

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
MESTRADO EM POLÍTICA SOCIAL

FLÚVIA RIBEIRO BASTOS

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PELOTAS:
Percepções e interpretações dos responsáveis pelos alunos com deficiência
incluídos nas escolas regulares municipais**

PELOTAS

2012

FLÚVIA RIBEIRO BASTOS

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PELOTAS:
Percepções e interpretações dos responsáveis pelos alunos com deficiência
incluídos nas escolas regulares municipais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade Católica de Pelotas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Política Social.

Orientadora: Profa. Dra. Vini Rabassa da Silva

PELOTAS

2012

FLÚVIA RIBEIRO BASTOS

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PELOTAS: percepções e interpretações dos responsáveis pelos alunos com deficiência incluídos nas escolas regulares municipais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade Católica de Pelotas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Política Social.

COMISSÃO EXAMINADORA

Presidente e Orientadora Prof^a. Dra. Vini Rabassa da Silva
Universidade Católica de Pelotas

1^a Examinadora Prof^a. Dra. Jane Prates
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

2^a Examinadora Prof^a. Dra. Mara Medeiros
Universidade Católica de Pelotas

Pelotas, 29 de março de 2012.

DEDICATÓRIA:

Aos meus maiores tesouros:
Alexandre Noguez Bastos,
Clarice Ribeiro Bastos e
Clarissa Ribeiro Bastos.

Aos amigos, companheiros de todas as horas.
Ao meu afilhado, Kevin Antônio Ribeiro dos Santos,
por me permitir observar a riqueza
que existe na diversidade.

AGRADECIMENTOS

Nesse momento tão especial e singular muitas são as pessoas que merecem meus agradecimentos. Saibam que sozinha não teria conseguido vencer mais essa etapa da minha vida. Acredito que as palavras se tornam pequenas perto das sensações que sentimos, porém elas são importantes para serem registradas. Por isso agradeço:

Primeiramente a Deus por estar sempre ao meu lado me guiando, me iluminando e me auxiliando.

Ao meu pai Alexandre Noguez Bastos por ser meu melhor amigo e companheiro. Pai, obrigado por me apoiar, me incentivar e acreditar em mim! Saiba que tudo que sou devo a vocês: minha família, minha base, meu porto seguro! Eu te amo!

À minha mãe Clarice Ribeiro Bastos, mulher que mais admiro! Obrigado mãe pelo carinho, dedicação, ensinamentos, pelas palavras de entusiasmo e coragem, certamente tu és essencial na minha vida! Se hoje apresento este trabalho é porque desde os anos escolares iniciais pude contar com a tua presença e parceria. Obrigado por estar sempre ao meu lado, eu te amo!

À minha irmã querida Clarissa Ribeiro Bastos, por ser uma amiga tão fiel e companheira, por compartilhar meus momentos de felicidade e angústias. Mana obrigado pelas noites em que passasse acordada comigo conversando a respeito da minha dissertação, dividir minhas angústias e ansiedades contigo me fez ter ânimo para continuar, assim, ela também é uma parte tua! “Razão da minha vida, eu te amo tanto!”.

À Carolina Lemos amiga de todas as horas. Nos momentos mais difíceis tu sempre estive ao meu lado e nunca me deixasse desistir de nada, sem palavras para agradecer a tua amizade!

À Brigida Caseiro, amiga que mesmo distante se faz presente. Sei que torces por mim e pela minha felicidade, por isso, divido este trabalho contigo também. Bri nossa amizade, nosso carinho nunca teve explicação, mas ele sempre existiu e ele será eterno! Obrigado pelo teu carinho!

Aos meus afilhados, Kevin Antônio, Ryan, João Luiz e Manuella. Mesmo sem saber através dos seus sorrisos e eu te amo, vocês permitiram que a dinda sempre encontrasse esperança e motivação para continuar escrevendo. Vocês são anjinhos que Deus enviou para alegrar minha vida!

Aos meus avós maternos, Naira Oliveira e Jorge Ribeiro por compreenderem minha ausência durante este período, pela carinho, amizade, amor que sempre me dedicaram. Amo vocês!

Aos meus avós paternos, Hyllon Bastos e Chirley Bastos, porque sei que em algum lugar do universo eles me protegem e torcem por mim.

Aos meus melhores amigos: Eduardo Cunha, Filipe Manske, Gabriel Castro e Vinicius Teixeira. Obrigado pelo auxílio, palavras de incentivo, paciência, amizade e companherismo. Sei que não foi fácil, mas vocês me auxiliaram a sempre continuar! O Eduardo sempre me instigando a refletir e sendo parceiro em todas as horas; o Filipe me confortando em momentos de dúvida; o Gabriel me incentivando através de palavras motivadoras; e o Vinicius me alegrando por meio de conversas. Vocês são os irmãos que escolhi!

À todos os meus familiares, de maneira presente ou não sei que vocês torcem e festejam as minhas conquistas. Em especial agradeço a: Maria Cristina Bastos, Marco César Bastos, Nara Beatriz Ribeiro, João Luiz Ribeiro, Gislaine Ribeiro, Hilon Bastos, Moacir Melo, Marta Bastos, Suélen Dutra, Katiucia Fichel, Camila Ribeiro, Caroline Silva, Kessler dos Santos e Izabel Lopes.

À minha tia Janice Helena Oliveira Ribeiro, por compartilhar de todas as fases do mestrado, por entender minha ausência, pela sua preocupação e torcida. Eu te amo!

À minha madrinha Nadia Ribeiro, por seu afeto e amizade. Dinda, acredito que essa frase diga tudo: “quando eu me vi perdida você manteve acesa a minha esperança...”. Te amo!

Aos amigos Felipe Castro e Miguel Rombaldi pelo carinho, auxílio e apoio durante esses dois anos. Obrigado por estarem presentes nessa caminhada.

À Viviane Casser, Paola Amaral, Luisa Ugoski, Camila Peres, Samanta Madruga, Aneti Gimenes por me incentivarem, demonstrando carinho e amizade. Vocês são pessoas importantes em minha vida.

Aos colegas de mestrado pelos momentos de descontração e aprendizado. Em especial agradeço à amiga Taís Fonseca.

À colega de mestrado e amiga Mariglei Argiles. Mari, obrigado pela parceria, companherismo, incentivo e discussões. Sempre aprendo muito contigo!

Às professoras Mara Medeiros e Jane Prates por enriquecerem o meu trabalho com as suas valiosas contribuições.

À professora Eny Fetter Zambrano, pela atenção e cuidado ao corrigir o trabalho. Obrigado por aprimorá-lo.

À minha querida orientadora Vini Rabassa da Silva, por sempre me incentivar a buscar novos conhecimentos e depositar palavras de confiança em mim. Agradeço pelo auxílio, aprendizado, paciência, compreensão e colaboração. Podes ter certeza que se hoje apresento este trabalho é em decorrência de sua competência profissional. Tens a minha profunda admiração!

Aos pais/responsáveis por alunos com deficiência que aceitaram participar da pesquisa. Obrigado pela confiança e por compartilharem suas histórias de vida comigo, sem dúvida aprendi muito com cada um de vocês! Espero que vocês não percam nunca essa mobilização! Lutem e contem comigo nessa caminhada.

Enfim, obrigado a cada um de vocês que confiou em mim, no meu potencial e que me fizeram sempre acreditar. Hoje apresento a construção de um trabalho que todos vocês auxiliaram a produzir, por isso: Muito Obrigado!

“Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota”.

Madre Tereza de Calcutá

RESUMO

Nos últimos anos, as políticas sociais brasileiras ampliaram suas discussões acerca da inclusão social. No campo da política educacional, a inclusão escolar vem sendo fomentada principalmente através da perspectiva da educação inclusiva, dessa forma, ela procura trazer para o ambiente escolar todas aquelas pessoas que tiveram a marca da exclusão social, como é o caso da pessoa com deficiência. No ano de 2007 é formulada a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, a partir deste momento todos os municípios passam a ser convidados a organizar seus sistemas educacionais através desta perspectiva. Assim, o município de Pelotas implanta esta política, organizando e capacitando as escolas para que possam lidar com este novo modo de entender a educação. Tendo em vista, a importância e o desafio de concretizar essa política social, este trabalho teve o objetivo de verificar como a implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva vem sendo percebida pelos pais/responsáveis dos alunos com deficiência matriculados na rede regular municipal de ensino fundamental de Pelotas, a fim de contribuir para o aprimoramento e discussão das políticas educacionais inclusivas destinadas a este grupo. Para alcançar este objetivo realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa que usou o método matemático para cálculo da amostra, norteadas pelo método crítico-dialético. Para coleta dos dados foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os pais/responsáveis pelos alunos com deficiência matriculados no ensino regular municipal urbano da cidade de Pelotas. A pesquisa permitiu perceber que à implementação da política de educação inclusiva no município de Pelotas sofre entraves, principalmente, devido à escassez de recursos materiais e humanos disponibilizados em escolas regulares, o que obstrui a permanência e participação de crianças/adolescentes com deficiência nessas escolas. Verificou-se que, de modo geral, os responsáveis acreditam que as escolas onde seus filhos estão matriculados são acessíveis para alunos com deficiência. Embora a maioria dos entrevistados considere adequada a acessibilidade física nas escolas (62,5%), um percentual significativo destacou dificuldades nesse aspecto. As áreas onde referem haver maior acessibilidade são respectivamente salas de aula, biblioteca e vias de entrada da escola (82,5%, 75% e 70%). A maioria dos entrevistados considera adequada a acessibilidade física nas escolas (62,5%). As maiores dificuldades foram atribuídas à falta de acessibilidade no transporte (77,5%) e ao aspecto linguístico (62,5%). Além disso, foi possível perceber o engajamento existente entre os responsáveis e os profissionais vinculados à educação, nesse sentido observa-se um movimento expressivo de luta para que os objetivos da política sejam materializados. Por fim, constatou-se que apesar de todas as dificuldades enfrentadas, a maioria dos responsáveis aponta esta política como uma conquista importante, assim, embora esteja sendo desenvolvida há pouco tempo, ela representa um avanço na garantia do direito à educação desses sujeitos.

Palavras-chave: Direito à educação. Educação inclusiva. Pessoa com deficiência.

ABSTRACT

In recent years, the Brazilian social policies have broadened their discussions about social inclusion. In the field of educational policy, educational inclusion is being promoted primarily through the perspective of inclusive education, so it tries to bring to the school environment all those who had the mark of social exclusion, such as the disabled person. In 2007 was formulated the special education policy from the perspective of inclusive education; from this moment all counties are being invited to organize their educational systems through this perspective. Thus, the municipality of Pelotas deploys this policy by organizing and empowering the schools so they can cope with this new way of understanding education. Given the importance and the challenge of achieving this social policy, this study aimed to verify how the implementation of special education policy from the perspective of inclusive education has been perceived by parents / guardians of students with disabilities in the regular municipal elementary school of Pelotas, in order to contribute to the improvement and discussion of inclusive educational policies aimed at this group. To reach this goal a qualitative approach research has been made that used the mathematical method for calculating the sample, guided by the critical dialectical method. For data collection were conducted semi-structured interviews with parents / guardians of students with disabilities in mainstream urban city of Pelotas. The research allowed to realize that the implementation of inclusive education policy in Pelotas is impeded mainly due to shortage of material and human resources available in mainstream schools, which obstructs the permanence and participation of children / adolescents with disabilities in these schools. It was found that, in general, the parents believe that the schools where their children are enrolled were accessible to students with disabilities. Although most of the respondents had considered appropriate the physical accessibility in the schools (62.5%), a significant percentage highlighted difficulties in this regard. The areas which had reported greater accessibility were respectively classrooms, library and ways to inside in the school (82.5%, 75% and 70%). Most of the respondents had considered appropriate the physical accessibility in the schools (62.5%). The greatest difficulties were attributed to lack of accessibility in transport (77.5%) and related to the linguistic aspect (62.5%). Furthermore, it was possible to observe the engagement between managers and professionals linked to education; in this sense, there was an expressive fighting for the policy objectives are materialized. Finally, it was found that despite all the difficulties, most responsible pointed this policy as an important achievement, though it is being developed recently, it represents a step forward in guaranteeing the right to education of these subjects.

Keywords: Right to education. Inclusive education. Person with disabilities.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMPARHO	Associação de Amigos, Mães, Pais de Autistas e Relacionados
BM	Banco Mundial
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAPTA	Centro de Apoio, Pesquisa e Tecnologias para a Aprendizagem
CNE	Conselho Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENPSS	Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social
IBDD	Instituto Brasileiro dos Direitos de Pessoa com Deficiência
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
ONG	Organização Não Governamental
PNEE	Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SMED	Secretaria Municipal da Educação e Desporto
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e as Ciências

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	Escolas em que os sujeitos pesquisados estão inseridos	73
Gráfico 2	Idade dos alunos com deficiência sob responsabilidade dos sujeitos pesquisados	74
Gráfico 3	Ano escolar dos alunos com deficiência sob responsabilidade dos pesquisados.....	74
Gráfico 4	Tipos de deficiência dos alunos sob responsabilidade dos sujeitos pesquisados.....	75
Gráfico 5	Tempo em que o aluno está matriculado na escola regular	88
Quadro 1	Diferenças entre integração e inclusão escolar	43
Quadro 2	Escolas Municipais com Salas de Recursos Multifuncionais em Pelotas - 2011	58
Quadro 3	Amostragem proporcional estratificada usando a proporção de alunos por escola	65
Quadro 4	Relação total de sujeitos previstos para entrevistas, total de pesquisados e justificativas para não realização do total previsto de entrevistas ou para seu aumento, nas nove escolas.	67
Quadro 5	Categorias que emergiram a partir da concepção dos entrevistado sobre educação inclusiva.....	79
Quadro 6	Relação de motivos identificados pelos responsáveis sobre o acesso à escola regular para o aluno com deficiência	83
Quadro 7	Categorias que emergiram a partir da concepção dos entrevistados sobre os motivos pelos quais o aluno teve que ser transferido.....	89
Quadro 8	Acessibilidade Escolar para alunos com deficiência	94
Quadro 9	Dificuldades na implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no município de Pelotas	107
Quadro 10	Potencialidades da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva em Pelotas	113

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 CONTEXTUALIZANDO A POLÍTICA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR	18
1.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE POLÍTICA SOCIAL NO BRASIL	18
1.2 CONCEPÇÕES SOBRE A PESSOA COM DEFICIÊNCIA	23
1.3 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A SUA TRAJETÓRIA NA SOCIEDADE.....	26
2 O DIREITO À EDUCAÇÃO E A POLITICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	35
2.1 A UNIVERSALIDADE DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL	35
2.2 O DIREITO À EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: ASPECTOS LEGAIS.....	38
2.3 A PERSPECTIVA GERAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	40
2.4 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	47
3 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INCLUSÃO NAS ESCOLAS REGULARES DO MUNICÍPIO DE PELOTAS	55
3.1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE PELOTAS	55
3.2 A IMPORTÂNCIA DE UM ESTUDO SOBRE CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES DOS PAIS/RESPONSÁVEIS POR ALUNOS (AS) COM DEFICIÊNCIA MATRICULADOS (AS) NA REDE REGULAR DE ENSINO.....	59
3.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ENTRADA NO CAMPO E A CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PESQUISADOS	68
3.4 CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES DOS PAIS/RESPONSÁVEIS POR ALUNOS (AS) DA REDE REGULAR ESCOLAR MUNICIPAL DE PELOTAS....	78
3.4.1 Concepções sobre educação inclusiva	78

3.4.2 Análise sobre o alcance dos objetivos da política	82
3.4.2.1 Quanto ao acesso	82
3.4.2.2 Quanto à permanência	87
3.4.2.3 Quanto à participação	100
3.4.3 Dificuldades e potencialidades identificadas na política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no município de Pelotas	106
3.5 E AGORA? SUGESTÕES PARA MELHORAR O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE PELOTAS	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	128
APÊNDICES	135
ANEXO	143

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, têm-se constatado no Brasil, o aumento das discussões e da formulação de políticas e ações governamentais para buscar a inclusão social de grupos que historicamente tiveram seus direitos restritos, como é o caso das pessoas com deficiência¹. Em sua trajetória foram marcadas pelo estigma e pela exclusão. A resposta da sociedade para a realidade vivenciada por estas pessoas pode ser resumida em três grandes modalidades: exclusão, integração e, mais recentemente, a busca da inclusão social, evidenciando as conquistas que, aos poucos, através de suas organizações e reivindicações, com a participação ativa de suas famílias, foram sendo obtidas. E, entre os direitos sociais conquistados destaca-se, neste trabalho, o direito à educação.

Na década de 1990, surge uma proposta que reflete o reconhecimento do direito à educação das pessoas com deficiência, por meio de uma perspectiva de educação inclusiva. Ou seja, o educar deve passar a ser desenvolvido não mais de maneira segregativa em escolas especiais, mas sim, em escolas regulares que reconheçam a diversidade e a pluralidade destes indivíduos.

No Brasil, este novo modo de promover a educação conquistou uma política pública própria no ano de 2007, quando foi formulada a “Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva”. Depois de estabelecidas as suas diretrizes, os municípios brasileiros, aos poucos, iniciaram o processo de sua implantação, buscando inserir todos os alunos nas escolas regulares.

O município de Pelotas assumiu o compromisso de implantar um sistema educacional inclusivo desde o ano de 2004, quando aderiu ao programa “Educação inclusiva: direito à diversidade”, promovido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Em 2007, ao surgir a política, a Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED) apoiou as diretrizes e os princípios educacionais inclusivos contidos nela, assumindo a responsabilidade de implantá-la em todas as escolas regulares municipais.

¹ De acordo com a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência realizada em 2006, entende-se por pessoas com deficiência “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2006, art. 1º).

Assim, o objetivo a ser alcançado nas escolas é de conseguirem promover uma educação para todos os alunos, na qual sejam disponibilizados os elementos necessários para incentivar autonomia, participação e aprendizagem das crianças/adolescentes com deficiência, promovendo novos valores e práticas educacionais. Mas, implantar uma política com esse enfoque não é tarefa fácil, necessita de investimento econômico, além de uma proposta pedagógica eficiente e da construção de uma cultura de respeito às diferenças.

É fundamental destacar que promover uma educação para todos supõe ser todo o trabalho planejado e realizado de acordo com as necessidades dos alunos (UNESCO, 1994) isto é um desafio, pois dependerá de inúmeros fatores: sociais, econômicos, políticos e culturais. E mais, importa ressaltar, ainda, estar sendo esta nova maneira de desenvolver a educação para pessoa com deficiência o foco de muitos estudos, pesquisas e também polêmicas, pois, ainda se questiona se este é o melhor caminho para garantir inclusão² e acesso ao direito educacional.

Embora estas dúvidas sejam pertinentes, é impossível negar que a formulação de uma política social com o objetivo de incluir crianças/adolescentes desde a educação básica representa uma grande conquista para a efetivação do direito à educação da pessoa com deficiência. Proporciona, além disso, a tematização da diversidade desde a infância, criando uma cultura de convívio natural com a diferença.

Esta é uma proposta ainda recente e totalmente inovadora. Por isso, entende-se que a educação inclusiva deva ser foco de pesquisas, pois, quanto mais aprofundado for o estudo e a discussão, maior poderá ser seu aprimoramento e sua efetividade. Cabe salientar que a motivação para escolha desse tema surgiu da observação realizada em escolas regulares onde se trabalhava com a proposta e, de igual modo, da participação em encontros da área da educação nos quais o tema era abordado. Tanto as observações como as discussões, de maneira efetiva, provocaram inquietações mas, principalmente, indicaram a necessidade de saber como, de fato, estava acontecendo a inserção dos alunos com deficiência nas escolas.

² Neste trabalho, compreende-se a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade enquanto método de garantir o acesso aos direitos sociais, permitir que as pessoas com deficiências consigam usufruir os direitos constitucionais previstos, participando da sociedade e exercendo sua cidadania.

Dessa forma, o trabalho aqui apresentado busca contribuir para desenvolver a política, proporcionando refletir sobre o modo como está sendo materializada no cotidiano escolar de alunos com deficiência. Assim, tem o objetivo de dar visibilidade à opinião dos pais/responsáveis pelos estudantes com deficiência matriculados na rede regular de ensino fundamental sobre a realidade escolar inclusiva do município de Pelotas.

Para alcançar tal objetivo, estruturou-se o trabalho em três capítulos. O primeiro aborda a contextualização de elementos implicativos da fruição da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Realizam-se pontuações a respeito das políticas sociais no Brasil, visto este trabalho desenvolver-se acerca de uma política social; conceitua-se o significado e a definição de cada tipo de deficiência conforme a legislação brasileira; apresentam-se as concepções sobre a pessoa com deficiência, ressaltando os modelos pelos quais a deficiência tem sido compreendida na sociedade; por fim, apresenta-se uma sistematização da trajetória do sujeito com deficiência no Brasil, com os avanços legais e sua inclusão na sociedade contemporânea.

O segundo capítulo discute o direito à educação da pessoa com deficiência a partir da perspectiva da educação inclusiva, apontando os progressos obtidos na legislação. Deste modo, realiza considerações a respeito da política da educação, abordando os aspectos legais deste direito, com base em quatro documentos: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e a Declaração de Salamanca de 1994. Aborda também uma visão geral sobre a perspectiva da educação inclusiva e, finaliza apresentando a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

O terceiro capítulo inicia com a trajetória da política em Pelotas; segue apresentando a pesquisa realizada com quarenta (40) pais/responsáveis de alunos com deficiências incluídos em nove (9) escolas regulares municipais de ensino fundamental, a respeito de suas percepções quanto à implementação da política no município; destaca a investigação desenvolvida, ressaltando a justificativa, os objetivos e os procedimentos metodológicos adotados.

Traz considerações a respeito do campo pesquisado, traçando as características dos sujeitos; analisa os dados obtidos com a pesquisa, centrando-se em três questões principais: concepções sobre educação inclusiva, análise sobre o

alcance dos objetivos da política e indicação de limites, dificuldades e potencialidades da política no município; finaliza indicando algumas sugestões para contribuir com o êxito da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Para realizar o trabalho, foi essencial a revisão teórica sobre a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e ter obtido autorização da Secretaria de Educação do município de Pelotas para desenvolver a pesquisa nas escolas regulares de ensino fundamental, possibilitando a abertura das equipes diretivas escolares para aproximar-se dos pais/responsáveis dos alunos.

Mas, sem dúvida, a matéria-prima que confere originalidade e potencializa a utilidade desta pesquisa advém dos sujeitos pesquisados, isto é, das exposições sobre o cotidiano dos alunos, demonstrando, de forma concreta, como se desenvolve a política em Pelotas. A pesquisa permitiu observar as histórias de vida desses sujeitos, marcadas por persistência, mobilização e luta por uma sociedade sem preconceitos. Por isso, através de suas percepções, foi possível detectar, de modo ímpar, dificuldades e potencialidades dessa inclusão escolar proposta pela política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, na vida de crianças/adolescentes com deficiência.

1 CONTEXTUALIZANDO A POLÍTICA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR

O presente capítulo tem como pretensão, contextualizar questões fundamentais para o desenvolvimento desta dissertação. Primeiramente, realizar-se-á uma introdução a respeito das políticas sociais no Brasil, visto este trabalho desenvolver-se acerca de uma política de inclusão para pessoas com deficiência em escolas regulares.

A seguir, conceituará o significado e a definição de cada tipo deficiência conforme a legislação brasileira; abordará concepções sobre a pessoa com deficiência ressaltando os modelos pelos quais a deficiência tem sido compreendida na sociedade. E após, por compreender o conhecimento histórico como fundamental para entender a atual situação das pessoas com deficiência, o trabalho apresentará uma sistematização de momentos considerados essenciais para as conquistas dos direitos destas pessoas, bem como para a formulação das políticas sociais para tal público-alvo. Assim, aborda a trajetória do sujeito com deficiência no Brasil, os avanços legais e a sua inclusão na sociedade contemporânea.

1.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE POLÍTICA SOCIAL NO BRASIL

Considerando que o objeto deste trabalho remete à política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, é importante pontuar algumas questões a respeito da política social para, mais tarde, abordar especificamente a política social que busca viabilizar o direito à educação da pessoa com deficiência em escolas regulares.

A política social pode ser entendida como “direitos socioeconômicos corporificados em um conjunto de medidas e instituições que devem, obrigatoriamente, estar voltadas para a produção do bem-estar social e para a viabilização de serviços sociais” (MIOTO; LIMA, 2009, p. 35). Dessa forma, ela se torna um instrumento necessário para a garantia dos direitos sociais.

O conceito acadêmico mais convencional para política social a situa como uma “ação governamental com objetivos específicos relacionados com a proteção

social” (VIANNA, 2005 p. 2). Assim, ela se apresenta como resposta de enfrentamento às expressões da questão social³.

Concorda-se com a perspectiva de Pereira (2008) na qual se entende a política social como produto da relação contraditória existente entre o capital e trabalho. Por ser contraditória, a “política permite a formação de contra poderes em busca de ganhos para a comunidade e de ampliação da cidadania” (PEREIRA, 2008, p. 91).

Compreendendo a importância de conhecê-la através da sua dinâmica política e histórica, destacam-se as três fases da política social que Vianna (2005) traz em seu estudo:

A primeira refere-se à “Lei dos pobres” abrangendo o período de transição do feudalismo para o capitalismo entre os séculos XVII e XIX na Europa. O Estado, nesta etapa, atua para proteger a sociedade da ameaça representada pela pobreza e para amparar os pobres ainda que de maneira caritativa (VIANNA, 2005).

A proteção social não se apresentava como direito social; a assistência a essa população era caracterizada pela caridade, sendo preciso comprovar a necessidade do auxílio. Deste modo, as pessoas eram separadas entre merecedora e não merecedora de ajuda.

Segundo Behring e Boschetti (2006) tais ações desenvolvidas pelo Estado tinham como principal objetivo inibir a mobilidade da classe trabalhadora, mantendo a estrutura e a ordem social.

A segunda fase teve seu início no final do século XIX, quando o capitalismo industrial se consolidou. Surgiram, então, novos atores sociais (como exemplo os sindicatos), reivindicando e colocando em pauta questões vinculadas ao mundo do trabalho, exigindo dos Estados respostas efetivas para suas demandas. Desta forma, a política social, neste período, vincula-se ao desenvolvimento de seguros sociais⁴ principalmente para o trabalhador assalariado.

³ A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção mais além da caridade e repressão (IAMAMOTO; CARVALHO, 1983, p. 77).

⁴ O primeiro seguro social criado foi o de Bismarck na Alemanha. O objetivo destes seguros foi de conter o movimento operário e o avanço da social democracia. Assim, ao mesmo tempo em que, reprimia as reivindicações mais radicais, concedia aos trabalhadores algumas ações vinculadas à política social.

Com esta expansão para os operários, ela vai perdendo seu caráter meramente assistencialista. O alvo principal deixa de ser a pobreza e passa a ser o empregado, assegurando direitos sociais para as pessoas assalariadas.

A terceira fase da política social se relaciona a uma nova perspectiva de proteção social, baseada na seguridade social, em políticas universalistas e na cidadania. Este período refere-se aos Estados de Bem-Estar Social que buscavam, através da intervenção estatal e da política do pleno emprego, ampliar os direitos sociais a todos os cidadãos. No pós-guerra, surge a percepção de “cidadania como trajetória cumulativa de direitos: civis, políticos e sociais” (VIANNA, 2005, p. 5).

A trajetória histórica da política social revela, portanto, que ela se consolida e amplia com o fim da II guerra mundial. Após a guerra, as sociedades capitalistas passaram a usá-la como uma estratégia de enfrentamento ao modelo das sociedades socialistas. Assim, a necessidade de aumentar o lucro, mantendo certa coesão social, fez a Europa criar Estados de Bem-Estar Social, Welfare States, adotando uma nova política com forte intervenção do Estado, instaurando políticas públicas universais, isto é, esses Estados deveriam assegurar a todas as pessoas as necessidades básicas, o que foi um marco importante na garantia dos direitos (BEHRING, 2004).

Segundo Oliveira (2008), dois fatores são determinantes para o surgimento das políticas sociais. Um deles diz respeito às reivindicações dos trabalhadores frente às precárias condições de vida e de trabalho e o outro, à necessidade de o capital encontrar novos caminhos para sua acumulação frente à crise.

Evidencia-se, assim, o caráter contraditório da política social, pois, além de viabilizar o acesso de direitos à população, permite também a continuidade da acumulação capitalista. Por isso Pereira (2008, p. 90) salienta ser a política social uma “arena de conflitos de interesses”.

Refletindo sobre essa dinâmica no Brasil, conclui-se com Oliveira (2008) que, no Estado brasileiro, nunca houve um Estado de Bem-Estar Social como nos países europeus. Conforme afirma essa autora e vários outros estudiosos, o grande marco das conquistas dos direitos sociais brasileiros aconteceu em 1988 com a promulgação da Constituição Federal do Brasil.

Anterior a esta Constituição, a política social no país era caracterizada por algumas medidas de proteção apenas para os trabalhadores do mercado formal. Já

para os não formais eram realizadas ações pontuais de forma assistencialista e paternalista, assumindo um caráter clientelista dos direitos (OLIVEIRA, 2008).

Em suas análises, Oliveira (2008) aponta, na história da política social brasileira, a forma como os direitos sociais e humanos foram sendo atendidos no Brasil, onde, na maioria das vezes, se viabilizaram através de ações paternalistas e de caridade, assumindo um caráter clientelista que até os dias de hoje influencia a concepção da política social. Por isso, a falta de acesso aos serviços e políticas sociais não é vista pela população como a negativa a um direito seu enquanto cidadão.

A história da sociedade mostra que a política econômica adotada pelo Estado influencia fortemente suas funções. Assim, as políticas sociais responsáveis pela garantia dos direitos sociais alteram-se de acordo com os interesses do capitalismo, visto, após suas crises⁵, esse sistema se reorganizar, alterando sua posição frente ao Estado. Ou seja, em alguns momentos defende a intervenção efetiva do Estado nas relações de proteção social (Estado de Bem-Estar Social), compreendendo que as políticas sociais auxiliam para o próprio desenvolvimento da sociedade, aumentando o consumo, sendo, portanto, necessário um Estado intervencionista. Em outros, defende a intervenção mínima do Estado nas necessidades sociais (liberalismo/neoliberalismo).

Os anos 1990 são primordiais para compreender a acentuação das expressões da questão social no Brasil já que, nesse período, aconteceu a implantação do neoliberalismo e o avanço da globalização (NOGUEIRA, 2004). Como principais características da política econômica neoliberal podem-se destacar: manutenção de um Estado mínimo; predomínio do individualismo, da competitividade; privatização de empresas estatais; abertura para multinacionais; naturalização da miséria e incentivo a práticas voluntárias, entre outros (PEREIRA, 2004).

Desta maneira, no neoliberalismo o Estado deve dividir suas funções com dois segmentos: o mercado e a sociedade civil, construindo uma próxima relação com ambos. Deste modo, se estabelece uma relação de corresponsabilidade entre Estado, sociedade e mercado para prover a proteção social, configurando o Welfare

⁵ Convém destacar que de acordo com Mota “as crises expressam um desequilíbrio entre produção e consumo, comprometendo o capital [...] e longe de serem naturais elas revelam as contradições do modo de produção capitalista” (MOTA, 2009, p.2/3).

Mix ou Pluralismo de Bem-Estar Social (PEREIRA, 2004). Como lembra a autora, o Estado garante o poder, o mercado o dinheiro e o terceiro setor colabora com a solidariedade, criando um tipo de enfrentamento para as situações que ameaçam a coesão social, conseguindo supostamente, responder melhor às expressões da questão social.

Assim, o Estado minimizava suas ações, principalmente no âmbito social, abrindo amplo espaço para as organizações da sociedade civil, como as não governamentais (ONGs) e associações. É reconhecido, no entanto, tais organizações da sociedade civil auxiliarem a diminuir algumas demandas sociais e prestarem serviços necessários para a população, porém elas também ajudam o Estado a continuar não se responsabilizando pela dimensão social. É importante ter clara essa contradição, pois esse fator vai interferir na articulação do povo, sendo difícil sua mobilização para lutar por seus direitos, tendo em vista que, de alguma forma, as necessidades sociais estão sendo supridas.

De acordo com Iamamoto (2008), as manifestações da questão social no capitalismo são alvos de ações filantrópicas, com ampla privatização da política social implementada pelas entidades privadas da sociedade civil, muitas vezes com caráter assistencial e emergencial. Essa representação da insuficiência do Estado, tão bem anunciada pelos neoliberais, caracteriza suas ações na atualidade como ineficazes e corruptas, levando para a sociedade civil a responsabilidade de estabelecer maneiras mais justas e efetivas de concretizar os direitos sociais (NOGUEIRA, 2003).

A política social, na contemporaneidade, apresenta-se fragilizada devido aos reflexos do sistema neoliberal que minimiza as responsabilidades do Estado frente às demandas da questão social e maximiza as relações do mercado. Isso ocasiona um grande aumento nas privatizações de muitos direitos sociais como é o caso da saúde, educação e previdência social que se encontram, muitas vezes, à mercê de incentivos públicos.

No Brasil, de acordo com Behring e Boschetti (2006) especificamente, consegue-se observar um desmantelamento do sistema de proteção social estabelecido na Constituição de 1988, causando o sucateamento dos serviços sociais básicos. Enquanto o Estado continuar sendo caracterizado como mínimo, as políticas sociais serão cada vez mais seletivas, focalizadas, emergenciais e segregativas. O caráter universal dos direitos vai perdendo seu espaço, existindo

assim apenas no plano discursivo legal, não sendo efetivado na maioria das situações, caso da educação para crianças/adolescentes com deficiência, a ser abordado mais tarde.

Concorda-se igualmente com Iamamoto (2008, p. 39) que, ao “instituir critérios de seletividade para o atendimento aos direitos sociais universais, percebe-se o desmonte dos direitos já conquistados”. Um exemplo citado para melhor visualização dessa seletividade das políticas sociais é o acesso aos programas de Assistência Social. Em muitos casos, os profissionais se encontram diante da difícil tarefa de selecionar o “mais necessitado” para ele ter o seu direito garantido. O direito à Assistência Social é universal, porém, só os encontrados em um nível de vulnerabilidade social acentuada conseguem acessar os serviços, enquanto os demais se encontram nas “filas de esperas” das instituições.

Por fim, importa ratificar ainda, que o desenvolvimento de políticas sociais também se encontra vinculado a relações de governo e de sociedade, pois cada governo prioriza os assuntos de acordo com a perspectiva política adotada. Existe, pois, diferença entre as ações desenvolvidas em uma sociedade buscando apenas privilegiar as elites dominantes, daquelas procurando, através de uma gestão democrática, construir propostas com participação da sociedade.

Pelo exposto, constata-se que concretizar os direitos sociais da população frente a essa realidade requer trabalho e luta diária. Além disso, é preciso romper com o estigma assistencialista baseado no favor que a política social brasileira conservou no decorrer dos anos, para a sociedade civil exigir do Estado, a possibilidade de acessar seus direitos, reconhecendo serem todos cidadãos e cidadãs brasileiros (as) e, portanto, possuírem direitos iguais.

1.2 CONCEPÇÕES SOBRE A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Ao longo da história, a pessoa com deficiência⁶ foi sendo tratada de diferentes maneiras. Assim, as ações destinadas a esse segmento têm sido desenvolvidas compreendendo desde ações assistencialistas e segregacionistas até propostas mais emancipatórias e autônomas. Atualmente, a questão dos direitos sociais da

⁶ Decreto Legislativo nº 186, de 09.07.2008 – Aprova a convenção dos direitos das pessoas com deficiência, utilizando essa nova terminologia para o sujeito deficiente.

pessoa com deficiência vem conquistando seu espaço nos fóruns de discussão de políticas sociais, visando principalmente à inclusão social⁷, mas o processo de concretização de direitos das pessoas com deficiência na sociedade está percorrendo um longo caminho.

Segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinado em Nova Iorque no ano de 2006, entende-se por pessoas com deficiência:

aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2006, art. 1º).

De acordo com o Art. 3º do Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999, considera-se:

- a) deficiência: toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;
- b) deficiência permanente: aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos;
- c) incapacidade: uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para a pessoa portadora de deficiência poder receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

Conforme o Art. 5º, inciso 1º do Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, é considerada pessoa com deficiência o cidadão enquadrado nas seguintes categorias:

- a) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia,

⁷ A inclusão das pessoas com deficiência em nossa sociedade remete à participação ativa desses sujeitos em todas as atividades da vida social, econômica e política, garantindo o acesso aos direitos sociais (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2009).

tetraparesia, triplegia, triparisia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;

c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, significando acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

d) deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer e trabalho.

e) deficiência múltipla: associação de duas ou mais deficiências e pessoa com mobilidade reduzida, aquela que, não se enquadrando no conceito de pessoa portadora de deficiência, tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentar-se, permanente ou temporariamente, gerando redução efetiva da mobilidade, flexibilidade, coordenação motora e percepção.

Existem dois modelos para pensar a deficiência: o primeiro seria o modelo médico e o segundo, o modelo social. O modelo médico tem relação com a homogeneidade, porque trata a deficiência como um problema do indivíduo que deve esforçar-se para se “normalizar” perante a sociedade (SASSAKI, 1997). A deficiência é compreendida através deste modelo como algo individual, por isso, a responsabilidade de não conseguir se inserir socialmente é da própria pessoa.

Ao contrário do modelo médico, o modelo social valoriza a diversidade. Para ele, a deficiência é a soma das sequelas existentes no corpo e das barreiras físicas,

econômicas e sociais impostas pelo ambiente ao indivíduo que possui essas sequelas. Este modelo surgiu na década de 1960, por iniciativa de um movimento das pessoas com deficiência, conseguindo provar que a maior parte das dificuldades enfrentadas por estas pessoas é resultado da forma pela qual a sociedade lida com as limitações de cada indivíduo. Deste modo, o modelo social analisa o todo da pessoa (SEGALLA; MARTA, 2009).

Cabe salientar que estes dois modos de compreender a deficiência perpassam todos os ambientes sociais. Por exemplo: nos ambientes de trabalho, se a deficiência for percebida através do modelo médico, compreender-se-á que a pessoa deve adaptar-se às condições de trabalho já existentes e, se não conseguir fazer isso, precisa ser retirada desse espaço. No entanto, se o entendimento for de acordo com o modelo social, o próprio local de trabalho é que deverá ser adaptado, a fim de garantir a inserção daquelas pessoas.

No caso da educação, estes modelos irão aproximar-se de dois meios de promover a educação especial em escolas regulares: a integração (compreendendo a pessoa com deficiência através do modelo médico) e a inclusão⁸ (adotando o modelo social).

Atualmente, percebe-se estarem as políticas sociais procurando desenvolver ações pela perspectiva do modelo social, entendendo que a sociedade precisa modificar-se. No entanto, apesar do desenvolvimento de ações governamentais com este intuito, ainda permanece fortemente arraigada na sociedade em geral e nas instituições, a percepção do modelo médico de deficiência.

Para entender tais distinções, é fundamental conhecer a trajetória da pessoa com deficiência na sociedade, pois só assim será possível observar os avanços legais e os limites encontrados para sua inserção social, enquanto cidadãos.

1.3 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A SUA TRAJETÓRIA NA SOCIEDADE

Procurar-se-á fazer, a partir de agora, uma breve retomada histórica da pessoa com deficiência, porém, menciona-se não haver a pretensão de esgotar tal debate, visto o amplo campo deste tema.

⁸ Estes dois modelos e seus conceitos serão abordados no item: 2.3 A perspectiva geral da educação inclusiva.

Começando pelo período anterior ao Cristianismo, a pessoa com deficiência não era vista como responsabilidade do Estado, nem da família. Pelo contrário, era permitido eliminar todos aqueles não considerados “normais” pela sociedade e cada sociedade organizava uma maneira para exterminar as crianças consideradas “monstros”⁹ (PUHLMANN, 2008).

Porém, com o advento do Cristianismo, tais atos começaram a ser proibidos pelo princípio do direito à vida como inalienável a todas as pessoas e aquelas com deficiência passaram a ter um novo tratamento. As atenções a elas começaram, então, a ser realizadas em asilos isolados do restante da população (PUHLMANN, 2008). Esses estabelecimentos eram sustentados através de doações, tendo predominante caráter assistencialista¹⁰.

Lippo (2004) menciona que, no decorrer da história, o indivíduo com deficiência teve seu atendimento centrado no tratamento médico hospitalar, conduzindo à exclusão deles do seu meio social. Os sujeitos com deficiência eram, então, considerados pessoas incapazes, que deveriam ser tratadas como eternos dependentes, mantidos através de boas ações e caridade, ficando excluídas dos processos sociais, pois sua única visibilidade se vinculava ao recebimento de caridade da população.

Na idade contemporânea, ao se formular a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, a pessoa com deficiência passa a conquistar o seu reconhecimento enquanto cidadão de direitos. Com isso, destaca-se o artigo VII dessa Declaração:

Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação (ONU, 1948).

Assim, nota-se que incorporar esse artigo nessa Declaração trouxe consequências para a sociedade visto indicar uma nova maneira de se posicionar frente às relações sociais com os diferentes. Então, a pessoa com deficiência passa a ser considerada portadora de direitos como todas as demais.

⁹ Para maiores detalhes das práticas realizadas com as pessoas deficientes antes de Cristo, sugere-se acessar

<http://institutoparadigma.org.br/site09/cms/uploads/editorial/8/publicaÃ§Ã£o%20corde.pdf> .

¹⁰ O caráter assistencialista se refere ao conjunto de práticas baseadas na benesse e no favor que não auxiliam para a emancipação e autonomia do sujeito e os tornam dependentes de suas ações.

Outro documento importante no âmbito das legislações internacionais de direitos humanos é a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, aprovada em 1975. Ela aborda todos os direitos das pessoas com deficiência, apontando-as como portadoras de direitos sociais e humanos, que devem ter condições de exercer plenamente sua cidadania sem qualquer barreira. A partir dessas declarações começa a busca pela integração e inclusão social da pessoa com deficiência na sociedade.

No Brasil, o direito da pessoa com deficiência acompanhou as conquistas obtidas internacionalmente, pois, de acordo com Marquezan (2009), as Constituições Federais do Brasil de 1824, 1891, 1934 e 1937 não mencionam o sujeito com deficiência nas leis. Já nas Constituições Federais do Brasil de 1946, 1967, 1969 e 1988, a pessoa com deficiência foi gradativamente sendo incorporada ao âmbito legal.

Importa ressaltar que, anterior a esta época, no período Colônia de 1500 a 1822, no Brasil, o cuidado à pessoa com deficiência era responsabilidade exclusiva da família, inexistindo até então, qualquer iniciativa por parte do Império Português para ajudá-las. Desta forma, o cuidado delas ficava à mercê das possibilidades financiadoras de posicionamento social, cultural e religioso de suas famílias. Crenças em fatos sobrenaturais, como se a deficiência fosse uma espécie de castigo divino e todo o desconhecimento acerca da dimensão científica da questão geravam uma série de mitos e preconceitos, os quais contemplavam o quadro de precariedade e sofrimento a que estavam submetidas estas pessoas e suas famílias (BRASIL/SEESP, 2007).

Durante este período (Colonial) formou-se o primeiro paradigma formal de relação da sociedade brasileira com seus sujeitos com deficiência, chamado de institucionalização. Sob este paradigma, acreditava-se que o melhor para este sujeito seria retirá-lo de sua comunidade e família, internando-o em instituições de caráter asilar/educacional, onde todos ficavam isolados do mundo exterior e segregados pelo resto de sua existência (BRASIL/SEESP, 2007).

A legitimação social para este tipo de atitude era dada pela crença de a deficiência ser uma patologia prejudicial a todos os integrantes da sociedade. Entende-se ser essa forma de “compreensão” apenas um meio de mascarar a necessidade de excluir socialmente aqueles que não podiam inserir-se nos meios de

produção da época e, por isso, eram considerados um “peso” para as famílias. Esta máscara era reforçada por argumentos científicos, religiosos e assistenciais.

Mesmo depois da Independência do Brasil, quando começaram a surgir algumas ações governamentais para a pessoa com deficiência, como a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e do Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, o paradigma institucional manteve-se predominante, de caráter altamente focalizado em determinados tipos de deficiência e setorializado geograficamente na capital do país (BRASIL/SEESP, 2007).

Somente na década de 1960 o paradigma da institucionalização começa a ser questionado e se passa a adotar um novo conceito: a integração, baseada no paradigma da normalização dos sujeitos com deficiência. Com ele defende-se o direito de as pessoas com deficiência serem tratadas e assistidas de forma a aproximarem-se o máximo possível das condições das pessoas definidas como “normais”. Começou-se, então, a formular serviços destinados a este grupo, com a finalidade de modificar o sujeito para ele poder integrar-se à sociedade (LANNA JÚNIOR, 2010).

A partir deste modelo foram criados, em maior escala, os centros de reabilitação, as clínicas especializadas e as escolas especiais, como a ampliação da rede Pestalozzi, criada em 1945, e o surgimento das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE's), em 1954 (LANNA JÚNIOR, 2010).

A integração constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social), sendo que estes tentam torná-la mais aceitável no seio da sociedade (SASSAKI, 1997, p.34).

Conforme Sasaki (1997), a partir do final dessa década, desponta um movimento para integrar as pessoas com deficiência nos espaços públicos. Inicia-se, assim, uma nova abordagem da questão das diferenças, cujo objetivo é a inserção da pessoa com deficiência no seu contexto de vida social.

Embora hoje este paradigma seja fortemente criticado, naquele período ele representou um avanço na forma de ver o sujeito com deficiência, possibilitando melhorias na qualidade de vida destas pessoas e de suas famílias. Através dele, a pessoa com deficiência foi percebida enquanto indivíduo com direito ao convívio

social, o que promoveu uma ruptura com o velho padrão de segregá-lo. (SPERONI, 2010).

No final da década de 1970, no período da redemocratização do Brasil, o movimento das pessoas com deficiência ganhou visibilidade, emergindo as primeiras organizações compostas e dirigidas por pessoas com deficiência que buscavam conquistar espaço na sociedade, direitos e autonomia para conduzirem a própria vida. Esse movimento era contrário ao caráter caritativo que marcara historicamente as ações voltadas para tal público (LANNA JÚNIOR, 2010).

Deste modo,

os novos movimentos sociais, dentre os quais o movimento político das pessoas com deficiência, saíram do anonimato e, na esteira da abertura política, uniram esforços, formaram novas organizações, articularam-se nacionalmente, criaram estratégias de luta para reivindicar igualdade de oportunidades e garantias de direitos (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 37/38).

Na década de 1980, o movimento das pessoas com deficiência estava fortalecido. Então, conseguiram organizar-se em todo o país para lutar por igualdade de direitos. Neste momento, exigiram voz e vez, não permitindo a nenhum representante sem deficiência discursar sobre suas necessidades. Assim solidificado, o movimento também participou da Assembleia Constituinte, na busca pela inserção de suas demandas no texto constitucional. De acordo com Lanna Júnior (2010, p. 67), “uma das principais reivindicações das pessoas com deficiência discutida nos encontros era que o texto constitucional não consolidasse a tutela, e, sim, a autonomia”.

Dessa forma, o movimento era contra as tutelas especiais, pois acreditavam ser essa separação discriminatória. Por isso, lutavam para os direitos das pessoas com deficiência estarem integrados ao texto da Constituição. Desejavam, portanto, que o tema deficiência “fosse transversal ao texto constitucional” (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 67). Este mesmo autor, em sua pesquisa sobre a história da pessoa com deficiência no Brasil, salienta que, embora o movimento não tenha conseguido conquistar todos os seus objetivos e a pessoa com deficiência ainda seja tratada em artigos especificamente direcionados a ela, a sua articulação conseguiu trazer para o texto constitucional o princípio da inclusão social desses cidadãos. Nas palavras do pesquisador,

o principal êxito dessa luta foi o fato de o movimento ter conseguido superar a lógica da segregação presente na proposta do capítulo “Tutelas Especiais” e incorporar, mais do que direitos ao longo de todo o texto constitucional, ao menos pelo viés legal, o princípio da inclusão das pessoas com deficiência na sociedade (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 70).

Portanto, o movimento conquistou, após muita luta, o direito de as pessoas com deficiência serem consideradas iguais perante a lei, tendo os mesmos direitos e os mesmos deveres. Esta mobilização para o processo de inclusão social das pessoas com deficiência no Brasil foi essencial para inscrever, no texto constitucional de 1988, diversos dispositivos destinados à sua proteção, assegurando a todos os direitos sociais, não devendo haver nenhum tipo de discriminação, como se pode observar nos artigos a seguir:

ARTIGO 5 - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.

ARTIGO 7 - § XXXI: proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência.

Deste modo, a Constituição Federal de 1988 fez determinante menção às pessoas com deficiência, assegurando constitucionalmente seus direitos. A respeito dessa Constituição salientam-se também os artigos:

ARTIGO 203 - A Assistência Social será prestada a quem dela necessitar, independentemente da contribuição à Seguridade Social, e tem por objetivos:

[...]

V. A garantia de **um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência**¹¹ e ao idoso que comprovem não possuir meios de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei. (BRASIL, 1988, art. 203).

ARTIGO 227 É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, **à educação**, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de **colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão**.

§1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, admitida a participação de entidades não governamentais e obedecendo aos seguintes preceitos:

[...]

II – Criação de **programas de prevenção e atendimento especializado para pessoa com deficiência** física, sensorial ou mental, bem como, de

¹¹ Os negritos são da autora desta dissertação.

integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, **com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos**.

§ 2º A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de **garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência** (BRASIL, 1988, art. 207).

Com esse recorte da Constituição Federal de 1988, observa-se que o sujeito com deficiência passa a ter maior visibilidade. O art. 227 aborda um elemento importante a respeito do direito da criança e do adolescente com deficiência, favorecendo sua inserção ativa na sociedade.

Lembra-se, ainda, que todas essas conquistas sociais obtidas no decorrer da história são o resultado do movimento organizado da sociedade civil que buscou consolidar, através de lutas sociais, o estabelecimento da legislação. Entretanto, apesar de todos os avanços obtidos até o momento atual, cabe chamar a atenção sobre muitos desafios ainda colocados para a sua garantia.

Apesar de a Constituição Brasileira de 1988 reconhecer a pessoa com deficiência como sujeito de direitos, ainda hoje, muitas das ações desenvolvidas traduzem um olhar de incapacidade, sendo ainda guiadas pelo modelo médico. Percebe-se o quanto ele está enraizado na sociedade, pois, ao se deparar com alguma situação vinculada à pessoa com deficiência, sempre existe a tendência de segregá-la e de negligenciar condições para ela poder exercer seus direitos, resistindo à ideia de a própria sociedade precisar prover meios para ela exercer sua cidadania. Deste modo, Sasaki lembra que:

o modelo médico da deficiência tem sido responsável, em parte, pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes para incluir em seu seio as pessoas com deficiência e/ou de outras condições atípicas para que estes possam, aí sim, buscar o seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional. É sabido que a sociedade sempre foi, de maneira geral, levada a acreditar que, sendo a deficiência um problema existente exclusivamente na pessoa com deficiência, bastaria prover-lhe algum tipo de serviço para solucioná-lo (SASSAKI, 1997, p. 39).

Portanto, não conseguir acessar seus direitos é visto como um problema da pessoa com deficiência. O Estado e a sociedade em geral¹² se eximem da

¹² Destaca-se que, nesta frase, não se está chamando a sociedade para participar do provimento dos direitos sociais, pois, entende-se que este é um papel do Estado. Sua responsabilidade está vinculada à conscientização dos direitos da pessoa com deficiência, não propagando atitudes preconceituosas e discriminadoras.

responsabilidade de prover meios para sua inclusão social. Além disso, em um mundo capitalista e globalizado, o individualismo e a competitividade imperam, fazendo a maioria das pessoas negligenciar sua responsabilidade coletiva na construção de uma sociedade com igualdade de direitos.

Ressalta-se ainda que, em uma sociedade onde a aparência é constantemente exaltada, a pessoa com deficiência encontra-se impregnada de estereótipos (anormais, aleijados, malucos, entre outros) também capazes de dificultar sua inserção social. Concorda-se com Fernandes que a

sociedade capitalista tem seus padrões estabelecidos de funcionalidade, dentre esses se destacam a eficiência, a produtividade, a lucratividade, a estética padronizada em um modelo de beleza pré-fixada pela imagem de grandes artistas de cinema. Os chamados “deficientes”, os que têm estatura baixa, os que possuem peso acima da média, os que têm a cor da pele escura, os que já viveram muitos anos, os que estão doente, os que não possuem recursos econômicos para o consumo e, outros tantos estão fora do “enquadre social”, daquilo que é desejado idealmente, para a vida cotidiana, nesse modelo de sociedade (FERNANDES, 2002, p. 106).

Para eliminar o preconceito não bastam somente leis, pois uma lei pode, no máximo, coibir alguma atitude preconceituosa, como negar vaga em uma escola pública a uma criança com deficiência. O preconceito somente será eliminado da sociedade com a educação das pessoas e o convívio constante com o diferente é o melhor método de ensino a ser aplicado.

Desta maneira, trabalhar com a questão da inclusão da pessoa com deficiência impõe muitos desafios, pois vai contra toda uma cultura que vem sendo propagada há longo tempo. Assim, é preciso ter claro que a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade não irá acontecer rapidamente. Além disso, torna-se essencial salientar, novamente, o fator entendido como determinante para a não concretização dos direitos sociais (não só das pessoas com deficiência): a implantação da política econômica neoliberal ocorrida logo após ser promulgada a Constituição Federal de 1988.

Como discutido no item anterior, a entrada da política neoliberal no Brasil interferiu profundamente em todo o sistema de proteção social. Demorou-se tanto tempo para se enxergarem os sujeitos com deficiência enquanto cidadãos que, quando se começou a elaborar todo um conjunto de medidas que ampliam seus direitos, já se estava na década de 1990, com o neoliberalismo ganhando força e

trazendo, como um dos princípios, o desmonte dos direitos sociais, retardando dessa forma, a materialização dos direitos deste grupo.

De acordo com Montañó (2002, p.23), a não responsabilidade do Estado “desenvolve um campo fértil para o avanço da ofensiva neoliberal de retirar e esvaziar as históricas conquistas sociais e dos trabalhadores”. Desse modo, o caráter universal dos direitos vai perdendo espaço, existindo apenas no plano discursivo legal não sendo acessado em sua plenitude, como o direito à educação da pessoa com deficiência.

Acredita-se ser fundamental fazer essa contextualização da implicação da política neoliberal, pois, contraditoriamente, o mesmo período em que há uma retração do Estado para efetivar os direitos sociais, constrói-se uma consciência política da importância de trazer para o convívio social grupos marcados pela exclusão, buscando formular políticas sociais que, ao menos no plano teórico, visam assegurar os seus direitos.

Outrossim, concretizar políticas sociais que busquem incluir os sujeitos com deficiência¹³ na sociedade, garantindo-lhes o exercício de sua cidadania, com os recursos cada vez mais escassos torna-se, igualmente, cada vez mais complexo. É importante esclarecer que refletir a respeito desta questão não significa desconsiderar e desacreditar as políticas inclusivistas. Pelo contrário, indica compreender que a sociedade capitalista é repleta de contradições. Por isso, para conseguir investigar a essência da realidade é preciso encontrá-la, problematizá-la e perceber os seus desafios para a efetivação dos direitos sociais.

¹³ Cabe destacar que, para formular esta questão, se está se utilizando o modelo social de compreender a deficiência.

2 O DIREITO À EDUCAÇÃO E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nesse capítulo, abordar-se-á, mais especificamente, o direito à educação da pessoa com deficiência, apontando os avanços obtidos na legislação e as reflexões feitas a respeito deste direito. Para fundamentar essa questão, procurou-se sistematizá-la em quatro etapas: primeiramente, pontuar algumas questões a respeito da política da educação no Brasil; em seguida, procurar trazer aspectos legais do direito; logo após, uma visão geral sobre a perspectiva da educação inclusiva e, por fim, apresentar como a política da educação para pessoas com deficiência vem acontecendo, pousando o olhar principalmente na proposta de educação inclusiva.

2.1 A UNIVERSALIDADE DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

Como visto no capítulo anterior, as pessoas com deficiência foram gradativamente conquistando seus direitos sociais, dentre eles, o direito à educação. Assim, nesse item, pretende-se abordar quais as garantias legais que asseguram tal direito social e a maneira como a política da educação vem sendo planejada no país, focando principalmente a educação à criança/adolescente com deficiência.

A educação no Brasil, durante muito tempo, foi direito apenas da classe dominante (MARQUEZAN, 2009). Porém, a ascensão do sistema capitalista acentuou a competitividade e aumentou as exigências do mercado de trabalho, ocasionando a necessidade de trabalhadores cada vez mais qualificados. Segundo este autor, nas décadas de 1970 e 1980, ao lado da democratização do país, os movimentos sociais vinculados à educação começaram a reivindicar o direito a uma educação pública, ou seja, para todos.

Portanto, inserir a educação no artigo 6 e no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 representou uma grande conquista para a população brasileira, pois, de acordo com o artigo 6, “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”. O artigo 205 afirma:

A educação direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício de sua cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205).

Conseqüentemente, a educação para todos se torna direito social, garantido por uma política pública¹⁴. Porém, apesar de a Constituição Federal de 1988 considerar a educação como responsabilidade do Estado, sendo obrigatória e gratuita, somente em 1996 foi elaborada a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), estruturando e planejando essa política. De acordo com a LDBEN, no artigo 1º:

a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e de pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, art. 1º).

A educação escolar é formada pela educação básica e pela educação superior. Importa destacar que segundo a legislação, a educação básica é formada pela educação infantil, educação fundamental e ensino médio. Como o foco do trabalho vincula-se à educação no ensino fundamental, destaca-se o artigo 22 da LDBEN: “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Cabe ressaltar ainda, conforme Almeida (2003), um dos receios apresentados pelo movimento que lutava pela educação pública no Brasil, era de o objetivo de uma educação voltada para a cidadania torna-se uma educação canalizada para o consumo, visto a regulamentação dessa política ter sido realizada no período em que o neoliberalismo estava instaurando-se no Brasil.

Entende-se como uma educação cidadã aquela que busca romper com a alienação do povo quanto à reprodução do que lhe é dito sem questionar. Uma educação visando à cidadania precisa instigar os sujeitos a refletirem a respeito da realidade, da maneira como a sociedade se organiza, como e por quem a própria escola é planejada. É necessário adquirir-se não só os aprendizados das ciências

¹⁴ De acordo com Pereira (2008, p.99) a política pública tem duas principais funções: concretizar direitos conquistados pela sociedade e incorporados nas leis e alocar e distribuir bens públicos que são indivisíveis, públicos e fáceis de acessar.

humanas e exatas, como também dos direitos e dos deveres de cada aluno enquanto cidadão.

A LDBEN, segundo Almeida (2005, p.13) “ênfatiza o papel do mercado em nossa sociedade e reforça a perspectiva de desresponsabilidade do Estado com as políticas sociais, através do fortalecimento de práticas voluntárias e da educação privada”. Um exemplo dessa questão apontada por Almeida (2005) é o artigo 7º da própria LDBEN que menciona: “o ensino é livre à iniciativa privada [...]”. Com o neoliberalismo, a política da educação se torna um campo complexo, estando entre a responsabilidade do Estado e a responsabilidade privada. Em algumas ocasiões, a educação acaba sendo uma mercadoria, perdendo o caráter de direito universal conquistado constitucionalmente.

Segundo SILVA (1992, p. 59): “a educação seria, então ao mesmo tempo, produção e reprodução [...] repetição e ruptura, manutenção e renovação”, ou seja, o âmbito educacional está constantemente permeado pela contradição, pois, ao mesmo tempo em que a educação permite a reprodução de valores, de ideologia do sistema capitalista, mantendo a ordem e a estabilidade do sistema, ela também proporciona coisas novas, novos pensamentos, “gera resistências que vão produzir situações que não constituem mera repetição das posições anteriores” (SILVA, 1992, p. 59).

Para Paulo Freire (1996, p. 110)

[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto no esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento.

Assim, os profissionais, ao trabalharem em prol de uma sociedade igualitária investem na potencialidade da educação como meio de produzir novas ideias, de uma educação política e de direitos sociais, a qual busque, junto com a população, alternativas para construir uma nova sociedade, através da perspectiva da educação cidadã. De acordo com Almeida,

a luta pela educação constitui-se em uma das expressões da questão social exatamente por encerrar um processo de politização em torno do reconhecimento e do atendimento de certas necessidades que [...] ingressaram nas agendas da esfera pública (ALMEIDA, 2005, p. 9-10).

Importante ter claro que o direito da pessoa com deficiência é uma expressão da questão social, na medida em que não existe o acesso da política da educação (normatizada como universal) para todos, apontando a contradição entre universalidade versus seletividade. A falta de acesso à educação remete a uma questão de desigualdade social, pois enquanto alguns são “privilegiados”, outros ficam de fora do sistema educacional. Não conseguir acessar a educação pode derivar de diversos motivos (a escola ser distante, não ter quem leve, quem busque, não ter acessibilidade às estruturas físicas das escolas ou em seus entornos, entre outros).

Para Ribeiro (1997), a educação deve ser um instrumento para corrigir as desigualdades sociais. Os indivíduos sem oportunidades de educação permanecem em situação de inferioridade e marginalidade. Por isso, a falta de educação pode gerar exclusão e violação da dignidade da pessoa humana.

Para dar prosseguimento ao trabalho, abordar-se-ão as garantias legais referentes especificamente ao direito à educação da pessoa com deficiência, para após apresentar a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

2.2 O DIREITO À EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: ASPECTOS LEGAIS

A Constituição Federal de 1988 trata da garantia legal do direito à educação, abordando-o de forma explícita em relação às pessoas com deficiência, no artigo 208, inciso III: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado a portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) o artigo 54, afirma “é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: III atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino”.

A LDBEN de 1996 traz um capítulo abordando peculiarmente a educação especial. No artigo 60, parágrafo único, é mencionado que “o poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com

necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino [...]”. Nele é apontada uma série de itens para assegurar a inserção dessas crianças e adolescentes na rede regular de ensino.

Para subsidiar a normatização da educação especial, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)¹⁵ em seu artigo 3º, dispõe ser a educação especial uma modalidade da educação escolar, entendida como:

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 (BRASIL, 2001, p. 1).

Destaca-se, ainda, o Decreto nº 3.298 de 1999 que institui a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Nessa política salientam-se alguns artigos importantes. Primeiramente, o artigo 6º explicita:

São diretrizes da política nacional para integração da pessoa portadora de deficiência, inciso III: incluir a Pessoa Portadora de Deficiência (PPD), respeitadas as suas peculiaridades, em todas as iniciativas governamentais relacionadas à educação, à saúde, ao trabalho, à edificação pública, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à habitação, à cultura, ao esporte e ao lazer (DECRETO Nº 3.298, 1999, ART. 6).

Assim, essa política menciona a educação como meio para integrar¹⁶ a pessoa com deficiência, devendo gerar iniciativas do Estado para a sua garantia. Na seção III do referido Decreto é tratado exclusivamente o acesso à educação, no artigo 24:

Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela educação dispensarão tratamento prioritário e adequado aos assuntos objeto deste Decreto, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino; II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino; III - a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas; IV - a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino; V - o oferecimento obrigatório dos serviços de educação especial ao educando

¹⁵ Essa resolução foi aprovada no dia 11 de setembro de 2001.

¹⁶ Convém observar que em 1999, ano em que foi instituído o Decreto nº 3.298, ainda se trabalhava com a perspectiva da integração e não da inclusão das pessoas com deficiência na sociedade.

portador de deficiência em unidades hospitalares e congêneres nas quais esteja internado por prazo igual ou superior a um ano; e VI - o acesso de aluno portador de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo (DECRETO Nº 3.298, 1999, art. 24).

A exposição desse artigo evidencia o avanço da política da educação para pessoa com deficiência, pois, de acordo Marquezan

são as leis que designam quem são os sujeitos da educação [...] ao inscrever um direito, há o reconhecimento de sua importância, já que a inscrição, o reconhecimento, o cumprimento dos direitos constituem conquistas no processo de instauração do regime de igualdade (MARQUEZAN, 2009, p. 13-14).

A inserção da pessoa com deficiência na legislação brasileira remete a uma conquista histórica, na qual o sujeito com deficiência passa a ocupar seu lugar na sociedade, ganhando visibilidade, podendo, desta forma, exigir que seus direitos sejam efetivados. Considerando o exposto, pode-se dizer que, a partir da Constituição Federal de 1988, a educação da pessoa com deficiência começou a ser prevista através de uma perspectiva inclusivista, propondo a educação por meio de sua inserção em escolas de ensino regular.

No entanto, embora fosse previsto desde 1988 que a educação do cidadão com deficiência fosse realizada preferencialmente na rede regular de ensino, apenas em 2007¹⁷ foi formulada uma política pública específica para incentivar os espaços escolares a serem inclusivos, nos quais todas as pessoas, sem discriminação, tivessem acesso às escolas regulares e pudessem usufruir dos mesmos direitos.

2.3 A PERSPECTIVA GERAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Realizando um pequeno resgate na história da educação especial no Brasil, nota-se, durante muito tempo, as entidades destinadas à educação da pessoa com deficiência serem instituições isoladas, centradas principalmente no atendimento médico-assistencial (NUNES, 2008). Importa, pois, destacar que como em toda trajetória social da pessoa com deficiência (abordada no item 1.3), a educação,

¹⁷ Salienta-se que embora a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva tenha sido formulada em 2007, anterior a ela (a partir de 2003), o Brasil já desenvolvia um programa chamado "Direito à Diversidade" que tinha, como objetivo, formar gestores e educadores para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos (BRASIL/SEESP, 2007).

passou por quatro fases: a fase da exclusão na qual as pessoas com deficiências eram excluídas do convívio escolar, a fase da separação, quando começaram a criar instituições escolares especializadas para o atendimento educacional de crianças com deficiência¹⁸; a fase da integração escolar quando as crianças passaram a ser inseridas no sistema regular de ensino, tendo de se adaptar às regras e ao padrão “normal” de alunos; por fim, a fase da inclusão na qual se acentua a não exclusão da criança no sistema regular de ensino. Nesta última fase, pessoas com diferentes características são acolhidas sem distinção na escola e na sociedade (NUNES, 2008).

O discernimento das palavras “integração e inclusão”, muitas vezes reconhecidas como similares, é importante para o desenvolvimento da política social, pois, apesar de possuírem significados semelhantes no dicionário da língua portuguesa¹⁹, quando associados às pessoas com deficiência, passam a designar situações com posicionamentos teóricos e ações diferentes (MANTOAN, 2003).

Como já mencionado, a integração segue a perspectiva do modelo médico de compreender a deficiência, desta forma entendem que as pessoas com deficiência é que precisam ser tratadas e habilitadas, a fim de se adequarem às normas, padrões e exigências da sociedade. A noção básica da integração é, portanto a normalização dos sujeitos (MANTOAN, 2003).

No espaço educativo, a integração aproxima-se da ideia de o aluno ou a pessoa dever adaptar-se àquilo já posto, visto ser preciso adequar-se e agir como a maioria das pessoas consideradas “normais”, com o padrão dito normal, atingindo as metas do sistema escolar. Assim, caso o aluno não atenda todas as necessidades do ensino, ele deverá ser separado para não comprometer o desenvolvimento dos demais. Nesta perspectiva escolar nem todas as pessoas com deficiência têm espaço nas salas de aulas regulares.

Já a perspectiva da inclusão remete ao

¹⁸ Cabe salientar que a criação destas instituições especializadas só ocorreu devido ao movimento social feito pelos pais de crianças com deficiência que, de maneira organizada formaram espaços de luta para criação de um atendimento educacional (NUNES, 2008).

¹⁹ De acordo com o Dicionário Brasileiro Globo (FERNANES; LUFT; GUIMARÃES, 1996, p. 357), a palavra “integração” vem do latim *integratio* e tem como significado “inteirar, completar; achar ou determinar a integral de”. E a palavra “inclusão” se refere ao “ato de incluir”, ou seja, significa “abranger, inserir, envolver” (FERNANES; LUFT; GUIMARÃES, 1996, p. 349).

processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (SASSAKI, 1997, p. 41).

Nesta perspectiva, na inclusão escolar a escola deve organizar-se de modo a conseguir atender as necessidades educacionais de todas as pessoas, compreendendo que “cada aluno possui características históricas, sociais e orgânicas diferenciadas” (FOGLI; FILHO; OLIVEIRA, 2008, p. 116).

Segundo as Diretrizes Nacionais da Política para a Educação Especial na Educação Básica (2001, p. 20) inclusão pode ser definida como:

Garantia a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade esta orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais e de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001, p. 20).

Entende-se, por isso, que incluir é permitir às pessoas com deficiência conseguirem acessar e efetivar seus direitos enquanto cidadãos, fornecendo meios para que possam usufruí-los. Incluir na educação seria então apenas uma etapa no desafiador caminho para a inclusão social.

Promover a inclusão de deficientes significa, sobretudo, uma mudança de postura e de olhar acerca da deficiência. Implica quebra de paradigmas, reformulação do nosso sistema de ensino para a conquista de uma educação de qualidade, na qual o acesso, o atendimento adequado e a permanência sejam garantidos para todos os alunos (SERRA, 2008, p. 33).

Refletir sobre a proposta para uma educação inclusiva faz reviver a vontade e a importância de lutar pela universalidade dos direitos humanos e sociais e pelo respeito às diferenças sociais, culturais, políticas e físicas da pessoa humana. A educação inclusiva representa, então, a atual fase do direito à educação da pessoa com deficiência, no Brasil.

Apesar de já se terem realizado as distinções sobre os termos “integração e inclusão”, é bastante oportuno trazer para este trabalho um quadro elaborado pela autora Claudia Werneck (2002, p.16-17), no qual ela aponta, de forma clara, as diferenças entre o que significa integrar e o que é incluir e sistematiza as duas concepções, permitindo melhor compreender as suas diferenças.

INCLUSÃO	INTREGRAÇÃO
A inserção é total e incondicional (crianças com deficiência não precisam "se preparar" para ir à escola regular).	A inserção é parcial e condicional (crianças "se preparam" em escolas ou classes especiais para estar em escolas ou classes regulares).
Exige rupturas nos sistemas.	Pede concessões aos sistemas.
Mudanças que beneficiam toda e qualquer pessoa (não se sabe quem "ganha" mais; TODAS ganham).	Mudanças visando prioritariamente a pessoas com deficiência (consolida a ideia de que elas "ganham" mais).
Exige transformações profundas.	Contenta-se com transformações superficiais.
Sociedade se adapta para atender às necessidades das pessoas com deficiência e, com isso, se torna mais atenta às necessidades de TODOS.	Pessoas com deficiência se adaptam às necessidades dos modelos que já existem na sociedade, que faz apenas ajustes.
Defende o direito de TODAS as pessoas, com e sem deficiência.	Defende o direito de pessoas com deficiência.
Traz para dentro dos sistemas os grupos de "excluídos" e, paralelamente, transforma esses sistemas para que se tornem de qualidade para TODOS.	Insere nos sistemas os grupos de "excluídos que provarem estar aptos".
O adjetivo inclusivo é usado quando se busca qualidade para TODAS as pessoas com e sem deficiência (escola inclusiva, trabalho inclusivo, lazer inclusivo etc)	O adjetivo integrador é usado quando se busca qualidade nas estruturas que atendem apenas as pessoas com deficiência consideradas aptas (escola integradora, empresa integradora etc)
Valoriza a individualidade de pessoas com deficiência (pessoas com deficiência podem ou não ser bons funcionários; podem ou não ser carinhosos etc);	Como reflexo de um pensamento integrador podemos citar a tendência a tratar pessoas com deficiência como um bloco homogêneo (exemplos: surdos se concentram melhor; cegos são excelentes massagistas)
Não quer disfarçar as limitações, porque elas são reais	Tende a disfarçar as limitações para aumentar a possibilidade de inserção
Não se caracteriza apenas pela presença de pessoas com e sem deficiência em um mesmo ambiente	A presença de pessoas com e sem deficiência no mesmo ambiente tende a ser suficiente para o uso do adjetivo integrador

Quadro 1: Diferenças entre integração e inclusão escolar

Fonte: Quadro de autoria de Claudia Werneck, extraído do primeiro volume do Manual da Mídia Legal: comunicadores pela inclusão (2002)

O Quadro 1 permite visualizar nitidamente a diferença destes dois termos e a implicação que o uso de cada palavra tem para o desenvolvimento das ações sociais. Portanto, nota-se a peculiaridade de cada um, impossibilitando torná-los similares, com o risco de mascarar a própria proposta das políticas inclusivas, pois é

necessário ter cuidado para não formular políticas sociais com a perspectiva da inclusão e, no momento de implementá-las, adotar o paradigma da integração.

A proposta da educação inclusiva não se vincula apenas ao direito à educação deste grupo. Ao contrário, ela busca trazer para o cotidiano escolar todos os sujeitos que tiveram, durante sua trajetória, a marca do estigma e da exclusão (pessoas com deficiência, superdotados, pobres, negros, homossexuais). Além disso,

a proposta de educação inclusiva traduz uma aspiração antiga, se devidamente compreendida como educação de boa qualidade para todos e com todos buscando-se meios e modos de remover as barreiras para a aprendizagem e para a participação dos aprendizes, indistintamente (CARVALHO, 2009, p. 65).

Deste modo, ela se apresenta enquanto proposta de uma nova forma de organizar e constituir as relações sociais, atingindo primeiramente a escola para logo após interferir na sociedade como um todo. Representa uma forma de concretizar direitos de uma população que se encontrou durante muito tempo à margem do sistema educacional regular, propondo discussões que potencializem o respeito às diferenças, incentivando a participação da comunidade no ambiente escolar. Ela não visa à homogeneização dos alunos, padronizando-os em um modelo ideal, mas busca valorizar toda a heterogeneidade e a pluralidade existente nesse campo.

A década de 1990 é primordial para compreender esta nova perspectiva inclusivista adotada pela educação. Nela se realizaram dois encontros considerados essenciais para a proposta de educação inclusiva. O primeiro teve aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, originada da Conferência Mundial de Educação na Tailândia (ONU, 1990), promovida pelo Banco Mundial (BM). Seu objetivo foi fazer os Estados assumirem compromissos, frente ao poder internacional, de realizarem propostas para terminar com o analfabetismo e disseminar o acesso ao ensino fundamental para todos os cidadãos (DELOU, 2008).

O segundo encontro, considerado o marco da educação inclusiva, aconteceu em 1994, na cidade de Salamanca (Espanha). A Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade” apontou para novas perspectivas em educação especial, visando principalmente à educação inclusiva. Assim, desse encontro adveio uma Declaração nomeada Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que aposta em uma educação para todos, pela qual a escola deve centrar-se em uma pedagogia a partir do aluno. Entende-se que uma escola

centrada no aluno, deve planejar suas atividades de acordo com o movimento dos seus integrantes, abordando suas necessidades no âmbito escolar.

O documento versa sobre algumas maneiras de se conseguir a educação inclusiva, salientando, para isso, ser preciso reorganizar os currículos, os projetos pedagógicos, qualificar professores e funcionários, tornar os ambientes físicos acessíveis, buscar apoio com os pais e com a comunidade (UNESCO, 1994). O seu principal desafio, de acordo com o item 3º da Declaração de Salamanca, é “o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças” (UNESCO, 1994), inclusive aquelas com graus de deficiência mais severos.

A partir desse encontro, as crianças/adolescentes com algum tipo de deficiência ou dificuldade de aprendizado são chamadas de pessoas com necessidades educacionais especiais (PNEE). De acordo com o CNE,

consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, art. 5º).

Segundo Delou (2008, p. 17), as PNEE também são aquelas com

transtornos de déficit de atenção por hiperatividade e/ou impulsividade, os diferentes tipos de autismo e, principalmente, os quadros de dificuldade de aprendizagem como: dislexia, disgrafia, discalculia, que formam grandes grupos de fracasso escolar²⁰.

Na realidade constata-se não serem as PNEE só aquelas com algum tipo de deficiência (auditiva, física, mental, visual, múltiplas), mas também a denominação se destina a pessoas com dificuldades de aprendizado. O ensino à criança com

²⁰ A respeito do fracasso escolar, é importante trazer uma pontuação da autora Backx (2008, p. 134) na qual ela diz: “instala-se, assim, um processo de culpabilização no qual todos os envolvidos acusam-se mutuamente. Os docentes responsabilizam as crianças e suas famílias, as quais, por sua situação de pobreza, são consideradas desorganizadas e negligentes no disciplinamento dos filhos; a família aponta a rotatividade e a ausência de professores; a direção justifica com a formação do quadro docente, as más condições de trabalho e o baixo salário. Numa história sem autores sobra para a criança o rótulo do fracasso.

necessidades educativas especiais exige não só dos professores, mas também da escola, uma nova maneira de pensar a educação, uma abordagem que consiga compreender as diferentes formas de ensino-aprendizagem e procure romper com métodos antigos do ensino.

Conforme a Declaração de Salamanca,

as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua, e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes às minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados (UNESCO, 1994, item 3).

O ingresso na escola é o momento em que a criança se insere numa nova organização social, onde entra em contato com um novo mundo, cheio de coisas para serem descobertas e aprendidas. Porém, esse aprendizado não acontece sozinho, mas sim, em interação com o outro, com seus colegas, professores, profissionais e familiares. Na escola pode-se construir ou quebrar preconceitos.

Assim, pensar nessa proposta de educação inclusiva significa repensar não só a maneira pedagógica do ensino, mas também apropriar-se de novos significados e valores, partindo para uma perspectiva plural de respeito às diferenças, construindo novos espaços de cidadania e de uma sociedade justa. O princípio da inclusão é perceber que todos são diferentes e a educação é para todas as pessoas (UNESCO, 1994).

Outros dois aspectos da Declaração de Salamanca merecem destaque. O primeiro diz respeito ao atendimento em classes e escolas especiais e expõe que esse atendimento deve ser exceção para crianças/adolescentes com deficiência, pois apenas aos casos mais severos, prejudiciais tanto à própria criança/adolescente como aos demais alunos devem ser proporcionados espaços separados. O segundo está vinculado ao item 19 da mesma Declaração (UNESCO, 1994) explicando que, “devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdo/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas ou classes especiais”.

Apesar destas declarações e estudos sobre a educação inclusiva, continua ainda um grande debate entre a educação em escolas especiais e a educação inclusiva. Alguns profissionais e estudiosos se posicionam a favor da educação

inclusiva (MANTOAN, 2003) e outros se manifestam a favor de escolas especiais (SKLIAR, 1997²¹).

Skliar (1997, p.6) chama a atenção para o problema:

se o critério para afirmar a singularidade educativa desses sujeitos é o de uma caracterização excludente a partir da deficiência que possuem, então não se está falando de educação, mas de uma intervenção terapêutica; se acredita que a deficiência, por si mesma, em si mesma, é o eixo que define e domina toda a vida pessoal e social dos sujeitos, então não se estará construindo um verdadeiro processo educativo, mas um vulgar processo clínico.

Além disso, segundo Nunes (2008, p.51), é preciso ter cuidado, pois muitas vezes

a longa existência e a prática da segregação escolar estabeleceram a cultura e a consciência, nas escolas especiais e nos próprios educadores especiais, de que não se poderia educar os alunos com deficiência em qualquer outro lugar a não ser nas escolas especiais.

Esse fator irá influenciar fortemente a educação da criança/adolescente com deficiência, pois, se os próprios professores não acreditam nessa perspectiva da educação, sua atividade poderá levar em conta muito mais os limites do que as potencialidades dos alunos. Dessa forma, é preciso trabalhar também com a concepção dos educadores, pois a educação inclusiva só poderá ser bem sucedida se tiver o apoio e a participação de todos os profissionais.

2.4 A POLÍTICA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, bem como as demais políticas sociais brasileiras, são frutos da luta do movimento social nacional e internacional de inclusão da pessoa com deficiência. Desta maneira, depois da Declaração de Salamanca, muitos países começaram a organizar seus sistemas educacionais a partir da proposta inclusiva.

No Brasil, o primeiro programa de educação inclusiva: “Direito à Diversidade” surge no ano de 2003, com os objetivos de: garantir a entrada e a permanência às crianças e aos adolescentes com necessidades educacionais especiais no sistema

²¹ Esse autor desenvolve trabalhos bastante significativos especialmente com relação às pessoas surdas.

de educação pública; difundir a política baseada nos sistemas educacionais inclusivos; apoiar o processo de implementação nos municípios brasileiros (BRASIL/MEC, 2010). Este programa foi disseminando a ideia de construir um sistema educacional, para dar acesso a todas as pessoas (sem discriminação) ao ensino regular, procurando universalizar o direito à educação.

Após quatro anos desenvolvendo o programa e capacitando os municípios para concretizar os ideais de uma educação inclusiva, no ano de 2007 as ações de inclusão das pessoas com deficiência na educação regular recebem uma política própria, sendo elaborado um documento oficial pelo Grupo de Trabalho²² nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 05 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, a qual estabelece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva²³.

O objetivo desta política é propiciar o acesso à participação e à aprendizagem dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. Para isto, ela tem, como objetivos específicos, garantir:

- acesso com participação e aprendizagem no ensino comum;
- oferta do atendimento educacional especializado;
- continuidade de estudos e acesso aos níveis mais elevados de ensino;
- promoção da acessibilidade universal;
- formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
- formação dos profissionais da educação e comunidade escolar;
- transversalidade da modalidade de ensino especial desde a educação infantil até a educação superior;
- articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Este documento reforça o artigo 2º da Resolução do CNE nº 2/2001, que determina:

²² A referida comissão foi composta por profissionais da Secretaria de Educação Especial/MEC e por colaboradores (pesquisadores na área da educação) que discutiram e construíram em conjunto as novas diretrizes que subsidiarão as práticas educacionais nas escolas de nosso país (SPERONI, 2010).

²³ A política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva pode ser lida na íntegra no Anexo nº I.

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, art. 2).

Assim, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, sendo elemento necessário para garantir o desenvolvimento e a participação dos alunos. Com esta perspectiva, o “duelo” entre escolas especiais e escolas regulares vai sendo amenizado²⁴, pois se entende que as duas podem caminhar juntas na busca pela inclusão dos alunos com deficiência. Nesta visão, a escola especial passaria a ser um suporte e um meio de capacitação dos profissionais para trabalharem com as necessidades educacionais de seus alunos.

Importa ressaltar que a participação escolar abordada na política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva refere-se ao direito de todas as pessoas serem

assistidas nas escolas de sua comunidade, participando nas atividades com todos os seus companheiros e no currículo comum tanto quanto seja possível. Todos os meninos e meninas têm direito a educarem-se em um contexto comum, que assegure sua futura integração e participação na sociedade (GUIJARRO, 2005, p. 10).

Participar dos espaços escolares reporta-se ao envolvimento do aluno nas diferentes atividades desenvolvidas pela escola, não só relacionadas às atividades curriculares, mas também às demais ações propiciadas: grupos de dança, teatro, ginástica, aulas de violão, capoeira, encontros escolares, palestras educacionais, passeios turísticos, entre outros. Participar também está vinculado ao envolvimento e à abertura pela escola proporcionada aos alunos e aos responsáveis por eles, para poderem discutir o Projeto Político Pedagógico (PPP) escolar e contribuir na avaliação das ações que vêm sendo desenvolvidas, apontando críticas e fazendo sugestões, favorecendo a construção de um espaço democrático, no qual todos tenham voz e sejam ouvidos.

Pelo Decreto Legislativo nº 6571, de 17 de setembro de 2008, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) atua no apoio técnico e no financeiro aos sistemas

²⁴ Neste momento utiliza-se o termo amenizado, pois se entende que as discussões realizadas entre educação especial *versus* educação inclusiva estão longe de serem cessadas, principalmente quando vinculadas a pessoas surdas.

públicos de ensino, ofertando e garantindo o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Cabe destacar que o AEE

tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL/SEESP, 2007, p. 10).

Para apoiar os sistemas de ensino inclusivos, a SEESP desenvolve os seguintes programas:

a) Formação Continuada de Professores na Educação Especial: o programa tem como objetivo formar professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino, por meio da constituição de uma rede nacional de instituições públicas de educação superior que ofertem cursos de formação continuada de professores na modalidade a distância. Sua abrangência cobre todas as redes estaduais e municipais de educação que tenham solicitado a formação continuada de professores no Plano de Ações Articuladas e tenham sido contempladas pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais²⁵ (BRASIL/SEESP, 2012);

b) Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais: este programa tem como objetivo disponibilizar aos sistemas públicos de ensino, equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade, com vistas a apoiar a ampliação da oferta do AEE (BRASIL/SEESP, 2012).

c) Escola Acessível: o programa visa adequar o espaço físico das escolas públicas, ao projeto determinado, a fim de promover acessibilidade nas redes de ensino (BRASIL/SEESP, 2012).

d) Acessibilidade na Educação Superior (Incluir): propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior. Apresenta, como principal objetivo, fomentar a criação e a consolidação de núcleos

²⁵ Sala de recursos multifuncionais pode ser entendida como um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais, projetadas para oferecer suporte às necessidades educacionais dos alunos.

de acessibilidade nas universidades públicas, os quais respondem pela organização de ações institucionais que assegurem a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (BRASIL/SEESP, 2012).

e) Benefício de Prestação Continuada (BPC) na Escola: é uma ação interministerial que envolve os ministérios da Educação, da Saúde e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome que tem por objetivo realizar o acompanhamento e monitoramento do acesso e da permanência na escola das pessoas com deficiência, beneficiárias do BPC, até 18 anos (BRASIL/SEESP, 2012).

f) Educação Inclusiva: Direito à Diversidade: forma gestores e educadores para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos. O objetivo é de as redes atenderem com qualidade e incluírem nas classes comuns do ensino regular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL/SEESP, 2010).

g) MecDaisy: tem como objetivo facilitar a leitura de alunos com deficiência visual, através de um conjunto de programas que permite transformar qualquer dimensão de texto disponível no computador em texto digital falado. O software permite converter qualquer texto em formato Daisy e, após a conversão, é possível manusear o texto sonoro de maneira semelhante ao texto escrito. Esta ferramenta está disponível gratuitamente no site do Ministério da Educação (BRASIL/SEESP, 2012).

Além disso, a SEESP, ao longo dos anos, vem publicando cartilhas e fascículos sobre como tornar os sistemas de ensinos inclusivos e a forma de trabalhar com a diversidade dos alunos. Formularam documentos explicando o papel do município, da escola, da família, bem como a fundamentação filosófica e as experiências de municípios brasileiros que implantaram a política²⁶.

Todos esses programas e as produções teóricas já existentes indicam vir a proposta de educação inclusiva ganhando força no âmbito nacional. Considerando

²⁶ Todos esses documentos estão disponíveis no endereço eletrônico da SEESP no link de publicações: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12625&Itemid=860.

os dados disponibilizados pelo MEC e os programas de incentivo à educação inclusiva, constata-se a ampliação dessa política no Brasil. O censo realizado pelo INEP/MEC em 2010 deixa ainda mais nítida a expansão dessa política no país. Conforme seus dados,

os importantes avanços alcançados pela atual política são refletidos em números: 62,7% do total de matrículas da educação especial em 2007 estavam nas escolas públicas e 37,3% nas escolas privadas. Em 2010, estes números alcançaram 75,8% nas públicas e 24,2% nas escolas privadas, mostrando claramente a efetivação da educação inclusiva e o empenho das redes de ensino em envidar esforços para organizar uma política pública universal e acessível às pessoas com deficiência (BRASIL/INEP, 2010, p. 13).

Com esse dado, verifica-se o direito à educação das pessoas com deficiência em escolas regulares estar-se desenvolvendo, aumentando cada vez mais o número de matrículas de crianças/adolescentes com deficiência. Dessa forma, a educação nesses espaços passa a ser vista como direito de todos, quando é preciso trabalhar com a diversidade. Para maior elucidação, ressaltam-se dez orientações que a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva traz para os planos educacionais (BRASIL/SEESP, 2007)²⁷:

1. participação dos alunos, professores, gestores, pais ou responsáveis e demais profissionais na elaboração e avaliação de propostas que visam à implementação dessa política;
2. prioridade para inclusão de crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento na educação infantil, buscando a universalização do acesso;
3. oferta do atendimento educacional especializado em consonância com as diretrizes da educação inclusiva, no contraturno da escolarização, ampliando a carga horária diária;
4. substituição das classes especiais por salas de recursos multifuncionais para a realização do atendimento educacional especializado e produção de materiais acessíveis;

²⁷ As orientações mencionadas no trabalho fazem parte do Documento da Política Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, salientou-se apenas as que pareciam ser mais relevantes para essa discussão, por isso, para maiores informações pode ser acessado o site da SEESP.

5. não criação de novas escolas especiais e transformação das escolas existentes em centros de atendimento educacional especializado para o atendimento, a produção de materiais acessíveis e a formação docente;
6. socialização de experiências educacionais que contribuam para a produção de conhecimentos, o desenvolvimento de práticas inovadoras e o fortalecimento do processo de inclusão escolar;
7. fomento às atividades de ensino, pesquisa e extensão visando à inclusão escolar;
8. prioridade às ações para garantia da acessibilidade em todos os espaços escolares, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos portais e sítios eletrônicos, nos materiais didáticos e pedagógicos, mobiliários e no transporte escolar;
9. implantação das funções de tradutor / intérprete de Libras, guia-intérprete, monitor ou cuidador para auxiliar alunos nas atividades de higiene, alimentação e locomoção no cotidiano escolar e outras com necessidade de apoio constante;
10. celebração de convênios com instituições privadas sem fins lucrativos, condicionadas aos projetos que estejam em consonância com o previsto na política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e passíveis de avaliação contínua de seus objetivos e procedimentos pelos sistemas de ensino.

O documento elaborado pela SEESP dirigido aos municípios brasileiros também traz colocações importantes para garantir o acesso, a permanência e a participação dos alunos com deficiência no ensino regular, conforme alguns destaques apresentados a seguir:

- a) com deficiência visual ou com baixa visão** - faz-se necessária a contratação de professores de Braille, aquisição de material e recursos didáticos como sistemas de síntese de voz, gravadores, lupas, recursos didáticos em Braille ou com letras ampliadas, entre outros (BRASIL/SEESP, 2004);
- b) com deficiência auditiva** - faz-se necessária a contratação de professores e intérpretes da língua de sinais (BRASIL/SEESP, 2004);

c) com paralisia cerebral - pode ser necessário providenciar cadeiras de rodas adaptadas, adquirir virador de páginas, livros de signos para comunicação alternativa, entre outros (BRASIL/SEESP, 2004);

d) com deficiência mental - “além de currículos abertos, com base sociocultural e aprendizagem cooperativa, novas alternativas e práticas pedagógicas podem ser necessárias, como a flexibilidade do ano letivo” (BRASIL/SEESP, 2004, p. 14);

e) com deficiência física - “colocação de rampas e corrimões, alargamento de portas, colocação de pisos antiderrapantes, rebaixamento de equipamentos, tais como o telefone público, bebedouros, banheiros, entre outros”(BRASIL/SEESP, 2004, p. 14).

Corroborando essas indicações, a Rede Saci (2005) alerta que, além das adaptações dentro da escola, é preciso também olhar seu entorno,

olhe se há guias rebaixadas para pessoas em cadeira de rodas, travessia de pedestres sinalizada, semáforos sonoros para cegos, pontos de ônibus que permitam o embarque seguro e calçadas conservadas e livres de canteiros de flores, postes, caixas de correio, orelhões e bancas de jornal mal posicionados. Muitas vezes nem percebemos, mas estes obstáculos podem representar uma verdadeira “olimpíada” para as pessoas com deficiência (REDE SACI, 2005, p. 33).

A explicitação de todas as ações a serem executadas para garantir que a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva alcance seus objetivos, torna evidente o desafio para a sua implementação, a qual dependerá de determinantes históricos, econômicos, sociais e culturais.

Por isso, acredita-se que a grande questão é como fazer para as diretrizes dessa proposta conseguirem ganhar espaço em um sistema que gira em torno do capital, não priorizando investimento no social. Pondera-se não existir fórmulas prontas para que esse movimento dê certo, no entanto, há iniciativas que procuram discutir e refletir sobre ela. Julga-se esse fato já ser um avanço no próprio campo das políticas sociais.

3 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INCLUSÃO NAS ESCOLAS REGULARES DO MUNICÍPIO DE PELOTAS

O capítulo tem como objetivo apresentar e discutir os resultados da pesquisa desenvolvida com os pais/responsáveis pelos alunos com deficiências incluídos em escolas regulares a respeito de suas percepções quanto à implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no município de Pelotas.

Primeiramente, salienta a implantação dessa política no município. Após, apresenta a pesquisa desenvolvida, ressalta sua justificativa, os objetivos e os procedimentos metodológicos adotados. Em seguida, traz considerações a respeito do campo pesquisado, traçando as características dos sujeitos pesquisados. Além disso, aponta as dificuldades e as facilidades encontradas pela pesquisadora. Por fim, apresenta a análise dos dados obtidos com a pesquisa, centrando-se em três questões principais: concepções sobre educação inclusiva; análise sobre o alcance dos objetivos da política; indicação de limites, dificuldades e potencialidades da política no município.

3.1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE PELOTAS

O município de Pelotas assumiu o compromisso de implantar um sistema educacional inclusivo no ano de 2004, quando aderiu ao programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” promovido pelo MEC. Em 2007, ao surgir a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, o município apoiou as diretrizes e os princípios educacionais inclusivos contidos nela, assumindo a responsabilidade de implantá-la em todas as escolas regulares municipais.

Desta forma, em parceria com o MEC, Pelotas oferece cursos de formação continuada aos gestores, professores, funcionários, estudantes de pedagogia na área da surdez, da deficiência intelectual e da deficiência visual, a fim de garantir o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais à escola; sensibilizar e envolver a sociedade em geral e a comunidade escolar.

Com o intuito de fortalecer a inclusão escolar das pessoas com deficiências, o município criou uma instituição denominada Centro de Apoio, Pesquisa e Tecnologias para a Aprendizagem (CAPTA), vinculada à Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED) e responsável por auxiliar na implementação de programas e projetos relacionados à educação inclusiva.

O CAPTA tem como objetivo “garantir o acesso e a permanência de todas as crianças na escola. Sua meta é efetivar uma política de educação inclusiva, fundamentada na ideia de sociedade que reconhece e valoriza a diversidade²⁸”. Assim, esse centro é responsável pela supervisão, organização dos projetos e dos cursos vinculados à política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, acompanhando, subsidiando e orientando o processo de inclusão da rede municipal.

As atividades desenvolvidas acerca da educação inclusiva foram divididas pelo CAPTA nos seguintes setores: Educação de Surdos, Área de Deficiência Visual, Área de Deficiência Mental, Área da Informática Educativa, Salas de Recursos Multifuncionais, Avaliação Psicopedagógica e Psicológica, Projeto Educar na Diversidade e o Setor de Políticas Inclusivas.

O CAPTA também realiza acompanhamento *in loco* periódico às escolas, a fim de acompanhar, apoiar, subsidiar e orientar o processo de inclusão da rede municipal. Este Centro é formado por uma equipe multidisciplinar, composta por pedagogos, psicopedagogos, psicóloga e professores com formação em Educação Especial, sendo cada um responsável pelas diferentes áreas da Educação Especial.

Os supervisores da Educação Especial do município são responsáveis por: assessoramento às escolas; suporte pedagógico; orientações; acompanhamento de alunos em processo de inclusão e produção de materiais sempre que necessário, além de elaborar e executar cursos de formação continuada ofertados aos professores.

Considerando serem as parcerias imprescindíveis para a pessoa com deficiência receber outros atendimentos além dos disponibilizados pela rede regular, o município trabalha em conjunto com as universidades locais, proporcionando aos alunos atividades de lazer, por meio de projetos elaborados por estas instituições.

²⁸ Essas informações foram obtidas através do portfólio de atividades de 2010 do CAPTA.

O Conselho Municipal das Pessoas Portadoras de Deficiência e Superdotados e as escolas especiais também são importantes aliados no atendimento aos alunos com deficiência, formando uma rede colaborativa que auxilia na inclusão das pessoas com deficiência em Pelotas.

Após investigar o número de escolas da rede pública pelotense, constatou-se ser o município responsável pela implantação da política em: vinte e sete (27) escolas municipais de ensino infantil; sessenta e duas (62) escolas municipais de ensino fundamental; uma (1) escola com ensino fundamental, médio e curso normal da zona urbana²⁹. Na zona rural estão sob sua responsabilidade vinte e três (23) escolas municipais³⁰. Do total destas escolas, vinte e duas (22) delas realizam AEE em salas de recursos multifuncionais.

No Quadro a seguir, apresentam-se as escolas com salas de recursos multifuncionais, identificando sua localização em área urbana ou rural, o nível de ensino e o total de alunos com deficiência atendidos.

²⁹ Estes dados foram extraídos do site da Prefeitura Municipal de Pelotas, estando disponível no endereço eletrônico: <http://www.pelotas.com.br/educacao/centraldematriculas/menu/lista-de-escolas.php>

³⁰ Não se fez a divisão entre os níveis de ensino da zona rural, pois, estes dados não estão disponíveis.

Escola	Localização	Nível de Ensino	Total de Alunos atendidos
E.M.E.F. Ministro Fernando Osório	Urbana	Fundamental	48
E.M.E.F. Bibiano de Almeida	Urbana	Fundamental	40
E.M.E.F. Dom Francisco de Campos Barreto	Urbana	Fundamental	11
E.M.E.F. Dona Mariana Eufrásia	Urbana	Fundamental	41
E.M.E.F. Dr. Joaquim Assumpção	Urbana	Fundamental	23
E.M.E.F. Francisco Carúccio	Urbana	Fundamental	28
E.M.E.F. Mário Meneghetti	Urbana	Fundamental	24
E.M.E.F. Cel. Alberto Rosa	Rural	Fundamental	12
E.M.E.F. João José de Abreu	Rural	Fundamental	09
E.M.E.F. João da Silva Silveira	Rural	Fundamental	23
Centro Luiz Pereira Lima	Rural	Fundamental	31
Colégio Municipal Pelotense	Urbana	Fundamental, Médio e Curso Normal	37
E.M.E.F. Jornalista Deogar Soares	Urbana	Fundamental	21
E.M.E.F. Alnte. Raphael Brusque	Urbana	Fundamental	12
E.M.E.F. Nestor Elizeu Crochemore	Rural	Fundamental	17
E.M.E.I. Ivanir Dias	Urbana	Infantil	10
E.M.E.I. Ignácio de Freitas Rolim	Urbana	Infantil	16
E.M.E.F. Garibaldi	Rural	Fundamental	18
E.M.E.F. Joaquim Nabuco	Urbana	Fundamental	15
E.M.E.F. Dr. Balbino Mascarenhas	Urbana	Fundamental	10

Quadro 2: Escolas Municipais com Salas de Recursos Multifuncionais em Pelotas – 2011

Fonte: Cadastro de Escolas com Salas de Recursos do CAPTA

Neste Quadro pode-se constatar que as vinte e duas (22) escolas atendem um total de quatrocentos e quarenta e seis (446) alunos com deficiência, matriculados na rede regular de ensino municipal de Pelotas, correspondendo: a seis (6) escolas rurais de ensino fundamental com cento e dez (110) alunos; 2 escolas de ensino infantil com vinte e seis (26) alunos; 1 escola com ensino fundamental, médio e com curso normal, com trinta e sete (37) alunos e 13 escolas de ensino fundamental na zona urbana com duzentos e setenta e três (273) alunos atendidos pelo AEE.

Destaca-se ter cada uma destas escolas com sala de recursos multifuncionais o compromisso de atender, além dos alunos da própria escola, também aqueles das escolas localizadas em seu entorno. Esta é uma medida tomada com o objetivo de proporcionar o AEE a escolas polo situadas em diferentes bairros, enquanto cada uma não tiver a sua própria Sala de Recursos, fato que deve ocorrer gradativamente (CAPTA, 2010).

A implantação de salas de recursos multifuncionais no município é primordial para desenvolver um sistema educacional inclusivo, pois elas assessoram os alunos em sua aprendizagem e também os professores, indicando métodos mais adequados, além de auxiliar os pais a compreenderem melhor o andamento de seu filho na escola.

Deste modo, a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva em Pelotas ainda está sendo implementada, por isso é importante conhecê-la e analisá-la, a fim de buscar o fortalecimento e a qualificação de práticas desenvolvidas, contribuindo para construir uma sociedade baseada na igualdade social. Como todos os elementos sociais, a educação inclusiva não é algo pronto, ela se constrói diariamente através de práticas, de discussões, de acertos e de erros que vão compondo sua trajetória, enquanto proposta de um novo sistema escolar.

3.2 A IMPORTÂNCIA DE UM ESTUDO SOBRE CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES DOS PAIS/RESPONSÁVEIS POR ALUNOS (AS) COM DEFICIÊNCIA MATRICULADOS (AS) NA REDE REGULAR DE ENSINO

Diante da complexidade da implantação de tal política buscou-se, por meio de uma pesquisa, dar visibilidade à opinião dos pais/responsáveis pelos alunos com deficiência, matriculados na rede regular de ensino fundamental, sobre a realidade escolar inclusiva do município de Pelotas.

A escolha desse objeto de pesquisa justifica-se pelo pressuposto do direito de todos à educação; pela complexidade da garantia deste direito a pessoas com deficiência e, por fim, pelo momento vivenciado pela educação especial implantada em Pelotas na perspectiva da educação inclusiva.

A educação é direito humano fundamental para o exercício da cidadania. Através dela é possível formar cidadãos críticos que possam compreender as dinâmicas societárias e possuam conhecimento e capacidade para exigir a garantia de direitos humanos e sociais como requisito indispensável à construção de uma sociedade justa e democrática.

Paulo Freire (1999, p.13) ressalta que “numa sociedade de classes, toda educação é classista. E, na ordem classista, educar, no único sentido aceitável, significa conscientizar e lutar contra esta ordem, subvertê-la”. Por isso, entende-se

ser necessário às escolas promoverem espaços democráticos e desenvolverem uma educação voltada para a cidadania e a emancipação dos sujeitos, capaz de formar novas ideologias, procurando fazer um movimento contra-hegemônico. Como a proposta de educação inclusiva traz para a contemporaneidade um movimento de luta, participação social e respeito às diferenças, retoma-se o desejo de lutar por uma educação desenvolvida na perspectiva do direito social de todos.

A educação inclusiva para pessoas com deficiência apresenta-se enquanto uma nova maneira de organizar e constituir as relações sociais. Santos e Paulino (2008, p. 12) mencionam que “as propostas inclusivas são revolucionárias, pois almejam, incondicionalmente, uma estrutura social menos hierarquizada e excludente, tendo como base o argumento de que todos temos o mesmo valor, pelo simples fato de sermos humanos”.

Observa-se, nos últimos anos, as pesquisas realizadas sobre a educação inclusiva no Brasil terem sido numerosas e expressivas. Percebe-se um alto número de profissionais interessados em estudá-la. Assim, emergem pesquisas buscando avaliar os diversos princípios da educação inclusiva, levando a notar a grande preocupação da área pedagógica em discutir a avaliação, o currículo, o projeto político pedagógico, a posição dos professores, a qualificação docente, a concepção dos gestores, entre outros.

No entanto, ao procurar no banco de teses e dissertações de programas de pós-graduação³¹ vinculados à Educação e ao Serviço Social no município de Pelotas não foram encontradas pesquisas sobre a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, tendo como sujeitos pesquisados quem vivencia diariamente a implementação da política em escolas, como os pais ou responsáveis por alunos com deficiência.

Considera-se a participação dos pais/responsáveis de fundamental importância para desenvolver a educação inclusiva, tanto que ela está prevista na Declaração de Salamanca em seus artigos 57, 58, 59 e 60 e nas orientações que a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva traz para os planos educacionais dos municípios.

³¹ Realizou-se uma pesquisa no banco de teses e dissertações concluídas até o ano de 2010 das Universidades: Universidade Católica de Pelotas (Mestrado em Política Social e em Saúde e Comportamento) e Universidade Federal de Pelotas (Mestrado e Doutorado em Educação), para saber os enfoques das pesquisas sobre a política no município de Pelotas.

Assim, os artigos 59 e 60 da Declaração de Salamanca mencionam que

Art. 59 Uma parceria cooperativa e de apoio entre administradores escolares, professores e pais deveria ser desenvolvida e pais deveriam ser considerados enquanto parceiros ativos nos processos de tomada de decisão. Pais deveriam ser encorajados a participar em atividades educacionais em casa e na escola (onde eles poderiam observar técnicas efetivas e aprender como organizar atividades extra-curriculares), bem como na supervisão e apoio à aprendizagem de suas crianças

Art. 60 [...] O desenvolvimento de associações de pais deveria ser promovida e seus representante envolvidos no delineamento e implementação de programas que visem o aprimoramento da educação de seus filhos. Organizações de pessoas portadoras de deficiências também deveriam ser consultadas no que diz respeito ao delineamento e implementação de programas (UNESCO, 1994, p. 14).

Na política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva está prevista a participação dos alunos, professores, gestores, pais ou responsáveis e demais profissionais na elaboração e avaliação de propostas que visam à implementação dessa política (BRASIL/SEESP, 2007). Então a pesquisa realizada procurou responder à seguinte questão: Quais as percepções existentes sobre a implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva entre os pais/responsáveis dos alunos com deficiência matriculados na rede regular municipal de ensino fundamental no município de Pelotas?

Para respondê-la, foram escolhidas algumas questões norteadoras da realização da pesquisa de campo: O que os pais/responsáveis pelos alunos com deficiência matriculados na rede regular municipal de ensino fundamental entendem por educação inclusiva? Como os responsáveis percebem a garantia do acesso, permanência e participação dos alunos com deficiência, a partir dessa Política em Pelotas? Na opinião dos pais/responsáveis quais são as dificuldades e as potencialidades existentes nas escolas regulares do município de Pelotas para implementação da política?

Com a busca destas repostas, a pesquisa verificou como o processo de implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva está sendo percebida pelos pais/responsáveis dos alunos com deficiência matriculados na rede regular municipal de ensino fundamental no município de Pelotas. Tem como objetivos específicos: 1) conhecer o que os responsáveis pelos alunos com deficiência inseridos em escolas regulares entendem por educação inclusiva; 2) verificar se, na opinião dos sujeitos pesquisados, os objetivos previstos

pela política estão sendo contemplados na sua implementação no município de Pelotas; 3) identificar as dificuldades e potencialidades existentes nas escolas regulares do município de Pelotas para implementar a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, segundo a opinião dos responsáveis pelos alunos com deficiência.

Para atingir os objetivos propostos foi usado o método crítico-dialético, para melhor entender o movimento da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na contemporaneidade. Segundo Minayo (2007, p. 108)

A dialética refere-se ao método de abordagem da realidade, reconhecendo-a como processo histórico em seu peculiar dinamismo, provisoriedade e transformação. A dialética é a estratégia de apreensão e de compreensão da prática social empírica dos indivíduos em sociedade (nos grupos, classes e segmentos sociais), de realização da crítica das ideologias e das tentativas de articulação entre sujeito e objeto, ambos históricos.

A pesquisa desenvolvida buscou articular dados quantitativos e qualitativos, o que, segundo Creswell (2010), é básico em um referencial dialético crítico, para analisar e interpretar de forma mais próxima a dinâmica das relações sociais e suas contradições.

A investigação foi realizada em escolas regulares municipais de Pelotas. Considerando o total de escolas (cento e treze) e de alunos com deficiência matriculados em escolas regulares que participam do AEE (quatrocentos e quarenta e seis) sob responsabilidade do município, delimitaram-se as instituições de ensino que participaram da pesquisa através da seguinte amostragem: “Escolas Municipais de Ensino Fundamental da zona urbana de Pelotas que tenham implantado salas de recursos multifuncionais até novembro de 2010”. A inclusão destas escolas na amostra deve-se aos seguintes critérios de escolha:

1) Gestão municipal: por facilitar tanto a divulgação dos resultados como o seu possível aproveitamento já que dependerão apenas da gestão local. Assim, a pesquisa poderá trazer benefícios para a população de forma mais imediata, podendo ser discutida logo após sua conclusão.

2) Nível de ensino fundamental: por compreender que este é um momento essencial para a inclusão da pessoa com deficiência na escola. Pois, sem o acesso, a

permanência e a participação destes alunos no ensino fundamental³², todos os demais níveis de educação (médio, técnico e superior) serão inviabilizados.

3) Escolas com salas de recursos implantadas até novembro de 2010: por estas escolas estarem mais próximas de alcançar os objetivos da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, já que o AEE é entendido como primordial para o desenvolvimento dos alunos com deficiência. Deste modo, os responsáveis pelos alunos com deficiência que participam delas poderão opinar com maior propriedade sobre a implementação da política no município de Pelotas.

4) Escolas da zona urbana de Pelotas: para adequar-se ao tempo previsto para o desenvolvimento da pesquisa foi escolhida a área que abrange maior número de escolas e alunos com deficiência. Não seria possível trabalhar com duas realidades: urbana e rural, no tempo previsto, pois existem peculiaridades e diferenças até mesmo culturais entre elas, o que demandaria maior tempo para análise dos dados.

Considerando esta delimitação, as escolas municipais que atendem os critérios de seleção da pesquisa são nove, a saber:

1. E.M.E.F. Ministro Fernando Osório
2. E.M.E.F. Bibiano de Almeida
3. E.M.E.F. Dom Francisco de Campos Barreto
4. E.M.E.F. Dona Mariana Eufrásia
5. E.M.E.F. Doutor Joaquim Assumpção
6. E.M.E.F. Francisco Carúccio
7. E.M.E.F. Mário Meneghetti
8. Colégio Municipal Pelotense³³
9. E.M.E.F. Jornalista Deogar Soares

As nove escolas apresentam um total de duzentos e setenta e três (273) alunos com deficiência atendidos em salas de recursos multifuncionais. Devido ao tempo finito para concluir a pesquisa, inicialmente foi construída uma amostra para alcançar os objetivos da investigação, sem perder o caráter científico.

³² Cabe destacar que não se desconsidera a importância que a educação fundamental realizada em escolas especiais tem para o desenvolvimento de seus alunos, principalmente alunos surdos. Neste momento, apenas se está justificando o porquê de se ter escolhido dentro da política de educação inclusiva o ensino fundamental.

³³ Cabe destacar que a pesquisa só será aplicada aos responsáveis dos alunos com deficiência matriculados no ensino fundamental deste Colégio.

Tendo em vista as discussões realizadas no XII Encontro Nacional em Serviço Social (ENPESS-2010) sobre a cientificidade de amostras qualitativas, recorreu-se neste projeto ao suporte probabilístico para “variáveis qualitativas e população finita” que o autor Bruni (2007, p. 200-2002), traz em seu livro. Desta forma, para saber a população a ser pesquisada utilizou-se a seguinte fórmula:

$$n = \frac{Z^2 \cdot p \cdot (1 - p) \cdot N}{Z^2 \cdot p \cdot (1 - p) + e^2 \cdot (N - 1)}$$

Onde: **n** é o tamanho da amostra; **Z** é igual a 1,645 ou 1,96 ou 2,575, dependendo do nível de confiança (90%; 95% ou 99%) adotado pelo pesquisador; **e** é o erro amostral adotado pelo pesquisador; **p** é a proporção da variável estudada na população. Conforme Bruni (2007, p.202), quando não for possível estimar ou conhecer o valor de (**p**) deve ser assumido o valor de **p = 0,5**, que maximiza o tamanho da amostra. A fórmula acima fica simplificada para:

$$n = \frac{Z^2 \cdot 0,25 \cdot N}{Z^2 \cdot 0,25 + e^2 \cdot (N - 1)}$$

Desta forma, se há participando do AEE das escolas regulares selecionadas **N = 273** alunos com algum tipo de deficiência. Considerando um erro máximo tolerável de **e = 10%** e um nível de confiança de **(1 - α) = 90%**, o tamanho da amostra será:

$$n = \frac{1,645^2 \cdot 0,25 \cdot 273}{1,645^2 \cdot 0,25 + 0,10^2 \cdot (273 - 1)} = 54,4 \text{ ou } 54 \text{ sujeitos pesquisados}$$

Após explicitar a fórmula utilizada, afirma-se ter sido prevista a participação de 54 pais/responsáveis pelos alunos com deficiência matriculados nas escolas da rede regular municipal de ensino fundamental urbano de Pelotas. Mas como as escolas não possuem o mesmo número de estudantes, buscou-se, através da amostragem proporcional estratificada, conhecer o número de sujeitos a serem entrevistados em cada uma.

Segundo Santos (2010), o método de amostragem estratificada tem a vantagem de ser mais eficiente do que os métodos de amostragem simples ou sistemática, pois é mais econômico em termos de tempo e dinheiro, fornecendo resultados com menor probabilidade de erro associada.

Escolas	Total de Alunos atendidos em AEE	% do total	Amostra Estratificada
E.M.E.F. Ministro Fernando Osório	48	17,6%	9
E.M.E.F. Bibiano de Almeida	40	14,7%	8
E.M.E.F. Dom Francisco de Campos Barreto	11	4,0 %	2
E.M.E.F. Dona Mariana Eufrásia	41	15,0%	8
E.M.E.F. Dr. Joaquim Assumpção	23	8,4%	5
E.M.E.F. Francisco Carúccio	28	10,2%	6
E.M.E.F. Mário Meneghetti	24	8,8%	5
Colégio Municipal Pelotense	37	13,6%	7
E.M.E.F. Jornalista Deogar Soares	21	7,7%	4
TOTAL	273	100%	54

Quadro 3: Amostragem proporcional estratificada usando a proporção de alunos por escola

Após ter delimitado as escolas a serem investigadas e o número de pais/responsáveis em cada uma delas, foi dado andamento à pesquisa com os seguintes passos:

1º Escolha dos pais/responsáveis pelos alunos com deficiência através de sorteio. Para realizá-lo, foi solicitada à direção de cada escola a listagem dos alunos que frequentam o AEE em sala de recursos multifuncionais, bem como o apoio da direção e da coordenação pedagógica, para motivar os sorteados a participarem da pesquisa.

2º Novo sorteio, quando houve repetição do pai/responsável devido a ter filhos em diferentes anos escolares.

3º Entrega de uma Carta Convite (Apêndice I) para os demais pais/responsáveis de alunos em AEE, quando o pai/responsável sorteado não demonstrou interesse em participar da pesquisa.

A coleta dos dados foi realizada na escola do aluno participante do AEE através de uma entrevista com roteiro semiestruturado³⁴ (Apêndice II), efetuada em horário pré-agendado, considerando a disponibilidade dos pais/responsáveis sorteados.

Enquanto uma técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, pensam, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca de suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (GIL, 1991, p. 113).

³⁴ De acordo com Minayo (2007, p. 261) o roteiro para entrevista semiestruturada “é a combinação de perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”.

Os responsáveis sorteados foram esclarecidos sobre a finalidade da pesquisa e aqueles que concordaram preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)³⁵. Os que não demonstraram interesse em participar foram dispensados da entrevista, por isto foram, efetivamente, aplicados 40 formulários. Apresenta-se no Quadro 4 a seguir, o total de sujeitos previstos para as entrevistas, o total de pesquisados, e as justificativas para a não realização do total previsto de entrevistas, ou para o seu aumento, nas nove escolas selecionadas:

³⁵ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UCPEL. O TCLE está apresentado no Apêndice III.

Escolas	Sujeitos previstos	Sujeitos pesquisados	Justificativa
E.M.E.F. Ministro Fernando Osório	9	4	Dificuldade em fazer contato com os pais
E.M.E.F. Bibiano de Almeida	8	3	Resistência dos pais/ Não disponibilidade em participar da pesquisa
E.M.E.F. Dom Francisco de Campos Barreto	2	2	-----
E.M.E.F. Dona Mariana Eufrásia	8	12	Os Pais e a Escola demonstraram interesse em contribuir com a pesquisa
E.M.E.F. Dr. Joaquim Assumpção	5	3	Os responsáveis pelos alunos não demonstraram interesse em participar
E.M.E.F. Francisco Carúccio	6	1	Dificuldade em localizar os pais, em fazer contato com o AEE. A escola não disponibilizou telefone, nem endereços.
E.M.E.F. Mário Meneghetti	5	4	Entrevista marcada quatro vezes e em nenhuma das ocasiões a responsável pelo aluno compareceu
Colégio Municipal Pelotense	7	7	-----
E.M.E.F. Jornalista Deogar Soares	4	4	-----
TOTAL	54	40	

Quadro 4: Relação total de sujeitos previstos para as entrevistas, total de pesquisados e as justificativas para a não realização do total previsto de entrevistas ou para o seu aumento, nas nove escolas

Destaca-se que, antes das visitas às escolas para aplicar a pesquisa, foi solicitada uma autorização do gestor municipal de educação em Pelotas (Apêndice IV), apresentada às direções das escolas pesquisadas no primeiro contato estabelecido para efetuar a investigação, junto com a Carta de Aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética da Universidade Católica de Pelotas.

Para realizar a análise, os dados coletados foram organizados e sistematizados, catalogando quais unidades de significado apareceram com maior intensidade e observando as questões implícitas e explícitas contidas no discurso.

As unidades analisadas vinculam-se basicamente ao direito à educação, educação inclusiva, inclusão escolar e integração escolar.

Procurou-se analisar a política de educação inclusiva, considerando o momento histórico em que surgiu, a trajetória da história da pessoa com deficiência e das políticas sociais, bem como as contradições existentes neste campo, procurando não isolar os fatos e, sim, interpretá-los como parte de um todo que está em constante movimento.

3.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ENTRADA NO CAMPO E A CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PESQUISADOS

A entrada de um pesquisador no campo é permeada por muitas expectativas e ansiedades, pois

ele é uma porta de entrada para o novo, sem, contudo, apresentar-nos essa novidade claramente. São as perguntas que fazemos para a realidade, a partir da teoria que apresentamos e dos conceitos transformados em tópicos de pesquisa que nos fornecerão a grade ou a perspectiva de observação e compreensão (MINAYO, 2007, p. 76).

É a partir deste momento da pesquisa que o desconhecido passa a ser conhecido e o mistério do problema dessa investigação começa, aos poucos, a ser desvendado, tendo havido três fases na inserção no campo das escolas municipais regulares de Pelotas. Primeiramente, houve uma apresentação do projeto de pesquisa para o Superintendente em Educação da Secretaria Municipal de Educação e Desporto e para a Coordenadora do CAPTA, com destaque aos objetivos e métodos da pesquisa. Cabe aqui salientar que a pesquisadora foi incentivada a desenvolver o projeto, pois o Superintendente e a Coordenadora entenderam que o estudo auxiliaria a aprimorar a educação inclusiva no município.

Na segunda fase, foi feito contato com a equipe diretiva, a coordenação pedagógica e a professora do AEE das nove escolas municipais participantes da pesquisa. Assim, foi agendado um dia para a pesquisadora ir pessoalmente apresentá-la a cada escola. Após realizada essa apresentação, era solicitada a autorização e o apoio do responsável dela.

Inicialmente, a reação das escolas foi de surpresa e de dúvida. Queriam

saber o porquê de entrevistar os pais ou responsáveis pelos alunos com deficiência. A maioria das pessoas demonstrou certo receio de a pesquisa estar direcionada a avaliar a escola. Por isso, em alguns espaços escolares encontraram-se empecilhos, como: ter de ir mais de uma vez para conseguir conversar com os responsáveis; explicar o estudo para vários profissionais e ser encaminhada para outro; e ter dificuldade em acessar o nome e o contato com os responsáveis para convidá-los para as entrevistas.

Por tudo isso, houve certa demora para conseguir os nomes e localizar os pais/responsáveis pelos alunos com deficiência, participantes do AEE na escola, acarretando um atraso no cronograma da pesquisa. Outro fator que dificultou a realização das entrevistas foram os recessos escolares: primeiramente, o período de férias escolares; depois as paralisações para greve, e por fim, cursos de capacitação para os professores das salas de recursos. Assim, durante estes períodos não foi possível fazer contato com pais/ responsáveis de alunos matriculados nas escolas.

Um aspecto facilitador foi a pesquisadora já conhecer os profissionais de algumas escolas, e isto a auxiliou a obter a confiança deles e de outros profissionais, permitindo-lhe fazer o contato de forma mais imediata com os pais/responsáveis a serem pesquisados. Igualmente, a grande colaboração dos professores de AEE, nas nove escolas nas quais se realizaram as entrevistas tornou-se um elemento favorecedor do desenvolvimento da pesquisa. Além de fornecer todas as informações dos alunos atendidos, eles incentivaram os pais/responsáveis a colaborar com a pesquisa.

Acrescenta-se ainda ter sido enriquecedor conhecer o trabalho realizado por essas professoras³⁶ com os alunos e com os familiares nas salas de recursos multifuncionais. Através das entrevistas e do contato com as docentes foi possível constatar que a base para desenvolver a política de educação inclusiva está no atendimento e no compromisso desses profissionais em favorecer a aprendizagem e a inserção de tais alunos nas escolas regulares.

Na terceira fase da entrada no campo, efetivou-se o contato com os pais/responsáveis, acontecendo o pré-agendamento com os sujeitos pesquisados da seguinte forma:

- Nas escolas com maior número de alunos foi entregue, pelas professoras das

³⁶ As nove escolas pesquisadas possuem professoras responsáveis pelo AEE, por isso o termo foi utilizado no feminino.

salas de recursos, uma carta convite, na qual o responsável indicou o local, dia e horário em que estaria disponível para participar da pesquisa. Aqueles com alguma dúvida após recebê-la, deixaram telefone para que a pesquisadora entrasse em contato.

▪ Nas escolas menores, as Equipes Diretivas e as professoras de AEE fizeram o primeiro contato com os responsáveis e, para aqueles que autorizaram, a escola forneceu os números de telefone. A pesquisadora fez o seu primeiro contato, agendando local, dia e horário. As entrevistas realizavam-se nas escolas, no horário de atendimento de AEE do aluno e em algumas residências dos pais/responsáveis, conforme a preferência dos pesquisados.

Quando informados dos objetivos da pesquisa, quase a totalidade dos pais/responsáveis pelos alunos teve a mesma reação: salientaram sua satisfação em poder participar e contribuir para esse estudo, pois estariam auxiliando na educação de seus filhos. Entretanto, alguns pais se negaram a participar do estudo, alegando ter medo de as informações, de alguma forma, serem repassadas para as escolas. Caso suas colocações fossem julgadas inadequadas, seu filho poderia ser castigado ou prejudicado dentro do ambiente escolar.

Pelas observações realizadas em cada escola, foi possível notar que, apesar de trabalhar com a proposta de educação inclusiva, em algumas situações a equipe diretiva e a coordenação pedagógica apresentaram comportamentos e falas inadequadas ao fazerem referência aos pais/responsáveis pelos alunos com deficiência.

Três escolas entrevistadas quiseram selecionar os responsáveis que participariam da pesquisa, pois julgavam haver pais “problemáticos”, que nunca estavam satisfeitos. Assim, uma questão ficou evidente: os pais/responsáveis pelos alunos com deficiência devem sempre procurar compreender os professores, as dificuldades da escola, dos funcionários, da direção, a falta de recursos materiais e humanos, entre outros. Aqueles pais que vão até a escola para questionar, lutar por melhorias para o filho, ou ainda, com coragem para dizer que a professora não está conseguindo entender-se com o aluno ou ela o está discriminando são considerados inoportunos, exagerados ou “barraqueiros”. E, as suas opiniões acabam sendo desconsideradas. Assim, é mais comum os responsáveis entenderem os educadores do que vice-versa.

Um fato ocorrido durante a pesquisa pode exemplificar a dificuldade de serem compreendidos, sentida pelos pais/responsáveis. Após concluir uma entrevista com um responsável considerado “problemático”, a pesquisadora foi abordada pela equipe diretiva da escola, ouvindo de um profissional que aquela mãe nunca estava satisfeita com a escola. Ela procurava com frequência a SMED e a Promotoria Pública para garantir a seu filho ter mais horários em AEE, por ele mostrar dificuldade no aprendizado.

Geralmente os educadores, ao não compreenderem a escassez dos recursos materiais culpabilizam os responsáveis por criarem desentendimentos na escola. Se a criança/adolescente necessita de mais de um AEE na semana, o correto é ser garantido esse direito. O responsável por ela não precisaria recorrer a todas as instâncias se houvesse os recursos necessários para ter a permanência dos alunos com deficiência nas escolas regulares.

Interpretações equivocadas acabam fragilizando a inclusão do aluno com deficiência nas escolas regulares. O trabalho deve ser realizado em equipe, na qual a escola e os responsáveis trabalhem com o mesmo objetivo, e os pais que procuram todas as instâncias (CAPTA, SMED, Promotoria Pública) para garantir que seu filho realmente aprenda, devem ser considerados parceiros da escola e não criticados por ela.

Uma questão interessante, observada após a aplicação da pesquisa, foi terem-se sentido os pais/responsáveis, quando entrevistados em suas residências, mais à vontade para fazer colocações e mencionar, de forma mais direta, suas críticas e sugestões sobre a política de educação inclusiva. Sentiram-se confortáveis inclusive para contar as histórias de vida de seus filhos e de sua família, as quais, apesar de não serem previstas no roteiro da entrevista, constituíram-se em achados importantes para melhor compreensão do objetivo geral. Mencionam-se as colocações postas principalmente pelas mães, entre outras constatações feitas ao longo das entrevistas.

A grande maioria, para não dizer a totalidade dos sujeitos entrevistados, soube que seu filho (a) tinha alguma deficiência só após seu nascimento. Pelos relatos, foi possível notar ter esta descoberta despertado o medo do desconhecido e dos obstáculos a serem superados. Para os próprios responsáveis, aceitar e respeitar seu familiar com deficiência é um desafio e um trabalho diário, conforme evidenciam os trechos a seguir:

Minha filha desde que nasceu é um ponto de interrogação pra mim, talvez daqui a uns anos ela se torne uma exclamação [...] demorei pra aceitar que minha filha não ia escrever como os colegas. Durante dois anos fiz ela copiar com a mão. Não aceitava que ela copiasse de outra forma, só que ela sempre se atrasava e não acompanhava a turma. Aí, no início deste ano, depois de muita conversa com a professora da sala de recurso, eu aceitei. Minha filha, agora, escreve com a boca. Acompanha a turma dela e a letra dela é linda! Só gasto duas caixas de lápis por ano, né (risos) (ENTREVISTA nº 10).

Não aceitava que meu filho fosse avaliado de outra forma, queria que ele aprendesse a ler como as outras crianças. Só depois consegui ver que meu filho tem limites, e que temos que apostar no que ele tem de bom. Se ele não sabe escrever, sabe desenha. Mas foi difícil! (ENTREVISTA nº 33).

Os relatos revelam que, após aceitar as crianças/adolescentes com deficiência, os pais passaram a lutar, incondicionalmente, por seus direitos, exigindo que as leis se cumpram e fazendo algo extremamente importante que influenciará na construção de um novo olhar sobre o sujeito com deficiência. Os responsáveis ensinam para seus filhos que eles têm direitos como todos os outros, eles não são inferiores aos demais e a deficiência não pode vir antes de sua condição humana.

Esse entendimento dos pais/responsáveis incentiva a construção de uma nova consciência no próprio sujeito com deficiência, pois desde criança ele consegue enxergar-se enquanto sujeito histórico-social de direitos, adquirindo nova consciência de protagonismo e não de subalternidade.

No entanto, as histórias de vidas relatadas também demonstram não serem todos os pais que aceitam e acolhem um filho com deficiência: alguns os abandonam, negam e outros só conseguem aceitá-los com o passar dos anos. A grande causa desta questão é a falta de conhecimento e o mito ainda existente acerca da pessoa com deficiência.

A possibilidade de convívio com a diversidade é o caminho possível para desmistificar a estranheza sugerida no afastamento de tudo aquilo que foge ao pseudocontrole da razão. Os diversos (des) caminhos de concepções e métodos segregatórios e separatistas foram acentuando a não familiaridade com as singularidades pessoais. Não é possível compreender aquilo do que nos afastamos por medo do desconhecimento. A desqualificação relegada a tudo que foge às regras estabelecidas conduziu ao desenvolvimento de relações sociais produtoras da interdição que negam acesso ao mundo, para aqueles que são considerados "diferentes". Essa interdição produz a limitação da possibilidade de compreensão das diferenças ou dos seres rotulados como diferentes (FERNANDES, 2002, p. 31)

As próprias mães/pais/responsáveis por crianças/adolescentes com deficiência têm de lidar com seus preconceitos e reconstruir toda a imagem já feita

acerca dos sujeitos com deficiência. Precisam olhar para além da deficiência, enxergar a sua criança, o seu filho tão esperado, indo além de suas limitações, para conseguir visualizá-lo como pessoa a ser conhecida, despertada, estimulada, descobrindo caminhos e apostando sempre em suas potencialidades.

A seguir, apresenta-se o perfil dos entrevistados.

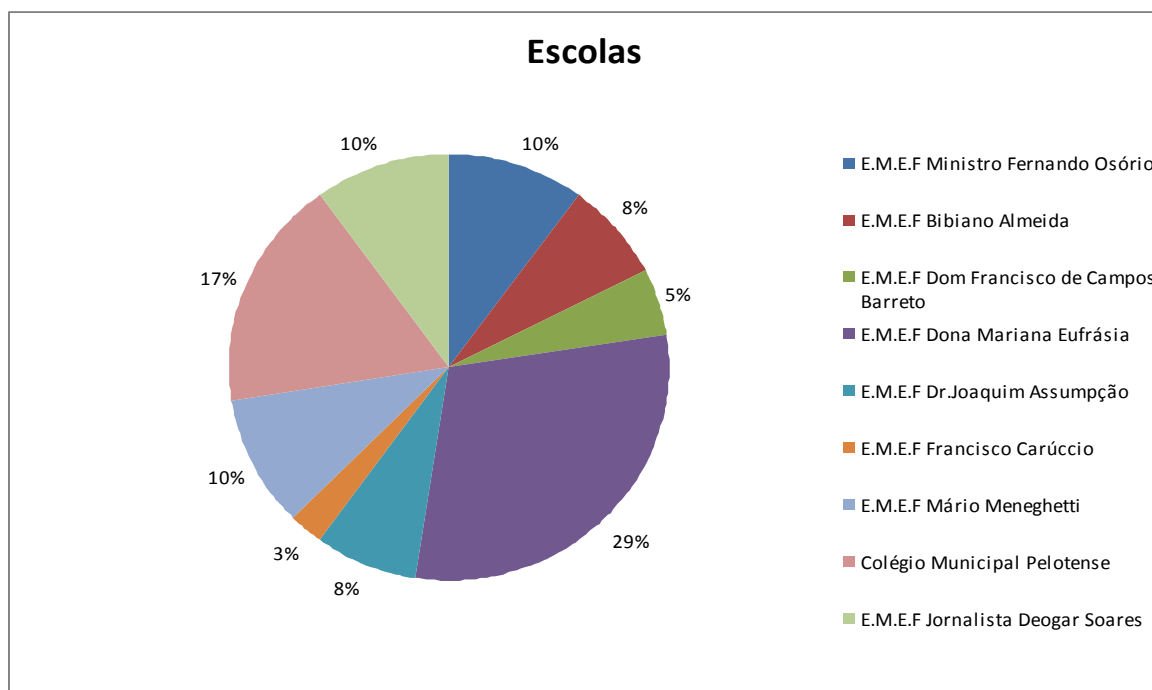


Gráfico 1: Escolas em que os sujeitos pesquisados estão inseridos

Fonte: Dados obtidos através da aplicação do formulário da pesquisa.

Através do Gráfico é possível visualizar que a Escola onde houve maior participação dos pais/responsáveis foi a Escola Dona Mariana Eufrásia correspondendo a 29% do total dos sujeitos entrevistados, pois como explicitado anteriormente, nesse local os sujeitos demonstraram maior interesse em participar do estudo.

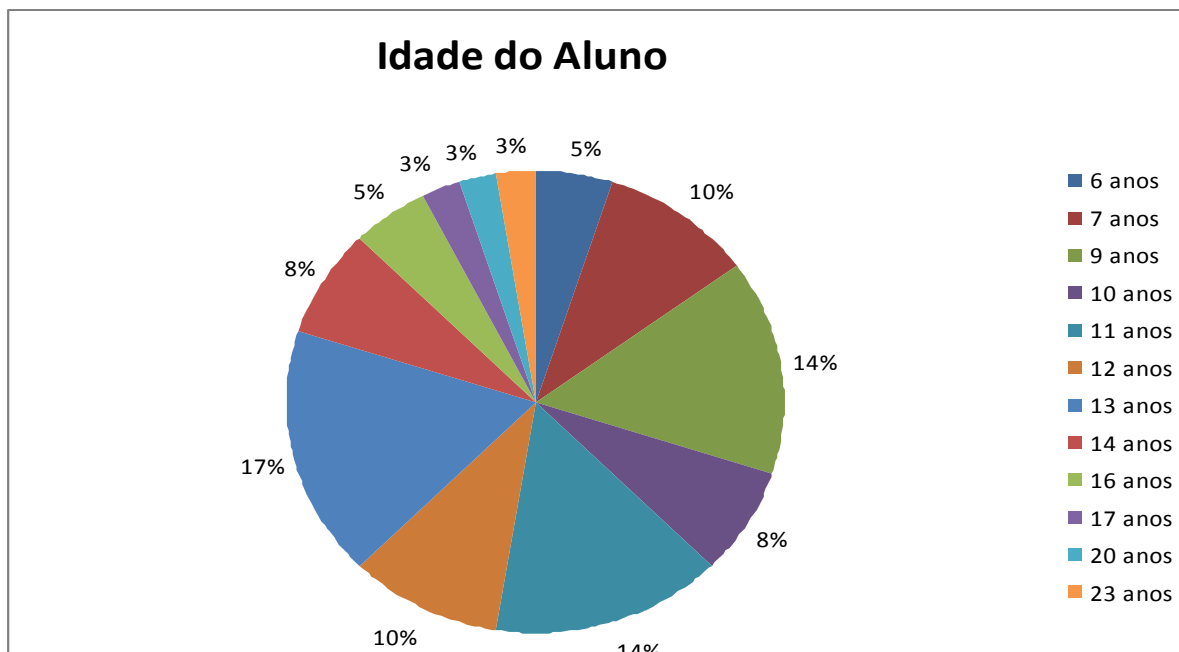


Gráfico 2: Idade dos alunos com deficiência sob responsabilidade dos sujeitos pesquisados

Fonte: Dados obtidos através da aplicação do formulário da pesquisa.

No que concerne a faixa etária, os entrevistados são pais/responsáveis por alunos em escolas regulares de ensino fundamental de 6 a 23 anos de idade. Verifica-se que a maioria (54%) tem entre 11 e 16 anos, a faixa entre 6 e 10 anos concentra 37% e os com mais de 17 anos se apresentam com 9%.

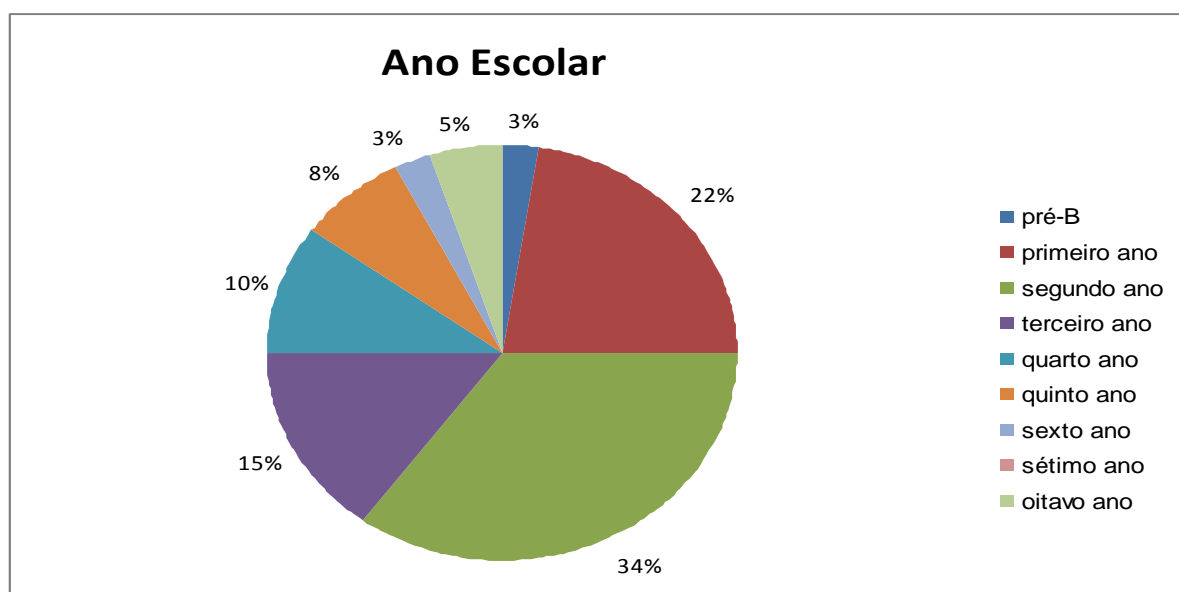


Gráfico 3: Ano escolar dos alunos com deficiência sob responsabilidade dos pesquisados.

Fonte: Dados obtidos através da aplicação do formulário da pesquisa.

No Gráfico 3, constata-se ser a grande maioria dos sujeitos pesquisados responsável por alunos que estão nos três primeiros anos do ensino fundamental (71%), seguidos de 26% entre o terceiro e oitavo ano e 3% no pré-B.

O fato de terem sido entrevistados pais/responsáveis de alunos com deficiência nos anos iniciais e outros daqueles já no sexto ano e no oitavo ano, garantindo períodos diversificados em relação ao ensino/aprendizagem, possibilitou avaliar sob diferentes enfoques. Assim, enquanto alguns expressaram as dificuldades pertinentes aos anos de ingresso na vida escolar e que tendem a ser os mais difíceis para a inclusão, outros conseguiram avaliar de forma mais abrangente as questões vinculadas à política de educação inclusiva, por já estarem há mais tempo acompanhando os filhos.

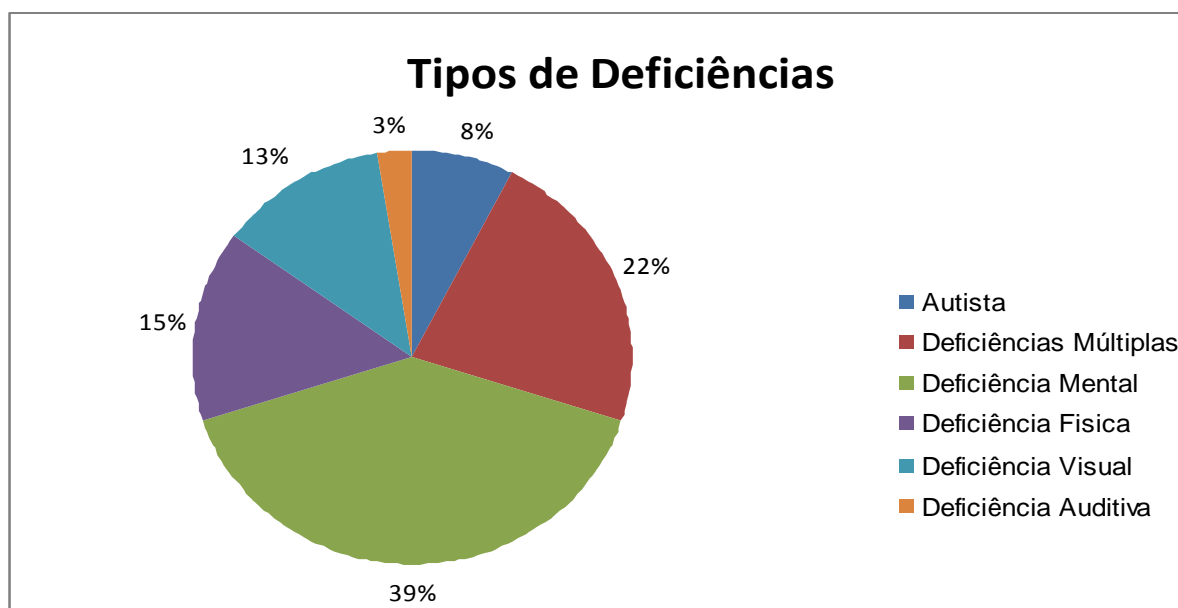


Gráfico 4: Tipos de deficiências dos alunos sob responsabilidade dos sujeitos pesquisados

Fonte: Dados obtidos através da aplicação do formulário da pesquisa.

Observa-se que a deficiência mental aparece em predominância (39%) nos alunos incluídos. Logo a seguir, aparecem aqueles com deficiências múltiplas (22%), e com deficiência física (15%) e por fim, os alunos com autismo, deficiência visual e deficiência auditiva correspondendo a 24%.

Através dessa amostra é possível verificar que a educação em escolas regulares tem sido garantida e acessada principalmente pelas crianças/adolescentes

com deficiência mental e continua sendo mais restrita para pessoas com deficiência visual e auditiva, provavelmente porque para atender a estes sujeitos a exigência de equipamentos, acessibilidade e capacitação especializada, por exemplo, em Braille e Libras requeiram melhores condições objetivas.

Quanto ao vínculo dos sujeitos entrevistados com os alunos, a pesquisa mostra que 82% dos sujeitos pesquisados são mães de alunos com deficiência, 7% pais, 5% são responsáveis legais de crianças/adolescentes que se encontram sob medida protetiva em abrigo, 3% são irmãos e outros 3% são avós.

A expressividade do número de mães participantes da pesquisa vincula-se ao fato de, ainda hoje, as mulheres serem as principais responsáveis pelo cuidado de seus filhos.

Tendo em vista a maior parte dos sujeitos entrevistados terem sido as mães e considerando todos os sentimentos, as emoções transmitidas no decorrer da pesquisa, acredita-se que o texto a seguir auxilie, de forma especial, a caracterização desses responsáveis. Trata-se de uma adaptação de "The Special Mother", de Enna Bombeek, distribuída em forma de mensagem³⁷.

³⁷ Texto extraído do site: www.umamaeespecial.com.

Uma mãe especial

Este ano, aproximadamente 100.000 mulheres serão mães de crianças com algum tipo de deficiência física ou mental. Alguma vez você já se perguntou como Deus escolhe as mães de crianças deficientes?

De alguma forma, eu visualizo Deus passeando sobre a Terra, selecionando seus instrumentos para a preservação da espécie humana com grande cuidado e deliberação. Na medida em que vai observando, ele manda seus anjos fazerem anotações num bloco gigante.

"Elizabete Souza vai ter um menino, santo protetor da mãe, São Mateus. Mariana Ribeiro, menina, santa protetora da mãe, Santa Cecília. Cláudia Antunes, esta terá gêmeos, santo protetor... mande São Geraldo protegê-la. Ele está acostumado com quantidade".

Finalmente, Deus dita um nome a um dos anjos, sorri e diz: "Para esta, mande uma criança surda". O anjo cheio de curiosidade, pergunta: "Por que justamente ela, Senhor? Ela é tão feliz".

"Exatamente", respondeu Deus, sorrindo. "Eu poderia confiar uma criança deficiente a uma mãe que não conhecesse o riso? Isto seria cruel".

"Mas será que ela vai ter paciência suficiente?", pergunta o anjo.

"Eu não quero que ela tenha paciência demais, senão vai acabar se afogando num mar de desespero e auto compaixão. Quando o choque e a tristeza iniciais passarem, ela controlará a situação. Eu a estava observando hoje. Ela tem um conhecimento de si mesma e um senso de independência que são raros e, ao mesmo tempo, tão necessários para uma mãe. Veja, a criança que eu vou confiar a ela tem seu mundo próprio. Ela tem que trazer esta criança para o mundo real e isto não vai ser fácil".

"Mas Senhor, eu acho que ela nem acredita em Deus". Deus sorri "Isto não importa, dá-se um jeito. Esta mãe é perfeita. Ela tem a dose exata de egoísmo de que vai precisar".

O anjo engasga. "Egoísmo? Isto é virtude?"

Deus balança a cabeça afirmativamente. "Se ela não for capaz de se separar da criança de vez em quando, ela não vai sobreviver. Sim, aqui está a mulher a quem vou abençoar com uma criança menos "perfeita" do que as outras. Ela ainda não tem consciência disto, mas ela será invejada.

Ela nunca vai considerar banal qualquer palavra pronunciada por seu filho. Por mais simples que seja um balbúcio dessa criança, ela o receberá como um grande presente. Nenhuma conquista da criança será vista por ela como corriqueira. Quando a criança disser "Mamãe", pela primeira vez, esta mulher será testemunha de um milagre e saberá reconhecê-lo. Quando ela mostrar uma árvore ou um pôr-do-sol ao seu filho e tentar ensiná-lo a repetir as palavras "árvore" e "sol", ela será capaz de enxergar minhas criações como poucas pessoas são capazes de vê-las.

Eu vou permitir que ela veja claramente as coisas que eu vejo - Ignorância, Crueldade, Preconceito - e vou fazer com que ela seja mais forte do que tudo isso. Ela nunca estará sozinha. Eu estarei aqui ao seu lado".

"E qual será o santo protetor desta mãe?" pergunta o anjo, com a caneta na mão. Deus novamente sorri "Nenhum. Basta que ela se olhe num espelho".

Acredita-se que este texto, de modo simples, permite identificar o perfil da maior parte dos sujeitos da pesquisa: são responsáveis que, além de lutar por seus direitos buscam também garantir o de seus filhos. Eles incentivam constantemente suas crianças/adolescentes para alcançarem a autonomia e a independência.

Os sujeitos da pesquisa são pessoas incansáveis, que lidam diariamente com preconceitos, construções e desconstruções de padrões estéticos e de normalidade. São cidadãos que passaram a enxergar o ser humano para além da aparência, conseguiram aprender a conviver e a valorizar a diversidade. Por isso, através de todas as experiências vivenciadas, acredita-se serem eles os mais indicados para analisar uma política diretamente vinculada à materialização de um direito social e ao processo de inclusão de seu filho.

3.4 CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES DOS PAIS/RESPONSÁVEIS POR ALUNOS (AS) DA REDE REGULAR ESCOLAR MUNICIPAL DE PELOTAS

3.4.1 Concepções sobre a educação inclusiva

O primeiro objetivo da pesquisa foi averiguar o quê os pais/responsáveis pelos alunos com deficiência entendem por educação inclusiva. Investigar sobre este entendimento tornou-se importante, pois essa compreensão interfere diretamente nas percepções dos sujeitos pesquisados sobre a implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no município de Pelotas.

A seguir serão apresentadas as categorias caracterizadoras da educação inclusiva na percepção dos sujeitos pesquisados:

CATEGORIAS	SIGNIFICADO
Convivência	Educação inclusiva é a convivência de todos os sujeitos no mesmo espaço, dessa forma, educação inclusiva é fazer com que pessoas com e sem deficiência possam interagir dentro dos espaços escolares.
Direito	A educação inclusiva é um direito da pessoa com deficiência que deve ser garantido pelo Estado.
Inclusão	A educação inclusiva é a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares, devendo a escola estar adaptada para receber todas as pessoas independentemente de suas limitações, garantindo acesso, permanência e a participação de todos os cidadãos.
Integração	A educação inclusiva é a inserção de pessoas com deficiência nas escolas regulares para que elas possam receber o ensino “normal” e consigam dessa forma se adaptar a normalidade do ensino.
Igualdade de oportunidades	Educação inclusiva significa melhorar a escola, a educação como um todo, trabalhando com as diferenças para que se construa um novo entendimento sobre a criança e o adolescente com deficiência. A educação inclusiva gera igualdade de oportunidade no ensino.

Quadro 5: Categorias que emergiram a partir da concepção dos entrevistados sobre educação inclusiva

Fonte: Dados obtidos após a sistematização dos dados da pesquisa.

O Quadro 5 mostra a percepção dos pais/responsáveis sobre a educação inclusiva. Através dele é possível identificar que os sujeitos pesquisados têm compreensão sobre o significado dessa educação e dos objetivos que ela deve alcançar.

É uma coisa bem ampla e bem complexa. É muito mais que o teu filho tá matriculado na escola, isso não é educação inclusiva. Só o teu filho tá matriculado quer dizer que ele frequenta a escola. Educação inclusiva pra mim é mais do que isso, é ele tá matriculado, frequentando e participando de todas as atividades que são propostas pela escola e todas as atividades mesmo. Isso pra mim é que é educação inclusiva. (ENTREVISTA nº 17).

A educação inclusiva é situada como um direito da criança/adolescente com deficiência, o qual deve ser garantido pelo Estado, indo além das propagandas e

sendo materializado com os devidos recursos. Salientam ainda ser a educação inclusiva também direito das pessoas sem deficiência, pois todos merecem estar em contato com a diversidade, “todos ganham e aprendem com a inclusão” (ENTREVISTA nº 2).

Expressam-na como importante para superar os preconceitos existentes, como um meio de garantir a convivência e o respeito às diferenças.

Eu acho que educação é tu participar, é tá junto, independente de tu tá acompanhando, é tu está ali junto. O aprendizado em si não é só pro meu filho que é preciso, mas pra todas as crianças. Todo ser humano tem aprendizado diferente, todas as pessoas têm uma dificuldade. Sabe, eu não vejo o meu filho como diferente. O meu filho é especial, acho que todo o ser a que Deus deu o sopro da vida é especial. Tu és especial, eu sou especial, meu filho é especial. Então a educação inclusiva é aquela que deixa o contexto geral, todos são iguais (ENTREVISTA nº 3).

Nessa transcrição pode-se identificar a educação inclusiva enquanto forma de igualdade, de equiparar as oportunidades de ensino, estando fundamentada pelo princípio de universalizar o acesso à educação. As entrevistas realizadas permitiram notar que a confusão mencionada anteriormente sobre inclusão e integração também é realizada pelos pais/responsáveis, só de forma menos expressiva: “Acho que a educação inclusiva é a possibilidade de poder integrar eles assim na normalidade do ensino. É a possibilidade de poder dar a quem não é normal, aprendizado normal” (ENTREVISTA nº 12).

Essa colocação demonstra estar presente o modelo médico de compreender a deficiência ainda no interior das famílias, enraizado no inconsciente social. Ele faz ser creditada à educação regular a função de normalizar para o “especial” estar mais próximo daquilo que a sociedade considera normal, ou seja, pessoas sem deficiência.

Ao se reportarem à educação inclusiva enquanto maneira de melhorar a educação, os sujeitos pesquisados foram além da perspectiva de a inclusão estar direcionada apenas às pessoas com deficiência. Eles conseguiram ultrapassar essa visão e avançar para a análise da educação inclusiva enquanto modo de estimular o convívio e o respeito com todas as pessoas que, por algum motivo tiveram a marca da discriminação em sua história, incorporando em seus discursos os princípios da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Conseguiram, então, perceber um dos desafios que a autora Carvalho (2009) expõe em seu trabalho que é justamente este de conceber que a educação inclusiva

não se direciona apenas à questão dos sujeitos com deficiência, mas ela abrange todos os sujeitos, “respeitando as diferenças, sem, no entanto, pretender massificá-las com uma suposta homogeneização, caracterizando, assim, o que é melhor para o aluno” (ALVES, 2008, p. 103).

Além disso, a concepção de a educação inclusiva ser um direito da pessoa com deficiência ficou evidente no decorrer das entrevistas. Os sujeitos pesquisados se posicionaram de forma clara, podendo identificar-se que a maior parte dos pais/responsáveis conseguiram ultrapassar a visão assistencial da educação da criança/adolescente com deficiência, superando a ideia do favor e da caridade.

Uma constatação interessante foi a de os pais/responsáveis perceberem que não se pode mais tratar a inclusão de forma superficial, eles não toleram mais estarem as leis e as políticas apenas no plano discursivo. Por isso, relatam de forma consciente, sua preocupação com a existência do suporte necessário, a fim de seus filhos poderem permanecer nos espaços escolares regulares e deles participarem.

Eu acho que educação inclusiva é a criança que vai para uma sala de aula pra se entrosar com as crianças que não têm a mesma dificuldade que ele tem. Então, isso aí é inclusão né? Porque não adianta nada tirar de um colégio especial e pôr em uma escola regular, e continuar com as mesmas coisas, por exemplo, ele sozinho. Ele com mais seis ou sete iguais a ele sem se misturar com os outros, entendeste? Então, eu acho que a inclusão é isso aí: a mistura de todas as raças, de todas as cores e de todas as dificuldades (ENTREVISTA nº 36).

A percepção dos pais/responsáveis sobre educação inclusiva está bastante próxima da abordagem que a estudiosa Mantoan (2003) traz em seus trabalhos, palestras e pesquisas. É interessante observar a consciência dos pais/responsáveis sobre a educação inclusiva, pois a maioria tem clareza quanto seu conceito. O relato deste entrevistado sintetiza o avanço que a inclusão das pessoas com deficiência na escola regular representa na vida desses sujeitos.

Eu acho que a questão da inclusão é importante por isso, ela coloca eles em contato com o mundo exterior. A gente passou muito tempo que os pais acabavam escondendo os filhos dentro de casa. Enfim, achavam que os filhos não tinham capacidade. Inclusive de estar dentro de uma escola [...] e hoje a gente percebe que isso é um grande avanço assim pra essas crianças. Eu particularmente acho muito importante, sou a favor, penso que eles não têm que estarem segregados apenas em um núcleo comum. (ENTREVISTA nº 9).

Atribuíram, em diversas entrevistas, o sucesso das práticas escolares inclusivas, ao relacionamento direto com a vontade da escola em atingir este objetivo: “Acho que a inclusão depende muito das pessoas que vestem a camisa, pessoas que têm vontade de fazer dar certo, acho que só todos unidos, um só não adianta querer fazer alguma coisa” (ENTREVISTA nº 6).

Desta maneira, se a escola não tiver interesse em buscar constantemente os recursos necessários e lutar junto com os pais pela educação, o ensino inclusivo não dará certo. No entendimento dos responsáveis, se a escola não estiver disposta a realizar mudanças em seu ensino, a educação inclusiva não conseguirá ser desenvolvida. Por isso, a educação inclusiva necessita de profissionais que acreditem no seu potencial e estejam dispostos a lutar por um ensino capaz de contemplar todos os seres humanos, sem distinção.

Por fim, embora os sujeitos entrevistados conceituem educação inclusiva através dessas cinco principais categorias, sendo otimistas em relação a ela, durante as entrevistas eles salientaram que isto é o seu entendimento, mas nem sempre o conceito é aplicado nas práticas escolares. No próximo item será abordada de forma específica a percepção dos pais/responsáveis quanto ao alcance dos objetivos da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no município de Pelotas.

3.4.2 Análise sobre o alcance dos objetivos da política no município

Para alcançar este objetivo da pesquisa, os dados coletados foram analisados em três categorias: acesso, permanência e participação dos alunos com deficiência nas escolas regulares. Na tentativa de permitir maior compreensão foi sistematizada a apresentação dos resultados da forma a seguir explicitada.

3.4.2.1 Quanto ao acesso

Ao serem questionados sobre a matrícula de seus filhos na escola regular, a grande maioria dos sujeitos pesquisados (70%) apontou ser fácil o acesso de crianças/adolescentes com deficiência nas escolas regulares, enquanto 30%

apontou ser difícil. Os principais motivos explicitados pelos pesquisados para fundamentar suas respostas foram sistematizados no Quadro que segue:

<p style="text-align: center;">FÁCIL</p> <p style="text-align: center;">Motivos:</p>	<p style="text-align: center;">DIFÍCIL</p> <p style="text-align: center;">Motivos:</p>
<p>1. A escola tem a perspectiva inclusiva, aceita todos os alunos.</p>	<p>1. Escolas resistentes não queriam efetuar a matrícula devido à deficiência.</p>
<p>2. Foi encaminhado por escola especial (APAE e Louis Braille).</p>	<p>2. Os responsáveis tiveram de procurar outras instâncias para conseguir matricular seus filhos (CAPTA, SMED, Conselho Tutelar, Promotoria Pública).</p>
<p>3. A responsável pelo aluno é professora no município/ conhecia professores da escola.</p>	<p>3. As escolas alegaram não estarem capacitadas para educar o aluno; encaminharam-no para outra escola regular.</p>
<p>4. A inscrição foi feita pelo site da Secretaria Estadual de Educação.</p>	

Quadro 6: Relação de motivos identificados pelos responsáveis sobre o acesso à escola regular para o aluno com deficiência

Fonte: Dados obtidos após a sistematização dos dados da pesquisa.

Ao apresentar essa sistematização, identificam-se quatro principais motivos para as respostas afirmativas e três para as respostas negativas. Os três primeiros motivos para a classificarem como fácil relacionam a escolha da escola para fazer a matrícula do filho com o conhecimento prévio das atividades nela desenvolvidas.

Os entrevistados, ao transmitirem esse argumento, mencionaram saber que não é fácil incluir crianças/adolescentes com deficiência. Por isso, para seus filhos não serem discriminados dentro do ambiente escolar, procuraram identificar qual era a escola que trabalhava melhor com a diversidade e após fizeram a matrícula, pois sabiam que, dessa forma, não lhes seria negada a vaga.

Eu digo que foi fácil, porque fiz aqui direto nessa que é inclusiva né, mas a gente vê que não é todas assim, tem amigas minhas que passam trabalho, que já ouviram não, muitas vezes, é difícil por isso tive que ver bem onde ia fazer a matrícula né, mas nessa aqui foi fácil (ENTREVISTA nº 25).

Nota-se que os responsáveis também procuram estratégias para o acesso de seu filho à escola ser garantido, como conversar com outros responsáveis por alunos com deficiência já frequentando determinada escola para saber quais são as práticas desenvolvidas com os alunos com deficiência. Também solicitar à escola especial, na qual seu filho estava participando, para fazer o encaminhamento à escola regular, considerando qual a mais adaptada para lidar com as potencialidades e as dificuldades da criança e do adolescente. Por fim, utilizam influências profissionais ou pessoais para garantir de forma fácil a vaga.

Essa escola aqui é bem inclusiva. Acho que eles não dizem não pra ninguém na escola desde o início. Quando a gente pensou que o meu filho tivesse que ir pra uma escola normal assim, a gente viu aqui que tinha essa possibilidade, porque a gente vê o esforço dos professores e de todo mundo. E a outra escola o Louis Braille já vinha conversando pra que pudesse acontecer essa transição dele. Vim daquela escola para uma escola normal, que estivesse preparada, na verdade tivemos muita sorte (ENTREVISTA nº 8).

Percebe-se, embora a matrícula de seu filho tenha sido considerada fácil, que os responsáveis possuem esclarecimento de nem sempre matricular uma criança/adolescente com deficiência na escola regular ser assim. Compreendem que a lógica predominante nos espaços escolares é a de separação entre pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência. Isto confere com a análise de Fernandes (2002).

O sistema de relações escolares é geralmente segregador. Aqueles que não se encaixam num padrão geral de desenvolvimento são retirados do processo. Não é comum ao sistema de ensino uma prática inclusiva, ou seja, a utilização de metodologias alternativas, no sentido de estarem adequadas às peculiaridades dos alunos portadores de deficiência (FERNANDES, 2002, p. 34).

Apesar das questões mencionadas, o estado do Rio Grande do Sul e o município de Pelotas têm demonstrado interesse em facilitar a matrícula das crianças/adolescentes nas escolas regulares através do meio eletrônico. Este fato é reconhecido por alguns responsáveis enquanto método de viabilizar o acesso de todas as pessoas.

Hoje é muito fácil, porque tu escreve no site da secretaria estadual de educação e ali tu preenche aquele item onde diz que criança tem deficiência, tu coloca qual tipo de deficiência, no caso eu coloquei a “y” como múltiplas deficiências, e aí não tem dificuldade nenhuma, se tem a vaga, quer dizer tem que ter né, aí a vaga é garantida (ENTREVISTA nº 22).

Nessa situação, a matrícula de crianças/adolescentes com deficiência em escolas regulares é considerada acessível, pois o responsável pode escolher três opções de escolas nas quais gostaria de matricular seu filho e o sistema seleciona a escola e encaminha o aluno para aquela com vaga. Desta forma, não é necessário que os pais “corram atrás de vagas” (ENTREVISTA nº 22).

Embora os responsáveis que consideram ter sido difícil o acesso de seus filhos ao ensino regular sejam quantitativamente menos expressivos, suas justificativas não são menos relevantes que as daqueles ao julgá-lo fácil. Chama a atenção à exposição a qual alguns responsáveis foram submetidos e os recursos que tiveram de utilizar para garantir a seus filhos o acesso à educação.

Alguns sujeitos entrevistados tiveram de lidar com preconceito, discriminação, falta de capacitação escolar e resistência à inserção de alunos com deficiência nas escolas.

Discriminação total, sem vontade mesmo na escola, tentei desde 2006 na outra escola e só esse ano consegui vaga nessa aqui. Eles não queriam aceitar mais de um cadeirante na escola. No meu ver pra eles uma criança a mais cadeirante era um peso (ENTREVISTA nº 34).

Eu liguei pro outro colégio e disse: Olha tenho que fazer a matrícula do meu filho, pra ele não ficar sem escola, e aí eu disse: ele tem Down. Então elas disseram: Não precisa nem vir aqui porque aqui não tem classe especial e nenhuma pessoa qualificada pra dar aula pra ele. Aí, fui à central de vaga, depois fui à escola que ele tá agora, expliquei toda a situação, quase pedi de joelho que aceitassem ele (ENTREVISTA nº 33).

A dificuldade imposta por algumas escolas aos responsáveis faz estes buscarem outras formas de garantir que o direito à educação de seus filhos se concretize, recorrendo a todas as instâncias até obterem aquilo de direito. É comum procurarem primeiramente o CAPTA, após a SMED, o Conselho Tutelar e a Promotoria Pública.

A princípio a matrícula não foi fácil, porque não foi aqui, não queriam aceitar, foi bem complicado. Aí eu procurei a SMED e o CAPTA, disse o que tinha acontecido e falei para eles que eu não ia mais sair batendo de porta em porta procurando escola, que eles tinham que ver um colégio para ele e que agora eu exigia que eles cumprissem a lei e arrumassem uma escola. Entrei com uma ação na Promotoria, fui ao Conselho Tutelar e só aí consegui (ENTREVISTA nº 10).

Isso demonstra que, apesar das leis, das políticas e dos programas para a inclusão escolar, o município ainda não conseguiu universalizar o acesso à escola regular. O desconhecimento acerca do sujeito com deficiência faz criar-se uma barreira para sua inserção, inibindo o convívio dele nos espaços sociais.

Sabe-se que, muitas vezes, as escolas diretamente não negam a matrícula de crianças/adolescentes com deficiência porque estariam contra a lei e teriam de responder por essa violação. Entretanto, elas se organizam de outras maneiras para não aceitá-las. Por exemplo, a escola pode justificar-se por faltar vaga ou não estar preparada para receber e indicar outra supostamente melhor para aquela criança/adolescente.

Na primeira escola não aceitaram, disseram que não tinha professor capacitado, que a escola não tava preparada. Toda minha família estudou lá, minha sobrinha estuda, pra mim ficaria mais fácil, aí quando saiu a lista parei lá em outra escola, fui na escola e perguntei: Por que não aceitaram a "A" aqui? Porque a gente não tem professor especializado pra ela. Eu olhei pra ela e perguntei qual é a especialização da "A"? Aí, ela disse que não tinha professor adaptado pra dar educação pra ela. Eu disse: - Não tem problema, só que me disseram que virou lei e a partir de 2009 era obrigado a inclusão de uma criança especial na rede regular, mas tudo bem, muito obrigado (ENTREVISTA nº 10).

Através das entrevistas foi possível compreender que muitas escolas alegam não estar preparadas para trabalhar com proposta da educação inclusiva. Essa questão causa receio, pois não se considerar completamente capacitado é aceitável e compreensivo. No entanto, não viabilizar o acesso da criança/adolescente com deficiência, satisfazendo-se apenas em justificar que não há capacitação e recursos, evidencia a acomodação da escola a um sistema de ensino discriminatório. Ademais, com esse pensamento, corre-se o risco de se fazer um processo contrário ao de inclusão, causando segregação, só que, dessa vez, não mais em escolas especiais, mas sim, em escolas regulares.

Ora, se todas as escolas que não se consideram totalmente aptas a trabalhar com o processo de inclusão decidirem encaminhar ou convencer os pais das crianças/adolescentes com deficiência a matricularem seus filhos nas escolas que eles julgam capacitadas, ter-se-ia uma escola regular tendo, como alunos, crianças com deficiência e as demais continuariam sendo para crianças sem deficiência. Ou seja, não é negada a matrícula, mas a escola procura convencer os pais de aquele

não ser o lugar mais adequado, caracterizando, mais uma vez, um processo de exclusão.

Dessa forma, ressalta-se que a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva não está sendo desenvolvida em todas as escolas regulares municipais. A sua implantação concentra-se principalmente naquelas com salas de recursos multifuncionais, fazendo o acesso à escola regular ainda não se materializar de forma universal. Entretanto, constata-se haver um movimento em direção à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, visto 70% dos entrevistados considerarem a matrícula de seu filho ter sido fácil.

3.4.2.2 Quanto à permanência

Ao alcançar o acesso na escola regular, o segundo passo para atingir os objetivos da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva é os municípios conseguirem garantir a permanência de seus alunos no ensino regular. A educação inclusiva “vai muito além da presença física do aluno na escola. Ela tem que assegurar uma aprendizagem significativa que favoreça a relação, a percepção e a interação do educando no e com o mundo” (ALVES, 2008, p. 104).

A seguir apresenta-se a sistematização dos dados obtidos nas entrevistas, identificando a percepção dos pais sobre a permanência de seus filhos na escola regular.

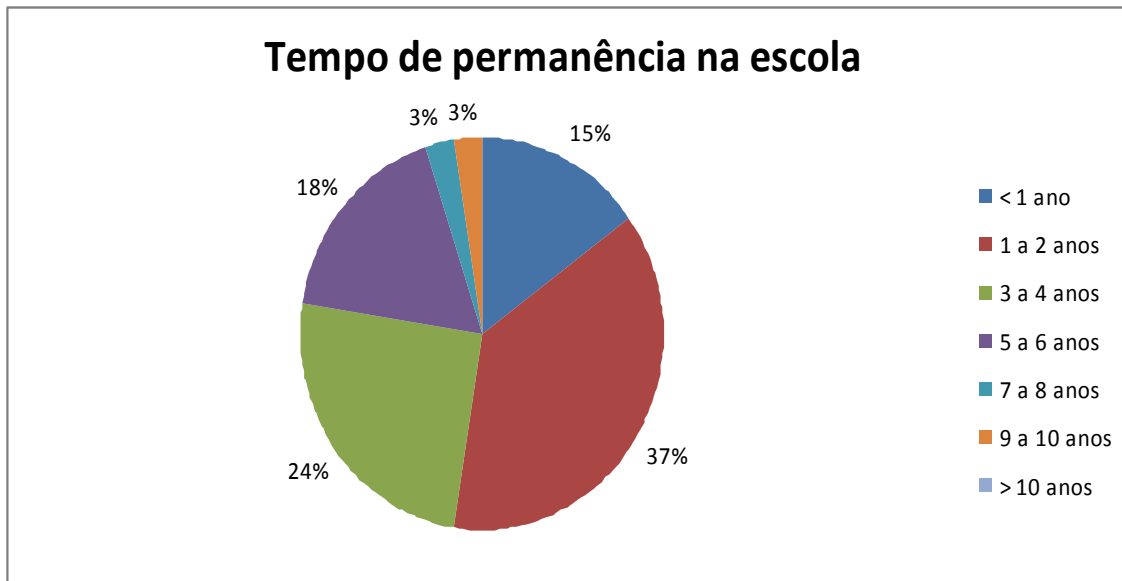


Gráfico 5: Tempo em que o aluno está matriculado na escola regular

Fonte: Dados obtidos através da aplicação do formulário da pesquisa.

Verifica-se que a maior representatividade do tempo de permanência na escola está na faixa etária de 1 a 2 anos (37%). Porém, a maioria permanece há mais de 3 anos na escola (48%), enquanto apenas 15% permanece por menos de um ano. Assim, nota-se terem os alunos, de modo geral, conseguido permanecer nas escolas regulares de forma significativa, tendo em vista grande parte deles encontrar-se matriculado nos primeiros anos do ensino fundamental (ver Gráfico 3).

Contudo, um aspecto relevante vincula-se as transferências escolares que os responsáveis tiveram que realizar. Conforme o estudo 55% dos alunos com deficiência já estiveram matriculados em outras escolas regulares e por algum motivo tiveram que sair; apenas 45% não precisaram fazer transferência para outra escola. Através do Quadro que segue se identifica os motivos apresentados pelos responsáveis acerca da saída de seu filho da escola.

Categorias	Significado
Segregação	A transferência do aluno foi realizada devido às inúmeras “separações” e aos preconceitos que a criança/adolescente sofreu enquanto estava na escola regular. O aluno com deficiência ficou isolado, sendo discriminado por: colegas, professores, pais e funcionários.
Falta de Suporte	A escassez de recursos materiais e humanos para garantir a permanência dos alunos, pois a escola não estava capacitada para educar o aluno com deficiência, fez com que se optasse pela sua transferência.
“Orientação pedagógica”	Os responsáveis decidiram transferir o aluno para outra escola devido a conselhos que receberam de professores, coordenadores pedagógicos, diretores. De acordo com essas orientações, a escola indicada se encontrava melhor adaptada para garantir a aprendizagem do aluno.

Quadro 7: Motivos que ocasionaram a transferência de escola

Fonte: Dados obtidos após a sistematização dos dados da pesquisa.

Os dados obtidos mostram que a permanência dos alunos com deficiência ainda é um fator a ser melhorado na implementação da política no município, pois 55% dos sujeitos pesquisados informaram já terem feito a transferência de escola do seu filho, por situações de segregação, falta de suporte dentro da escola e/ou por “orientação pedagógica” (Quadro 7).

Destaca-se a existência de uma contradição no sistema de ensino, pois, apesar de a Lei existente incentivar a educação inclusiva, continua existindo a orientação, por parte de educadores, para a educação em escolas especiais ou consideradas “preparadas”. Isso pode ser uma forma camuflada de continuar excluindo, conforme já comentado.

Com base nesse dado, pode-se concluir que o ambiente escolar em vez de estar sendo acolhedor, na verdade, em algumas situações causa exclusão e sofrimento para alunos com deficiência, como se pode observar nas palavras dos responsáveis entrevistados:

Ele chegou a frequentar outra escola só um mês, sabe. Foi difícil. Eu encontrei ele chorando junto com os pedreiros em uma obra que tinha lá. Eu cheguei para buscar ele na saída do colégio e ninguém sabia onde ele tava. A professora chegou a dizer assim: “O louquinho aquele que fugiu da aula”, foi desse jeito que ela falou, sabe. Foi quando eu disse: Deu, agora chega, aqui o meu filho não fica mais (ENTREVISTA nº 23).

Ao se reportar ao aluno com deficiência como “louquinho”, a professora, além de negar todo o movimento de inclusão que estava tentando ser feito dentro da escola, também dificultou o trabalho do próprio responsável com seu filho para estimular sua autoconfiança.

A resistência e a falta de preparo de alguns profissionais boicotam a proposta inclusiva do município, dificultando a permanência de alunos com deficiência em escolas regulares, pois, como muitos sujeitos pesquisados relataram: “Ninguém gosta de assistir seu filho ser menosprezado e discriminado dentro de um ambiente escolar, principalmente por educadores” (ENTREVISTA nº 27).

Aliás, a não responsabilidade com o outro é uma questão também a chamar atenção. O diferente está ali, mas é apenas isso, parece não haver a preocupação por parte da escola de como está acontecendo a interação daquele sujeito com deficiência dentro do ambiente de ensino regular.

Como uma criança vai ficar no pátio o dia todo? A professora dizia: - Ela fica incomodando na sala de aula. Uma vez cheguei lá, ela tava toda molhada. Ela foi pra chuva e ninguém tirou, passou a tarde toda na chuva, ficou no pátio e ninguém deu bola. Era só ter me ligado, eu buscava ela. Falei na direção, e eles disseram:- Ah mãe, a gente não pode obrigar a criança a ficar na sala de aula. Então eu disse: tá, mas vocês não podem deixar uma criança solta no pátio o dia todo, não é pra isso que eu trouxe ela pra escola. Trouxe ela pra escola pra vocês tentarem alfabetizar ela, agora se é pra ficar no pátio, então já to até pensando em tirar ela da escola (ENTREVISTA nº 5).

De fato, nenhum responsável leva seu filho para uma instituição de ensino para ele ficar na rua tomando banho de chuva. O questionamento e a posição do responsável perante a equipe diretiva escolar mostram o quanto este entrevistado tem claro o direito de sua filha estudar e os objetivos por ele pretendidos que ela alcance nesse espaço.

A fala da professora de a criança/adolescente incomodar em sala de aula pode ser entendida enquanto falta de capacitação para ensinar aquele aluno. No entanto, deixar o aluno passar o dia fora da sala de aula, na chuva, não pode ser compreendido apenas como falta de recursos humanos para lidar com a inclusão de

pessoas com deficiência. Na verdade, isso é falta de compromisso com a vida do outro, e, no caso, uma violação de direitos da criança e do adolescente.

Outro dado interessante que este entrevistado traz em sua explanação é a busca pela alfabetização do filho. O maior objetivo que os sujeitos pesquisados demonstraram ter quanto à educação de seus filhos é eles serem pelo menos alfabetizados, pois assim acreditam que serão mais independentes. Por isso, apostam e exigem ser realmente trabalhada a aprendizagem com os alunos, ensinando novos conhecimentos.

Na primeira escola, a professora tudo que ele fazia ela achava muito lindo, muito bom, só que, na verdade, ele não fazia nada, ele fazia só riscos, fazia pinturinhas e ela achava bonito, ela não via a necessidade de fazer provas e eu não entendo por quê. Na segunda escola, era a mesma coisa, aí tanto a professora quanto a diretora me procuravam e disseram que aquela escola não estava preparada para o “B” que elas não sabiam o que trabalhar com ele, principalmente pela questão da fala e elas nem buscaram se preparar nos oito meses que ele ficou lá. Nesses oito meses o caderno dele tinha somente uma folha escrita e todos os dias eu ficava lá na escola, levava ele para todos os lugares, porque a escola não estava preparada, era merenda, passeio, educação física, biblioteca. Todos os dias falava com a professora e ela me dizia que ele fazia folhinhas, mas no fim, ele não fazia nada. E aí o que aconteceu: ele começou a não querer mais ir para a escola, e realmente ir para a escola e não fazer nada, não tem sentido nenhum (ENTREVISTA nº 1).

Assim, observa-se os responsáveis não esperarem que as escolas “façam de conta” que ensinam seus filhos para proclamarem o discurso de inclusão. Eles esperam, sim, o direito à educação materializar-se como o de qualquer outra criança/adolescente em idade escolar, pois não é por o aluno com deficiência estar em uma sala de aula regular que ele está tendo acesso ao direito (FERREIRA, 2008).

Ademais, o não fazer provas a que o responsável se referia na citação anterior, não se vincula ao fato de não aceitar as limitações do aluno, mas sim à necessidade de a escola construir um novo método de aprendizagem, com conteúdos adaptados e flexíveis, conforme prevê o primeiro item do artigo 59, da LDBEN: “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, Art. 59).

Torna-se oportuno retomar o pensamento da autora Mantoan (2008), no qual afirma:

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno, diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou, abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, assim, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza (MANTOAN, 2008, p. 190).

Essa colocação auxilia a compreender a questão da permanência do aluno com deficiência na escola regular, pois, em algumas situações, estar frequentando o ensino regular caracteriza-se enquanto sofrimento e segregação educacional. Esse fator se acentua quando as crianças/adolescentes apresentam dificuldades na comunicação verbal. Como o aluno não consegue estabelecer o modelo de comunicação considerado “correto”, seu conhecimento é diminuído, sendo a sua maneira de expressar pensamentos considerada inadequadas para aquele ambiente.

A última categoria identificada no Quadro 7 refere-se ao já abordado na análise do acesso. As escolas, muitas vezes, orientam os responsáveis para transferir os alunos com deficiência para outra mais capacitada, passando adiante sua responsabilidade em auxiliar a implementação da política no município. Por isso, em alguns casos, os responsáveis optaram por transferir os alunos para escolas especiais, a fim de eles participarem, pelo menos nos anos iniciais, de uma escola com capacidade para ensiná-los, o que contradiz a própria política de educação inclusiva.

Aliás, a própria legislação acaba permitindo que existam interpretações para nem todas as pessoas serem sujeitos com direito a participar da educação regular, pois, no artigo 208 da Constituição Federal (1988) e no artigo 4 da LDBEN (1996) é mencionado o dever de realizar “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Assim, a palavra “preferencialmente” pode gerar confusões e fazer aqueles profissionais que não concordam com a permanência de alunos com deficiência no ensino regular utilizarem isso para fortalecer a sua argumentação.

Acredita-se que esta palavra foi inserida nas legislações no sentido de permitir aos responsáveis por crianças/adolescentes com deficiência poderem fazer essa escolha e não para os profissionais optarem. Desta maneira, concorda-se com o autor Ferreira (2011) quando menciona

o termo preferencialmente permite às escolas afirmarem que é 'preferível' que este educando(a) estude em uma escola segregada apropriada 'para ele(a)!' Tanto o termo como o procedimento ferem o princípio democrático da inclusão porque violam o direito de pessoas com deficiência de estudarem – como todos! – nas mesmas escolas que seus irmãos, colegas, vizinhos (FERREIRA, 2011, p. 8).

Além disso, essa situação pode ser reforçada pelo artigo 24 do Decreto nº 3.298 que salienta ser direito da pessoa com deficiência: “a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino”.

A expressão “capazes de se integrar na rede regular” desse artigo permite, novamente, ser realizada a má interpretação para perpetuar a segregação de pessoas com deficiência, pois, quem irá julgar se a criança é capaz de se integrar ou não, isto é, quem delimita essa questão?

A frase deixa um grande leque em aberto quanto ao acesso a esse direito, pois irá depender do entendimento de cada gestor, de cada diretor e de cada profissional, a adequação ou não do aluno na rede regular. Por ser considerado esse fator como algo subjetivo, a frase parece deixar em aberto o acesso e a permanência a tal direito na rede regular, ou seja, ao mesmo tempo que existe respaldo legal, o ingresso e a permanência desses alunos irão depender de um entendimento pessoal.

Outro componente considerado primordial para viabilizar ou inibir a permanência de alunos com deficiência em escolas regulares é a acessibilidade escolar. No Quadro 8, apresentam-se as respostas obtidas acerca da opinião dos responsáveis quanto a acessibilidade: física, linguística, na biblioteca, salas de aula, nas vias de entrada para escola, banheiro e transporte.

Acessibilidade	Física	Biblioteca	Salas de Aula	Vias de entrada na escola	Banheiro	Transporte	Linguística
SIM	62,5%	75%	82,5%	70%	52,5%	22,5%	37,5%
NÃO	37,5%	25%	17,5%	30%	47,5%	77,5%	62,5%
Total:	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Quadro 8: Acessibilidade escolar para alunos com deficiência

Fonte: Dados obtidos através da aplicação do formulário da pesquisa.

É possível observar que embora a maioria dos entrevistados considere adequada a acessibilidade física nas escolas (62,5%), um percentual significativo destacou dificuldades nesse aspecto. As áreas onde os sujeitos referem haver maior acessibilidade são respectivamente salas de aula, biblioteca e vias de entrada da escola (82,5%, 75% e 70%). As maiores dificuldades foram atribuídas à acessibilidade no transporte (77,5%) e ao aspecto linguístico (62,5%). Através do estudo constata-se, de modo geral, os responsáveis acreditarem que as escolas onde seus filhos estão matriculados são acessíveis para alunos com deficiência.

Importa realizar uma observação quanto à acessibilidade na biblioteca, pois este dado pode ser justificado devido à grande parte dos entrevistados serem responsáveis por alunos com deficiência mental. Os pais que apontaram a inacessibilidade na biblioteca foram principalmente os genitores de alunos com deficiência visual, paralisia cerebral, ou seja, aqueles com mais exigências quanto à biblioteca estar mais adaptada.

Conforme o manual com orientações para os municípios implantarem a educação inclusiva, para atender às necessidades dos alunos com paralisia cerebral, pode ser preciso providenciar “aquisição de virador de páginas e livros de signos para comunicação alternativa, entre outros” (BRASIL/SEESP, 2004, p. 14). Para as pessoas com deficiência visual e de baixa visão é necessário:

a contratação de professores de Braille, aquisição de material e recursos didáticos como com sistemas de síntese de voz, gravadores, lupas, sorobã, regletes, punção, recursos didáticos em Braille ou com letras ampliadas, entre outros (BRASIL/SEESP, 2004, p. 14).

Verifica-se, então, esses alunos exigirem maior adaptação nas questões de acessibilidade escolar, precisando que mais recursos sejam despendidos para garantir sua permanência e aprendizagem. Constatou-se, apesar de existir a orientação, ela ainda não ter sido colocada em prática: “Olha eles dizem que tem livros em Braille aqui na escola, mas eu nunca vi, ele nunca usou” (ENTREVISTA nº 30).

Por isso, devido à falta de recursos materiais e humanos, grande parte dos alunos com deficiência visual prefere permanecer em escolas de educação especial, já que esses espaços possuem os materiais necessários para desenvolver e ampliar seus conhecimentos. Essa afirmação pode ser observada na colocação de um sujeito pesquisado:

Ele continuar estudando no Braille seria melhor, ele se solta mais, ele já anda nas escadas que ele conhece sozinho, sobe correndo. Eu achei uma pena ter saído de lá. Agora, aqui já tem muita criança, são muitas necessidades diferentes, não tem professor de Braille, as professoras têm dificuldade em ensinar ele. O material adaptado que ele tem é tudo lá do Braille, não tem aqui na escola (ENTREVISTA nº 8).

Além dessa observação quanto à acessibilidade na biblioteca, outra explanação de um sujeito pesquisado merece ser destacada, para os dados do Quadro 8 não serem interpretados de forma equivocada:

Na escola que ele tá é acessível, tem que ser bem específico porque assim eu já trabalhei em muitas escolas e as outras não são adaptadas, são pouquíssimas, do município, então, só meia dúzia, acho que uma em cada bairro. Deveria ter em todas, é que tá começando então a gente não pode julgar, acho que é uma boa iniciativa, pelo menos já começou (ENTREVISTA nº 3).

Novamente salienta-se esses dados estarem relacionados às escolas que os alunos frequentam e, como já mencionado, são ambientes escolares que os responsáveis tiveram o cuidado de verificar se estavam adequados para desenvolver a proposta da educação inclusiva antes de matricular seus filhos.

Através da citação constata-se, ter novamente o município capacitado algumas escolas para receberem alunos com deficiências, enquanto a maioria centra-se na educação de alunos sem deficiência. Apesar de não ter sido universalizado esse acesso e essa permanência em todas as escolas, o município tem demonstrado interesse em discutir e fomentar tal proposta.

Eu vejo que a acessibilidade na escola tá melhorando, já melhorou bastante, rampas, sinalizações para cegos. Para o meu filho que é autista teria que ter figuras para que ele associasse, no banheiro colocar figura, sabe, mostrando como lavar as mãos; abrir a torneira. No banheiro faltam esses pequenos caracteres, essas figuras na parede. As escolas desconhecem isso, eu até como mãe coloquei que existe tal coisa, pode ser usado, vamos fazer isso (ENTREVISTA n.º 17).

Portanto, percebe-se que a acessibilidade vem sendo aprimorada nos últimos anos, principalmente após os programas de inclusão social na escola. No entanto, uma questão importante que o entrevistado menciona é o desconhecimento da escola sobre como tornar-se mais acessível aos seus alunos, principalmente àqueles que necessitam de uma comunicação alternativa.

O desconhecimento revela a falta de preparo da própria escola para lidar com os alunos com necessidades educativas especiais. Por isso, os cursos de capacitação para profissionais são básicos, pois a troca de conhecimentos com especialistas em educação especial auxilia a escola a desenvolver um trabalho com alunos com deficiência procurando sua inclusão e não sua integração, tentando normalizá-lo.

Outro elemento fundamental para fazer os alunos permanecerem no espaço escolar é realizar um trabalho em conjunto (escolas e responsáveis), buscando juntos construir estratégias de intervenção com aquela criança/adolescente.

A falta de acessibilidade linguística foi um fator a chamar atenção para os resultados da pesquisa, pois os alunos com outra forma de comunicação que não a verbal, encontram muitas barreiras para conseguir permanecer nas escolas. Dessa forma, esse dado contradiz o previsto no Artigo 171 da Lei Orgânica de Pelotas (2011) ao mencionar que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para acesso e permanência na escola pública [...]”.

Os alunos com deficiência auditiva, por exemplo, frequentam principalmente a escola especial Alfredo Dub e, após concluírem o ensino fundamental fazem sua transferência para o Colégio Municipal Pelotense, com ensino médio. Ao serem questionados sobre a acessibilidade linguística, os entrevistados lembraram-se dos alunos surdos e todos fizeram a mesma menção, de eles irem para o Colégio Pelotense, pois só lá existem interpretes e recursos adequados. Dessa forma, essa

escola tornou-se referência para os alunos com esse tipo de deficiência, conforme observado na colocação abaixo:

No segundo grau, na escola que ele vai, queria que tivesse os recursos, direitos iguais, ele é como outra pessoa qualquer tem, os mesmos direitos, mas só o Pelotense tem Libras né, alunos surdos, com professores e tudo, acho que todas as escolas públicas tinham que ter, mas só no Pelotense estudam os surdos, agora que ele tá concluindo, não sei onde ele vai estudar (ENTREVISTA nº 14).

Na cartilha destinada aos municípios, o MEC aponta como deve acontecer a acessibilidade linguística nas escolas. Assim, salientam que elas devem possuir mecanismos de comunicação acessível, tendo Braille, Libras e Comunicação Alternativa. Outrossim, a lei 10.098 de 2000, em seu capítulo VII, dispõe sobre Acessibilidade aos Sistemas de Comunicação e Sinalização, ressaltando:

Art. 17 O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação (BRASIL, 2000, capítulo VII).

Essa lei deixa bem claro ser o Poder Público responsável pela acessibilidade da comunicação, ou seja, ele deve prover meios para ela se materializar. No entanto, constata-se, através dos dados apresentados, a legislação não estar sendo cumprida, deixando um leque entre o previsto pela lei e o efetivado. Mas algumas escolas, mesmo sem esse suporte público, acabam conseguindo estabelecer, por iniciativa delas e disposição dos professores, um sistema alternativo de comunicação com os alunos que possuem múltiplas deficiências. Conforme o relato:

Com a “L” eles estabelecem uma linguagem diferente, porque como ela não fala né, eles estabelecem uma forma de comunicar-se com ela, às vezes eles fazem por imagem, às vezes fazem por desenhos, pintam, tem todo um trabalho que eles organizam, umas pranchetas assim que fazem, pra facilitar a comunicação (ENTREVISTA nº 22).

Agora eu observo que a escola teve mudanças, se empenharam, buscaram, teve um grande avanço nesses últimos oito anos. Para entender eles tem que ter convivência, a minha é um exemplo, tem que ter paciência para escutar ela. Agora todos os professores entendem ela, e ela tem dificuldade na fala (ENTREVISTA nº 11).

Apesar das dificuldades, observa-se estarem algumas escolas já conseguindo interagir, inventando novos métodos e técnicas para atingir os alunos com deficiência. Cada um desses alunos matriculados nas escolas regulares são desafios para família, escola, professores, alunos. Por isso, acredita-se que os profissionais, ao trabalharem em escolas, devam acreditar na proposta de educação inclusiva, senão, ela não conseguirá ser efetivada, pois só através de suas práticas ela irá aos poucos sendo materializada.

Por fim, faz-se necessário comentar sobre a falta de acessibilidade no transporte coletivo (77,5%) problema que os responsáveis salientaram existir no município de Pelotas. De acordo com eles, os ônibus adaptados para pessoas com deficiência física são poucos e fazem trajetos distintos. Por isso, quando há necessidade, as pessoas procuram a empresa de ônibus e informam os horários em que precisam de transporte adaptado. Nota-se que o pensamento do Instituto Brasileiro dos Direitos da Pessoa com Deficiência (IBDD) no ano de 2008, ainda contempla essa questão:

No Brasil é cotidianamente desrespeitado o direito de ir e vir das pessoas com deficiência física. Em sua grande maioria os meios de transporte coletivos não estão adaptados, as calçadas e vias públicas não são acessíveis, os prédios, nem os públicos nem os de uso coletivo, respeitam as necessidades mínimas de acessibilidade para cadeiras de rodas e outras dificuldades de locomoção (IBDD, 2008, p. 39).

O município de Pelotas, assim como em outras partes do Brasil ainda não conseguiu efetivar o direito de ir e vir³⁸ das pessoas com deficiência, inviabilizando sua participação em muitos espaços sociais, como a escola. Para fazer os alunos com deficiência física permanecerem na escola regular, os responsáveis tiveram de entrar em atrito com as empresas de ônibus, conforme exemplos a seguir:

Depois de ter brigado quase três anos com a empresa eu consegui o transporte no horário que eu queria. Eu ia todos os dias na empresa de ônibus reclamar. Eu dizia: Não preciso de todos os horários, só de um horário pra cadeirante, das 13:05h. Todos os dias iam pegar o ônibus e ele estragado, todos os dias ia bater boca. Liguei e perguntei: Por que todos os dias o ônibus de cadeirante estraga? Não tem outro ônibus? Não, não tem. Eu disse: Mentira, tem o da 13:15 é só trocar o carro. É que fica difícil, disse ele. Até me tratar com a psicóloga eles queriam, porque eu incomodava. Aí um dia, quando disseram: Vai lá conversar com a psicóloga, eu tive que responder: Eu não preciso de psicóloga, mas se ela souber dirigir o ônibus

³⁸ Importa destacar que este direito está previsto no Artigo 5 da Constituição Federal de 1988.

adaptado, pode ser ela mesma! Tive que ameaçar de levar o Conselho Tutelar e a RBS pra resolverem. Eu não queria expor a minha filha, até que me caiu a ficha de que quem tava tirando o direito de ir e vir dela era eu. Agora, se tiver que ir pra televisão, eu vou! (ENTREVISTA nº 10).

Eu tive que bater num cobrador porque ele foi desaforado comigo e ele disse pra mim que não tinha obrigação de subir muito menos descer cadeira de rodas e que se eu quisesse, eu subisse e descesse porque o filho era meu e não dele. Aí deu uma baita confusão e eles resolveram colocar um ônibus adaptado, mas só depois de um ano que ele tava no colégio. Agora eu tenho um transporte da SMED que traz ele, mas só consegui porque entrei na justiça (ENTREVISTA nº 16).

Nos dois exemplos citados, nota-se o quanto as crianças/adolescentes com deficiência e seus responsáveis ficaram expostos a uma situação de constrangimento devido à falta de acessibilidade dos transportes. Infelizmente, tais situações acabam fazendo parte do cotidiano desses sujeitos, pois a cultura de segregação da pessoa com deficiência ainda permanece na sociedade e a falta de suporte sugere minimamente o descaso com que os direitos da pessoa com deficiência ainda são tratados. A alternativa encontrada pelos dois responsáveis foi recorrer ao órgão de garantia de direitos das crianças e adolescentes (Conselho Tutelar), à mídia e por fim, à justiça, pois só assim, conseguiram acessá-lo.

Em uma sociedade capitalista, que adota a política econômica neoliberal, não há o investimento necessário para as políticas sociais desenvolverem-se conforme estão previstas. Por isso, as explanações realizadas pelos responsáveis quanto à dificuldade encontrada para seus filhos permanecerem nas escolas torna-se cada vez mais concreta. Constata-se, portanto, ainda faltarem investimentos financeiros para a permanência ser alcançada.

Para concluir, julga-se necessário realizar um esclarecimento: durante a análise da permanência dos alunos com deficiência em escolas regulares, se pontuou que a escola deve estar preparada para efetivá-la, que ela deve procurar formas de fortalecer a inclusão de alunos com deficiência. No entanto, não se quis, de modo algum, passar toda a responsabilidade de promover uma educação inclusiva para a escola de forma isolada, pois é sabido esse ambiente escolar não possuir autonomia para fazer isso sozinho. A intervenção pública do Estado é fundamental! Não se espera que os profissionais trabalhem e lutem sozinhos por isso, almeja-se sim, construir-se uma aliança entre escola, profissionais, sociedade civil, pais, alunos e Estado, para a criança/adolescente com deficiência ter seu direito garantido.

3.4.2.3 Quanto à participação

Conforme mencionado no 2º Capítulo, a participação aqui pesquisada refere-se ao envolvimento dos alunos em atividades escolares e a colaboração dos responsáveis nas ações e decisões da escola. Cabe salientar que a participação dos sujeitos com deficiência em escolas regulares mereceria uma pesquisa com apenas esse objetivo, pois muitas questões emergem. No entanto, como o foco do estudo não é esse, procurou-se apenas traçar algumas considerações, sendo a questão analisada através de alguns questionamentos, conforme demonstrado a seguir:

a) Participação dos alunos com deficiência em atividades extra classe

Os dados mostram que a maior parte dos alunos com deficiência não participa de atividades extra classe da escola (75%), apenas 25% participa dessas atividades e estão principalmente relacionadas a: apoio escolar, atividade física, violão, capoeira e dança.

Isso demonstra não terem os alunos com deficiência ainda conquistado seu espaço de participação em todas as atividades desenvolvidas pela escola. Assim, seu envolvimento centra-se no convívio com os colegas nas salas de aulas.

O depoimento de um entrevistado, transcrito a seguir, sistematiza, de forma interessante, como os objetivos da educação inclusiva materializam-se no cotidiano das escolas regulares.

O acesso tu briga muito e tu consegue. Permanência tu só vai ter se tiver uma série de fatores combinados, tem que ter o apoio da direção da escola, do professor do teu filho, dos outros pais, da adaptação da criança, das outras crianças. Então, a permanência depende de um monte de coisas. Inclusão de fato mesmo depende de mais coisas ainda, porque a inclusão é mais do que isso. A inclusão quer dizer participar de todas as atividades, aí depende de várias coisas, depende até da deficiência da criança se ela pode ou não pode participar, se ela tem condições. No caso do "C" que é autista, tem atividades que ele não participa porque ele precisa do apoio de um cuidador, de um monitor porque só a professora não dá conta, também tem isso (ENTREVISTA nº 17).

Considera-se, portanto, o fato de as pessoas com deficiência acabarem não participando das atividades promovidas pela escola devido à falta de profissionais

que auxiliem na realização delas. Além disso, o responsável está correto em afirmar que inclusão vai muito além da garantia do acesso e da permanência na escola, pois a participação faz o sujeito sentir-se parte daquele espaço, sendo fundamental para sua interação com outras pessoas.

Corroborando com esse pensar, a autora Fernandes (2002) expressa em seu trabalho

as condições do meio social são os maiores empecilhos para a participação e expressão das pessoas que tenham algum tipo de deficiência. O contexto desfavorável limita ainda mais uma condição que requer formas alternativas para sua expressão (FERNANDES, 2002, p. 157).

Através das políticas educacionais, a escola abriu-se para receber todos os sujeitos. Agora, cabe ao Poder Público fazê-la estar adaptada e organizada de forma que a participação dos alunos com deficiência seja alcançada. A escola necessita construir novas práticas e novos saberes capazes de proporcionar a interação de todos os alunos. Sabe-se isso não ser tarefa fácil diante da atual realidade brasileira, no entanto, se o objetivo é formar e fortalecer uma nova consciência de respeito às diferenças, isso se torna essencial.

Um dos fatores apontados pelos responsáveis enquanto aspecto facilitador da participação dos alunos com deficiência nas escolas regulares é o apoio de profissionais especializados para auxiliar na aprendizagem e na interação de seus filhos com os demais alunos sem deficiência. No entanto, tal ação é inibida devido à dificuldade em acessar os serviços de atendimentos especializados, como: fonoaudiólogo, psicólogo, psicopedagogo, entre outros.

Desta maneira, os alunos acabam permanecendo muito tempo em filas de espera para conseguir acessar os serviços principalmente vinculados a instituições não governamentais no município.

Conforme os dados, obtidos através das entrevistas, a maioria dos alunos participa de atendimentos em escola especial (60%) e apenas 40% não participam. Importa salientar que grande parte dos não participantes dos atendimentos especializados encontra-se em filas de espera para acessar os serviços.

Uma dedução positiva pode ser feita observando esse percentual: as escolas especiais estão realizando um trabalho de parceria com as escolas regulares, colocando em prática o previsto na política e na Declaração de Salamanca. Deste

modo, auxiliam no processo de aprendizagem, orientação e interação dos alunos com deficiência nas escolas regulares.

As escolas especiais, ao reconhecerem como sua tarefa o apoio às escolas regulares comuns nos processos de inclusão contribuem no acompanhamento do processo educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais, na formação docente, no atendimento educacional especializado, na orientação à família e na rede de serviços das áreas de saúde, assistência social, trabalho e outros de interface com a educação (PAULON, 2005, p. 33/34).

No caso específico da educação dos alunos com deficiência visual, a Escola Especial Louis Braille tem desenvolvido um trabalho muito interessante com as escolas regulares que possuem alunos com tal deficiência. Eles oferecem cursos de capacitação para professores, palestram nas escolas, realizam acompanhamento aos alunos em aulas de apoio de português e matemática em Braille e disponibilizam materiais adaptados em Braille para favorecer a aprendizagem. Nota-se ter esse apoio sido fundamental para a permanência e a participação dos alunos nos espaços regulares de ensino.

No entanto, torna-se oportuno realizar duas pontuações a respeito desses atendimentos especializados: a primeira relaciona-se à natureza não governamental das instituições fornecedoras dos atendimentos. A segunda aponta a interpretação de alguns autores sobre a inserção de alunos com deficiência em atendimentos especializados.

A primeira questão apontada parece dar concreticidade à relação exposta no primeiro capítulo referente ao Estado transferir cada vez mais, suas responsabilidades para a sociedade civil. Como mencionado, as participações em escolas especiais vinculam-se principalmente ao atendimento com psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, psicopedagogo e aulas de reforço escolares. São serviços fundamentais para garantir à criança/adolescente com deficiência permanecer e participar da escola regular de forma a realmente exercer seu direito.

Apesar desses atendimentos serem essenciais para o desenvolvimento das habilidades dos alunos, eles são oferecidos em organizações da sociedade civil em parceria com o poder estatal. Com isso, apesar de se construírem parcerias com o Estado, as organizações apelam para a solidariedade o tempo todo, procurando, com as contribuições dos cidadãos, manter a instituição funcionando. Portanto, não se cobra do Estado que assegure tal serviço.

Muitas vezes, por não ser compreendida a relação dessas questões com a conjuntura societária, acaba-se realizando análises fragmentadas, não se conseguindo ir à raiz dos fatos, gerando a superficialidade da ação e o não questionamento dessas situações. É importante deixar claro não se estar posicionando contra essas instituições. Ao contrário, admira-se o trabalho realizado. Porém, é preocupante a maneira como os direitos sociais acabam sendo negligenciados, pois o Estado sempre procura se desresponsabilizar por eles.

Através das entrevistas, pôde-se constatar que esse direito, em muitas situações, não é visto como responsabilidade do Estado, transferindo-se para a sociedade civil a garantia da fruição dos atendimentos especializados em escolas especiais. Tais parcerias entre Estado e ONGs obscurecem a compreensão do direito à educação como dever estatal. Assim, existe uma contradição no direito à educação da criança/adolescente com deficiência, pois, ao mesmo tempo, se tem um grande avanço na legislação brasileira, mas o Estado continua não se responsabilizando por seu atendimento integral, repassando para o terceiro setor suas funções.

A segunda pontuação a ser realizada refere-se ao entendimento dos autores Mantoan (2008) e Ferreira (2008) quanto à participação dos alunos com deficiência em atendimentos especializados. Enquanto para os responsáveis o acesso dos alunos a esses serviços é fundamental para auxiliar na permanência e participação na escola, esses autores abordam a questão através de outra perspectiva.

Eles acreditam que a inserção das pessoas com deficiência em inúmeros atendimentos especializados serve, na maior parte das vezes, para tentar integrar o aluno, tentando fazê-lo aproximar-se ao máximo do padrão considerado normal. Então, as escolas estariam procurando normalizar novamente o sujeito com deficiência através da fala, do modo de andar, na maneira de se comunicar, entre outros. As escolas estariam trabalhando com os diferentes, mas sem compreender a riqueza existente na diferença.

Em parte concorda-se com esses autores, pois através das entrevistas foi possível notar que o objetivo de algumas escolas, ao realizar esses encaminhamentos, ainda se vincula ao desejo de procurar adequar aquela criança/adolescente ao seu padrão de aluno considerado "normal". Quando as escolas realizam as intervenções baseadas nesse pensamento, acredita-se que Mantoan (2008) e Ferreira (2008) estejam corretos em suas análises, porque

estariam trabalhando, de novo, a partir do princípio da integração do aluno. E estariam abandonando o paradigma inclusivista.

Mas, se a questão do acesso aos atendimentos especializados for observada com o olhar dos responsáveis pelos alunos com deficiência, pode-se constatar serem tais serviços essenciais para fortalecer e incentivar a aprendizagem e a inserção deles com qualidade nas escolas regulares, possibilitando-lhes maior equidade em sua participação na educação. Assim, concorda-se com Rodrigues (2008, p. 311)

A escola regular se quiser ser capaz de responder com competência e com rigor à diversidade de todos os seus alunos necessita recrutar pessoal mais especializado (terapeutas, psicólogos, trabalhadores sociais, etc.) e necessita dispor de equipamentos e recursos materiais mais diferenciados. Enfim, necessita ser uma “organização diferenciada de aprendizagem” que ofereça a garantia às famílias e encarregados de educação que os mesmos serviços que eram proporcionados pela escola especial podem continuar a estar disponíveis.

A pequena reflexão realizada em torno dos atendimentos especiais demonstra o quanto a educação inclusiva não possui uma verdade absoluta. Pelo contrário, a dialética está constantemente presente entre os estudiosos, pesquisadores, professores, responsáveis, enfim, na vida dos sujeitos. Suas atividades estão cercadas de escolhas, contradições, dúvidas, incertezas e sonhos, por isso, a educação inclusiva torna-se tão interessante de ser estudada e debatida.

b) Participação dos responsáveis na escola

Dentre os objetivos específicos da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva está a participação dos pais e da comunidade. Por isso, procurou-se verificar se os responsáveis pelos alunos estavam participando das decisões e das avaliações escolares.

Assim, os dados do estudo realizado mostram que 50% dos responsáveis participam das avaliações e das decisões das escolas e 50% não participam dessas

atividades. Nota-se que a participação de pais prevista no artigo 53 do ECA (1990)³⁹ e no artigo 14 da LDBEN (1996)⁴⁰ ainda não foram plenamente materializadas.

Por consequência, a participação dos responsáveis nas atividades da escola ainda é um fator a ser aprimorado e um espaço a ser conquistado. A pesquisa realizada por Silva (2012) aponta, em muitas situações, a ausência dos responsáveis nas plenárias convocadas pelas escolas, poder justificar-se pela experiência negativa que tiveram ao longo dos anos. Em grande parte das reuniões, esses sujeitos participaram apenas como ouvintes: não se incentivava sua manifestação e suas opiniões eram desconsideradas na maioria.

Este fato, que o autor traz em seu trabalho, também se confirmou na aplicação dessa pesquisa, na qual os responsáveis não sentem estar a escola realmente aberta para ouvi-los.

Não, na verdade nós pais participamos daquilo que o professor chama para conversar. Embora tenha um conselho escolar que tem parte da representação de pais de alunos, mas ainda essa participação é muito reduzida. Eu ainda vejo as escolas muito fechadas para os pais realmente estarem participando (ENTREVISTA nº 15).

Os espaços escolares ainda não conseguiram estabelecer, de modo significativo, uma parceria entre pais, professores, funcionários e equipe diretiva. Os sujeitos pesquisados relatam que sua participação acontece através de votação para a equipe diretiva da escola e entrega de notas nos Conselhos de Classe. Não participam do planejamento, nem das decisões escolares, apenas recebem a comunicação de que a escola irá realizar tais atividades no próximo ano e que optaram por priorizar determinado setor; no entanto, não são consultados. Convém lembrar a análise de Paulo Freire sobre a importância da participação na vida da escola:

Mudar a cara da escola pública implica também ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães, diretoras, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladores, merendeiras (...). É claro que não é fácil! Há obstáculos de toda ordem retardando a ação transformadora. O amontoado de papéis tomando o nosso tempo, os mecanismos administrativos emperrando a marcha dos projetos, os prazos para isto, para aquilo, um deus-nos-acuda (FREIRE, 1991, p. 35-37).

³⁹ “[...] direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais” (BRASIL, 1990, art. 53).

⁴⁰ “Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios [...] participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996, art. 14).

Paulo Freire sempre procurou mostrar, em suas escritas, a importância de ouvir todas as pessoas envolvidas, pois todos são atores fundamentais da escola, não existindo um sujeito considerado mais adequado para dizer como deve ser planejada. Assim, a participação de todos nos processos escolares enriquece o debate da educação, favorece a construção de novas ideias para organizar a escola pública, possibilitando questionar a estrutura conservadora e normalizante, muitas vezes encontrada no cotidiano escolar.

Compreende-se que, apesar dos inúmeros compromissos da Equipe Diretiva, dos professores, funcionários e familiares cumpridos diariamente, é preciso encontrar um momento para conversar, trocar experiências, salientar acertos, erros, sugestões, propostas. Como observado no decorrer deste trabalho, materializar a educação inclusiva é desafiador. Portanto, a parceria entre escola e familiares é essencial para se elaborar uma nova prática de respeito às diferenças dentro dos espaços escolares. Além disso, através dessa parceria, torna-se mais fácil pressionar o município para ele disponibilizar os recursos necessários e assegurar o direito à educação das pessoas com deficiência.

Portanto, após realizar a análise dos objetivos da política por meio da percepção dos responsáveis pelos alunos com deficiência matriculados nas escolas regulares, verifica-se necessitar a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva de investimento econômico, além de uma proposta pedagógica eficiente e da construção de uma cultura de respeito às diferenças. Assim, é fundamental destacar que promover uma educação para todos e conseguir que todo o trabalho seja planejado e realizado de acordo com as necessidades dos alunos (UNESCO, 1994), não é tarefa fácil, pois dependerá de múltiplos determinantes sociais, econômicos, políticos e culturais.

3.4.3 Dificuldades e potencialidades identificadas na política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no município de Pelotas

Com base nas análises realizadas no decorrer deste trabalho, descobertas importantes surgiram sobre a implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, no município de Pelotas. A seguir, apresenta-se

a sistematização das questões que emergiram com o cruzamento dos dados obtidos durante o desenvolvimento deste estudo. Para isto, usar-se-ão dois tópicos: dificuldades (1) e potencialidades na implementação da política (2).

CATEGORIA	SIGNIFICADO
1. Recursos Materiais e Humanos insuficientes	As crianças/adolescentes com deficiência encontram diversas barreiras para conseguir matrícula, permanecer e participar das atividades escolares devido à falta de recursos pedagógicos adequados. Falta capacitação aos professores e funcionários das escolas. Há escassez de monitores e cuidadores nas escolas e filas de espera para conseguir atendimento especializado para os alunos.
2. Falta de acessibilidade	Encontram impedimentos para permanecerem no ensino regular e desenvolverem sua aprendizagem devido à falta de acessibilidade, principalmente na comunicação, no transporte e na biblioteca.
3. Discriminação	Em muitas situações são expostos a atitudes preconceituosas principalmente dos professores das escolas regulares, que não sabem como lidar com inserção deles nesse espaço.
4. Desconhecimento	A falta de conhecimento acerca da deficiência e dos sujeitos com deficiência gera resistência dos professores, coordenadores, diretores e funcionários. Além disso, a falta de informação faz reproduzir-se o discurso da segregação, criando uma barreira para inseri-los no ensino regular.

Quadro 9: Dificuldades na implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no município de Pelotas

Fonte: Dados obtidos após a sistematização dos dados da pesquisa.

Essa síntese apresentada no Quadro 9 demonstra claramente as quatro principais dificuldades que os responsáveis encontram para materializar o direito à educação dos alunos com deficiência nas escolas regulares. As duas primeiras (falta de acessibilidade, recursos materiais e humanos insuficientes) referem-se a questões teoricamente fáceis de resolver, pois basta existir o devido investimento do

Poder Público para adaptar os espaços escolares, de modo a poder a escola receber todos os alunos com igualdade.

Porém, em uma sociedade neoliberal, tal “facilidade” é dificultada pela priorização de outros investimentos. Mesmo assim, ela pode ser considerada menos complicada, bastando vontade política e repasse de verbas, enquanto a terceira questão, a discriminação, envolve outros elementos, pois se vincula a um processo histórico e cultural ainda enraizado na sociedade.

A cultura da normalidade permanece hegemônica, a beleza é exaltada constantemente, os apelos realizados pelas propagandas publicitárias de padrão ideal inibem a construção de uma sociedade respeitadora das diferenças, visto todos desejarem alcançar o mesmo padrão: aquele ditado pelos meios de comunicação de apelo ao consumo.

Rodrigues (2008) aborda, de modo interessante, algumas ideias sobre a educação inclusiva, na qual expõe o quanto é necessário as escolas terem o suporte adequado para trabalhar com os alunos com deficiência. Ao refletir sobre a escassez de recursos materiais e humanos, o autor manifesta o pensamento:

A questão da inclusão, tal como a entendemos em sociedades modernas pode ser promovida em escolas e sistemas educativos desprovidos de recursos? Na nossa opinião não. A inclusão tem de constituir uma resposta de qualidade para poder, por exemplo, constituir uma alternativa séria às escolas especiais [...] Promover a inclusão é criar serviços de qualidade e não democratizar para todos as carências (ROGRIGUES, 2008, p. 309).

Pelas entrevistas, notou-se o quanto as escolas estão com atividades baseadas na “arte do improviso” e, portanto, democratizando suas carências para todos os estudantes, conforme mencionado pelo autor. Quando os professores e as famílias não conseguem acessar, principalmente os materiais pedagógicos adequados, eles usam a própria criatividade para usar instrumentos, ao menos, parecidos com aquilo necessário ao aluno com deficiência para desenvolver sua aprendizagem.

Assim, não se compreende como a escola será capaz de dar conta da inclusão sozinha, isolada, com os mesmos recursos repassados antes. Se essa política é uma ação séria, buscando realmente, materializar um direito, os recursos materiais tornam-se básicos. Com isso, constata-se que Rodrigues (2008, p. 302) tinha razão ao mencionar: “Tanto a legislação como o discurso dos professores se

tornaram rapidamente 'inclusivos' enquanto as práticas na escola só muito discretamente tendem a ser mais inclusivas”.

Com as explicações dos entrevistados, percebe-se o quanto a falta de recursos destinados à inclusão é perversa para os alunos com deficiência e suas famílias, pois o maior objetivo dos responsáveis, ao colocar as crianças/adolescentes nas escolas regulares, é fazê-las adquirir novos conhecimentos. Assim, a escola regular não pode ser compreendida apenas enquanto meio de socialização dos alunos com deficiência.

Eu acho que o governo ta deixando faltar muita coisa que a criança precisa, porque não adianta dizer há inclusão, porque a criança ta dentro da escola, não é assim que funciona. Agora mesmo teria que ter outra pessoa na sala de aula para auxiliar a professora dele. Se o meu filho tivesse uma professora mais tempo com ele aprenderia muito mais, ele avançaria (ENTREVISTA nº 19).

A falta de apoio pedagógico e material pode levar essas crianças e adolescentes a se evadirem dos espaços de ensino regular, porque, muitas vezes as famílias não encontram escolas organizadas para receber a todos e efetuar um bom atendimento: tal falta é uma forma de discriminar. A carência desse apoio pode também causar permanência deles sem progredir para os níveis mais elevados de ensino, revelando uma forma de desigualdade de condições para a permanência.

Deste modo, importa salientar uma inquietação frente à escassez de recursos nas escolas. Acredita-se que, em algumas situações, a educação inclusiva está sendo utilizada como um meio de encobrir uma falsa inclusão. Afinal, os movimentos de incluir e excluir estão relacionados, um não existe sem o outro. Pode-se estar incluindo em determinadas situações e excluindo em outras. Assim, um exemplo dessa questão pode ser constatado pela análise dos objetivos da política: inclui-se através do acesso e se exclui através da falta de recursos para garantir a permanência e a participação dos alunos com deficiência.

Destaca-se não se vincular esta inquietação à dúvida desta política de inclusão escolar ser, ou não, um aspecto positivo. De fato, considerando o explicitado, ela é uma grande conquista que precisa ser efetivada. Teoricamente, todas as escolas estariam capacitadas para ensinar alunos com deficiência, entretanto, a falta de suporte escolar faz a criança/adolescente acabar sentindo-se excluída, pois não há acessibilidade, não existem cursos de capacitação em

educação inclusiva para funcionários. Eles acabam sendo vistos como alunos do professor “X” e não como educandos da escola, entre outros empecilhos.

A partir desses dados, nota-se que, realmente, na maior parte das escolas, tais alunos não estão sendo incluídos. Eles apenas têm sua matrícula garantida em uma escola regular. Dessa maneira, acabam excluídos dentro do ambiente escolar, influenciando os pais a pensarem não ser ali o lugar deles, ao constatarem o sofrimento da discriminação e a dificuldade de progredir. Com isso, muitos acabam optando, mais uma vez, pela educação especial.

Para a escola conservadora, é mais fácil excluir quem não se adapta do que pensar em alternativas ampliadoras do universo escolar. Trabalhar para além da normalidade, construir práticas baseadas na diversidade, no respeito e na valorização das diferenças é um desafio necessário, quando se busca uma nova sociedade respeitadora de todos os seres humanos.

Além disso, é importante compreender que, enquanto o Estado continuar adotando o sistema capitalista e a política econômica neoliberal, a política social não conseguirá alcançar a igualdade e a inclusão social de todas as pessoas. Conforme analisa Oliveira (2002, p. 10), “a exclusão está incluída na lógica do capital, ou ainda, dizendo de outra maneira, que o círculo entre exclusão e inclusão subordinada é condição do processo do capital”.

Ao privilegiar questões de mercado, os direitos universais como a educação ficam sem os recursos indispensáveis para o atendimento eficaz a todos. Assim, observa-se possuir a educação inclusiva este caráter contraditório, pois ela prevê igualdade de condições na educação em uma sociedade de classes, marcada pelo lucro, competitividade, exploração e discriminação.

Para Martins (1997), a lógica da inclusão das pessoas excluídas, no âmbito das relações sociais capitalistas, é a sua integração à lógica do mercado. Daí a diferença a assinalar entre a inclusão integrativa do capitalismo e a inclusão social requerida pelos movimentos sociais que buscam reivindicar, conquistar e defender direitos.

Deste modo, há uma questão primordial a ser salientada. De fato, longe de ser uma proposta de transformação social, a política de educação especial na

perspectiva da educação inclusiva⁴¹ busca incluir as pessoas com deficiência no sistema capitalista, instrumentalizando-as para elas também poderem competir dentro do mercado de trabalho, sendo possíveis consumidores. Com isso, destaca-se ela não propor uma mudança no sistema, não o questionar. Pelo contrário, o que ela busca é inserir a pessoa com deficiência na escola.

Sem negar a importância dessa política, é preciso ter criticidade e perceber que, como qualquer política social desenvolvida em uma sociedade capitalista, sua implementação sofre muitos limites e é marcada por contradições. Refletir sobre essas inquietações permite constatar que, apesar de a proposta ser extremamente válida, ela terá de percorrer um longo caminho, até alcançar seus objetivos.

A última dificuldade apontada no Quadro 9 refere-se ao desconhecimento acerca dos sujeitos com deficiência. Como esses viveram durante um longo período afastados do convívio social, sua inserção nos espaços públicos ainda causa receio, medos, dúvidas, pois ainda não foi possível estabelecer uma relação da sociedade em geral com esses cidadãos considerados “diferentes”. A maior parte da população ainda enxerga as pessoas com deficiência através do modelo médico, por isso as percebe enquanto seres incapazes e inferiores. Dessa forma, ao utilizar tal modelo para compreender a deficiência, os profissionais das escolas acabam desconsiderando a capacidade e a potencialidade desses educandos.

Importa ressaltar ser compreensível a resistência existente entre os professores em trabalhar com a educação inclusiva, pois a falta de capacitação, de materiais pedagógicos, de não ter as devidas instruções a respeito das diferenças de cada estudante causa receios. No entanto, não é aceitável o fato de educadores reproduzirem discursos e palavras de preconceito, incentivando práticas de segregação da pessoa com deficiência.

Acredita-se que este fator influencia fortemente a educação da criança com deficiência, porque, se os próprios professores não acreditam nessa perspectiva da educação, sua atividade poderá levar em conta muito mais os limites do que as potencialidades dos alunos. É preciso mudar essa concepção dos educadores, pois a educação inclusiva só poderá ser bem sucedida se tiver o apoio e a participação de todos os profissionais.

⁴¹ O comentário realizado vincula-se a política brasileira de educação inclusiva que está sendo implementada no município. Ressalta-se, portanto, não estar analisando as ideias da educação inclusiva que propõe a organização de um novo sistema de ensino, conforme discutido no Capítulo 2.

Salienta-se ser preciso ter cuidado ao discutir as questões de inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, pois os professores não são os únicos capazes de discriminar um cidadão com tal característica. Ao discutir as políticas públicas de inclusão destinadas às pessoas com deficiência, a autora Teixeira (2010) faz a seguinte colocação

Por fim, é fundamental discutir com muito cuidado a questão da inclusão na escola das pessoas com deficiência. Nem todos os PPD's são aptos a serem inseridos na rede de ensino regular. O grau de comprometimento de cada pessoa interfere na eficácia do ensino. O objetivo não deve ser simplista e almejar a inclusão de todos os deficientes, e sim incluir aqueles que possuem capacidade de inclusão, bem como criar escolas para aqueles que precisam de uma formação e tratamento educacional diferenciado (TEIXEIRA, 2010, p. 84).

Observa-se que a autora, ao realizar essa colocação, não está usando o termo adequado, pois em seu pensamento ela discute a política enquanto modo de integração e não de inclusão. A proposta de educação inclusiva é para todas as pessoas sem exceções, a aptidão e a adaptação não se vinculam a esta perspectiva. O cuidado no uso das palavras é fundamental para não contradizer o próprio fio condutor da análise, estendido sobre a inclusão dessas pessoas na sociedade.

Pensar em criar critérios de seleção para decidir quais crianças/adolescentes têm direito a frequentar uma escola regular é perverso, além de descaracterizar um princípio fundamental da educação: sua universalidade. Concorda-se com a existência de dois espaços para a aprendizagem da pessoa com deficiência (escola regular e escola especial). No entanto, quem deverá optar por uma delas será o próprio cidadão. Quando não puder, sua família deverá fazer a escolha, pois não se pode continuar tutelando e dizendo onde é o lugar da pessoa com deficiência. Eles são cidadãos, por isso, devem decidir e construir sua própria história.

Por fim, as colocações realizadas no decorrer deste trabalho demonstram que a expressão de Mantoan (2009) é oportuna, pois a inclusão realmente “pegou a escola de calças curtas”, ou seja, as escolas ainda precisam de muitas adaptações para o processo de inclusão configurar-se realmente como inclusivo. A proposta exige não só vontade profissional, mas também precisa do Poder Público. Assim, é necessário ao Estado desempenhar um papel efetivo, garantindo os recursos necessários.

CATEGORIA	SIGNIFICADO
1. Avanço	A política representa uma evolução do direito da pessoa com deficiência no município, ela está sendo observada enquanto forma de garantir a educação desses sujeitos. Assim, representa um avanço na história, auxiliando no rompimento com a lógica da segregação.
2. Socialização	Instiga a interação de pessoas com e sem deficiência nas escolas, permitindo que se estabeleça uma relação de proximidade com o outro. Os alunos gostam de estar inseridos em escolas regulares, convivendo com todas as crianças/adolescentes.
3. Oportunidade	Método de construir uma nova relação com os sujeitos com deficiência e de conhecer quem são as pessoas com deficiência. Oportunidade de os alunos com deficiência desenvolverem seus conhecimentos.
4. Parceria	Estabeleceu-se um vínculo de colaboração entre os responsáveis e os professores/ pais, professores e escola especial/professores das salas de recursos e professores da sala de aula.
5. Respeito às diferenças	A inserção de alunos com deficiência dentro dos espaços escolares incentiva a aceitação e o respeito às diferenças de cada aluno, de cada ser humano.
6. Interesse profissional	Vontade profissional em buscar as melhores formas de concretizar a inclusão do aluno com deficiência na escola, buscando alternativas, pesquisando, e principalmente, acreditando no potencial da educação inclusiva.

Quadro 10: Potencialidades da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva em Pelotas

Fonte: Dados obtidos após a sistematização dos dados da pesquisa.

A síntese apresentada no Quadro 10 demonstra ser a política potencializadora de questões importantes para a inserção dos alunos com deficiência nos espaços sociais. Conforme demonstrado, ela representa um avanço no modo de pensar e desenvolver o direito à educação desses sujeitos no município. As entrevistas mostram que 82% dos entrevistados acreditam ser possível, através dessa política, garantir o direito à educação de seus filhos, enquanto apenas 18% pensam não ser possível.

Nota-se, portanto, o quanto a implementação da política tem sido positiva para materializar um direito da pessoa com deficiência que esteve, durante muitos anos, negligenciado. Assim, a educação inclusiva, apesar das dificuldades, representa para os alunos com deficiência um avanço em sua trajetória educacional e social.

O incentivo à inserção destes estudantes em ambientes educacionais regulares abre espaço para sua participação na sociedade em geral, pois a escola é o primeiro contato das crianças/adolescentes com o mundo externo onde começam a construir novas relações e interações com o outro. De acordo com Brandão (2002), o espaço escolar, enquanto parte de um mundo social, se torna lugar coletivo da experiência da cidadania,

um mundo que se constrói como ofício do diálogo e da partilha entre sujeitos igualados socialmente em suas diferenças culturais, e também, através das diferenças legítimas de suas escolhas de alternativas de vida (BRANDÃO, 2002, p. 66).

A interação de alunos com e sem deficiência permite arquitetar uma nova cultura acerca das diferenças. As crianças/adolescentes, através da convivência, acabam percebendo não ser o mundo composto por um único modelo de pessoa, pois a diversidade faz parte dele, cada sujeito tendo um modo de ser, com limites e qualidades diferentes. Assim, a implementação da política em Pelotas tem incentivado o respeito às diferenças e a socialização, nas palavras dos entrevistados:

A política traz mudanças, igualdade, respeito pelo outro ser humano, solidariedade. Os alunos conseguem perceber que o colega com deficiência tem o mesmo direito de estudar que ele. As crianças respeitam, são solidários, então ela auxilia no amadurecimento das outras crianças, acho que elas se tornam mais humanas (ENTREVISTA nº 20).

Meu filho conseguiu se socializar avançou muito após entrar no colégio. Ele aprendeu tudo, tem mais autonomia, para ele foi só benefício. A inclusão produz diferenças na escola, porque até meu filho chegar, ninguém sabia o que era autismo, as mães dos coleguinhas dele não sabiam, então eu acho que a inclusão é uma maneira de conhecer as deficiências. As outras crianças aprendem sobre as diferenças (ENTREVISTA nº 28).

Portanto, a inserção de alunos com deficiência nas escolas regulares permite conhecer e desmistificar questões sobre as deficiências, fazendo-as deixarem de ser abafadas ou desconsideradas. O sujeito com deficiência passa a fazer parte do

sistema de ensino, saindo da condição de invisibilidade educacional a que era submetido.

Nesse sentido, é interessante observar que a questão da “oportunidade” identificada no Quadro 10, não se vincula apenas à pessoa com deficiência acessar a escola regular, mas também aos demais integrantes da escola terem a possibilidade de aprender com os alunos incluídos. Enfim, conforme afirmam alguns dos sujeitos entrevistados: “todos ganham com a inclusão” e “no futuro trará uma mudança de pensamento sobre a pessoa com deficiência” (ENTREVISTA nº 29).

Um aspecto surpreendente, surgido após a realização da análise das entrevistas, foi constatar que a maior parte dos responsáveis mencionou não ter sofrido preconceitos por parte de outros pais ou alunos na escola. Ao contrário dos receios apontados pela autora Mantoan (2008), os entrevistados não relataram, de modo significativo, nenhuma situação de preconceito, ou resistência por parte de pais de alunos sem deficiência.

Essa constatação torna possível refletir e concluir que o preconceito em relação à pessoa com deficiência está diminuindo. Acredita-se na possibilidade de este fato estar vinculado ao trabalho desenvolvido pelos profissionais da área educacional nas escolas pesquisadas.

A professora também ajuda muito ela. Na aula da “P” tem um coleguinha que tinha preconceito com ela e a professora começou a debater muito sobre esse tema, fazendo trabalhos sobre os direitos da criança e do adolescente, trabalhando com a música do Toquinho, direito e deveres (ENTREVISTA nº 14).

É conveniente aproveitar a citação anterior para fazer uma ressalva, pois ela evidencia que, embora haja professores resistentes à proposta da educação inclusiva, também existem aqueles que lutam e trabalham em prol do desenvolvimento de uma educação para todos.

Conforme analisa Neri (2003) o sucesso da educação inclusiva não depende da formação de professores capazes de caracterizar os tipos de deficiência e sim, da possibilidade de haver educadores que reconheçam as dificuldades de cada aluno e consigam contorná-las, através da exploração das potencialidades, respeitando as limitações, como manifesta esta mãe em seu comentário:

As atividades planejadas para minha filha são diferentes daquelas atividades mais formais. As professoras formulam atividades que tenha

músicas, livros, coisas que ela gosta e que ela consegue também, porque elas não vão fazer uma atividade em que a “L” tenha fracasso, então elas promovem uma atividade dentro dos interesses dela e qual criança não gosta de música? Não gosta de livros? Não gosta de uma história? Não gosta de uma brincadeira? Todas gostam. Então, todos os alunos estão ganhando, porque através do lúdico tu aprende, o brincar pode ser uma maneira de ensinar (ENTREVISTA nº 22).

Nota-se, pelos dados obtidos, que alguns professores pensam além das “regras” e padrões da aprendizagem, criando novos métodos de ensino. No entanto, para descobrir o melhor modo de estimular a aprendizagem do aluno com deficiência, os professores das salas de aula não trabalham sozinhos, eles procuram estabelecer um sistema de cooperação com os responsáveis e com os demais professores (de educação especial e do AEE), trocando conhecimentos e informações acerca do aluno, buscando o desenvolvimento da criança/adolescente e sua inserção na escola. Assim, essa parceria é outra potencialidade da implementação da política no município.

Eu acho que de uns anos pra cá o Ministério da Educação tem conseguido planejar uma proposta de educação inclusiva, porque as escolas têm possibilidade de fazer um bom trabalho, porque tem uma professora do AEE, que é o atendimento educacional especializado. Ela é que acompanha a minha filha e acompanha a professora da sala de aula, ajuda a professora a pensar numa proposta de trabalho pra “L”, junto com as outras crianças, então isso eu vejo acontecendo na educação pública e isso é do Ministério da Educação e das prefeituras (ENTREVISTA nº 22).

A explanação realizada por este responsável demonstra, apesar das críticas feitas quanto à falta de recursos materiais e humanos nas escolas, não se poder desconsiderar o trabalho realizado pelo município e pelo Estado para tais crianças/adolescentes nas escolas regulares. Há aspectos necessitando de investimentos, no entanto, não se pode negar o avanço já obtido através da implantação da política.

Eu acredito que a inclusão é a melhor situação para as pessoas com deficiência, porque a segregação é o que mais dificulta o desenvolvimento de qualquer sujeito, então quando ele tem a possibilidade de conviver com pessoas da mesma idade sem deficiência, eu acho que isso potencializa mais o desenvolvimento e tu não fica só focada na deficiência. Tu consegue trabalhar o que a pessoa tem de eficiência, o que ela tem de bom, o que ela tem de talento. Todo mundo tem um talento, por mais dificuldades que se possa ter, então eu acho que isso é o que é o mais bonito da educação inclusiva é o direito de todos estarem convivendo juntos (ENTREVISTA nº 31).

O pensamento do responsável permite lembrar a crítica realizada pelo autor Rubem Alves (2010) no livro “Pinóquio às avessas” à educação regular. A leitura da obra permite concluir que as pessoas não aprendem ao mesmo tempo e todos os seres humanos possuem potencialidades e limites diferentes. Dessa forma, a educação inclusiva também questiona: “Por que todos os alunos precisam aprender na mesma velocidade? Quem decide o que é importante saber?”

O sujeito com deficiência não é diferente dos demais educandos que sempre frequentaram a escola regular. Cada um deles passa um tempo até alcançar o conhecimento. A questão é que, quando um aluno com deficiência entra em uma escola regular, todas as atenções e olhares fixam-se nele. Naquele momento ele é o novo, o desconhecido e criam-se expectativas e medos acerca de suas atitudes, de sua aprendizagem. Ele não é “mais um aluno”, ele passa a ser “o aluno”.

Assim, com o ingresso dele, a escola precisa reconstruir seu método de ensino e de pensar a educação. Ao realizar o exercício de planejar ações centradas na necessidade de seus alunos, a escola estará questionando-se e realizando um movimento de renovação da prática escolar: isto é fundamental para aprimorar a educação.

Por fim, identificam-se duas potencialidades não vinculadas diretamente à implementação da política, mas que interferem na luta pela garantia do direito à educação da pessoa com deficiência. A primeira refere-se ao movimento realizado pelas mães e familiares de pessoas autistas, mostrando que os responsáveis por alunos com deficiência procuram reivindicar os direitos de seus filhos através de associações, caso da AMPARHO (Associação de Amigos, Mães, Pais de Autistas e Relacionados) em Pelotas. Criada por pais de pessoas autistas do município, luta pela garantia dos direitos desses cidadãos. Através das ações e mobilizações feitas pela AMPARHO, muitas mudanças positivas ocorreram no sentido de incentivar a inclusão desses sujeitos.

A segunda, relaciona-se à leitura crítica efetuada por alguns alunos com deficiência sobre sua inclusão escolar. É interessante observar que as crianças/adolescentes com deficiência visual ou deficiência física possuem grande entendimento sobre seus direitos dentro de uma sociedade. No caso específico da educação, eles colaboram, sugerindo meios para a própria inclusão. Assim, é importante relatar uma situação ocorrida durante a realização de entrevista com uma

mãe acompanhada por seu filho, aluno com deficiência, o qual pareceu bastante incomodado com algumas coisas acontecidas em sala de aula e disse:

- Posso falar? Então comentou: Não acho que devo ficar em aula sem fazer as atividades, se for assim nem preciso ir à aula, faço os trabalhos sempre em casa mesmo, se é inclusão tenho que fazer tudo junto com meus colegas e não separado (ALUNO ACOMPANHANTE DA ENTREVISTA nº 8).

A fala do aluno causou surpresa, pois nem o responsável entrevistado tinha conhecimento da opinião de seu filho. Por essa explanação, foi possível perceber que algumas crianças/adolescentes entendem a inclusão, manifestam sua opinião e reivindicam a concretização da política de educação inclusiva. Assim, esse conhecimento acerca dos seus direitos representa um avanço, pois demonstra a apropriação dos sujeitos e de suas famílias sobre as discussões, indicando a possibilidade de serem protagonistas desta política.

Para concluir sobre as potencialidades da implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, lembra-se, aqui, um poema de Rubem Alves para incentivar a continuidade desta reflexão:

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Portanto, pensa-se ser preciso potencializar a existência de escolas que sejam asas, garantindo o direito à educação para todos, sem distinções, porque afinal, cada ser humano é único. Assim, é dever de todos os profissionais que buscam por uma sociedade igual, lutar para crianças e adolescentes, independente de terem deficiências ou não, serem cidadãos livres e autônomos, pois apenas unindo todas as forças será possível construir uma sociedade justa, democrática e igualitária.

3.5 E AGORA? SUGESTÕES PARA MELHORAR O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE PELOTAS

A partir das colocações realizadas pelos responsáveis sistematizou-se uma síntese com nove sugestões para o aprimoramento da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no município de Pelotas. Assim, após cada sugestão transcreveu-se a fala de um sujeito pesquisado com o objetivo de enfatizá-la como decorrente de pessoas que vivenciam o problema.

1. Contratar monitores e cuidadores escolares.

Os políticos só sabem dizer que antigamente era muito mais difícil, mas como eu digo: - Ninguém vive no passado, quem vive do passado é historiador. Então, eu sei que a coisa é difícil, mas se não fizer nada é pior. Eu agora esse ano estou lutando, falei com o secretário da educação, porque eu quero as condições para a inclusão de verdade. Tem inclusão, mas não tem condições de ensino. Eu estou lutando para conseguir um cuidador para ela na sala de aula. Fomos na Câmara de Vereadores, vou no prefeito, se não adiantar, vou no promotor. A inclusão é bem difícil. As condições que me refiro é dentro da sala de aula. Porque eles têm dificuldade para aprender. Por isso tem que ter uma auxiliar para a professora. Por essa falta de profissional é que as crianças ficam muitos anos na mesma série (ENTREVISTA nº 37).

2. Capacitar todos os professores e funcionários. “Os cursos ficam centrados nos professores da sala de recurso. Tudo bem que eles oferecem alguns cursos, mas não é o suficiente, sabe? (ENTREVISTA nº 24)”. Os responsáveis demonstraram não compreender por que os cursos de capacitação sobre pessoas com deficiência e sua educação destinam-se apenas aos professores do AEE ou aos coordenadores pedagógicos. Concorde-se com os sujeitos pesquisados de haver necessidade de descentralizar tais conhecimentos, passando-os para a pessoa que trabalha na linha de frente do ensino regular, ou seja, o professor da sala de aula.

3. Realizar conversa prévia com os alunos sobre a inserção da criança/adolescente com deficiência, conforme exemplo:

Agora mesmo minha filha vai pra uma escola nova. Ninguém conhece ela. Acho que seria bom, antes dela chegar, a professora fazer uma reunião dizendo que iam receber uma aluna nova, que ia ser legal, mas que ela tem algumas dificuldades e vai precisar da ajuda dos colegas (ENTREVISTA nº 14).

4. Investir em materiais pedagógicos adequados às necessidades dos alunos.

Nesses três anos que ele tá aqui, pouca coisa eu consegui, ele tá no segundo ano ainda, até hoje espero material, sabe, que ele possa usar na sala de aula. Se eu não fizer o material, se eu não consegui ele não vai ter o material, porque o município não me oferece, sabe? (ENTREVISTA nº 1).

5. Realizar palestras nas escolas sobre educação inclusiva.

Divulgar mais a educação inclusiva para as pessoas aprenderem o que ela significa, a importância que ela tem na vida das crianças, principalmente para crianças assim como a minha filha né, Incentivar os professores a colaborar, talvez essas palestras nos ajudasse um pouco (ENTREVISTA nº 35).

6. Implantar mais salas de recursos multifuncionais no município e ampliar os horários de atendimento dos alunos com deficiência nos AEE.

As crianças daqui da escola tão tendo atendimento na sala de recurso. Só que as crianças de outras escolas também têm atendimento aqui, porque na escola deles não tem. Aí acontece que os atendimentos que poderiam ser proporcionados para as crianças duas, três vezes por semana é feito só uma vez. Isso prejudica a aprendizagem dos alunos. O meu filho, por exemplo, precisa de mais um atendimento na sala de recurso, senão ele não consegue avançar. Por isso, todas as escolas têm que ter sala de recursos (ENTREVISTA nº 33).

7. Ampliar o acompanhamento da SMED e do CAPTA às escolas regulares com alunos com deficiência.

Depois que consegui fazer a matrícula da minha filha, mais ninguém se interessou em saber como ela estava, do que ela precisava, se eles estavam conseguindo ajudar ela. Acho que deveria ir uma pessoa da SMED lá interessada, porque só todos unidos para conseguir a inclusão, né? Não adianta atirar os alunos dentro das escolas. É a mesma coisa que um depósito de remédios, tu vai colocando, mas alguém tem que ir olhar se o prazo de validade não tá vencido. E a escola não é um depósito que tu atira uma criança e nunca mais vai ver (ENTREVISTA nº 21).

8. Realizar pesquisas com diversos enfoques sobre educação inclusiva e o direito à educação da pessoa com deficiência.

As pesquisas são muito importantes, é através delas que tem as mudanças, só através disso pra provar o que realmente existe nas escolas, que não é blá, blá, blá, não é coisa que inventamos. Existe, tá lá dentro, tá na minha cidade acontecendo isso. As pesquisas mostram o que era pra ser e o que é (ENTREVISTA nº 26).

9. Discutir no espaço escolar questões relacionadas às pessoas com deficiência

Acho que deveria ter mais envolvimento, palestras, oficinas, com todas as pessoas, os outros pais também, porque os pais dos outros alunos não rejeitam, mas às vezes eles desconhecem também aquela deficiência, não sabem como tratar, como lidar e acho que isso seria importante. Seria bom ter momentos onde isso fosse discutido, fosse conversado com os pais, alunos, professores e funcionários (ENTREVISTA nº 38).

Diante dessas colocações, cabe apenas realizar dois comentários: o primeiro vincula-se à sugestão 8, na qual foi apontada a importância do desenvolvimento de pesquisas. Espera-se que este trabalho tenha contribuído para levantar discussões acerca da educação inclusiva no município, permitindo uma reflexão sobre implementar essa política. Reafirma-se aqui, o compromisso de divulgar estes resultados particularmente aos responsáveis pela educação em Pelotas (SMED, CAPTA, direção das escolas objeto da pesquisa). Além disso, deseja-se que as considerações realizadas ao longo dessa dissertação fomentem novas discussões, possibilitando outros estudos e pesquisas.

O segundo comentário refere-se à sugestão 9, pois se entende que a promoção de palestras sobre deficiências, pessoas com deficiência e direitos do cidadão com deficiência, tornam-se essenciais para tentar combater atitudes discriminatórias ocorridas, principalmente devido ao desconhecimento sobre o sujeito com deficiência. Estes cidadãos não podem continuar sendo invisíveis perante a sociedade. Seus direitos estão legalmente previstos, agora é necessário lutar para se materializarem.

Assim, a realização de debates sobre o respeito à diversidade, os direitos das pessoas e o significado da inclusão social é importante para desmistificar questões sobre a deficiência. Em Pelotas, existem importantes espaços para o sujeito com deficiência, os quais podem estar fomentando iniciativas como esta sugerida. Assim, por exemplo, o Conselho dos Direitos da Pessoa com Deficiência pode ser um importante aliado para discutir o direito à educação da criança/adolescente com deficiência contribuindo com a formação de uma nova mentalidade na comunidade escolar.

Para concluir, deixa-se o seguinte trecho para reflexão:

Eu escuto muito dos políticos assim: Ah, mas isso aí é com determinados anos. Eu sempre digo: "Olha eu sinto muito, mas não tenho muito tempo

para esperar, eu preciso da inclusão agora, preciso das condições agora, porque é agora que ela tá se alfabetizando. Claro que daqui há 10 anos vai ser muito melhor para aquela criança que nascer, né? Mas se tu não fizer agora o que vai ser das crianças? Não dá pra esperar tudo de braços cruzados, tem que fazer alguma coisa (ENTREVISTA nº 21).

Por isso, necessita-se promover espaços de participação da sociedade civil, incentivando que atuem ativamente através do controle democrático das políticas sociais. As crianças/adolescentes com deficiência não têm tempo para esperar, elas precisam dos recursos humanos e materiais hoje! Assim, é preciso instigar e incentivar a participação social para a luta da consolidação dos direitos sociais, pois, como pode observar-se na história da política social, só houve avanço na garantia dos direitos sociais quando a sociedade civil organizada mobilizou-se e reivindicou seus direitos enquanto cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ponderando todas as questões abordadas no decorrer desse trabalho, é possível apontar alguns elementos que merecem ser destacados, pois, ao organizar esta dissertação, conseguiu-se apreender questões peculiares vinculadas ao tema estudado. Em seu decorrer, notou-se a influência da política econômica adotada pelo Estado sobre as demais questões da sociedade. Assim, a política econômica neoliberal interfere fortemente nas políticas sociais, construindo barreiras à consolidação de políticas públicas universais, caso da política da educação.

A década de 1990 no Brasil é primordial para compreender a atual dinâmica social, pois as implicações do sistema capitalista neoliberal afetam a maneira de a população e o próprio Estado se organizarem. As novas responsabilidades ou as não responsabilidades do Estado frente às expressões da questão social configuram outro modo de se garantir a proteção social e os direitos sociais, criando-se parcerias principalmente entre entidades da sociedade civil, componentes do terceiro setor, e o Estado.

A exclusão e as relações desiguais não podem ser compreendidas como algo natural das sociedades, pois elas expressam as contradições do próprio sistema de acumulação, acentuadas neste estágio neoliberal. A segregação de negros, pobres, pessoas com deficiência, homossexuais, foi sendo constituída historicamente pelas relações de interesse de outros grupos dominantes que os consideravam ameaças à ordem ou como não pertencentes à sociedade por não terem as mesmas condições materiais, físicas, psicológicas e/ou sociais.

Diante desta realidade, a proposta de educação inclusiva aparece como algo contraditório a todo este sistema que se materializa. Ela faz um movimento contrário à lógica que permeia a sociedade contemporânea e, por isso, deve ser revitalizada, pensada, planejada e incentivada. Não como único meio de promover a inclusão, mas, sim, como espaço de construção coletiva de novas ideologias, no qual se pense o ato de educar como instrumento de emancipação, pautado no direito de cidadania de todos.

Assim, a viabilidade da educação inclusiva mostra-se enquanto meio de instigar o pensamento para a construção de uma nova cultura de respeito às diferenças, pois, o espaço escolar se apresenta como um campo riquíssimo para o

desenvolvimento de outras concepções sociais. O fato de se pensar em uma escola capaz de incluir todas as pessoas traz para o debate os processos de exclusão social existentes na sociedade.

Salienta-se, portanto, ser a escola um espaço importante para desenvolver uma educação voltada para o conhecimento crítico e para edificar uma cidadania ativa. Entende-se como cidadania ativa aquela na qual a pessoa se reconhece como sujeito de um processo social, tendo consciência de seus direitos e da importância da sua participação para construir, consolidar e ampliar os direitos sociais.

Desenvolver uma pesquisa acerca da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva foi uma interessante e enriquecedora experiência, pois, por meio dela, constatou-se a importância do ambiente escolar no desenvolvimento e na vida de uma criança/adolescente com deficiência. Dessa forma, compreende-se ter sido importante concretizá-la a partir da percepção dos pais/responsáveis, pois, através das análises, mais questões e descobertas emergiram, possibilitando ampliar as discussões nesse âmbito.

Além disso, importa ressaltar que o enfoque na percepção dos pais/responsáveis forneceu um caráter de pioneirismo à pesquisa, considerando a inexistência de investigações aplicadas anteriormente sobre a implementação desta política, em Pelotas, com este recorte. Também com a realização da pesquisa de campo constatou-se ter a implementação da política sofrido entraves, principalmente devido ao desconhecimento acerca da pessoa com deficiência e à falta de recursos materiais e humanos nas escolas regulares.

O estudo demonstrou ainda que os responsáveis possuem esclarecimento sobre o conceito da educação inclusiva, seus princípios e ações a serem desenvolvidas para alcançá-la. Em relação aos objetivos da política, verificou-se ter o município de Pelotas garantido, de forma expressiva, apenas o acesso à escola regular. A permanência acontece somente nos poucos espaços educacionais que possuem os recursos adequados, não se conseguindo alcançar a participação dos alunos com deficiência de modo significativo até o momento final desta pesquisa.

A inserção das crianças/adolescentes com deficiência nas escolas regulares ainda é restrita, pois nem todas estão preparadas para recebê-las. Como apontado, ainda é preciso construir instalações mais acessíveis, capacitar professores e funcionários, entre tantos outros problemas. Todos esses elementos dificultam a garantia do direito à educação deste grupo.

Neste sentido, ao mesmo tempo em que se reproduz um discurso de inclusão escolar, tendo como respaldo toda uma política de inclusão no país, tem-se, na prática, um despreparo das escolas para trabalharem com tal público. Isso deixa, mais uma vez, essas pessoas entre o discurso legal e a realidade. Assim, um dos grandes desafios é não mascarar a segregação da pessoa com deficiência através de uma política de falsa inclusão, pela qual apenas se garanta o acesso, sem assegurar a permanência e a participação.

É preciso viabilizar ao aluno igualdade de oportunidade para avançar, pois não se pode acreditar que apenas por matricular uma criança/adolescente com deficiência e fazê-la socializar-se com os demais alunos se esteja desenvolvendo a educação inclusiva. Ademais, as análises realizadas permitiram observar que o município de Pelotas ainda não conseguiu alcançar a inclusão escolar. Por meio das entrevistas, percebeu-se estar, atualmente, sendo realizado um trabalho de integração nas escolas, onde os alunos devem adaptar-se ao ensino para poder fazer parte delas.

Diante dessas considerações, pensar na inserção de crianças/adolescentes com deficiência na escola regular é trabalho complexo e difícil visto existirem dúvidas frequentes. Por isso, apresentaram-se alguns questionamentos na construção do trabalho, dentre eles a inquietação quanto a inserir alunos com deficiência em escolas regulares ser o melhor caminho para seu desenvolvimento e inclusão.

Deste modo, importa mencionar que o debate existente entre os teóricos sobre educação inclusiva *versus* educação especial, também permeia os espaços de discussão dos responsáveis pelos alunos com deficiência, existindo aqueles que defendem a educação em escola especial e os que apostam na educação inclusiva.

Identificou-se terem os responsáveis por alunos com deficiência visual ou auditiva transmitido o mesmo posicionamento, acreditando ser melhor para seus filhos a escola especial. A justificativa adotada para essa escolha foi que, nesse espaço educacional, eles têm maior autonomia, recursos pedagógicos e professores capacitados. Os responsáveis pelos alunos com deficiência mental, física, múltipla ou autistas, acreditam ser o melhor para seus filhos estarem inseridos em uma escola regular, convivendo com todos os alunos, pois isso potencializa seus saberes. Assim, apostam e defendem a inclusão escolar.

Constata-se, portanto, não haver um consenso a respeito desta questão. Cada responsável possui argumentos significativos para sua posição e isso não pode ser desconsiderado. Acredita-se, então, que as pessoas devem ter primordialmente o direito de escolher a educação que preferem para seus filhos, pois a escolha faz parte da autonomia e do protagonismo dos sujeitos.

Entretanto, embora se respeite a opinião diversificada dos responsáveis e se acredite que, em cada caso, sua posição deva prevalecer, não se pode desconsiderar o fato de a implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva ter representado, em Pelotas, um avanço para a pessoa com deficiência, constituindo-se como um espaço importante na conquista dos direitos e principalmente da inclusão desse sujeito na sociedade.

Apesar das dificuldades, a inclusão escolar é apontada como um real progresso, sem retrocesso, ou seja, sem retorno ao pensamento de o único lugar para crianças/adolescentes com deficiência educarem-se seja o das escolas especiais. Esse dado demonstra um aspecto positivo pois a política é reconhecida como uma conquista para efetivar o direito à educação desses sujeitos.

Assim, através da política, é possível propor discussões potencializadoras do respeito à diversidade, incentivando a participação da comunidade no ambiente escolar. Por meio da educação inclusiva não se deve procurar a homogeneização dos alunos, padronizando-os em um modelo ideal, mas deve-se, sim, valorizar toda heterogeneidade e pluralidade existente nesse campo. A sua perspectiva ultrapassa os muros da escola para alcançar a sociedade como um todo.

Chama-se a atenção para a importância adquirida pelas políticas sociais adquirem na vida da população. Por isso, antes de formulá-las e implantá-las, é preciso realizar um estudo sério sobre sua proposta, a fim de verificar se o seu desenvolvimento será positivo e se haverá recursos necessários para sua continuidade. No caso, da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, observou-se ela se apresentar não só como uma proposta política, visto suas ações influenciarem fortemente a vida das pessoas, deixando marcas positivas ou negativas, de acolhimento ou segregação. Portanto, ao decidir implantar uma política tão importante, o Estado não pode eximir-se de sua responsabilidade.

Pensa-se que, aos poucos, este aspecto da educação de pessoas com deficiência na escola regular vem-se concretizando, à medida que novas escolas e novos profissionais se dispõem a realizar o debate. Os primeiros passos estão

sendo dados, agora é preciso continuar a caminhada na luta pela inclusão da pessoa com deficiência e pelo respeito às diferenças. A estrada é longa, mas é preciso continuar caminhando para, um dia, chegar-se ao local que se deseja: uma sociedade igualitária, democrática e justa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N.L.T. Serviço Social e a política da educação: um breve balanço dos avanços e desafios dessa relação. In: **Encontro de Assistentes Sociais na área de educação**, 1, mar. 2003. Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.cressmg.org.br/Textos/servico_social_e_politica_educacional_ney_teixeira.pdf> Acesso em: 19 set. 2009.

_____. Parecer sobre os projetos de lei que dispõem sobre a inserção do Serviço Social na educação. **Caderno especial**, n.26. Ed. nov. 2005. Disponível em: <<http://www.assistentesocial.com.br>>. Acesso: 19 set. 2009.

ALVES, C. N. O coordenador pedagógico como agente para a inclusão. In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M.M. **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 83-106.

ALVES, R. **Pinóquio às avessas**. Campinas, São Paulo: Verus, 2010.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724:2011**. Disponível em: <http://www.usp.br/prolam/ABNT_2011.pdf>. Acesso 26 fev 2012.

BACKX, S. O Serviço Social na Educação. In: REZENDE, I.; CAVALCANTI, L.F. **Serviço social e políticas sociais**. 2 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008. p. 121– 137.

BEHRING, E. Política Social: notas sobre o presente e o futuro. In: BOSCHETTI, I.; PEREIRA, P.A.P. ; CÉSAR, M.A.; CARVALHO, D.B.B. (Orgs.). **Política social: Alternativas ao Neoliberalismo**. Brasília: UnB, Programa de Pós-graduação em Política Social, Departamento de Serviço Social, 2004. p. 161-179.

BEHRING, E.; BOSCHETTI, I. **Política social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2006.

BOMBEEK, E. **The special mother**. s/d. Disponível em: <www.umamaeespecial.com>. Acesso em: 24 jan. 2012.

BRANDÃO, C.R. **A educação popular na escola cidadã**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 25 set. 2010.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: 1990. In: CRESS. **Coletânea de leis: Revista Ampliada**. Porto Alegre. RS. 2005.

_____. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996.
Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 31 out. 2010.

_____. **Decreto Legislativo nº 3.298**. Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília: 1999. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 13 dez 2010.

_____. **Lei nº 10.098** de 19 de dezembro de 2000. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>. Acesso em: 15 set. 2010.

_____. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. **Resolução nº 2 Legislação da educação especial**. CNE: 2001. Disponível em: <http://www.ismart.org.br/downloads/ldb_destacada.pdf>. Acesso: 13 de julho de 2009.

_____. **Decreto Legislativo nº 5.296** de 2 de Dezembro de 2004. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 26 dez. 2011.

_____. **Educação inclusiva**: o município. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

_____. **Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial: 2007. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em: 15 nov. 2010.

_____. **Decreto Legislativo nº 186** de 09 de julho de 2008. Disponível em:
<<http://www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/99423>>. Acesso 20 nov. 2010.

_____. **Decreto Legislativo nº 6.571** de 17 de setembro de 2008. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso: 21 out. 2011.

_____. **Censo Escolar de 2010**. INEP/MEC. 2010. Disponível em:
<www.inep.gov.br/download/censo/2010/divulgacao_censo2010_201210.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2011.

_____. **Ministério da Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 31 out. 2010.

_____. **A inclusão social das pessoas com deficiência**. Ministério da Saúde. Disponível em:
<<http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/A%20INCLUSAO%20SOCIAL%20DA%20PESSOAS%20COM%20DEFICIENCIAS.pdf>> Acesso em: 13 nov. 2009.

_____. **Programa Educação Inclusiva:** Direito à Diversidade. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=250:educacao-inclusiva-apresentacao&catid=153:educacao-inclusiva-direito-a-diversidade&Itemid=463> Acesso em: 23 set. 2010.

_____. **Secretaria de Educação Especial.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=288&Itemid=355> Acesso em: 16 nov. 2010.

_____. **Programas e ações.** Secretaria de Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=288&Itemid=355. Acesso em: 09 jan. 2012.

BRUNI, A. L. **Estatística aplicada à gestão empresarial.** São Paulo: Atlas, 2007.

CAPTA. **Portfólio de atividades do CAPTA ano de 2010.** Pelotas: SMED/Prefeitura Municipal de Pelotas, 2010.

CARVALHO, R.E. **Educação Inclusiva:** com os pingos nos “is”. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CRESWELL, J.W. **Projeto de Pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Magda Lopes; consultoria, supervisão e revisão técnica desta 3a edição Dirceu da Silva. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DELOU, C.M.C. A educação especial e a educação inclusiva no cenário brasileiro: contextualização do problema. In: ROSA, S.P.S.; DELOU, C.M.C.; OLIVEIRA, E.S.G. (Orgs.). **Fundamentos Teóricos e metodológicos da inclusão.** Curitiba: IESDE, 2008.

FERNANES, F.; LUFT, C.P.; GUIMARÃES, F.M. **Dicionário brasileiro Globo.** 43 ed. São Paulo: Globo, 1996.

FERNANDES, I. **A diversidade da condição humana:** deficiências/diferenças na perspectiva das relações sociais. Tese – Doutorado em Serviço Social da Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

FERREIRA, J.R. Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Educação e inclusão:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2008. p. 85 - 114.

FERREIRA, W. B. **Direitos da pessoa com deficiência e inclusão nas escolas.** 2011. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/03/03_ferreira_direitos_deficiencia.pdf. Acesso: 09 de nov. 2011.

FOGLI, B.F.C. S.; FILHO, L.F.S.; OLIVEIRA, M.M.N.S. Inclusão na Educação: uma reflexão crítica da prática. In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M.M. **Inclusão em Educação:** culturas, políticas e práticas. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.107-122.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo, Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação e mudança**. 23ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed., São Paulo: Atlas, 1991.

GUIJARRO, M.R.B. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. In: BRASIL. **Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas**. 1. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2005. p. 07-14.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. São Paulo: Cortez, 1983.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

IBDD. **Inclusão social da pessoa com deficiência: medidas que fazem a diferença** - Rio de Janeiro: IBDD, 2008. Disponível em: <<http://www.ibdd.org.br/arquivos/inclusaosocial.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2011.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LIPPO, H. Trajetória recente das pessoas com deficiência: Legislação, movimento social e políticas públicas. In: Rio Grande do Sul. Assembléia Legislativa. Comissão de Cidadania e Direitos Humanos. **Relatório Azul 2004: garantias e violações dos direitos humanos; 10 anos, edição comemorativa**. Porto Alegre: CORAG, 2004.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Educação e inclusão: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2008. p. 183-210.

_____. Não há mal que sempre dure. In: **Banco da Escola: uma educação para todos**. Disponível em: <<http://www.bancodeescola.com/mal.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2009.

MARQUEZAN, R. **O deficiente no discurso da legislação**. Campinas: Papyrus, 2009.

MARTIN, W.B; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MIOTO, R.C.T.; LIMA, T.C.S. A dimensão técnico-operativa do Serviço Social em foco: sistematização de um processo investigativo. **Revista Textos e Contextos**. Porto Alegre v. 8, n. 1, jan./jun.2009, p. 22-48.

MONTAÑO, C. **Terceiro setor e a questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

MOTA, A.E. Crise contemporânea e as transformações na produção capitalista. In: **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Curso de Especialização_UNB. 2009.

NERI, M. **Retrato da deficiência no Brasil**. Ed. FGV / IBRE. Rio de Janeiro, 2003.

NOGUEIRA, M.A. Sociedade civil, entre o político-estatal e o universo gerencial. **Revista Brasileira Ciências Sociais**. v.18 n.52. São Paulo: jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n52/18072.pdf>>. Acesso dia 29 set. 2010.

NUNES, M.C. **A formação docente e o paradigma da educação inclusiva**: estudo de caso em escola municipal de POA. 2008. Monografia (Graduação) - Curso de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/graduacao/article/view/5036>> Acesso em: 10 ago. 2009.

OLIVEIRA, A. R. **Educação e exclusão**: Uma abordagem ancorada no pensamento de Karl Marx. 2002. Tese – Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

OLIVEIRA, I.M. Cultura política, direitos e política social. In: BOSCHETTI, I.; BEHRING, E.R.; SANTOS, S.M.M.; MIOTO, R.C.T. (Orgs.). **Política Social no capitalismo**: tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 109-129.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília: 1948. Disponível em: <http://www.onubrasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em: 31 out. 2009.

_____. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. 1975. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf> Acesso em: 25 out. 2009.

_____. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. 2006. Disponível em: <<http://www.assinoinclusao.org.br/downloads/convencao.pdf>>. Acesso: 12 set. 2009.

PAULON, S. M. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PEREIRA, P.A.P. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI, I.; BEHRING, E.R.; SANTOS, S.M.M.; MIOTO, R.C.T. (Org.). **Política Social no capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 87-108.

_____. Pluralismo de bem-estar ou configuração plural da política social sob o Neoliberalismo. In: BOSCHETTI, I. ; PEREIRA, P.A.P.; CÉSAR, M.A.; CARVALHO, D.B.B. (Orgs.) **Política Social: alternativa ao Neoliberalismo**. UnB, 2004.

PREFEITURA DE PELOTAS. **Relação de escolas municipais**. Disponível em: <<http://www.pelotas.com.br/educacao/centraldematriculas/menu/lista-de-escolas.php>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

_____. **Lei Orgânica Municipal de Pelotas**. Disponível em: <<http://www.camarapel.rs.gov.br/leis/lei-organica/leiorg.pdf>>. Acesso em: 18 jan 2012.

PUHLMANN, F. Direitos da pessoa com deficiência – conhecendo a Legislação social: Breve histórico das Práticas Sociais com Relação às Pessoas com Deficiência. In: **Multiplicadores dos direitos das pessoas com deficiência**. Bloco Temático II. Disponível em: <<http://www.paradigma.org.br/site/pdf/publicacao-corde.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2009.

REDE SACI. **Educação inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?** São Paulo: Imprensaoficial, 2005. Disponível em: <http://saci.org.br/pub/livro_educ_incl/redesaci_educ_incl.pdf>. Acesso: 05 jan. 2011.

RIBEIRO, L.L.G. Pessoa com deficiência e o direito à educação. **Revista do Advogado**. São Paulo, v. 27, n. 95, dez. 1997.

RODRIGUES, D. (Org.). **Educação e inclusão: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2008.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SANTOS, E. L. I. **Econometria**. Roteiro de aula do Pós-Graduação em Controladoria e Finanças da Universidade Católica de Pelotas. Pelotas, 2010.

SANTOS, M. P.; PAULINO, M.M. **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SEGALLA, J. I. F.; MARTA, T.N. **A importância da educação inclusiva na luta contra o preconceito**. São Paulo: Conpedi, 2009. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/Anais/sao_paulo/1952.pdf>. Acesso em: 13 set. 2010.

SERRA, D. Inclusão e ambiente escolar. In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M.M. **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 31- 44.

SILVA, N. R. G. **A participação da comunidade na gestão escolar: dádiva ou conquista?** - Doutorado em Educação - Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, s/d. Disponível em: <<http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/reduc/article/viewFile/195/192>>. Acesso em: 14 jan. 2012.

SILVA, T.T. **O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SKLIAR, C.(Org). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SPERONI, K. S. **A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: considerações sobre as facetas do novo paradigma**. Jun. 2010. Disponível em <www.partes.com.br/educacao/politicanacionaldeeducacao.asp> Acesso em: 10 dez. 2010.

TEIXEIRA, M.C.A. **Políticas públicas para pessoas com deficiência no Brasil - 2010**. Dissertação - Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas. São Paulo. 2010

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2010.

_____. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2010.

VIANNA, M. L. W. **Em torno do conceito de política social: notas introdutórias**. Aula ENAP. 2005.

WERNECK, C. **Manual da mídia legal: comunicadores pela inclusão**. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE I

CARTA CONVITE

Venho através deste, convidá-lo (a) a participar na pesquisa do Mestrado em Política Social, “Política de Educação Inclusiva no Município de Pelotas: percepções, interpretações dos responsáveis pelos alunos com deficiência incluídos nas escolas regulares municipais”, da mestranda Flúvia Ribeiro Bastos.

O objetivo deste trabalho é saber como os pais/responsáveis pelas crianças incluídas nas escolas regulares estão percebendo a política de educação inclusiva no município de Pelotas.

Através da pesquisa, espero contribuir para melhoria da política de educação inclusiva em nossa cidade, conseguindo através de sua contribuição detectar as potencialidades, os limites e as sugestões para melhorá-la, tornando dessa forma, as escolas cada vez mais adequadas para garantir uma educação de qualidade para todos.

Assim, destaco que, sua colaboração é fundamental para o desenvolvimento desse trabalho. Solicito que se aceitar participar, informe nesta carta o melhor dia e horário (pode ser aos finais de semana) para conversarmos sobre a pesquisa.

Desde já agradeço sua atenção,

Flúvia Ribeiro Bastos.

APÊNDICE II**FORMULÁRIO PARA COLETA DOS DADOS**

1) Dados de Identificação:

- Escola:

- Ano escolar em que o aluno está matriculado:

- Vínculo com o aluno:

2) O que você entende por educação inclusiva? _____

3) Como foi a matrícula do seu filho na rede regular de ensino? () Fácil Dificil ()

Por quê? _____

4) Quanto tempo seu filho está matriculado nessa escola?

() menos de 1 anos () 1 a 2 anos () 3 a 4 anos

() 5 a 6anos () 7 a 8 anos () 9 a 10 anos () Mais de 10 anos

5) Já estudou em outras escolas? () Sim () Não . Caso sim, por que saiu delas?

6) Você acredita que através da política de educação inclusiva é possível garantir o direito à educação de seu filho? () Sim () Não. Por quê? _____

7) Na sua opinião quais os efeitos que a política de educação inclusiva está produzindo em relação aos alunos, professores, direção, funcionários, instalações físicas da escola, recursos pedagógicos? _____

8) A política de educação inclusiva tem garantido o acesso, a permanência e a participação dos alunos com deficiência nas escolas regulares? () Sim () Não

9) Você acredita que a escola é acessível para todos os alunos nos aspectos:

- **Físico:** () Sim () Não - **Banheiros:** () Sim () Não
- **Biblioteca:** () Sim () Não - **Transporte:** () Sim () Não
- **Salas de Aula:** () Sim () Não - **Lingüístico:** () Sim () Não
- **Vias para entrada na escola:** () Sim () Não

10) Seu filho participa do Atendimento Educacional Especializado em alguma escola especial? () Sim () Não. Caso sim, em que escola? _____

11) Seu filho participa das atividades extra classes da escola? () Sim () Não. Caso sim, de quais? _____

12) Já foram oferecidos cursos e palestras na escola sobre a política de educação inclusiva? () Sim () Não.

13) Os pais participam das decisões e das avaliações sobre a escola? () Sim () Não. Caso sim de que forma? _____

14) Há aspectos que precisam ser modificados para que as escolas desenvolvam a política de educação inclusiva? () Sim () Não. Caso sim, Quais? E por quê?

15) Tem outros comentários a fazer sobre a política de educação inclusiva? Críticas/Sugestões? _____

APÊNDICE III

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS, ECONÔMICAS E SOCIAIS
MESTRADO EM POLÍTICA SOCIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente termo de consentimento livre e esclarecido, eu _____, declaro que fui informado, de forma clara e detalhada, sobre a pesquisa “**Política de Educação Inclusiva em Pelotas: percepções e interpretações dos responsáveis pelos alunos com deficiência incluídos nas escolas regulares municipais**”, que tem como objetivo geral: verificar como o processo de implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva está sendo percebida pelos pais/responsáveis dos alunos com deficiência matriculados na rede regular municipal de ensino fundamental no município de Pelotas. E como objetivos específicos: a) conhecer o que os responsáveis pelos alunos com deficiência inseridos em escolas regulares entendem por educação inclusiva; b) verificar se na opinião dos sujeitos pesquisados os objetivos previstos pela política estão sendo contemplados na sua implementação no município de Pelotas; c) identificar limites, dificuldades e potencialidades existentes nas escolas regulares do município de Pelotas para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva segundo a opinião dos responsáveis pelos alunos com deficiência.

Desta forma, fui informado sobre:

- a garantia de requerer respostas a qualquer pergunta ou dúvida acerca dos procedimentos, benefícios e outros assuntos relacionados ao trabalho;
- a liberdade total de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isso acarrete algum prejuízo a minha pessoa;
- a segurança de não ser identificado e de manter-se o caráter confidencial das informações relacionadas a minha privacidade;
- o compromisso de acesso às informações com o responsável pelo trabalho e seu orientador, em todas as etapas do trabalho e/ou no momento que solicitar, bem como aos resultados.

Em caso de qualquer dúvida entrar em contato com:

Pesquisadora Responsável: Flúvia Ribeiro Bastos

E-mail: maninharb@hotmail.com

Telefone: (53) 84386390

Professora Orientadora: Vini Rabassa da Silva

E-mail: vini@ucpel.tche.br

Telefone: (53) 21288226

Ciente das informações citadas anteriormente, eu autorizo a aplicação do instrumento de coleta de dados, a gravação das entrevistas e a utilização dele em trabalhos científicos a serem realizados.

Assinatura do Pesquisado

Assinatura da Pesquisadora

Pelotas, _____ de _____ de 2011.

APÊNDICE IV

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS, ECONÔMICAS E SOCIAIS
MESTRADO EM POLÍTICA SOCIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO DO GESTOR

Título da Pesquisa: Política de Educação Inclusiva em Pelotas: percepções e interpretações dos responsáveis pelos alunos com deficiência incluídos nas escolas regulares municipais

Pesquisadora: Flúvia Ribeiro Bastos

O presente estudo tem como **objetivo geral:** verificar como o processo de implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva está sendo percebida pelos pais/responsáveis dos alunos com deficiência matriculados na rede regular municipal de ensino fundamental no município de Pelotas. E como **objetivos específicos:** a) conhecer o que os responsáveis pelos alunos com deficiência inseridos em escolas regulares entendem por educação inclusiva; b) verificar se na opinião dos sujeitos pesquisados os objetivos previstos pela política estão sendo contemplados na sua implementação no município de Pelotas; c) identificar limites, dificuldades e potencialidades existentes nas escolas regulares do município de Pelotas para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva segundo a opinião dos responsáveis pelos alunos com deficiência.

Ao apresentar o presente estudo ao ilustríssimo Senhor Ademar Ornel, Secretário Municipal da Educação de Pelotas/RS solicitamos sua autorização para realizar entrevistas com os pais/responsáveis pelos alunos com deficiência nas escolas municipais regulares de Pelotas.

A participação nesta pesquisa não oferece risco ou dano à instituição ou à pessoa participante, tendo em vista que os dados e resultados individuais estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. As entrevistas coletadas e gravadas serão inutilizadas após a análise do conteúdo.

Da mesma forma, comprometemo-nos em dar a devolução dos resultados da pesquisa ao gestor municipal.

Esta pesquisa será orientada pela Prof^a. Dr^a. Vini Rabassa da Silva, do Mestrado em Política Social, da Universidade Católica de Pelotas, que poderá oferecer qualquer esclarecimento no momento da pesquisa ou posteriormente, através do telefone (53) 21288226.

Ciente das informações citadas anteriormente, eu autorizo a aplicação do instrumento de coleta de dados nas escolas regulares municipais, a gravação das entrevistas e a utilização dele em trabalhos científicos a serem realizados.

Flúvia Ribeiro Bastos
(Pesquisadora Responsável)

Responsável pela Secretaria
Municipal de Educação e Desporto

ANEXO

MEC/SEESP

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

I – Introdução

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

II – Marcos históricos e normativos

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar.

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e lingüísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

A Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com deficiência. No que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as suas singularidades de aprendizagem.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p.19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

“Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).”

As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, prevista no seu artigo 2º.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, 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”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos 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. Este Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

A Portaria nº 2.678/02 do MEC aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, é desenvolvido com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos.

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando ao acesso à escola dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras 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.

Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, são organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado, para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que:

a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;

b) 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 (Art.24).

Neste mesmo ano, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que objetiva, dentre as suas ações, contemplar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior.

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC.

No documento do MEC, *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas* é reafirmada a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial.

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (2007, p. 09).

Para a implementação do PDE é publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

III – Diagnóstico da Educação Especial

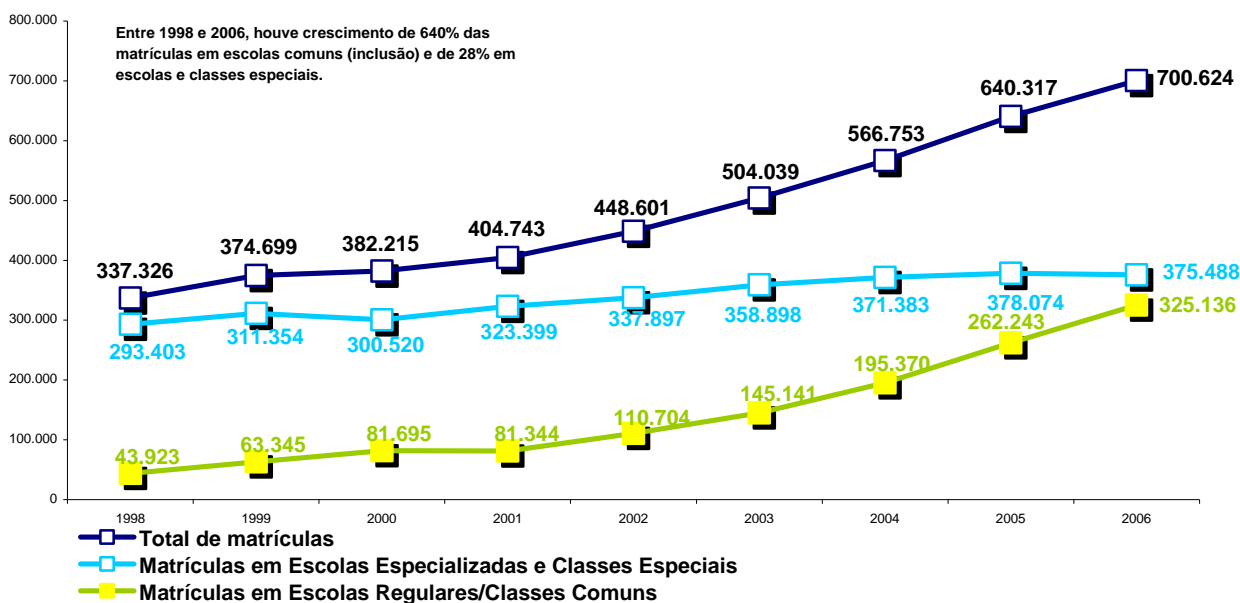
O Censo Escolar/MEC/INEP, realizado anualmente em todas as escolas de educação básica, possibilita o acompanhamento dos indicadores da educação especial: acesso à educação básica, matrícula na rede pública, ingresso nas classes comuns, oferta do atendimento educacional especializado, acessibilidade nos prédios escolares, municípios com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais, escolas com acesso ao ensino regular e formação docente para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Para compor esses indicadores no âmbito da educação especial, o Censo Escolar/MEC/INEP coleta dados referentes ao número geral de matrículas; à oferta da matrícula nas escolas públicas, escolas privadas e privadas sem fins lucrativos; às matrículas em classes especiais, escola especial e classes comuns de ensino regular; ao número de alunos do ensino regular com atendimento educacional especializado; às matrículas, conforme tipos de deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; à infra-estrutura das escolas quanto à acessibilidade arquitetônica, à sala

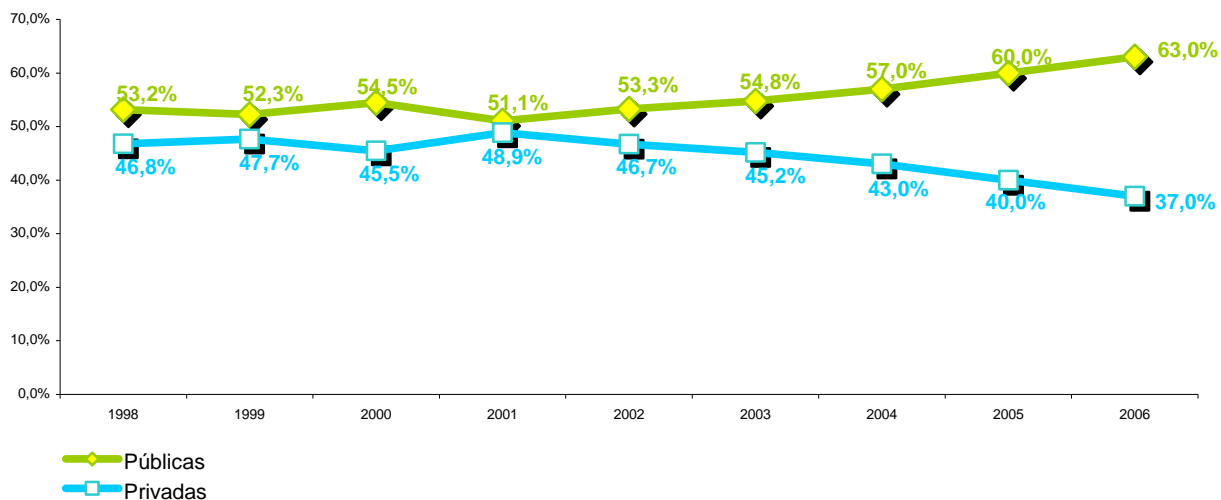
de recursos ou aos equipamentos específicos; e à formação dos professores que atuam no atendimento educacional especializado.

A partir de 2004, são efetivadas mudanças no instrumento de pesquisa do Censo, que passa a registrar a série ou ciclo escolar dos alunos identificados no campo da educação especial, possibilitando monitorar o percurso escolar. Em 2007, o formulário impresso do Censo Escolar foi transformado em um sistema de informações on-line, o Censo Web, que qualifica o processo de manipulação e tratamento das informações, permite atualização dos dados dentro do mesmo ano escolar, bem como possibilita o cruzamento com outros bancos de dados, tais como os das áreas de saúde, assistência e previdência social. Também são realizadas alterações que ampliam o universo da pesquisa, agregando informações individualizadas dos alunos, das turmas, dos professores e da escola.

Com relação aos dados da educação especial, o Censo Escolar registra uma evolução nas matrículas, de 337.326 em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 640%, passando de 43.923 alunos em 1998 para 325.136 em 2006, conforme demonstra o gráfico a seguir:



Quanto à distribuição dessas matrículas nas esferas pública e privada, em 1998 registra-se 179.364 (53,2%) alunos na rede pública e 157.962 (46,8%) nas escolas privadas, principalmente em instituições especializadas filantrópicas. Com o desenvolvimento das ações e políticas de educação inclusiva nesse período, evidencia-se um crescimento de 146% das matrículas nas escolas públicas, que alcançaram 441.155 (63%) alunos em 2006, conforme demonstra o gráfico:



Com relação à distribuição das matrículas por etapa de ensino em 2006: 112.988 (16%) estão na educação infantil, 466.155 (66,5%) no ensino fundamental, 14.150 (2%) no ensino médio, 58.420 (8,3%) na educação de jovens e adultos, e 48.911 (6,3%) na educação profissional. No âmbito da educação infantil, há uma concentração de matrículas nas escolas e classes especiais, com o registro de 89.083 alunos, enquanto apenas 24.005 estão matriculados em turmas comuns.

O Censo da Educação Especial na educação superior registra que, entre 2003 e 2005, o número de alunos passou de 5.078 para 11.999 alunos, representando um crescimento de 136%. A evolução das ações referentes à educação especial nos últimos anos é expressa no crescimento de 81% do número de municípios com matrículas, que em 1998 registra 2.738 municípios (49,7%) e, em 2006 alcança 4.953 municípios (89%).

Aponta também o aumento do número de escolas com matrícula, que em 1998 registra apenas 6.557 escolas e, em 2006 passa a registrar 54.412, representando um crescimento de 730%. Das escolas com matrícula em 2006, 2.724 são escolas especiais, 4.325 são escolas comuns com classe especial e 50.259 são escolas de ensino regular com matrículas nas turmas comuns.

O indicador de acessibilidade arquitetônica em prédios escolares, em 1998, aponta que 14% dos 6.557 estabelecimentos de ensino com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais possuíam sanitários com acessibilidade. Em 2006, das 54.412 escolas com matrículas de alunos atendidos pela educação especial, 23,3% possuíam sanitários com acessibilidade e 16,3% registraram ter dependências e vias adequadas (dado não coletado em 1998). No âmbito geral das escolas de educação básica, o índice de acessibilidade dos prédios, em 2006, é de apenas 12%.

Com relação à formação inicial dos professores que atuam na educação especial, o Censo de 1998, indica que 3,2% possui ensino fundamental, 51% ensino médio e 45,7% ensino superior. Em 2006, dos 54.625 professores nessa função, 0,62% registram ensino fundamental, 24% ensino médio e 75,2% ensino superior. Nesse mesmo ano, 77,8% desses professores, declararam ter curso específico nessa área de conhecimento.

IV – Objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

V – Alunos atendidos pela Educação Especial

Por muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial, organizada de forma paralela à educação comum, seria a forma mais apropriada para o atendimento de alunos que apresentavam deficiência ou que não se adequassem à estrutura rígida dos sistemas de ensino.

Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à sua dimensão pedagógica. O desenvolvimento de estudos no campo da educação e dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações, as práticas educacionais e de gestão, indicando a necessidade de se promover uma reestruturação das escolas de ensino regular e da educação especial.

Em 1994, a Declaração de Salamanca proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras” (BRASIL, 2006, p.330).

O conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado a partir dessa Declaração, ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social. No entanto, mesmo com uma perspectiva conceitual que aponte para a organização de sistemas educacionais inclusivos, que garanta o acesso de todos os alunos e os apoios necessários para sua participação e aprendizagem, as políticas implementadas pelos sistemas de ensino não alcançaram esse objetivo.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considerase que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos.

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

VI – Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

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

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados.

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança.

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.

Desse modo, na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social.

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos.

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngüe – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular.

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros.

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana.

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

Para assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações.

VII – Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei Nº. 7.853*, de 24 de outubro de 1989.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*.

UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto nº 3.298*, de 20 de dezembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 10.172*, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. *Decreto Nº 3.956*, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei Nº. 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Nº 2.678*, de 24 de setembro de 2002. Disponível em: ftp://ftp.fn.de.gov.br/web/resolucoes_2002/por2678_24092002.doc

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto Nº 5.296* de 02 de dezembro de 2004.

BRASIL. Ministério Público Federal. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino*. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva(Orgs). 2ª ed. ver. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto Nº 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais* – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. IBGE. Censo Demográfico, 2000 Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>>. Acesso em: 20 de jan. 2007.

BRASIL. INEP. Censo Escolar, 2006. Disponível em: <[http:// http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp](http://http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp)>. Acesso em: 20 de jan. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: MEC, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, 2006.

Componentes do Grupo de Trabalho

Claudia Pereira Dutra – MEC/SEESP

Secretária de Educação Especial

Cláudia Maffini Griboski – MEC/SEESP

Diretora de Políticas de Educação Especial

Denise de Oliveira Alves – MEC/SEESP

Coordenadora Geral de Articulação da Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino

Kátia Aparecida Marangon Barbosa – MEC/SEESP

Coordenadora Geral da Política Pedagógica da Educação Especial

Antônio Carlos do Nascimento Osório

Professor da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS.

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP (1996).

Atua principalmente nos seguintes temas: políticas educacionais, minorias sociais, educação especial e direito à educação.

Claudio Roberto Baptista

Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Doutor em Educação pela Università degli Studi di Bologna (1996), Itália. Coordenador do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar – NEPIE/UFRGS. Atua principalmente nos seguintes temas: educação especial, políticas de inclusão, relações entre pensamento sistêmico e educação e transtornos globais do desenvolvimento.

Denise de Souza Fleith

Professora da Universidade de Brasília – UnB. Doutora em Psicologia Educacional pela University Of Connecticut (1999), EUA. Pós-doutora pela National Academy for Gifted and Talented Youth (University of Warwick) (2005), Inglaterra. Atua principalmente nos seguintes temas: criatividade no contexto escolar, processos de ensinoaprendizagem, desenvolvimento de talentos e superdotação.

Eduardo José Manzini

Professor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, de Marília-SP.

Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo – USP (1995). Presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Editor da Revista Brasileira de Educação Especial. Atua principalmente nos seguintes temas: inclusão da pessoa com deficiência, deficiência física, ajudas técnicas e tecnologia assistiva em comunicação alternativa e acessibilidade física.

Maria Amélia Almeida

Professora da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. Doutora em Educação Especial pelo Programa de PhD da Vanderbilt University (1987), EUA. Vice-presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Membro do editorial das publicações Journal of International Special Education e da Revista Brasileira de Educação Especial. Atua principalmente nos seguintes temas: deficiência mental, inclusão, profissionalização e Síndrome de Down.

Maria Teresa Eglér Mantoan

Professora da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED. Atua principalmente nos seguintes temas: direito incondicional de todos os alunos à educação, atendimento educacional especializado e deficiência mental.

Rita Vieira de Figueiredo

Professora da Universidade Federal do Ceará – UFC. Doutora (PhD) em Psicopedagogia pela Université Laval (1995), Canadá. Pós-doutora em linguagem escrita e deficiência mental na Universidade de Barcelona (2005), Espanha. Atua principalmente nos seguintes temas: educação especial, deficiência mental, linguagem escrita e inclusão escolar.

Ronice Müller de Quadros

Professora da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS, com estágio na University of Connecticut (1997-1998), EUA. Coordenadora do Curso de Letras/Língua Brasileira de Sinais. Membro do editorial das publicações Espaço – INES, Ponto de Vista-UFSC e Sign Language & Linguistics.

Soraia Napoleão Freitas

Professora da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM (1998). Coordenadora do grupo de pesquisa do CNPq – Educação Especial: Interação e Inclusão Social. Atua principalmente nos seguintes temas: formação de professores, currículo, classe hospitalar, altas habilidades/superdotação, ensino superior e educação especial.