abordagem. Disponível em: <<http://sweet.ua.pt/~mbaptista/consideracoes%20em%20torno%20do%20conceito%20de%20esterotipo.pdf#search='ESTEREOTIPO%20SOCIAL'>>. Acesso em: 13 set. 2008.

LIMA, Sandra Vaz. **A importância da motivação no processo de aprendizagem**. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/educacao-artigos/a-importancia-da-motivacao-no-processo-de-aprendizagem-341600.html>>. Acesso em: 23 jul. 2009.

LIMA, Francisco J.; SILVA, Fabiana T. S. Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. **Fórum Inclusão**, 10 set. 2007. Disponível em: <<http://BR.groups.yahoo.com/group/foruminclusao/message/9262>>. Acesso em: 5 maio 2009.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Bookman, 2006. p. 169-192 (cap. 6).

LISBOA. **Parecer 3/99** (DR, 17 de fevereiro), do Conselho Nacional de Educação – Crianças e Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <[www.agrup-eb23-amarante.rcts.pt/parecer\\_3\\_99.doc](http://www.agrup-eb23-amarante.rcts.pt/parecer_3_99.doc)>. Acesso em: 29 abr. 2009.

LOBATO, Ana Laura; PATROCÍNIO, Fabíola F.; CORRÊA, Rosa Maria. Acesso e permanência dos alunos com deficiência na escola. IV Seminário Internacional Sociedade Inclusiva, PUC Minas - Propostas e ações inclusivas: impasses e avanços. **Anais...**, Belo Horizonte, 17 a 20 de outubro de 2006. Disponível em: <[www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/sem4/169.pdf](http://www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/sem4/169.pdf)>. Acesso em: 28 abr. 2009.

LOVATO, Adalberto; EVANGELISTA, Mário Luiz S.; GÜLLICH, Roque Ismael da C. **Metodologia da Pesquisa**: normas para apresentação de trabalho. Três de Maio: SETREM, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **A Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU. 1986.

LUNARDI, Márcia Lise. **A Produção da Anormalidade Surda nos Discursos de Educação**. Tese (Doutorado em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Porto Alegre: UFRGS, 2003.

MAANEN, John. *Reclaiming qualitative methods for organizational research a preface*. **Administrative Science Quarterly**, v. 24, n. 4, p. 520-526, December 1979. Tradução de José Luis Neves.

MACHADO, Vilma Bastos. **O professor e a inclusão do aluno com déficit de atenção e hiperatividade**. Dissertação {Mestrado em Psicologia}, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas: PUC, 2007.

MACHADO, Maria Clara. **Censo 2008 indica tendências da educação**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com\_content&task=view&id=11960 - 43k>. Acesso em: 2 maio 2009.

MAGALHÃES, E. P. Inclusão Social e intersectorialidade: o longo caminho dos princípios às estratégias de ação. In: CARNEIRO, C. B. L.; COSTA, B. L. D. **Gestão Social – O que há de novo?** Belo Horizonte: João Pinheiro, 2004. p. 35-44.

MAGALHÃES, Gildo. **Introdução à metodologia da pesquisa: caminhos da ciência e tecnologia**. 1.ed. São Paulo: Ática, 2005.

MAIA, Claudia; WERNECK, Claudia. Maior parte da população brasileira que está fora da escola é de crianças, adolescentes e jovens com deficiência. **Boletim Informativo Especial da OSC Escola de Gente – Comunicação em Inclusão**, n. 45, 23 de setembro de 2008. Disponível em: <styx.nied.unicamp.br:8080/...70-64-da-populacao-... - 33k>. Acesso em: 20 abr. 2009.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de pesquisa em educação – PPGE/ME FURB** ISSN 1809– 0354 v. 1, nº 2, p. 94-105, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/34/10>. Acesso em: 30 jul. 2009.

MANNIG, Peter K. *Metaphors of the Field vartenties of organizational discourse*. **Administrative Science Quartely**, v. 24, n. 4, p. 660.671, December 1979. Tradução de José Luis Neves.

MANTOAN, Maria Teresa E. (Org.). **A integração da pessoa com deficiência: contribuição para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997.

\_\_\_\_\_. **Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED/Unicamp**, 2004. Disponível em: <www.intervox.nce.ufrj.br/~elizabeth/verbete4.htm> Acesso em: 20 jul. 2008.

\_\_\_\_\_. **Inclusão escolar pontos e contrapontos**/Maria Teresa Egler Mantoan; Rosângela Gavioli Prieto; Valéria Amorim Arantes (organizadora). São Paulo: Summus, 2006.

MARCHESI, Alvaro; MARTÍN, Helena. Da Terminologia do Distúrbio às Necessidades Educacionais Especiais. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 3 v.

MARQUES, Luciana Pacheco. Educação Infantil Inclusiva: um desafio desejável. **Temas sobre desenvolvimento**, v. 8, n. 48, p. 30-37, 2000.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Educação Integrada do portador de deficiência mental alguns pontos para reflexão. **Revista Integração**, Brasília, DF, n.16, 1996.

MASINI, E. F. S. Quais as expectativas com relação à inclusão escolar do ponto de vista do educador? **Temas sobre Desenvolvimento**, v.7, n.42, p.52-4, 1999.

MAZZOTA, Marcos J. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MELO, Francisco R. L. V.; MARTINS, Lúcia A. R. Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: a organização da escola. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, v. 13, n. 1, jan./abr. 2007.

MENDES, Enicéia G. **Pesquisas sobre inclusão escolar: revisão da agenda de um grupo de pesquisa**. Publicado em 8 maio 2008. Disponível em: <[www.reveduc;UFSCar.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id+46&Itemid=48-93k](http://www.reveduc.ufscar.br/index.php?option=com_content&task=view&id+46&Itemid=48-93k)>. Acesso em: 18 abr. 2009.

MENDES, Tânia Maria S. A inclusão cidadã passada uma década da promulgação da Lei 9.394/96: entre a retórica do legal e a transitoriedade do real. **Contrapontos**, Itajaí, v. 8, n. 1, jan./abr. 2008.

MICHELET, A.; WOODILL, G. **Le handicap dit mental. Le fait social, le diagnostic, le traitement**. Neuchâtel. Paris (França): Delachaux et Niestlé, 1993.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 1992 e 2007.

\_\_\_\_\_ (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

MIRANDA, Arlete A. B. **História, Deficiência e Educação Especial**. FAGED, Uberlândia, 2006. Disponível em: <<http://scholar.google.com.br>>. Acesso em: 10 abr. 2009.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. Educação - **Revista da Faculdade de Educação da PUCRS**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MRECH, Leny Magalhães. **O que é educação inclusiva?** Disponível em <[http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_o\\_que\\_educacao\\_inclusiva.asp-2006](http://www.educacaoonline.pro.br/art_o_que_educacao_inclusiva.asp-2006)> Acesso em: 2 jun. 2008.

MÜHL, Eldon Henrique. **Agir Comunicativo e Educação Libertadora: descolonização do mundo da vida como tarefa educativa**. Texto. (Programa de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo). Passo Fundo: UPF, 2001.

NAUJORKS, Maria Inês. Análise preliminar da pesquisa em educação especial e inclusão educacional na anped sul. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 32, p. 301-308, 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 16 abr. 2009.

NIZA, Sérgio. Necessidades Especiais de Educação: da Exclusão à Inclusão na Escola Comum. **Inovação**, n. 9, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1996. In: LISBOA. **Parecer 3/99** (DR, 17 de fevereiro), do Conselho Nacional de Educação – Crianças e Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <[www.agrup-eb23-amarante.rcts.pt/parecer\\_3\\_99.doc](http://www.agrup-eb23-amarante.rcts.pt/parecer_3_99.doc)>. Acesso em: 29 abr. 2009.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, T. (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001.

OLIVEIRA, Letícia M. G. **Educação Especial e Tecnologias computacionais: jogos de computador auxiliando o desenvolvimento de crianças especiais**. Publicado em 2003. Disponível em: <[www.miniweb.com.br/Educadores/artigos/pdf/a14oliveira03.pdf](http://www.miniweb.com.br/Educadores/artigos/pdf/a14oliveira03.pdf)>. Acesso em: 24 jul. 2009.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Práticas educativas: Perspectivas que se abrem para a Educação Especial. **Educação & Sociedade**, a. XXI, n. 71, jul./2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a09v2171.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2009.

\_\_\_\_\_. Práticas pedagógicas na educação especial: significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. São Paulo: Autores Associados, 2001.

PATTON, M. Q. **Qualitative research and evaluation methods**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2001.

PAULA, Ana Rita de. Discurso e Prática de Atenção à Pessoa com Deficiência. BPC na Escola, **Slide 1**, jun. 2008. Disponível em: <[www.entreamigos.com.br](http://www.entreamigos.com.br)>. Acesso em: 20 jan. 2009.

PIETRO, R. Políticas públicas de inclusão: compromisso do poder público, da escola e dos professores. **Revista Educação**. (16), 2003.

PINHO, Luís. **Crianças e jovens com necessidades educativas especiais**. Dificuldades de aprendizagem – N.E.E. Disponível em <[www.terravista.pt/fernoronha/3730/da/da4.html-2004](http://www.terravista.pt/fernoronha/3730/da/da4.html-2004)> Acesso em 20 mar. 2009.

PIORE, Michel J. *Qualitative research techniques in economics*. **Administrative Science Quartely**, v. 24, n. 4, p. 560-569, December 1979. Tradução de José Luis Neves.

REY, Fernando Luis G.. **Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

SANTO ÂNGELO. Prefeitura Municipal. **Lei Orgânica do Município**. Santo Ângelo: Prefeitura Municipal, 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Serviço Social Escolar. **Plano de Ação do Serviço Social da SMEd**, 2007.

SANTOS, Marilene Ribeiro dos. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, João Paulo de Faria. **Ações Afirmativas e Igualdade Racial: a contribuição do Direito na construção de um Brasil diverso**. São Paulo: Loyola, 2005.

SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos (2006). Educação inclusiva: direito inquestionável. Inclusão, **Revista de Educação Especial**, v. 4, n. 2, out. 2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option...>. Acesso em: 20 nov. 2008.

SANTOS, Cristiana S.; LIMA, Lana F. S.; SILVA, Roseane P. S.; SOUZA, Marcos J. G.; BORGES, Tatielle R. **Especiais: analisando as políticas públicas do Estado de Goiás**. Disponível em: <www.imve.org.br/concoce/trabalhos/comunicações/inclusão\_escolar\_dos\_alunos\_com\_necessidades\_educativas.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2009.

SASSAKI, Romeu K. Educação Inclusiva. **SER DOWN – Boletim Informativo**, [s.l.], ano 1, n. 2, p. 2, set. 2000.

SCHRÖER, Cheila Maria; CHEMELLO, Liamara. **Reflexões para uma Escola Inclusiva (I)**. Escola Centro de Desenvolvimento Integrada – CID, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <www.cedecom.pro.br/cidtx1.htm> Acesso em: 12 abr. 2009.

SILVA, Nilce da; GRACIANO, Sandra A. D. **Espaço de Criação como Alternativa Educacional para Alunos Jovens e Adultos em Situação de Pouca Escolarização com Necessidades Especiais: possibilidades e limites**. Disponível em: <www.cereja.org.br/pdf/revista\_ilcedaSilvaeSa.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2009.

SMITH, M. A.; RYNDAK, D. L. Estratégias Práticas para a Comunicação com Todos os alunos. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 1999. p. 110-127.

SOUZA, Regina Maria; GÓES, Maria Cecília Rafael de. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999a.. 1 v., p. 163-187.

STAKE, Robert E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

\_\_\_\_\_. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.) **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 2000. p. 435-454.

\_\_\_\_\_. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A tradição americana em pesquisa qualitativa (*The American tradition in qualitative research*). **Thousand Oaks**, v. 2. Califórnia: Sage Publicações, 2001.

SVEIBY, Karl E. **Gestão do conhecimento: as lições dos pioneiros**, 2001. Disponível em: <http://www.intangiveis.com.br>. Acesso em: 25 out. 2001.

TAVARES, Marcus. A mídia legal da Escola da Gente. Entrevista com Cláudia Werneck sobre a ONG Escola da Gente, **MultiRio**, 2009. Disponível em: <

<http://www.anj.org.br/jornaleeducacao/biblioteca/entrevistas/a-midia-legal-da-escola-de-gente>>. Acesso em: 13 jul. 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. Bases Teórico-Methodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais. Idéias Gerais Para a Elaboração de um Projeto de Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis**, v. 4, nov. 2001. 2.ed. Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis. 2001.

VAZ, Ana Cristina; ALVES, Eliane M.; SANTANA, Érica A.; CAMPOS, Fernanda G.; SILVA, Roseane P de S. e. **A capacitação para o trabalho inclusivo de professores de Educação Física na rede pública de ensino em Catalão-GO**. Disponível em: <[http://www.imve.org.br/concoce/trabalhos/comunicacoes/a\\_capacitacao\\_para\\_o\\_trabalho\\_inclusivo\\_de\\_professores.pdf](http://www.imve.org.br/concoce/trabalhos/comunicacoes/a_capacitacao_para_o_trabalho_inclusivo_de_professores.pdf)>. Acesso em: 19 abr. 2009.

VERGAMINI, Sabine A. A. Parecer sobre a política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. **APAE Brasil**, 2008. Disponível em: <<http://www.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=10126>>. Acesso em: 18 mar. 2009.

VIGOTSKI, Leon S. **Fundamentos de Defectologia**. Obras Completas. Havana: Editorial Pueblo e Educacion, 1989.

WOCKEN, Hans. **O futuro da Educação Especial** (Die Zukunft der Sonderpädagogik). Texto completo no CD do III Congresso Internacional Lassalista. Canoas: Centro Universitário La Salle, 05 a 07/11/2003.

YIN, Robert. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 3.ed. Porto Alegre: Bookmann, 2005.

## APÊNDICE A – ENTREVISTA OS ATORES/PROFESSORES

MESTRADO INTERINSTITUCIONAL – UNISINOS / URISAN

Mestranda: Claudine Adriana Casarin Kronhardt

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Rosane Kreuzburg Molina

### ROTEIRO

- Comentar as políticas de educação especial:
    - O ensino regular e os alunos com necessidades especiais,
    - Estrutura física;
    - Material disponível;
    - Professores e funcionários.
  - Comentar os processos decorrentes da inclusão escolar objetivada por estas políticas:
    - Dificuldades;
    - Avanços.
  - Comentar sobre as políticas de Assistência Social e de Saúde:
    - Como se articulam com as políticas de educação;
    - Como se fazem presentes no cotidiano da escola;
    - Como os professores as conhecem.
  - Comentar o sucesso e o fracasso da intersetorialidade.
  - Comentários sobre a sua experiência docente.
    - Trabalhar com grupos de crianças com e sem necessidades especiais.
    - Particularidades dessa docência:
      - Dificuldades superadas (como);
      - Dificuldades não superadas (por que).
  - O Projeto Político Pedagógico e a inclusão escolar.
    - Perspectivas educacionais;
    - Perspectivas da Assistência Social;
    - Perspectivas da Saúde.
7. Comentários sobre qualquer um dos aspectos acima mencionados ou sobre algo que não foi perguntado.

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES - URI – CAMPUS SANTO ÂNGELO - RS UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NÍVEL MESTRADO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) a contribuir com uma pesquisa que tem por objetivo central, saber quais as articulações existentes entre as políticas públicas de educação, de saúde e de assistência social para pessoas com necessidades especiais numa perspectiva inclusiva.

A pesquisa é desenvolvida na cidade de Santo Ângelo, entrevistando professores e funcionários das respectivas secretarias públicas municipais onde existem alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino.

Seu consentimento com a contribuição nessa pesquisa não lhe oferece nenhum risco e não o (a) submeterá a situações constrangedoras. É especialmente importante evidenciar que a temática abordada poderá igualmente contribuir com a formulação de políticas para educação especial, favorecendo assim, alunos e professores engajados nesta perspectiva.

As informações confiadas aos cuidados da pesquisadora são de caráter confidencial e a identidade dos (as) professores (as) colaboradores (as) ficará preservada.

A recusa em seguir contribuindo com a pesquisa será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de análise das informações a qualquer momento, se assim você desejar.

---

#### **Declaração de consentimento livre e esclarecido (assinado em duas vias – uma será do(a) colaborador(a))**

Tendo lido as informações acima e tendo sido esclarecido (a), concordo em contribuir livremente com o estudo.

Nome: \_\_\_\_\_

Município: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Contato com a Mestranda  
Avenida Universidade das Missões, 505 ap. 302  
Bairro Universitário/Santo Ângelo-RS  
CEP: 98.802-470  
Fone: (55) 9157 5929 E-mail: claudine\_dri@hotmail.com

Ficha Catalográfica

K93e Kronhardt, Claudine Adriana Casarin  
A escola como campo de articulação entre as políticas públicas de educação, saúde e assistência social na perspectiva inclusiva : efeitos no aluno com deficiência / Claudine Adriana Casarin Kronhardt. – São Leopoldo : UNISINOS, 2009.  
164f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.  
“Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Rosane Maria Kreuzburg Molina”.

1. Educação especial. 2. Política educacional. 3. Educação – Políticas públicas. 4. Inclusão. I. Título II. Molina, Rosane Maria Kreuzburg.

CDU 37.014

Bibliotecária Larissa Kauer de Oliveira  
CRB-10/1817