

CLAUDIO ROBERTO BAPTISTA
(ORGANIZADOR)

Escolarização e deficiência:

configurações nas políticas de inclusão escolar

ESCOLARIZAÇÃO E DEFICIÊNCIA

CLAUDIO ROBERTO BAPTISTA
(ORGANIZADOR)

ESCOLARIZAÇÃO E DEFICIÊNCIA:
CONFIGURAÇÕES NAS POLÍTICAS
DE INCLUSÃO ESCOLAR

São Carlos
Marquezzine & Manzini
ABPEE
2015

abpee
Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial



MM
Editora

**ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES
EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Copyright© 2015 dos autores

Diretoria da Associação Brasileira de Pesquisadores
em Educação Especial
(2015-2016)

Presidente

Enicéia Gonçalves Mendes (UFSCar)

Vice-Presidente

Rosana Glat (UERJ)

1º Secretário

Márcia Denise Pletsch (UFRRJ)

2º Secretário

Elsa Midori Shimazaki (UEM)

Tesoureiro

Vera Lúcia Messias Filho Capellini (Unesp de
Bauru)

Conselho Fiscal

Dulcéria Tartuci (UFG – Campus Catalão)

Theresinha Guimarães Miranda (UFBA)

Antonio Carlos do Nascimento Osório (UFMS)

Comitê Editorial

Marilda Moraes Garcia Bruno (UFGD)

Sadao Omote (Unesp)

Theresinha Guimarães Miranda (UFBA)

Conselho Editorial

Alexandra Anache Ayache (UFMS)

Claudio Roberto Baptista (UFRGS/FACED)

David Rodrigues (Faculdade de Motricidade Humana/
Portugal)

Denise Meyrelles de Jesus (UFES)

Enicéia Gonçalves Mendes (UFSCar)

Gilberta M. Jannuzzi (Unicamp)

Ivanilde Apoluceno de Oliveira (UFPA)

Leila R. O. P. Nunes (UERJ)

Lúcia de Araújo Ramos Martins (UFRN)

Luciana Pacheco Marques (UFJF)

Maria Amélia Almeida (UFSCar)

Maria Piedade Resende da Costa (UFSCar)

Miguel Cláudio M. Chacon (Unesp-Marília)

Mônica Magalhães Kassar (UFMS, Corumbá)

Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)

Pilar Lacasa (Universidad de Alcalá - UAH-Espanha)

Rosângela Gavioli Prieto (USP)

Sadao Omote (Unesp-Marília)

Soraia Napoleão Freitas (UFMS)

Theresinha Guimarães Miranda (UFBA)

Valdelúcia Alves da Costa (UFF)

Ficha catalográfica elaborada pelo
Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação - Unesp - Campus de Marília

E74 Escolarização e deficiência [recurso eletrônico] : configurações nas políticas de inclusão escolar / Claudio Roberto Baptista (organizador). – São Carlos : Marquezine & Manzini : ABPEE, 2015.

304 p. : il.

Inclui bibliografia.

Apoio: CAPES

ISBN 978-85-67256-17-7

1. Educação especial. 2. Inclusão em educação. 3. Educação e Estado. 4. Educação inclusiva. 5. Prática de ensino. 6. Professores de educação especial - Formação. I. Baptista, Claudio Roberto.

CDD 371.9

SUMÁRIO

Pontos e Nós: Diálogos sobre Educação Especial e Políticas de Inclusão <i>Claudio Roberto BAPTISTA</i>	7
Educação Especial e Políticas de Inclusão Escolar no Brasil: Diretrizes e Tendências <i>Claudio Roberto BAPTISTA</i>	17
Implantação de Políticas Públicas de Inclusão Escolar no Rio Grande do Sul: Memória e Trajetória <i>Francéli BRIZOLLA</i>	31
Diálogos Reflexivos sobre Políticas de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar no Estado do Espírito Santo <i>Denise Meyrelles de JESUS; Agda Felipe Silva GONÇALVES</i> <i>Alexandro Braga VIEIRA; Ariadna Pereira Siqueira EFFGEN</i>	43
Educação Especial no Campo: uma Interface a Ser Construída <i>Katia Regina Moreno CAIADO</i>	75
Políticas de Inclusão Escolar, Diagnóstico e Sujeitos da Educação Especial <i>Fabiane Romano de Souza BRIDI</i>	91
O Diagnóstico e a Escolarização de Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento <i>Carla Karnoppi VASQUES</i>	107
Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial: Atendimento Educacional Especializado de Zero a Seis Anos na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre <i>Cláudia Rodrigues de FREITAS</i>	121
Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos: a Potencialidade de uma Proposta Diante de Novos Contextos e Novas Demandas <i>Mauren Lúcia TEZZARI</i>	129
Inclusão Escolar e Docência Compartilhada: Reinventando Modos de Ser Professor <i>Clarice Salete TRAVERSINI</i>	147
A Prática Pedagógica, a Inclusão Escolar e a Reflexão Docente: Fios de uma Complexa Tecelagem <i>Kátia Silva SANTOS</i>	165

Práticas Pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Especiais: Diálogos com uma Experiência em Dois Contextos Educacionais <i>Maria Sylvia Cardoso CARNEIRO</i>	175
A Tecnologia Assistiva na Política Pública Brasileira e a Formação de Professores: Que Relação é Essa? <i>Liliana Maria PASSERINO</i>	189
Subjetividade, Formação e Educação Especial <i>Marlene ROZEK</i>	205
<i>Educação Especial, Políticas Públicas e Financiamento Educacional</i> <i>Luciane Torezan VIEGAS</i>	217
Políticas de Inclusão Escolar e Formação de Professores: Possibilidades Pedagógicas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS <i>Gabriela Maria Barbosa BRABO</i>	237
Políticas de Financiamento e Inclusão no Atendimento Público de Educação Especial no Estado de Santa Catarina <i>Marcos Edgar BASSI</i>	251
Educação Especial no Rio Grande Do Sul: Uma Análise de Indicadores de Matrículas na Educação Básica (2007-2013) <i>Melina Chassot Benincasa MEIRELLES; Cláudia Rodrigues de FREITAS; Claudio Roberto BAPTISTA</i>	265
Sobre os autores.....	299

PONTOS E NÓS: DIÁLOGOS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E POLÍTICAS DE INCLUSÃO

Claudio Roberto BAPTISTA

Um capítulo introdutório deve apresentar o conjunto de ideias sistematizadas. *Pontos* de interesse expressos em um elenco que vincula a ação profissional e acadêmica de diferentes proveniências. Além disso, deve reunir variadas áreas de conhecimento. As convergências são evidentes: a aposta na escola como território de reinvenção, apesar do reconhecimento de sua ação restritiva e cerceadora; a compreensão de que o convívio com os diferentes modos de ser sujeitos é constitutivo da experiência humana e não deve ser evitado, mas potencializado no ato educativo; a aposta no conhecimento que se produz na pesquisa, no diálogo e na afirmação de nossa constância: a mudança. O texto inicial de um livro deve também situar o leitor sobre os nós. *Nós* somos aqueles implicados na exposição de ideias que buscam a conexão entre a dimensão ampla, coletiva, nacional, internacional com aquela local, singular, cotidiana e desafiadora. Assim, ao olharmos o Rio Grande do Sul, São Paulo, o Espírito Santo, Santa Catarina e os municípios constitutivos desses estados, investimos na busca de alternativas para um grande desafio: a escolarização das pessoas com deficiência. Este é o tema central que articula nossos fios em nós que agora são expostos.

Claudio Baptista, no texto “Educação especial e políticas de inclusão escolar no Brasil: diretrizes e tendências”, apresenta uma reflexão sobre o movimento político que caracteriza a educação especial brasileira na década 2001/2010. Analisar a educação especial passou a ser uma necessária iniciativa quando nos referimos às políticas de inclusão, pois os sujeitos prioritários desse processo são aqueles que historicamente têm sido reconhecidos como os sujeitos *da educação especial*, particularmente as pessoas com deficiência. Discutir quem, na atualidade, é assim identificado, quais os serviços de atendimento e de escolarização que são reconhecidos como os mais adequados, além dos sentidos e das metas da política educacional para essa área são objetivos presentes no referido capítulo. Por meio do foco nesses objetivos, busca-se a compreensão acerca das possíveis mudanças na gestão das políticas de inclusão escolar que caracterizam uma década, a qual se constitui como um período histórico de grandes expectativas em função das mudanças políticas anunciadas com a eleição do Presidente Lula da Silva. Conhecer, portanto, os movimentos específicos de áreas como a educação e a educação especial pode ser um bom modo de refletir sobre os desdobramentos de um plano de democratização que implica o fortalecimento das políticas sociais.

No que se refere à educação especial, tem havido prioridade efetiva ao acesso e à permanência desse alunado na classe comum? Como essas metas têm permeado os planos e os projetos municipais? Quais as configurações propostas para os serviços especializados de educação especial e suas relações com o trabalho desenvolvido em classe comum? São perguntas que permitem a evolução de uma análise que identifica rupturas no discurso político instituído ao longo da década. Além dessas reflexões globais, considero imprescindível que avancemos no conhecimento das especificidades de um território multifacetado como o brasileiro, seus estados e municípios.

Ao analisar um contexto específico, no capítulo “Implantação de políticas públicas de inclusão escolar no Rio Grande do Sul: memória e trajetória”, Francéli Brizolla analisa as relações entre os diferentes planos propositores das políticas, valorizando a emergência de políticas locais “convergentes ou alternativas à política central” como parte de um processo que responsabiliza as diferentes instâncias gestoras, gera movimento

construtivo e cria espaço para a invenção do novo. Desse modo, segundo a autora, “as políticas centrais constituem-se em oportunidades de construção de políticas locais que se debruçam sobre os princípios e as propostas colocados pelo programa global e, a partir destes elementos, desdobram as suas ações conforme as necessidades e possibilidades locais”. Pela pluralidade de nexos construídos, tais reflexões associam-se à compreensão da política como um processo de aprendizagem, portanto gerador de mudanças contínuas e recíprocas, sem que seja recomendada a cisão elucidativa de etapas desse processo.

Essas mudanças são alvo de atenção de Denise Meyrelles, Agda Gonçalves, Alexandro Vieira e Ariadna Effgen, no capítulo “Diálogos reflexivos sobre políticas de educação especial na perspectiva da inclusão escolar no Estado do Espírito Santo”. O texto apresenta reflexões que foram construídas em um “Colóquio de Pesquisa”, no Espírito Santo, envolvendo profissionais em atuação em diferentes contextos: Superintendências¹ e Secretarias Municipais de Educação, escolas de ensino comum e instituições especializadas. A busca empreendida pelos autores é de compreender os movimentos que vêm se instituindo no Espírito Santo em favor da escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, além do destaque aos processos de formação inicial e continuada de professores.

Katia Caiado, ao analisar a complexidade que se associa às políticas públicas, apresenta reflexões que valorizam a dinamicidade, anunciando as tais políticas como integrantes de um movimento de lutas e conflitos entre as diferentes forças sociais em confronto na sociedade, resultando em um processo histórico situado em momento histórico específico. No texto “Educação especial no campo: uma interface a ser construída”, a autora procura mostrar uma temática bastante singular e pouco analisada: a aproximação entre o debate que considera a educação das pessoas com deficiência e a educação no campo. Apresenta, além da dimensão conceitual, os indicadores do Censo Escolar referentes às matrículas na educação especial no campo, associando-os aos dados de 27 municípios paulistas que têm classes multisseriadas na área rural. O

¹ O termo superintendência, no Espírito Santo, refere-se à unidade gestora da educação estadual para um conjunto de municípios, como ocorre com o termo coordenadoria no Rio Grande do Sul.

eixo da reflexão é a ausência de políticas públicas para a população que vive essa condição de interface, assim como a necessidade de ampliação do conhecimento sobre o tema. Os alunos que têm no campo suas origens apresentam singularidades que muitas vezes são negligenciadas pela escola, como acontece com o aluno proveniente do ambiente urbano periférico, as classes populares.

Em sintonia com uma complexa maneira de compreender os processos de identificação, encontramos o texto “Políticas de inclusão escolar, diagnóstico e sujeitos da educação especial”, de autoria de Fabiane Bridi. O texto parte das orientações e diretrizes da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, de 2008, quanto à definição dos sujeitos da Educação Especial e às formas de organização dos serviços para problematizar os diagnósticos e os processos de identificação desses alunos, com especial atenção para o campo da deficiência mental. Para a efetivação da análise, a autora recorre aos manuais de diagnóstico e de classificação dessa categoria de sujeitos, além de questionar a imprecisão terminológica e conceitual utilizada nos documentos oficiais brasileiros, em função dos diferentes direcionamentos identificados. Tais reflexões permitem que, ao problematizar determinadas práticas e alternativas conceituais, seja conferida visibilidade às bases teóricas que têm sustentado a identificação destes sujeitos no contexto escolar.

A análise de diferentes perspectivas teóricas associadas aos processos de identificação está presente nas reflexões de Carla Vasques, no texto “O diagnóstico e a escolarização de alunos com transtornos globais do desenvolvimento”. A autora considera a confluência entre a educação, a filosofia e a psicanálise para a busca de ressignificar a relação diagnóstico-escolarização-inclusão escolar, considerando a importância dos contextos, dos conceitos e das políticas como elementos estruturais. Além disso, analisa os efeitos desses processos ao discutir a prática pedagógica e a função da escola para esses sujeitos. Trata-se de colocar em evidência um processo de ressignificação que aponta o valor constitutivo da escola e da educação quando abordamos singularidades que se expressam nas vivências de pessoas com transtornos globais de desenvolvimento. Para esses sujeitos, a autora discute a necessidade de uma aposta que evoca a responsabilização pelo processo educacional da criança com autismo e psicose infantil.

O plano da intervenção pedagógica está presente em uma multiplicidade de proposições que têm sido identificadas como “atendimento educacional especializado em educação especial”. A oferta de apoio especializado em momentos precoces de escolarização tende a constituir uma base inicial, criando oportunidades que fazem diferença no modo como as crianças com deficiência vivem a escola. Esse tema está presente no texto de Cláudia Freitas, “Educação precoce e Psicopedagogia inicial: atendimento educacional especializado de zero a seis anos na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre”. A proposta deste trabalho é dar visibilidade a uma modalidade de atendimento educacional especializado oferecido a crianças de zero a seis anos, na referida rede, nomeada de Educação Precoce (EP) e Psicopedagogia Inicial (PI). Ao considerarmos sua história, percebemos que esses serviços foram implementados inicialmente em uma das quatro escolas especiais existentes na rede, no início da década de 1990, tendo sido posteriormente estendidos às outras três escolas especiais. Trata-se, assim, de uma ação específica, realizada em instituições especializadas em educação especial, que há vários anos se organiza como atendimento complementar para alunos da educação infantil. Como se organiza este apoio? De que modo são combinadas iniciativas que integram o atendimento à criança e o acompanhamento de processos escolares que envolvem outros educadores? A autora procurou descrever como se configuram ambos os serviços, utilizando nessa elaboração sua experiência de profissional que se ocupou desse trabalho, por vários anos, em uma das quatro escolas especiais municipais de Porto Alegre.

Mauren Tezzari amplia o debate sobre esse tema no texto “Atendimento educacional especializado em sala de recursos: a potencialidade de uma proposta diante de novos contextos e novas demandas”. O contexto de referência se mantém – a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre –, mas as reflexões dizem respeito à sala de recursos para alunos do Ensino Fundamental. Vale lembrar que esse espaço pedagógico assumiu um protagonismo evidente na política educacional brasileira, após o ano de 2008, em função da intensificação da exigência de escolarização de todos os alunos no ensino comum. A autora analisa um serviço existente há muitos anos, investigado em momentos precedentes, e sintônico com a compreensão de ação complementar ou suplementar

da educação especial – a Sala de Recursos. Quem é o profissional que está atuando nesse espaço? Qual a sua formação? Quem são os alunos que se beneficiam desse atendimento? Em que medida ganham viabilidade as metas de ação articulada entre o trabalho em sala de recursos e a sala de aula do ensino comum? Quais as características da intervenção pedagógica que se constitui como o trabalho docente do educador especializado que atua em sala de recursos? São questões atuais e geradoras de dissonâncias. Nesse sentido, pode-se afirmar que constituem um debate central para a educação especial contemporânea e exigem contínuos investimentos para a sua elucidação.

As diferentes configurações do atendimento educacional especializado nos auxiliam a refletir sobre a prática pedagógica. Características? Limitações? Parcerias? Assim, olhar para experiências que têm se instituído em redes comuns de ensino pode ser um ato inaugural para nossa contínua refundação das bases constitutivas da docência. Discutir uma dessas experiências é a motivação de Clarice Traversini em “Inclusão escolar e docência compartilhada: reinventando modos de ser professor”. Partindo dessa perspectiva, o texto tem como objetivo analisar uma possibilidade da inclusão escolar pela via do Projeto Docência Compartilhada, desenvolvido em escolas da rede municipal de Porto Alegre. Para tanto, são apresentados três momentos: a necessidade da inclusão escolar como uma exigência dos tempos atuais; alguns aspectos que configuram o Projeto Docência Compartilhada; e, por fim, a partir de uma pesquisa em andamento realizada pelo Grupo de Pesquisa em Educação e Disciplinamento (GPED-UFRGS), são analisados alguns efeitos do projeto, que congrega a ação de parceria de diferentes educadores na docência nos anos finais do Ensino Fundamental, com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e/ou deficiência e que estão inseridos no ensino comum.

No texto “A *prática* pedagógica, a inclusão escolar e a reflexão docente: fios de uma complexa tecelagem”, Katia Santos dá continuidade às ponderações sobre a docência, apresentando uma discussão que enfatiza a importância da reflexão docente sobre a prática pedagógica em contextos de inclusão escolar. Sugere o entrelaçar dos conceitos – professor reflexivo e relação pedagógica. Analisa casos singulares e vivências cotidianas que

passam a ser consideradas “experiências”. Investe na diferenciação entre o *Agir* e o *Agir com*, concebida como estratégia central da docência que permite o reconhecimento da dinamicidade da prática cotidiana. Ser professor, formar-se professor.

Maria Sylvia Carneiro apresenta um debate acerca da formação ao analisar o acompanhamento de jovens docentes no texto “Práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão escolar de alunos com necessidades especiais: diálogos com uma experiência em dois contextos educacionais”. A autora dialoga com alguns aspectos de uma experiência vivida no projeto de extensão *Assessoramento Interdisciplinar a processos inclusivos no Colégio de Aplicação e Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC*, do qual participou como supervisora de estágio não obrigatório de alunos do Curso de Psicologia da UFSC. As necessidades específicas apresentadas por alunos com deficiência em escolas comuns geram a necessidade de flexibilizar tempos, espaços e práticas pedagógicas, configurando novas dinâmicas de organização escolar. Ao longo de suas reflexões, a autora destaca que as mudanças necessárias tendem a ser significadas pela escola como dificuldades ou obstáculos, quer seja pela inadequação de espaços físicos sem acessibilidade universal, quer seja por entraves nos processos de comunicação devido à utilização – por alguns alunos – de códigos linguísticos distintos dos usuais, ou, ainda, por diferentes dificuldades dos professores em lidar com situações do cotidiano escolar que demandariam uma reorganização das dinâmicas das práticas pedagógicas.

Os desafios curriculares somam-se àqueles vinculados à formação e à capacidade de lidar com novos dispositivos que integram a ação docente. Refletir sobre essa tendência é uma das metas de Líliliana Passerino em “A tecnologia assistiva na política pública brasileira e a formação de professores: que relação é essa?”. A autora apresenta uma visão geral da área de conhecimento denominada de Tecnologia Assistiva (TA) e discute a sua inserção no espaço educativo por meio da política de implantação de salas de recursos nas escolas públicas. Aborda a questão das Salas de Recursos Multifuncionais como espaços para o serviço de tecnologia assistiva visando à inclusão dos alunos com deficiência na escola comum, trazendo para discussão dados atuais da política governamental. O debate oportunizado pelo texto contempla ainda a análise de fundamentos teóricos, apresentando

uma abordagem sócio-histórica e cultural da TA concebida como área e como recursos. Tal compreensão favorece, segundo a autora, não apenas a ampliação, mas a complementação ou suplementação das funcionalidades da pessoa com deficiência. A partir desses desafios, são apresentadas duas propostas de formação desenvolvidas, discutindo a visão integradora que pode ser sintetizada em três movimentos interrelacionados: *problematização do fazer* como ação pedagógica; *pensamento em ação*; e *análise crítica* como ação reflexiva.

As dimensões do desafio docente em contexto de inclusão escolar expõem o quanto necessitamos de aprofundamentos que nos auxiliem a colocar em suspensão a dimensão pragmática do ato que educa. Essa diretriz está presente no texto “Subjetividade, formação e educação especial”, de autoria de Marlene Rozek. Essa autora colocou em destaque o tema da subjetividade associado ao processo de formação do professor de alunos que apresentam deficiências. A partir dessa opção temática, a autora buscou compreender os movimentos e percursos do processo de formação pessoal e profissional do sujeito-professor, bem como as produções de sentido que configuram a docência com alunos que apresentam diagnóstico de *deficiência mental* e/ou *deficiência múltipla*, associados ou não a transtornos psíquicos. As reflexões são decorrentes de uma pesquisa que utilizou a abordagem da Narrativa – Histórias de Vida de professoras da rede pública estadual de ensino de Porto Alegre, buscando compreender os horizontes discursivos que constituem o ser professor de alunos com deficiências. Com isso, as histórias de vida são compreendidas a partir de quatro eixos: o diálogo, a alteridade, a experiência e a construção de si mesmo. Tais reflexões nos auxiliam na compreensão de uma perspectiva de formação como parte da vida e indissociável de nossa trajetória humana na sua globalidade.

Gabriela Brabo analisa um momento específico desse ato contínuo da constituição do professor, no texto “Políticas de inclusão escolar e formação de professores: possibilidades pedagógicas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul”, ao dar ênfase às singularidades atinentes à formação inicial. A autora se interroga sobre: o que tem sido feito em termos de formação docente para que a suposta falta de preparo dos professores do ensino comum, no que tange ao atendimento ao aluno com deficiência, seja superada? Como os cursos de formação têm preparado

o futuro professor da classe comum para o atendimento ao aluno com deficiência em uma perspectiva inclusiva? Qual é o papel da Universidade na implementação de uma política educacional inclusiva? Ao colocar em evidência tais interrogações, a autora nos alerta para uma lacuna presente nas políticas de formação, pois há evidentes fragilidades na formação inicial decorrentes de precários e insuficientes espaços curriculares associados à educação especial e à inclusão escolar na formação universitária dos futuros docentes.

A compreensão dirigida às políticas educacionais é a meta central de dois textos que analisam uma das dimensões de fragilidade da educação especial brasileira – o financiamento. Fragilidade, sim, se defendemos a oferta da educação especial como transversal aos níveis e modalidades educacionais e como exigência constitutiva da política pública.

Para avançar nesse universo de tensão, Luciane Viegas apresenta o texto “Educação especial, políticas públicas e financiamento educacional”. A autora apresenta uma breve análise dos elementos que constituem o financiamento da educação ao longo da história brasileira e relaciona aspectos referentes à gestão e ao financiamento da educação especial no contexto das políticas públicas contemporâneas. Qual o impacto, na educação especial, das políticas atuais e do financiamento da educação? Ao discutir a produção de conhecimento nessa área específica, o texto afirma que a educação especial tem se beneficiado da alteração de regras de alocação no financiamento da educação decorrente da política de fundos. Identifica avanços, como a elevação das matrículas e a ampliação dos recursos públicos para a área da educação, mas alerta para as singularidades das dinâmicas previstas para a distribuição de recursos e para a precariedade de dados que possam dar subsídios às análises concernentes aos dilemas que caracterizam a relação público-privado na educação especial brasileira.

Discutindo temática semelhante, Marcos Bassi é o autor de “Políticas de financiamento e inclusão no atendimento público de educação especial no Estado de Santa Catarina”. O texto mostra a ampliação efetiva do atendimento de educação especial no contexto daquele estado e destaca como esta perspectiva está diretamente associada às sucessivas políticas de financiamento da educação implementadas a partir do final dos anos 1990. Tais políticas vêm promovendo um considerável peso indutor nas

decisões e no comportamento dos gestores públicos estaduais e municipais brasileiros na oferta de Educação Básica. Tendo em vista os efeitos esperados dos fundos contábeis no financiamento da educação como estratégias importantes e decisivas de indução do atendimento, o autor examina, sob esse prisma, o comportamento dos atendimentos público e privado de educação especial no estado de Santa Catarina desde a implantação do Fundef em 1998. Os dados estatísticos, a análise dos censos escolares e das dimensões financeiras decorrentes do Fundef e do Fundeb constituem-se como eixos para a análise de um contexto específico.

O conjunto de textos que compõem o presente livro nos auxilia na análise relativa às diferentes faces das políticas de inclusão escolar. Um contexto específico é colocado em destaque no texto “Educação especial no Rio Grande do Sul: uma análise de indicadores de matrículas na educação básica (2007-2013)”, de autoria de Melina Meirelles, Cláudia Freitas e Claudio Baptista. Em análise que aborda um período recente da educação especial em municípios que possuem uma representatividade regional, os autores apresentam um mapa em constante mudança no sentido de uma intensificação progressiva da escolarização dos alunos público-alvo da educação especial no ensino comum. Os indicadores de matrículas mostram que há variações entre os municípios que merecem ser exploradas, em perspectiva qualitativa, por meio de estudos futuros. Podem ser considerados elementos de destaque: o percentual de identificação de alunos com deficiência nas diferentes redes; a participação dos diferentes entes públicos ou privados na oferta do atendimento educacional especializado; as alterações em termos de prioridades colocadas em evidência na oferta dos serviços.

Nossos objetivos indicam a ação estratégica de sistematização do conhecimento singular – seja esse conhecimento associado ao financiamento, à formação docente ou à organização de serviços – como busca sistemática de compreensão acerca do tema central do presente livro – a escolarização das pessoas com deficiência e as políticas de inclusão escolar. Ao provocar o diálogo entre diferentes pesquisadores, é provável que tenhamos contribuído com um movimento incompleto que agora ganha materialidade em um encontro que continua. Continua na reinvenção de cada leitor e nas tantas possibilidades de novas pesquisas, de novas perguntas. Deixo então com vocês nossos pontos e nossos nós.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: DIRETRIZES E TENDÊNCIAS¹

Claudio Roberto BAPTISTA

A tarefa de refletir sobre a política e a gestão da educação especial no Brasil – com destaque para os processos inclusivos e para os contextos regionais específicos – é, para mim, tomada a partir de um ponto de referência específico: minha condição de docente pesquisador da área e estudioso das diferentes dimensões do cotidiano no que se refere à escolarização das pessoas com deficiência ou com necessidades educativas especiais. Como advertência inicial, vale ainda dizer que minhas “lentes” analíticas são vinculadas a um campo que posso identificar como “pensamento sistêmico” (VASCONCELLOS, 2007), no sentido de que busco uma contínua contextualização dos processos analisados e concebo a política como um campo no qual os sujeitos são construídos e, simultaneamente, constroem sentidos definidores daquilo que somos.

Minha proposta de reflexão dirige-se aos primeiros anos deste Século XXI, ou seja, o período posterior à LDB de 1996 (BRASIL, 1996) e à Resolução 02/2001 do CNE-CBE (BRASIL, 2001) que institui as diretrizes para a educação especial na Educação Básica. Como

¹ Apoio CAPES/INEP.

é do nosso conhecimento, esses dois dispositivos legais intensificaram um direcionamento já presente na Constituição de 1988, no sentido da defesa da escolarização dos sujeitos “da educação especial”, com prioridade ao ensino comum como locus destinado a esse processo. A dimensão prioritária – expressa por meio do advérbio “preferencialmente” – passou a ser alvo de acirrados debates e de diferentes interpretações. Com as diretrizes, em 2001, a ênfase na “suposta” obrigatoriedade da matrícula para esses alunos nas diferentes redes de ensino foi, para além da palavra da lei, um elemento disparador de debate e provocador de movimento. Quando havia um atento exame do texto legal, ficava claro que as exceções estavam garantidas e que a escolarização de algumas dessas pessoas poderia ocorrer fora do sistema regular de ensino. Esse fator foi indicado por muitos estudiosos como uma aparente contradição presente nas diretrizes (KASSAR, 2002).

No período posterior à LDB de 1996, os gestores que passaram a ter a tarefa da oferta da escolarização no ensino comum têm sido prioritariamente aqueles das redes municipais, reconhecida a crescente municipalização do ensino fundamental e da educação infantil (ARELARO, 2007). Como o ensino fundamental se constitui no espaço escolar de evidência dessa escolarização, consideradas as precariedades de oferta da educação infantil e o desafio de acesso ao ensino médio para todos os alunos, as redes municipais têm assumido um papel de protagonistas quando discutimos a inclusão escolar.

No que se refere ao conhecimento sobre a inclusão escolar, os estudos que se dedicam às políticas de educação especial têm destacado, de modo contundente, a precariedade dos dados relativos ao atendimento educacional (VIEGAS, 2006). Essa precariedade contempla diferentes planos, no sentido de ausências ou restrições de informação sobre a oferta e a demanda de atendimento educacional nessa área, sobre as articulações existentes nos estados e municípios para a viabilidade do atendimento, ou, ainda, associa-se ao conhecimento insuficiente dos serviços de educação especial – públicos ou privados –, das mudanças implementadas nas redes municipais, em um cenário histórico como o brasileiro, que intensifica, como já afirmado em precedência, a responsabilidade dessa instância gestora na oferta da escolarização na Educação Básica. Dentre as fragilidades apontadas, a temática ‘financiamento’ assume relevância singular em função

de que, historicamente, a oferta de escolarização tem ocorrido por meio de parcerias com setores não governamentais, o que torna a análise ainda mais complexa (FERREIRA; GLAT, 2003). A emergência de ações articuladas de financiamento público, como o FUNDEF e, posteriormente, o FUNDEB (2007), torna evidente o tipo de relação estado-município na composição para o exercício da maior responsabilidade pela oferta da escolarização por parte destes últimos (FARENZENA, 2006). Quais os efeitos dessas dinâmicas de financiamento e como ocorre a gestão dos recursos para a escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação²? Tal conhecimento emerge como imprescindível quando reconhecemos que as relações entre o financiamento e a oferta de serviços não substitutivos da escolarização – como as salas de recursos – são de grande importância para o planejamento da educação. Em 2008, com publicação da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008a) na perspectiva da educação inclusiva e a aprovação do Decreto nº 6.571³ (BRASIL, 2008b), de 17 de setembro, temos um avanço na consolidação da inclusão escolar como processo na política educacional brasileira. Esse Decreto cria o financiamento, no âmbito do FUNDEB, para o atendimento em educação especial dirigido aos alunos da rede pública e matriculados em escolas comuns do ensino regular.

Os objetivos da presente reflexão centram-se, portanto, na busca de compreensão acerca das possíveis mudanças na gestão das políticas de inclusão escolar e na identificação de qual tem sido o espaço da educação especial nessas proposições. Tem havido prioridade efetiva ao acesso e à permanência desse alunado na classe comum? Como essas metas têm permeado os planos e projetos municipais? Quais as configurações propostas para os serviços especializados de educação especial e suas relações com o trabalho desenvolvido em classe comum? Que propostas metodológicas podem potencializar o trabalho no atendimento educacional especializado com alunos que apresentam limitações desafiadoras ao processo de letramento e alfabetização, como os alunos com deficiência mental ou com

² Essa tríade passa a representar o alunado da educação especial no contexto posterior à Política Nacional de Educação Especial de 2008.

³ O Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) substituiu o Decreto nº 6.571 de 2008, mas mantém as diretrizes apresentadas pelo texto precedente. Ambos apontam para a perspectiva da dupla matrícula como um caminho para garantir o financiamento da educação de alunos com deficiência na escola regular, nas classes comuns e, concomitantemente, no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

transtornos globais do desenvolvimento? Trata-se de um amplo universo de questionamentos que exigem tempo e dedicação para a construção de respostas. Admito que, apesar da importância dessas perguntas, o presente texto não terá como meta a construção dessas respostas, contudo esta análise se ocupa de um plano discursivo no qual tais respostas poderão ser construídas. Essa construção poderá levar em conta a necessidade de compreensão atualizada que considere períodos históricos posteriores àqueles focalizados no presente texto. Se desejarmos circunscrever o foco de nossas interrogações, como foi anunciado, para um momento histórico e identificarmos contextos específicos, como a Região Sul e o estado do Rio Grande do Sul, devemos restringi-lo por meio de perguntas emergentes: Quais foram as mudanças (possíveis efeitos) na escolarização dos sujeitos da educação especial identificáveis nos últimos anos? Quais têm sido as diretrizes e as ações que caracterizam a política nacional para a área? Que movimentos identificamos no cotidiano das escolas e nos setores implicados com a educação das pessoas com deficiência?

Para buscar essas respostas, considero necessário destacar alguns acontecimentos que se constituem marcos para a educação especial brasileira, em função de suas características e de seus possíveis impactos no cotidiano das redes. Tomo como pontos de partida: o reconhecimento de que *há muitas mudanças em curso* desde a aprovação das Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica, em 2001 (BRASIL, 2001), com ênfase para a força mobilizadora de documentos, como a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008 (BRASIL, 2008); a percepção de que *existem proposições articuladas⁴, em nível nacional*, expressas em diferentes projetos que visam às mudanças de concepções e de serviços que caracterizaram a educação especial brasileira; a identificação de que *há estudos que buscaram conhecer e sistematizar essas mudanças⁵*.

⁴ Refiro-me a programas como “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, lançado em 2003 pelo Ministério da Educação. Esse Programa tem o objetivo de difundir a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e vem sendo implantado em um elevado número de municípios-polo que atuam como multiplicadores para outros municípios da sua área de abrangência. Os eixos organizadores desse Programa são a gestão e a formação.

⁵ Há muitos estudos que têm avançado na construção desse conhecimento. No que se refere à análise do Programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, no estado do Rio Grande do Sul, destaco a tese de Francéli Brizolla em função de sua sistematicidade e abrangência de dados (BRIZOLLA, 2007). Para uma análise que se dirige a diferentes pontos do território nacional, encontramos vários estados e municípios presentes nas reflexões expressas em Baptista e Jesus (2009).

Partindo dessas premissas e sabedor da intensa diferenciação que caracteriza os pontos de referência para esta análise, destaco inicialmente uma resolução que dá operacionalidade à Política Nacional de Educação Especial, além de anunciar a busca de indicadores que nos permitam conhecer como têm variado as matrículas nos diferentes espaços de escolarização para os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Início pela Resolução 04/2009 do CNE-CEB (BRASIL, 2009a) que “institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial”. Essa opção pode ser facilmente justificada, visto que o atendimento educacional especializado passa a ser um conceito-chave relativo à gestão da educação especial após a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Para abordar o contexto de aprovação da referida resolução, é importante considerarmos o parecer que a precedeu – Parecer nº 13/2009 do CNE-CEB (BRASIL 2009b). A breve história de aprovação desse parecer mostra a força de instituições privado-filantrópicas quando se trata da oferta da educação especial⁶. A versão definitiva homologada garante que o atendimento educacional especializado – complementar ou suplementar – possa ser oferecido por essas instituições em parceria com o setor público, com a garantia de uso de recursos do FUNDEB dirigidos à instituição executora desse serviço.

O Parecer nº 13/2009 do CNE-CEB visava à regulamentação do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, “tendo em vista que a partir de janeiro de 2010 haverá a distribuição de recursos do FUNDEB com base nos dados obtidos pelo INEP, no Censo Escolar, em março do ano de 2009” (BRASIL, 2009b).

Desse modo, o referido parecer destaca que, a partir de 2010, os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação serão contabilizados duplamente no âmbito do FUNDEB, considerando suas matrículas em classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado. E continua:

⁶ Refiro-me ao fato de ter existido uma primeira versão desse Parecer que não foi homologada, tendo retornado ao CNE em função de não garantir que as instituições pudessem assumir a oferta de atendimento educacional especializado e receber o financiamento do FUNDEB previsto pelo Decreto nº 6.571 de 2008.

Essas Diretrizes Operacionais baseiam-se, então, na *concepção do atendimento educacional especializado e não devem ser entendidas como substitutivo à escolarização realizada em classe comum das diferentes etapas da educação regular*, mas sim como mecanismo que viabilizará a melhoria da qualidade do processo educacional dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação matriculados nas classes comuns do ensino regular, ao mesmo tempo em que orienta a organização da escola e as demandas dos sistemas de ensino (BRASIL, 2009b, grifo nosso).

Como podemos perceber, o Parecer não introduz aspectos desconhecidos ou propriamente “novos”, mas *insere-se em um continuum de propostas e dispositivos* que, em função daquilo que diz – *escolarização no ensino comum* – e daquilo que não diz – *não refere casos de excepcionalidade da escolarização em ambientes especializados* –, altera um teor discursivo que permeou os documentos orientadores ou legais para a área da educação especial nos últimos anos. Esse contraste, quando analisamos os documentos legais ou orientadores da política nacional para a área, pode ser reconhecido em proposições operacionais muito distintas, como acontece com a mudança de ênfase da *classe especial* para a *sala de recursos* como espaço especializado prioritário no ensino comum, além da mudança quanto à valorização das parcerias com o setor privado filantrópico para a oferta dos serviços. A análise desse contraste e de suas singularidades históricas entre os textos da Política Nacional de Educação Especial de 1994 e aquela de 2008 foi objeto de atenção de uma publicação anterior (BAPTISTA, 2008).

Quando analisamos a legislação brasileira relativa à educação, essa tendência que corrobora a inclusão como diretriz é evidente. Nessa direção, a Resolução 04/2010 do CNE-CEB (BRASIL, 2010), que *Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*⁷, reafirma a educação especial como modalidade transversal e “parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar” (Art. 29), indicando que:

⁷ Recomendo a análise dessa resolução, bem como do Parecer 07/2010 do CNE-CEB que trata da mesma matéria. A breve abordagem desses documentos no presente texto deve-se à busca de manter a centralidade temática na educação especial.

Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Art. 29, §1º, grifo nosso).

E afirma ainda que, “na organização desta modalidade, os sistemas de ensino devem observar as seguintes orientações fundamentais: *o pleno acesso e a efetiva participação dos estudantes no ensino regular*” (Art. 29, §3º, grifo nosso).

Retomando a análise acerca da educação especial, é clara a “relação de continuidade” entre a Política Nacional de Educação Especial de 2008, o Parecer nº 13/2009 do CNE-CEB e a Resolução 04/2009 do CNE-CEB. Essa sintonia torna-se evidente ao considerarmos as palavras desse Parecer:

A concepção da Educação Especial nesta perspectiva da educação inclusiva busca superar a visão do caráter substitutivo da Educação Especial ao ensino comum, bem como a organização de espaços educacionais separados para alunos com deficiência. Essa compreensão orienta que *a oferta do AEE será planejada para ser realizada em turno inverso ao da escolarização*, contribuindo efetivamente para garantir o acesso dos alunos à educação comum e disponibilizando os serviços e apoios que complementam a formação desses alunos nas classes comuns da rede regular de ensino (BRASIL, 2009b, grifo nosso).

Em momento conclusivo, no Parecer destaca:

Desse modo, propomos que este Parecer seja regulamentado conforme o Projeto de Resolução anexo, que estabeleceu como prioridade:

- *A obrigatoriedade da matrícula dos alunos, público-alvo da Educação Especial, na escola comum do ensino regular e da oferta do atendimento educacional especializado – AEE.*
- *A função complementar ou suplementar do atendimento educacional especializado e da Educação Especial, como área responsável pela sua realização.*
- *A conceituação do público-alvo da Educação Especial, a definição dos espaços para a oferta do atendimento educacional especializado e o turno em que se realiza.*
- *As formas de matrícula concomitante no ensino regular e no atendimento*

educacional especializado, contabilizadas duplamente no âmbito do FUNDEB, conforme definido no Decreto nº 6.571/2008.

- *As orientações para elaboração de plano do AEE e competências do professor do AEE.*
- *A inclusão do AEE no projeto pedagógico da escola da rede regular de ensino.*
- *As condições para a realização do AEE em centros de atendimento educacional especializado.*
- *As atribuições do professor que realiza o AEE.*
- *A formação do professor para atuar na Educação Especial e no AEE.*

(BRASIL, 2009b, grifo nosso).

Trata-se, portanto, de um amplo conjunto de diretrizes que têm como pólo inicial a defesa do ensino comum para a totalidade do alunado.

A Resolução 04/2009 do CNE-CEB tem como artigo inicial a indicação:

Art. 1º [...] *os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação em classe comum de escola de ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009a).*

Essa resolução define o alunado que é público-alvo para o atendimento educacional especializado (AEE), além de apresentar detalhamento relativo aos diferentes aspectos que integram as prioridades. O art. 8 indica que “serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum do ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE”. Em seguida, no mesmo artigo: “O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo escolar/MEC/INEP do ano anterior [...]”. Para além desse pressuposto vinculador, o texto da resolução indica que é de competência dos professores que “atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE” a elaboração e

execução do “plano do AEE”, em articulação com os demais professores do ensino regular. Percebe-se, portanto, a necessidade de planejamento e de articulação entre educação especializada e ensino comum.

No que se refere à formação do professor responsável pelo AEE, as indicações da referida resolução são bastante genéricas: “o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e a formação específica para a Educação Especial” (Art. 12). Pode supor que essa formação específica será bastante diversificada, considerando as potencialidades de formação e os quadros existentes nos diferentes estados brasileiros.

Quanto às diretrizes para a ação desses profissionais, o Art. 13 indica que são atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

- I – Identificar, elaborar, produzir e organizar *serviços, recursos* pedagógicos, de acessibilidade e *estratégias* considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – Elaborar e executar *plano de Atendimento Educacional Especializado*, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – *Organizar* o tipo e o número de *atendimentos* aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – *Acompanhar* a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na *sala de aula comum do ensino regular*, bem como em outros ambientes da escola;
- V – *Estabelecer parcerias* com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – *Orientar professores e famílias* sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – Ensinar e usar a *tecnologia assistiva* de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – Estabelecer *articulação com os professores da sala de aula comum*, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (grifo nosso).

Embora tenhamos que admitir a grande amplitude das ações e a possibilidade interpretativa de ações centradas no atendimento direto ao aluno, é necessário que se identifique a potencial valorização do trabalho

compartilhado com outros profissionais, principalmente o docente do ensino comum, como indicam os incisos IV, VI e VIII. Será necessário que o debate contemporâneo e a capacidade de gestão delimitem com maior clareza o conjunto de iniciativas/expectativas dirigidas a esses profissionais que passam a ter uma ação de extrema importância no atual momento histórico. Essa importância respalda-se na centralidade da sala de recursos como o dispositivo pedagógico prioritário na política de educação especial contemporânea, considerados os investimentos de recursos como o financiamento do FUNDEB. Além disso, as atribuições que implicam articulações entre o docente especializado e o professor do ensino comum abrem espaço para a discussão curricular necessária nos processos inclusivos. O que devemos ensinar? Como devem estar organizadas nossas práticas? Que características devem ter nossos procedimentos avaliativos? E tantas outras questões...

Se temos avançado na proposição de documentos normativos ou orientadores e identificamos resistências quanto à transformação de práticas escolares, como podemos analisar o movimento que caracteriza a escola brasileira contemporânea? Quais dispositivos analíticos nos auxiliam a compreender essas mudanças quando nosso foco é a educação especial e os processos de inclusão escolar? A presente análise procurou mostrar que se trata de processos altamente complexos, dependentes das dinâmicas de reinterpretação por parte dos atores sociais implicados no movimento de instituição das políticas. O conhecimento acerca desses processos depende de investimento em análises que congreguem o olhar atendo que une os indicadores – como aqueles relativos às matrículas, à formação, à instituição de serviços – ao acompanhamento processual, descritivo e analítico que busca identificar as nuances e as diferentes interpretações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisamos o teor discursivo de documentos que têm conferido direção à educação especial. Buscamos nexos entre diferentes documentos, identificando características que mostram uma direção política para a área, com a reafirmação da inclusão e da restrição de um processo de seletividade do aluno que 'poderia' ser incluído. Essa análise nos evidencia que, nos

documentos que constituíram as bases referenciais, há uma pressuposição de que a escola de ensino comum deva ser organizada como um espaço destinado às pessoas em geral; há a presença de um direcionamento implícito no sentido de que a escola especial não deixa de existir, mas deve mudar sua forma de atuação (da substituição à ação complementar ou suplementar do processo de escolarização); há um movimento de indicação de que os recursos públicos serão destinados ao atendimento especializado se este atendimento estiver em sintonia com os princípios da Política Nacional de Educação Especial de 2008, não for substitutivo à escolarização e, mais ainda, cumprir exigências mínimas de regularidade e articulação com o sistema de ensino frequentado pelo aluno. Pode-se observar um *continuum*, com o processual avanço da exigência de efetivação da inclusão escolar e o apagamento de um discurso que ainda admitia que, para alguns casos, essa diretriz poderia não ser o eixo da escolarização.

Com relação ao financiamento, é importante reconhecermos que tem sido por intermédio deste ‘elo’ da cadeia constitutiva da política que se efetivam as diretrizes expressas em um documento como a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008. Não basta dizer como devem ser organizados os serviços, é necessário indicar aqueles que receberão apoio efetivo – como a dupla matrícula instituída pelo Decreto nº 6.571/2008 e confirmada pelo Decreto nº 7611/2011 (BRASIL, 2011) – e como será a operacionalização desse apoio. Nesse sentido, a crescente implementação de salas multifuncionais de recursos, nos municípios brasileiros que apresentam demanda na forma de projetos, é apenas uma parte desse processo. De fato, é fundamental o oferecimento de condições aos municípios para a oferta do atendimento educacional especializado, porém esse movimento depende de ações recíprocas de investimento para que haja a garantia de pessoal qualificado para o exercício dessas funções. De qualquer modo, os municípios estão sendo provocados quanto à reflexão acerca de *como* oferecer o atendimento educacional especializado e, desse modo, podem redesenhar a histórica relação de dependência de instituições externas ao poder público que concentraram os serviços e os recursos relativos à educação especial. São recursos que ultrapassam a materialidade do apoio econômico, pois a histórica relação de fornecimento de quadros, por meio das cedências de professores e de outros profissionais, tem afastado das redes

públicas os profissionais que se qualificam e passam a atuar em instituições conveniadas. Essas cedências acabam contribuindo para a justificativa de que não existe pessoal com formação para atuar em processos de inclusão, seja como docentes ou como assessores de outros professores. Quando nos afastamos das capitais e das regiões metropolitanas, a tendência é que nossas cidades tenham a APAE, ou instituições similares como sinônimos de 'educação especial'. Nessas instituições concentraram-se os alunos e os profissionais, frequentemente cedidos pelas administrações públicas, que acumularam a experiência prática e as oportunidades de formação que dariam suporte para o trabalho pedagógico.

Ao analisarmos dados quantitativos de matrícula, como aqueles relativos ao Censo Escolar, observa-se uma elevação contínua dos indicadores de matrícula no ensino comum. No entanto, podemos também identificar que persiste a ação de uma rede de organizações não governamentais que tem tradição na oferta de serviços de educação especial. Essas instituições representam uma 'tradição' como polos aglutinadores do conhecimento acerca dos sujeitos da educação especial. As mudanças relativas à oferta de atendimento não podem prescindir esses polos, mas devem exigir deles uma proposta compatível com o atual momento histórico. Esse direcionamento assume importância potencializada quando reconhecemos que as redes municipais brasileiras, em sua grande maioria, não têm um acúmulo de experiências e recursos nessa área específica. Como lidar com essa carência? Investindo em formação de profissionais, concentrando na rede pública o pessoal qualificado, garantindo espaços múltiplos de constituição do atendimento educacional especializado e, especialmente, redefinindo as parcerias que possam valorizar a educação especial concebida como conjunto de conhecimentos, profissionais e serviços.

Esse processo mostra-se com configurações bastante diferenciadas que dependem dos contextos históricos de referência, como mostram os estudos de Delevati (2012) e Viegas (2014). Tais pesquisas nos ajudam a refletir sobre um paradoxo: mais sistematização da educação especial é garantia de apoio à inclusão escolar? Arrisco-me a responder: não necessariamente. Podemos, com facilidade, usar a presença institucional para reafirmar nosso desejo da manutenção daquilo que conhecemos. As práticas que caracterizam a ação em uma escola especial estão muito

distantes daquelas que são necessárias a uma escola comum que vive o desafio de ter alunos com singularidades que demandam adequações relativas ao currículo, à avaliação e ao planejamento. Esse é um dos nossos grandes desafios: refletir sobre como cada um de nós contribui na invenção de trajetos que não estão dados e que dependem de nossa capacidade de agir, propor, exigindo a assunção de responsabilidades por parte dos órgãos competentes. Na universidade, nossa meta continuará sendo aquela de formar profissionais capazes de construir respostas a esses desafios e de avançar na busca de conhecimento sistematizado na forma de pesquisa que ajude a redefinir continuamente esses processos.

REFERÊNCIAS

- ARELARO, L. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? *Educação e Sociedade*, Campinas, v.28, n.100, Especial, p.899-919, 2007.
- BAPTISTA, C. A Política nacional de educação especial no Brasil: passos para uma perspectiva inclusiva? In: MARTINS, L. et al. (Org.). *Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos*. Natal: EDUFRRN, 2008. p.19-33.
- BAPTISTA, C.; JESUS, D. *Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lex*. 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 set. 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF, 2008a.
- BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 set. 2008b.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 2009a.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 13/2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 set. 2009b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 04/2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, 14 de julho de 2010, 2010.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Lex*. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 16 nov. 2013.

BRIZOLLA, F. *Políticas públicas de inclusão escolar: “negociação sem fim”*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

DELEVATI, A. C. *AEE: que “atendimento” é este? As configurações do atendimento educacional especializado na perspectiva da Rede Municipal de Ensino de Gravataí/RS*. 2012. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

FARENZENA, N. *Custos e condições de qualidade da educação em escolas públicas: aportes de estudos regionais*. Brasília, DF: INEP/MEC, 2006.

FERREIRA, J.; GLAT, R. Reformas educacionais pós-LBD: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. (Org.). *Desafios da educação municipal*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.23-34.

KASSAR, M. C. M. Políticas nacionais de educação inclusiva – discussão crítica da Resolução n. 02/2001. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n.3-4, p.13-25, 2002.

VASCONCELLOS, M. J. E. *Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. Campinas: Papirus, 2007.

VIEGAS, L. Educação especial: políticas públicas no Rio Grande do Sul. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 6., 2006, Santa Maria. *Anais...*, Santa Maria, 2006.

VIEGAS, L. *A reconfiguração da educação especial e os espaços de atendimento educacional especializado: análise da constituição de um centro de atendimento em Cachoeirinha/RS*. 2014. 325f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

IMPLANTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO RIO GRANDE DO SUL: MEMÓRIA E TRAJETÓRIA

Francéli BRIZOLLA

ITINERÁRIO AUTOBIOGRÁFICO: CON-TEXTO E CIRCUNSTÂNCIA

*Yo soy yo y mi circunstancia.
José Ortega y Gasset*

O texto em tela tem origem em uma ocasião privilegiada da minha vida acadêmica e profissional, na qual a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, através do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE), posiciona-se como instituição de ensino superior frente ao fenômeno educativo contemporâneo e reassume a importância, mais que isso, a necessidade de compreender o movimento educacional a partir de sua manifestação concreta, dando vazão a uma parceria com a educação básica e seus agentes. Cumpre, pois, com seu papel de geração científica de “conhecimentos prudentes para uma vida decente”, na expressão de Santos (2000).

É, assim, este texto, a revelação de um roteiro autobiográfico de trajetória de pesquisa e formação no campo da educação especial, principalmente das políticas públicas de atendimento à escolarização dos alunos que hoje são apoiados por esta modalidade em suas necessidades

educacionais especiais derivadas das diferentes formas de desenvolvimento e aprendizagem que os caracterizam. Por esta razão, mais que um ensaio acadêmico, assume seu con-texto na explicitação da produção. Compartilho com Santos (2000) a compreensão de que “todo conhecimento é auto-conhecimento”, assertiva pela qual se refuta a dicotomia *sujeito-objeto* estabelecida pela ciência moderna, afirmando a ideia de que o conhecimento científico é uma construção autobiográfica. No paradigma emergente proposto, o caráter autobiográfico e autorreferenciável da ciência é plenamente assumido, pois “[...] é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos [...]” (SANTOS, 2000, p.53).

CARTA DE PARTIDA: DAS ORIGENS E DESENVOLVIMENTO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

1996, Santa Maria, RS. Às vésperas da finalização dos estudos de graduação na *licenciatura em educação especial*, começo a estabelecer relações entre o campo desta modalidade educacional e o das políticas de educação, além de outros temas emergentes, relacionando o enfoque educacional geral com a educação especial e seus desdobramentos. Desta forma, direcionei o caminho percorrido até então no rumo destas reflexões e, assim, optei pela realização do estágio de graduação em uma escola especial inserida na rede municipal de educação pública do município de Porto Alegre, integrada ao ensino por ciclos de formação¹.

1999, Porto Alegre, RS. A partir dessa prática de ensino e da conjugação das experiências, direcionei minha trajetória na pós-graduação interessada no desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre *política e gestão da educação*. A opção desejosa em estudar a educação especial no Rio Grande do Sul, nesta linha de pesquisa, enquanto uma política pública nascera ainda na graduação, enviesada por um sentimento de que a educação especial “desobrigava-se” do entendimento da dimensão política

¹ Como finalidade primordial desta atividade, parti para um estudo acerca da aplicação e da estruturação do referido ensino ciclado, dentro da proposta de construção de novos conhecimentos para a disciplina de estágio concluinte da faculdade. Deste trabalho resultou a monografia *Educação por ciclos de formação: alternativa para a superação do fracasso escolar*, derivada da pesquisa realizada no sistema municipal de educação de Porto Alegre, especificamente, no âmbito da educação especial.

que a compunha; é, portanto, nessa perspectiva que as políticas públicas e a história político-institucional da educação especial no Estado provocavam minha atenção, pelo “pouco” que se havia podido apreender num curto espaço de tempo, tal qual o de uma graduação, em relação ao “muito” que ainda havia a ser descoberto/conhecido/revelado.

As indagações que trazia daquela experiência acabaram moldando-se em algumas hipóteses de pesquisa, as quais traduziam os questionamentos construídos na primeira experiência formativa de nível superior. Dessa forma, surge um trabalho de investigação, que dá aporte aos estudos de mestrado, tratando da *educação especial* no Estado, com o objetivo de contribuir com a revelação de aspectos sócio-histórico-políticos e educacionais constitutivos desta modalidade da educação e como forma de apontar os instrumentos e as estratégias que compuseram as políticas públicas desenvolvidas em variados períodos governamentais².

Logo nos primeiros exercícios de revisão da experiência e da pesquisa realizada em relação ao *caminho percorrido* até aquele momento, percebia que os conhecimentos construídos desde a época da graduação até o final do Mestrado careciam de um olhar científico mais aprofundado e rigoroso; outro elemento que apontava tal necessidade foi a própria complexificação do campo da educação especial a partir do ano de 2001, quando a política educacional brasileira passa a incorporar o conceito de *educação inclusiva* em seus dispositivos legais e normativos, exigindo “novos olhares” e novos caminhos a serem construídos a partir das ideias de origem dos trabalhos iniciais. Nesse sentido, a mesma perspectiva que trazia em relação ao curso de Mestrado se refazia e se (re) manifestava com a oportunidade de dar continuidade às pesquisas no Curso de Doutorado, na mesma instituição.

2001 a 2007, Porto Alegre, RS. Realização de meus estudos em nível de doutoramento sobre as políticas públicas de inclusão escolar no Rio Grande do Sul, de acordo com o atual cenário nacional de implantação de políticas de educação inclusiva, pesquisando-se sobre o *lugar* da modalidade de educação especial na construção de sistemas de ensino

² Iniciei o Curso de *Mestrado em Educação* em 1999, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Faculdade de Educação/UFRGS, e o concluí em dezembro de 2000, com a dissertação *Educação especial no Rio Grande do Sul: análise de um recorte no campo das políticas públicas*.

inclusivos. Desenvolvido a partir de uma pesquisa que se caracterizou pelo intenso contato com as redes municipais de educação de alguns municípios gaúchos, os dados coletados e sistematizados revelaram um fenômeno de características multifacetadas, com variantes relacionadas a diferenças regionais – culturais e educacionais – e ao modelo de educação especial vigente³. A multiplicidade de elementos encontrados exigiu a eleição de alguns indicadores de observação organizados em *coordenadas* e concretizados em *roteiros*; da sistematização, composição e cruzamento destas *coordenadas* foram construídos perfis do comportamento dos municípios, baseados na *vinculação [direta ou indireta]* entre a *educação inclusiva* e os *métodos, técnicas, serviços e recursos da modalidade de educação especial*. Essas possibilidades de configurações foram tratadas em termos de *hierarquia, continuidade, pontos de intersecção e elementos de processualidade*.

Tais constatações propiciaram a idealização de uma matriz cognitiva para constituição, interpretação e acompanhamento da implementação de políticas públicas de inclusão escolar, adequada à complexidade da avaliação requerida por tais ações. A matriz é baseada na *abordagem cognitiva* das políticas públicas (MULLER; SUREL, 2002), pela qual são discutidas como sistemas de interpretação do real. A compreensão das diferentes políticas públicas, tanto de sua proposição quanto de seus “resultados”, beneficia-se, pois, de uma abordagem que opera com a compreensão das configurações locais via *perspectiva cultural* de entendimento da política como um permanente *processo de aprendizagem* (BRIZOLLA, 2007)⁴.

CARTAS DA INCLUSÃO ESCOLAR: CONTEXTO E COORDENADAS DE INTERPRETAÇÃO

O cenário de implantação de políticas públicas de educação inclusiva no Brasil tem exigido mudanças profundas nas concepções e estruturas das comunidades escolares, remetendo a um exercício de revisão e ressignificação da modalidade de educação especial. Tais políticas propõem a adaptação das escolas a sociedades heterogêneas e postulam

³ Os municípios envolvidos com a pesquisa eram participantes de Programa Federal desenvolvido pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, implementado a partir de 2003-2004. O objetivo central foi, portanto, acompanhar o processo de implementação de tal política pública até o ano de 2006.

⁴ O trabalho de investigação mencionado resultou na Tese de Doutorado intitulada *Políticas públicas de inclusão escolar: “negociação sem fim”* (BRIZOLLA, 2007).

os benefícios advindos desta adaptação para um leque mais alargado de alunos que se encontram fora da escola por abandono ou insucesso escolar.

Desta forma, as concepções que sustentam os projetos político-pedagógicos da inclusão escolar não podem ser consideradas como uma exclusividade de práticas inclusivas relacionadas ao segmento de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação⁵. Este movimento pela construção de sistemas de ensino inclusivos remete a uma questão de fundo, talvez ainda mais importante do que a própria inclusão, qual seja: se as escolas devem se tornar mais inclusivas, na atualidade, isto significa que as mesmas não consideraram as diferenças de seus alunos, estruturando-se com base na “indiferença às diferenças” (RODRIGUES, 2003).

No enfrentamento dessa questão histórica, as atuais políticas de educação apontam para outra narrativa de compreensão dos alunos considerados excluídos e/ou participantes de grupos minoritários. O discurso político incentivado a partir do movimento de educação inclusiva coloca-se como alternativa à reversão de práticas totalizantes e, para tal, rearticula conceitos e cria dispositivos legais. Esses princípios colocam novos desafios às escolas ou, simplesmente, retomam a necessidade de enfrentamento de questões antigas, ainda não contempladas satisfatoriamente de acordo com uma perspectiva democrática, tendo como desafio o desenvolvimento de ações que se defrontam com um grande problema estrutural: a escola não é, pela sua história, valores e práticas, uma estrutura inclusiva e ela mesma foi criadora de exclusão⁶.

*** **

Tendo como pressuposto inicial que um dos elementos importantes no processo de definição das atuais políticas públicas de inclusão escolar são

⁵ Segmento de alunos definidos como beneficiários do atendimento educacional especializado (AEE) oferecido pela modalidade de educação especial, de acordo com a nova *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva* (BRASIL, 2008).

⁶ Conforme Sanfêlice (1989, p.31), “podemos hoje afirmar que a expansão quantitativa da educação formal revelou a ‘crise da escola’. Não no sentido de uma argumentação elitista contrária à expansão quantitativa, mas sim no sentido de que a escola não foi se moldando para o trabalho pedagógico com clientela distintas. A democratização do acesso à educação formal não se converteu também em uma conquista imediata da escolarização efetiva”.

os *fatores culturais*, aqueles que historicamente vão construindo processos diferenciados de representações, rejeições, aceitações e de incorporação das conquistas sociais por parte de determinada sociedade, retomamos Höfling (2001, p.39): “Com frequência, localiza-se aí procedente ‘explicação’ quanto ao sucesso ou fracasso de uma política ou programa elaborado e, também, quanto às diferentes soluções e padrão adotados para ações públicas de intervenção”. Sob a égide da perspectiva histórica, a elucidação do contexto “[...] ilustra as maneiras pelas quais as explicações dos acontecimentos se relacionam intimamente com as ideologias prevalecentes e são por elas influenciadas [...]” (OZGA, 2000, p.204).

Para além do “mero efeito” da implantação de políticas públicas de educação (MAGALHÃES; STOER, 2005), a intencionalidade dos trabalhos investigativos desenvolvidos procuram privilegiar a análise da política a partir da referência de um projeto de mudança social. Ou seja, para além de resultados de implementação, dados de matrículas, números das estruturas das redes de educação, entre outros, privilegia-se a compreensão do “potencial” das ações propostas e implementadas em prol de transformações significativas nas concepções educacionais e nas práticas das redes educativas, nas quais a educação inclusiva tem ocupado um lugar prioritário na pauta de elaboração de um outro modelo de estabelecimento e desenvolvimento das relações escolares (modelos de gestão, condução dos processos de ensino-aprendizagem, práticas de seleção e avaliação do desempenho dos alunos etc.).

Numa visão linear e simplificadora da ação das políticas públicas, muitas vezes a sociedade adota uma postura de mera “recepção” das mesmas, postura na qual prevalece uma interpretação de que projetos e programas “ofertados” chegam para “resolver” problemas locais. Conforme Höfling (2001), em termos de políticas públicas, é preciso dar visibilidade a diferentes soluções e padrões adotados para ações públicas de intervenção, tarefa esta da sociedade em ação. O desenvolvimento de políticas paralelas locais, convergentes ou alternativas à política central, é tarefa social imprescindível para o avanço da democracia, numa acepção de que a conquista da condição democrática demanda embates e resistências, incorporação e refutação de políticas, mas jamais a simplificadora postura de “desresponsabilização” de alguns dos agentes da política em relação

ao processo a ser construído. Essa postura equivocada sobre participação política e crítica social favorece a continuidade de políticas autoritárias nas quais as ações de um governo são sempre vistas como “doação” e das quais a sociedade é apenas expectadora.

Na concepção de política pública adotada neste espaço, as políticas centrais constituem-se em oportunidades de construção de políticas locais que se debruçam sobre os princípios e as propostas colocados pelo programa global e, a partir destes elementos, desdobram as suas ações conforme as necessidades e possibilidades locais. Assim:

[...] na perspectiva canônica, fazer uma política é, inicialmente, de fato tomar decisões (boas se possível) e implementá-las. Ora, com o risco de chocar o senso comum, é necessário partir, ao contrário, da idéia segundo a qual *as políticas públicas não servem para “resolver” os problemas*. Isto não significa que os problemas são insolúveis, mas apenas que o processo de “resolução” é muito mais complexo do que o faz supor a abordagem seqüencial. Na realidade, os problemas são “resolvidos” pelos próprios atores sociais através da implementação de suas estratégias, a gestão de seus conflitos e, sobretudo, através dos *processos de aprendizagem* que marcam todo processo de ação pública. Nesse quadro, as políticas públicas têm como característica fundamental construir e transformar os *espaços de sentido*, no interior dos quais os atores vão colocar e (re-)definir os “seus” problemas, e “testar” em definitivo as soluções que eles apóiam. Fazer uma política pública não é, pois, “resolver” um problema, mas, sim, construir uma nova *representação* dos problemas que implementam as condições sociopolíticas de seu tratamento pela sociedade e estrutura, dessa mesma forma, a ação do Estado (MULLER; SUREL, 2002, p.29).

As expressões de resistência e articulação de propostas alternativas pelas localidades nas quais as políticas centrais são implantadas não devem ser interpretadas como invalidação da possibilidade de existência de políticas públicas globais, sob a justificativa de que o embate *local-global* não se configura como um quadro normativo e cognitivo coerente, pois:

[...] se tal fosse o caso, isto significaria dizer que, sem dúvida, não existiria jamais “verdadeira” política pública. Pelo contrário, uma vez que se queira compreender os resultados da ação pública, é indispensável tomar-se consciência do caráter intrinsecamente *contraditório* de toda política. Quando se examinam políticas de saúde, por vezes se encontram, por exemplo, ações que encorajam o acompanhamento médico das mulheres

grávidas e, de forma paralela, medidas destinadas a limitar as despesas médicas [...] não é menos verdade que toda política pública se caracteriza por contradições, até incoerências, que devem ser levadas em conta, mas sem impedir que se defina o *sentido* das condutas governamentais. Simplesmente, este sentido não é de forma alguma unívoco, porque a realidade do mundo é, ela mesma, contraditória, o que significa que os tomadores de decisão são condenados a perseguir objetivos em si mesmos contraditórios [...] (MULLER; SUREL, 2002, p.17-18).

Além disso, na análise das políticas públicas tem-se atribuído destaque a sua dimensão simbólica, cujo impacto também passa pela construção de imagens do mundo que modificam a representação que os atores fazem de seu ambiente. Nesse sentido, ninguém sabe exatamente o impacto real da política da inclusão escolar de alunos com deficiência sobre a comunidade escolar, por exemplo; em todo caso, é certo que tal proposição tem um impacto sobre a percepção do direito à educação pública que estes alunos têm enquanto uma garantia constitucional que, todavia, não vinha sendo assegurada. Decorre disto o caráter da *mudança [na percepção] social* enfatizado.

Mais do que oferecer “serviços” sociais - entre eles a educação - as ações públicas, articuladas com as demandas da sociedade, devem se voltar para a construção de direitos sociais. Numa sociedade extremamente desigual e heterogênea como a brasileira, a política educacional deve desempenhar importante papel ao mesmo tempo em relação à democratização da estrutura ocupacional que se estabeleceu, e à formação do cidadão, do sujeito em termos mais significativos do que torná-lo “competitivo frente à ordem mundial globalizada”. A frustração - ou não - destas expectativas se coloca em relação direta com os pressupostos e parâmetros adotados pelos órgãos públicos e organismos da sociedade civil com relação ao que se concebe por Estado, Governo e Educação Pública (HÖFLING, 2001, p.40).

A IMPLANTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR: CONSTRUÇÃO DE ITINERÁRIOS LOCAIS⁷

Tendo em vista a constatação da ocorrência de uma simultaneidade de ações baseadas em diferentes paradigmas da área da educação especial sobre uma mesma política pública de inclusão escolar, pode-se depreender que a viabilidade de efetivação de tais políticas destinadas aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação está diretamente relacionada ao paralelo estabelecido entre os objetivos visados e a “compreensão das compreensões” das relações locais; ao considerar o contexto preexistente, é possível encontrar os nexos explicativos e estabelecer as ações a serem empreendidas, em vários níveis, âmbitos e espaços de relação, favorecendo, deste modo, os processos de tomada de decisões a respeito das políticas locais. Superado o desafio da implantação da política – “transformação” dos dilemas em estratégias de ação –, considera-se que a continuidade da ação política deve ocupar-se da elucidação de questões que são consideradas “ferramenta de aprendizagem” de todo o processo.

A implementação de políticas está atrelada aos seus executores, os quais, por sua vez, estão inscritos em um contexto histórico, social e cultural específico e, a partir desse contexto, realizam um trabalho de interpretação e de tradução do sentido e do significado de um texto segundo seu próprio sistema de valores. Existe, portanto, uma *lógica interpretativa* da execução das políticas e uma *cultura* da política pública. Dessa maneira, a lógica da implementação está fundamentada nas interpretações que os executores fazem da norma: não há interpretações neutras. O que equivale a dizer que, na prática, cada executor vai interpretar a norma a partir de seus valores, proporcionando a existência de uma multiplicidade de interpretações de uma mesma norma, sendo que tal condição também implicará a existência de uma multiplicidade de implementações relacionadas com as distintas interpretações feitas. Do que foi exposto, enfim, depreende-se que:

⁷ O atual momento de contato com os municípios da pesquisa de doutorado busca uma reflexão sobre as políticas públicas implantadas posteriormente à adesão de cada um ao Programa Federal de educação inclusiva. Municípios envolvidos: Alegrete, Bagé, Capão da Canoa, Caxias do Sul, Cruz Alta, Gravataí, Passo Fundo, Pelotas, Porto Alegre, Santa Maria, Santo Ângelo, São Borja, Uruguiana, Vacaria.

- ◆ Executar uma política pública ou uma norma é um trabalho contínuo de interpretação e de reinterpretação que depende dos atores, do número de atores, do nível de abstração da norma e da estabilidade ou não do contexto da implementação.
- ◆ O significado de uma norma se constrói pelas interações entre os decisores e os executores e entre estes e os destinatários.
- ◆ A interação significa persuasão e estratégia para imposição de sua própria interpretação e destruição ou descarte das interpretações dos demais atores. O sentido de uma implementação vai depender da dinâmica das interações entre administração pública, atores paraestatais (sociedade civil) e, principalmente, os destinatários.

Portanto, com base na *perspectiva cultural* e no entendimento da política como um *processo de aprendizagem*, considerando as características das atuais políticas públicas de inclusão escolar e os contextos de implementação revelados, no caso específico deste trabalho de parceria proposto entre a Universidade e as municipalidades envolvidas, buscar-se-ão elementos que permitam observar o movimento desenvolvido nesta trajetória, procurando aprofundar, então, as questões anteriormente já apontadas e brevemente discutidas no trabalho investigativo (BRIZOLLA, 2007), quais sejam:

- ◆ As ações dos sistemas de ensino se configuram como uma política de atendimento ou uma mera prestação de serviços?
- ◆ As propostas implantadas têm atendido às necessidades dos alunos com deficiência?
- ◆ O atendimento proposto tem, conseqüentemente, garantido a aprendizagem destes alunos, ou [tão] somente propiciado seu convívio social?
- ◆ A política proposta apresenta um efetivo caráter de mudança social – emancipação – ou margeia apenas a organização/manutenção das políticas vigentes – regulação?

Concluindo, busca-se ultrapassar o dilema do determinismo e do voluntarismo na compreensão da política e da gestão da modalidade de educação especial na perspectiva inclusiva a partir de um marco de análise que combina a existência de uma certa forma de determinismo cultural (os atores políticos não são totalmente livres de suas escolhas) com uma certa forma de voluntarismo (as escolhas políticas não são totalmente determinadas pelas suas estruturas). Repousa, pois, na ideia de que uma política pública opera como um vasto processo de interpretação do mundo, ao longo do qual, pouco a pouco, uma visão do mundo vai impor-se, será aceita, depois reconhecida como “verdadeira” pela maioria dos atores do setor, porque ela permite aos atores compreender as transformações de seu contexto, oferecendo-lhes um conjunto de relações e de interpretações causais que lhes permitem decodificar, decifrar os acontecimentos com os quais eles são confrontados (MULLER; SUREL, 2002, p.51).

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de educação especial. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. *Lex*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
- BRIZOLLA, F. *Políticas públicas de inclusão escolar: “negociação sem fim”*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Caderno CEDES*, Campinas, v.21, n.55, p.30-41, 2001.
- MAGALHÃES, A. M.; STOER, S. *“A diferença somos nós”*: a gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais. Porto: Edições Afrontamento, 2005.
- MULLER, P.; SUREL, Y. *A análise das políticas públicas*. Pelotas: EDUCAT, 2002.
- OZGA, J. *Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação*. Porto: Porto Editora, 2000.
- RODRIGUES, D. Educação inclusiva: as boas notícias e as más notícias. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora, 2003. Coleção Educação Especial, 14.
- SANFELICE, J. L. Escola pública e gratuita para todos: inclusive para os “deficientes mentais”. *Cadernos CEDES*, São Paulo, n.23, p.29-37, 1989.
- SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DIÁLOGOS REFLEXIVOS SOBRE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO¹

Denise Meyrelles de JESUS

Agda Felipe Silva GONÇALVES

Alexandro Braga VIEIRA

Ariadna Pereira Siqueira EFFGEN

INTRODUÇÃO

No transcorrer da história da educação brasileira, a escolarização de alunos com deficiência ganhou diferentes contornos e discussões. Essas reflexões já estiveram centralizadas em escolas de ensino especializado, chegaram às escolas de ensino comum pelo processo de integração e, atualmente, buscamos por conhecimentos e políticas que nos permitam falar em inclusão escolar. Embora a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 sinalizasse, em seu art. XXVI, que toda pessoa tem direito à instrução e que esta será gratuita e obrigatória, pelo menos nos graus elementares e fundamentais, em muitos países, como o Brasil, a escolarização de pessoas com deficiência foi tratada como atividade de segunda ordem, uma vez que as preocupações políticas estavam voltadas para oferecer a esses alunos trabalhos clínicos e assistenciais, realizados em escolas especializadas, por se acreditar que esses sujeitos necessitavam de intervenções que curassem ou minimizassem suas deficiências.

¹ Agências de fomento: FAPES e CNPq.

Nas palavras de Ferreira (2005a, p.147):

As atitudes excludentes têm suas raízes na história dos conceitos que definem as práticas da educação especial dentro de uma tendência médica que nos leva à aproximação do estudo e do tratamento de uma série de incapacitações com um fato decorrente meramente do aspecto orgânico, pouco ou nada visto numa perspectiva social. Os educadores parecem alienados quanto ao que temos desenvolvido com nossos estudos, naturalizam a exclusão que assim passa a nada ter a ver com a organização da sociedade tal como se dá nas relações de produção capitalista, agora com uma orientação política neoliberal.

Assim, por muito tempo não se falou em formação de professores para o trabalho com a diversidade, adequação dos prédios escolares, reestruturação do currículo e dos processos avaliativos e instituição de políticas públicas de inclusão escolar. Para chegarmos ao que hoje chamamos de Educação Especial, na perspectiva da inclusão escolar, um longo caminho necessitou ser construído por movimentos sociais organizados. Embora a escolarização de alunos com deficiência sempre estivesse na pauta para a elaboração das legislações educacionais brasileiras, esse processo nem sempre foi tratado em uma perspectiva inclusiva. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), a escolarização desses alunos ganhou o seguinte foco de discussão:

Art. 88 – A educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral da educação a fim de integrá-los na sociedade.

Art. 89 – Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação, e relativa à educação de excepcionais receberá tratamento especial mediante bolsa de estudo, empréstimos e subvenções.

A expressão “*no que for possível*”, desse modo, excluía do sistema regular de ensino os alunos considerados “inaptos” ao ensino comum, sendo a estes destinados os trabalhos realizados pelas escolas especializadas, com vistas a serem “curados” de suas “enfermidades”. Percebemos, ainda, que, no art. 89 da LDB nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), essa incumbência foi reforçada, quando foi definido que as escolas especializadas consideradas

eficientes pelos Conselhos de Educação receberiam apoios financeiros para atender a esses educandos, aumentando, assim, o hiato que os separava das escolas de ensino regular.

Como dito, o movimento da Educação Especial, na perspectiva da inclusão escolar, constituiu-se pela via de lutas, esforços e movimentos sociais, tendo a LDB nº 4.024/61 tramitado por 13 anos no Congresso Nacional para ser aprovada. Em 11 de agosto de 1971, por sua vez, foi promulgada a LDB nº 5.292/71, criada para complementar as demandas não tocadas pela legislação anterior. Essa segunda legislação, ao discutir o papel do Estado na escolarização de alunos com deficiência, não traz novidades e avanços, sinalizando que:

[...] os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (art. 9º) (BRASIL, 1971).

Embora a nova legislação sinalizasse que normas seriam fixadas para o atendimento educacional dos alunos com deficiência, as escolas de ensino especializado continuaram se configurando nesses espaços-tempos e assumindo a escolarização desses sujeitos. Nesse movimento, percebemos que tanto a LDB nº 4.024/61 quanto a Lei nº 5.692/71, ao discutirem o processo educacional desses alunos, não apontaram diretrizes para a operacionalização da política de inclusão nas escolas de ensino comum.

Mendes (2002), buscando entender as bases históricas da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, fala-nos que a Educação Especial nasce em uma sociedade na qual a educação era direito de poucos. Aos alunos com deficiência não cabia participar de processos educativos, mas, sim, curativos para suas deficiências. O acesso à educação para essa população de alunos ocorre muito lentamente e é conquistado paralelamente à ampliação de oportunidades de educação para a população geral. A institucionalização da escolaridade obrigatória passou a lidar com muitas crianças que estavam fora do sistema escolar, que não obtinham aproveitamento na escola regular, e com alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais por deficiência. Esse movimento

fez surgir, durante a década de 1970 do século XX, as classes especiais nas escolas públicas de ensino, inaugurando o período denominado de integração escolar, no qual duas perspectivas de trabalhos passavam a emergir: uma realizada na escola especializada e outra nas escolas de ensino comum, via classes especiais. O objetivo do processo de integração escolar era que as salas de recursos preparassem os alunos com deficiência para serem incluídos nas salas de ensino comum. Nesse período, a escola permanece estática, cabendo aos alunos se “tornarem aptos” para nela serem incluídos.

Com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), as discussões em favor da escolarização de alunos com deficiência voltam para o palco do debate. É determinado, no art. 208, que o atendimento educacional desses alunos seria garantido preferencialmente na rede regular de ensino. Embora tenhamos ainda que conviver com a terminologia *preferencialmente*, a nova Constituição Brasileira assume o dever do Estado de garantir a escolarização desses alunos, colocando as escolas de educação básica como espaço-tempo para o desenvolvimento de intervenções pedagógicas.

Ainda no art. 208 da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) ficam estabelecidos:

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

Com esse avanço legal, iniciam-se as reflexões sobre a constituição de escolas inclusivas sob o suporte de orientações internacionais, com destaque para a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, conhecida como Declaração de Jomtien, firmada na Tailândia, no ano de 1990, cujo objetivo centrava-se em satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. A Declaração de Jomtien (1990), ao reforçar a necessidade do processo de democratização do ensino, evidenciava a necessidade de reestruturação do espaço escolar, visando à garantia de acesso, permanência

e ensino com qualidade a todos os alunos, principalmente ao considerar os altos índices de analfabetismo, evasão e falta de acesso ao sistema escolar.

Esses movimentos alimentavam os ideais firmados em favor da escolarização de alunos com deficiência, uma vez que essa população de alunos também estava excluída do convívio escolar e das relações nele estabelecidas. Em 1994, com a Declaração de Salamanca, passamos a discutir o compromisso firmado para a construção de escolas inclusivas, ou seja, transformação dos cotidianos escolares em espaços nos quais crianças com diferentes processos de aprendizagem, constituições históricas e sociais pudessem aprender juntas. O princípio norteador dessa proposta era incluir crianças deficientes e talentosas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados nas escolas de ensino comum.

Vemos, no bojo desses movimentos da década de 1990, dois aspectos: por um lado, temos o início de um debate maior acerca da Educação Inclusiva por parte de alguns setores da sociedade; por outro, os organismos internacionais e multinacionais de orientação neoliberal ditando as regras para as reformas e financiamentos educacionais. Diante disso, houve uma expansão do acesso às séries iniciais do Ensino Fundamental e uma hegemonia no discurso da inclusão. No entanto, Ferreira (2005b, p. 63) alerta para as “[...] medidas administrativas muitas vezes dissociadas da ampliação de recursos orçamentários e do compromisso com a qualidade”.

Nossa luta em torno da Educação Inclusiva/Inclusão escolar abarca a preocupação com a garantia não só da presença física do aluno com necessidades educacionais especiais na sala, mas também com a implantação de uma política que favoreça a permanência, o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos. Essa reflexão é indicada por Meirieu (2005), quando nos fala que o princípio que fundamenta a institucionalização da escola é a garantia de aprendizagem a todos os alunos, sem nenhuma reserva. Para o autor,

Abrir a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental [...]. A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças,

uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva (MEIRIEU, 2005, p.44).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), os princípios e fundamentos da escola inclusiva são reforçados e é assumida a Educação Especial como modalidade de educação escolar que perpassa todos os níveis de ensino, necessitando ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Essa nova legislação dedica três artigos que fundamentam o processo de inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (arts. 58, 59 e 60), estabelecendo que os sistemas de ensino assegurarão: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às necessidades dos alunos; terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; Educação Especial para o trabalho, acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular, ficando ainda acordada a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino.

Em 11 de setembro de 2001, a Resolução nº 2/2001 traz as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). No conjunto das orientações explicitadas, convoca os sistemas de ensino a fazer funcionar um Setor de Educação Especial nas Secretarias de Educação, tendo como objetivo, em colaboração com as escolas:

- a) Matricular todos os alunos com deficiência, preferencialmente, nas escolas de ensino comum;
- b) Promover a organização pedagógica e estrutural da escola para atendimento a essa população de alunos;

- c) Efetuar recenseamento da Educação Especial na Educação Básica;
- d) Promover flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto político-pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;
- e) Participar do processo de contratação de professores especializados e professores capacitados para o desenvolvimento de ações colaborativas na escola.

A instituição dessas ações se configura em movimentos necessários para que as escolas de ensino comum tenham condições para trabalhar as necessidades de aprendizagens desses alunos: “[...] uma necessidade que, se satisfeita, pode ampliar as possibilidades educacionais de todos os alunos que hoje parecem não ter lugar na escola ou dela não tiram proveito para o seu desenvolvimento” (FERREIRA, 2005a, p.153-154).

Em 2008, o Ministério da Educação, via Secretaria de Educação Especial, elaborou, em colaboração com pesquisadores e estudiosos da área de Educação Especial, o documento “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008), que define os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades superdotação como público dessa modalidade de ensino, além de trazer diretrizes que versam sobre financiamento da Educação Especial na educação básica, bem como a instalação de salas de recursos multifuncionais para a realização de trabalhos complementares a serem realizados no contraturno com essa população de alunos.

O documento “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008), dentre as questões já destacadas, reafirma: a inclusão escolar deve iniciar-se na Educação Infantil; o atendimento especializado tem como objetivo elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas; o atendimento especializado busca disponibilizar programas de

enriquecimento curricular, como ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros, necessitando esses elementos estarem articulados com a proposta pedagógica do ensino comum.

Atualmente, a garantia legal é uma conquista para a escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas de ensino comum, mas podemos dizer que ainda não é tudo. Reestruturar a escola para a garantia do pilar acesso, permanência e ensino com qualidade a todos os alunos ainda é um grande desafio, pois o movimento de inclusão escolar conflita-se com a necessidade de investimentos na formação dos docentes para o trabalho com a diversidade, reestruturação das escolas nas esferas filosófica, pedagógica, estrutural e de gestão, construção de novas perspectivas de trabalho docente e de processos avaliativos e de releitura do currículo escolar que, por se fundamentar em uma sequência rígida de conteúdos, acaba por não contemplar as necessidades de aprendizagens dos alunos.

Concordando com o pensamento de Mantoan (2002), esperamos, das escolas inclusivas, fluir planos que definam uma educação que prime pela cidadania global, plena, livre de preconceitos, isto é, escola que se dispõe a reconhecer as diferenças, a interdependência e a complementaridade entre as pessoas. A construção de uma escola que se diz responsável pelo processo educativo de todos os seus alunos caracteriza-se por reconhecer e valorizar as diferenças que os educandos trazem para o cotidiano da sala de aula, bem como a heterogeneidade da turma e a diversidade dos processos de construção coletiva e individual do conhecimento. Esses movimentos favorecem a consolidação dessas escolas, pois não excluem os alunos, ou seja, não têm “[...] valores e medidas predeterminadas de desempenho escolar, considerando a pluralidade um fator relevante para o desenvolvimento do pensamento” (MANTOAN, 2002, p.84).

A inclusão escolar, decorrente de uma educação acolhedora e para todos, necessita adotar a autonomia social e intelectual como objetivos norteadores da formação de educandos e de educadores ao considerar que os caminhos pelo qual o conhecimento se produz não obedecem a critérios rígidos estabelecidos e limitados pelos componentes curriculares, mas, ao contrário, configuram redes imprescindíveis de ideias que se cruzam,

formando tecidos singulares, sentidos originais. Esses movimentos colaboram para que os educadores se sintam capazes de trabalhar com todos os educandos, adequando suas práticas de acordo com o grupo heterogêneo de aprendizes presentes em sala de aula.

É justamente por reconhecermos que o processo de escolarização de alunos com deficiência é atravessado por legislações que precisam se materializar em políticas públicas em ação que voltamos nossas atenções para o estado do Espírito Santo, objetivando entender como as redes Estaduais e Municipais de Ensino vêm consolidando ações para que alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham acesso aos saberes necessários para seu processo de desenvolvimento na perspectiva de suas humanidades. Assim, nossa intenção, pela via do diálogo reflexivo entre pares, não era entender como estavam normatizadas, no estado do Espírito Santo, as políticas públicas de Educação Especial em tempos de inclusão escolar, mas, sim, quais eram as políticas públicas em ação instituídas nos diferentes municípios capixabas em favor da escolarização desses alunos. Para tanto, assumimos o compromisso de pensar junto com os profissionais que cotidianamente lidam com as aprendizagens desses alunos e que atuam em contextos atravessados pela Educação Especial. Assim, nosso objetivo foi cartografar movimentos, construir outras possibilidades de ação, possibilitar que os participantes da pesquisa (re) contassem a trajetória da Educação Especial em seus municípios, falassem de seus avanços e retrocessos, de possibilidades e desafios, fizessem trocas, vislumbrassem outras possibilidades de ação e (re) avaliassem seus percursos e processos.

[...] uma mudança educacional que não envolva os professores e que não tenha seu apoio costuma terminar como uma mudança para a pior ou para nada. Basicamente. É o professor [...] quem deve identificar e promover aperfeiçoamentos. O professor é o elemento-chave da mudança, sem dúvida nenhuma. Uma liderança que não compreende e não envolve o professor está fadada ao fracasso (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p.30).

Foi com esse enfoque que as pesquisas “Políticas de educação, inclusão escolar e diversidade pelo olhar daqueles que as praticam: por diferentes trilhas” e “Políticas atuais para a formação de professores:

impactos e perspectivas à educação inclusiva” adentraram os diferentes municípios capixabas, cartografando seus movimentos, promovendo diálogos reflexivos e construindo as bases do “2º Colóquio de Pesquisa em Educação Especial/Inclusão Escolar do Espírito Santo: dialogando com as produções das Superintendências e dos Municípios”, movimentos que passaremos agora a discutir.

O “2º COLÓQUIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR: AS PRODUÇÕES DAS SUPERINTENDÊNCIAS E DOS MUNICÍPIOS”

Os movimentos que deram sustentação ao “2º Colóquio de Pesquisa em Educação Especial/Inclusão Escolar: dialogando com as produções das Superintendências e dos Municípios”, realizado nos dias 26 e 27 de maio de 2009, na Universidade Federal do Espírito Santo, foram os encontros desencadeados pelas pesquisas já citadas neste texto. O objetivo principal desses estudos foi cartografar as políticas em ação instituídas nos diferentes municípios capixabas, visando a garantir o acesso ao ensino a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Para tanto, profissionais em atuação nas Superintendências (SRE) e nas Secretarias Municipais de Educação, bem como em escolas de ensino comum e especializado, passaram a se reunir nas sedes das SRE para apresentar e discutir os movimentos que seus municípios vinham constituindo em favor da escolarização desses sujeitos. Esses encontros foram constituídos no período de 2007 a 2009, coordenados por professores responsáveis pelas pesquisas e alunos do Programa de Pós-Graduação da UFES – Mestrado e Doutorado –, bem como do Curso de Pedagogia que vivenciavam a experiência de bolsistas de Iniciação Científica.

Os encontros foram sistematizados nas sedes das Superintendências das regiões norte e sul do Espírito Santo. Foram convidados os profissionais ligados à Educação Especial dos diferentes municípios para participar desse diálogo crítico-reflexivo. Os grupos se formavam de acordo com a área de jurisdição das Superintendências Regionais de Educação. Na primeira fase da pesquisa, realizada nos anos de 2007 e 2008, foram discutidos

dados censitários publicados pelo Ministério da Educação (MEC) que “apresentavam” o quantitativo de alunos com necessidades educacionais especiais por deficiência ou altas habilidades/superdotação matriculados em cada município. Em muitos municípios, percebíamos que esse “dado” não condizia com a realidade apresentada pelos profissionais no transcorrer das reflexões. Nesse encontro, o grupo de estudo da UFES pôde fazer um contato inicial com as políticas instituídas em cada município, uma vez que seus representantes puderam falar de seus movimentos. Essa dinâmica possibilitou aos municípios lançar um metaolhar sobre as ações instituídas, bem como a possibilidade de problematizá-las em seus contextos de atuação.

As discussões da primeira fase das pesquisas deram sustentação para o “1º Colóquio de Pesquisa de Políticas Públicas em Educação Especial/Inclusão Escolar no Espírito Santo: constituindo bases teórico-metodológicas”, realizado nos dias 8 e 9 de maio de 2008, na UFES. Em 2008/2009, colocamos em ação a segunda fase do estudo, na qual buscávamos problematizar com os profissionais envolvidos: qual a política de Educação Especial implementada em seus municípios? Quais os dispositivos de atendimento? Quem são os alunos da Educação Especial? E como se dá a formação inicial e continuada de professores? Foi justamente esse segundo momento que nos possibilitou realizar o “2º Colóquio de Pesquisa em Educação Especial/Inclusão Escolar: dialogando com as produções das Superintendências e dos Municípios”, cujo objetivo foi possibilitar que esses segmentos, a partir das discussões levantadas na segunda fase da pesquisa, apresentassem suas políticas em ação, externando seus desafios, possibilidades, movimentos, idas e vindas, enfim, processos que vinham sendo construídos para que os alunos que demandavam apoios específicos de escolarização tivessem esse direito garantido.

Qual a dinâmica de organização desse “2º Colóquio”? Inicialmente, foram enviadas correspondências aos profissionais envolvidos no estudo, convidando-os para o evento. Tivemos, também, a iniciativa de incentivá-los a produzir textos para que pudessem apresentar suas políticas em ação no colóquio. Assim, conforme programação sistematizada pelo grupo de pesquisa da UFES, o “2º Colóquio” passou a ter a seguinte forma de organização: em 26 de maio de 2009 tivemos a abertura do evento com professora Maria Aparecida Santos Côrrea Barreto, diretora do Centro de Educação da UFES,

que falou sobre as contribuições das pesquisas no delineamento de políticas públicas de Educação Especial no estado do Espírito Santo, uma vez que possibilitavam que gestores, educadores, pedagogos e profissionais em atuação nas áreas clínica e social ligados à Educação Especial avaliassem em processo os movimentos de seus municípios e ainda permitiam vislumbrar novas/outras possibilidades de ação.

Em seguida, a Rede Estadual de Ensino – representada pela Gerência de Divisão de Educação Especial – externou os movimentos em processo da rede na construção do documento “Política Estadual de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva”, que norteará os trabalhos da modalidade nas escolas estaduais de ensino. Na oportunidade, fez-se um breve histórico das políticas públicas de Educação Especial no Espírito Santo, finalizando com o documento acima citado.

Em prosseguimento, abriu-se um diálogo sobre os movimentos das pesquisas em sua segunda fase. A dinâmica do primeiro dia do colóquio foi sistematizada em três blocos: o primeiro foi presidido pela professora Denise Meyrelles de Jesus, o segundo, pela professora Maria Aparecida Côrrea Barreto e o terceiro foi organizado pelo professor Claudio Roberto Baptista, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e consultor da pesquisa.

O primeiro bloco, apresentado pela professora Denise Meyrelles de Jesus, trouxe uma síntese dos movimentos da pesquisa “Políticas de educação, inclusão escolar e diversidade pelo olhar daqueles que as praticam: por diferentes trilhas”, que nos possibilitava visualizar as políticas públicas em ação presentes no estado do Espírito Santo. Refletindo sobre como o estado do Espírito Santo tem se organizado para garantir o aprendizado de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, apresentou os seguintes eixos que nortearam a segunda fase do estudo: quais dispositivos educacionais estão dispostos para a garantia da escolarização desses alunos nos diferentes municípios do ES? Há inclusão desses alunos nas escolas regulares? Há apoios? Quais são os apoios? Como estão organizados? Há trabalho especializado? Como é realizado?

A partir desses eixos, a professora Denise Meyrelles de Jesus externou que os dados revelavam que a matrícula de alunos com necessidades

educacionais especiais se materializa em todo o Estado, seja pela via das instituições especializadas, seja nas escolas das redes municipal ou estadual de ensino. Embora nem todas as especificidades fossem contempladas e nem todos os alunos estivessem incluídos nessas instituições, havia uma grande variação nas formas de atendimento. Nesse movimento, passou a falar sobre os dispositivos de atendimento, adotando os discursos coletados no transcorrer dos encontros nas SRE. Assim, falou em professores itinerantes, salas de recursos multifuncionais, salas de apoio, ações colaborativas entre professor de ensino comum e de Educação Especial, equipes multifuncionais, estagiários, formação de mão de obra especializada para suprimento de demandas – como intérpretes de libras. Também focalizou a falta de apoio em alguns municípios – situação que leva os professores de ensino comum e lidar “sozinhos” com as questões das aprendizagens dos alunos e o trabalho realizado pelas escolas de ensino especializado –, situação que, ainda, ganha grande destaque no estado do Espírito Santo.

Finalizando esse primeiro bloco, a professora Denise apresentou os movimentos que vinham se constituindo no norte e no sul do estado que apontavam para: realização de parcerias entre municípios e Rede Estadual de Ensino; diferentes composições das Equipes Gestoras de Educação Especial – em alguns municípios constituíam-se por profissionais com formação em diferentes áreas e, em outros, a equipe resumia-se a único integrante; diferentes dispositivos de atendimento; necessidade de definição do aluno a ser trabalhado pela Educação Especial e de conhecimentos sobre financiamento da educação, movimentos diferenciados de formação continuada – indicativos de avanços e retrocessos, pois, em alguns municípios, há iniciativas interessantes e, em outros, a formação continuada está em fase inicial de discussão; e, ainda, a forte “dependência” do trabalho realizado pelas escolas de ensino especializado.

O segundo bloco foi discutido pela professora Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto, que falou sobre as tensões presentes nas políticas de formação docente em tempos de inclusão escolar, pela via da pesquisa: “as políticas de Educação Especial/inclusão escolar no Espírito Santo: tensões, desafios e possibilidades da formação inicial à formação continuada”. Tal discussão atravessou as seguintes questões: o novo currículo do Curso de Pedagogia – o qual suscitou reflexões sobre a formação de professores

especialistas e generalistas –, a necessidade de incursão na formação inicial de professores de diálogos teórico-práticos sobre os fundamentos da escola inclusiva e, ainda, tensões e movimentos presentes na formação continuada de educadores, considerando os dados levantados no transcorrer dos encontros realizados nas SRE.

O terceiro bloco, apresentado pelo professor Claudio Roberto Baptista, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, trouxe como contribuição a reflexão acerca da “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” e a análise de dados das pesquisas no estado do Rio Grande do Sul que visam a cartografar as políticas instituídas em favor da escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, temas esses que compartilham eixos de investigação de nossas pesquisas no estado do Espírito Santo.

Nesse diálogo, após apresentação de dados censitários que permitiam ao grupo visualizar os movimentos de ingresso de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas de ensino comum e, em especial, na região Sudeste e no estado do Espírito Santo, bem como de um conjunto de dispositivos legais que versavam sobre apoios técnicos e financiamentos firmados entre a União, os Estados e os Municípios – atendimento educacional especializado, salas de recursos multifuncionais e acessibilidade –, o referido professor provocava o grupo a pensar sobre questões que o documento “Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” suscitava, tais como: apesar da predominância da inclusão escolar como diretriz, qual é a extensão ou a abrangência esperada para esse processo? Qual é o papel da Educação Especial no que se refere à responsabilidade de instituição de processos inclusivos, visto que a efetivação desses processos depende de mudanças no ensino comum? Quem são, efetivamente, os sujeitos da Educação Especial? Quais seriam os serviços destacados como os mais apropriados para o suporte à inclusão? A sala de recursos parece ganhar um *status* que já pertenceu à classe especial no passado, mas como deve ser oferecido esse serviço e quais suas relações como prática pedagógica da sala de aula? Como serão instituídas as relações entre as escolas e os outros serviços que podem oferecer o atendimento educacional especializado

e que, historicamente, não se ocuparam de uma ação “complementar”? Como deve ser formado o professor de Educação Especial para essas novas funções de atendimento, assessoria, acompanhamento de processos pedagógicos, articulação com outras instituições além da escola, e, não menos importante que as demais, agente de formação de seus colegas docentes? Como fazer para partir de uma perspectiva cultural e do entendimento da política como um processo de aprendizagem, adotando uma abordagem cognitiva das políticas públicas?

Concluída esta etapa de apresentação dos três blocos, passamos a apontar as políticas em ação instituídas nos diferentes municípios capixabas. Para a sistematização desse movimento, adotamos, como princípio, os textos encaminhados pelas Superintendências e Secretarias Municipais de Educação para o “2º Colóquio de Pesquisa em Educação Especial”. Assim, passamos a refletir sobre como a Educação Especial se materializava no estado do Espírito Santo, a partir das produções encaminhadas pelas Superintendências Regionais de Educação de Colatina, Afonso Cláudio, Cachoeiro de Itapemirim e Linhares, bem como as Secretarias Municipais de Educação de Guarapari, Afonso Claudio, Barra de São Francisco, Cariacica, Nova Venécia, Colatina, Vitória, Ponto Belo, Linhares e Serra. Ao todo, tivemos a apresentação de quatro SRE e dez Secretarias Municipais de Educação que foram sistematizadas em blocos, discutidos nos dois dias do evento.

No segundo dia do Colóquio, após a apresentação do segundo bloco de produções das Superintendências e Secretarias Municipais de Educação, foi realizada a Plenária Final que, por sua vez, foi coordenada pelo professor Claudio Roberto Baptista, convidado para o evento por participar da elaboração das Diretrizes Nacionais de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e por realizar pesquisas com temas e eixos similares aos desenvolvidos pela Linha de Pesquisa “Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES. Essa foi a dinâmica de ações desenvolvida no “2º Colóquio de Pesquisa em Educação Especial/Inclusão Escolar no Espírito Santo: dialogando com as produções das Superintendências e dos Municípios”. Passemos, agora, às produções desses segmentos e às reflexões que elas suscitaram no transcorrer do referido colóquio.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM AÇÃO NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO: O QUE NOS DIZEM AS SUPERINTENDÊNCIAS E AS SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO?

Neste item, temos a proposta de abordar as questões da inclusão escolar dentro do contexto amplo das políticas públicas, apontando reflexões a partir dos movimentos instituídos pelos municípios e pelas SRE que se fizeram presentes no “2º Colóquio de Pesquisa em Políticas Públicas em Educação Especial/Inclusão Escolar”.

O processo de inclusão escolar tem impulsionado cada vez mais a presença de alunos com variados tipos de deficiências, muitas vezes desconhecidas, para os profissionais das escolas, como, por exemplo, deficiência múltipla, “surdocegueira”, paralisia cerebral, distrofia muscular, entre outras, o que pressupõe pensar estratégias para atender às especificidades desses alunos nunca antes vistas na sala de aula comum, onde ainda provocam muito estranhamento.

O desconhecimento de algumas deficiências por parte da escola comum deve-se em muito ao isolamento e à discriminação por que passaram as pessoas com necessidades educacionais especiais ao longo da história da humanidade. Assim, a escola comum necessita aprender como trabalhar com alunos que apresentam esses variados tipos de deficiências. Para que esse aprendizado ocorra, faz-se necessário refletir a respeito da implementação de políticas públicas para a inclusão escolar que fomentem a formação do professor e, conseqüentemente, reflitam sobre a prática educativa.

O documento² orientador da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, elaborado em 2007, afirma que, para se efetivar uma lógica contrária à da exclusão, é preciso reconstruir e repensar os sistemas de ensino. Para tanto, sinaliza uma nova organização das escolas comuns e das escolas especiais, apontando para uma política que acompanha as lutas sociais e o avanço do conhecimento na promoção de uma educação que atenda a todos os alunos e às suas especificidades.

² Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogado pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007. O conteúdo desse documento encontra-se publicado na *Revista de Educação Especial*, Brasília, DF, v.4, n.1, p.7-17, 2008.

Segundo o referido documento, a Educação Especial tem se organizado, tradicionalmente, como atendimento especializado substitutivo ao ensino comum, o que gerou, ao longo dos anos, a criação de escolas especiais e de classes especiais, fundamentadas no conceito de normalidade/anormalidade que trouxe a exclusão para a população de alunos com deficiência.

A atual orientação que sustenta a política Nacional de Educação Especial pressupõe a inclusão escolar como mola propulsora para o campo de conhecimento da Educação Especial, ou seja, a Educação Especial não pode ser substitutiva à escolarização na escola comum e, sim, um apoio à escolarização do aluno com deficiência nessa escola.

É nessa vertente que nossas reflexões caminham, buscando apreender os movimentos dos municípios e das SRE, apresentados e discutidos durante o “2º Colóquio de Pesquisa em Políticas Públicas em Educação Especial/Inclusão Escolar”. Nossas reflexões destacam as cinco principais categorias que emergiram durante as apresentações dos participantes: 1) Política de inclusão escolar por meio de centros especializados; 2) Política de Educação Especial estruturada em salas multifuncionais e ações colaborativas; 3) “Política de dependência”; 4) Política de trabalho colaborativo; 5) Formação continuada em serviço. Essas cinco categorias serão analisadas a seguir, a partir dos textos encaminhados para o “2º Colóquio”, e com base nos debates suscitados pelas apresentações dos municípios e das SRE. Naturalmente, essas cinco categorias representam o nosso olhar sobre os trabalhos escritos/apresentados pelos diferentes grupos e sobre os quais assumimos a responsabilidade ética de sermos fiéis, mas, ao mesmo tempo, críticos sempre que tal postura se fizer necessária sob a nossa ótica. Uma ótica possível dentre tantas outras.

CATEGORIA 1: POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR POR MEIO DE CENTROS ESPECIALIZADOS

Nesta primeira categoria, fica explícita a caminhada de alguns municípios em busca da inclusão escolar por meio da implantação de políticas que visem ao direito à educação, tomando a Educação Especial como um campo de conhecimento materializado na organização de

núcleos e centros de atendimentos educacionais especializados, como apoio à escolarização dos alunos com deficiência matriculados nas escolas comuns.

Entendemos, como Mendes (2006), que o sucesso da inclusão escolar depende da garantia do acesso e da permanência do aluno na escola com qualidade, que pressupõe a provisão de apoios à escolarização do aluno com deficiência, focalizando a Educação Especial como campo de conhecimento.

A defesa de uma escola inclusiva ou de uma política de educação inclusiva não elimina a existência de alunos com necessidades educativas especiais, nem a necessidade de produzir conhecimento sobre a realidade [*especificidades das deficiências*] destes alunos [...]. Portanto, a educação especial, enquanto área de produção de conhecimento científico, permanece tendo sua identidade e relevância reconhecida (MENDES, 2006, p.158, grifo nosso).

Dentro desta categoria, que postula a Política de Educação Especial como campo de conhecimento, temos, como representantes, três municípios. Destacamos, a seguir, alguns trechos dos textos encaminhados para o “2º Colóquio” que representam a organização em torno dos centros especializados e núcleos de Educação Especial dentro da proposta de educação inclusiva dos referidos municípios.

O Núcleo de Educação Inclusiva do município ‘AC’ tem como premissa a prática pedagógica social da educação inclusiva, desenvolvendo um trabalho voltado para as especificidades da pessoa com necessidades educativas especiais, valorizando e respeitando a diversidade do educando. O que é o Núcleo de Educação Inclusiva? Um serviço da Educação Especial que: identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. O Núcleo complementa e/ou suplementa a formação do aluno com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Ele terá como pilar: o aluno, o professor, a escola e a família (MUNICÍPIO “AC”, 2009, p.2).

Em abril de 2008 o Centro de Educação Multiprofissional (CEMP) foi implantado. A equipe, admitida por concurso público/2007, foi formada por duas psicólogas, três fonoaudiólogas, duas assistentes sociais. Além dessas especialistas, há mais quatro profissionais da área pedagógica [...]. A ênfase inicial do trabalho realizado pelo CEMP foi dada aos atendimentos

individuais [...]. Hoje, um ano após o início dos trabalhos do CEMP, a ênfase é dada ao acompanhamento a orientações às unidades escolares, por toda a equipe (MUNICÍPIO “C”, 2009, p.3-4).

O Centro Especializado de Educação Especial (CEEE) do município ‘L’ busca a orientação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para a realização de suas atividades, seguindo as indicações do documento [...] para essas transformações acontecerem de forma madura o CEEE abriu essas discussões para toda a sociedade convidando secretários da educação, saúde e assistência social, profissionais de educação, famílias, pessoas com deficiências, entre outros simpatizantes para participarem do Fórum Permanente de discussões de Políticas Públicas sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, para o município ‘L’. O CEEE ‘Bem-Me-Quer’ tem atualmente as seguintes funções: 1. Atendimento Educacional Especializado (AEE). 2. Atendimento na Área de Saúde. 3. Formação Continuada. O atendimento educacional especializado é realizado por 11 (onze) professoras especializadas que atendem os alunos incluídos duas vezes na semana, no contraturno no Centro Especializado que participam das seguintes oficinas, sendo que cada educando tem a liberdade de organizar seu plano de trabalho. Nos demais dias da semana, cada professora especialista acompanha cerca de 25 alunos com deficiência em suas escolas, dando suporte ao professor regente/monitor para que a aprendizagem aconteça (MUNICÍPIO “L”, 2009, p.5-9).

A organização desses núcleos e centros de atendimentos educacionais especializados aponta para o atendimento das especificidades dos alunos no turno contrário ao da escola comum, buscando garantir ao aluno a vivência das salas de aula e, também, o atendimento no campo da Educação Especial voltado para sua especificidade como apoio à sua escolarização.

Essa dinâmica é orientada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, como uma segunda faceta da Educação Especial nos dias atuais:

[...] Educação Especial apresenta duas facetas. A primeira, e mais conhecida, é a que levou à organização de escolas separadas, chamadas especiais [...]. A segunda faceta da Educação Especial é a que vem sendo bastante propagada pelos movimentos que defendem a inclusão escolar [...] Essa segunda faceta é a do Atendimento Educacional Especializado como apoio ou complemento, destinado a oferecer aquilo que há de específico na formação de um aluno com deficiência, sem impedi-

lo de frequentar, quando na idade própria, ambientes comuns de ensino, em estabelecimentos oficiais comuns (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007, p.17).

Os municípios, além dos centros e núcleos especializados, possuem salas de recursos, salas multifuncionais e professores especialistas que atuam de forma colaborativa nas escolas comuns, porém é destaque neste item apenas a organização dos centros e núcleos especializados, porque se configuram como principal pilar da política de inclusão escolar nos referidos municípios.

CATEGORIA 2: POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ESTRUTURADA EM SALAS MULTIFUNCIONAIS E AÇÕES COLABORATIVAS

Esta segunda categoria nos mostra as políticas de inclusão escolar de alguns municípios, fundamentadas a partir das salas multifuncionais com ações colaborativas por parte de professores especialistas e itinerantes. Os trechos que se seguem indicam um pouco da política nesses municípios e a dinâmica das salas multifuncionais:

A Estrutura organizacional do desenvolvimento das práticas pedagógicas relacionadas à Educação Especial/ Educação Inclusiva na rede municipal de ensino regular do município 'NV': Sala de Recursos Multifuncionais: 04 Salas em funcionamento. Aproximadamente 66 alunos atendidos. Professor Bidocente: 09 profissionais. 10 alunos acompanhados: 1 autismo clássico, 1 asperger, 3 déficit intelectual, 2 deficiente múltiplo, 3 deficiência física. Profissional de Apoio: 04 profissionais. 05 alunos acompanhados: 4 deficiência física, 1 déficit intelectual. Professor colaborador: 2 profissionais. 6 alunos acompanhados: 1 deficiência múltipla, 5 déficit intelectual. Intérpretes de LIBRAS: 4 profissionais. 5 alunos acompanhados: 5 surdos Perdas Auditiva Neurosensorial Severa/ Profunda (MUNICÍPIO "NV", 2009, p.5-6).

SALAMULTIFUNCIONAL - O município escreveu em 2008 o projeto para receber os equipamentos para montagem da sala multifuncional. Foram contempladas 08 escolas, localizadas em diferentes pontos da cidade [...]. O serviço se caracteriza por atender no contraturno esses alunos através de atividades que estimulem o raciocínio lógico, a memorização, a atenção e outras funções psicológicas superiores necessárias à aquisição do conhecimento. Além do atendimento ao aluno há, também, orientação ao professor e/ou pedagogo para o

trabalho na sala regular. TRABALHO COLABORATIVO - Esse serviço é oferecido àqueles alunos que precisam de acompanhamento sistemático na sala regular e também aos alunos surdos incluídos em escolas de referência para eles. Nessas escolas de ensino fundamental há um intérprete em cada sala (MUNICÍPIO “G”, 2009, p.2-3).

Os dois municípios apresentam uma política pautada no “Programa de Implantação de salas de Recursos Multifuncionais” do Governo Federal, programa consolidado pela Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007, que traz, em seu conteúdo, a seguinte consideração:

[...] considerando o que faculta a Constituição Federal/88, a LDB Nº 9394/96 e a Resolução CNE/CEB Nº 2/2001, o atendimento educacional especializado constituiu-se em estratégia pedagógica da escola para oferecer respostas às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo o seu acesso ao currículo, resolve: Art. 1º Criar o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino. Parágrafo Único. A sala de recursos de que trata o caput do artigo 1º é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. Art 2º Designa a Secretaria de Educação Especial para desenvolver o Programa (BRASIL, 2007).

Pelo conteúdo da Portaria Normativa, a sala multifuncional configura-se como um programa a ser desenvolvido dentro do processo de inclusão escolar que trará recursos que não são disponibilizados na escola comum. No entanto, a sala multifuncional não pode estar desvinculada da classe comum, pois a orientação é para que a sala multifuncional contribua para o fortalecimento da inclusão escolar.

Como se trata de um programa, a sala multifuncional não pode sustentar sozinha a política de inclusão escolar de um município. No caso dos municípios que aqui apresentamos e que optam pelo Programa da sala multifuncional, a política é mesclada e ampliada com as ações colaborativas dos professores especialistas dentro das escolas.

Há que se ter muito cuidado para que a política instituída seja um desenho da demanda e da realidade dos municípios, ancorada pela perspectiva da educação inclusiva. Tais programas são essenciais para a ampliação dos serviços e para a obtenção de recursos de alta tecnologia, mas eles serão sempre complementos e apoios para a inclusão escolar e nunca substitutos. Dessa forma, a ação colaborativa vem preencher a lacuna que poderia ser criada entre o espaço da sala multifuncional e aquele da sala de aula, onde deve ocorrer o processo de escolarização do aluno com deficiência.

CATEGORIA 3: “POLÍTICA DE DEPENDÊNCIA”

Nesta terceira categoria, encontramos evidências de que alguns municípios ainda não instituíram suas políticas e a organização da Educação Especial está focalizada na dependência de instituições e na ação de alguns profissionais.

A realidade desses municípios está estampada em seus textos encaminhados para o “2º Colóquio”, destacada em trechos que apresentamos a seguir:

Nossas unidades escolares não dispõem de infra-estrutura adequada para os alunos com necessidades educacionais especiais. Isso acontece por não ter uma política pública direcionada para atender a Educação Inclusiva [...] os alunos de deficiência mental grave e média são matriculados na APAE, já os de deficiência leve são na verdade ‘integrados’ na escola, sem atendimento qualitativo, pois a maioria dos professores não tem preparo técnico e nem acompanhamento pedagógico que lhe dê sustentação para este trabalho [...] temos a APAE em nosso município que procura atender e estimular o desenvolvimento do educando e temos também quatro salas de recursos que abarcam toda a demanda escolar destes alunos (MUNICÍPIO “BF”, 2009, p.2-3).

Entre as ações desenvolvidas pela SEMECE, está o apoio de uma psicopedagoga que faz intervenções nas escolas municipais. É feita a primeira intervenção com o aluno/professor, em seguida com a família através de visitas e enviado para o especialista conforme a necessidade. A psicopedagoga faz intervenções nas residências dos alunos para melhor conhecimento e acompanhamento do trabalho psicopedagógico (MUNICÍPIO “PB”, 2009, p.1-2).

Podemos observar nesses dois trechos que, apesar da boa vontade dos profissionais, a política não se efetiva, porque as ações se ancoram em movimentos externos à escola, à secretaria. Uma política de inclusão escolar necessita se materializar em prática social da escola, que, por sua vez, denote e consolide a própria função, ou significado, da política pública, que é organizar uma ação em prol de um público com recursos públicos. Trata-se de medidas de intervenção administrativa ou de aplicação orçamentária do Estado, do poder público (BONETI, 2006).

Temos a compreensão de que muitos municípios ainda estão em processo embrionário de implantação de suas políticas, mas o fato é que os alunos com deficiências não podem mais esperar, portanto um passo maior deve ser dado em direção à organização dos sistemas, de modo que todos sejam incluídos em espaços escolares, amparados por políticas públicas que busquem a efetivação da inclusão escolar.

CATEGORIA 4: POLÍTICA DE TRABALHO COLABORATIVO

A inclusão escolar e seus pressupostos têm apontado para uma educação mais democrática, na qual a diversidade e a diferença tornam-se questões comuns dentro da sala de aula e não mais questões de discriminação e exclusão. O professor é peça-chave nesse movimento, mas não é a única; outros atores devem participar do processo de inclusão e da ação educativa. Nesse sentido, Ainscow (1997) indica o trabalho colaborativo ou em parceria como uma estratégia de reflexão e ação em que os membros da escola passem a ser uma equipe, apoiando-se mutuamente, ajudando na experimentação de ações que venham a favorecer a atuação na educação inclusiva.

Na mesma perspectiva de apoio à escola, Jesus (2002, p.154) descreve os resultados de sua pesquisa, colaborativa, enfatizando que o trabalho em equipe favorece uma visão partilhada para soluções dos problemas da escola, ao sinalizar que “[...] a colaboração substituiu a competição e o isolamento [...] o modelo proposto auxiliava os profissionais a verem a si próprios e os seus colegas como ‘solucionadores das questões coletivas’ que emergiam no cotidiano [...]”.

Sanches (1996, p.68), discorrendo acerca da importância da ação do professor da Educação Especial como apoio ao professor da sala regular, indica-nos que esse profissional deve ter uma ação “[...] pedagógica e não servir de substituto do psicólogo ou do assistente social”. O professor de apoio deve, então, planejar, elaborar atividades junto com o professor da sala, sendo ele mesmo um professor daquela turma e não somente do aluno com necessidades educacionais especiais.

Destacamos abaixo trechos dos textos encaminhados para o “2º Colóquio”. Os textos destes municípios mostram que a indicação do trabalho do professor especialista se trata de um apoio ao professor regente.

[...] concepção de trabalho que visa o aprimoramento das práticas pedagógicas e a reflexão quanto aos processos de inclusão escolar no contexto de todas as Unidades de Ensino na Rede Municipal ‘R’, oportunizando dessa maneira o diálogo entre a dimensão da Educação Especial, enquanto oferta de serviços especializados e a Educação Inclusiva, potencializando o trabalho dos professores especializados no contexto geral da escola [...] mediante complementação e/ou suplementação, ofertada no contra turno, em salas de apoio pedagógico, considerando as necessidades específicas de alunos [...]. Esses profissionais são localizados nas escolas municipais, de acordo com as demandas existentes (MUNICÍPIO “R”, 2009, p.1-2).

Atualmente 51 escolas de Ensino Fundamental, das quais 32 possuem sala de recursos, e 12 Centros de Educação Infantil – CMEI são assistidos pelos profissionais especialistas da área da Educação Especial/ Inclusiva por meio de um trabalho itinerante. Os 85 professores especialistas são orientados a realizarem um trabalho colaborativo com os professores das salas regulares na busca de uma efetiva inclusão (MUNICÍPIO “MS”, 2009, p.2).

O atendimento especializado compõe-se de um conjunto de procedimentos específicos, mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos, com vistas a apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns [...]. O professor especialista tem as seguintes atribuições: atuar, como docente, nas atividades de complementação ou suplementação curricular específica que constituem o atendimento educacional especializado dos alunos com necessidades educacionais especiais; atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo [...] (MUNICÍPIO “K”, 2009, p. 3-9).

A análise desses dados, apontados nos textos dos municípios, indica-nos que cada município tem uma proposta por sala de recurso, pelo serviço do professor itinerante, do professor colaborador, mas todos desenhando uma ação que contemple a colaboração.

Dentro dessa perspectiva, o profissional da Educação Especial tem a importante tarefa de, por meio de seu trabalho, sensibilizar professores e escola, apontando-lhes o caminho do trabalho em colaboração. No entanto, durante os debates e apresentações, os representantes dos municípios declararam que essa perspectiva de colaboração tem encontrado algumas dificuldades na sua implantação, devido ao número escasso de especialistas nas áreas específicas, como deficiência visual, surdez, deficiência múltipla e deficiência intelectual.

Dessa forma, os municípios indicam, para a Universidade Federal do Espírito Santo e outras instâncias de formação inicial, a necessidade urgente de repensar a formação inicial, no que diz respeito à especificidade da formação em áreas que ainda se apresentam como lacunas na formação do pedagogo.

A visão colaborativa das ações em prol da inclusão escolar coloca o professor da Educação Especial como aquele que passa a mediar conhecimentos, possibilitando troca de experiências e fomentando parcerias no ambiente escolar com o professor regente, o que pressupõe uma formação inicial que garanta os conhecimentos específicos para tal. Eis aí o nosso desafio!

CATEGORIA 5: FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

Nesta categoria, estaremos trabalhando especificamente com as SRE a partir dos documentos/textos enviados para o “2º Colóquio”. Sendo assim, um dado que perpassa todas as SRE é a questão da formação continuada em serviço e, em alguns casos, a formação do professor especialista em Educação Especial. Percebe-se, nos discursos dos profissionais, proferidos no transcorrer de suas apresentações, movimentos constituídos na rede estadual de ensino para investimento na formação continuada dos docentes, por se acreditar que essas ações são de grande relevância para que esses sujeitos promovam reflexões teórico-práticas

sobre as questões de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nos cotidianos escolares e, em especial, no contexto da sala de aula.

Os fragmentos que trazemos evidenciam a organização das SRE em relação à formação dos profissionais para o atendimento especializado, como pode ser analisado a seguir:

Solicitar ao Exmo. Secretário de Educação autorização para funcionamento do Curso de LIBRAS, com a participação de 50 (cinquenta pessoas) envolvendo professores da rede estadual, pais e comunidade em parceria com a SEDU Órgão Central. Organizar um Seminário envolvendo educadores comprometidos com o atendimento na diversidade, com a participação dos técnicos da equipe GEJUD da SEDU / SREAC, supervisora pedagógica, diretores, pedagogos e técnicos. Promover momentos de estudo com os educadores sobre a temática 'Atendimento na Diversidade'. Promover momentos de estudos "PCNs – Estratégias e Orientações Pedagógicas para a educação de crianças com Necessidades Educacionais Especiais" (SRE 1, 2009, p.4-5).

Capacitação na área da surdez (Curso de LIBRAS intermediário) e capacitação de intérpretes. Curso em Braille (SRE 2, 2009, p.3).

Acontece, quinzenalmente, no Centro Especializado, a formação de professores que tenham em suas turmas alunos com necessidades especiais, ofertando vagas aos profissionais da rede estadual. Curso de Capacitação de Profissionais na Área de Deficiência Visual – Orientação e Mobilidade, em parceria com a ABEDEV – participação de um profissional. Seminário na SRE com a Professora Denise Meirelles de Jesus – Pesquisa de Políticas Públicas em Educação Especial / Inclusão Escolar no Espírito Santo: dialogando com as produções das SRE's e dos municípios – participação de 37 pessoas (SRE 3, 2009, p.7 - 8).

O CAP/SEDU oferece curso para professores na área de D.V.; MEC/FENEIS/SEDU, promovem capacitação para interpretes e instrutores, formando: 03 (três) Intérpretes de Cachoeiro. 05 (cinco) instrutores de LIBRAS. 'A SEDU inicia um ciclo de palestras envolvendo técnicos das SRE's e segmento de professores; promove curso de capacitação em Linguística Aplicada a LIBRAS, a SEDU capacita: 05 professores para atendimento a alunos cegos, DV e surdo-cegueira; 02 professores em informática para cegos/DOSVOX; 05 professores para atendimento ao aluno D.M.;" 02 (dois) técnicos da Educação Especial/SRE Cachoeiro iniciam especialização em Infância e Educação Inclusiva na UFES, custeado pela SEDU (SRE 4, 2009, p.2-5).

A partir da análise desses fragmentos apontados nos textos das SRE, observamos que a Superintendência 1 tem buscado promover ações que possibilitem a formação dos diferentes profissionais que atuam diretamente no atendimento dos alunos que demandam atendimentos diferenciados por apresentarem deficiência ou altas habilidades/superdotação, entendendo como relevante o processo de formação continuada em serviço e em contexto. Nesse caso, toma como foco vários segmentos ligados à escolarização de alunos com deficiência, estando envolvidos, nesses processos formativos, profissionais de ensino comum que lidam com as demandas que esses alunos trazem para a sala de aula.

Os últimos três fragmentos revelam as preocupações de algumas superintendências em instituir processos de formação continuada entre profissionais que trabalham com os diferentes tipos de deficiência, no sentido de formarem professores especialistas em algumas áreas específicas para que possam ter condições de oferecer atendimento especializado aos sujeitos da escola na sua especificidade e potencializar o processo de aprendizagem do aluno.

Entendemos que a formação continuada em contexto pressupõe uma discussão dos problemas locais e, dentro do coletivo, uma busca de soluções, sem esquecer as questões em nível macro. Nóvoa (1995) defende a prática da formação continuada como aquela que tenha dimensões coletivas na contribuição da emancipação e autonomia profissional. O autor argumenta ainda que a formação continuada deve preparar professores com responsabilidade para o desenvolvimento profissional e participação na implementação de políticas educacionais.

Partilhando do mesmo pensamento, Sanches (1996) indica que a formação deve se pautar na interação com a escola, “mexendo” com a dinâmica e a prática educativa. A ausência de formação em contexto ocasiona o impedimento de uma prática mais diversificada e impede a criação e a reflexão, que são primordiais na dinâmica da escola inclusiva.

Assim, a formação continuada em contexto deve ter como centro de reflexão: a preocupação com os diferentes percursos de aprendizagem dos alunos; a análise das práticas pedagógicas e sua discussão coletiva; o esforço

de intervenção institucional para resolução de problemas identificados, visando a contribuir com a implantação de políticas públicas educacionais.

Nesse sentido, a formação continuada em contexto abre possibilidades para falarmos em colaboração na escola, em projeto pedagógico inclusivo, em outras/novas possibilidades de ação, em práticas pedagógicas comprometidas com os diferentes percursos de aprendizagens dos alunos, em avaliação como dispositivo de retroalimentação da prática e do desenvolvimento dos educandos, possibilitando a toda a escola lançar olhares prospectivos sobre desafios que parecem intransponíveis, pois, a partir dos saberes-fazeres desses profissionais, engendramos novas/outras possibilidades para lidar com a diversidade humana e com a realidade escolar que cada vez mais se faz desafiante e presente no dia a dia da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O “2º Colóquio de Pesquisa em Educação Especial/Inclusão Escolar no Espírito Santo”, bem como os encontros realizados nas Superintendências Regionais de Educação, permitiu aos profissionais e pesquisadores envolvidos nas pesquisas vislumbrar os movimentos que vêm se instituindo no estado do Espírito Santo, visando ao cumprimento do direito de aprender historicamente negado a alunos que não tinham lugar na escola. Assim, podemos perceber que há movimentos nesse estado para que seja garantido aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação o direito de ingressar nas escolas públicas de ensino, nelas permanecer e vivenciar experiências de aprendizagens.

Para o cumprimento desse direito social, vislumbramos iniciativas, em quase todos os municípios capixabas, visando à criação de setor de Educação Especial nas Secretarias de Educação como forma de instituir e sistematizar políticas públicas favorecedoras da inclusão desses alunos nas escolas do sistema regular de ensino. Para nós, isso nos fala de movimentos. Os movimentos de Educação Especial no estado do Espírito Santo estão atrelados ao processo histórico da modalidade nos diferentes municípios capixabas. Se o movimento é recente, a equipe de gestão está em processo de constituição, bem como os dispositivos de

apoio. Se a experiência tem longa data, identificamos equipes já formadas, ações políticas que vão se constituindo e ocupando o lugar de outras que não atendem mais às demandas dos alunos e às maiores experiências na formação dos educadores. De uma forma ou de outra, percebemos que o Espírito Santo tem se movimentado para fazer das escolas de ensino comum espaços inclusivos, garantido serviços de apoio aos educandos que demandam olhares diferenciados por trazerem, em sua constituição histórica, algum tipo de deficiência e construindo iniciativas para a formação dos educadores, nesse momento em que vivemos o desafio de educar na diversidade.

Nosso objetivo, no transcorrer de todo o estudo, foi este: reconhecer se havia no estado do Espírito Santo políticas em ação voltadas para a escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e, em caso positivo, estabelecer que políticas eram essas. Como dito no desenrolar do colóquio, a Educação Especial em terras capixabas é um mosaico repleto de cores, de movimentos e de ações a serem interpretadas. Aqui podemos falar em salas de recursos, em salas de apoios e em salas de recursos multifuncionais. Se quisermos argumentar também em favor de professores itinerantes, estagiários, ações colaborativas entre professores especialistas e de ensino comum, também podemos. Encontramos profissionais com formação nas áreas da saúde e social também interessados no desenvolvimento de alunos com deficiência. Assim, ainda contamos com as ações de equipes multifuncionais, de psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, neurologistas e assistentes sociais lidando com as questões que esses alunos trazem para o cotidiano das salas de aula. A atuação desses profissionais cria diferentes expectativas entre os trabalhadores da educação, pois, em alguns municípios, encontramos ações colaborativas muito interessantes entre esses sujeitos e os profissionais da educação, mas, também, em outros, certa relação de dependência com os diagnósticos a serem emitidos para que, a partir deles, os trabalhos pedagógicos possam ser desenvolvidos. Continuando, se encontramos ações políticas e pedagógicas para a inclusão dos alunos nas escolas de ensino comum, encontramos, também, forte dependência aos trabalhos realizados pelas escolas de ensino especializado,

principalmente quando discutida a escolarização de alunos com maiores comprometimentos mentais.

Cabe ressaltar que, como expusemos no início deste texto, se nos anos 1960, no Brasil, se discutia a escolarização desses alunos pela via do trabalho especializado – conforme prescrito nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 4024/61 e nº 5692/71 –, percebemos avanços para que esses sujeitos tenham o seu lugar nas escolas de ensino comum – conforme preceitua a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e a LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996). Como dito, a política de inclusão escolar passa pela construção de diretrizes legais, mas, também, pela implementação de políticas públicas favorecedoras da garantia desse direito. Parece-nos que há, no estado do Espírito Santo, preocupações com esses movimentos, pois o “2º Colóquio de Pesquisa em Educação Especial/Inclusão Escolar” nos possibilitou, assim, sentir e sair com a sensação de que algo vem sendo feito.

Desse modo, enquanto alguns municípios discutem, no estado do Espírito Santo, como organizar processos de formação continuada mediante o fato de receberem os primeiros alunos com deficiência nas escolas de ensino comum, outros compartilharam, no transcorrer da pesquisa e do colóquio por onde começaram, como conseguiram formar mão de obra especializada para áreas de demandavam conhecimentos específicos, principalmente para as áreas de surdez e deficiência visual, como avaliavam esses processos e instituíam novas/outras possibilidades de ação. Esses foram os movimentos que encontramos no transcorrer do estudo. Se procurávamos movimentos, podemos dizer que os encontramos. É evidente que reconhecemos o fato de termos um longo caminho a ser trilhado para que todos os alunos tenham garantido acesso, permanência e ensino com qualidade nas escolas de ensino comum. Precisamos, ainda, investir na aquisição de recursos tecnológicos para alunos que demandam apoios específicos, continuar problematizando a formação inicial e continuada de educadores, potencializar o currículo escolar para que todos os alunos sejam contemplados em seus processos de aprendizagem, garantir acessibilidade aos alunos, realizar e/ou ressignificar parcerias, aprender a gestar ações conjuntas e olhar a diversidade humana como uma potência para a formação humana. Nesse conjunto de situações que ainda nos desafiam e esperam por respostas, podemos perceber que o estado do Espírito Santo

não está de braços cruzados, esperando esse fenômeno inclusivo passar; ao contrário, tem movido ações, conjugado forças e buscado “[...] trabalhar para que as condições de escolarização sejam as mais equitativas possíveis, para que todas as crianças possam verdadeiramente beneficiar-se de boas escolas e de bons professores” (MEIRIEU, 2005, p.24).

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. (Org.). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997, p.11-31.
- BRASIL. Diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília: *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 1961.
- BRASIL. Diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília: *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 ago. 1971.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição [da] república federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº. 2. Institui diretrizes nacionais para a educação especial da educação básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Seção 1E, Brasília, DF, 14 set. 2001.
- BRASIL. Portaria normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. *Lex*. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/multifuncional.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*, Brasília, 2008, p. 1-15.
- BONETI, L. W. *Políticas públicas por dentro*. Ijuí: Unijuí, 2006.
- FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M. P.; MANTOAN, M. T. E. *Aspectos legais e orientação pedagógica: atendimento educacional especializado*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.
- FERREIRA, M. C. C. Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: EDUFES, 2005a. p.139-154.
- FERREIRA, M. C. C. Ressignificando as práticas pedagógicas da escola comum na perspectiva da educação inclusiva. In: SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO, 9., 2005, Vitória. *Anais...*, Vitória: UFES, 2005b. p.65-79.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Trad. Regina Garcez. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

JESUS, D. M. *Educação inclusiva: construindo novos caminhos*. 2002. 217f. Relatório (Pós-Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

MANTOAN, M. T. E. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: contribuições do LEPED (Unicamp). In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Org.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.79-93.

MEIRIEU, P. *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MENDES, E. G. Desafios atuais na formação do professor de educação especial. *Integração*, MEC/SEESP, Brasília, DF, v.24, p.12-17, 2002.

MENDES, E. G. A pesquisa sobre inclusão escolar no Brasil: será que estamos caminhando de fato na busca de soluções para os problemas? In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: Edufes, 2006. p.155-176.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. Política de educação especial/inclusiva na rede municipal de educação de Vitória - SEME/CFAEE. In: COLÓQUIO DE PESQUISA EM POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSÃO ESCOLAR NO ESPÍRITO SANTO, 2., 2009, Vitória. *Anais...*, Vitória: UFES, 2009.

SANCHES, I. R. *Necessidades educativas especiais e apoios e complementos educativos no cotidiano do professor*. Porto: Porto Editora, 1996.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CAMPO: UMA INTERFACE A SER CONSTRUÍDA

Katia Regina Moreno CAIADO

A proposta deste estudo é trazer uma reflexão sobre a interface entre duas áreas da educação: a educação especial e a educação do campo. Se trabalhar na interface de duas áreas já traz grandes desafios, o foco na interface proposta se revela ainda mais desafiador, uma vez que a educação especial e a educação do campo recentemente são consideradas um direito social (JANNUZZI, 2006; LEITE, 2002). Assim, com suas particularidades e complexidades, revelam-se duas áreas marcadas pelo histórico descaso de ações de governo¹.

Daí considerarmos de grande relevância a problematização do tema, compreendendo que as políticas públicas estão no movimento de lutas e conflitos entre as diferentes forças sociais em confronto na sociedade vigente e resultam de processo histórico datado (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). E, ainda, que inclusão escolar é um direito social que se inscreve nesse campo de lutas como direito à educação enquanto acesso, permanência e apropriação de conhecimento para a participação social.

¹ Na década de 1950 no Brasil, em Minas Gerais, com o apoio do governo estadual, Helena Antipoff criou na Fazenda do Rosário um projeto educacional que agregava, dentre outros, o trabalho com crianças excepcionais na comunidade rural (CAMPOS, 2003). Merece destaque, ainda seja que iniciativa pontual e historicamente datada.

Neste texto, apresentamos os conceitos de educação especial e educação do campo e como a interface entre as áreas se apresenta na legislação atual. Em seguida, analisamos os dados do Censo Escolar de 2009 referentes às matrículas na educação especial no campo e os números de 27 municípios que têm classes multisseriadas na área rural, no estado de São Paulo. Mostramos a escassez de pesquisas nessa área. Refletimos sobre a ausência de políticas públicas para essa população apontando alguns dos desafios que se colocam para a área.

CONCEITO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação especial é uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades (BRASIL, 1996, 2008a), assim compreendidos:

- I) Alunos com deficiência têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;
- II) Alunos com transtornos globais de desenvolvimento têm síndromes do espectro do autismo e psicose infantil;
- III) Alunos com altas habilidades apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008a).

Enquanto modalidade de ensino, o atendimento educacional especializado deve estar presente em todas as etapas da educação básica, ensino superior e demais modalidades da educação.

A educação do campo destina-se à população rural, como: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. Tem como objetivo a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica, assim como estar vinculada às peculiaridades da vida rural de cada região do país (BRASIL, 1996, 2008b).

A Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), no artigo 28, especifica que para atender essas peculiaridades devem ser feitas adaptações em:

- I) Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II) Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III) Adequação à natureza do trabalho da zona rural.

A INTERFACE ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO NA LEGISLAÇÃO VIGENTE

A necessidade da interface entre a educação especial e a educação do campo está presente em vários documentos, entre os quais:

- ◆ As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) estabelece que:

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam a adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

- ◆ A Resolução 2/2008 (BRASIL, 2008b), que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, reafirma:

§ 5º Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular.

- ◆ A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) afirma que:

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 (BRASIL, 2008a, p. 17).

- ◆ O Documento Final da Conferência Nacional de Educação ² (BRASIL, 2010), no eixo intitulado “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade”, afirma que na construção de um sistema nacional articulado de educação são necessárias ações referentes às questões étnico-racial, indígena, do campo, das pessoas com deficiência, educação ambiental, crianças, adolescentes e jovens em situação de risco, educação de jovens e adultos e educação profissional. Ao tratar da educação do campo e da educação indígena há metas como:

m) Estimular a interface da educação especial na educação do campo, a fim de assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desse segmento (p.137).

k) Estimular a interface da educação especial na educação indígena, assegurando que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos, construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (p.141).

Ao ler esse documento, nos chamou a atenção o fato de que no tópico referente à educação especial não há indicativo à necessidade de interface com a educação do campo e indígena. Por que o silêncio? Esse documento foi amplamente discutido em encontros municipais e estaduais até ser aprovado no encontro nacional; em nenhum momento os profissionais da educação especial perceberam essa ausência no texto? As crianças e jovens com deficiência que vivem no campo e em aldeias indígenas ainda estão invisíveis para a área da educação especial?

A presença da interface educação especial e educação do campo na legislação e em documentos atuais expressa a luta empreendida pelos

² A Conferência discutiu propostas para um novo Plano Nacional de Educação (PNE), que vigorará no período de 2011 a 2020. O PNE traçará as metas e as prioridades para a educação brasileira nesse período. O Documento Final da Conferência não tem valor de lei, o texto traz sugestões feitas ao Ministério da Educação (MEC).

movimentos sociais pela educação enquanto um direito de todos. Porém, os dados oficiais não revelam o cumprimento desse direito, ainda que a análise se paute apenas no número de matrículas, como temos no Censo Escolar de 2009.

DADOS DO CENSO ESCOLAR

Dados do Censo Escolar (BRASIL, 2009) revelam que, do total de matrículas no país, 14,88% estão na área rural e o total de matrículas na educação especial constitui menos de 1% (0,73%). Se considerarmos que 30% da população do país vive em áreas rurais (VEIGA, 2003) e que os resultados do Censo IBGE 2000 mostram que 14,5% da população total apresentou algum tipo de incapacidade ou deficiência (NERI, 2003), temos evidências de que a população que vive na área rural e que apresenta características do alunado da educação especial não tem garantido o direito à educação.

Os resultados do Censo Escolar no estado de São Paulo mostram, por sua vez, que 1,88% de matrículas está na área rural e que 1,5% de matrículas da área rural corresponde à educação especial.

Di Pierro e Andrade (2009) discutem a escolarização em assentamentos no estado de São Paulo a partir dos dados revelados pela Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Os dados referem-se a 85 unidades escolares situadas na zona rural. Do total de alunos, apenas 1% dos estudantes é alunado da educação especial, dispersos em 22 unidades escolares, sendo que em duas escolas havia classes especiais e nas demais os alunos estavam em classes regulares. A autora destaca que: em “nenhuma escola havia livro em braile, apenas três dispunham de algum serviço de apoio especializado e nove tinham rampas, banheiros adaptados ou outra adequação para facilitar o acesso de deficientes físicos” (DI PIERRO; ANDRADE, 2009, p.251). A autora afirma que a oferta de escolarização nos assentamentos do estado de São Paulo é precária em todos os níveis e modalidades, com exceção às séries iniciais do ensino fundamental, sendo que a educação infantil, a educação especial e a educação de jovens e adultos são as áreas mais vulneráveis.

DADOS DE 27 MUNICÍPIOS DO ESTADO DE SÃO PAULO

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), juntamente com a Representação do Ministério da Educação no Estado (ReMEC-SP), é responsável pelo Programa Escola Ativa (BRASIL, 2008c), cujo objetivo é o de formação continuada aos professores de classes multisseriadas em escolas do campo. Nessa etapa da formação tivemos contato com técnicos pedagógicos municipais e estaduais que concordaram em participar de um estudo exploratório sobre a situação da educação especial nas escolas do campo no estado de São Paulo. Os dados referem-se a 27 municípios:

- ◆ *Formação dos professores que atuam em escolas do campo:* a maioria dos professores que atuam nas escolas do campo tem ensino superior, pedagogia ou outra licenciatura, mas 1/3 dos professores têm o magistério.
- ◆ *Salários dos professores que atuam em escolas do campo:* 26 municípios declararam que os professores recebem mais do que R\$512,34 por carga horária de 20 horas semanais e um município declarou salário menor ao piso nacional.
- ◆ *Transporte para os professores que atuam em escolas do campo:* 21 municípios declararam ter transporte ou auxílio transporte para o professor e seis municípios declararam não ter transporte e nem auxílio-transporte para o professor.
- ◆ *Alunos com deficiência que moram no campo:* 20 municípios declararam ter crianças e jovens em idade escolar que vivem em área rural, sendo que em 17 municípios os alunos com deficiência estão nas escolas do campo e que três municípios declararam que os alunos com deficiência da zona rural frequentam a instituição especializada (APAE), num total de 111 alunos com deficiência; sete municípios declararam não ter essa demanda.
- ◆ *Tipo de deficiência dos alunos:* utilizamos a mesma nomenclatura do Censo Escolar de 2009 para identificarmos quem era o alunado com deficiência: cegueira, baixa visão, surdez, deficiência auditiva, surdocegueira, deficiência física, deficiência mental, deficiência múltipla, autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicose infantil) e altas habilidades/superdotação.

A distribuição de alunos por categoria encontra-se na Tabela 1.

Tabela 1 – Número de alunos por categoria.

Categorias	Alunos
Cegueira	02
Baixa visão	04
Surdez	03
Deficiência auditiva	07
Deficiência física	19
Deficiência mental	49
Deficiência múltipla	19
Autismo	03
Síndrome de Down	02
Outras síndromes	02
Microcefalia	01
TOTAL	111

Fonte: elaboração própria.

Alunos com deficiência física e múltipla somam 38, alunos com deficiência visual somam seis e auditiva somam 10, sendo três surdos. Há três alunos com autismo, dois com síndrome de Down, dois com outras síndromes e um aluno com microcefalia. Alunos com deficiência mental somam 49, deixando sempre aberta a dúvida sobre como se chegou a essa identificação: são diagnosticados clinicamente? Têm atraso escolar significativo? São alunos que frequentam ou frequentaram uma instituição especializada? Um município anotou no questionário que tinha também 30 alunos portadores de necessidades educativas especiais. Em contato posterior, solicitamos esclarecimento sobre quem seriam esses alunos e a resposta é que são aqueles que não aprendem, o que gerou no grupo um intenso debate, uma vez que outros técnicos pedagógicos também queriam incluir essa categoria dentre os dados.

Dos 27 municípios participantes, 20 declararam ter aluno com deficiência que mora em área rural e em 17 municípios os alunos com deficiência frequentam as escolas do campo. Com a identificação das deficiências urge o questionamento sobre as condições para o trabalho pedagógico.

- ◆ *Propostas para garantir um bom trabalho pedagógico aos alunos com deficiência que moram no campo:* uma pergunta aberta solicitava aos técnicos pedagógicos que, a partir da realidade descrita, apontassem as necessidades para que o direito à educação dos alunos com deficiência se concretizasse. As respostas versaram sobre a necessidade de formação ao professor e aos profissionais da escola, presença do professor especialista, sala de recurso no contraturno, atividades e materiais pedagógicos adequados, acessibilidade na escola, transporte adequado e atendimento na saúde e no serviço social.

As necessidades apontadas não diferem das necessidades das escolas em áreas urbanas. Porém, o descaso histórico com as populações que vivem no campo agrava em muito essas necessidades. Um exemplo é a precariedade do sistema de transporte público em toda a área rural no estado. Em muitas áreas, o único transporte da região é o ônibus escolar, em horários e dias determinados, sem adaptação para alunos com deficiência. Aliás, os horários dos ônibus escolares obrigam alunos e professores a jornadas que iniciam, muitas vezes, às 4h30min da manhã.

- ◆ *Relato de um técnico pedagógico:*

“Infelizmente, o único trabalho realizado foi o de inserção social. A falta de capacitação profissional e de profissionais da área de educação inclusiva comprometeram o andamento desse atendimento nas questões pedagógicas. A APAE, a qual esses alunos frequentam, tira-os da escola, em função da viagem que fazem e são poucos os dias que estão nela. Para mim, as políticas públicas são falhas e não chegam nas escolas do interior, e pior ainda nas escolas do campo. Essa é uma dificuldade acentuada no nosso município. Temos duas salas multifuncionais e nenhum profissional capacitado para trabalhar com elas, três professores estão aguardando desde o início de 2009 essa capacitação oferecida pelo PAR. Acredito que uma capacitação continuada para professores com alunos nessas condições seria o primeiro passo. Não bastariam os equipamentos e os recursos pedagógicos adaptados se o professor não sabe como utilizá-los, se não temos profissionais capacitados que atendam às especificidades desses alunos. A partir da capacitação desses profissionais, poderia assegurar a redução de viagens dessa criança, ficando ela sujeita apenas a tratamentos com especialistas, como fonoaudióloga ou fisioterapeuta”.

Esse relato ganha destaque quando se conhece a política de educação especial no estado de São Paulo. O secretário da educação, Prof. Paulo Renato, nos falava sobre ela em entrevista divulgada no site da secretaria, em janeiro de 2009:

“O Estado de São Paulo está em um processo crescente de apoio às APAEs. A parceria começou em 1995, ainda na administração do governador Mário Covas, quando atendíamos 133 unidades, beneficiando cerca de 13 mil alunos. Hoje, estamos assinando 294 convênios, atendendo cerca de 33 mil alunos. No primeiro ano do governo José Serra repassamos R\$ 65 milhões e hoje, estamos repassando quase R\$ 78 milhões”, afirma o secretário (SÃO PAULO, 2009).

E a notícia continua:

Os recursos vão auxiliar no pagamento de professores, diretores e coordenadores pedagógicos e manutenção das classes. Do total de instituições conveniadas, 260 são unidades da Apae (Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais) e outras 34 são entidades assistenciais que também trabalham com alunos com deficiência. Todas oferecem atendimento pedagógico e educacional para alunos com deficiência motora, visual, mental ou auditiva, além de alunos com autismo. O recurso irá beneficiar 22 entidades da Capital e Grande São Paulo e 272 do interior e litoral do Estado (SÃO PAULO, 2009).

Em visitas a unidades da APAE no estado de São Paulo, chama a atenção o número de crianças e jovens atendidos que residem em áreas rurais. Outro destaque é a existência de uma unidade da APAE dentro de um assentamento do Movimento Sem Terra, no estado de Santa Catarina (SOARES, 2010). Fica a pergunta: é essa a educação especial que queremos para as crianças e jovens com deficiência que vivem no campo?

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA INTERFACE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Pesquisa recente sobre o acesso de pessoas com deficiência a serviços educacionais na América Latina (GARCÍA, 2009) revela que uma das causas apontadas pelos diferentes países como impedimento de acesso ao processo educativo é que “la centralización y concentración de servicios

en las grandes ciudades disminuyen posibilidades para quienes viven en una localidad pequena, peor aún si reside en sector rural” (p.339).

La educación, el trabajo y el acceso a la salud, son los derechos más vulnerados en las personas con discapacidad; y, entre ellos, la población más afectada es indígena, afrodescendiente y residente en zonas rurales (GARCÍA, 2009, p.256).

No Brasil, o silêncio sobre como vivem as pessoas com deficiência no campo é revelado, também, pela ausência de produção científica na área. No Banco de Teses da Capes encontramos quatro trabalhos nessa interface são eles: “Projeto rural: análise das interações entre classe especial e classe regular, fora do ambiente escolar, Vale do Paraíba/SP”; pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, cujo objetivo foi acompanhar, observar, descrever e analisar as experiências no processo interativo com alunos da classe especial e com alunos da classe regular desenvolvidas em quatro encontros, na fazenda Santa Maria, município de Taubaté, no Vale do Paraíba, em São Paulo (RICHE, 1994). Silva (2001), com a dissertação intitulada “O trabalhador com (d)eficiência física na Área de assentamento rural”, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Paraíba, realizou a pesquisa em assentamentos no sul da Paraíba, interessada em analisar as condições materiais e subjetivas de vida de trabalhadores com deficiência física. Em 2007, a dissertação intitulada “Adolescente com altas habilidades/ superdotação de um assentamento rural: um estudo de caso”, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco, apresentou pesquisa em uma escola rural na cidade de Sidrolândia, Mato Grosso do Sul, com um aluno residente num assentamento rural que se classificou em 3º lugar na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMP). Em 2009 surgiu a pesquisa “As políticas de formação do profissional docente em face da perspectiva inclusiva no campo: do legal às vozes dos professores”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, com o objetivo de analisar as políticas municipais de formação do professor para atuarem em escolas do campo com alunos da educação especial, no município de Guarapari/ES (PONZO, 2009).

No “I Seminário de Pesquisa em Educação do Campo: desafios teóricos e práticos” (SEMINÁRIO, 2009), realizado na Universidade Federal de Santa Catarina, de 04 a 06 de novembro de 2009, houve a apresentação de duas pesquisas de mestrado em andamento que versavam na interface da educação especial e educação do campo: “Educação do campo e diversidade: o que fazemos com as pessoas portadoras de necessidades especiais do campo? Um estudo a partir da escola itinerante do município de Lages/SC”, de Sandra Maria Garcia, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, e “Escolas do campo: inclusão escolar no estado do Paraná”, de Patrícia Correia de Paula Marcoccia, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti, do Paraná.

No “III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo”, realizado na Universidade de Brasília, de 04 a 06 de agosto de 2010, foram publicados dois textos sobre a educação especial no campo: “Educação de pessoas com deficiência que vivem em assentamentos; demandas e perspectivas”, de Scheilla Soares, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, e “Educação Especial nas escolas do campo: análise de um silêncio histórico”, de Katia Regina Moreno Caiado.

Destaca-se o projeto de pesquisa “Mapeamento de deficiências na população indígena da região da Grande Dourados, MS: um estudo sobre os impactos e as possíveis implicações para a inclusão educacional” (2009), da Profa. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno, do Programa de Mestrado da Universidade Federal da Grande Dourados. Os resultados desse estudo devem dar visibilidade aos escolares indígenas com deficiência.

ALGUNS DOS DESAFIOS PARA DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS NA ÁREA

1) *Rever a definição de urbano e rural para definir políticas públicas:* como toda a discussão sobre o rural no Brasil é tensa e espaço de conflito, explicitamos que a definição entre urbano e rural traz esse embate. Veiga (2003, p.58) discute os critérios utilizados na atual legislação para a definição entre urbano e rural e argumenta a necessidade de revisão desses critérios, mostrando que, na realidade, 30% da população do país vivem

em “milhares de pequenos municípios do vasto Brasil rural”. Lopes (2003, p. 24) acompanha a contestação referente ao fato de o país ser mais de 81% urbano:

[...] sendo o rural visto como mero resíduo, destinado a rápido desaparecimento. Cálculos mais adequados indicariam para o ano 2000 um espaço rural abrangendo a maioria do território nacional e cerca de 30% da sua população... para uma parte substancial dessa população rural a tendência é mais para o crescimento e não para sua diminuição.

2) *Ampliar a produção de conhecimento na área*: na trama cultural do campo muitas perguntas se impõem. Como é a participação da pessoa com deficiência na vida e na luta do campo? As pessoas com deficiência trabalham na terra? Participam dos movimentos sociais? Qual é o “olhar” das mulheres e dos homens do campo sobre a pessoa com deficiência: é de incapacidade? De caridade? De direito? Qual é a expectativa da família e da comunidade diante da vida da pessoa com deficiência? Como o fenômeno da deficiência se apresenta nas matrizes culturais do campo? As respostas a essas perguntas podem trazer elementos para se compreender os modos como se expressam a presença ou a ausência de alunos com deficiência nas escolas do campo. Com isso, avançar na reflexão sobre um projeto e uma prática pedagógica no campo em que pessoas com deficiência, sujeitos do campo, também se constituam sujeitos da educação do campo.

3) *Ampliar as políticas públicas de financiamento da educação do campo*: vários autores desvelam que é histórico o descaso com a manutenção da educação pública no Brasil (SAVIANI, 2008; GENTILI, 2006). A Conferência Nacional de Educação (BRASIL, 2010) reafirma a necessidade de investimento na área:

Desenvolver uma política pública de financiamento da educação do campo, adequada ao atendimento de todas as necessidades da educação nacional, com definição de padrão de qualidade, tomando-se por base o custo-aluno/a. A educação escolar do campo demanda mais recursos que a urbana, quando se considera a localização da instituição de ensino. Por isso faz-se necessário um valor *per capita* maior para os/as estudantes das escolas do campo (p.137).

4) *Conhecer a educação do campo para organizar propostas relevantes para a interface*: a história da educação do campo é marcada por uma proposta pedagógica urbana, em que o espaço rural é compreendido como inferior e em extinção. Os movimentos sociais pela reforma agrária têm debatido intensamente qual é a identidade da educação do campo. Nessa direção, Arroyo (2005, p. 78) afirma que para a construção de um projeto e uma prática de educação básica no campo é necessário compreender quais são as matrizes culturais do campo.

Há uma cultura da terra, da produção e do trabalho, do modo de vida rural... Sempre foi tensa a relação do homem com a terra; as relações sociais no campo foram e são tensas... Como educadores, temos que pensar na força que têm as matrizes culturais da terra e incorporá-las a nosso projeto pedagógico. Sobretudo, incorporar as transformações que as lutas no campo provocam nessas matrizes culturais. A cultura é dinâmica. Ao longo da história a luta pela terra acelerou essa dinâmica cultural (ARROYO, 2005, p.79).

Ainda pouco se sabe como ensinar os alunos com deficiência na atual estrutura escolar urbana, classificatória e excludente. No esforço de construção da identidade da educação do campo, enquanto um direito de todas à educação (CALDART, 2005, p.151), a educação das crianças e jovens com deficiência é desafio coletivo.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). *Por uma educação do campo*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p.67-86.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lex*. 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 jan. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Documento final da conferência nacional de educação* (CONAE 2010). Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 ago. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo Escolar*. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 jan. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 jan. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. *Lex*. 2008b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 jan. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Programa escola ativa: documento base*. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2008c. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 jan. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2002. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 jan. 2010.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). *Por uma educação do campo*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p.149-158.

CAMPOS, R. H. F. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v.15, n.49, p.209-231, 2003.

DI PIERRO, M. C.; ANDRADE, M. R. Escolarização em assentamentos no estado de São Paulo: uma análise da pesquisa nacional de educação na reforma agrária 2004. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v.14, n.41, p.246-257, 2009.

GARCÍA, P. S. *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica*. Madrid: Ediciones Cinca, 2009.

GENTILI, P. Educação. In: SADER, E.; JINKINGS, I. (Org.). *Enciclopédia Contemporânea da América Latina e do Caribe*. São Paulo: Boitempo, 2006.

JANNUZZI, G. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

LEITE, S. C. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, J. R. B. Prefácio. In: VEIGA, J. E. (Org.). *Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano o que se calcula*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 23-28.

NERI, M. *Retratos da deficiência no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003.

PONZO, M. G. N. *As políticas de formação do profissional docente em face da perspectiva educacional inclusiva no campo: do legal às vozes dos professores*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

RICHE, N. J. *Projeto rural: análise das interações entre classe especial e classe regular, fora do ambiente escolar, Vale do Paraíba/SP*. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. SEE de São Paulo divulga edital de credenciamento de instituições de ensino aptas ao atendimento pedagógico especializado. *Edital*. 2009. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/see-de-sao-paulo-divulga-edital-de-credenciamento-de-instituicoes-de-ensino-aptas-ao-atendimento-pedagogico-especializado#.Tnsq4_eSoFM.email>. Acesso em: 22 set. 2009

SAVIANI, D. Política educacional brasileira. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n.24, p.7-16, 2008.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. 4.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 1., 2009, Florianópolis. *Seminário de Pesquisa em Educação do Campo: desafios teóricos e práticos*. Florianópolis: 2009.

SILVA, I. M. A. *O trabalhador com (d) eficiência física na área de assentamento rural*. 2001. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2001.

SOARES, S. Educação de pessoas com deficiência que vivem em assentamentos: demandas e perspectivas. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 3., 2010, Brasília. *Anais...* Brasília, DF: Universidade de Brasília: 2010.

VEIGA, J. E. *Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano o que se calcula*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR, DIAGNÓSTICO E SUJEITOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Fabiane Romano de Souza BRIDI

INTRODUÇÃO

Os processos diagnósticos, avaliativos e de identificação dos alunos da Educação Especial remontam aos aspectos históricos da Educação Especial e traduzem-se como desafiantes ao considerarmos a complexidade do fenômeno em questão e a pouca reflexão e discussão que temos produzido sobre esta temática.

Controvérsia já presente na primeira experiência médico-pedagógica registrada na literatura especializada: a história de Victor, o Selvagem de Aveyron, e o jovem médico Jean Itard¹. O menino selvagem encontrado nas florestas ao sul da França, em 1800, virou objeto de curiosidade, interesse e investigação da comunidade científica da época. Acabou submetido a diferentes avaliações, sendo o relatório mais famoso assinado pelo psiquiatra francês Philippe Pinel, que atesta diagnóstico de Idiotia e prescreve a permanência do menino na condição de interno no Hospital Psiquiátrico Bicêtre. Contrapondo-se a este diagnóstico, Jean

¹ Para maior conhecimento sobre esta experiência ver Banks-Leite e Galvão (2000).

Itard argumenta que a manifestação comportamental do menino era produzida não por ter Idiotia, mas por ter sido privado do convívio social.

Com base nessa argumentação – que encontra suas bases teóricas na filosofia –, Jean Itard, ao longo de oito anos, desenvolve a experiência médico-pedagógica com Victor, tendo como objetivo torná-lo apto ao convívio social através do desenvolvimento das suas faculdades mentais. A discussão diagnóstica estabelecida entre Philippe Pinel e Jean Itard acabou por definir as experiências educacionais vivenciadas por Victor, bem como suas possibilidades de inserção e circulação social.

Todo o trabalho desenvolvido por Itard com Victor aponta uma questão até hoje bastante polêmica na Educação Especial: a da avaliação. O diagnóstico dado por Pinel encaminharia Victor a uma instituição hospitalar para dementes, sem oportunidade de ensino ou educação. A visão de Itard, porém, considerava a educabilidade do selvagem, ainda que não houvesse uma metodologia para tal (CARNEIRO, 2008, p.14-15).

Os modos de escolarização e os percursos escolares dos alunos da Educação Especial têm sido definidos pelos processos diagnósticos, que são sustentados por um saber médico e por concepções organicistas de deficiência e que se traduzem no campo educacional por práticas clínicas e terapêuticas de intervenção em detrimento dos aspectos pedagógicos.

Prognósticos e previsibilidades sobre as possibilidades de desenvolvimento e existência desses sujeitos acompanham os processos diagnósticos. A classificação diagnóstica, ou seja, o quanto de comprometimento e prejuízo se julga manifestado pelo sujeito, acaba por determinar os níveis de desenvolvimento e aprendizagem possíveis de serem atingidos.

A história da Educação Especial é marcada pela presença da classificação diagnóstica que tem determinado os espaços escolares que os sujeitos devem frequentar. A existência de espaços diferenciados – como escolas e classes especiais – possibilitou o encaminhamento dos alunos para estes diferentes espaços conforme seu diagnóstico clínico. Tal prática tornou frequente a circulação de laudos médicos nos interior das escolas. Nessa configuração, questiona-se o quanto a escola, ao organizar seus

serviços com base nos diagnósticos clínicos, tem impulsionado a produção de outros/novos diagnósticos no contexto escolar, bem como a manutenção dos espaços escolares diferenciados.

Do contingente das diferentes tipologias que constituem o público-alvo da Educação Especial, a deficiência mental apresenta-se em sua complexidade no contexto escolar. Tal categoria abrange o maior percentual de alunos da Educação Especial. Mostra-se de difícil apreensão por não implicar perda ou prejuízo dos sentidos. Além disso, a pouca discussão terminológica e conceitual, os limites frágeis e tênues entre as condições de vida, os processos de escolarização e a constituição do sujeito tornam obscuros e confusos os processos de identificação desses alunos no ambiente escolar.

A deficiência mental impõe significativas exigências no que tange às práticas pedagógicas e ao se considerar os pressupostos cognitivos e conteudistas que regem a escola atual. Tais exigências compreendem a revisão de suas concepções, ampliando-as para além dos aspectos cognitivos e de apreensão do conteúdo escolar, como também o comprometimento com a aprendizagem formal e sistematizada do aluno, não reduzindo esse processo a uma inserção física do sujeito no ambiente escolar. “A incursão de análise em práticas escolares no cotidiano é fundamental para percebermos como os alunos com deficiência estão tendo acesso à escola regular e, principalmente, ao conhecimento por ela veiculado” (GARCIA, 2008, p.19).

DEFICIÊNCIA MENTAL: OS MANUAIS DIAGNÓSTICOS E DE CLASSIFICAÇÃO

Os manuais internacionais de classificação das doenças, como a Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento (CID-10), publicado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV), publicado pela Associação Psiquiátrica Americana, têm sustentado os processos diagnósticos. No campo da deficiência mental, tem-se o sistema de classificação proposto pela Associação Americana de Retardo Mental através da publicação: Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio, conhecido como Sistema 2002.

O CID-10 e o DSM-IV em nosso país têm maior circulação. Nesses manuais, encontra-se uma previsibilidade sobre as possibilidades de existência dos sujeitos. Conforme os graus de prejuízo são previstos os níveis de desenvolvimento, aprendizagem e participação social. No que tange às habilidades acadêmicas, por exemplo, para os sujeitos diagnosticados com retardo mental leve, no DSM-IV está previsto que, “ao final da adolescência, podem atingir habilidades acadêmicas equivalentes aproximadamente às da sexta série” (DSM-IV, 2002, p. 74). A variação da previsibilidade está diretamente vinculada ao grau de deficiência que o sujeito apresenta; nesse sentido, para um aluno que apresenta um quadro de retardo mental moderado, “suas habilidades acadêmicas provavelmente não progredirão além do nível da segunda série” (DSM-IV, 2002, p.75). E assim, sucessivamente: quanto maior o grau de deficiência mais restrita são as possibilidades de vir a ser desse sujeito.

As classificações por nível de QI expressam uma visão psicométrica da deficiência e apontam prognósticos desanimadores. O foco do problema é colocado no sujeito, no seu desempenho, consolidando o atraso cognitivo como característica individual, contribuindo para uma baixa expectativa dos professores em relação a esse aluno (CARNEIRO, 2008, p.20).

A deficiência mental, nos manuais de classificação – DSM-IV, CID-10 e Sistema 2002 –, aparece sob a nomeação de retardo mental. Nos três manuais, o retardo mental implica um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média e comprometimento no comportamento adaptativo, tendo seu início antes dos 18 anos de idade.

No que diz respeito ao Sistema 2002, Carvalho e Maciel (2003) ressaltam que a AAMR, desde 1876, atua no campo da deficiência mental influenciando os Manuais Internacionais de Diagnóstico e Classificação, como o DSM-IV e o CID-10, mas não é tão conhecido no território nacional, talvez por sua pouca inserção nas produções e na literatura específica no campo da deficiência mental.

O Sistema 2002 traz alguns avanços ao considerar a dimensão contextual no trabalho com a deficiência mental, pois orienta a avaliação da deficiência mental com base em uma proposta teórica funcionalista, sistêmica

e bioecológica (CARVALHO; MACIEL, 2003). A estrutura proposta na avaliação da deficiência mental “envolve três funções: diagnóstico, classificação e planejamento [...] cada função tem vários propósitos fundamentais, medidas e instrumentos apropriados” (AAMR, 2006, p. 22).

Tal sistema prevê o diagnóstico e a classificação da deficiência mental com o objetivo de identificar os sistemas de apoio necessários para a evolução e o desenvolvimento dos sujeitos com este diagnóstico. De acordo com esse manual:

Retardo mental é uma incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, está expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Essa incapacidade tem início antes dos 18 anos” (AAMR, 2006, p.20).

A identificação e classificação da deficiência mental compreendem a utilização dos instrumentos diagnósticos propondo o uso de testes de quociente de inteligência (QI), escalas de comportamento adaptativo e idade documentada antes dos 18 anos. O avanço do Sistema 2002 compreende a consideração do contexto como potencializador do desenvolvimento e da aprendizagem visando maiores níveis de inserção e circulação social. Dessa forma, para a aplicação da definição acima são essenciais cinco hipóteses:

1. As limitações no funcionamento atual devem ser consideradas dentro do contexto dos ambientes da comunidade característicos das pessoas da mesma faixa etária e da mesma cultura do indivíduo.
2. A avaliação válida considera a diversidade cultural e linguística e também as diferenças na comunicação, nos fatores sensoriais, motores e comportamentais.
3. Em cada indivíduo, as limitações frequentemente coexistem com as potencialidades.
4. Um propósito importante ao descrever as limitações é o de desenvolver um perfil de apoios necessários.
5. Com apoios personalizados apropriados durante um determinado período de tempo, o funcionamento cotidiano da pessoa com retardo mental em geral melhora (AAMR, 2006, p. 25).

Além disso, esta definição é caracterizada por uma concepção multidimensional da deficiência mental, propondo cinco dimensões para a compreensão do conceito: Dimensão I) Habilidades Intelectuais; Dimensão II) Comportamento Adaptativo; Dimensão III) Participação, Interações e Papéis Sociais; Dimensão IV) Saúde; Dimensão V) Contextos (AAMR, 2006).

Apesar dos avanços observados no discurso do Sistema 2002 no que tange à concepção multidimensional e à classificação relacionada à intensidade dos sistemas de apoio, a dimensão contextual ainda é pouco explorada quando se refere aos processos diagnósticos, ou seja, o quanto o contexto, as dimensões histórica, cultural, social e educacional, as interações, as redes de relações, a linguagem são produtoras dos sujeitos e dos diagnósticos.

POLÍTICAS DE INCLUSÃO E SUJEITOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: IMPRECISÕES TERMINOLÓGICAS E CONCEITUAIS

De que maneira a concepção de deficiência mental, seus critérios diagnósticos e de classificação invadem o texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto das escolas e das redes de ensino?

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), enquanto documento orientador delega à Educação Especial o desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado no espaço escolar, devendo integrar a proposta pedagógica da escola regular e se desenvolver de forma articulada com o ensino comum.

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 (BRASIL, 2008, p.10).

Observa-se o caráter previsto do Atendimento Educacional Especializado com destaque para sua função complementar e/ou suplementar e para as diferenciações quanto à natureza do trabalho realizado por esse atendimento em relação ao trabalho desenvolvido no contexto da sala de aula comum. Como função do AEE e do professor que atua nesse serviço, tem-se a identificação, a elaboração e a organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade que possibilitem a plena participação dos alunos.

Ao professor do Atendimento Educacional Especializado cabe o desenvolvimento do trabalho com o aluno já identificado, e não a participação no processo de identificação dos alunos que devem fazer parte desse atendimento. É pertinente, então, o questionamento sobre como vêm ocorrendo os processos de identificação no ambiente escolar. Além disso, o cômputo duplo de matrículas para os alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado matriculados no sistema comum de ensino tem trazido implicações e efeitos nos processos de identificação e definição dos alunos da Educação Especial, pois:

Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem Atendimento Educacional Especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular (BRASIL, 2008, p.1).

No contexto das redes de ensino tem-se observado um tensionamento para a “comprovação” das diferentes especificidades que os sujeitos possam apresentar, a fim de que se ateste sua tipologia mediante apresentação de diagnóstico clínico e se justifique sua frequência no Atendimento Educacional Especializado, bem como a dupla contabilização da matrícula no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Nesse sentido, a ausência de diagnósticos no contexto escolar parece estar se configurando como um problema, uma questão para os gestores da Educação Especial nas redes de ensino.

A necessidade diagnóstica clínica pautada em concepções organicistas de deficiência traduz um modelo tradicional de Educação Especial, levantando um aspecto histórico e reiterado desse campo da

educação. Desse modo, é recente a preocupação com os aspectos de ordem pedagógica e escolar, bem como a consideração destes ao se definirem os espaços educacionais que os alunos devem frequentar e os percursos escolares possíveis de serem construídos e realizados. As definições ligadas às dimensões pedagógicas e escolares deveriam envolver o saber pedagógico do professor e o contexto escolar, responsáveis pelo processo de escolarização do sujeito.

As dificuldades de definição educacional pautada nas dimensões pedagógica e escolar aliam-se às dificuldades de definição sobre os sujeitos que compõem o universo de alunos da Educação Especial. Na Resolução n° 2, de 2001, em seu artigo quinto, é apresentada a seguinte definição:

Art. 5º 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, p.2).

O conceito de necessidades educacionais especiais permitiu uma ampliação dos sujeitos da educação especial ao contemplar as necessidades de caráter permanente ou temporário e ao fundamentar-se no pressuposto de que todos os sujeitos manifestariam, em determinados momentos da sua vida escolar, necessidades educacionais especiais, devendo a Educação Especial estar a serviço de todos aqueles que dela necessitassem (CARVALHO, 2000).

O conceito mencionado acima, de necessidades educacionais especiais, incluiu um significativo contingente de crianças com dificuldades de aprendizagem. Grande parte dessas dificuldades é produzida pelas práticas pedagógicas e escolares, como demonstram os estudos de Patto

(1990) e Moysés (2008). A pouca reflexão e revisão destas práticas no contexto escolar acaba por atribuir ao aluno e aos aspectos orgânicos a justificativa pelo não aprender. Nesse sentido, tornou-se mais cômodo realizar um encaminhamento para a Educação Especial, que passou a se ocupar também da aprendizagem dessas crianças.

No texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), bem como nos demais documentos normativos que o sucederam, são apresentadas redefinições no campo da Educação Especial que incluem o público-alvo a ser atendido pelo Atendimento Educacional Especializado e o abandono do uso da terminologia necessidades educacionais especiais. O público-alvo da Educação Especial passa a ser constituído prioritariamente por três grandes categorias: alunos com deficiências, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação.

Tal contingente é apresentado de forma mais detalhada no texto da Resolução nº 4, de 2009, que Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e que em seu quarto artigo apresenta o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado, sendo eles:

- I) *Alunos com deficiência*: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
- II) *Alunos com transtornos globais do desenvolvimento*: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação, estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- III) *Alunos com altas habilidades/superdotação*: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, p.1).

Apesar da necessária definição do público-alvo da Educação Especial, no texto da Política tem-se a ressalva de que “as definições e uso de classificações devem ser contextualizadas, não se esgotando na mera

especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão” (BRASIL, 2008, p.9). Os textos normativos, porém, não trazem maiores esclarecimentos sobre como este processo de definição deve ser realizado e sob a responsabilidade de quais profissionais ficam os processos de identificação desses alunos no contexto escolar.

Nas orientações para o preenchimento do Censo Escolar disponível no sítio do Educacenso (BRASIL, 2010) observa-se a necessidade do laudo médico (diagnóstico clínico) para informar sobre os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, quando esta condição não estiver explícita.

Outro aspecto que dificulta a apreensão do contingente de alunos com deficiência mental refere-se à imprecisão terminológica e conceitual dos termos utilizados para referendar tal categoria. Nos manuais diagnósticos observamos a utilização da expressão retardo mental. No texto da Política Nacional de Educação Especial, bem como na Resolução nº 4, observamos a utilização dos termos deficiência mental e deficiência intelectual². A utilização dos dois termos permite inferir que são compreendidos como quadros distintos, porém não são apresentadas as definições sobre o que implicaria cada uma das terminologias.

E ainda, nas orientações para o preenchimento do Censo Escolar, quando refere às formas de categorizar os alunos da Educação Especial, temos: “para os alunos com déficit cognitivo e da independência e déficit intelectual, deve ser avaliado se o aluno apresenta deficiência mental. Neste caso deve ser classificado como aluno com deficiência mental” (BRASIL, 2010, p.4). Cabe ressaltar que nessas orientações também não são oferecidas as definições de déficit cognitivo, déficit intelectual e deficiência mental. A apresentação textual remete a uma diferença conceitual entre os termos, e, ainda conforme o texto, a deficiência mental, de alguma forma, englobaria o déficit cognitivo e o déficit intelectual. A confusão terminológica e

² A introdução e a utilização do termo deficiência intelectual ocorre a partir da *Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual* (Montreal Declaration on Intellectual Disability) (OMS, 1993; OPAS, 2004). Tal declaração é resultante de um evento – com a participação do Brasil – promovido pela Organização Pan-Americana de Saúde e pela Organização Mundial de Saúde, ocorrido em Montreal, no Canadá, em 2004.

conceitual produz efeitos significativos sobre quem são estes sujeitos e sobre os processos de identificação no contexto escolar.

APROXIMAÇÕES SOBRE OS PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO E DIAGNÓSTICO NO CONTEXTO ESCOLAR

A Rede Municipal de Ensino de Santa Maria possui, segundo dados preliminares do Educacenso 2010 (BRASIL, 2010), 18.410 alunos matriculados nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Desse contingente, 405 alunos são identificados como pertencentes ao universo de sujeitos da Educação Especial – alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação,

Dos 405 alunos da Educação Especial, a categoria deficiência mental abrange o maior percentual de alunos 227. Além disso, dos 405 alunos, 341 estão matriculados no Atendimento Educacional Especializado (AEE), e desses, 214 são identificados como alunos com deficiência mental. Estes alunos com deficiência mental estão distribuídos em 37 escolas municipais e, em 36 delas, é ofertado do Atendimento Educacional Especializado no contexto da própria escola.

Uma primeira aproximação de caráter exploratório com o campo de pesquisa³ teve como objetivo conhecer de que forma o diagnóstico e os processos de identificação dos alunos com deficiência mental estão ocorrendo no âmbito desta rede municipal de ensino. Em uma reunião com as educadoras especiais foi apresentada a temática e o objetivo da investigação e solicitado a colaboração para o conhecimento da realidade local. Posteriormente, foram encaminhados 36 ofícios referentes a cada uma das escolas que ofertam o AEE. Nesse ofício nominal à escola e à professora do AEE foram apresentados os dados referentes aos alunos com deficiência mental naquele contexto educacional segundo os dados preliminares do Educacenso 2010 (BRASIL, 2010). Foi solicitado às professoras que preenchessem a forma como o aluno havia sido identificado no contexto escolar, se por meio de diagnóstico clínico ou de avaliação educacional realizada através do Atendimento Educacional Especializado.

³ Refiro-me à investigação referente à tese de doutorado vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação da UFRGS e ao Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar – NEPIE (BRIDI, 2011).

Dos 36 ofícios encaminhados, obteve-se retorno, no período compreendido entre agosto e dezembro de 2010, de 23 escolas que correspondem ao contingente de 165 alunos identificados com deficiência mental⁴. Desse contingente, 85 alunos foram identificados pelos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado e frequentam este serviço mediante avaliação inicial e parecer do educador especial que justifique a frequência desse aluno no referido atendimento.

Um público de 66 alunos apresenta diagnóstico clínico e foi inserido na categoria de deficiência mental⁵. Nesse universo de alunos, algumas considerações tornam-se necessárias. Primeiramente, cabe considerar o profissional que assina o diagnóstico clínico. Dos 66 alunos, somente dois apresentam um diagnóstico assinado por outras áreas⁶ que não seja a médica. Os demais apresentam laudo médico liberado, predominantemente, por neurologistas, seguido de psiquiatras e pediatras.

É interessante observar que não aparecem diagnósticos assinados por psicólogos, que, a princípio, seriam os profissionais habilitados a realizarem a aplicação e o desenvolvimento dos testes de inteligência para a medição do quociente de inteligência (QI), conforme as orientações presentes nos três manuais diagnósticos: CID-10, DSM-IV e Sistema 2002.

Outro aspecto a ser observado abarca as diferentes especificidades incluídas na categoria de deficiência mental. Dos 66 alunos, dois foram identificados com deficiência física, cinco com disritmia, um com autismo, um aluno com comorbidade psiquiátrica, um com ausência de memória, um com deficiência mental e baixa visão, um com déficit de atenção, dois alunos com dificuldades de aprendizagem, um Síndrome de Lennox-Gastaut, um com Síndrome de Cornélia de Lange, um aluno com

⁴ Os dados apresentados foram fornecidos pelas professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado no contexto das diferentes escolas na Rede Municipal de Santa Maria.

⁵ Cabe considerar que deste universo de 165 alunos: 85 foram identificados pelo AEE, 66 apresentam diagnóstico clínico e 14 ficaram em “aberto”. Estes alunos em “aberto” são decorrentes de uma situação ocorrida com os dados de três escolas. Refere-se à diferença numérica entre os dados apresentados no Censo escolar e as informações obtidas com as professoras do AEE. Nessas escolas, segundo o Censo Escolar, eram identificados, por exemplo, 20 alunos com deficiência mental, e no ofício respondido pelo professor, foram obtidas informações referentes a 12 alunos, sendo que em relação aos oito restantes a professora do AEE não sabia dizer quem eram nem fornecer maiores esclarecimentos.

⁶ Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Síndrome de Willians, 11 com Síndrome de Down e 39 com deficiência mental⁷.

Nos dados apresentados acima, é possível observar alguns equívocos que merecem considerações. Conforme as próprias orientações para o preenchimento do Censo Escolar, os alunos com deficiência física não se enquadrariam na categoria de deficiência mental; caso apresentassem deficiência mental associada, estariam incluídos na categoria de deficiência múltipla. O aluno com autismo deveria ser enquadrado nos transtornos globais do desenvolvimento e não na categoria de deficiência mental. Também não pertenceriam ao grupo da deficiência mental os alunos com disritmia, o aluno com comorbidade psiquiátrica, o aquele com ausência de memória, o aluno com deficiência mental e baixa visão, o aluno com déficit de atenção e os dois com dificuldade de aprendizagem. Desta forma, 14 alunos deixariam de compor esse universo.

ALGUNS APONTAMENTOS

Apesar de uma inserção inicial, os dados apresentados anteriormente mostram-se ilustrativos sobre os efeitos das imprecisões terminológicas e conceituais na composição dos grupos de alunos identificados. Num primeiro momento, podemos observar que existe uma imprecisão dentro do próprio campo da deficiência mental quanto à nomeação, seu significado e sua implicância: deficiência mental, deficiência intelectual, déficit cognitivo, retardo mental. Além disso, parece haver uma confusão entre as diferentes categorias que compõe o universo da Educação Especial: deficiência (física, mental, visual, múltipla, pessoa com surdez), transtornos globais do desenvolvimento (autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação) e altas habilidades/superdotação. Essas confusões produzem efeitos a respeito do conhecimento que temos do contingente de alunos da Educação Especial e suas especificidades, ou seja, nem todo sujeito incluído na categoria de aluno com deficiência mental pertence a este grupo.

⁷ Na categoria de deficiência mental estão incluídos os alunos com laudos de atraso mental, atraso cognitivo e déficit cognitivo.

Mais da metade dos alunos foi identificada pelo professor do Atendimento Educacional Especializado. Nesse sentido, uma análise sobre quais bases teóricas e conceituais sustentam os processos avaliativos e de identificação dos alunos se faz necessária. Quais pressupostos de sujeito, de deficiência, de inteligência, de desenvolvimento e aprendizagem sustentam as ações deste professor do AEE?

Discutir a intervenção e o contexto tem sido o caminho escolhido para repensar os sujeitos, pois o conhecimento que podemos ter deles depende diretamente de uma análise que integre a história das relações e das instituições que têm forjado e sustentado “formas de viver”, as quais muitas vezes nos são apresentados como quadros estáticos: o autista, o deficiente mental (BAPTISTA, 2006, p.84).

Uma análise sobre as implicações dos diagnósticos na construção das práticas pedagógicas e dos percursos escolares parece apontar como necessária. O diagnóstico clínico pouco diz sobre os aspectos pedagógicos, escolares e de aprendizagem. Dessa forma, que conhecimentos são construídos a respeito desses aspectos que não fiquem reduzidos às categorizações? Enfim, quais possibilidades pedagógicas, escolares e de existência somos capazes de construir para além dos diagnósticos?

REFERÊNCIAS

- AAMR – AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. *Retardo mental*: definição, classificação e sistemas de apoio. 10.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. *A educação de um selvagem*: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000.
- BAPTISTA, C. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: BAPTISTA, C. (Org.). *Inclusão e escolarização*: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 83-93.
- BRASIL. CNE/CEB. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. *Lex*. Brasília, DF: CNE/CEB, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. CNE/CEB. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. *Lex*. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009.

- BRASIL. Educacenso 2010. Brasília, DF: MEC/INEP, 2010. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 31 mar. 2010.
- BRIDI, F. R. S. *Processos de identificação e diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado*. 2011. 210f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- CARNEIRO, M. S. C. *Adultos com síndrome de Down: a deficiência mental como produção social*. Campinas: Papirus, 2008.
- CARVALHO, R. E. *Removendo barreiras para aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CARVALHO, E.; MACIEL, D. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation – AAMR: Sistema 2002. *Revista Temas em Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia*, Ribeirão Preto, v.11, n.2, p.147-156, 2003. Disponível em: <http://www.sbponline.org.br/revista2/vol11n2/art07_t.htm>. Acesso em: 21 out. 2009
- DSM-IV. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C.; CAIADO, K.; JESUS, D. (Org.). *Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008. p.11-23.
- MOYSÉS, M. A. A. *A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola*. Edição revista e ampliada. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- OMS. Organização Mundial da Saúde. *Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10 – Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- OPAS – Organização Pan-Americana de Saúde. *Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual*. Canadá: Montreal, 2004. Disponível em: <http://www.defnet.org.br/decl_montreal.htm>. Acesso em: 26 set. 2010.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990.

O DIAGNÓSTICO E A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

Carla Karnoppi VASQUES

Somos nós que definimos o outro [...]. E a alteridade do outro permanece como que absorvida em nossa identidade e a reforça ainda mais [...]. A partir deste ponto de vista, o louco confirma a nossa razão [...]; a criança, a nossa maturidade; o selvagem, a nossa civilização; o marginalizado, a nossa integração; o estrangeiro, o nosso país; e o deficiente, a nossa normalidade (LARROSA; LARA, 1998).

O presente texto insere-se no universo temático das políticas educacionais e da formação de professores a partir do eixo “sujeitos da educação especial”. Considerado um tema histórico na área, implica disputas conceituais, ideológicas e políticas a respeito da identificação, das terminologias, da avaliação, do diagnóstico e dos desdobramentos dessas questões nas formas organizativas do trabalho pedagógico. O recorte privilegiado tematiza os sujeitos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), considerando as relações entre o diagnóstico e a escolarização.

De acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p.15), crianças e adolescentes com TGD são alunos da educação especial e apresentam “alterações qualitativas nas 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 autístico e psicose infantil”¹.

¹ Visando à leitura mais fluida do texto, utilizo alternadamente as expressões autismo, psicose infantil, crianças *com* psicose, *com* autismo, com transtornos globais do desenvolvimento, com graves problemas do desenvolvimento ou que vivem impasses em seus processos de constituição subjetiva. Estes termos/conceitos

Com as políticas inclusivas tem-se a procura crescente pela instituição escolar e o aumento da oferta de escolarização. Estudos demonstram, contudo, que muitas dessas crianças continuam excluídas da/na escola (VASQUES; BAPTISTA, 2006). Dentre tantos aspectos que explicam essa situação, salienta-se o de que as condutas consideradas “típicas” de tais quadros são interpretadas como impeditivas da escolarização e justificam, em um número considerado de casos, o encaminhamento para espaços reeducativos, com vistas à adaptação comportamental. Conforme nos fala a coordenadora pedagógica de uma rede municipal de ensino do RS: “*Com diagnósticos como traços autistas, autismo ou psicose o professor fica autorizado a não apostar no aluno. Isso inviabiliza qualquer proposta de trabalho*”.

É nesse contexto de “certezas” sobre os sujeitos da educação especial e suas supostas (in)capacidades intelectivas, sociais etc. que se faz necessário problematizar a instância diagnóstica e suas relações com a escolarização (MICHELS, 2004; ANACHE, 2006; JESUS, 2006). Quais os modelos diagnósticos utilizados? Quais as racionalidades que sustentam a classificação/identificação dos alunos e suas necessidades educacionais especiais? Quais as relações entre o diagnóstico e a construção de processos escolares?

Como forma de abordar tais questões, apresentam-se elementos de uma pesquisa de doutorado em educação. O estudo teórico, realizado a partir do conhecimento acadêmico-científico (teses e dissertações) produzido nos programas brasileiros de pós-graduação, busca evidenciar as racionalidades constitutivas dessa temática.

CORPUS DOCUMENTAL

O *corpus* documental é constituído por 43 teses e dissertações, da área da educação, que abordaram o atendimento educacional de sujeitos com TGD².

Quanto aos procedimentos analíticos, leram-se, inicialmente, todos os resumos. Deste primeiro gesto de leitura, obteve-se um

possuem interpretações plurais. Tal diversidade apresenta a complexidade do tema em suas múltiplas (e sempre limitadas) lentes e perspectivas conceituais. Para uma análise sobre tais questões ver Vasques (2008).

² Em Vasques (2008), foram identificadas 264 produções acadêmicas distribuídas entre os anos de 1978 e 2006. Neste texto, apresenta-se um recorte dos temas e áreas do conhecimento investigados.

mapeamento da produção acadêmica a partir dos sistemas diagnósticos. Posteriormente, os trabalhos foram lidos integralmente. Tratou-se, então, de perguntar pelas abordagens psicopatológicas, pelo diagnóstico e seus “modos de usar” na construção dos processos de escolarização. A análise interpretativa baseou-se no diálogo entre a psicanálise freudo-lacaniana, a hermenêutica filosófica, a educação especial e as diretrizes apontadas pela inclusão escolar.

Com base no diálogo entre os campos da educação, educação especial, psicanálise e filosofia, demarcam-se a valorização da diversidade humana e a radicalidade histórica das nossas concepções e conceitos. Trata-se, também, de apostar na reivindicação ética da educação, que historicamente se interroga pela possibilidade de educar através da interação.

SOBRE CLASSIFICAÇÕES E DESCRIÇÕES: A CONSTRUÇÃO DO ALUNO COM TGD

Conforme Marquezan (2007), a classificação representa não uma tentativa de negar o outro, mas de fazê-lo conhecido. A demarcação de suas características, de sua identidade e de suas diferenças torna esse outro estrangeiro, interpretável e passível de dominação.

O autismo e a psicose infantil têm uma história recente e complexa. Nela, são diversos os esforços para delimitar, definir, classificar os comportamentos, os déficits, os genes; para ler e interpretar os silêncios, sons, olhares e ausências; bem como para estabelecer procedimentos clínicos, preventivos, terapêuticos e educacionais. Esse é um dos ideais da ciência. Propor explicações racionais para que as crianças com autismo e psicose infantil tornem-se velhas conhecidas: não mais tão imprevisíveis, desmesuradas, tão estrangeiras.

Uma primeira leitura do *corpus* documental demonstra esse movimento, e todo encontro ou produção sobre o tema procura, como ponto de partida, definir, explicitar, evidenciar ou oferecer um contorno, um desenho ou uma aproximação acerca de quem são essas crianças e adolescentes. Podemos apresentar tal discussão, inicialmente, como originária das divergências entre a perspectiva psicogênica e organicista. Disputas etiológicas – mecanismos psicodinâmicos ou determinantes hereditários e neurobiológicos – que se reatualizam na questão

terminológica. Fala-se de psicose infantil, ou de psicose e autismo como duas situações diferenciadas. Outros dizem que nada disso existe, que o correto é referendar autismo infantil ou espectro autista, conforme a ideia de *continuum*, ou seja, um mesmo quadro, com diferentes graus de gravidade; tem-se a ideia de síndrome: de Kanner, de Asperguer, de Rett, do autismo infantil precoce; dos autismos primários e secundários; do pós-autismo; do autismo atípico e, ainda, os SOE, ou seja, os Sem Outras Especificações – categoria a ser utilizada quando não sabemos mais o que fazer!³ Temos aqueles que afirmam: falamos de erros metabólicos, de transtornos neuropsiquiátricos, que, mesmo sem um marcador biológico identificado, implicam déficits cognitivos. Outros replicam: falamos da loucura e, mais ainda, da loucura na infância, possuidora de características diferenciadas do adulto. Aí se diz, por exemplo, “das mães geladeiras”, culpadas pelas “fortalezas vazias” em que se transformaram seus filhos. Ou das psicoses e do autismo infantil como posições subjetivas.

A fim de um consenso mínimo entre leitores, especialistas e pesquisadores, atualmente há um esforço por situar a discussão a partir dos sistemas classificatórios. Dentre as referências mais conhecidas, temos o DSM, Manual de Diagnóstico e Classificação Estatística das Doenças Mentais, atualmente em sua quinta edição, organizado pela Associação Psiquiátrica Americana (AAP, 2014), e a CID-10, Classificação Internacional das Doenças, proposta pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 1993). Neles, encontramos arrolados grupos de manifestações sintomáticas que orientam o diagnóstico e estabelecem um perfil mínimo sobre quem são esses sujeitos. Tais crianças são aquelas com a famosa “tríade diagnóstica”, ou seja, possuem déficits no relacionamento interpessoal; na linguagem/comunicação; na capacidade simbólica; e, ainda, comportamento estereotipado (atentando-se para as diferenças individuais). Ambos os manuais apresentam-se como esforços de *sistematização não teóricos*, ou seja, *apenas* descrevem e organizam manifestações comportamentais que afetam o desenvolvimento global das crianças desde a idade precoce.

3 Diante da profusão de nomes e sobrenomes, temos os que se perdem, utilizando qualquer nome porque tudo dará no mesmo, ou porque, por ser tão confuso, ninguém terá coragem de perguntar sobre quem estamos falando; os que fazem misturas entre as perspectivas em nome de uma postura conciliadora; aqueles que nem sequer tomam conhecimento dessa discussão; outros que se perguntam sobre ela [...]

Para Ionescu (1997), o ateorismo é criticado por sua orientação comportamentalista e por interesse pelos sintomas superficiais. Pereira (2000) alega que, a partir da década de setenta, a eficácia terapêutica da psiquiatria passou a ser fortemente contestada, por não oferecer provas de solidez científica. Era urgente uma linguagem unificada que permitisse um mínimo de consenso, a pesquisa empírico-experimental e o estatuto de cientificidade. O surgimento dos sistemas classificatórios, principalmente do DSM-III, em 1980, é o marco dessa história. Este manual modifica profundamente a concepção da pesquisa e da prática com o doente mental. Os diagnósticos agora são meros instrumentos convencionais, dispensando qualquer referente ontológico. Esses manuais oferecem uma definição empírico-pragmática das entidades nosográficas. Busca-se, acima de tudo, “o ideal de um acordo mínimo com relação à delimitação formal e operacional das categorias diagnósticas empregadas” (PEREIRA, 2000, p.62). A intenção é criar uma nomenclatura única; uma linguagem comum para pesquisadores e clínicos de diferentes orientações teóricas; uma abordagem feita unicamente a partir da observação direta dos fenômenos em questão; um sistema de classificação independente de qualquer apriorismo teórico, focando na nosografia e deixando de lado os problemas etiológicos. Esta abordagem despreza a subjetividade tanto daquele que está sendo “classificado” quanto daquele que classifica. A psicopatologia perde progressivamente seu lugar de fundamento das práticas relacionadas ao sofrimento psíquico humano, cedendo espaço a uma nosografia que busca responder aos ideais de uniformização e cientificidade.

Graças ao empirismo e ao pragmatismo inseridos em seus pressupostos e ocultos sob o pretenso ateorismo, o DSM constitui-se como um discurso hegemônico, que excluiu do debate cientificamente autorizado, legitimado, todas as disciplinas cuja abordagem do sofrimento psíquico não repouse sobre fatos imediatamente constatáveis, baseados em evidências. É o caso das tradicionais abordagens como a fenomenologia, a psicanálise e a análise existencial. Finalmente pode-se dispensar a incômoda noção de “doença mental” (PEREIRA, 2000, p.65).

Almeida (s/d) foca as relações entre abordagem ateórica e filosofia. Afirma que não há dúvida de que possuem conteúdos filosóficos, incorporados não pelo conteúdo, mas pela própria estratégia das suas

preocupações estatísticas e consensuais. O ideal asséptico constitui, também ele, um paradigma filosófico, diz o autor: “Trata-se da organização de um método para evitar que as proposições teóricas da disciplina se refiram a objetos, eventos ou teses não comprováveis pela experiência” (ALMEIDA, s/d, p.6). Uma espécie de “empirismo vulgar”, em que os pressupostos filosóficos não são neutros, induzindo a clínica e a educação a uma direção determinada ao constituir um paradigma.

O DIAGNÓSTICO ATEÓRICO E OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO: ALGUNS SENTIDOS E IMPLICAÇÕES

Considerando as teses e dissertações estudadas, percebe-se que o foco “ateórico” situa, explícita, define os sujeitos ou o tema pesquisado. A partir dele, a noção do autismo como um só quadro composto por diferentes níveis de gravidade (dependentes, sobretudo, da linguagem e da inteligência) é aceita pela maioria dos pesquisadores. A etiologia é situada, principalmente, a partir de pressupostos organicistas, sejam inatos ou adquiridos.

Outro aspecto importante refere-se às noções de desvio e anormalidade. O diagnóstico aponta as falhas e os déficits decorrentes de alterações, desequilíbrios e mutações genéticas do Sistema Nervoso Central, ou, ainda, falhas do/no psiquismo. No contexto atual das pesquisas brasileiras, tais alunos remetem, frequentemente, às significações de doença, incapacidade e ineducabilidade.

Como e o que ensinar para alunos doentes e incapazes, *com* padrões de comportamento, interesses e atividades restritos; com anormalidades qualitativas nas interações sociais; e, finalmente, com patologias da fala e da linguagem?

Seguindo modelos ideais e homogêneos de normalidade, educadores, pesquisadores, instituições organizam-se, predominantemente, a partir de uma racionalidade técnica e objetivadora. Nesse contexto, predominam, por exemplo, designações como “falar demais só atrapalha; o professor deve redirecionar o aluno para o trabalho sem dizer uma única palavra. Não deve tentar explicar-lhe nada, porque, mesmo inteligente, não compreenderá toda a explicação” (BRASIL, 2001, p.32). Considerando o

atendimento educacional e a formação de professores, “o diagnóstico exato é o primeiro passo para um programa efetivo de educação, pois a partir das características típicas, definidas pelos manuais, decorrem a identificação das necessidades educacionais especiais e a intervenção escolar. Para tanto, a formação de professores implica conteúdos médicos e clínicos” (FARREL, 2008, p.45). Quanto à prática pedagógica, “atenta-se para a importância de perceber visões distorcidas e expectativas incoerentes com as características específicas destas síndromes” (GOLDBERG, 2002, p.74).

No campo da educação e educação especial é necessário problematizar a instância diagnóstica, não no sentido de oferecer uma ou outra teoria como salvação dos impasses educacionais que o encontro com tais crianças engendra, mas porque, sobretudo, o diagnóstico circula sem maiores questionamentos, sob a ótica imprecisa de um rótulo assumido como transparente. O apego descritivo às síndromes e “constelações de sintomas dos transtornos autísticos” permanece furtivo e não muito bem iluminado. Esvaziado de seu valor de conceito, ele é naturalizado. E o aluno, geralmente simplificado, é reduzido ao seu comportamento.

Diante da racionalidade restrita que acompanha as classificações médicas e psicopatológicas e a conseqüente limitação dos processos interventivos, percebe-se o abandono de qualquer perspectiva mais criativa e interativa. Por outro lado, a reivindicação atórica dos sistemas classificatórios implica certa dimensão de alibi e de responsabilização frente a “algo” que permanece oculto, desconhecido. Em tempos de desinflacionamento da potência transgressora dos conceitos, urge sublinhar a importância do autoesclarecimento acerca de nossos juízos, pois o não esclarecimento retira da cena política, social, subjetiva, pedagógica etc. a responsabilidade do sujeito e das instituições por suas ações e escolhas.

Na busca de uma nova orientação para o diagnóstico e a escolarização de sujeitos com TGD, apresentar-se-ão alguns comentários a partir do diálogo entre psicanálise, educação e educação especial.

O DIAGNÓSTICO COMO UMA LEITURA E A FUNÇÃO CONSTITUTIVA DA ESCOLA E DA ESCOLARIZAÇÃO

No final da década de 1960, a psicanalista Maud Mannoni exerceu uma crítica contundente aos excessos de “banhos terapêuticos”, advindos das propostas clinicamente direcionadas. Recusando-se a repetir tal postura e lutando contra o discurso oficial – medicamentoso – dos espaços médicos e pedagógicos, Mannoni e um pequeno grupo de psicanalistas, educadores e estudantes fundaram aquele que seria um dos mais importantes espaços para atendimento de crianças e adolescentes excluídos da sociedade francesa.

A Escola Experimental de Bonneuil-sur-Marne foi fundada em 1969. Desde o começo, foi pensada como um lugar à margem ou na contramão da medicalização, própria das instituições hospitalares. Essa instituição se propunha a receber crianças com graves problemas do desenvolvimento que não eram aceitas em escolas comuns.

Dentre tantas características da Escola de Bonneuil, que merecem um estudo mais pormenorizado, destaca-se que a singularidade dessa experiência reside na interlocução entre a psicanálise e a educação, o que potencializa, assim, o papel de ambas no atendimento de crianças com graves problemas do desenvolvimento. Outro aspecto importante é compreender a própria instituição como uma “ferramenta” a favor do desenvolvimento dos sujeitos. Mannoni (1988) afirma que uma instituição para crianças com autismo ou psicose precisa ser desenhada a partir da compreensão que se tem dessas situações. Ao pensarmos que se trata não de quadros definitivos, mas de impasses na constituição subjetiva, acentua-se o caráter mutável dessa maneira, não de ser, mas de estar na infância. Aposta-se, dessa maneira, na força dos encontros entre sujeitos e instituições, na potência das relações e das palavras na construção de alternativas existenciais.

Compreender a história pessoal/social/escolar como uma narrativa a ser lida, escrita e inscrita a partir de múltiplas vozes e olhares permite pensar, por exemplo, que o que se constrói na relação com o outro pode ser recontado, reconstruído, permitindo outras significações. Os significados, os sentidos, as possibilidades não se encontram definidas, estabelecidas, mas produzem-se num *a posteriori*, ou seja, num tempo

retroativo que é próprio da linguagem. No que se refere às crianças com graves problemas do desenvolvimento, a escola e o professor podem oferecer outras interpretações para seu aluno, interrogando sentidos que, muitas vezes, se cristalizaram em função dos diagnósticos, das classificações e das avaliações. A posição defendida por muitos psicanalistas e educadores é a de que a escolarização pode influenciar nesta construção, permitindo, inclusive, uma virada estrutural. Por isso, sustenta-se a educação como constitutiva para tais crianças (KUPFER, 2000; JERUSALINSKY, 1999). Nesse contexto, é fundamental deslocar o foco do sujeito com autismo, psicótico, para o professor, o terapeuta, o outro que lê, interpreta e constrói possibilidades, implicando-o na construção de uma perspectiva.

É a partir desse enfoque que a discussão diagnóstica ganha espaço na temática “sujeitos da educação especial”, pois se trata de problematizar a relação comprometimento clínico e perspectivas educacionais também em termos de trajetórias, políticas e serviços. Dito de outra forma, analisar a intervenção e o contexto é fundamental para repensar os sujeitos, pois o conhecimento que se pode ter deles depende diretamente de análises que integrem a historicidade das relações e das instituições que têm forjado e sustentado “formas de viver”, as quais muitas vezes nos são apresentadas como quadros pré-definidos e estáticos: o autista, o deficiente mental etc. (BAPTISTA 2006).

Nesse processo, pode-se conceber o diagnóstico como leitura de um texto que está para se escrever, o que coloca a origem, a causalidade, como ponto de chegada e não como ponto de uma partida, implicando a responsabilidade do leitor. Esse aspecto merece destaque, sobretudo quando se trata do campo “psi” e da educação. Segundo Rickes (2004), certas psicanálise, psicologia, psiquiatria oferecem a certa educação conceitos que acabam por justificar uma lógica objetivante e classificatória, o que apaga o lugar de responsabilidade dos sujeitos e das instituições implicadas na escolarização. Se clarear, definir, estabelecer o perfil de alunos autistas é fundamental para que o professor construa práticas e expectativas coerentes e realistas, resta-lhe um lugar de impotência diante do seu aluno. Este, por sua vez, não pode fazer mais do que desdobrar, na relação com seu professor e colegas, aquilo que ele não é. Conforme uma professora:

[...] no cotidiano da sala de aula, esperamos, muitas vezes, que alguém nos diga quem é o nosso aluno e o que devemos esperar, cobrar ou fazer. É o médico, a psicóloga [...] na verdade tanto faz [...] sempre tem um outro que sabe. Quanto a mim? Mas eu sou só uma professora! Não sei sobre o cérebro, o inconsciente e tantas outras coisas sobre esse tal autista ou psicótico. É difícil abrir mão desse lugar, porque de certa maneira ele nos protege [...] mas é preciso [...] porque senão muito pouco poderemos oferecer para nossos alunos. Por isso é importante pensar o lugar da pedagogia nisso tudo, conversar com outras áreas, mas, principalmente, inventar, se for preciso, um espaço para essa criança na escola e sala de aula.

Ao centralizar os focos no diagnóstico – seus sentidos e modos de usar – e defendê-lo como uma leitura na qual se monta uma perspectiva para fazer ver/ler, deixa-se em suspenso a pergunta sobre o que fazer. O diagnóstico como uma leitura em diagonal, como invenção de um sentido, implica a aposta e a responsabilização pelo processo terapêutico e educacional da criança com autismo e psicose infantil. Cada processo é singular, não havendo nenhuma garantia prévia. Em outras palavras, como não há um percurso preestabelecido, garantido pelo diagnóstico, para o processo de escolarização, o professor, a escola e os profissionais envolvidos responsabilizam-se por suas escolhas, visando à experiência escolar do aluno. O diagnóstico articulado a partir de um não saber, uma aposta. Um ato. Daí a base de sua conduta ser a ética, em lugar de um método ou técnica.

Processo construído num lugar entre o conhecido e o para sempre estrangeiro, o conhecimento e suas margens, a escolarização de crianças com TGD implica a responsabilização ética pela experiência educacional do aluno. Ética como uma tomada de posição, e não como um conjunto prescritivo de procedimentos. Ética reflexiva, investigativa, “onde a dúvida possui a função fundamental de abrir brechas na fortaleza de nossas certezas imaginárias” (KHEL, 2002, p.20). Ética como condição de possibilidade de um encontro, de uma produção e de uma experiência capaz de fazer falar e de dar voz ao outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar de sujeitos com deficiências, TGD e outras necessidades educativas especiais situa-se como um dos grandes desafios contemporâneos da educação. Tal afirmação pode ser facilmente percebida através das recorrentes publicações, seminários e discursos sobre o tema. Como proposição política, meta social ou processo educacional implica suspender certezas, deslocar nosso olhar em busca das alternativas e, sobretudo, refletir sobre as bases do nosso proceder.

O presente texto, fruto de uma tese de doutorado, procurou contribuir com esse processo ao abordar um alunado considerado típico da educação especial, as crianças e os adolescentes com autismo, psicose infantil ou, ainda, TGD. Ao constatar que tais sujeitos, pelas características consideradas inerentes aos seus quadros e diagnósticos, são frequentemente encaminhados para espaços reeducativos e adaptativos, optou-se por problematizar a relação diagnóstico-escolarização. Ao se estar convencido de que determinado diagnóstico acarreta, inevitavelmente, certo tipo de personalidade, aprendizagem etc. não se fará a aposta de encontrar no sujeito em questão a mesma estrutura básica que a de qualquer outro ser humano. Como consequência, outorga-lhe um modo “especial” de ser.

Quem são essas crianças? O que é o autismo? E a psicose infantil? Como organizar a sala de aula e a escola para atender alunos com TGD?

A partir das teses e dissertações produzidas pelos programas de pós-graduação brasileiros, percebeu-se o uso indiscriminado de termos como avaliação e diagnóstico. Estas expressões congregam práticas, conceitos e objetos bastante heterogêneos, não submetidos à discussão. É fundamental problematizar a instância diagnóstica porque, esvaziada de seu valor de conceito, ela é naturalizada e o aluno reduzido ao seu comportamento (a) típico. Como uma espécie de moldura, o diagnóstico enquadra, e, no interior desse quadro, instalamos a criança, acreditando que ela pode ser modificada, adaptada e corrigida. A realidade do autista lhe é natural, sendo explicada pela ciência e explicitada através das classificações e avaliações.

A partir do campo teórico da educação, da filosofia e da psicanálise, procurou-se ressignificar a relação diagnóstico-escolarização-inclusão escolar à luz dos contextos, dos conceitos e das políticas, bem

como redimensionar a prática pedagógica e a função da escola para esses sujeitos. Essa resignificação e esse redimensionamento apontam para o valor constitutivo da escola e da educação; a aposta e a responsabilização pelo processo educacional da criança com autismo e psicose infantil; a compreensão de que cada percurso é singular, não havendo nenhuma garantia prévia. Em outras palavras, como não há uma trajetória preestabelecida, garantida e justificada pelo diagnóstico, para os processos de escolarização e inclusão escolar, o professor, a escola e os profissionais envolvidos devem se responsabilizar por cada escolha, visando à experiência escolar do aluno.

A inclusão escolar envolve uma construção compartilhada a partir dos nossos pressupostos a respeito de escola, aluno, educação, infância etc. Tais antecipações ganham significados a partir do contexto, da historicidade e da interpretação dos sujeitos, das políticas públicas educacionais e das instituições envolvidas. Termos como autismo, psicose infantil e transtornos globais do desenvolvimento referem-se a conceitos, construções linguísticas, oriundas de diferentes racionalidades e epistemologias. Sistemas mais ou menos fechados que armam determinadas perspectivas. Há sempre o risco de essencializar ou naturalizar nossas lentes e concepções, sobretudo, se generalizamos ou desconsideramos os limites do conhecimento. O diagnóstico dá-se nessa zona tensa e de risco, e sua legalidade não pode mais ser justificada pela demanda de uma orientação ou caminho prévio. Daí a importância do contínuo movimento de autoesclarecimento acerca dos nossos juízos e certezas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. J. R. L. *Algumas considerações filosóficas sobre delírio e alucinação no DSM-IV*. s/d. Disponível em: <http://www.psicanaliseefilosofia.com.br/textos/dsm_iv.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2007
- ANACHE, A. A educação especial como tema de referência no programa de pós-graduação em educação. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: Edufes, 2006. p.219-228.
- AAP. ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5)*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2014.

- BAPTISTA, C. R. Educação especial e o medo do outro: attento ai segnalati! In: BAPTISTA, C. R. (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p.17-29.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem – autismo*. Brasília, DF: Secretaria da educação especial, 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/dificuldade2.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação especial (SEESP). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008.
- FARRELL, M. *Dificuldades de comunicação e autismo: guia do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- GOLDBERG, K. *A percepção do professor acerca do seu trabalho com crianças portadoras de autismo e síndrome de Down*. 2002. 173f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- IONESCU, S. *Quatorze abordagens de psicopatologia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- JERUSALINSKY, A. *Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.
- JESUS, D. M. Educação especial, pesquisa e inclusão escolar: breve panorama de algumas trajetórias, trilhas e metas no contexto brasileiro. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: Edufes, 2006. p.203-218.
- KHEL, M. R. *Sobre ética e psicanálise*. São Paulo: Companhia da Letras, 2002.
- KUPFER, M. C. *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta, 2000.
- LARROSA, J.; LARA, N. P. *Imagens do outro*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MANNONI, M. *Educação impossível*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988.
- MARQUEZAN, R. Efeitos de sentido no discurso da legislação educacional sobre o sujeito deficiente: um ensaio de análise. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL - Diálogo e Pluralidade, 3., 2007, Campinas. *Anais...* Campinas: Editora da PUC Campinas, 2007.
- MICHELS, M. H. *A formação de professores de educação especial na UFSC (1998-2001): ambigüidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico*. 2004. 237f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- OMS. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. *Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10 – Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PEREIRA, M. E. C. A paixão nos tempos do DSM: sobre o recorte operacional do campo da psicopatologia. In: PACHECO FILHO, R. et al. (Org.). *Ciência, pesquisa, representação e realidade em psicanálise*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p.119-152.

RICKES, S. *Psicanálise e educação: do vazio da determinação como propulsora da produção de sentidos*. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt20/t2011.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2007.

VASQUES, C. *Alice na biblioteca mágica: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil*. 2008. 195f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

VASQUES, C. K.; BAPTISTA, C. R. A educação de sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento: traços e circunstâncias. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p.153-163.

EDUCAÇÃO PRECOCE E PSICOPEDAGOGIA INICIAL: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE ZERO A SEIS ANOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE

Cláudia Rodrigues de FREITAS

INTRODUÇÃO

Sob a forma de modalidade de atendimento, o trabalho com bebês e crianças pequenas iniciou na Rede Municipal de Porto Alegre no início da década de 1990, na Escola Municipal Tristão Sucupira Viana¹. A princípio, o atendimento era feito somente a bebês, e, depois, passou a contemplar também as crianças pequenas, abrangendo, portanto, a faixa etária de zero aos seis anos de idade².

Trago aqui breves lembranças deste percurso inicial, como forma de dar contexto ao trabalho de Educação Precoce (EP) e Psicopedagogia Inicial (PI), que se forja em sintonia com outros neste mesmo momento histórico. Naquele período, as atividades na Rede tomavam uma conformação bastante enfática, fundamentada na posição ética e política de entendimento da função social da Educação. O slogan da época era: “Todos Podem Aprender”. Sob a coordenação da profa. Esther Grossi, várias foram as marcas e rupturas desencadeadas no trabalho, sendo que o esforço na formação continuada estabelecia como fundamentação teórica

¹ Para saber mais sobre o trabalho, consultar Freitas et al. (2006).

² Até 2008, atendíamos crianças até os sete anos, idade em que elas iam para a 1ª série. Com a redução da idade para ingresso no Ensino Fundamental determinada pelo MEC, o trabalho de PI agora termina aos seis anos.

básica o “Pós-Constructivismo”. Por esta via, vários foram os trabalhos implantados; o de atendimento aos bebês foi um deles.

Com a consolidação desse trabalho, pelo visível efeito na vivência dos bebês atendidos naquela escola, o atendimento se estendeu também às crianças pequenas. O serviço passou a ser definido, então, como Educação Precoce quando era direcionado a bebês de zero a três anos, e Psicopedagogia Inicial quando dirigido a crianças de três a seis anos.

Em 2000, esse trabalho iniciou um processo de ampliação, abrangendo as outras três escolas especiais. Um novo perfil passou a ser definido com a entrada do novo grupo de profissionais que se agregou ao que já existia. A assessoria da secretaria, a partir de então, passou a organizar encontros periódicos com todos esses profissionais, estabelecendo critérios de formação e novos formatos de ação muito próximos para as quatro escolas.

As diferenças encontradas no que tange aos trabalhos em cada uma das escolas, e mesmo entre as profissionais de uma mesma instituição, se deram por conta das distintas formações e concepções teóricas anteriores que cada uma recebeu, o que pode ser verificado por meio da delicadeza da escuta. Considerando essas “diferenças”, desenvolvo aqui meu relato, assim como vou definindo indagações, a partir de minhas lentes e possibilidades de ver.

Minha prática nesse atendimento – o que me fez conhecê-lo de perto – se iniciou em 2000, quando esse serviço se estendeu até a escola onde eu trabalhava. A princípio, aproximei-me como coordenadora pedagógica da escola, passando a propor ao trabalho um laço que se ampliasse para “fora” dela. Buscamos, então, algumas parcerias e articulações com Unidades Sanitárias, creches e escolas infantis. Do mesmo modo, saímos à procura de interconsulta e formação. Assim, a partir de 2004, passei a integrar a equipe de atendimento como psicopedagoga.

EDUCAÇÃO PRECOCE

A Educação Precoce (diferentemente do que se convencionou chamar de estimulação precoce) é anunciada como Educação na medida

em que entendemos que o trabalho é realizado dentro da escola e, mais que isso, se propõe a trazer efeitos *a posteriori* para a Educação, na inclusão do bebê ou da criança pequena na Educação Infantil.

Durante o período de zero a três anos, os atendimentos acontecem com a presença dos pais e/ou cuidadores³ no mesmo ambiente. Toma-se aqui a necessidade da construção do laço parental como a primeira referência do trabalho.

PSICOPEDAGOGIA INICIAL

O trabalho definido como Psicopedagogia Inicial (PI) é a modalidade de trabalho que se caracteriza como uma intervenção pedagógica e terapêutica cuja proposta consiste em construir ferramentas com a criança para que esta possa apropriar-se dos objetos de conhecimento e, assim, aprender na Escola Infantil e demais espaços do social e da cultura.

Esse trabalho apresenta uma periodicidade de uma a duas vezes por semana e possui a duração de 45 minutos a uma hora por sessão. Eventualmente, o atendimento ocorre em duas sessões consecutivas, durante as quais o trabalho pode tomar conformações distintas, atendendo a demandas específicas da criança.

As crianças são atendidas individualmente, em duplas ou mesmo trios, com vistas a serem trabalhadas suas peculiaridades. A presença dos pais ou cuidadores não se estabelece como regra ao seu funcionamento nesta faixa de idade, mas pode acontecer. O profissional reconhece a necessidade da permanência dos pais ou cuidadores quando a criança ainda não sabe falar de si e precisa de um “intérprete de si”, ou quando se evidencia a necessidade de construção ou reconstrução parental. Dessa forma, a presença dos pais e ou cuidadores pode ser preciosa, dependendo da forma como o enlace está operando.

Quando o bebê ou a criança pequena chega à escola, procede-se inicialmente a uma avaliação. A partir dela, acolhe-se a criança para que

³ Vou usar a palavra cuidador por se tratar de um espaço onde muitas vezes não é a mãe nem o pai, mas um terceiro que cumpre o lugar de cuidar da criança de forma efetiva, ou mesmo trazendo a criança ao atendimento.

possa participar do atendimento com um dos profissionais da equipe, ou, quando não há vaga, para que seja feito o devido encaminhamento⁴.

Além do atendimento às crianças, o trabalho acolhe seus pais e cuidadores, assim como as Escolas Infantis onde estão inseridas. Para os pais e cuidadores, contamos com um grupo de escuta. Durante o processo de avaliação inicial, por sua vez, ocorre o contrato que assegura a participação dos pais e/ou cuidadores nos encontros junto ao coletivo dos pais. O grupo de pais da EP recebe a “escuta”⁵ de um profissional da PI, e o grupo de pais da PI recebe a “escuta” de um profissional que trabalha com a EP. Encontros individuais com famílias e cuidadores podem ser marcados a qualquer tempo pelo profissional que atende a criança, seja com ele próprio ou com um dos demais profissionais do grupo. Cada caso será discutido e pensado dependendo da demanda e das necessidades da família, da criança ou mesmo do terapeuta.

O atendimento nas escolas é feito de forma continuada ou pontual, dependendo da demanda das escolas e professoras⁶. Essa modalidade de trabalho se caracteriza por atendimentos dirigidos a crianças incluídas em Creches ou Escolas Infantis⁷. A intervenção tem sempre entre seus objetivos a inclusão e a permanência prazerosa do bebê e da criança pequena na escola. Pertencer a um espaço pedagógico, do ponto de vista de representação social, pressupõe um lugar de criança, no qual a criança se integra.

O trabalho desenvolvido junto às escolas infantis, onde os bebês e as crianças estão inseridos como alunos, é essencial na constituição dessa modalidade. Por isso, propomo-nos a fazer formações teóricas aos educadores dessas escolas e intervenções na sala de aula, oferecendo ainda a possibilidade de participação dos educadores nos atendimentos da EP/PI.

⁴ Esta preocupação se estabelece no sentido de não remeter a criança para um “outro” atendimento, sem que isso fique devidamente constituído com a família e com o local indicado.

⁵ Este trabalho não se propõe a ser terapêutico, mas costuma gerar efeitos terapêuticos. Não se trata de um grupo operativo ou mesmo de cunho pedagógico. Organiza-se apenas como espaço de escuta e interlocução entre os pais gerido por um dos terapeutas da equipe.

⁶ Para saber mais sobre este trabalho ver Freitas et al. (2006) e Freitas (2006).

⁷ As Crianças com as quais trabalhava estavam incluídas em Escolas Infantis ou eram encaminhadas a elas a partir de seu ingresso nos atendimentos. Recebiam na referida modalidade de atendimento sustentação para que possam permanecer na escola.

Penso que este trabalho se constitui como um canal de vida, uma rede de conversação que se amplia no social. O laço construído com os educadores das Escolas Infantis propõe que pensemos e estruturemos intervenções conjuntas, baseadas na educação estruturante. Trata-se de um serviço de atendimento a crianças pequenas, ancorado em uma trajetória que vem a se constituir em movimento permanente de invenção.

O que propomos é a idéia de invenção como obra aberta, esforço coletivo que não tem autor. Para o seu desenvolvimento contribuem múltiplas mãos, múltiplas forças. Entendemos esse processo como um rizoma, um atravessamento. O embate dessas forças produz outras trilhas, fendas, aberturas. A invenção convida; está em movimento; ela não tem fim, não tem obra pronta, criada. Cada enfrentamento dá pistas para novos movimentos, continuamente (EIZIRIK; FREITAS; MAIA, 2001, p.75).

“Nossos ‘pontos cegos’ são continuamente renovados” (MATURANA; VARELA, 2005, p.264-266). A novidade do cotidiano obriga-nos a assumir uma constante vigília contra a tentação da certeza e a vontade do imobilismo. Contra eles, é preciso marcar nossa prática com o suporte da invenção permanente.

“UM CASO”

Luiz⁸, seis anos, aluno de uma escola infantil do município de Porto Alegre, foi identificado em 2008 como tendo um comportamento difícil. Não escutava a professora, não aprendia, batia nos colegas e não possuía vínculo com a escola. Iniciou atendimento comigo em março de 2009 e logo formamos vínculo.

Em um de nossos primeiros encontros, pedi que Luiz desenhasse uma pessoa aprendendo. À medida que ele ia desenhando, íamos travando uma conversa sobre o que estava sendo produzido. Ele deu um nome e várias referências sobre a personagem. Contou que se tratava de um menino “grande” e que aprendia a lutar caratê. Quem ensina? “Eu mesmo” revelou Luiz.

⁸ Nome fictício.

Seguimos com nossos encontros e Luiz passou a desenvolver laços de aprendizagem comigo e com a colega de atendimento. Em movimento de desdobramento, suas relações com a escola foram se modificando. O aluno passou a usar a palavra para resolver pequenos conflitos (situações que antes eram resolvidas com a força física).

Luiz, após minha intervenção, estabeleceu vínculo de aprendiz com a professora, cujo nome ele antes não sabia, do mesmo modo como não sabia o nome dos colegas. Os sinais de agressividade e descompasso nas atividades escolares foram minimizados de forma significativa, podendo passar a aprender nas aulas. No pátio da escola, nas relações do cotidiano, nas festas, observei que demonstrava sintonia com os demais e provocava na professora um retorno positivo.

Ao contar esta história, conto também um pouco do meu fazer. Como educadora especial e psicopedagoga, visito as escolas onde estudam as crianças encaminhadas ao serviço de Psicopedagogia Inicial (PI) e discuto com seus professores a busca de uma maior compreensão sobre os motivos de tais encaminhamentos. Desejo conhecer melhor cada criança, sua família, entrar em sala de aula, conversar com os educadores etc.

Os pedidos por atendimento feitos pelas escolas podem acontecer pelas mais variadas razões, mas um que vem sendo recorrente é a demanda por atendimento baseada em um discurso que pode ser: “Ele não para! Ele não ouve ninguém. Não obedece a ninguém! Ninguém pode com ele!” São *corpos que não param*, que desafiam a ordem de comando do adulto.

Faço entrevistas, entro em sala, converso com mães, pais, cuidadores, responsáveis pelos serviços das escolas e terapeutas. Às vezes, chego a ir a casa ou à instituição onde mora a criança. Muitas vezes gravo essas conversas e as transcrevo. Vou, assim, armazenando um material que me serve de mergulho no campo e que, ao mesmo tempo, possibilita um estranhamento. Ao retomar as fontes, os “documentos”, em suas mais variadas formas, posso “ver de novo” as situações e encontrar outros sentidos.

Todas essas ações por mim empreendidas confirmam a mim mesma que sou uma pesquisadora/educadora. Sempre fui ‘pesquisadora’, sempre quis saber. Os registros que faço me permitem voltar e (re) desenhar a prática psicopedagógica que vou implementar na construção

do caso e identificar quais aprendizagens são necessárias para “aquela” criança. “Aproveito” essa forma de registro, de acúmulo de material, para dar consistência ao meu trabalho. Sigo trilhando e desfrutando cada encontro em busca do novo, do estranhamento, do já sabido. Tomando o distanciamento devido da vontade de verdade.

Foucault (1996) acalenta o olhar, dizendo que se quisesse vencer esse temor, seria “[...] preciso questionar nossa vontade de verdade e restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do signifiante” (p.51). Vencer essa vontade de verdade é o princípio de inversão que se faz necessário para romper com a tradição da continuidade e de uma fonte dos discursos. É fugir à ideia de uma verdade.

Reconheço os discursos como práticas descontínuas que podem tanto se cruzar como eventualmente se ignorar ou se excluir. Não há o que decifrar, pois não há significações prévias a “descobrir”. Busco um tempo de procura cauteloso, misturado/constituído junto a uma teoria que dê suporte epistemológico ao meu trabalho.

Escuto as “queixas”, as narrativas, ofereço o lenço de papel para enxugar as lágrimas e sigo a perguntar. A deixar dizer. São as “verdades” dos sujeitos que constituem o universo de relações das crianças. São todas importantes. A “fofoca” que as crianças vêm me fazer dos colegas são olhares, construções no espaço de convivência. São histórias que se entrecruzam, olhares diferentes sobre a mesma história, como num livro de Márai⁹. “O cartógrafo deve pautar-se sobretudo numa atenção sensível, para que possa, enfim, encontrar o que não conhecia, embora já estivesse ali, como virtualidade” (KASTRUP, 2009, p.48-49).

Procuro trabalhar com um conjunto de evidências, fazendo um mapeamento que pode ter como origem o depoimento de uma mãe, a fala de uma criança, um laudo médico, as declarações de uma professora, enfim, são múltiplos os elementos de análise que compõem a cartografia do trabalho. De alguma forma, sinto-me muitas vezes como um cartógrafo que “[...] leva no bolso um critério, um princípio, uma regra e um breve roteiro de preocupações” (ROLNIK, 1986, p.69), que vão se definindo e

⁹ Márai (2008), em seu livro “De verdade”, conta histórias. São três personagens, e cada uma, a seu modo, conta a “mesma história”. As histórias viveram juntas, mas a história, a verdade de cada uma, é sempre outra.

redefinindo constantemente. A surpresa diante do campo, das evidências, permite-me ir construindo aos poucos uma cartografia que vai se definindo à medida que os enunciados desenham os discursos. São fluxos, linhas, feixes que se tocam e definem uma das múltiplas possibilidades que se tem de olhar. Percebo o limite tênue em que me encontro e, mesmo assim, arrisco tensionar.

REFERÊNCIAS

- EIZIRIK, M.; FREITAS, C.; MAIA, D. A onda inclusiva. In: COLÓQUIO INVENÇÃO E DEVIRES DA INCLUSÃO, 2., 2001, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Gazeta do Empíria, 2001.
- FOUCAULT, M. *A verdade e as formas Jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 1996.
- FREITAS, C. R. Arquipélago de Oásis: as estratégias do aprender e a possibilidade de desconstrução de rótulos. Uma trilha possível nos caminhos da Inclusão. In: PORTO ALEGRE (Org.). *Tecendo Idéias na cidade que aprende*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Educação – SMED, 2006. v.2.
- FREITAS, C. R. et al. De bebê à criança pequena: uma trilha possível nos caminhos da Inclusão. In: PORTO ALEGRE (Org.). *Tecendo Idéias na cidade que aprende*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Educação – SMED, 2006. v.2
- MÁRAI, S. *De verdade*. Trad. Paulo Schiller. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). *Pistas do método da cartografia: invenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p.32-50.
- MATURANA, H.; VARELA, F. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2005.
- ROLNIK, S. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1986.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM SALA DE RECURSOS: A POTENCIALIDADE DE UMA PROPOSTA DIANTE DE NOVOS CONTEXTOS E NOVAS DEMANDAS

Mauren Lúcia TEZZARI

É por isso, sem dúvida, que, desde o século XVIII, quando Itard tentou instruir Victor de l'Aveyron – “o menino selvagem” que vimos no célebre filme de François Truffaut –, foram sempre os educadores de “anormais” que impulsionaram a pedagogia, e isso em benefício de todos os outros (MEIRIEU, 2006, p.21).

A atual Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008a) situa-se em uma perspectiva inclusiva, preconizando o ingresso, a permanência e o avanço nos estudos e a efetiva aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas de ensino comum, refletindo e confirmando o movimento internacional, e também nacional, de ênfase nas propostas de inclusão escolar, especialmente a partir dos anos 1990 no nosso país.

Na mesma linha da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394, de 1996, a referida política reafirma a educação especial como uma modalidade e a sua transversalidade desde a educação infantil até a educação superior, sendo um de seus objetivos a oferta do atendimento educacional especializado. Este deve ser organizado em todas as etapas e modalidades da educação básica, sendo obrigatória a sua oferta pelos sistemas de ensino.

Conforme a orientação da atual Política, a oferta de serviços de educação especial pode acontecer 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.

Ao pesquisar e atuar na área da educação especial, é possível observar que, com o apoio do MEC/SEESP, muitas redes públicas de ensino vêm implementando o serviço de atendimento educacional especializado em salas de recursos nas escolas de ensino comum. Esse espaço vem sendo expressivamente valorizado e ampliado, sendo que em algumas realidades, ele já existe há algum tempo.

Alguns dados do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, de 2008, disponíveis no Portal do MEC/SEESP, evidenciam esse movimento, que se intensificou após a divulgação da nova Política de Educação Especial:

- ◆ De 2005 a 2006 – 626 Salas de Recursos Multifuncionais disponibilizadas.
- ◆ 2007 – 625 Salas de Recursos Multifuncionais disponibilizadas.
- ◆ 2008 – 4.300 Salas de Recursos Multifuncionais disponibilizadas.

Esses dados, entretanto, mostram apenas os números que, por si só, já despertam a atenção. Além do aspecto concreto de abertura das salas de recursos, também é importante voltar o olhar para o processo de implantação e posterior funcionamento, pois disso vai depender o rumo que será dado ao atendimento educacional especializado. Assim, emergem questões, cuja análise e reflexão considero de extrema importância: qual o profissional que está atuando nesse espaço? Qual a sua formação? Quem está sendo atendido nesse espaço? Sabemos que os sujeitos identificados como deficientes mentais ou com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que demandam mais mudanças, adaptações e flexibilizações por parte da escola. Como isso vem sendo articulado na sala de recursos e na sala de aula do ensino comum? Quais as características da intervenção realizada? Existe interlocução entre o professor que atua na sala de recursos e aqueles do ensino comum? O professor da sala de recursos atua como um agente de formação junto aos colegas do ensino comum? Acontece a

participação efetiva das famílias em todo esse processo de inclusão? Existe uma proposta político-pedagógica favorecedora da inclusão escolar nas redes? Como se operacionaliza no cotidiano o que está previsto nos textos legais (orientadores e/ou normativos)?

Nesse sentido, Caiado (2009) afirma que a simples instalação da sala, ou mesmo o fato de ter começado a funcionar, não garante que o trabalho esteja se desenvolvendo de acordo com o que está sendo proposto nas políticas educacionais.

O presente texto propõe-se a abordar os aspectos acima elencados por meio da apresentação da Sala de Integração e Recursos (SIR), espaço de atendimento educacional especializado existente na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre desde 1995. Esse serviço tem funcionado como um dispositivo de apoio ao processo de inclusão escolar, apresentando pontos de consonância com as orientações das atuais políticas de educação na perspectiva da inclusão.

UM PROCESSO EM EVOLUÇÃO

Nos anos subsequentes a 1988 é possível observar no cenário brasileiro a intensificação da responsabilidade dos municípios como instância gestora na oferta da escolarização na educação básica. Esse destaque aos sistemas municipais de ensino é um dos efeitos político-educacionais derivado da Constituição Federal de 1988 e suas normatizações para a área da educação (PRIETO, 2006).

A universalização do ensino fundamental, obrigatório e, em consequência, gratuito, firmado na atual Constituição, assim como a matrícula e a permanência nessa etapa da educação básica são igualmente reconhecidos como direitos inalienáveis e indisponíveis das pessoas com necessidades educacionais especiais (PRIETO, 2009).

A LDB nº 9394 de 1996, um documento que complementa a Constituição Federal de 1988, estabeleceu com mais clareza as atribuições dos municípios em relação à educação. Assim, cabe, predominantemente, às prefeituras a efetivação do atendimento educacional aos alunos com necessidades especiais. Porém, essa configuração dos compromissos legais

das prefeituras com a educação infantil e o ensino fundamental, assim como a oferta de uma estrutura referente à educação especial, coloca as mesmas diante de situações novas, pouco conhecidas. Muitos municípios não tinham qualquer trabalho em educação especial estruturado (PRIETO, 2006).

A LDB de 1996 (BRASIL, 1996), em seu capítulo V, que trata especificamente da educação especial, estabelece que a mesma é uma modalidade de educação escolar a ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para os alunos com necessidades especiais. O termo 'preferencialmente' tem gerado bastante discussão, sendo ainda um ponto de tensionamento tanto no plano legal quanto naquele da prática cotidiana nas instituições de ensino. Também é prevista a disponibilização de serviços de apoio especializado, quando necessário, e a oferta da educação especial é assumida como dever constitucional do Estado, tendo início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. É possível perceber nesse documento uma maior valorização da área e sintonia com a perspectiva inclusiva.

Mais adiante, a Resolução 02/2001 do CNE (BRASIL, 2001) estabelece as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. Esse documento orienta, entre outras coisas, que os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros, para viabilizar e dar sustentação ao processo de construção de uma educação inclusiva.

O artigo 8º, V, afirma que devem ser previstos nas escolas de ensino regular serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos (BRASIL, 2001).

Ao analisar a Resolução 02/2001, Freitas (2009) considera que esse documento amplia o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, sendo que, de forma alguma, a oferta de serviços como as salas de recursos substitui o processo de escolarização.

Em 2008 foi lançada a nova Política Nacional de Educação Especial, documento orientador que se situa em uma perspectiva inclusiva. O seu objetivo é:

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

No que diz respeito ao atendimento educacional especializado, este pode acontecer em espaços como salas de recursos, centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e em ambientes domiciliares. É possível perceber, nas orientações e pelas ações implantadas por meio de programas propostos pelas autoridades educacionais (MEC/SEESP), que a sala de recursos é a alternativa privilegiada nesse momento. Como afirma Baptista (2008, p.15), “a sala de recursos parece ganhar um status que já pertenceu à classe especial no passado”. Outro aspecto importante é que esse atendimento não substitui a escolarização do aluno, que deverá frequentar a sala de aula do ensino comum e, em outro turno, ir à sala de recursos. O trabalho ali desenvolvido não é um reforço de conteúdos escolares, mas, sim, propõe-se a “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008a).

Ainda entre as ações desenvolvidas pelo MEC/SEESP está o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino para a oferta e garantia de atendimento educacional especializado, complementar à escolarização, de acordo com o Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008b), de 17 de setembro de 2008, nas salas de recursos multifuncionais, posterior à aprovação e divulgação da Política Nacional de Educação Especial de janeiro de 2008.

Ao estabelecer o financiamento junto ao FUNDEB para o atendimento educacional especializado para os alunos de rede pública, matriculados nas escolas de ensino comum, mais um passo significativo é dado para a consolidação da inclusão escolar em nosso país, respaldada pelas políticas educacionais.

Entretanto, para que se efetivem os princípios de uma educação que se propõe inclusiva, é preciso muito mais que a simples implantação do espaço e o início de seu funcionamento, como já foi mencionado anteriormente. A ação prevista para o profissional que atua nesse espaço é ampla e complexa, envolvendo não apenas o atendimento específico com o aluno, mas também a articulação com a ação pedagógica na sala de aula, assessoria e formação aos professores do ensino comum, a construção de uma parceria com as famílias e a interlocução com outras instituições e serviços, como de saúde, trabalho e ação social.

Garcia (2008, p.21) alerta acertadamente:

Ainda que a implantação de serviços especializados nas redes de ensino signifique um ganho em termos de oferta educacional pública para alunos com deficiência, é necessário questionar qual o papel exercido por tais serviços e como estão relacionados ao trabalho pedagógico realizado na educação básica.

Ligada a esses aspectos emerge também outra questão de interesse, qual seja, a formação do profissional que atua nesse espaço, que hoje se depara com demandas, contextos e desafios bastante diversos daqueles do início dos anos 1990. Nos textos das políticas atuais referentes à educação inclusiva, esse assunto tem sido tratado de forma ampla e sem uma definição clara.

Em relação a essa questão, Baptista (2008, p.13) observa que “a temática *formação de professores* tem sido uma das mais incertas, no sentido de um delineamento dos espaços e configurações indicadas para a formação do professor habilitado ou especializado em educação especial” (grifo nosso).

Considerando-se todos os aspectos até aqui evidenciados, convém destacar ainda que é preciso muito cuidado para que a educação especial não fique reduzida ao atendimento educacional especializado e, mais ainda, ao

trabalho desenvolvido nas salas de recursos. Apesar das diretrizes e orientações das políticas educacionais, não há garantias quanto à maneira como esse processo se dará nos movimentos que ocorrem no cotidiano da escola.

Prieto (2009) chama a atenção para o fato de que há muitas questões a respeito das políticas públicas de atendimento escolar às pessoas com necessidades educacionais especiais que necessitam ser investigadas, mas a autora considera fundamental aquela referente à sua avaliação, com vistas a identificar que formas de atendimento educacional especializado têm sido, efetivamente, capazes de produzir mudanças mais expressivas no sentido de favorecer o acesso e a permanência também desses alunos na escola de ensino comum.

A universidade, e, em especial, a universidade pública, precisa se fazer presente nesse processo complexo e muito promissor pelo qual a educação nacional está passando, contribuindo para a construção de um sistema educacional em uma perspectiva inclusiva.

Valho-me aqui das palavras de Jesus (2006, p.204), que muito bem explicita o papel da universidade nesse momento:

Parece-nos fundamental que a universidade, como agência formadora, assuma com os sistemas de ensino a responsabilidade de participar de uma rede de iniciativas que ofereça suporte aos profissionais da educação, de forma a contribuir no processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum.

O diálogo permanente entre essas duas instâncias de construção de saberes pode contribuir para práticas pedagógicas que efetivem de fato uma educação mais inclusiva (JESUS, 2006). Essa parceria é de fundamental importância para o avanço em termos de produção de conhecimento, relativo não apenas ao ensino e à aprendizagem dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, mas da educação como um todo.

UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Um aspecto a ser destacado é que atendimento educacional especializado precisa estar inserido em um projeto político e pedagógico amplo, que envolva todo o sistema de ensino e, dessa forma, respalde o trabalho desenvolvido. Por isso, apresento agora uma rápida contextualização da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, quando da implantação das SIR e anos subsequentes, pois essa proposta não teria sido possível sem as bases de uma escola que acredita que todos podem aprender.

A política educacional da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, até o final de 2004, configurou-se como a articulação da Rede Municipal de Ensino com o projeto de *radicalização da democracia* na cidade, desenvolvido pela Administração Popular desde 1989. A implementação desse projeto denominado *Escola Cidadã* buscou colocar a dimensão educacional em sintonia com a administração da cidade, por meio de políticas coerentes com a mesma. Assim, foi preciso integrar a educação municipal às mudanças na cidade, desenvolver uma política articuladora da concepção de Estado dessa administração, bem como da concepção de conhecimento emancipador e da transformação da instituição escolar. O centro dessa política educacional foi a democratização da escola por meio da participação e da busca da aprendizagem para todos.

Conforme Azevedo (1999), o Projeto *Escola Cidadã* desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre começou a se configurar concretamente como uma nova possibilidade para a escola pública a partir de 1993. Nas palavras do autor, só é possível a mudança na escola quando a mesma está articulada com mudanças externas, por meio de um projeto político global que visa à inclusão social e à emancipação do ser humano.

Até 1996 aconteceu um amplo processo de discussão com toda a comunidade escolar a respeito da escola existente, daquela desejada e de como chegar a essa escola que se queria. Nesse período, várias mudanças aconteceram na própria secretaria municipal de educação e também nas escolas, como a eleição de diretores e vice-diretores e a criação e implementação dos conselhos escolares.

Após a realização desse amplo processo de discussão e reestruturação curricular – com efeitos relativos à busca de operacionalização do caráter inclusivo presente na concepção da *Escola Cidadã* –, foi necessário pensar em uma nova organização dos tempos e espaços escolares, pela qual buscou-se superar a lógica excludente da estrutura seriada de currículo, comprometendo-se com a aprendizagem efetiva de todos os alunos.

Dessa forma, foi proposta a estruturação da escola por ciclos de formação. São, então, três ciclos de formação¹, tendo cada um a duração de três anos, ampliando-se para nove anos a escolaridade obrigatória no âmbito do ensino fundamental.

Essa nova organização do tempo e do espaço fundou-se no compromisso com a aprendizagem efetiva de todos os seus alunos, orientando-se para o sucesso escolar a partir de quatro aspectos fundamentais:

- ◆ A eliminação de mecanismos que instituem a exclusão;
- ◆ A criação de mecanismos institucionais de inclusão capazes de garantir a aprendizagem para todos;
- ◆ A formação permanente dos educadores;
- ◆ A gestão democrática da escola.

Em relação aos mecanismos institucionais de inclusão, foram propostas as turmas de progressão, os laboratórios de aprendizagem e as salas de integração e recursos. Os alunos que apresentam defasagem entre idade e escolaridade são incluídos nas Turmas de Progressão. Aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem são encaminhados para o Laboratório de Aprendizagem. Caso o aluno apresente deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação é encaminhado à Sala de Integração e Recursos (SIR). Esses espaços configuram-se como dispositivos de apoio à ação educativa, com vistas a garantir a progressão do aluno e as condições necessárias para uma investigação minuciosa de seu processo de construção do conhecimento,

¹ A estrutura dos ciclos segue a seguinte organização: 1º ciclo: alunos de seis a oito anos de idade; 2º ciclo: alunos de nove a 11 anos de idade; 3º ciclo: alunos de 12 a 14 anos de idade. Cada ciclo corresponde à infância, pré-adolescência e adolescência, respectivamente.

assim como a propiciar vivências diferenciadas para o atendimento de possíveis dificuldades.

A SALA DE INTEGRAÇÃO E RECURSOS (SIR)

A partir dessa breve contextualização do processo de reestruturação da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre é possível situar a proposta de criação e implementação das salas de recursos, em consonância com o projeto político e pedagógico da Rede, assim como com a perspectiva da inclusão e com as políticas educacionais atuais.

Até 1989, a política de atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre acontecia por meio do trabalho em classes especiais. Em 1992 foram redimensionadas para seis e, paulatinamente, todas foram desativadas até 1999. Os alunos que antes frequentavam as classes especiais passaram às turmas do ensino comum. Essa mudança estava em sintonia com o objetivo de viabilizar a aprendizagem para todos, em um ambiente integrado.

Outro aspecto que vale ser destacado refere-se ao número crescente de matrículas de alunos com necessidades educativas especiais diretamente no ensino comum, via educação infantil ou diretamente no ensino fundamental.

Considerando esses aspectos, era imprescindível a definição de uma política de atendimento para esses alunos. Este era um ponto de tensionamento com as escolas da Rede, na medida em que estas demandavam o processo de inclusão respaldado por ações pedagógicas de apoio ao aluno e, além disso, formação e assessoria aos professores do ensino comum.

Nesse contexto iniciou a discussão sobre a construção de uma modalidade de atendimento que possibilitasse a ampliação do apoio por meio do atendimento ao aluno e, também, do suporte ao trabalho do professor de sala de aula. Além disso, era preciso enfrentar o problema da repetência, especialmente na primeira série². Um grupo de educadores

² Nesse período (1994-1995), as escolas municipais de ensino fundamental ainda funcionavam na estrutura seriada, acontecendo até 2000 a implantação progressiva dos Ciclos de Formação em toda a Rede.

da Escola Municipal Lidovino Fanton e técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SMED) construíram um projeto que, mais tarde, foi denominado Sala de Integração e Recursos (SIR).

O projeto inicial foi construído a partir de duas demandas básicas da Rede:

- ◆ Os índices elevados de multirrepetência nas séries iniciais do ensino fundamental;
- ◆ A demanda de suporte aos alunos com necessidades educativas especiais que eram transferidos do ensino especial para o ensino comum ou matriculados diretamente nessas escolas; havia também a demanda de suporte aos professores, uma vez que estes sentiam-se (e ainda sentem-se) sem preparo para o trabalho com esses alunos.

A implantação das Salas de Integração e Recursos teve início em 1995, como projeto piloto, em quatro escolas municipais, procurando abranger as quatro grandes regiões da cidade, sendo que as escolas dessa rede municipal de ensino situam-se na periferia de Porto Alegre. É possível perceber o caráter inovador dessa proposta na realidade brasileira quando se retoma o fato de que em 1994 foi elaborada uma Política de Educação Especial no país, que ainda considerava as escolas (a maioria privada e de caráter filantrópico) e as classes especiais como os espaços para o atendimento educacional aos alunos com necessidades educativas especiais. Havia a proposta de se buscar a “integração instrucional”, mas, ao mesmo tempo, era recomendada muita cautela nesse processo.

Inicialmente, a SIR funcionava em uma escola-polo (de ensino fundamental) e atendia alunos desta e de outras escolas municipais de ensino fundamental próximas, sendo que os mesmos deslocavam-se até a sala para o atendimento. Cada escola tem um número de vagas e este é proporcional ao número total de alunos matriculados na mesma. Atualmente, já existem SIR que atendem somente a sua escola em função do maior número de salas.

Nos anos de 1995 e 1996 havia apenas quatro salas de integração e recursos para atender toda a rede municipal de ensino. Conseqüentemente,

o número de vagas por escola era reduzido. Dessa forma, desde o princípio do trabalho, as escolas priorizaram o encaminhamento de alunos que efetivamente apresentavam necessidades educativas especiais, em geral permanentes, e que resultassem em processos de aprendizagem significativamente diferenciados dos demais alunos. Foram encaminhados alunos que anteriormente haviam frequentado classes especiais (não apenas da rede municipal), alunos com transtornos emocionais importantes, adolescentes que ainda frequentavam as séries iniciais do ensino fundamental, sendo que um número significativo estava na primeira série.

Definindo esse espaço:

A SIR é um espaço paralelo de atendimento, em turno inverso àquele no qual o aluno frequenta a classe comum. Os alunos atendidos passam por uma triagem pedagógica que identifica a necessidade de uma ação específica e complementar, a ser desenvolvida por um profissional da educação especial. Há ênfase em atividades alternativas àquelas desenvolvidas em sala de aula, partindo-se dos recursos apresentados pelo sujeito (TEZZARI; BAPTISTA, 2002, p.146).

O trabalho desenvolvido na SIR envolve:

- ◆ Avaliação e atendimento ao aluno: trata-se de uma avaliação pedagógica, realizada individualmente com o aluno, em que são levantadas potencialidades que servirão de base para o planejamento do trabalho a ser desenvolvido na SIR com o aluno. O atendimento é feito individualmente ou em pequenos grupos, proporcionando diferentes interações, trocas entre pares e, muitas vezes, mudanças na relação do sujeito com a aprendizagem;
- ◆ Assessoria e planejamento: esse trabalho é realizado com os professores de sala de aula do aluno, juntamente com os serviços de orientação e supervisão pedagógica da escola do mesmo;
- ◆ Orientações dirigidas aos pais ou responsáveis: são espaços de interlocução com os pais ou os responsáveis pelo aluno, que acontecem quando o professor da SIR ou da sala de aula sente a necessidade do diálogo bem como por demanda da própria família;
- ◆ Acompanhamento do trabalho dos estagiários de inclusão.

Considero importante destacar que, além do atendimento específico ao aluno, o trabalho desenvolvido na SIR consiste também em uma assessoria descentralizada, que tem como objetivos mais amplos a investigação e a pesquisa de estratégias educativas em parceria com o professor de sala de aula e os serviços de orientação e supervisão da escola, favorecendo o fortalecimento da interlocução entre ensino comum e especial.

Em consonância com a Política Nacional de Educação Especial, de 2008, atualmente são atendidos na SIR alunos com deficiências, principalmente a deficiência mental, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Existem também as SIR Visuais, que atendem alunos cegos e com baixa visão, e uma SIR voltada para as altas habilidades/superdotação.

O aluno vai para o atendimento no turno oposto ao de sua aula na escola. A frequência no turno oposto foi privilegiada para que o aluno não fosse privado continuamente do trabalho desenvolvido em sala de aula e das importantes trocas com seus pares³. Esse horário constitui um tempo a mais para oportunizar toda a ação de intervenção proposta pela SIR.

A partir de 1997 houve significativa ampliação das salas, pois neste ano, no II Congresso da Cidade, o projeto foi transformado em serviço, oferecido pela Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre aos seus alunos.

UM POUCO SOBRE A DINÂMICA DE TRABALHO

O trabalho tem início com o encaminhamento do aluno à SIR. É recomendado que essa decisão seja tomada após discussão entre os professores de sala de aula e os professores dos serviços de supervisão escolar e de orientação educacional envolvidos com o aluno.

A partir do encaminhamento é feita uma avaliação pedagógica, individual, do aluno. Finalizada a avaliação, faz-se a devolução para a escola e para a família. Concluindo-se pela necessidade do atendimento na SIR, parte-se para o planejamento didático e/ou intervenção pedagógica a ser desenvolvida pelos profissionais da SIR, bem como pelo professor

³ E também porque esse atendimento não pode substituir a escolarização, pois ele tem caráter complementar.

da sala de aula. O planejamento envolve aspectos como: as aprendizagens escolares e sociais, os aspectos afetivos, as atividades a serem propostas, a metodologia de trabalho, o material didático necessário. Também é definido se o atendimento será individual ou em grupo.

Os encontros têm a frequência de duas vezes por semana, com duração de aproximadamente uma hora cada um deles. Os grupos são formados a partir de aspectos considerados importantes pelo professor de educação especial que atende os alunos. Por exemplo: idade, escola de origem, as necessidades indicadas quando do encaminhamento. Acontece um processo contínuo de avaliação em relação à dinâmica de trabalho dos grupos e aos vínculos existentes entre os alunos e a professora.

É importante destacar que a proposta de trabalho da SIR é desenvolver as potencialidades dos alunos que frequentam esse espaço, proporcionando-lhes vivências de construção de conhecimento, em permanente interação com os colegas. Não se trata de um “reforço pedagógico” como comumente é interpretado pelas famílias e, também, por professores. Busca-se que cada aluno possa ter uma trajetória escolar singular, desenvolvendo ao máximo suas potencialidades, sendo sempre o próprio sujeito seu parâmetro para avaliação do avanço relativo à aprendizagem.

Para Sanches (1996), os apoios e complementos educativos, atualmente, tendem não só a superar dificuldades, mas também a descobrir talentos e a desenvolver potencialidades. Esse alargamento do conceito pode ajudar a mudar a visão restritiva de apoio pedagógico, retirando a tônica do ensino e remetendo o foco para as atividades de aprendizagem. Essa ideia vale ser destacada, pois era comum a expectativa de que o aluno, ao ser encaminhado para a SIR, iria avançar de forma a se igualar aos demais colegas da sala de aula.

Um aspecto relevante no trabalho da SIR refere-se à assessoria desenvolvida pelos profissionais desse espaço junto aos professores dos alunos atendidos, buscando atender a demanda (ou parte dela) de apoio especializado para o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula com as crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais. Para isso, os professores da SIR têm, em sua carga horária, tempo específico para reuniões com os professores dos alunos atendidos. O objetivo dessa assessoria tem

sido o estabelecimento de parcerias com os professores do ensino comum para, em conjunto, construir alternativas de intervenção que atendam às necessidades e às peculiaridades desses alunos. Nesses momentos busca-se valorizar o que vem sendo feito e colaborar para o surgimento de novas propostas. Além disso, procura-se ampliar essa reflexão e construir ações pedagógicas inovadoras para todo o grupo de alunos, propiciando o crescimento de todos os envolvidos nesse processo. Também para o professor da SIR esse momento é de grande importância, uma vez que essas trocas com o professor de sala de aula fornecem indicações significativas para o trabalho que está sendo desenvolvido com os alunos na Sala de Integração e Recursos.

Cabe destacar, ainda, que todos os professores das Salas de Integração e Recursos reúnem-se mensalmente. Nesse fórum são tratados assuntos de ordem operacional, do cotidiano das salas, bem como de aspectos teóricos e conceituais. Tais espaços são utilizados também para formações específicas para o grupo. Esse fórum de discussão coletiva possibilita que o serviço modifique-se a partir das demandas da Rede e da trajetória do próprio grupo de professores. Além desse espaço, acontece uma reunião mensal regional com os professores das SIR de cada região. Nesse outro fórum discute-se, entre outras coisas: a situação de cada aluno, dificuldades encontradas no trabalho, avanços, demandas de encaminhamentos para outras áreas, como fonoaudiologia, psicologia, neurologia, questões estruturais das escolas, etc.

Ao longo de sua existência, a Sala de Integração e Recursos vem se modificando, e essa mudança se expressa tanto conceitualmente quanto na sua atuação. Apesar de a assessoria aos professores de sala de aula existir desde a implementação do projeto, inicialmente o foco do trabalho centrava-se no atendimento ao aluno. Logo percebeu-se que os professores da SIR e aqueles de sala de aula precisam trabalhar em parceria, em fóruns de discussão e reflexão, dando ênfase aos aspectos pedagógicos, buscando a construção de novas formas de atuação, repensando e flexibilizando as estruturas já existentes na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS...

Ao longo do meu trabalho como professora de educação especial na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre em sala de recursos e também como pesquisadora nessa área, tenho observado avanços importantes em relação ao atendimento educacional às pessoas com necessidades educativas especiais. A perspectiva da inclusão tem desafiado continuamente a escola e esse processo de tensionamento tem produzido respostas interessantes.

A existência de uma estrutura de apoio que dê sustentação não só ao aluno, mas a toda a comunidade escolar, apresenta-se como condição para a construção de uma escola para todos.

Neste texto, procurei apresentar algumas ideias a respeito da questão do atendimento educacional especializado como apoio à inclusão escolar, ilustrando-o com a apresentação desse serviço existente na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre há quinze anos, mas sem a pretensão de apontá-lo como “o modelo” a ser seguido por outras redes. Mesmo com as orientações existentes nos documentos oficiais brasileiros, é possível (e interessante) que sejam construídas alternativas adequadas às demandas e peculiaridades de cada comunidade ou rede de ensino, que sejam construídas propostas com espaço para singularidades e, ao mesmo tempo, uma consonância com as políticas públicas.

A apresentação da Sala de Integração e Recursos foi feita com o intuito de ilustrar a questão dos serviços de apoio, destacando a construção de um espaço com singularidades que se tornam pontos de destaque em sua atuação. Entre eles, resalto: o funcionamento da SIR inserida na escola regular, a formação dos profissionais que ali atuam⁴, a interlocução entre os professores de educação especial e os professores do ensino regular, a valorização dos processos pedagógicos em detrimento de enfoques clínicos ou terapêuticos (que, durante muito tempo, predominaram no atendimento desses alunos), a proposta de um atendimento complementar ao trabalho da sala de aula com a proposição de atividades alternativas e não repetitivas. Também valem ser destacados os fóruns de discussão, as formações e assessorias regionalizadas, que contribuem fortemente para a

⁴ Todos os professores que atuam nas SIR têm formação em educação especial, sendo essa uma exigência da Secretaria Municipal de Educação para trabalhar nesse espaço.

solidificação do trabalho e, ao mesmo tempo, para a reflexão permanente e o repensar de práticas.

Destaco ainda que esse trabalho não existe de forma isolada. Ele foi viabilizado em um contexto no qual existia um projeto político e pedagógico definido e amplo, que envolvia todas as escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e estabelecia um conjunto de ações e dispositivos que são pontos favorecedores da construção de uma escola comprometida com a garantia do acesso e com a aprendizagem de todos, com a proposição e valorização de espaços para dar apoio à ação das escolas. Nesse sentido, também podem ser destacados aspectos como: a prioridade do agrupamento dos alunos pela idade cronológica, o que evita a ampliação da defasagem de interesses; a existência de flexibilidade no planejamento pedagógico para o aluno com necessidades educativas especiais, resultando em objetivos comuns e também individualizados; disponibilidade de apoio externo à classe, na forma de assessoria e formação; bem como o atendimento educacional especializado oferecido aos alunos.

Para finalizar, reafirmo a importância da existência dos serviços de apoio à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino comum e que esses espaços possam ser construídos a partir da reflexão coletiva de todos os envolvidos nesse processo, atendendo às demandas e às especificidades de cada contexto e em conformidade com as políticas públicas educacionais.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. C. A democratização da escola no contexto da democratização do Estado: a experiência de Porto Alegre. In: SILVA, L. H. (Org.). *Escola cidadã: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 1999. p.12-29.

BAPTISTA, C. A Política nacional de educação especial no Brasil: passos para uma perspectiva inclusiva? In: MARTINS, L. et al. (Org.). *Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos*. Natal: EDUFRRN, 2008. p.19-33.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n.177, 14 set. 2001.

BRASIL. *Decreto nº 6571*, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, DF, 2008b.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF, 2008a.

CAIADO, K. R. M. Programa educação inclusiva: direito à diversidade. Uma análise a partir da visão de gestores de um município polo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2009, Caxambu. *Anais...*, Caxambu: ANPEd, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/trabalho15.htm>>. Acesso em: 12 set. 2014.

FREITAS, S. N. O direito à educação para a pessoa com deficiência: considerações acerca das políticas públicas. In: BAPTISTA, C.; JESUS, D. M. (Org.). *Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p.221-228.

GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). *Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008. p.11-23.

JESUS, D. M. Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C.; VICTOR, S. L. (Org.). *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: EDUFES, 2006. p.203-217.

MEIRIEU, P. *Carta a um jovem professor*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PRIETO, R. G. Educação especial em municípios paulistas: histórias singulares ou tendência unificadora? In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Org.). *Avanços em políticas de inclusão*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p.57-78.

PRIETO, R. G. Pesquisa sobre políticas de atendimento escolar a alunos com necessidades educacionais especiais com base em fontes documentais. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: EDUFES, 2006. p.39-57.

SANCHES, I. R. *Necessidades educativas especiais: apoios e complementos educativos no cotidiano do professor*. Porto: Porto Ed., 1996.

TEZZARI, M. L.; BAPTISTA, C. R. Vamos brincar de Giovanni? In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Org.). *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: ArtMed, 2002. p.145-156.

INCLUSÃO ESCOLAR E DOCÊNCIA COMPARTILHADA: REINVENTANDO MODOS DE SER PROFESSOR

Clarice Salete TRAVERSINI

Em conjunto com as constantes mudanças tecnológicas, com a ênfase na empregabilidade, na (auto) responsabilização dos indivíduos pelo sucesso e fracasso, na noção de ser um aprendiz para toda a vida (GARCIA, 2010; NOGUERA-RAMIREZ, 2009; POPKEWITZ; OLSSON; PETERSSON, 2009), as políticas inclusivas fazem parte dos sistemas de pensamento de nosso tempo. Sistemas de pensamento também podem ser entendidos como sendo a racionalidade política predominante em determinado tempo. Em outras palavras, significa que somos regidos por certa lógica que opera tanto nas instituições quanto nos modos de ser e de agir dos indivíduos consigo próprios e nas suas relações em sociedade (MARÍN-DÍAZ, 2010). Também podemos entendê-los como sendo a forma sobre como os planos de governo são pensados, mais que nos detalhes acerca de como se implementam e quais são os efeitos.

Na contemporaneidade, a inclusão escolar, um dos eixos centrais de discussão deste artigo, pode ser compreendida como um modo de pensar a educação atual e propor ações em que sujeitos com suas diferenças – sociais, étnicas, geracionais, de gênero, de acessibilidade, de aprendizagem,

de comunicação etc. – possam aprender e seguir o fluxo de escolarização “regular” e inserir-se no mercado de trabalho.

Partindo dessa perspectiva, o presente texto tem como objetivo analisar uma possibilidade da inclusão escolar pela via do Projeto Docência Compartilhada, desenvolvido em escolas da rede municipal de Porto Alegre - RS. Para tanto, apresento o texto em três momentos: no primeiro, discuto a necessidade da inclusão escolar como uma exigência dos tempos atuais. No segundo, descrevo alguns aspectos que configuram o Projeto Docência Compartilhada. Por fim, no terceiro momento, a partir de uma pesquisa em andamento realizada pelo Grupo de Pesquisa em Educação e Disciplinamento (GPED-UFRGS), analiso alguns efeitos do Projeto.

INCLUSÃO: ESCOLHA OU EXIGÊNCIA DOS TEMPOS ATUAIS?

Nas últimas décadas, sociólogos como Castel (2008), Bauman (2005) e Pinto (1999) têm argumentado que a sociedade globalizada precisa incluir a todos, sob pena de não conseguir gerenciar a si própria. Também, ao concentrar seus estudos para compreender quem são os excluídos, quais as condições históricas de sua produção e quais os efeitos, esses estudiosos mostraram que as formas de inserção dos indivíduos na sociedade são variáveis e feitas sob determinadas condições. Dependendo das condições, o indivíduo pode ser incluído em determinada situação, entretanto, modificada a condição, pode ser posicionado como excluído.

Estudos como esses nos incitam a deslocar nossa forma de pensar: ao invés de imaginar uma sociedade com plena inclusão, percebemos que a inclusão e a exclusão são partes do mesmo processo (PINTO, 1999; VEIGA-NETO, 2001). Esse é um dos argumentos que sustenta o uso da noção de in/exclusão, conforme termo utilizado por Lopes et al. (2010). As autoras destacam a dificuldade de caracterizar alguém como incluído ou excluído separadamente, “pois qualquer sujeito dentro do *seu nível de participação* poderá, a todo momento, estar incluído ou excluído de determinadas práticas, ações, espaços e políticas” (p.5-6, grifo nosso). Ainda mencionam que os sujeitos são posicionados em determinados gradientes de inclusão, dependendo de sua participação.

Nos tempos atuais, a racionalidade política neoliberal tem se tornado a forma de pensamento predominante, na qual o social é redescrito sob a forma do econômico (GORDON, 1991). Isso requer um investimento do indivíduo em suas capacidades, em seu capital humano, para que tenha condições de concorrer no mercado competitivo, por isso ser ele empresário de si mesmo. Por sua vez, a sociedade e a economia passam a ser movimentadas mediante mecanismos de regulação. Ao estudar o neoliberalismo como grade para se entender e se explicar a história do presente, Foucault (2008) destaca que, em termos econômicos, a regulação atua a partir de diferenciações e não por igualdade. A desigualdade se produz por um jogo de diferenciações e “está na base da concorrência econômica, isto é, ela é própria desse mecanismo formalizador da vida social” (GADELHA, 2010, p.9).

Se a concorrência é movimentada pelas diferenciações, então o *marketing* é um dos saberes específicos fortalecidos. Ele se constitui como uma das forças de sustentação da racionalidade neoliberal e para isso uma de suas estratégias é a segmentação de mercado, tanto para atrair mais consumidores quanto para se diferenciar de outros concorrentes. Percebemos a própria inclusão implicada nessa forma de pensamento que conduz a vida social. Cada vez mais há diferentes indivíduos a incluir e com necessidades específicas, parece que os processos inclusivos se diversificam na tentativa de abarcar a todos os sujeitos.

Entretanto, não desejo demonizar a inclusão, mas analisar as várias facetas nas quais ela está envolvida e compreender que os diferentes sentidos que ela adquire convivem ora apoiando-se um no outro, ora entrando em disputa. Se, por um lado, percebemos que a inclusão se relaciona com a lógica de mercado atual, por outro, o processo de diversificação da inclusão nos possibilita mexer com a lógica essencializada do sujeito universal, isto é, não há o excluído que se transforma *no* incluído. Para Pinto (1999, p.34), nos discursos sociológicos dos anos 1990, a noção de “excluído substituiu com vantagens, uma série de outros agentes sociais que estavam marcados, ao longo da história, por lutas, por oposições, por relações de poder perversas”. A autora complementa: “a noção de excluído aparece como que diluindo a materialidade dos sujeitos historicamente construídos”. Portanto, a nomeação de excluídos ou incluídos faz com que

os indivíduos sejam diluídos ora num, ora noutro grupo, ambos cada vez maiores e sem formas definidas.

É a partir dessa lógica que opera de forma produtiva o gradiente de inclusão. Se, por um lado, possibilita diferenciar os sujeitos in/excluídos para inseri-los no circuito do consumo e da concorrência, por outro, abre também possibilidades para projetos de inclusão contemplando os múltiplos sujeitos com suas necessidades de ensino e aprendizagem nas escolas. Dizendo de outro modo, os processos inclusivos guardam especificidades dependendo do sujeito a ser incluído. Ao acolher alunos com necessidades educacionais especiais expressas nos seus corpos, as escolas aos poucos estão contanto com as tecnologias assistivas e com projetos pedagógicos que, além de adaptarem materiais, também inventam formas de ensinar pautadas, por exemplo, pelo compartilhamento da docência, que assume a heterogeneidade e não a homogeneidade como base de suas ações educativas. Ou seja, assim como a sociedade se regula por desigualdades e diferenciações, a escola não tem como ficar fora dessa lógica. Com isso percebemos a instituição escolar fazendo movimentos de sustentação e, ao mesmo tempo, de resistência nessa racionalidade em vigor.

Porém, essa disposição das escolas, ou pelo menos de um grupo delas, em assumir a inclusão modificando as práticas pedagógicas centralmente pensadas para os alunos ditos normais tem ocorrido imersa em um conjunto de políticas educativas reguladoras. Muitas vezes, tais políticas são incompatíveis com os tempos, os currículos e a avaliação necessária para os sujeitos em processo de inclusão escolar. Elas operam por meio de intenso e poderoso sistema de indicadores e metas de inspeção, responsabilizando a gestão e a docência pelo sucesso e pelo fracasso do ensino e da aprendizagem. Como expectativa, tais políticas almejam uma escola que seja ao mesmo tempo competitiva e colaborativa e que seus professores agreguem valor a si mesmos, melhorem sua produtividade, expressa pela *performance* de sucesso de seus alunos medidos em exames internacionais, nacionais e locais (BALL, 2010).

Em síntese, a inclusão escolar está sendo proposta e implementada num momento histórico em que se torna uma exigência da racionalidade contemporânea atual, expressa como um imperativo de Estado (LOPES et al., 2010) e como uma forma de manutenção da economia. Ao mesmo

tempo, ela torna-se uma oportunidade de percebermos que a normalidade não existe, há *normalidades*, no plural. Nas escolas que assumiram a diferença como potência e não como problema, a inclusão tem sido um dispositivo de aprendizagem discente e docente, como descrito no Projeto a seguir.

BREVES ASPECTOS DA EMERGÊNCIA DO PROJETO DOCÊNCIA COMPARTILHADA

Em uma breve busca pela expressão docência compartilhada, constatamos sua utilização para nomear, basicamente, duas ações: nos estágios, em que professores em formação inicial e professores titulares das turmas planejam e acompanham as práticas pedagógicas de sala de aula; em atividades em educação a distância para designar a integração entre os chamados tutores virtuais e o professor formador e/ou entre os próprios participantes mobilizados a compartilhar suas ações docentes para, em conjunto com outros participantes do ambiente virtual, solucionarem desafios comuns (BEZERRA, 2010). Em ambas as ações há um sentido convergente: assumir em conjunto o exercício da docência.

O Projeto Docência Compartilhada aproxima-se desse sentido, entretanto o desencadeador da ação é outro. De acordo com Kinoshita (2009), ele foi proposto por uma escola da rede municipal de Porto Alegre - RS, em decorrência de efeitos da experiência com os ciclos. Para compreender a necessidade do Projeto é preciso lembrar que, no decorrer da implementação do projeto Escola Cidadã, foi criada uma “modalidade alternativa de agrupamento de alunos com defasagem entre faixa etária e nível de conhecimento nas escolas organizadas por Ciclos de Formação”, conhecida como Turma de Progressão. Essa modalidade alternativa tem como objetivo “permitir que os estudantes avancem para uma turma do ano-ciclo em qualquer momento do ano letivo, desde que apresentem condições de continuar adequadamente sua socialização e estudos”. Quanto à ação pedagógica, “devem ser realizados trabalhos direcionados para a superação das dificuldades apresentadas individualmente pelos estudantes” (PORTO ALEGRE..., 2015). No decorrer do tempo, algumas escolas constataram a permanência dos alunos nas Turmas de Progressão por um período acima de dois anos; o difícil acompanhamento dos egressos dessas

turmas nos anos-ciclos regulares; representação preconceituosa dessas turmas manifestadas por rótulos e formas de segregação dos alunos que nelas estudavam. As constatações fortaleceram a necessidade de criação de algo novo e, assim, foi proposto o Projeto da Docência Compartilhada.

Com a finalidade de inserir os alunos das Turmas de Progressão em turmas regulares e propor novas práticas escolares para aprimorar o processo de inclusão, outras três escolas da rede municipal de Porto Alegre - RS também propuseram Projetos da Docência Compartilhada. As escolas esboçaram um documento como subsídio para elaborar um regimento detalhando o funcionamento dos projetos desenvolvidos nas escolas. A docência compartilhada, na sua ênfase pedagógica, tem como características: ação docente compartilhada entre dois professores em sala de aula; planejamento também compartilhado entre docentes e equipe diretiva com assessoramento pedagógico especializado; e propostas pedagógicas dirigidas para as “condições de aprendizagem para alunos (as) com deficiência, dificuldades significativas na aprendizagem, na comunicação (fala), na conduta (hiperatividade, agressividade), e situação de vulnerabilidade social com prejuízo grave no processo de aprendizagem” (DOCÊNCIA COMPARTILHADA, 2008, p.1).

A descrição realizada justifica o uso do termo emergência ao invés de surgimento. Para compreender a história do presente, Foucault (1998) afasta-se da busca do ponto inicial, da origem de uma prática que segue um curso evolutivo. Sua escolha é pela noção de emergência, assinalando um espaço de lutas e tensionamentos entre diferentes forças que faz aparecer discursos, práticas, estratégias e efeitos em determinado momento e sob certas condições. Dessa perspectiva, o Projeto Docência Compartilhada não possui uma origem que parte de *insight* brilhante de alguém iluminado, nem algo que surge por sorte. É, sim, o resultado de um processo educativo consolidado entre comunidade e escola, com estudos e problematizações dos efeitos das práticas naturalizadas – por exemplo, as Turmas de Progressão – realizados periodicamente entre professores, equipe diretiva e funcionários da escola. Além disso, o Projeto é proposto em um momento histórico em que as políticas inclusivas adquirem centralidade, bem como os discursos pedagógicos, que reconhecem a heterogeneidade dos sujeitos e valorizam a diversidade de práticas escolares, estão em vantagem no jogo de forças.

Desde 2002, nosso grupo de pesquisa (GPED) tem seu *locus* de pesquisa na escola proponente do Projeto, por isso concentramos as ações investigativas sobre essa experiência. Em 2009, através do projeto “Práticas curriculares exercidas no processo de inclusão escolar no Ensino Fundamental”, por mim coordenado e apoiado pelo CNPq, ampliamos as ações investigativas para uma segunda escola que também optou por desenvolver a docência compartilhada. Portanto, atualmente, a pesquisa se desenvolve em duas escolas cicladas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre - RS. Denominamos A a escola de médio porte, que atende 30% de alunos que possuem laudo médico para inclusão, e B a escolas de grande porte, que assumiu a docência compartilhada devido a situações de vulnerabilidade social de seus alunos.

A pesquisa da qual deriva este artigo inscreve-se na perspectiva teórica que relaciona Estudos Culturais com estudos foucaultianos em Educação. Essa relação tem sido produtiva para compreender a formação e o exercício da docência como um processo no qual somos subjetivados por um conjunto de discursos pedagógicos que adquirem significação em determinada cultura, que são validados no tempo histórico que nos tornamos e continuamos sendo docentes. Mudanças sociais, econômicas e culturais da sociedade e a experiência cotidiana da docência constituem uma identidade docente não fixa (GARCIA; HYPÓLITO; VIEIRA, 2005). Se tornar-se docente é uma construção histórica e cultural e não natural, da mesma forma o aluno nasce na espécie humana e constitui-se em aluno por meio de práticas sociais e escolares (XAVIER, 2003).

O caminho investigativo pautou-se por características etnográficas, com uso de dois instrumentos: diário de campo (com registro de observações em sala de aula, de reuniões pedagógicas de professores e equipe diretiva¹) e entrevistas (com professores e equipes diretivas, posteriormente transcritas). As informações foram coletadas nas duas escolas no segundo semestre de 2009 e no decorrer do ano de 2010, em turmas de III ciclo (na modalidade seriada equivalente ao nono ano do Ensino Fundamental de Nove Anos). O uso das informações foi

¹ As reuniões pedagógicas por vezes faziam parte do cotidiano da escola para planejar as práticas pedagógicas das turmas com docência compartilhada, outras vezes eram propostas pelo grupo de pesquisa para retornar à escola as análises iniciais elaboradas, propondo questionamentos, esclarecimentos, sugestões e adequação dos rumos das ações de investigação.

consentido pelos participantes, conforme as orientações éticas em vigor na universidade, documentadas em termo específico sob a guarda do grupo de pesquisa. O foco das análises deste texto concentra-se no exercício da docência. Os procedimentos analíticos estiveram atentos aos movimentos percebidos durante a pesquisa, captando as potencialidades e os limites das ações docentes, evitando, sempre que possível, a comparação entre as escolas.

DO INDIVIDUAL PARA O COLETIVO: DESLOCAMENTO NECESSÁRIO PARA EXERCER A DOCÊNCIA COMPARTILHADA

É sabido que a definição de políticas, a aprovação de legislações e o encaminhamento de estratégias de implementação da inclusão escolar não garantem a sua execução nos microespaços das instituições do modo como foi idealizada. Como mostrou Rech (2013), os processos de inclusão escolar tiveram seu início no Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), compreendidos como integração escolar. No Governo Lula (2003-2010), por sua vez, a “inclusão escolar adquiriu maior força e tornou-se uma política nacional” (p.165).

O Projeto Docência Compartilhada emergiu num contexto de pleno vigor dos discursos da inclusão escolar. No processo de pesquisa, constatamos vários movimentos realizados com vistas à implementação da inclusão escolar. Nesta oportunidade, analisarei três deles.

Um movimento diz respeito às *diferentes compreensões e expectativas sobre as políticas e processos inclusivos nas escolas pesquisadas*. No Projeto Docência Compartilhada, por ser uma ação para implementar tais políticas nas escolas chamadas regulares, observamos heterogeneidade nas compreensões de inclusão escolar e disputas nas suas formas de significação. Aqui reside um dos desafios: negociar compreensões entre docentes, discentes e equipes diretivas sobre a inclusão escolar e convergir ações para a sua execução.

A diversificação de compreensões pode ser notada em vários espaços, um deles é a composição do grupo de professores para atuar no Projeto. Constatamos que em ambas as escolas essa composição incluiu professores já imersos com o Projeto pelo envolvimento na sua elaboração.

Aqueles que demonstraram interesse em participar da nova forma de trabalho e outros ainda foram convidados devido a experiências em anos anteriores com alunos que apresentavam processos de aprendizagem singulares. Também, inicialmente, percebemos que alguns imaginaram que dois professores atuando na mesma sala de aula tornaria “mais fácil” a ação pedagógica cotidiana.

Outro espaço diz respeito à coordenação do Projeto. Em algumas ocasiões tínhamos a impressão de que o Projeto concretizava expectativas da equipe diretiva, tais como: romper com as práticas pedagógicas cristalizadas e com um ideal de aluno e construir ações docentes coletivas afinadas entre os professores. Por vezes, essas expectativas geravam embates entre as várias forças em jogo na escola. Em uma das reuniões pedagógicas, uma componente da equipe diretiva argumentava a dificuldade de mudança dos parâmetros de avaliação no Projeto. Comentava que: “sob pressão e cobrança os professores acabam por aceitar e repetir os parâmetros estabelecidos por órgãos superiores. Alguns ‘artifícios’ são usados para justificar essa reprodução em sala de aula, segundo ela. *É difícil, mas antes de mais nada somos educadores*, argumenta”. De imediato, “uma das professoras que atua no Projeto contesta, dizendo que há uma grande diferença entre ‘artifícios’ e a ‘realidade’ que o professor enfrenta, referindo-se às dificuldades pelas quais o professor passa atualmente” (Diário de campo, 03 fev. 2010).

Um terceiro espaço de visibilidade da disputa de compreensões são estratégias desenvolvidas para operacionalizar o Projeto. Por vezes, a prioridade eram os professores, em especial, seu planejamento coletivo, compartilhado não apenas na sala de aula, mas no momento de sua organização. Nesse foco, a equipe diretiva também precisou modificar suas ações, articulando-se de modo compartilhado entre si para que os professores pudessem compreender que *partilhar com* envolvia o conjunto de profissionais da escola imersos no Projeto. Em outras situações, o foco era o aluno, ou melhor, eram as representações culturais valorizadas pela sociedade em relação ao aluno concluinte do Ensino fundamental, quais sejam: os rituais de finalização de uma etapa escolar e as expectativas de continuidade dos estudos. As ações pensadas por uma das escolas, nesse foco, pautaram-se pela organização da formatura dos alunos (comissão, arrecadação de fundos para uma viagem no final do ano com os alunos...) e

pela elaboração de trabalho interdisciplinar de livre escolha dos estudantes. No que tange à última atividade, a proposta era a realização de um trabalho de final de curso, denominado pela escola de TCC, similar aos utilizados nos cursos de graduação.²

Em cada um desses espaços e cada professor envolvido no Projeto estavam expressas múltiplas nuances na compreensão e operacionalização da inclusão escolar, dentre as quais podemos destacar: forma de integração dos diferentes alunos, oportunizando a convivência, a tolerância e a elevação da autoestima; tentativa de promover avanços nas suas aprendizagens pelo contato com “modelos” de crianças e jovens supostamente mais adiantados (TRAVERSINI; SOUZA; RODRIGUES, 2008).

O processo de pesquisa nos mostrou ainda como um desafio à forma de aprender a partir das condições apresentadas pelos diferentes alunos que compõem a turma. Tanto o grupo de pesquisa quanto os professores e as equipes diretivas das escolas mantêm vivos questionamentos que pareciam superados: Como fazer para que os alunos ditos normais prossigam aprendendo e, ao mesmo tempo, contemplar as especificidades daqueles incluídos, que por vezes precisam de mais tempo para dar conta do que os outros fazem com facilidade? Como selecionar conhecimentos necessários para qualificar a vida desses alunos em tempos de avaliações de larga escala que hierarquizam as áreas de conhecimento? Temos a impressão de que no exercício diário da docência sabemos produzir formas qualificadas e inovadoras de socialização escolar nos processos inclusivos, entretanto, o desafio está na criação de propostas singulares de desenvolvimento cognitivo, necessárias e adequadas para cada sujeito escolar.

O segundo movimento diz respeito às *modificações no exercício da docência nas áreas de conhecimento*. Percebemos um grande investimento na preparação detalhada das aulas entre professor da área de conhecimento e a professora especialista em séries iniciais ou pedagoga (ou como chamam as escolas: professora generalista). Também há períodos de

² Na escola proponente dessa ação, os TCC foram realizados de forma individual pelos alunos, utilizando mídias digitais disponíveis e apresentados para a comunidade em duas oportunidades. Chamou-nos a atenção que os temas selecionados giravam em torno de interesses dos adolescentes e jovens, por exemplo: esportes – Copa do Mundo, jogos dos times de futebol gaúchos Grêmio e Internacional –; celebridades da mídia em diferentes décadas – Shakira, Beatles –; preocupações em relação ao corpo e ao seu contexto – bulimia, anorexia, preconceitos, drogas e preservação do meio ambiente.

reuniões compartilhadas entre os professores dessas turmas e a equipe diretiva. Nesses períodos de planejamento coletivo há criação de material e estratégias didáticas para apropriação de conceitos específicos das áreas, considerando os diferentes níveis cognitivos e tempos de aprendizagem dos alunos. Entretanto, também havia preparação de atividades pedagógicas iguais para todos, mas com aceitação de níveis diferenciados de resolução.

A partir dos conteúdos trabalhados foram pensadas formas diferenciadas de avaliação, por exemplo: em uma aula de ciências a professora constatou que um dos alunos com comprometimento cognitivo e motor conseguiu aprender determinado conteúdo, mas não conseguiria demonstrar por meio da escrita. Então, a professora fez uma proposição de avaliação oral. À primeira vista parece algo trivial, entretanto, em se tratando de uma avaliação proposta por uma área específica e para um aluno que cursa o último ano do III ciclo, a professora tratou com a mesma importância duas formas de expressão hierarquicamente situadas: a escrita e a oralidade. Como destaca Monteiro (2010, p.154) em sua pesquisa sobre o Projeto: “Na medida em que mudam as relações docentes, também se alteram relações de saberes e de poderes que configuram o trabalho em sala de aula”.

A pesquisa da autora detalha atividades compartilhadas entre a pedagoga e os professores de ciências, história, português, bem como seus depoimentos sobre as aprendizagens docentes obtidas nesse Projeto. Neles, constata-se que os professores especialistas nas suas áreas foram “forçados”, por esta experiência, a aprender a lidar com os alunos com necessidades especiais. Também, o processo de formação para trabalhar com eles era contínuo, um dia após o outro, conforme se defrontavam com as necessidades. O Projeto Docência Compartilhada reafirmou que os diferentes interrogam as práticas docentes. Isso mobilizou vários professores a aprofundar seus conhecimentos sobre os processos inclusivos para além dos propostos pelas escolas, gerando significativas contribuições, presentes na pesquisa de Kinoshita (2009).

Porém, não é apenas a iniciativa e o comprometimento dos professores o elemento central para a implementação de Projetos. É necessário assegurar a permanência de dois professores nas salas. Em uma das escolas pesquisadas esse foi um dos problemas presenciados ao longo da pesquisa: em várias aulas havia apenas um professor. Em uma das

observações, uma das pesquisadoras registra: “nessa manhã, em nenhum momento vi duas professoras em aula”. Perguntou à professora “o porquê de não estarem duas professoras em sala de aula, já que a escola trabalha com o Projeto de Docência Compartilhada”. Obteve como resposta: “era difícil *entrar duas em sala de aula*, neste último trimestre, pois a escola estava sem professores de Língua Estrangeira e de Educação Física, e as *generalistas* acabavam por ter de substituir esses professores ausentes” (Diário de campo, 19 maio 2010, grifos nosso). Depreende-se dessa constatação que o investimento administrativo-financeiro é uma das condições para executar os projetos inclusivos com alguma possibilidade de sucesso, pois sem isso tendem a sucumbir. Essa foi uma das condições que inviabilizou a continuidade do projeto numa das escolas pesquisadas, e podemos supor que também nas outras duas isso ocorreu, haja vista que, em 2011, apenas uma das quatro escolas permaneceu com o Projeto em andamento.

*O exercício da “docência a dois” exige reinventar-se continuamente como professor, esse foi o terceiro movimento constatado na pesquisa. Exige constituição diária de identidade e diferença docente. Identidade docente “não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (NÓVOA, 1995, p.16). No Projeto Docência Compartilhada, conforme análises realizadas no momento inicial da pesquisa, a identidade docente se constitui, muitas vezes, a partir da diferença de certos modelos e padrões de ser professor preconizado pela Modernidade. Como tem mostrado Loponte (2005), a possibilidade de se reinventar reside no interstício entre identidade e diferença. Tal reinvenção encontra uma das formas de existir quando há a *partilha com*, o deslocamento do trabalho solitário e individual do professor para pensar, propor e discutir coletivamente as angústias, os problemas, as conquistas, as decepções de iniciativas diversificadas. Compartilhar esses processos nos grupos, expor-se ao olhar do outro produz a diferença em cada um de nós, nos multiplicando, nos transformando. A ação de compartilhar traz tensões para ambos os docentes, pois é a exposição mais íntima e detalhada de suas crenças pedagógicas, é o embate entre a proposta planejada para o aluno e a concretização da mesma “a dois”, assumindo riscos, realizações e fracassos no coletivo da turma e individualmente com cada aluno. Nesse*

contexto, cada um dos professores passa a fazer a desconstrução do seu modo de ser docente para construir outro.

Em uma reunião pedagógica, uma professora de área descreveu “como funciona na sua aula a Docência Compartilhada. As professoras de outras áreas conseguem entrar na aula dela, mas ela, por não ter carga horária disponível, não consegue entrar nas outras aulas”. E, então, sublinha um dos problemas encontrados para concretizar o Projeto: “as professoras de outras áreas que entram nas suas aulas acabam se adaptando ao seu jeito de dar aula” (Diário de campo, 03 fev. 2010). Notamos que ação docente compartilhada é complexa, pois atuam duas pessoas diferentes em seus modos de desenvolver as propostas pedagógicas na mesma sala de aula. Como mostra Moreira (2009), são pessoas que se conhecem por trabalhar na mesma escola, mas no cotidiano é preciso “aparar arestas”, negociar posições sobre a própria docência.

Em síntese, os três movimentos que emergiram das análises parecem mostrar que a inclusão escolar, operacionalizada por projetos como a Docência Compartilhada, problematiza a noção de formação como algo que precisa ser feito *antes* para estar preparado a entrar *depois* em sala de aula e trabalhar com aqueles alunos ditos incluídos. Sem dúvida, o processo de formação inicial e todas as ações formativas realizadas anteriormente ao ingresso do docente em turmas com incluídos são fundamentais. Porém, também é imprescindível manter atividades de pesquisa e de formação sobre os processos diários do trabalho com sujeitos incluídos. Ao dar corpo aos acontecimentos do cotidiano da sala de aula com docência compartilhada, passamos a entender a formação docente como reinvenção constante, “assumida como uma escolha da própria existência”, conforme Fischer (2009, p. 95), “com entrega ao genuíno desejo de desaprender o que já não nos serve e municiar-nos de discursos que nos incitam a agir eticamente e a nos transformar”.

PARA CONCLUIR... MESMO QUE PROVISORIAMENTE

Analisar uma possibilidade da inclusão escolar pela via do Projeto Docência Compartilhada, desenvolvido em escolas da rede municipal de Porto Alegre - RS, foi a proposta inicial deste texto. Então, enumero a

seguir algumas aprendizagens realizadas, tendo como referência a fase atual do projeto de pesquisa em andamento:

- ◆ Construção de uma *cultura escolar de inclusão* (MESOMO, 2010). As políticas inclusivas são concretizadas no microespaço escolar, orientadas pela racionalidade política em vigor. Sua compreensão não é transparente e há disputas de significados para operacionalizá-las;
- ◆ Realização de pesquisa *com* e não *sobre* a escola – as idas nas escolas, discussões no grupo e devoluções junto aos envolvidos no Projeto têm nos mobilizado a construir uma forma *com partilhada* também para fazer pesquisa. Não mais buscar dados, mas pensar junto com professores e equipes diretivas o que podemos coletivamente construir em termos de conhecimento pedagógico para contribuir nos processos de inclusão escolar;
- ◆ Sistematização de um permanente processo de formação na escola com foco na coletividade do trabalho pedagógico para potencialização do exercício da docência compartilhada. A compreensão de que o Projeto consiste em uma estratégia de operacionalização da inclusão como potencia e não como problema precisa ser negociada diariamente. Caso contrário, ela corre o risco de tornar expectativa apenas das equipes diretivas ou de alguns professores envolvidos, esvaindo-se o sentido do *partilhar com*;
- ◆ A proposição e a análise das narrativas dos alunos para conhecer suas representações construídas sobre: ensino e aprendizagem; diferentes projetos desenvolvidos; melhor e pior dia de suas vidas, como temos discutido em outro momento da pesquisa (SOUZA et al., 2009). Tais narrativas podem nos oferecer elementos significativos para a seleção de conhecimentos e a elaboração de currículos centrados nas necessidades dos alunos, considerando suas questões sociais e culturais.

Retomo, ao final, uma situação que acompanhamos durante a pesquisa: as dificuldades administrativo-financeiras da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre - RS para manter o Projeto, bem como algumas dificuldades pedagógicas específicas de cada escola na implementação, resumem as razões para que em 2011 apenas uma escola estivesse com o Projeto em andamento. Como resistir a uma rede de acontecimentos

no decorrer de um processo que podem tomar caminhos diferentes das expectativas iniciais para concretizar uma ação inclusiva?

Mais do que a ansiedade e a urgência para o sucesso dos projetos, podemos dizer que interromper a continuidade do projeto em algumas escolas, talvez, temporariamente e/ou atingir os objetivos de forma lenta não significa que o Projeto Docência Compartilhada não tenha deixado importantes conquistas, conforme registros das experiências em Traversini et al. (2013). Qualquer projeto planejado e implementado para trabalhar com uma situação complexa como a inclusão escolar precisa rever a própria noção de sucesso. Ao invés de metas cumpridas em plenitude, precisa considerar a permanente emergência de novas demandas derivadas daquelas inicialmente propostas. Assim como a docência, o próprio projeto precisa se reinventar constantemente!

REFERÊNCIAS

- BALL, S. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.35, n.2, p.37-56, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/viewFile/15865/9445>>. Acesso em: 18 fev. 2013.
- BAUMAN, Z. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BEZERRA, M. A. *Docência em educação a distância: tecendo uma rede de interações*. 2010. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.
- CASTEL, R. *A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?* Petrópolis: Vozes, 2008.
- DOCÊNCIA COMPARTILHADA. *Ensaio de texto para apresentar como artigo referente às classes de docência compartilhada*. Porto Alegre: SMED, 2008.
- FISCHER, R. M. B. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.14, n.40, p.93-102, 2009.
- FOUCAULT, M. *Nietzsche, a genealogia e a história*. In: FOUCAULT, M. (Org.). *Microfísica do poder*. 14.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998. p.15-37.
- FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica*. Curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- GADELHA, S. Governamentalidade (Neo) liberal, concorrência, empreendedorismo e educação: uma abordagem foucaultiana. In: SIMPÓSIO O (DES) GOVERNO

BIOPOLÍTICO DA VIDA HUMANA, 11., 2010, São Leopoldo. *Anais...*, São Leopoldo: Unisinos, 2010.

GARCIA, M. M. A. Reformas educacionais, trabalho docente e subjetividades emergentes. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais...*, Belo Horizonte: UFMG, 2010. p.1-13.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n.1, p.45-56, 2005.

GORDON, C. Governmental rationality: an introduction. In: BURCHEL, G.; GORDON, C.; MILLER, P. (Ed.). *The Foucault effect: studies in governmentality*. Chicago: The University of Chicago, 1991. p.1-50.

KINOSHITA, J. H. *Docência compartilhada: dispositivo pedagógico para acolher as diferenças?* 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LOPES, M. C. et al. Inclusão e biopolítica. *Cadernos IHU Ideias*, São Leopoldo, v.8, n.144, p.3-30, 2010.

LOPONTE, L. G. *Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas*. 2005. 207f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MARÍN-DÍAZ, D. *Práticas de si e governamento educacional: da (com) formação do capital humano e do indivíduo bem-sucedido e feliz*. 2010. Projeto de Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MESOMO, J. F. Processos avaliativos nas práticas escolares inclusivas e a constituição do sujeito aluno contemporâneo. IN: SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA (SIC), 22., 2010, Porto Alegre. *Anais...*, Porto Alegre: UFRGS, 2010.

MONTEIRO, M. R. C. *Todos os alunos podem aprender: a inclusão de alunos com deficiências*. 2010. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MOREIRA, T. E. *“Hoje em dia, trabalhar sozinho é humanamente impossível”*: um percurso entre o isolamento docente e a docência compartilhada. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

NOGUERA-RAMIREZ, C. E. *O governamento pedagógico: da sociedade de ensino para a sociedade da aprendizagem*. 2009. 266f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

NÓVOA, A. *Vidas de professores*. 2.ed. Porto: Porto Ed., 1995.

PINTO, C. R. J. Foucault e as constituições brasileiras: quando a lepra e a peste encontram os nossos excluídos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.24, n.2, p.33-55, 1999.

POPKEWITZ, T. S.; OLSSON, U.; PETERSSON, K. Sociedade da aprendizagem, cosmopolitismo, saúde pública e prevenção à criminalidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.34, n.2, p.73-96, 2009.

PORTO ALEGRE. Educação. 2015. Disponível em: <<http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?psecao=250>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

RECH, T. L. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. In: FABRIS, E. H.; KLEIN, R. R. (Org.). *Inclusão e biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p.24-44.

SOUZA, N. G. et al. Leituras e desdobramentos possíveis de textos escolares de alunos de III Ciclo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. *Anais...*, Caxambu: ANPED, 2009.

TRAVERSINI, C.; SOUZA, N. G. S.; RODRIGUES, M. B. C. Auto-avaliação escolar: espaço para falar de si. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. *Anais...*, Caxambu: ANPED, 2008. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/31ra/trabalho/GT13-4134-Int.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2012.

TRAVERSINI, C. S. et al. *Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0376-0.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2015.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.105-118.

XAVIER, M. L. M. F. *Os incluídos na escola: disciplinamento nos processos emancipatórios*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA, A INCLUSÃO ESCOLAR E A REFLEXÃO DOCENTE: FIOS DE UMA COMPLEXA TECELAGEM

Kátia Silva SANTOS

(META) DIÁLOGOS

Por que é que as coisas se desarrumam?

Filha: Mas, pai, não é engraçado que toda a gente queira significar o mesmo quando diz desarrumado, mas toda a gente queira significar coisas diferentes quando diz arrumado? Mas arrumado é o contrário de desarrumado, não é?

Pai: Agora começamos a entrar em perguntas mais difíceis. Vamos lá ver isso outra vez. Tu perguntaste: ‘Por que é que as coisas se desarrumam?’ Já conseguimos perceber uma ou duas coisas – vamos mudar a pergunta para: Por que é que as coisas ficam num estado a que Catarina chama desarrumadas? Percebeste por que é que eu quis fazer esta alteração?

Filha: [...] Sim, penso que sim, porque, se quero significar uma coisa especial quando digo arrumado então alguns dos outros arrumados das outras pessoas parecer-me-ão desarrumados a mim, mesmo que todos concordemos a respeito daquilo a que chamamos desarrumado

Pai: Exato. Deixa ver agora a que é que tu chamas de arrumado. Quando a tua caixa de aquarelas está arrumada, qual é o sítio dela?

Filha: Aqui no fim desta prateleira.

Pai: Bem, e se estivesse no outro extremo da prateleira, aqui? Nesta posição?

Filha: Não é o sítio dela.

[...]

Filha: Pai, tu não acabaste. Porque é que as minhas coisas acabam por ficar de maneira a que chamo desarrumadas?

Pai: [...] É exatamente *porque há mais maneiras a que tu chamas de desarrumadas do que a que chamas de arrumadas* (BATESON, 1989, p.9-10, grifo nosso).

No contexto deste texto, essa terna e trivial conversa entre pai e filha inspira-me a pensar em novas possibilidades de configuração e de arrumação dos espaços na escola, *da sala de aula* com base em processos de reflexão *sobre a prática pedagógica*. Concordo com a fala do pai (Bateson) quando este diz para a sua filha que há muito mais maneiras a que chamamos de “desarrumadas” do que as que chamamos de “arrumadas”. Vejamos este momento histórico (século XXI) no qual estamos inseridos, em que a tentativa de inclusão escolar dos deficientes, dos *alunos com necessidades educacionais especiais*, dos “diferentes”, enfim, de todos aqueles que fogem à regra, ao padrão historicamente construído do ideal de aluno, tem feito muitos educadores pensarem que as coisas estão “fora do lugar”, “*desarrumadas*” na escola.

Presumo que a sensação de *desarrumação*, de incômodo, presente nas falas dos professores em relação à presença dos sujeitos “diferentes” na sala de aula esteja alicerçada em construções paradigmáticas historicamente constituídas. Fomos construídos sob as bases de um pensar que julga necessário separar, ordenar e classificar os sujeitos, segundo a binária oposição *normalidade e anormalidade*. Tendo como referência esta divisão, passamos a visualizar espaços/lugares “certos” para os sujeitos “certos”. Assim, temos a escola especial para os deficientes e a escola comum para os ditos “normais”, podendo existir nesta última subdivisão (espaços) diferenciadas para os alunos considerados “fracos” e para aqueles considerados “fortes”. Por vezes, sinto como se estivéssemos em uma imensa estante humana, onde nada possa estar fora do lugar, “desarrumado”. Neste sentido, *este ensaio tem o objetivo de apresentar uma discussão que enfatize a importância da reflexão sobre a prática pedagógica em contextos de inclusão escolar*.

A TESSITURA: UM POUCO DA MINHA HISTÓRIA

Para iniciar este texto gostaria de destacar que *Sou Professora* dos anos iniciais do ensino fundamental. Comecei a trabalhar para a Rede Municipal de Vitória da Conquista - BA como professora do segundo ano do Ciclo I de Aprendizagem¹, em uma sala com 27 alunos. Nesta sala, os primeiros desafios começaram a se desenhar. Os sujeitos que encontrei me desafiavam, fazendo com que eu me questionasse sobre os instrumentos dos quais dispunha para a docência. Encontrei Leo², que “não ficava quieto” (seria considerado “hiperativo” pela psicopedagogia), Lara, Vanessa, Virgínia que, segundo as professoras precedentes, eram crianças que “não aprendiam” e deveriam ser encaminhadas para as “classes especiais”.

Todas estas crianças, com as quais convivi, encontravam na escola dificuldades em acompanhar as modalidades e o ritmo estabelecido e, por isso, eram estigmatizadas, ocupando o lugar dos diferentes. Tais sujeitos ressignificaram o meu olhar em relação à escola e a suas fronteiras, a seus contornos.

Ao longo desse processo de apropriação do lugar de professora, comecei a perceber a escola como uma rede de relações, as quais envolviam criança, família e professor. Não se tratava de procurar culpados, mas a questão alcançava níveis e amplitudes que abarcam toda a complexa realidade da escola, sua história, sua estrutura. Por isso, na atualidade, percebo que a compreensão dos fenômenos que envolvem os sujeitos que são percebidos na escola como aqueles que possuem *necessidades educacionais especiais*, dificuldades de aprendizagem, requer um “tipo” de olhar que evite simplificações.

A tentativa de evitar simplificações levou-me a refletir sobre o cotidiano de minhas ações; refletir sobre minhas histórias. Confesso que, trabalhando nas escolas como professora, são tantas as histórias, foram

¹ A lógica dos ciclos objetiva modificar a histórica organização da escola em séries, afinal, se desloca de um ano de “formação”, a série, para ciclos de dois, três ou mais anos, ou etapas anuais que formam um todo. Assim, pode haver, por exemplo: ciclo I com três anos, ciclo II com dois ou três anos. Essa forma de organização privilegia o desenvolvimento global da pessoa em todos os aspectos, podendo existir maior sensibilidade acerca da diversidade das relações com o saber, das maneiras de aprender, dos ritmos de desenvolvimento, das identidades e das trajetórias de cada sujeito.

² Leo, Lara, Vanessa, Virgínia, Maria Aparecida são nomes fictícios.

tantos os desafios, as angústias. Talvez seja interessante relemburar trechos do processo de interação com uma aluna.

Maria aparecida élera uma criança linda, sorriso fácil que deixam transparecer dentes tão alvos como leite, olhar doce, pela negra. Maria Aparecida, com 10 anos, foi encaminhada à sala da coordenação Pedagógica sob a justificativa de ter 'dificuldades de aprendizagem' e, portanto, não conseguir acompanhar o 'ritmo' dos demais colegas em sala de aula.

Ela chegou quietinha e comecei a conversar com ela. A conversa e mais alguns encontros subsequentes revelam uma aluna esperta e alegre, porém com reais dificuldades de aprendizagem. Maria Aparecida até aquele momento não havia aprendido a ler e escrever, parecendo ter, de fato, dificuldades em lembrar-se de letras, nomes de objetos, etc. Como a escola tinha uma prática de contato direto com a comunidade, eu costumava realizar visitas em algumas casas das crianças da escola. Havíamos convidado a avó – responsável legal da aluna – várias vezes para uma conversa, e esta não havia comparecido. Assim, disse um dia para a aluna, após um encontro:

- 'Cida', hoje eu quero conhecer sua casa, na saída, eu e a diretora vamos acompanhá-la, combinado? No que 'Cida' respondeu:

- Oh! Professora não tem ninguém em minha casa hoje não.

Esta foi a resposta dada pela aluna durante nossas várias tentativas de aproximação mais detalhada com sua história. O ano terminou, a proposta de trabalho com a aluna não surtiu muitos efeitos, ela saiu da escola e, para mim, falhei com Maria Aparecida.

O que faltou para essa criança? Que processos de *interação* teriam tido melhores resultados? Como se desenhou a minha relação pedagógica? Enfim, estes são questionamentos que ainda faço. Questões que me movem, perturbam-me. Eu poderia ter tentado mais?

O movimento de reflexão sobre minhas ações levou-me aos conceitos *professor reflexivo* e *relação pedagógica*, os quais destaco abaixo, brevemente.

PRIMEIRO FIO: O PROFESSOR REFLEXIVO

O conceito *professor reflexivo* surgiu, em diferentes países, a partir de 1990, tendo em D. Schon seu principal formulador. A partir da década

de 1990, o termo ganha ênfase no cenário educacional, confundindo-se com a reflexão que utiliza o adjetivo “reflexivo” em sentido ampliado (PIMENTA, 2006).

Schon elaborou sua proposta quando trabalhava como professor de Estudos Urbanos no Instituto de Tecnologias de Massachusetts (MIT), nos Estados Unidos, até 1998. Nesse espaço, realizou atividades relacionadas com reformas curriculares em cursos de formação de profissionais de diversas áreas. Tais atividades, as quais se somavam aos estudos de filosofia, especialmente sobre a obra de John Dewey, contribuíram para a constituição de sua proposta.

A partir dela, Schon sugere que a formação dos professores não mais se dê nos moldes de um currículo normativo, no qual primeiramente é apresentada a ciência, em seguida sua aplicação e por último o estágio. Destaca que profissionais assim formados não conseguem dar respostas às situações do cotidiano.

A proposta de Schon parece valorizar a experiência e a reflexão sobre a experiência, dando forma a uma espécie de epistemologia da prática. Nesse sentido, os currículos de formação dos professores deveriam proporcionar a capacidade de refletir, já que estes – professores – ensinariam/trabalhariam, possivelmente, em situações singulares, incertas, carregadas de conflitos e dilemas.

As ideias de Schon, segundo Pimenta (2006), foram rapidamente apropriadas e ampliadas em diferentes países. A análise crítica das ideias desse estudioso favoreceu um amplo campo de pesquisas sobre uma série de temas decorrentes e pertinentes para a área de formação de professores.

No Brasil, ainda no início dos anos 1990, com a difusão do livro *Os professores e a sua formação*, coordenado pelo professor português Nóvoa, o conceito “professor reflexivo”, bem como tantos outros, foi absorvido em nosso cenário.

As críticas direcionadas ao termo têm sido relacionadas ao praticismo daí decorrente, como sugere Pimenta (2006). Muitos têm acusado a abordagem de Schon de reducionista, pois parece deixar a teoria em segundo plano. Nesse movimento de crítica, uma questão que aparece diz respeito aos currículos necessários para a formação de professores

reflexivos e pesquisadores, ao local dessa formação e, sobretudo, às condições de exercício de uma prática reflexiva nas escolas. Outros, contudo, têm apontado a fertilidade da proposta quando a esta se soma a teoria e a reflexão coletiva.

Percebo a fertilidade do conceito *professor reflexivo*, pois este evoca a capacidade própria do humano de refletir, cogitar-se, voltar-se para si mesmo, voltar-se para as suas ações. Conforme Libâneo (2006, p.55), “reflexibilidade é uma característica dos seres racionais conscientes; todos os seres humanos são reflexivos, todos pensamos sobre o que fazemos. A reflexibilidade é uma auto-análise sobre nossas próprias ações que pode ser feita comigo mesmo o com os outros”.

Ressalto, sobretudo, a fertilidade desse *conceito* para os processos de ressignificação da prática pedagógica, da relação pedagógica frente à diversidade. No item seguinte destaco o conceito *relação pedagógica*.

SEGUNDO FIO: A RELAÇÃO PEDAGÓGICA, A REFLEXIVIDADE: O AGIR COM E SOBRE

Um segundo conceito: *relação pedagógica*. Quando anuncio – Relação pedagógica – estou tentando significar a relação de dois sujeitos em específico: o sujeito professor e o sujeito aluno. Merrieu (2002) auxilia-nos a vislumbrar a complexidade deste encontro. Sugere que observemos o “momento pedagógico” ou momentos pedagógicos que capturam, por instantes, a nossa prática cotidiana em sala de aula.

Esse estudioso parece conceituar esse momento como sendo aquele no qual nos deparamos com *a recusa, a resistência, a contestação do outro, o aluno*, ao que lhe é proposto e, ao mesmo tempo, a percepção de nossa incapacidade de ensinar a este outro. Como o próprio Merrieu (2002, p.62) enfatiza, “o momento pedagógico é, de algum modo, o sinal de alerta que assinala a ruptura e o fracasso do próprio projeto educativo”.

Merrieu (2002) instiga-nos quando propõe a *formação para o julgamento*, que nasce da percepção cuidadosa da OCASIÃO do momento pedagógico. Julga-se com base no conhecimento que tenho e na percepção do momento adequado, ou não, para mobilizar os saberes guardados na memória. Contudo, como mobilizar meus saberes? Que processos utilizo?

Como fazer? É neste momento que faz sentido enfatizar o processo de reflexão docente sobre a prática pedagógica. Esse processo poderá levar aos seguintes questionamentos: Qual minha (as) concepção/concepções de: aluno? Aprendizagem? Sala de aula? Avaliação?

Começo a perceber – meus processos. Começo a perceber – meu fazer. Começo a perceber – meu estar com os alunos. Esse movimento poderá contribuir para a significação de complexos movimentos de deslocamentos da ação. Transcende-se do *Agir sobre* em direção ao *Agir com*.

É possível dizer que o *Agir sobre* está ligado àquele, historicamente, discriminado pela Didática Comeniana, produzida em 1617. Com base no método didático ordenável, desapareceriam a desordem e a irracionalidade, homogeneizando-se o grupo de educandos. O educador passaria a se dirigir para o grupo como se todos os alunos fossem um só. Um professor para muitos alunos, transmitindo “tudo a todos” e, ao mesmo tempo, um mesmo saber, sempre com o mesmo texto. Aspectos que contribuíram para consolidação de uma prática que, a partir desse período, passou a ensinar conhecimentos e comportamentos, articulando-se em torno da racionalidade, da disciplina, da conformação programada e das práticas repressivas.

Instigadas por tais direcionamentos, as atividades escolares passaram a se basear na graduação dos programas, na separação em classes sucessivas, na avaliação regular dos conteúdos adquiridos, no emprego do tempo subdividido e controlado etc. Esta ordenação do próprio tempo aliou-se a uma restrição e a uma subdivisão do espaço. As escolas passaram a exercer sobre os estudantes controle moral, organizando as salas em filas, processando um tipo de individualização psicológica.

Assim, os efeitos deste *Agir sobre* vêm sendo ligados aos processos de “diferenciação”, de classificação. E estes relacionados, finalmente, ao desenho do padrão de aluno ideal, um aluno controlado, vigiado, corrigido em seus desvios, disciplinado e civilizado.

Todavia, o *Agir com* sugere uma dinamicidade da prática cotidiana. Requer uma constante revisão sobre o que faço e como faço. Exige olhar para o aluno como sujeito, como parte, como sujeito da ação. Implica estar *ao lado* do sujeito, *em contato com*. Estou em movimento, penso em novas

formas para minhas ‘arrumações’ em sala de aula; penso em novas formas para o meu planejamento didático. Repenso os tempos e espaços. Mobilizo saberes. Testo teoria na prática, faço teoria na prática.

No item seguinte, tento retomar os conceitos acima destacados somando-os ao processo de inclusão.

TERCEIRO FIO: INCLUSÃO ESCOLAR

É necessário destacar que a grande virada paradigmática apresentada pelo movimento inclusivo relaciona-se com a percepção dos sujeitos, a qual passa a ser constituída na relação. Ele é parte do ambiente e, portanto, possui um desenvolvimento nem pior nem melhor, mas um desenvolver-se que lhe é peculiar. Com base nesta nova lógica, o contexto escolar e o aluno interagem mutuamente, como uma espécie de via de mão dupla. Nesse sentido, Sanches (1996) propõe o *modelo social ecológico* como sendo o ideal na perspectiva inclusiva. Neste, a criança é vista como o *ser total* que é, e como parte integrante do seu meio.

Retornando ao início do texto – convivi com sujeitos com necessidades educativas especiais e aprendi, com eles, que o fenômeno da aprendizagem é muito mais que conhecer as quatro operações, apresentar a letra bem desenhada, ou seja, o aprender vai além das simplificações do *estímulo-resposta*; aprendemos, como afirma Bateson (1999), o contexto. Há criatividade, há interação, há relação no humano. Interessante é o momento em que escrevo este texto: os rostos, as falas desses sujeitos interagem comigo, por meio da memória, como se dissessem ser muito mais que a simplificação das normas da escola.

Para concluir, destaco que tentei neste ensaio realizar um movimento de retomada da minha trajetória, remontando os movimentos que me levaram a assumir como significativos dois conceitos: professor reflexivo e relação pedagógica. Apresentei sinteticamente estes conceitos no percurso do texto. Importante sinalizar que, como professora *reflexiva*, *estou sempre* observando a *minha prática*. Sou professora-autora do meu fazer. Sendo professora-autora do meu fazer em contextos de inclusão escolar, espaços caracterizados pela complexidade, pesquiso, questiono, refaço.

REFERÊNCIAS

BATESON, G. *Metadialogos*. Lisboa: Gradiva, 1989.

BATESON, G. *Una unidad sagrada: paso ulteriores hacia una ecologia de la mente*. Barcelona: Gedisa, 1999.

LIBÂNEO, J. C. Reflexibilidade e formação de professores. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2006.

MEIRIEU, P. *A pedagogia entre o dizer e o fazer*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANCHES, I. R. *Necessidades educativas especiais: apoios e complementos educativos no quotidiano do professor*. Porto: Ed. Porto, 1996.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS: DIÁLOGOS COM UMA EXPERIÊNCIA EM DOIS CONTEXTOS EDUCACIONAIS

Maria Sylvia Cardoso CARNEIRO

INTRODUÇÃO

As políticas de educação para alunos com necessidades educacionais especiais, pautadas pelo princípio de inclusão e diversidade humana, têm levado os sistemas de educação a se adequar à presença desses alunos no cotidiano escolar. Considerando a diversidade de características dos alunos que a escola pública atende hoje, numa perspectiva anunciada como democrática, universalizante, “para todos”, é fundamental fazer uma discussão acerca de práticas pedagógicas presentes nos processos de escolarização de alunos com diagnóstico de deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.

Para tal discussão, a proposta do presente trabalho é dialogar com alguns aspectos da experiência vivida no projeto de extensão *Assessoramento Interdisciplinar a processos inclusivos no Colégio de Aplicação e Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC*, desenvolvido de 2007 a 2009, do qual participei como supervisora de estágio não obrigatório de alunos do curso de psicologia da UFSC¹.

¹ O Projeto foi desenvolvido conjuntamente com mais três professores da UFSC: Maria Helena Michels e Rosalba Maria Cardoso Garcia, do Departamento de Estudos Especializados em Educação – EED/CED, e Adriano Henrique Nuernberg, do Departamento de Psicologia – PSI/CFH.

SITUANDO O PROJETO

O projeto de extensão tinha como objetivo criar uma estrutura de suporte e acompanhamento que auxiliasse as ações dos bolsistas de estágio não obrigatório dos cursos de pedagogia e psicologia atuantes no processo de inclusão escolar de alunos com diagnóstico de deficiência e transtornos globais do desenvolvimento no Colégio de Aplicação e no Núcleo de Desenvolvimento Infantil. A metodologia proposta previa encontros sistemáticos individualizados e coletivos com os estagiários participantes do projeto, bem como articulações também sistemáticas com as equipes pedagógicas das unidades envolvidas.

Para o desenvolvimento do projeto, foram elaborados, em 2007, dois Planos de Trabalho que organizaram o planejamento das ações dos estagiários participantes, considerando as especificidades de formação de cada curso.

Contextualizando o projeto de extensão, é importante destacar que tanto no Colégio de Aplicação (CA) quanto no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), ambas unidades de ensino vinculadas ao Centro de Ciências da Educação da UFSC, há um número significativo de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Considerando as demandas decorrentes da presença de alunos com tais características, as duas unidades de ensino vêm adotando estratégias para lidar com tais demandas, na perspectiva da inclusão escolar desses alunos. Uma delas é a contratação de estagiários de cursos ligados à área educacional (pedagogia e psicologia, em sua maioria), visando criar uma estrutura de atendimento para o apoio ao trabalho pedagógico com turmas que possuem alunos que apresentem alguma necessidade específica que o professor regente não consiga atender. Os estagiários vinculados ao projeto eram orientados por seus supervisores a acompanhar diariamente tais turmas, atuando como mediadores qualificados para a inclusão escolar. A proposta era de que os estagiários desenvolvessem suas ações direcionadas a todos os alunos da turma, embora o aluno com necessidades educacionais especiais fosse seu foco principal. Uma outra consideração importante, sempre presente nas orientações aos estagiários, é a de que o professor é a pessoa de referência dos alunos e o responsável pelo processo pedagógico. Nesse sentido, as intervenções dos estagiários deveriam considerar sempre que é o professor

o coordenador de todas as ações pedagógicas. Assim, caberia aos estagiários assumir o lugar social de mediadores para os momentos em que as trocas sociais demandassem a presença de mais um adulto, viabilizando a realização das atividades propostas pelo professor.

Essas orientações nem sempre puderam ser atendidas pelos estagiários, seja por expectativas diferentes por parte de alguns professores regentes, seja pela solicitação por parte da equipe pedagógica da unidade de ensino de que o estagiário se dedicasse a acompanhar especificamente determinado aluno.

O DIÁLOGO COM A EXPERIÊNCIA

A partir dos relatórios, das vivências de diferentes momentos de supervisão acadêmica e de interações com os profissionais das unidades de ensino, destaco dois pontos que podem contribuir para uma discussão sobre práticas pedagógicas com alunos da educação especial em uma perspectiva inclusiva.

O primeiro deles é a compreensão de que nesse projeto as atividades foram caracterizadas como formação, não se definindo como um serviço oferecido pelas unidades de ensino. Ainda que reconhecendo as demandas do cotidiano escolar das duas instituições e atuando no sentido de acolhê-las, o foco central do trabalho foi a formação profissional dos estagiários participantes². Porém, nem sempre esse foi o foco das unidades de ensino. A ausência de um profissional que auxiliasse os professores no cotidiano das turmas com alunos que demandavam um trabalho diferenciado gerava na escola a expectativa de que o estagiário desempenhasse a função desse profissional.

Temos aqui o segundo ponto de discussão, que nos remete a uma das estratégias que as escolas em geral têm utilizado para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas na presença de alunos com necessidades educacionais especiais: a contratação de um profissional que auxilie o professor no cotidiano escolar. É importante destacar que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

² Uma discussão sobre a experiência de formação pode ser encontrada em Carneiro e Nuernberg (2008).

(MEC/SEESP) prevê a contratação de monitores ou cuidadores, sem referência explícita a atribuições pedagógicas:

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 aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008, p.17).

Ainda que o auxílio aos professores seja prestado por um monitor ou cuidador, tal qual a indicação do Ministério da Educação (MEC), quais as implicações de contratar para esta função um estudante de graduação? A primeira implicação é evidente e trata-se do fato de que o estudante está em processo de formação inicial, não podendo esperar dele a atuação de um profissional. Uma outra implicação refere-se à natureza de uma atividade de estágio que, por seu caráter formativo, requer tempos para além da prática no local de trabalho, tais como supervisão do estágio, leituras, participação em eventos. Além disso, precisam ser consideradas também outras atividades acadêmicas decorrentes das disciplinas cursadas no semestre. Esses tempos nem sempre foram bem compreendidos pelas unidades de ensino, que em muitos momentos priorizaram na relação com o estagiário as necessidades do cotidiano escolar. Há também os limites da bolsa de estágio: o calendário acadêmico da graduação nem sempre coincide com o calendário das unidades de ensino; o valor da bolsa, de um salário mínimo, desestimula os estudantes, fazendo com que muitos deles optem por outras atividades remuneradas que exijam um tempo menor de trabalho efetivo, sobrando mais tempo para atividades acadêmicas.

Paralelamente a essas questões que envolvem a precariedade de tal trabalho ser exercido por estagiários, há outras questões sobre as quais é importante refletir. A primeira delas refere-se à definição das atribuições deste profissional auxiliar do professor. No CA, professores do ensino fundamental mostravam diferentes compreensões sobre o papel desses estagiários. Enquanto alguns esperavam que o estagiário fosse um parceiro para as práticas pedagógicas, outros o viam como alguém que estava ali para atender às necessidades do aluno, tais como higiene, alimentação, locomoção, auxílio em atividades em todo o contexto escolar. Era comum a referência a

algum estagiário como o bolsista de determinado aluno. Da mesma forma, a equipe pedagógica, mesmo compreendendo que a atuação dos estagiários era com a turma, auxiliando o professor, muitas vezes assumia posturas que demonstravam que sua expectativa era de que os estagiários estavam ali para atender às necessidades específicas de determinados alunos. Observamos muitas vezes, inclusive, a expectativa, por parte de alguns professores, de que os estagiários tivessem mais conhecimento do que os professores acerca de estratégias pedagógicas especiais para determinados alunos, evidenciando nessas situações a visão que ainda se tem sobre os profissionais da educação especial como aqueles que entendem mais sobre as possibilidades de atuação pedagógica junto a alunos com necessidades educacionais especiais. Tais situações contribuem para um distanciamento do professor daqueles alunos para os quais ele não se considera preparado para ensinar.

Já no NDI, por ser mais comum a presença de bolsistas que atuam como auxiliares de sala nas turmas, nos pareceu que os estagiários do projeto eram vistos mais como auxiliares de sala, embora tenha havido situações em que eles fossem também identificados como os bolsistas de um determinado aluno. É importante destacar que nas turmas em que os estagiários atuavam já havia o auxiliar de sala, em sua maioria estudantes de graduação. Em diferentes momentos, ouvimos dos professores depoimentos sobre o desafio de trabalhar com mais dois adultos em sala e o quanto foi rico o aprendizado de dividir tarefas e conduzir o trabalho de forma que o professor não se distancie do aluno especial por conta da presença do estagiário, mas, sim, que essa presença possibilite mais interações professor-criança e criança-criança.

Sobre essas questões acerca da atuação do profissional de apoio ao professor, o trabalho de Martins (2010) apresenta contribuições importantes. Ao analisar documentos nacionais e de redes municipais de ensino da Regional Grande Florianópolis³, a autora encontrou diferentes nomenclaturas e atribuições para o profissional da educação especial que atua em salas de aula onde há alunos com necessidades educacionais especiais. Quanto às nomenclaturas, em um universo de 12 municípios, foram encontradas em oito deles as seguintes: segundo professor, professor,

³ Segundo a autora, a denominação Regional Grande Florianópolis é utilizada pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina como forma de agrupar os municípios próximos à capital do estado.

auxiliar de ensino em educação especial, professor 2, professor mediador, auxiliar de ensino para aluno com deficiência. Quanto às atribuições, percebe-se igualmente uma variação que vai desde atribuições pedagógicas, como planejamento conjunto e corregência, até auxílio em higiene, locomoção, alimentação, atividades motoras, comunicação, interação com os demais. A autora focaliza também outros aspectos, como as diferentes formas de contratação e a formação exigida para esse profissional. Sobre a formação, a autora destaca que, além de as exigências serem diferentes, “não se encontra uma adesão nem ao menos parcial ao direcionamento dado pelas políticas nacionais para a educação especial numa perspectiva inclusiva” (MARTINS, 2010, p.14).

A análise realizada por Martins (2010) em documentos nacionais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 02/01), revela que esses documentos indicam a presença de um profissional de apoio ao professor da classe comum como uma das estratégias para a promoção de uma educação inclusiva. Por exemplo, na definição do que seria um serviço de apoio pedagógico especializado, a Resolução CNE/CEB nº 02/01 diz que:

[...] são os serviços educacionais diversificados oferecidos pela escola comum para responder às necessidades educacionais especiais do educando. Tais serviços podem ser desenvolvidos:

a) nas classes comuns, mediante atuação de professor da educação especial, de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis e de outros profissionais (BRASIL, 2001, p.42).

A autora destaca outros pontos da mesma Resolução ao tratar da organização do atendimento na rede regular de ensino, ressaltando que, embora não haja referência a um “segundo professor”, há a indicação de algumas funções docentes para além do trabalho do professor da classe comum. Tais funções vêm sendo assumidas em diferentes contextos educacionais por diferentes profissionais. No caso das unidades de ensino de educação básica da UFSC, conforme a experiência do projeto aqui referido são estagiários de diferentes cursos de graduação que têm assumido o papel desses profissionais.

Outro estudo que aborda aspectos das práticas pedagógicas frente às exigências colocadas pelas políticas de inclusão é o projeto de pesquisa *Política municipal de educação inclusiva: articulações entre serviço especializado e classe comum no desenvolvimento do trabalho pedagógico*⁴. Focalizando as formas organizativas do trabalho pedagógico propostas para a educação de alunos identificados como com necessidades especiais, as pesquisadoras estão investigando, entre outros aspectos, as concepções e as práticas que sustentam propostas consideradas como inclusivas. O estudo tem como campo empírico a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - SC, a qual atende ao critério de ter formulado uma proposta curricular de matiz inclusivo. Além de análise documental, estão sendo realizadas observações sistemáticas em seis das dezenove “salas multimeios” existentes na rede. Também serão realizadas entrevistas com professores das “salas multimeios” e com os professores regentes. Um dos objetivos específicos da pesquisa é caracterizar os espaços e práticas pedagógicas e suas articulações, o que possibilitará compreender melhor as políticas de inclusão escolar voltadas a alunos com necessidades educacionais especiais a partir da organização curricular.

Os estudos de Michels e Garcia (2009, 2010) têm indicado que, embora a atual política de educação especial no Brasil favoreça uma compreensão de modalidade complementar e transversal à Educação Básica e à Educação Superior, a ênfase está colocada sobre a criação de salas de recursos multifuncionais na Educação Básica e de Núcleos de Acessibilidade na Educação Superior, os quais se centram nos recursos a serem utilizados. Como bem pontuam as autoras, aspectos como as estratégias pedagógicas, a adaptação de atividades curriculares, os processos de ensino/aprendizagem dos estudantes com necessidades especiais não têm aparecido como foco nos documentos orientadores nem nos programas de formação continuada propostos e implementados pelo MEC. A ênfase nos recursos de acessibilidade a serem utilizados pelos profissionais especializados indicam uma perspectiva instrumental, secundarizando aspectos pedagógicos nas práticas da educação especial como modalidade complementar e transversal aos processos de escolarização:

⁴ Pesquisa em desenvolvimento na UFSC com a participação das professoras Maria Helena Michels, Maria Sílvia Cardoso Carneiro e Rosalba Maria Cardoso Garcia.

A idéia de processo de ensino desapareceu do debate. Por outro lado, o termo aprendizagem é amplamente mencionado, mas definido como atividade individual para a qual devem ser organizados ambientes e recursos além da composição de grupos heterogêneos (MICHELS; GARCIA, 2010, p.15).

Discutindo outros aspectos acerca da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, políticas públicas e práticas pedagógicas, Ferreira e Ferreira (2004) chamam a atenção também para o percurso histórico de constituição da educação especial, cujas práticas educativas, mesmo as mais recentes, indicam que:

[...] na aparência das formulações curriculares os objetivos gerais identificam-se com os da educação regular, mas ao olharmos os objetivos desenvolvidos em sala de aula, estes se afastam da área acadêmica ou escolar, ficando mais centrados em atividades de natureza prática, repetitivas e de pouco significado cultural, bastante distante daquilo que está proposto para todos os alunos na escola regular (FERREIRA; FERREIRA, 2004, p.42).

Tal distanciamento é percebido inclusive pelos próprios alunos público-alvo da educação especial, na medida em que eles também ingressam na escola regular com expectativas que nem sempre são contempladas em seu processo de escolarização. O olhar atento de alguns estagiários participantes do projeto nos mostra diferentes situações de alunos especiais expressando o seu desejo de serem reconhecidos como alunos, tal qual seus colegas de sala de aula. Um exemplo disso é o relato envolvendo três alunos com necessidades especiais que frequentavam a mesma turma e que demonstravam reiteradamente forte resistência aos preconceitos e às atitudes (tanto de educadores quanto de outras crianças) que os tornavam diferentes perante a turma. As atitudes de resistência, significadas por alguns professores como indisciplina e falta de condições para acompanhar a turma, foram assim referidas por duas estagiárias de psicologia: “Eles sempre protestavam para poder participar das aulas, das brincadeiras e das atividades propostas aos demais alunos”.

Outros relatos e algumas vivências no contexto escolar em diferentes momentos do projeto nos mostram também movimentos de

resistência aos processos de inclusão de alunos com necessidades especiais por parte de alguns educadores. A educação especial ainda é vista como um sistema paralelo, que hoje estaria a serviço da escola regular dando conta das necessidades específicas dos alunos historicamente atendidos em instituições especializadas. Mesmo se considerarmos a sinalização (tímida, a meu ver) da política educacional vigente para que as práticas pedagógicas do atendimento educacional especializado sejam articuladas àquelas desenvolvidas pelos professores das salas regulares.

Quanto às estratégias criadas em cada unidade de ensino, foi possível observar diferentes formas de organização pedagógica para o trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais. Vejamos as especificidades de cada uma. O NDI, unidade que atende crianças na faixa etária de zero a seis anos, caracterizada como uma instituição de educação infantil, contava no período de realização do projeto com uma equipe de coordenação pedagógica, sem a presença de um profissional com formação específica em educação especial. Era essa equipe que buscava orientações para algumas situações específicas do cotidiano de algumas turmas que tinham alunos com necessidades especiais. Para o desenvolvimento do projeto, a equipe propôs uma dinâmica de trabalho que envolvia os estagiários e professores em reuniões mensais de acompanhamento das práticas pedagógicas, com seus avanços e impasses. Tal dinâmica de trabalho constituiu-se um espaço de trocas importante tanto para o cotidiano da instituição quanto para a formação dos estagiários.

A equipe pedagógica do CA que participou do início do projeto igualmente não contava com nenhum profissional da área da educação especial. No segundo semestre de 2008 ingressaram por concurso público duas pedagogas com formação específica em educação especial para integrar a equipe pedagógica. Havia grande expectativa no Colégio quanto à contratação de profissionais dessa área. Inicialmente, as profissionais se integraram ao projeto e ofereceram orientação aos professores e estagiários. Percebemos que a expectativa de grande parte dos educadores do CA era de que as pedagogas especializadas apresentassem soluções para impasses desencadeados pela presença de alunos da educação especial nas diferentes séries. Além disso, uma das reivindicações dos educadores e também de algumas famílias era que fosse reativado o serviço de Apoio Pedagógico.

Este serviço já tinha sido oferecido em um momento anterior com a participação de bolsistas de diferentes cursos de graduação, que atendiam individualmente ou em pequenos grupos alguns alunos com alguma necessidade específica. O Colégio já dispunha de alguns equipamentos e softwares de tecnologia assistiva bem como de materiais pedagógicos para trabalhar com questões motoras e de comunicação. Até o momento em que o projeto foi desenvolvido (julho de 2009), as pedagogas estavam organizando esse serviço contando com a atuação de estagiários do projeto e bolsistas de outros cursos.

Fica evidente que o trabalho do projeto nos dois contextos apresentou diferenças significativas em decorrência das diferentes formas de organização do trabalho pedagógico voltado para a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.

Ainda que a estratégia de contratação de bolsistas para o apoio às práticas pedagógicas de sala de aula na perspectiva da inclusão de alunos com necessidades especiais seja em si uma forma de precarização do trabalho docente, é importante destacar que em algumas situações a parceria construída entre estagiário e professor permitiu que o trabalho avançasse significativamente. A perspectiva de um trabalho compartilhado que possibilite a aproximação do professor de todos os alunos, além da viabilização de muitas atividades pedagógicas pela presença qualificada de mais um adulto nos mostra que é possível desenvolver um trabalho articulado entre os diferentes profissionais da escola, o que com certeza pode fazer diferença nos percursos de escolarização de muitos alunos com necessidades educacionais especiais.

Considero importante ainda destacar relatos do mesmo projeto que identificam também uma maior abertura ao acolhimento das diferenças por parte de alguns educadores. A diversificação de experiências com alunos que apresentam necessidades muito específicas tem impulsionado os educadores a buscar diferentes estratégias, informações, apoio as suas dúvidas e inseguranças. Tais experiências, vividas coletivamente na escola com o apoio de estagiários de pedagogia e de psicologia, contribuíram para produzir um sentimento de maior competência profissional em alguns educadores. Esse é um movimento que aos poucos vai resgatando no professor as suas possibilidades de educar todos os alunos.

REFLEXÕES PARA ALÉM DA EXPERIÊNCIA

Considerando a riqueza das vivências do projeto, aliada ao diálogo com pesquisas que focalizam o estudo da apreensão, pelas diferentes redes de ensino, das atuais políticas educacionais na perspectiva da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, é possível apontar algumas reflexões para além da experiência relatada.

Em primeiro lugar, as práticas pedagógicas no âmbito da educação básica, em parceria com diferentes profissionais, devem ser organizadas coletivamente na escola, preservando sempre o protagonismo do professor regente na condução dos processos de escolarização de todos os alunos. Os profissionais da educação especial que atuam na escola (sejam eles os professores que atuam no atendimento educacional especializado ou profissionais de apoio ao professor em sala de aula) precisam manter o foco do seu trabalho no processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, apoiando os professores e demais profissionais da escola, sem, contudo, substituí-los nas tarefas que lhes cabem.

A presença de alunos com necessidades educacionais especiais mobiliza, com certeza, a escola e mais intensamente as turmas desses alunos. Os desafios a serem enfrentados são muitos. As necessidades específicas apresentadas por eles geram a necessidade de flexibilizar tempos, espaços e práticas pedagógicas, configurando novas dinâmicas de organização escolar. As mudanças necessárias tendem a ser significadas pela escola como dificuldades ou obstáculos, quer seja pela inadequação de espaços físicos sem acessibilidade universal, quer seja por entraves nos processos de comunicação devido à utilização – por alguns alunos – de códigos linguísticos distintos dos usuais, ou ainda por diferentes dificuldades dos professores em lidar com situações do cotidiano escolar que demandariam uma reorganização das dinâmicas das práticas pedagógicas. Sobre esse último aspecto, é importante destacar o quanto ainda se espera que o professor regente assuma individualmente a responsabilidade pelos processos de ensino/aprendizagem de seus alunos. A realidade em diferentes redes de ensino tem mostrado que ainda recai sobre os professores que têm em sua turma alunos com necessidades educacionais especiais a tarefa de buscar individualmente novas possibilidades de atuação pedagógica. Mesmo quando há um profissional de apoio em sala ou um professor especializado

que atenda a alguns dos alunos nos serviços de atendimento educacional especializado, percebe-se que o foco da atuação desses profissionais está muito mais voltado para recursos específicos de acessibilidade ao espaço físico e à comunicação, além da adaptação de materiais pedagógicos às necessidades de cada aluno. Sem desconsiderar a importância de tais aspectos no processo de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais, é importante considerar que o processo de escolarização de tais sujeitos não pode se limitar à eliminação de barreiras, sejam elas físicas, comunicacionais, informacionais ou mesmo atitudinais. É fundamental que se coloque no horizonte de prioridades das práticas pedagógicas a apropriação, por todos os alunos, dos conhecimentos historicamente produzidos. Para que tal apropriação ocorra, é necessário um trabalho pedagógico articulado entre os diferentes profissionais da escola. Nessa articulação, é importante lembrar que cabe ao professor regente a condução dos processos de ensino/aprendizagem de todos os alunos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. *Lex*. Brasília, DF, 2001.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF, 2008.
- CARNEIRO, M. S. C.; NUERNBERG, A. H. A importância dos estágios curriculares não obrigatórios na formação em psicologia: um relato de experiência. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 4., 2008, Florianópolis. *Anais...*, Florianópolis, 2008.
- FERREIRA M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. p.21-48.
- MARTINS, S. M. As políticas de educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil e o trabalho nas classes com crianças com necessidades educacionais especiais nos municípios pertencentes à Regional Grande Florianópolis. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 8., 2010, Londrina. *Anais...*, Londrina, 2010.
- MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C. *A reorganização de redes municipais de ensino na perspectiva da educação inclusiva em Santa Catarina: formas organizativas do trabalho*

pedagógico e formação de professores. 2009. Relatório de Pesquisa. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C. Políticas públicas de educação especial e escolarização de sujeitos com deficiência. In: REUNIÃO INTEGRADA DE PESQUISA, 1., 2010, Londrina. *Anais...* Londrina: UEL, 2010.

A TECNOLOGIA ASSISTIVA NA POLÍTICA PÚBLICA BRASILEIRA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: QUE RELAÇÃO É ESSA?

Liliana Maria PASSERINO

**TECNOLOGIA ASSISTIVA: DO CONCEITO À POLÍTICA PÚBLICA, UM CAMINHO
PERCORRIDO**

Existem poucas fontes confiáveis que indicam como esse termo surge e quando começa a ser difundido mundialmente. A nomenclatura comumente utilizada varia de acordo com o país, porém, em geral são considerados como sinônimos: Tecnologia Assistiva, Tecnologia de Apoio, Ajudas Técnicas (e suas variações em outras línguas, como *Ayudas Técnicas*, *Assistive Technology* e *Adaptive Technology*).

O termo Ajudas Técnicas é de origem hispânica e teve uma difusão relativamente importante no começo da década de 1980 na América Latina, porém o termo Tecnologia Assistiva ou Assistida foi amplamente difundido tomando como base a nomenclatura original americana, *Assistive Technology*, a partir dos anos 1990. Desta forma, no final da década de 1990, pode-se encontrar na literatura brasileira quase exclusivamente o termo Tecnologia Assistiva e um abandono gradual do termo Ajudas Técnicas.

Ambos são considerados sinônimos e na sua origem eram utilizados para indicar o conjunto de recursos tecnológicos desenvolvidos para proporcionar às pessoas com deficiência maior autonomia nas atividades da vida diária, a partir de complementos ou suplementos de capacidades funcionais e, dessa forma, promovendo uma melhoria na qualidade de vida e inclusão social.

Esse foco inicial nos recursos característicos da década de 1980 vai sendo ampliado para uma visão na qual incorporam-se também serviços, desenvolvidos com a mesma finalidade dos recursos. Como é o caso da redefinição do conceito de tecnologia proposta pela comissão europeia EUSTAT no documento “*Empowering Users Through Assistive Technology*”:

Em primeiro lugar, o termo tecnologia não indica apenas objetos físicos, como dispositivos ou equipamento, mas antes se refere mais genericamente a produtos, contextos organizacionais ou “modos de agir” que encerram uma série de princípios e componentes técnicos (EUSTAT, 1998, p.15).

Dessa forma, propõe-se definir a Tecnologia Assistiva (TA) não somente como o conjunto de recursos que contribuem para proporcionar ou ampliar as habilidades funcionais, senão também, os diversos serviços (estratégias e metodologias) que são implementados juntamente com os recursos para atender às necessidades de autonomia e qualidade de vida de tais pessoas.

Percebe-se que a TA¹ como área de conhecimento é relativamente recente. Vinculada inicialmente ao modelo clínico-funcional de deficiência, vem se transformando em uma área que caminha para um modelo social ao incorporar as estratégias e metodologias, porém ainda restrita à esfera individual da adaptação. Atualmente, considera-se Tecnologia Assistiva uma área interdisciplinar de conhecimento na qual desenvolvem-se estudos, serviços, produtos e pesquisas, com a finalidade de promover a qualidade de vida e a inclusão social das pessoas com deficiência (PASSERINO, 2010).

¹ Utilizar-se-á o termo Tecnologia Assistiva no singular ao referenciar a área de conhecimento de acordo com a definição proposta neste texto, e no plural (tecnologias assistivas) quando a referência for exclusivamente orientada aos recursos tecnológicos.

Como foi mencionado anteriormente, no Brasil, o termo Ajudas Técnicas é considerado sinônimo de Tecnologia Assistiva, pois no que se refere aos recursos, esse é o termo utilizado na legislação, em particular nos decretos nº 3.298/99 (BRASIL, 1999) e nº 5.296/04 (BRASIL, 2004), nos quais ajudas técnicas são definidas como:

[...] os elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa portadora de deficiência, com o objetivo de permitir-lhe superar as barreiras da comunicação e da mobilidade e de possibilitar sua plena inclusão social (BRASIL, 1999).

[...] produtos, instrumentos e equipamentos ou tecnologias adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida (BRASIL, 2004).

A partir de 2006, o governo brasileiro voltou-se de forma mais efetiva para a concretização de políticas públicas ao criar, por intermédio da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República – SEDH/PR, o Comitê de Ajudas Técnicas – CAT (Portaria nº 142). O CAT congregou um grupo de especialistas brasileiros e representantes de órgãos governamentais, de 2006 até 2009, com o objetivo de apresentar propostas de políticas governamentais e parcerias entre a sociedade civil e órgãos públicos referentes à área de tecnologia assistiva, além de estruturar as diretrizes da área de conhecimento e formar uma rede nacional integrada na área, procurando identificar recursos humanos que atualmente trabalham com o tema e centros de referência. Outros objetivos do CAT eram: a criação de centros de referência; cursos de formação na área de tecnologia assistiva; propor a elaboração de estudos e pesquisas relacionados com o tema da tecnologia assistiva (CORDE, 2010).

No âmbito da política governamental, podem ser destacadas ações, desde 2005, do Ministério de Ciências e Tecnologia do Brasil, em parceria com o Instituto de Tecnologia Social e o FINEP, que vem lançando editais para o apoio financeiro a projetos de pesquisa e desenvolvimento nesta área. Paralelamente, a Secretaria de Ciência e Tecnologia para a Inclusão Social (SECIS) do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), em parceria com o Instituto de Tecnologia Social (ITS), realizou em 2005/2006 a primeira

pesquisa Nacional sobre Tecnologia Assistiva, que traçou um levantamento sobre todas as instituições e pesquisadores que nos últimos cinco anos (ou seja, a partir de 2000) tiveram projetos submetidos na área de Tecnologia Assistiva às agências de fomento à pesquisa, nacionais e estaduais, assim como outras instituições identificadas por vias governamentais. Tais instituições foram convidadas a responder um questionário disponibilizado no Instituto de Tecnologia Social (ITS..., 2013). A pesquisa identificou 168 questionários completos.

Como resultado dessa pesquisa, foi criado o Portal Nacional de Tecnologia Assistiva (PORTAL..., 2013), no qual se encontram divulgados os resultados da Pesquisa Nacional de Tecnologia Assistiva, bem como a coleta referente à pesquisa 2007-2008, que se encontra em andamento. Entre os principais resultados, pode-se citar que há uma grande concentração de Instituições de Ensino Superior/Tecnológico (IES/T) que desenvolvem Tecnologia Assistiva no Brasil, sendo que 32,6% pertencem ao estado de São Paulo; 13,6%, ao Rio Grande do Sul; 6,8% e 6,1%, a Santa Catarina e Minas Gerais, respectivamente; e, finalmente, Amapá, Ceará, Maranhão, Pernambuco, Roraima e Sergipe não alcançam 1%. A maioria (54,9%) refere-se a instituições públicas, e o tipo de financiamento mostra um predomínio de financiamento próprio e um baixo número de investimentos por parte de agências de fomento à pesquisa (DELGADO GARCIA, MORYA, 2007). Segundo os autores, ainda há no Brasil um descompasso sobre o tipo de deficiência mais frequente na população (visual, auditiva, de mobilidade e mental são as mais presentes no censo do IBGE 2000) e o tipo de pesquisa desenvolvida, que está relacionada com a deficiência física ou de mobilidade.

Finalmente, em termos de políticas públicas, em 2006, a SEESP/MEC propõe a criação das Salas de Recursos Multifuncionais como espaços para o serviço de tecnologia assistiva voltados à inclusão dos alunos com deficiência na escola comum, tema que abordaremos detalhadamente no item a seguir.

SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: A TA VAI À ESCOLA!

A atual política pública governamental no âmbito da inclusão escolar foca, entre outras ações², a implantação das denominadas salas de recursos multifuncionais. Desde 2005 o governo federal vem investindo na implantação de tais salas.

O processo de implantação iniciou com 626 salas entre 2005 e 2006, passando para mais 625 em 2007, a partir de um edital que lança oficialmente o programa. A partir de 2008, 4.300 salas foram implantadas, totalizando, até 2009, 15.551 salas de recursos multifuncionais, que foram distribuídas em todos os estados e o Distrito Federal, atendendo aproximadamente 82% dos municípios brasileiros (exatamente 4.564 municípios) (BRASIL, 2010). Em 2011, o total de salas de recursos foi de 39.301, segundo dados oficiais do Painel de Controle do MEC (BRASIL, 2015).

Em 2007, a SEESP/MEC lançou um edital denominado Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, que visava à implantação de tais salas, buscando:

Apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado, por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 2007).

² O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), mantém os seguintes programas, ações e políticas no âmbito federal: a) Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (formação de gestores e educadores); b) Programa Escola Acessível (focado na infraestrutura e mobilidade nos espaços escolares); c) ações de acessibilidade nos programas nacionais do livro (para formatos em Braille, LIBRAS, áudio e digital falado etc.); d) a articulação com as secretarias de educação dos estados e do Distrito Federal para a organização e atuação dos Centros de Apoio Pedagógico às pessoas com deficiência visual, Centro de Capacitação de Profissionais da Educação para área da surdez, bem como dos núcleos de atividades de altas habilidades/superdotação; e) Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (para disponibilizar aos sistemas públicos de ensino equipamentos, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a oferta do atendimento educacional especializado nas escolas públicas de ensino regular); f) Rede de Formação Continuada de Professores na Educação Especial (com cursos de extensão/aperfeiçoamento ou especialização nas áreas do atendimento educacional especializado; na modalidade a distância ministrados por IES); g) Formação Presencial de Professores na Educação Especial (visa formar professores para atuar no atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação); h) o Programa BPC na Escola, que realiza o acompanhamento do acesso e da permanência na escola das pessoas com deficiência, beneficiárias do Benefício da Prestação Continuada da Assistência Social (BPC), na faixa etária de zero a 18 anos; i) cursos de formação Letras/licenciatura em LIBRAS; j) Prolibras (realizado pelo INEP para Certificação de Profissionais fluentes no ensino de LIBRAS e na Tradução e Interpretação de LIBRAS); k) Programa Incluir (edital para chamada às IES públicas para possibilitar o acesso e garantir a permanência de alunos com deficiência no ensino superior); entre outras ações em parceria com estados e municípios.

Dessa forma, o governo procurou viabilizar a organização de espaços educativos com recursos necessários ao atendimento das necessidades educacionais especiais de alunos, por meio da distribuição de equipamentos e materiais didáticos. Tais equipamentos e materiais incluem uma gama de recursos para a oferta do atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à escolarização e que é oferecido aos alunos com deficiência e/ou com altas habilidades/superdotação, de forma a garantir que tenham igualdade de oportunidades de acesso ao currículo e do reconhecimento das diferenças no processo educacional. Entre os equipamentos e materiais encontra-se um grupo em especial, denominado Tecnologia Assistiva.

O programa de implantação de tais salas procura atender à diversidade de necessidades das escolas propondo dois tipos de salas. As salas chamadas de tipo I oferecem tecnologias de informação e comunicação, como computador, impressora, *scanner*, além do mobiliário necessário e materiais didáticos diversos, bem como softwares educativos e softwares para comunicação alternativa e suplementar. As salas do tipo II, por sua vez, contêm, além dos recursos acima citados, equipamentos e materiais para a deficiência visual, incluindo reglete, impressora braille, lupa, punção, máquina braille, soroban, calculadora sonora, entre outros recursos.

Apesar da relevância dessa ação, alguns pontos merecem ser elencados para apoiar nossa reflexão, pois não é uma ação governamental que irá provocar mudanças culturais se não houver um processo de transformação engendrado no cerne do grupo social que recebe essa ação. Dito de maneira direta, não é pela instalação de salas e tecnologias que o processo educativo mudará, mas, sim, pela compreensão da dimensão transformadora que esses espaços podem propiciar ao longo de um processo de mudança cultural.

Assim, considerando que as tecnologias assistivas são recursos e serviços que buscam facilitar o desenvolvimento de atividades da vida diária por pessoas com deficiência, aumentar capacidades funcionais, promover a autonomia e a independência, de que forma essas tecnologias estão sendo inseridas no espaço educativo? Como está acontecendo a apropriação das mesmas por parte dos alunos dentro do atendimento educacional especializado? E, como essa apropriação é disseminada em

todos os outros espaços educativos em que a criança participa e em sua vida diária? Que outros partícipes se apropriam dessas tecnologias (colegas, pais, professores, gestores)?

TA NO PROCESSO DE INCLUSÃO: DA SALA DE RECURSO À VIDA COTIDIANA, UM PROCESSO DE APROPRIAÇÃO

A inserção da Tecnologia Assistiva no espaço educativo deu-se, na maioria dos municípios, por meio da política de implantação de salas de recursos. Esta ação, originada a partir do governo federal, provocou um processo “de cima para baixo” que fez com que as tecnologias assistivas (ou seja, os recursos que compõem os kits das salas de recursos) fossem vistas como elementos “estranhos” à sala de aula, que pertenceriam a outro espaço, o das salas de recursos multifuncionais.

As políticas de educação inclusiva devem partir da base, isto é, da escola, da sua organização, do seu corpo docente e da comunidade escolar. Caso contrário, a educação inclusiva, além de restringir-se a mera vontade política, poderá provocar frustrações nos profissionais envolvidos e na comunidade escolar (BEYER, 2006, p.67).

A sala de recursos, associada com o Atendimento Educacional Especializado, também inserido por meio de uma ação governamental, está sendo percebida como elemento forâneo, novidade que não dizem respeito ao professor de sala de aula, como aponta uma pesquisa realizada por Schneider e Passerino em 2009. Nessa pesquisa, os professores relatam que: “[...] existem professores que não sabem do que se trata, outros que só procuram saber quando recebem um aluno especial, e também existem os incrédulos. Já veio colega, na sala dos professores me falar: não é nada pessoal, mas eu não acredito neste trabalho [...]” (SCHNEIDER; PASSERINO, 2010, p.27).

Num artigo anterior, Passerino (2010) propõe uma abordagem sócio-histórica e cultural da TA como área e como recursos, apontando para uma crítica à visão que a ciência faz da pessoa com deficiência, como uma pessoa menos capaz. Concorde-se com Vygotsky (1997) quando

afirma que o “defeito” não produz uma pessoa menos desenvolvida, mas uma pessoa que se desenvolve de outra maneira.

[...] o defeito, ao criar um desvio do tipo humano biológico estável do homem, ao provocar a perda de algumas funções, a insuficiência ou deterioração de órgãos, a reestruturação mais ou menos substancial de todo o desenvolvimento sobre novas bases, segundo o novo tipo, perturba, logicamente, o curso normal do processo de arraigo da criança na cultura [...] o defeito cria *umas* dificuldades para o desenvolvimento orgânico, e *outras* diferentes para o cultural (VYGOTSKY, 1997, p.391, grifo nosso, tradução nossa).

Logo, o defeito se converte em ponto de partida para novos processos indiretos de desenvolvimento, nos quais o próprio meio social potencializa e impõe limites à condição orgânica.

Dessa forma, os planos de desenvolvimento biológico e cultural diferem e o grau de tal divergência indica o grau quantitativo e qualitativo do defeito. O grau do defeito e a expectativa de normalidade dependem da compensação social em curso, portanto, o déficit social é o que provocaria mais limitações no desenvolvimento do indivíduo quando o defeito biológico não consegue ser compensado por meio de instrumentos culturais adaptados à estrutura psicológica da criança. A proposta é, então, pensar as tecnologias assistivas não do ponto de vista da individualidade, da necessidade do sujeito, mas, sim, do contexto de participação e das práticas culturais vivenciadas com a intervenção de tais tecnologias que transformam o processo de mediação ao transformar as relações entre o sujeito e seu contexto sócio-histórico. Como afirmava Beyer (2000), as compensações:

“[...] não ocorrem a nível biológico ou orgânico, mas, fundamentalmente, em âmbito social [...] o social como espaço principal da realização compensatória e a consciência individual que, face às aparentes desvantagens, mobilizaria as forças psicológicas e orgânicas disponíveis”.

Desse modo, a ação compensatória das tecnologias assistivas se traduziria em uma reorganização das relações do sujeito com o mundo, não apenas ampliando, complementando ou suplementando sua

funcionalidade, que seria a visão clássica da TA, mas promovendo uma nova estruturação das relações sociais, pois “*o desenvolvimento e a formação da criança é um processo socialmente dirigido*” (VIGOTSKI, 1997, p.144). Assim, as tecnologias assistivas não podem ser vistas como “meros recursos” ou próteses para “normalizar” um aluno. Como afirma Warschauer (2006), não existe uma tecnologia “externa” introduzida para dentro visando provocar consequências numa sociedade ou nos seus sujeitos; “ao contrário, a tecnologia encontra-se entrelaçada de maneira complexa nos sistemas e processos sociais” (p.23). A inclusão da TA extrapola o espaço da sala de recursos multifuncionais, adentra a sala de aula e os demais espaços sociais, principalmente a vida do sujeito, pois não se deve reduzir a TA a uma perspectiva educacional (PASSERINO, 2010).

TECNOLOGIA ASSISTIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DUAS PROPOSTAS, UMA VISÃO

A partir do panorama traçado, percebe-se a complexidade e o desafio da formação de professores nessa temática, de modo a evitar os reducionismos tradicionais, como os seguintes: formações puramente técnicas, focando somente a instrumentalização tecnológica, porém descontextualizadas do contexto do professor; formações teóricas que permanecem apenas no âmbito da discussão conceitual; formações que partem de visões idealizadas, seja da inclusão, seja dos sujeitos, ou ainda da realidade escolar, supervalorizando o potencial dos recursos como elementos “salvadores” do processo inclusivo.

Qualquer formação precisa considerar o que Tardif (2007) denomina “saber docente”, lembrando que “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p.36). E que “todo processo de formação, seja este inicial ou continuado, requer explicitar a relação teoria-prática na proposta pedagógica do currículo” (PASSERINO, 2009, p.3). Propostas curriculares que considerem a dialética do binômio teoria-prática precisam de uma concepção interdisciplinar de formação, na qual teoria e prática são dois componentes dialéticos da “práxis”, superando a aparente

dicotomia entre ambas. Para Candau e Lelis (1999), a integração desses componentes é uma condição básica da formação do professor, superando visões dissociativas, nas quais a formação enfatiza exclusivamente a teoria ou a prática; visões associativas, que preconizam a prática como simples aplicação da teoria; ou positivo-tecnológicas, nas quais a ênfase é colocada no planejamento e na teoria para guiar a ação, com o uso da tecnologia como meio de aplicação. Com isso, buscando atender às premissas elencadas acima, e a partir do conhecimento da área de tecnologia assistiva do nosso grupo de pesquisa, oferecemos duas propostas de formação para professores das Salas de Integração e Recursos (SIR) e da Educação Precoce da Prefeitura de Porto Alegre na área de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). A primeira formação aconteceu em 2009 e atendeu 33 professores da Educação Precoce (EP), da Psicopedagogia Inicial (PI) e das Salas de Integração e Recursos (SIR). Essa formação teve como objetivos:

1. Discutir e analisar diferentes realidades educacionais vividas entre alunos com deficiência e seus professores da rede municipal de ensino, visando desenvolver e implementar alternativas de Tecnologia Assistiva para o estabelecimento de uma melhor comunicação entre esses alunos, seus professores e demais colegas, proporcionando, assim, situações que favoreçam o processo de inclusão escolar;
2. Analisar os casos trazidos pelos professores, identificar as necessidades e auxiliar os profissionais na elaboração de recursos de CAA que possam viabilizar a comunicação dos alunos com necessidades educacionais especiais apresentados;
3. Desenvolver estudos de caso que propiciem um espaço de formação colaborativo e cooperativo na rede de AEE;
4. Proporcionar, por meio da elaboração de recursos de CAA, reflexão-na-ação das possibilidades de uso dessa TA nos contextos escolares apresentados.

A formação foi estruturada como um grupo de estudos cujos elementos vivenciaram e experienciaram recursos, estudaram textos e analisaram casos reais de atendimentos. Ela foi estabelecida numa

dinâmica de encontros presenciais e a distância³, sendo que o ambiente foi essencialmente utilizado para organizar as atividades (Quadro 1) e os materiais de apoio ao curso, e para incentivar a troca de ideias e experiências fora dos encontros presenciais.

A proposta da formação procurou articular conhecimentos teóricos com situações vivenciadas pelos professores no seu cotidiano escolar. Essas situações serviram de ponto de partida para um diagnóstico das necessidades de formação e do contexto que cada professor vivencia. Numa perspectiva metodológica de estudo de caso, os professores foram incentivados a analisar diferentes situações nas quais o uso da TA poderia promover o processo de inclusão dos casos relatados nas diferentes realidades escolares da rede e a pensar colaborativamente estratégias pelas quais os recursos de CAA poderiam contribuir para a qualificação do processo educativo instaurado com esse grupo de alunos. Decorrentes das necessidades identificadas pelos professores, conteúdos e materiais diversos foram providenciados pela equipe de formação. Essa formação teve como resultado o reconhecimento, por parte dos participantes, da necessidade de formação específica, e não generalista, para abordar as questões relacionadas com a comunicação alternativa (foco do curso em questão).

Outro resultado interessante é um olhar mais social para a tecnologia assistiva, especialmente para a CAA, não sendo vista apenas como “algo para aquele aluno”, mas como uma estratégia que pode ser utilizada com toda a turma, incluindo efetivamente a TA na sala de aula. Como ponto positivo, os participantes relataram que o fato de se estabelecer encontros com relatos e análise de casos, e com apoio de atividades que articulavam prática e teoria de forma qualificada, tanto presencial como virtualmente, deu uma riqueza maior à formação que em outras já vivenciadas. Um ponto negativo relatado pela maioria dos participantes foi a carga horária, que precisaria ser maior, com mais tempo para trocas.

³ O ambiente Teleduc foi utilizado nessa formação como suporte ao processo virtual de interação do grupo em formação.

Estudos sobre a Comunicação Aumentativa e Alternativa
Mapeamento de recursos
O que eu (não) sei sobre CAA?!
Filmagem
Elencando símbolos e criando pranchas
Atividade em grupo
Plano de ação

Quadro 1 - Lista de Atividades propostas na formação de 2009.

Em 2010, uma nova formação foi proposta, desta vez com um grupo de sete professores que participaram da formação anterior e que tinham apresentado casos específicos de alunos que precisariam de soluções em tecnologia assistiva na área de CAA. A segunda formação foi estruturada na forma de grupo focal, com encontros mensais presenciais e com visitas nas próprias escolas, para acompanhamento e discussão dos casos. A formação encontra-se ainda em andamento, tendo acontecido já diversas visitas às escolas participantes e, até o momento, três encontros de grupo focal desenvolvidos.

O primeiro encontro de grupo focal iniciou com a explicitação da proposta dessa formação. Depois, propôs-se uma “chuva de ideias”, na qual os professores expressassem seus saberes docentes, com conceitos relacionados à temática de formação (tecnologia assistiva e comunicação alternativa), e finalizou com um relato do estudo de caso que será foco de investigação nesse processo de formação. Material de estudo para apoiar esse processo reflexivo foi oferecido no final desse primeiro encontro.

No segundo encontro, partindo-se de um depoimento, solicitou-se que os professores utilizassem algum tipo de comunicação para representar o mesmo, e posteriormente explicitassem sua escolha. Com essa proposta, buscou-se uma descentração do professor para o aluno com déficits de comunicação e uma posterior reflexão que permitisse explicitar os sentidos da comunicação alternativa para esses educadores, procurando relacioná-la com a política pública vigente e que define e regulamenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE) - Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008), que define o AEE, e Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009), que apresenta as

Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, em especial o Art. 13, que expressa as atribuições do professor do AEE.

O terceiro encontro procurou desenvolver uma ação-reflexão a partir de um dos casos propostos no primeiro encontro e para o qual os professores foram desafiados a pensar soluções em TA de baixa e alta tecnologia para diferentes situações educacionais. Cada professor desenvolveu um material de CA e elaborou um planejamento com um conjunto de estratégias e metodologia para uso e aplicação desse material na situação educacional selecionada para o caso em questão. Todo o processo foi registrado em vídeo, que será posteriormente utilizado para que o grupo se autoanalise. A proposta que permanece para o quarto encontro é a aplicação do planejamento elaborado e seu relato posterior para o grupo, além da análise crítica do registro visual realizado.

Como fechamento deste tópico, cabe ressaltar que ambas as propostas de formação relatadas apresentam diferentes dinâmicas, estratégias e recursos aplicados, mas, apesar dessas diferenças, elas permeiam uma mesma visão:

[...] a formação de professores é um processo de ensino e de aprendizagem que contempla a complexidade de qualquer processo educativo com suas numerosas variáveis, mas acrescenta ainda os dilemas do ser-professor-aluno, em uma dinâmica de formação que busca trabalhar dialógica e dialeticamente com o binômio teoria-prática. Portanto, todo processo de formação, seja este inicial ou continuado, requer explicitar a relação teoria-prática na proposta pedagógica do currículo (PASSERINO, 2009, p.3).

Nesta proposta de trabalho foram pensados três movimentos interrelacionados: *problematização do fazer* como ação pedagógica; *pensamento em ação*; e *análise crítica* como ação reflexiva. Nesse sentido, procuramos estabelecer uma dinâmica de trabalho apoiada em uma metodologia de formação em serviço que possibilite ao professor: a) considerar sua prática a partir de uma realidade sócio-histórica; b) participar de momentos de reflexão e estudo com ênfase na unidade teoria-prática, refletindo e construindo sua prática pedagógica calcada em sua realidade sócio-histórica; c) construir conceitos a partir de concepções prévias e das reflexões individuais em um

processo que se inicia no interpessoal e passa para o intrapessoal, seguindo uma visão sócio-histórica de formação (VYGOTSKY, 1998).

Finalizo lembrando que toda tecnologia deve ser utilizada com o objetivo de promover a inclusão, e não para gerar preconceito e diferenciação; fundamentalmente, toda tecnologia é provisória, seja por motivos técnicos (novas gerações de tecnologias surgem a cada momento), seja por motivos pessoais ou sociais, uma vez que o processo de desenvolvimento é dinâmico e dialético com o contexto sócio-histórico dos indivíduos em interação. Assim, qualquer formação que vise a atender essas premissas precisa ser pensada na temporalidade da ação e na complexidade do contexto sócio-histórico vivenciado, priorizando o processo de mediação no desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

BEYER, H. O. Vygotski: um paradigma em educação especial. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v.4, n.2, p. 27-45, 1999/2000.

BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola*: de alunos com necessidades especiais. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. *Lex*. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. *Lex*. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. *Salas de recursos multifuncionais*. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. *Implantação de salas de recursos multifuncionais*. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12295&Itemid=596>. Acesso em: 10 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Painel de controle do MEC*. 2015. Disponível em: <<http://painel.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 mar. 2015.

BRASIL. *Decreto nº 6571*, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, DF, 2008b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o

atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 2009.

CANDAU, V. M. F.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). *Rumo a uma nova didática*. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p.56-72.

CORDE. Comitê de ajudas técnicas – CAT. Secretaria especial dos direitos humanos da presidência da república (CORDE/SEDH/PR). *Ata da Reunião VII*, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/corde/arquivos/doc/Ata_VII_Reunião_do_Comite_de_Ajudas_Técnicas.doc>. Acesso em: 13 jul. 2010.

EUSTAT. European commission - DGXIII - *Empowering users through assistive technology*. 1998. Disponível em: <<http://www.siva.it/research/eustat/index.html>>. Acesso em: 15 ago. 2010.

DELGADO GARCIA, J. C.; MORYA, E. Pesquisa nacional de tecnologia assistiva: análise. *Conhecimento – ponte para a vida*, São Paulo, v.1-2, p.43-49, 2007.

ITS Brasil. Instituto de tecnologia social do Brasil. 2013. Disponível em: <[HTTP://www.itsbrasil.org.br](http://www.itsbrasil.org.br)>. Acesso em: 17 abr. 2013.

PASSERINO, L. Re-pensando a formação de professores: uma experiência na modalidade a distância na disciplina de inclusão e necessidades educacionais especiais. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: formação de professores em foco, 5., 2009, São Paulo. *Anais...*, São Paulo: UFES, UFRGS, UFSCar, 2009. p.1-19.

PASSERINO, L. Apontamentos para uma reflexão sobre a função social das tecnologias no processo educativo. *Revista Texto Digital*, Florianópolis, v.6, n.1, p.58-77, 2010.

PORTAL nacional de tecnologia assistiva. 2013. Disponível em: <<http://www.assistiva.org.br>>. Acesso em: 17 abr. 2013.

SCHNEIDER, F. C.; PASSERINO, L. M. Ser frequentador de uma Sala de Integração e Recursos. In: SEMANA DE EXTENSÃO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO DO UNIRITTER, 6., 2010, Porto Alegre. *Anais eletrônicos...* Porto Alegre: UNIRITTER, 2010. Disponível em: <www.uniritter.edu.br/eventos/sepesq/vi_sepes/.../27979/.../comide.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2011.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8.ed. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *Formação social da mente*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *Fundamentos de defectologia*. Obras Escogidas V. Madri: Visor, 1997.

WARSCHAUER, M. *Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em debate*. São Paulo: Editora SENAC, 2006.

SUBJETIVIDADE, FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Marlene ROZEK

INTRODUÇÃO

Gadamer (2007) nos remete a um universo em que a hermenêutica refere-se ao mundo da experiência, ao mundo da pré-compreensão no qual já somos e nos compreendemos como seres a partir da estrutura prévia de sentido. A compreensão, portanto, está ligada ao contexto da vida e do humano. O próprio ato de compreender constitui-se em uma realidade existencial. A compreensão hermenêutica indica que o educar pressupõe abertura ao outro, tendo a história e a linguagem como elementos estruturadores de nosso acesso ao mundo (HERMANN, 2002). A história e a linguagem são os campos de excelência em que se percebe o horizonte pré-reflexivo encontrado na base de toda ação humana.

O pensamento gadameriano permite ou mesmo promove o surgimento de uma hermenêutica em que o processo interpretativo não decorre da descoberta do exato ou do correto sentido de um texto, mas da análise das condições em que ocorre a compreensão. Dessa forma, os elementos que compõem um caminho hermenêutico podem ser: a) a clareza de que compreender um fenômeno de pesquisa significa lançar uma escuta

e um olhar a partir de um ponto móvel; b) a compreensão de que uma verdade absoluta deixa de ter sentido, uma vez que o conhecimento traz em si a marca de sua provisoriedade, sendo o conhecimento científico compreendido como um movimento de reelaboração, de desconstrução e de retificação; e c) a verdade é considerada resultado provisório, o que implica negociação de sentidos em uma comunidade científica, a verdade é efeito de convencimento dos vários discursos de verdade (SANTOS, 1989).

É nesse horizonte compreensivo que esta pesquisa se encontra. Pretende-se produzir, pela via da compreensão, da análise e da argumentação, efeitos de sentido que possibilitem avançar nos estudos sobre o complexo campo da formação docente. Nesse sentido, a postura investigativa segue um caminho hermenêutico fundamentado em um trabalho de compreensão e interpretação do fenômeno em questão. Em uma perspectiva hermenêutica, a busca da verdade encontra-se ligada ao diálogo do pesquisador com o texto, cujos sentidos são compreendidos em sua dimensão histórica, em uma constante negociação de sentidos, pela via da linguagem. Isso exige uma abertura interpretativa sobre o que dizem os textos das narrativas das professoras participantes deste estudo, o que estes buscam mostrar, legitimar. No movimento de compreensão, a postura do pesquisador/intérprete é a de abrir o diálogo com os textos, buscando compreendê-los na sua pretensão de verdade, procurando estabelecer uma escuta a partir de seus horizontes compreensivos.

Quem pretende compreender um texto, está disposto a deixar que o texto lhe diga algo. Por isso, uma consciência formada hermeneuticamente deve estar disposta a acolher a alteridade do texto. Mas tal receptividade não supõe a neutralidade, nem a autocensura, mas implica a apropriação seletiva das próprias opiniões e preconceitos. É preciso precaver-se das próprias prevenções para que o texto mesmo apareça em sua alteridade e faça valer sua verdade real contra a própria opinião do intérprete (GADAMER, 2007, p.145).

Envolvida em uma situação hermenêutica, busca-se compreender os horizontes discursivos que representam o ser professor de alunos com deficiências. No entanto, não parto de categorias construídas a priori, mas busco projetar sobre as narrativas antecipações de sentidos que foram sendo ressignificadas na medida em que avançava a minha compreensão.

Nesse processo, pude perceber que os sentidos de um texto superam o seu autor e que a compreensão não pode ser considerada um comportamento reprodutivo, uma vez que a característica principal da compreensão é justamente o processo de produção contínua de sentidos. Compreender não significa, necessariamente, saber mais, no sentido objetivo, mas significa a força do argumento presente nos textos e a possibilidade do diálogo.

Para Gadamer (2007), a leitura compreensiva não é a repetição de algo passado, mas a participação num sentido presente e, nesta perspectiva, busquei compreender os textos/narrativas na atualidade do que dizem e do que silenciam, procurando vivenciar uma efetiva participação naquilo que os textos me comunicam. Assim, interpretar um texto significa traduzi-lo para o momento presente, buscando nele os argumentos para os questionamentos do contexto atual, considerando que o processo interpretativo não se refere à individualidade do autor e suas intenções, mas à pretensão de verdade formada no próprio texto interpretado. Dessa forma, minha atitude hermenêutica deu-se na projeção sobre os horizontes discursivos presentes nos textos das narrativas, buscando compreendê-los em sua pretensão de verdade. Cabe ressaltar que esses eixos não devem ser compreendidos como a única e a mais correta verdade presente nos textos, mas como uma interpretação respaldada nos aportes teóricos deste estudo.

Os textos não querem ser entendidos como expressão vital da subjetividade do autor. Por consequência, não é a partir daí que podem ser traçados os limites de seu sentido [...]. O que se fixa por escrito desvencilhou-se da contingência da sua origem e de seu autor e liberou-se positivamente para novas referências. Conceitos normativos como a opinião do autor ou a compreensão do leitor originário não representam, na realidade, mais que um lugar vazio que se preenche na compreensão (GADAMER, 2007, p.575-576).

Dessa forma, pelo modo hermenêutico de compreensão, penso ser possível dar conta das questões norteadoras deste estudo, pois “a hermenêutica mostra a impossibilidade de reduzir a experiência da verdade a uma aplicação metódica porque a verdade encontra-se imersa na dinâmica do tempo” (HERMANN, 2002, p.15).

O DIÁLOGO

Para Gadamer (2007), a experiência humana da compreensão não pode ser observada pelos moldes de um procedimento instrumental, no entanto, a forte recusa ao método não impede o pensamento gadameriano de tratar a hermenêutica como um procedimento peculiar, porque é composta pelo diálogo (DALBOSCO, 2006). A compreensão, nessa perspectiva, somente “pode ser aprendida como procedimento humano constituído pela linguagem que se manifesta pelo diálogo (Gespräch) e pela palavra viva” (DALBOSCO, 2006, p.358). Percebe-se, então, uma vinculação direta entre método e diálogo, porém, contrário à vinculação ao sentido positivista, entre método e técnica.

As sociedades contemporâneas marcadas e orientadas pelo predomínio da razão instrumental, em que prevalecem os conceitos e as práticas de ordem técnica, não conseguem perceber os frutos das interações humanas. Gadamer (2007) associa esta característica do mundo contemporâneo – a incapacidade para o diálogo – ao desenvolvimento técnico-científico. Esta incapacidade para o diálogo forma-se em um impedimento importante para o agir pedagógico, pois todo o processo educativo ocorre nas interações entre e com os sujeitos. O diálogo não pode existir entre sujeitos que não conseguem assumir uma atitude de escuta.

O pensamento gadameriano nos auxilia a perceber a incapacidade para o diálogo para além dos muros da instituição escolar, ou seja, como uma tendência quase generalizada do mundo contemporâneo, envolvendo pessoas, instituições, grupos e tantos outros segmentos da sociedade. É nesse contexto que o diálogo necessita ser resgatado como eixo central das ciências humanas e da própria Pedagogia.

O mundo moderno tem construído recursos que possibilitam o conhecimento por diferentes meios, no entanto, há que se ter o discernimento de que esses meios não dispensam a necessidade das interações, pois trazem consigo os conceitos de ordem técnica, como eficiência e competitividade. De forma geral, o campo educativo tornou-se um espaço de recursos e técnicas procedimentais, afastando-se de uma racionalidade teórico-reflexiva, passando a agir com base no senso comum, empobrecendo o processo formativo de seus sujeitos. Na ausência da

reflexão, a instituição escolar fecha-se para o diálogo, seja com as teorias já sistematizadas, seja com seus pares no contexto educacional.

O diálogo humano implica uma relação de sujeitos que partilham a palavra, com a possibilidade da escuta, pois sem ela, o diálogo não se efetiva; o diálogo pressupõe a existência de saberes que não são absolutos, fazendo com que o sujeito perceba-se inconcluso e reconhecendo que o outro é capaz de possuir saberes diferentes. A presença do diálogo autêntico no processo educativo é de fundamental importância, pois além de favorecer vínculos mais fraternos, conduz à compreensão do horizonte existencial do outro.

O diálogo, de acordo com Hermann (2002), por não ser um procedimento metodológico, organiza-se na própria força do educar e do ensinar, no sentido de uma constante confrontação consigo mesmo, com suas opiniões e crenças. Para a autora, o diálogo conduz a abertura de horizontes, o que “permite à educação fazer valer a polissemia dos discursos e criar um espaço de compreensão mútua entre os envolvidos” (HERMANN, 2002, p 95).

Assim, no campo educativo, há necessidade de reconhecer o diálogo como elemento mediador de práticas e relações pedagógicas mais inclusivas e humanizadoras. Tem-se percebido dificuldades em estabelecer, na dialogicidade, uma possibilidade compreensiva mais ampliada do outro. No campo da Educação Inclusiva, em seus diferentes espaços, o diálogo precisa encontrar seu lugar na relação pedagógica e, também, nas relações entre os sujeitos que compõem o cenário educacional como um todo, pois, pela dificuldade em dialogar com o outro, o ser humano perde o caráter problematizador intrínseco ao diálogo e, com ele, a possibilidade de compreender o horizonte do outro.

O agir pedagógico exige uma interação voltada à formação dialógica dos sujeitos que compõem este processo, pois, junto ao diálogo vivido, reside a capacidade de buscar o encontro com o outro, de querer escutá-lo e, com isso, compreendê-lo. Nesse sentido, o agir pedagógico pode ser compreendido como diálogo vivido, um movimento processual que constrói uma dinâmica interna própria, distante de um fazer mecânico e sem sentido, indiferente às necessidades do outro. Assim, no processo de

construção de conhecimento, algo se faz compreender na medida em que o sujeito que busca a compreensão seja capaz de ouvir o outro, de estabelecer uma relação de alteridade em um encontro dialógico autêntico, no qual já não somos mais os mesmos, pois nos transformamos nesta relação.

A ALTERIDADE

O desenvolvimento científico trouxe ao mundo contemporâneo conquistas esplêndidas, provocando efeitos importantes em diferentes áreas. Com isso, o ser humano teve sua consciência ampliada e a educação formal passou a ser valorizada, tornando-se acessível a um número maior de pessoas. No entanto, o conhecimento desenvolvido pela própria ciência ampliou, também, as contradições inerentes ao modo humano de viver e conviver.

Gadamer (2007) nos ensina que o conhecimento é uma construção da experiência, estruturada hermeneuticamente, na qual a verdade é múltipla, historicamente localizada e ligada ao contexto em que o conhecimento se dá. O conhecimento é hermeneuticamente construído a partir do fenômeno com o qual o conhecedor entra em contato e não uma simples representação ou cópia do real, o que exige uma contínua interação.

Ao acreditarmos que aquilo que sabemos não revela essências, mas são construções humanas, torna-se possível desenvolver uma subjetividade aberta e favorável à aceitação do outro, com sua maneira particular de ser, de viver e a satisfação de estarmos ao seu lado. Assim, o outro passa a ser concebido como uma fonte de riqueza, antes desconhecida.

Vivemos em um mundo que só pode existir se o criarmos com o outro. A aceitação do outro passa a ser condição ontológica para que possamos existir enquanto humanos. Então, entendo ser uma condição necessária que o sujeito-professor desenvolva uma subjetividade aberta às diferenças e às especificidades do outro, neste estudo, o aluno com deficiências. Dessa forma, esse outro passa a ser visto não mais como uma ameaça, mas como fonte de riqueza, justamente por ter uma verdade diversa da minha. Percebe-se, assim, na hermenêutica gadameriana, uma relação de alteridade, na qual somos convidados a repensar nossa postura frente ao outro.

Para Trevisan (2006), a alteridade pode ser compreendida como um necessário contraponto à ideia de identidade, aproximando-se do modo como podemos incluir o outro, sem torná-lo o mesmo, promovendo a inclusão sem homogeneização, respeitando o outro em sua infinita diversidade.

Em *Verdade e Método II* (GADAMER, 2002), percebemos uma cultura da alteridade frente à valorização da linguagem e da tradição como instâncias que permitem as possibilidades interpretativas face à emergência do diferente e do novo. Para Gadamer (2007), a conservação e a não supressão da alteridade do outro no ato compreensivo é o compromisso da hermenêutica. É o outro, sendo diferente, diferenciado ou deficiente, que causa estranhamento, levando à necessidade de compreender. Para isso, Gadamer (2007) propõe o diálogo como elemento indispensável para a produção da alteridade no campo do conhecimento. A hermenêutica gadameriana identifica-se com a alteridade presente na linguagem e nas tradições, pois reconhece e considera o outro no ato compreensivo. Entende-se que a abertura ao outro é elemento fundamental do reconhecimento da necessidade de um processo de humanização.

A EXPERIÊNCIA

O ser humano, marcado pela tradição, desde sempre se experimenta no âmbito de um mundo de sentido. Para Gadamer (2007), a historicidade é uma condição inerente à experiência humana, o que pressupõe uma postura de abertura para o experimentar, na alteridade com o mundo, com o outro e com a tradição. Fundamentalmente, a experiência é assim, a experiência da própria historicidade (GADAMER, 2007). A experiência hermenêutica se efetiva entre sujeitos, mediados pela tradição e pela linguagem. No âmbito deste estudo, as narrativas das professoras são compreendidas como uma experiência individualmente narrada, porém, socialmente partilhada; são narrativas autointerpretativas, ou seja, as professoras são consideradas intérpretes do seu próprio percurso biográfico.

Compreender a experiência docente com alunos (deficientes) requer o professor como intérprete de seu contexto, ao mesmo tempo em que é sujeito interpretado. Significa, em uma perspectiva gadameriana, que

o sujeito e o sentido do mundo se organizam na dialética da compreensão e da interpretação. O sujeito está diante de um mundo-texto, inserido na aventura polissêmica de produção de sentidos, a partir do seu horizonte histórico.

O cotidiano escolar é, sobretudo, um espaço-tempo de organização da docência, experiência esta que somente pode ser entendida junto ao conjunto de circunstâncias que a torna possível, considerando as histórias de vida das professoras em interação com a realidade. Portanto, pensar a formação docente como uma experiência de relação implica uma escuta atenta e sensível às histórias de vida das professoras envolvidas neste estudo e a busca da compreensão dos múltiplos movimentos que fazem da docência uma experiência, no sentido gadameriano, considerando que a nossa experiência de mundo é fundamentalmente interpretativa (HERMANN, 2002).

A CONSTRUÇÃO DE SI MESMO

No processo de conhecimento de si mesmo, importa não apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências ao longo da vida, mas tomar consciência de que o reconhecimento de si mesmo permite ao sujeito,

[...] encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais (JOSSO, 2004, p.58).

Esse processo apresenta-se como um projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural (JOSSO, 2004). Este conhecimento de si procura apreender as complexas imbricações da existência, bem como os diferentes modos de estarmos no mundo e de nos colocarmos nele.

O processo de conhecimento de si exige uma responsabilização do sujeito frente a sua existência e a existência de outros. No processo de

autoconhecimento entra em cena um sujeito que se torna autor ao pensar a sua existencialidade, um sujeito que orienta a continuação de sua história com consciência de seus recursos e fragilidades, das suas representações e valorizações, suas expectativas e desejos.

O processo autorreflexivo, que obriga a um olhar retrospectivo e prospectivo, tem de ser compreendido como uma atividade de autointerpretação crítica e de tomada de consciência da relatividade social, histórica e cultural dos referenciais interiorizados pelo sujeito e, por isso mesmo, constitutivos da dimensão cognitiva da subjetividade (JOSSO, 2004, p.60).

Esse trabalho interpretativo de si mesmo desenvolve-se no confronto com o olhar do outro, com todos os efeitos de contraste que esta confrontação gera. Este movimento traz a impossibilidade da existência, independentemente de outrem, bem como o desejo da existência, apesar de outrem. Isso permite reconhecer o lugar do outro como revelador de mim mesmo; esse outro que acolhe a minha diferença e que, também, a ameaça.

A singularidade existencial se dá num movimento dialético entre a interioridade (o que se vive e se pensa no interior de si) e a exterioridade (o que é sócio-histórico e cultural), na maneira de viver e de atribuir sentido ou de se projetar nos marcadores socioculturais e as sucessivas imagens ao longo da vida. Neste movimento, entre um acontecimento interior e/ou exterior, ocorre uma atribuição de sentido que pode estabelecer a experiência propriamente dita.

Na pluralidade de sentimentos que representam e atravessam a existência humana há um que exige especial atenção, tendo em conta o lugar soberano que ocupa nas nossas vidas e o papel que desempenha quando a construção de si reúne a busca de sentido e o próprio desejo de ser feliz. Refiro-me ao amor, dado e recebido sob suas diferentes formas de manifestação: sentimento amoroso, amor filial, paixão, amizade, camaradagem, solicitude, enfim, todas as formas de ligação ou de relação que uma pessoa considera afetivamente significativa. Sabemos que um dos desafios da construção de si é atravessado pela nossa capacidade de amarmos a nós mesmos, não no sentido narcisista do termo, mas na perspectiva da nossa capacidade para manter uma relação mediada de confiança em nós

mesmos que permite, em um só tempo, nos aceitarmos como somos e participarmos de processos de mudança e de crescimento.

A busca do si e do *nós* dá-se pelas diferentes escolhas no transcurso da vida, seja nas amizades da infância, no grupo de afinidades, na busca de uma companheira ou companheiro, na formação de uma família, na busca de uma outra nacionalidade, enfim, itinerâncias que expressam diferentes interesses, na perspectiva dos diversos sentidos que vamos atribuindo ao nosso viver.

A busca do sentido apresenta-se como um princípio central na arte de viver; é uma busca que exige um comprometimento reflexivo nas práticas individuais e coletivas que exploram as atitudes e os comportamentos. A busca da existencialidade (JOSSO, 2004) plena passa pela alteridade solidária e pela lucidez de perceber e compreender as turbulências da condição humana, bem como as fragilidades de ser no mundo.

Considerando o percurso trilhado, compreendo que o trabalho biográfico sobre si, além de dar sentido, nos ajuda a descobrir e a compreender a origem daquilo que somos; constitui-se numa experiência formadora, nas palavras de Josso (2004), pois fazemos uso de fragmentos mais ou menos elaborados e complexos da herança socioantropológica que trazemos.

PALAVRAS FINAIS

A formação de professores é uma questão central para a área da Educação quando se compreende que o cerne do processo educacional encontra-se nas interações que se estabelecem nos movimentos e processos de ensinar e de aprender e que trazem, em sua essência, uma relação entre seres humanos; portanto, uma relação de eticidade. Assim, é também por exigência ética que a formação do professor deve se conceber e se realizar; o investimento na formação e na atuação profissional não pode se reduzir a uma qualificação técnica e metodológica. Nesse sentido, entendo ser possível pensar filosoficamente a formação do professor a partir das reflexões propostas por Gadamer (2007), pois a intenção é conferir um outro olhar/sentido ao conceito de formação. A questão que se coloca não é que sujeitos formar, mas como o sujeito-professor está construindo sua

compreensão do mundo e configurando sua existência como professor de alunos com deficiências.

Para Gadamer (2007), a característica fundamental da formação é “manter-se aberto ao diferente, para outros pontos de vista universais” (p.57). Os pontos de vista não são um padrão fixo, mas se fazem presentes apenas como pontos de vista de possíveis outros.

A formação docente, em uma perspectiva de Educação Inclusiva, seja ela inicial ou continuada, necessita de um profundo estudo e reflexão sobre as bases que a justificam; necessita de eixos que integrem os campos pedagógico, filosófico, antropológico e histórico. Significa que o sujeito-professor necessita da compreensão da significação da sua existência e de sua profissão, em função do seu pertencimento à espécie humana, de sua inserção em uma determinada sociedade, com seus vínculos e peculiaridades, bem como dos recursos do conhecimento humano na construção de todas estas referências.

Neste momento histórico, em que a principal ameaça é a homogeneização, talvez seja possível criar as condições para a pluralidade de sentidos no campo da formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva. Refiro-me à necessária reflexão sobre as bases que fundamentam a Educação e a formação do professorado, pois a pluralidade social *exige uma formação docente orientada pelo viés do diálogo, da alteridade, do valor da experiência humana e da construção de si mesmo*. Educar é impregnar a vida de sentido, é tornar o estar no mundo um processo permanente de humanização que somente é possível na convivência com os outros. Não é somente uma questão de *estar* junto com o outro, mas *ser* junto e, neste sentido, precisamos criar em nós mesmos com o material disponível para essa criação. Esse material é dado pelo outro, e essa criação depende do outro, enquanto experiência de alteridade.

REFERÊNCIAS

DALBOSCO, C. Racionalidade e formação. In: FÁVERO, A. A.; DALBOSCO, C.; MARCON, T. (Org.). *Sobre filosofia e educação: racionalidade e tolerância*. Passo Fundo: Ed. UPE, 2006. p.251-266.

GADAMER, H. G. *Verdade e método II*. Complementos e Índice. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GADAMER, H. G. *Verdade e método I*. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

HERMANN, N. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DPA, 2002.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, B. S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

TREVISAN, A. Hermenêutica da alteridade educativa. In: TREVISAN, A. L.; TOMAZETTI, E. M. (Org.). *Cultura e alteridade*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006. p.127-142.

EDUCAÇÃO ESPECIAL, POLÍTICAS PÚBLICAS E FINANCIAMENTO EDUCACIONAL

Luciane Torezan VIEGAS

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma breve análise dos elementos que constituem o financiamento da educação ao longo da história brasileira e relaciona aspectos referentes à gestão e ao financiamento da Educação Especial no contexto das políticas atuais. O que motiva o estudo é o entendimento da questão anunciada no título: Qual o impacto, na Educação Especial, das políticas atuais e do financiamento da educação?

Conforme Rossinholi (2010, p.50), “[...] o aumento da receita contribui para a autonomia administrativa, pois sem recursos não há autonomia, embora a concessão destes recursos não seja garantia de que haverá autonomia política”. Dessa forma, compreender em que medida essa autonomia administrativa associada ao aumento de receita efetivamente representa autonomia política tem sido o desafio de pesquisadores na área da educação que estudam o financiamento e a gestão dos recursos para a educação. Tal proposta não será esgotada neste artigo, mas fica anunciada como elemento norteador das pesquisas atuais na área da Educação Especial.

Historicamente, o Brasil adota, desde a década de 1930, o princípio constitucional da vinculação de um percentual mínimo de recursos da receita de impostos dos poderes públicos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino. Entende-se que a história do financiamento da educação no país mostra que essa vinculação cumpriu um importante papel em assegurar um mínimo de estabilidade para a educação. No entanto, nada garante que o percentual de recursos assegure um ensino de qualidade.

Teixeira (1999) afirma que, em 1950, a despesa com a educação pública e privada de ensino representou 2% da renda nacional brasileira, proporção insuficiente, uma vez que, na época, em torno de 51% da população brasileira encontrava-se na faixa etária de zero a dezenove anos de idade. Naquela época, a Constituição de 1946 determinava que 10% da tributação federal, 20% da estadual e 20% da municipal seriam aplicados em educação, mas a utilização dos recursos não estendeu a educação para todos.

Passado algum tempo, os estudos sobre financiamento da educação avançaram e há, nas últimas décadas, uma produção de pesquisas que buscam compreender o processo de captação e utilização de recursos financeiros na área educacional, especialmente os recursos para a educação no Brasil no contexto das finanças públicas.

No que tange à Educação Especial, estudos como os de Gomes e Amaral Sobrinho (BRASIL, 1996a) apontaram a precariedade das informações referentes ao tema e destacaram que não se pode ter uma política adequada de financiamento sem informações precisas. Concordo com os pesquisadores, pois a gestão pública requer dados, e, para que se possa elaborar políticas claras e consistentes de Educação Especial, os processos incluem critérios técnicos e, portanto, claros, de alocação de recursos financeiros.

Nesse sentido, ainda segundo Gomes e Amaral Sobrinho (BRASIL, 1996a), é preciso que seja revista a posição da Educação Especial na estrutura das Secretarias de Educação, pois historicamente a área carece de profissionalismo e resultados palpáveis no que diz respeito à propostas de atendimento a essa clientela. Sabe-se que, historicamente, o atendimento à clientela da Educação Especial acontece pela sociedade civil, pois o Poder Público transfere a responsabilidade pela educação desta parcela da população

às famílias e pessoas “caridosas”, que assumem a tarefa de atendê-la, nem sempre de forma a contemplar propostas qualificadas de escolarização.

A pesquisa de Mestrado em Educação, com base na qual se sustenta este artigo, aponta a população estimada do estado do Rio Grande do Sul em sete milhões de habitantes. Desses, utilizando os dados da Organização Mundial da Saúde como referência, pode-se considerar 10%, ou seja, 700.000 pessoas com algum tipo de deficiência. Desse percentual, consideramos apenas a população com deficiência em idade escolar, objeto do estudo acima referido. Acompanhando os dados estimados por diferentes estudiosos, em especial Odeh (2000), países como o Brasil atendem a um percentual entre 0,5% e 2% da população com deficiência nas redes de ensino, tanto públicas quanto privadas. O estado do Rio Grande do Sul, portanto, acompanha a estimativa, o que sinaliza para o lugar periférico que a educação em geral e, no caso, a Educação Especial ocupam no dinâmico processo de garantia de direitos constitucionais. Apesar do estado do Rio Grande do Sul contar com um índice de escolarização líquida de 94%, ao longo dos anos a clientela da Educação Especial em fase de escolarização tem sido atendida de forma precária pelo Poder Público (VIEGAS, 2005).

O estudo sobre as políticas públicas realizado no Mestrado em Educação apontou, no que tange aos dados de oferta, que há documentos coletados com base em diferentes instrumentos, mas os mesmos não coincidem, nem quantitativa (números informados), nem qualitativamente (tipo de dados/informações coletados). Há uma aparente desarticulação entre os documentos analisados e a proposição de políticas públicas educacionais para a Educação Especial por parte dos órgãos responsáveis pela efetivação do direito à educação. A referência existente nos textos analisados diz respeito à responsabilização da Secretaria de Educação, por parte do Conselho Estadual de Educação do Estado, ao divulgar a relação de escolas que já tenham caráter inclusivo, ao realizar o levantamento da população a atender e ao planejar ações e estabelecer políticas conducentes ao atendimento do universo de alunos com deficiências ou necessidades educacionais especiais¹, conforme Parecer nº 441/2002 (BRASIL, 2002a)

¹ Para fins deste artigo adota-se o conceito “pessoa com deficiência” e “pessoas com necessidades educacionais especiais” para designar, respectivamente, pessoas com algum tipo de diferenciação física ou sensorial e pessoas que necessitem de atendimento educacional diferenciado em algum momento da escolarização em função de condições diversas e específicas de aprendizagem.

e Resolução nº 267/2002 (BRASIL, 2002b), ambos do Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

Ao relacionarmos os dados de oferta de atendimento divulgados com as políticas públicas dirigidas à Educação Especial no período de 1988 a 2002, destacamos que as propostas do Poder Público são elaboradas considerando aspectos relativos à concepção de Educação Inclusiva, a necessidades de adequação dos recursos humanos e ambientes físicos para acolher as pessoas com deficiência e à ênfase na formação de professores. Tal perspectiva acompanha não só os discursos internacionais relativos ao direito à educação das pessoas com deficiência, mas também sinaliza para o descompasso entre a demanda estimada, a oferta de atendimento e as políticas públicas. Não encontramos, durante o período investigado, documentos que pudessem supor uma análise contextualizada entre os órgãos responsáveis pela elaboração e implementação de políticas públicas no Estado, sinalizando a inconsistência e a contradição presentes no processo de efetivação dos direitos das pessoas com deficiência.

Considerando o histórico da educação, em seu aspecto econômico, político, cultural e social e buscando elementos da análise da política econômica vigente nas últimas décadas no país, a aparente contradição e inconsistência pode ser entendida como estrutural no processo de desvalorização e secundarização da Educação Especial. Em outros termos, não é por acaso a descontinuidade percebida entre dados de demanda estimada/oferta de atendimento e políticas públicas e a forma como se constituíram, ao longo dos anos, as ações dos órgãos investigados responsáveis pela implementação dessas políticas em nível estadual. O contexto econômico/social/político dos países em desenvolvimento, considerando os processos internacionais, constitui a aparente desarticulação percebida nas instâncias nacional e estadual responsáveis pela execução das propostas. No entanto, percebe-se que há uma sintonia entre os documentos internacionais orientadores das políticas educacionais para os países em desenvolvimento e as legislações nacional e do estado do Rio Grande do Sul que tratam da Educação Especial.

Assim, o reconhecimento dos direitos não é suficiente para garantir sua efetivação, pois, apesar de o Brasil ter uma legislação social avançada, a maioria das pessoas com deficiência continua à margem do

processo educacional formal no país. Cabe aprofundar estudos referentes a políticas e propostas de órgãos públicos que efetivamente possam representar um avanço em termos de acesso à Educação Especial para as pessoas com deficiência. Nesse sentido, justifica-se a necessidade de compreender o financiamento da Educação Especial a fim de contribuir com dados descritivos e analíticos que possibilitem o avanço em termos de propostas por parte do Poder Público.

Referentemente à Educação Especial não se tem ainda conhecimento pormenorizado de como os recursos são despendidos, nem, em certos casos, de como as despesas são financiadas. Como se sabe, a responsabilidade pela Educação Especial é dividida entre a União, os estados, os municípios e as numerosas Organizações não governamentais (ONG). O Poder Público tanto atua diretamente quanto repassa verbas às ONG, enquanto estas conjugam várias fontes de receita, como recursos públicos e privados, para prestarem seus serviços. Alguns estudos preliminares, no entanto, apontam que não se tem ideia de como isso ocorre (BRASIL, 1996a).

Pinto (2000) afirma que um dos programas atualmente mantidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) com recursos do Salário-Educação, vinculado ao financiamento da Educação Especial, é o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que, como diz o nome, distribui recursos diretamente às escolas de ensino fundamental e Organizações não governamentais que atendam às pessoas com deficiência. O autor também mostra que os recursos destinados às ONG variam conforme o governo e a instituição, mas não há dados claros de como isso se dá.

Dessa forma, relativamente à Educação Especial não há uma definição do papel do Poder Público e das ONG no que diz respeito ao financiamento, às despesas e aos recursos para manutenção do ensino, o que indica a necessidade de aprofundar estudos referentes ao tema. Várias questões poderiam ser propostas em relação ao financiamento da Educação Especial no estado do Rio Grande do Sul, mas opto, neste momento, por apontar: quais as tendências, a composição e as fontes dos recursos aplicados pelo governo do estado e por Organizações não governamentais no ensino público para a clientela da Educação Especial? Quais as tendências e a composição das despesas efetuadas pelo governo do estado e por Organizações não governamentais no ensino destinado a essa clientela?

Em que medida a gestão pública adota princípios que orientam a aplicação de recursos pelo gestor escolar? E como isso ocorre?

O grande desafio passa a ser o de compreender as relações entre a gestão educacional e as políticas de financiamento expressas pelos recursos aplicados e despesas anunciadas pelo governo do estado do Rio Grande do Sul no período posterior à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

Considerando o histórico do tratamento destinado às pessoas com deficiência ao longo do tempo, o resgate das propostas de atendimento educacional destinado a essa clientela e a análise das políticas públicas, legislação e programas de governo específicos para a Educação Especial, a opção pelo referencial teórico ora descrito versa sobre as políticas públicas e sobre o financiamento da educação e da Educação Especial.

Desde o Brasil Colônia, o governo central sempre é ávido em criar e cobrar tributos e pouco afeito em aplicá-los. Conforme Pinto (2000), a elite, por sua vez, é sempre resistente em pagá-los e busca, geralmente com sucesso, transferir para as camadas mais pobres da população o ônus pela manutenção dos serviços públicos. Na época, o tributo básico cobrado pela Coroa era o *dízimo*, tributo eclesiástico, mas que os reis de Portugal assumiram como seu direito de cobrança em troca de retorno para a Igreja. O tributo do *dízimo* estava associado à circulação de mercadorias entre as províncias. No entanto, esse não era o único tributo pago pela população, pois havia os tributos de natureza local, taxas que incidiam sobre o comércio e coletas especiais para despesas específicas, como construção de pontes e prédios públicos. O autor ressalta, contudo, que a propriedade das terras não era taxada, isentando as camadas mais altas de contribuições.

Segundo Pinto (2000), o primeiro orçamento de fato do Brasil foi o de 1831-1832, já no período imperial, pois anterior a isso os números de receita utilizados eram aproximados e com grande margem de imprecisão. Outra característica do período imperial foi a grande rotatividade dos ministros da Fazenda, fato esse que não mudou muito com o passar das administrações e regimes políticos.

Com a adoção do regime federativo de governo, o surgimento dos tributos de competência dos Estados, em particular os impostos sobre exportação, sobre imóveis rurais e urbanos e sobre indústrias e profissões, configuraram alterações na sistemática tributária. Aos poucos novos tributos foram surgindo, como o Imposto de Renda de caráter geral, em 1924, e o Imposto sobre a Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços de Transporte e de Comunicação. Outra característica que vai configurando o período, segundo o autor, é a progressiva institucionalização de um sistema de transferência de impostos entre os diferentes níveis de governo, em especial dos níveis centrais para os locais, a partir da Constituição de 1946.

Anísio Teixeira, já em 1953, afirmava que a Constituição Brasileira declarava que a educação é um direito de todos e que para ser atendido esse direito, tornava-se indispensável a manutenção de um sistema de escolas públicas e gratuitas, para toda a população, que oferecesse um mínimo de educação necessária à vida do brasileiro. No entanto, Teixeira (1999) sinalizava que esse “mínimo” estaria condicionado pelo desenvolvimento brasileiro e pelos recursos disponíveis da nação para a educação.

A partir de 1964, uma característica que tem marcado a política tributária brasileira tem sido a progressiva introdução de uma nova fonte de receitas públicas, destinada essencialmente ao financiamento do setor social: as contribuições sociais. Nesse sentido, referimo-nos ao salário-educação, de especial importância para a manutenção do ensino público (PINTO, 2000).

Com isso, o § 5º do artigo 212, da Constituição Federal (CF), com a redação que lhe foi dada pela Emenda Constitucional nº 14/96, dispõe que “o ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida, pelas empresas, na forma da lei” (BRASIL, 1996b). Esta nova redação não difere muito da original, que estabelecia somente a possibilidade de as empresas deduzirem do valor a recolher “a aplicação realizada no ensino fundamental de seus empregados e dependentes” (BRASIL, 1988). O artigo 195 da CF dispõe que “a seguridade social será financiada por toda a sociedade, nos termos da lei, mediante recursos provenientes dos orçamentos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 1988), e “das contribuições sociais do empregador, da empresa e da entidade a ela

equiparada na forma da lei” (CHERMONT, 2008, p.6). Dessa forma, transfere-se para a sociedade civil a responsabilidade pelo financiamento da educação, apontando o regime de colaboração como forma de garantir a aplicação dos recursos a ela destinados.

Para Farenzena (2006a, p.19), “o financiamento constitui uma espécie de linha de fronteira que demarca as possibilidades de atuação dos entes federados e a amplitude de suas opções e estratégias na consecução de políticas próprias ou de políticas de colaboração intergovernamental”. A autora também reforça que, enquanto não houver um regime de colaboração, não haverá Sistema Nacional de Educação capaz de manter um ensino de qualidade.

Considerando a educação como direito constitucional, Oliveira (2001, p.15) aponta que:

Ao se afirmar que o ensino fundamental é obrigatório, está-se trabalhando com um direito e uma dupla obrigatoriedade. Um direito, na medida em que todo cidadão a partir de tal declaração, tem o direito de acesso à educação. A dupla obrigatoriedade refere-se de um lado, ao dever do Estado de garantir a efetivação de tal direito e, de outro, ao dever do pai ou responsável de provê-la, uma vez que passa a não fazer parte do seu arbítrio a opção de não levar o filho à escola. É uma prerrogativa que lhe escapa.

Nesse sentido, a ideia de educação como um direito fundamental do cidadão apresenta o dever do Estado em promovê-la, facilitá-la, oferecê-la. Bittencourt (1993, p.34 apud OLIVEIRA, 2001, p.16) observa que ainda no Brasil Império, em muitas províncias, decretou-se a obrigatoriedade de instrução primária, detalhando-se as multas para os pais de famílias ou tutores que não cumprissem as determinações legais. Tal fato, no entanto, não repercutiu na universalização da Educação Básica, pois a maioria da população continuava sem acesso ao ensino.

Para Oliveira (2001, p.16), “a gratuidade é a contrapartida da obrigatoriedade do cidadão frequentar a escola e da obrigação do Estado em fornecê-la a todos, pois do contrário, a compulsoriedade seria apenas um ônus para a família, não se caracterizando como um direito do indivíduo”. Assim, o direito à educação é constituído simultaneamente de

sua obrigatoriedade e de sua gratuidade. Reforça-se que, quando falamos do direito à educação, estamos incluindo todas as pessoas, inclusive aquelas com deficiência. Nem sempre esse princípio é considerado, uma vez que a lógica da culpabilização do indivíduo pela não adaptação à escola regular é argumento amplamente aceito e utilizado como indicativo para o encaminhamento a escolas e classes especiais.

Na verdade, o único nível de ensino que é gratuito para todos, inclusive aos que a ele não tiveram acesso na idade própria, é o ensino fundamental. Para todos os outros níveis e modalidades deveria ser aplicado o princípio da seletividade dos recursos públicos, beneficiando, prioritariamente, a população de menor renda (MELCHIOR, 1997).

Ao realizarmos uma retrospectiva histórica, destacamos que a primeira Constituição do Brasil, de 1824, contém poucas referências à educação, mas aponta que “a instrução primária é gratuita para todos os cidadãos”. As Constituições Federais que seguem (1891, 1934, 1937, 1946, 1967), apesar de diferentes ordenamentos jurídicos, mantêm a gratuidade, estendendo a obrigatoriedade progressivamente, oscilando entre a família e o Estado como responsáveis pela educação.

A gratuidade dos sete aos quatorze anos só se tornará uma ampliação do período de escolarização obrigatória com a Lei nº 5.692, de 1971 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, que cria o ensino de primeiro grau, atualmente Ensino Fundamental (OLIVEIRA, 2001).

Na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), os direitos sociais incluem o direito à educação, pois o art. 205 dispõe que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para ao trabalho”. O artigo 206, por sua vez, especifica como princípio para o ensino a “igualdade de condições para acesso e permanência na escola”.

A ideia de igualdade de condições de acesso perante a lei, na prática, já não se configura como um mecanismo de exclusão, pois a falta de vagas, por exemplo, há algum tempo deixou de ser motivo para inviabilizar o direito à educação. No entanto, a própria prática escolar, que reproduz preconceitos e estigmatiza parcelas da população, leva ao

abandono precoce da escola de muitos alunos e alunas da rede pública, dentre eles os estudantes da Educação Especial. Esta se caracteriza por uma posição frágil e de pouca visibilidade da sua clientela real e potencial, e os preconceitos do público prejudicam a necessária modificação da escola para atender aos estudantes nas modalidades de ensino (BRASIL, 1996a).

O MODELO DE FINANCIAMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), criado em 1996 (BRASIL, 1996a, 1996c)², e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que substituiu o Fundef a partir de 2007 (BRASIL, 2006, 2007)³, alteraram a trajetória dos recursos públicos oriundos da vinculação da receita dos impostos destinada à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, estabelecida na Constituição Federal de 1988 (CF/88). A expansão do atendimento à Educação Especial, assim como as demais etapas e modalidades da educação básica, passou a ser condicionada pela política de fundos contábeis implantada a partir de 1996.

Nesse sentido, desde 1988, a União deve aplicar, ao menos, 18%, e os Estados e os Municípios, ao menos, 25% da sua receita de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino e a vinculação tem assegurado fontes importantes de recursos para a educação pública brasileira, como mostra o artigo 212 da Constituição (BRASIL, 1988). Além dessa fonte, que gera o maior volume de recursos, o ensino público conta ainda com a Contribuição Social do Salário-Educação, instituído em 1964, cuja arrecadação, até 2006, vinha sendo aplicada exclusivamente no ensino fundamental público, conforme já referido.

Assim, o Salário-Educação, junto com o Fundeb, passou a ser destinado a toda a Educação Básica a partir de 2007. Além dessas duas fontes, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96, artigo 68) menciona outras, mas cujo volume de receita é menor (BRASIL,

² Apesar de ter sido criado por lei no final de 1996, o Fundef passou a vigorar efetivamente a partir de 1998, em nível nacional, extinguindo-se em 2006. Apenas o Estado do Pará o implantou a partir do segundo semestre de 1997.

³ O Fundeb está previsto para vigorar durante 14 anos, de 2007 a 2020.

1996d). O montante dos recursos públicos gerados por estas fontes e aplicados anualmente na educação, segundo informações disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP..., 2008), tem significado entre 4,8% (2002) e 4,5% (2005) do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro.

Souza e Faria (2004), em estudo realizado acerca das políticas públicas que servem ao financiamento da educação municipal, apontam que a questão que vinha marcando os debates sobre o financiamento da educação no Brasil, nos últimos sete anos, consistia na necessidade de superar os entraves do Fundef, de modo a evoluir para um novo Fundo que fosse capaz de “transpor o modelo cultural historicamente excludente e desigual; respeitar os níveis e modalidades de ensino que compõem e afetam a Educação Básica e, por fim, contemplar, em efetivo, a valorização do magistério” (SOUZA; FARIA 2004, p.564).

Já o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) ampliou o percentual e a base de financiamento; a taxa de vinculação chegará, segundo estimativas, em 2009, a 20% da cesta de tributos; além disso, outros impostos passaram a integrar o cálculo; é bem o caso do Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), do Imposto de Transmissão “*Causa Mortis*” (ITCMD) e da quota-parte municipal do Imposto Territorial Rural (ITR). Além desses tributos, a receita da dívida ativa é uma nova fonte com que conta financeiramente o ensino básico.

Para Saviani (2008), a política educacional decorrente das medidas da Emenda 14, que altera a Constituição Federal de 1988, acabou inviabilizando, em diversos municípios, a manutenção, em quantidade e qualidade, de programas de Educação Infantil, de Educação Especial e de programas de Educação de Jovens Trabalhadores, principalmente nos municípios que decidiram investir nessas modalidades educacionais.

Bassi (2001) realizou estudo sobre o financiamento das redes municipais de Educação Básica no Estado de São Paulo no período imediatamente anterior e posterior à implantação do Fundef, durante a década de 1990. O autor afirma que, ao longo da investigação, notou-se a melhora na transparência dos registros das despesas educacionais e

constatou-se a maior eficiência e o avanço na equidade do gasto por aluno no Ensino Fundamental. Isso assegura um montante de recursos suficiente para a universalização desse nível de ensino dentro dos padrões atuais oferecidos. Nesse sentido, constatou-se também a permanência de registros que indicam a má utilização e o desvio de função na aplicação correta dos recursos, e que permaneceram grandes discrepâncias nos valores de gasto por aluno na manutenção dos mesmos serviços educacionais.

A Constituição Federal, do artigo 205 ao artigo 214, se refere várias vezes à qualidade do ensino (BRASIL, 1988), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.39/96), no artigo 3º, coloca a “garantia de padrão de qualidade” como princípio do ensino e a define, no artigo 4º, IX, como “variedade e quantidade mínimas por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996d). Discute-se, portanto, um padrão mínimo de qualidade definido nacionalmente e o conceito de custo-aluno-qualidade, diferenciado por etapas e modalidades de ensino, aparece neste contexto como fundamental. Nesse sentido, não há estudos que apontem o custo-aluno-qualidade da Educação Especial, o que abre margem a diferentes interpretações no que tange ao custo dessa modalidade de ensino.

Farenzena, Schuch e Batista (2006) realizam um estudo referente aos custos educacionais de uma amostra de escolas públicas do Rio Grande do Sul que oferecem Educação Básica, escolas selecionadas pelo pressuposto de oferecerem condições para a oferta de um ensino de qualidade. No que diz respeito à gestão das escolas, o estudo demonstrou que as instituições com órgãos de participação da comunidade atuantes apresentam menos problemas na gestão administrativo-financeira e pedagógica, pois a gestão é mais transparente e existem maiores afinidades entre a comunidade e os objetivos a serem alcançados pela escola. Tal perspectiva aponta a necessidade de realizar estudos relacionando financiamento/custos e gestão educacional, pois os princípios que orientam a administração podem influenciar significativamente as unidades escolares.

Nessa perspectiva, Farenzena (2006b, p.13) afirma que “estimativas atualizadas de custo são necessárias para atender às exigências de mecanismos de alocação e de redistribuição de recursos, como o Fundef”. O custo-aluno acaba sendo uma categoria importante para definir a necessidade

de recursos educacionais, sua redistribuição e o desenho de políticas que procurem dotar as escolas de insumos tidos como indispensáveis ao processo educacional. Relativamente à Educação Especial, estudos nesse sentido são imprescindíveis, pois há no senso comum um discurso de que essa modalidade de educação seja cara do ponto de vista do financiamento.

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O atual contexto do financiamento educacional reporta à arena orçamentária em que ocorrem as disputas por recursos em geral e, particularmente, por recursos financeiros orçamentários. Os processos decisórios nessa área são competitivos e conflitivos. No caso da Educação Especial existe o agravante de se tratar de uma clientela em grande parte oculta por preconceitos, tanto é que, no Brasil, segundo dados de organismos internacionais, o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais dista muito da estimativa do total, da demanda presumida (BRASIL, 1996b).

No estado do Rio Grande do Sul, algumas iniciativas privadas isoladas caracterizam o início do atendimento educacional às pessoas com deficiência. A educação das pessoas com deficiência no Rio Grande do Sul, em caráter público estadual, só entra em pauta no ano de 1954, com a criação do Serviço de Orientação e Educação Especial (SOEE), vinculado à Secretaria Estadual de Educação e Cultura, em Porto Alegre. Criado pela Lei nº 2.346, de 23 de janeiro de 1954, o SOEE resultou, segundo Pitta e Danesi (2002), do empenho de um grupo de professoras da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Estado. Inicialmente destinava-se ao atendimento de crianças e adolescentes com deficiências, constituindo-se num marco por ter iniciado esse tipo de atendimento e pela influência exercida sobre outros serviços que foram criados posteriormente pelo Governo do Estado.

Com base na iniciativa estadual, expande-se a ampliação das entidades de atendimento e o Serviço de Orientação e Educação Especial atua como formador do contingente de profissionais que atuará com a clientela portadora de deficiências. Os esforços no sentido de garantir atendimento educacional às pessoas portadoras de deficiência se ampliam

e criam-se as classes e escolas especiais particulares por meio de convênios, bolsas de estudo, cedência de professores especializados e orientação técnica. Em alguns casos, o Estado cedia os professores, o governo municipal cedia o prédio e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), muito atuante já desde esse período, completava com o apoio comunitário.

Considerando, portanto, o histórico do atendimento no Estado, mas reportando-nos aos dias atuais, no tocante especificamente à Educação Especial relativo aos alunos matriculados no Ensino Fundamental, a legislação do Fundef prescreveu a definição de um valor mínimo por aluno/ano diferenciado, de acordo com o nível de ensino e o tipo de estabelecimento, que levasse em conta o custo por aluno (BRASIL, 1996c; PINTO, 2006; BASSI, 2008). Somente a partir de 2000 é que entra em vigor essa diferenciação ao elevar o valor mínimo por aluno das matrículas da 5ª a 8ª série e de Educação Especial no Ensino Fundamental em ínfimos 5% superiores ao valor das matrículas na 1ª a 4ª série. Em 2005, nova diferenciação elevou em 7% o valor mínimo por aluno da Educação Especial, junto com o das séries finais identificados na zona rural, em relação ao valor repassado para as matrículas nas primeiras quatro séries.

Se a educação sofreu cortes e perdeu prioridade em parte do período histórico, cabe-nos indagar onde incidiram tais cortes e como se situou a Educação Especial. Os cortes de despesas públicas pareceram mais visíveis e mais drásticos. A educação e, particularmente, a Educação Especial têm sofrido grandes restrições de recursos nos Estados e Municípios, cada nível de governo tentando enfrentar o ajuste a seu modo. Assim, a Educação Especial recebe parcela notoriamente reduzida dos orçamentos públicos, embora seja considerada cara. Não existem dados de custos e benefícios, não se sabe, a rigor, se a Educação Especial é cara ou barata. Prevalece, então, a crua capacidade de barganha na competição pelo orçamento, em que o Ensino Fundamental tem vantagens, já que seus custos/benefícios são menos desconhecidos.

Bassi e Viegas (2009), em estudo preliminar realizado sobre o financiamento da Educação Especial, verificam a expansão, em menor velocidade que a do setor público, das escolas especializadas do setor privado filantrópico, com apoio de recursos públicos. Instituições como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a Fundação

Educandário Pestalozzi assumem parte do atendimento educacional das crianças e jovens com deficiência, o que pode contradizer a proposta governamental que marca a Educação Inclusiva como um princípio legal e normativo. A contradição se explicita a partir do momento em que a legislação e as políticas públicas educacionais assumem a inclusão como um princípio, mas subvencionam as instituições privadas para o atendimento educacional das pessoas com deficiência.

Nesse sentido, constata-se que a Educação Especial se beneficiou da alteração de regras de alocação no financiamento da educação decorrente do Fundef, que foi o principal motivador de elevação da matrícula, pois ampliou os recursos públicos para a área. Além disso, o governo federal implementou diversos programas e direcionou outras fontes adicionais de recursos financeiros, provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, que favoreceram a expansão do setor privado. Verifica-se que o valor mínimo nacional por aluno/ano redistribuído pelo Fundef para as matrículas de Educação Especial, assim como para todo o Ensino Fundamental, ficou muito aquém de suprir um custo por aluno adequado e suficiente para que o atendimento fosse oferecido com um padrão de qualidade aceitável (BASSI; VIEGAS, 2009).

Nessa perspectiva, é necessário maior clareza quanto ao tipo de atendimento oferecido pelas instituições filantrópicas e privadas, por meio de estudos de natureza qualitativa, analisando a tendência, a composição e a fonte dos recursos destinados à Educação Especial. Mesmo no setor público ressalta-se a insuficiência de recursos repassados pelo Fundef, o que redundará em um atendimento de baixa qualidade. A referência para entender essa limitação estrutural está no baixo percentual de gasto com educação realizado pelo Brasil, que teve vetado no Plano Nacional de Educação, pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, a elevação para 7% do PIB os investimentos em educação. Sem um aporte substancial de recursos, proveniente da esfera federal, que historicamente não tem contribuído com a educação básica, o panorama da Educação Especial, em particular, e da educação, de modo geral, não ultrapassará a mera expansão quantitativa das matrículas.

CONCLUSÕES: SEMPRE PROVISÓRIAS

Constata-se que a Educação Especial se beneficiou da alteração de regras de alocação no financiamento da educação decorrente da política de fundos, que foi o principal motivador de elevação da matrícula, pois ampliou os recursos públicos para a área, conforme sinalizado acima.

Desse modo, o novo contexto no financiamento da educação constituído pelo Fundeb, a partir de 2007, amplia os recursos para a educação e reserva um lugar destacado para a Educação Especial, mas ainda insuficiente para atestar a oferta de educação condizente com os parâmetros de direito à educação da população brasileira estabelecidos na nossa Constituição. A necessária expansão da oferta educacional, e, principalmente, a garantia de um ensino de qualidade para as pessoas com deficiência, recoloca desafios que envolvem o aumento do fundo público para a educação pública, passando pelas definições do regime de colaboração intergovernamental no financiamento e chegando a um necessário redimensionamento das redes público-privada educacional.

Resta ainda um grande campo de investigação a ser pesquisador, pois o lugar que a Educação Especial ocupa nas políticas e, em especial, no financiamento da educação é relativamente novo, conforme destacado, uma vez que o Poder Público há pouco passou a se responsabilizar pelas propostas para essa clientela, mesmo que em parceria com a sociedade civil. Compreender esse dinâmico processo é o desafio.

REFERÊNCIAS

BASSI, M. E. *Gestão e financiamento da educação básica: repercussões do Fundef em sete municípios paulistas*. 2001. 265f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

BASSI, M. E.; VIEGAS, L. T. A educação especial no âmbito da política de fundos no financiamento da educação. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.17, p.54-87, 2009.

BRASIL. Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEED nº 267*, 10 de abril de 2002b. Fixa os parâmetros para a oferta da educação especial no Sistema Estadual de Ensino. Disponível em: <http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/res_267_02.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2013.

- BRASIL. Constituição (1891). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm>. Acesso em: 28 mar. 2015.
- BRASIL. Constituição (1934). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 28 mar. 2015.
- BRASIL. Constituição (1937). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 28 mar. 2015.
- BRASIL. Constituição (1946). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 28 mar. 2015.
- BRASIL. Constituição (1967). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/e>. Acesso em: 28 mar. 2015.
- BRASIL. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do ato das disposições constitucionais transitórias. *Lex*. 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm#art5>. Acesso em: 13 maio 2008.
- BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação – FUNDEB. *Lex*. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/_leis2007.htm>. Acesso em: 13 maio 2008.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Lex* 1996d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/QUADRO/1996.htm>. Acesso em: 13 maio 2008.
- BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério. *Lex*. 1996c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/QUADRO/1996.htm>. Acesso em: 13 set. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. *Evolução da educação especial no Brasil*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2008.
- BRASIL. Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul. *Parecer CEED nº 441*, 02 de abril de 2002a. Parâmetros para a oferta da educação especial no Sistema Estadual de Ensino. Disponível em: <<http://www.mprs.mp.br/infancia/legislacao/id3162.htm>>. Acesso em: 16 nov. 2013.

- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Educação especial no Brasil: perfil do financiamento e das despesas*. Pesquisadores: Candido Alberto Gomes e José Amaral Sobrinho. Brasília, DF: MEC/SEESP/UNESCO, 1996a.
- BRASIL. Senado Federal. *Constituição da república federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.
- CHERMONT, S. *O sujeito passivo da contribuição social do salário-educação: uma interpretação do art.212, §5º da Constituição da República*. 2008. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/harvard3/sercherm.htm>>. Acesso em: 10 out. 2008.
- FARENZENA, N. Introdução: estudo do custo aluno/ano em escolas de educação básica que oferecem condições para oferta de um ensino de qualidade – itinerários de pesquisa. In: FARENZENA, N. (Org.). *Custos e condições de qualidade da educação em escolas públicas: aportes de estudos regionais*. Brasília, DF: INEP/MEC, 2006b. p.11-27.
- FARENZENA, N. Oferta de educação básica no Rio Grande do Sul: um retrato da divisão de responsabilidades e Financiamento do Estado e dos Municípios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.22, n.1, p.85-108, 2006a.
- FARENZENA, N.; SCHUCH, C.; BATISTA, N. C. Custos em escolas públicas que oferecem condições para um ensino de qualidade: um estudo no Rio Grande do Sul. In: FARENZENA, N. (Org.). *Custos e Condições de Qualidade da Educação em Escolas Públicas: aportes de estudos regionais*. Brasília, DF: INEP/MEC, 2006. p.159-181.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2008. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/estatisticas/gastoseducacao/indicadores_financeiros/P.T.I._dependencia_administrativa.htm>. Acesso em: 21 jul. 2008.
- MELCHIOR, J. C. A. *Mudanças no financiamento da educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- ODEH, M. M. O atendimento educacional para crianças com deficiências no hemisfério sul e a integração não-planejada: implicações para as propostas de integração escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.6, n.1, p.27-42, 2000.
- OLIVEIRA, R. P. O direito à educação. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal*. São Paulo: Xamã, 2001.
- PINTO, J. M. R. *Os recursos para educação no Brasil no contexto das finanças públicas*. Brasília, DF: Plano, 2000.
- PINTO, J. M. R. Uma proposta de custo-aluno-qualidade na educação básica. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.22, p.197-227, 2006.
- PITTA, I.; DANESI, M. C. *Retratando a educação especial em Porto Alegre*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- ROSSINHOLI, M. *Política de financiamento da educação básica no Brasil: do FUNDEF ao FUNDEB*. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

SAVIANI, D. *Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. Reforma do estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. *Ensaio: avaliação, políticas públicas, educação*, Rio de Janeiro, v.12, n.42, p.564-582, 2004.

TEIXEIRA, A. Sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro: bases para a discussão do financiamento dos sistemas públicos de educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v.80, n.194, p.102-113, 1999.

VIEGAS, L. T. *Educação especial no Rio Grande do Sul: uma análise da oferta e das políticas educacionais no período de 1988 a 2002*. 2005. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS

Gabriela Maria Barbosa BRABO

INTRODUÇÃO

“Eu não recebi formação para
atender a esse aluno”...

Tenho ouvido essa frase indefinidamente, desde que em nosso país se iniciou a articulação de ações para a implementação de uma educação pautada em uma perspectiva inclusiva. Os autores de tal frase, em sua maioria, são professores do ensino comum. O aluno em questão é o sujeito com deficiência.

No início do presente século, como funcionária estadual, participei ativamente da implantação do projeto de inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais nas escolas estaduais situadas em Belém, capital do estado do Pará. Esse projeto foi idealizado pela equipe de técnicos e professores do Departamento de Educação Especial (DEES) (onde eu trabalhava), órgão vinculado à Secretaria Estadual de Educação (SEDUC).

A fim de levarmos adiante de maneira mais efetiva nosso projeto, decidimos transferir nossas atividades para dentro das escolas regulares. A partir de então, passamos a ser chamados de assessores técnicos para o processo

de inclusão escolar e social do aluno com necessidades educacionais especiais. Trocando em miúdos, tornamo-nos o que se convencionou denominar “agentes de inclusão”, responsáveis por propagar a boa nova da inclusão ao ensino comum. Na prática, isso significava desenvolver uma gama de atividades no contexto escolar, desde a sensibilização de toda a comunidade escolar para o acolhimento dos alunos com deficiência até a formação em serviço para professores da sala comum, passando pela participação na elaboração do projeto político pedagógico da escola e no plano de ensino dos professores, avaliação diagnóstica, orientação familiar etc.

Em um primeiro momento, como reação inicial à nossa entrada “sem bater” nas escolas, recebemos da comunidade escolar um misto de rejeição e indiferença. A sensação que tínhamos era que, de uma hora para outra, havíamos nos tornado invisíveis, tanto quanto nossos alunos o eram no contexto escolar, quando frequentavam as classes especiais, cujo espaço geralmente se restringia às salas mais isoladas da escola.

Quando passamos a contar presença na rotina da escola ou, em outras palavras, quando nossa presença passou a ser finalmente notada – por conta das ações desenvolvidas que, de alguma forma, começaram a chamar a atenção –, ou, drasticamente falando, quando perceberam que a inclusão de alunos com deficiência configurava-se um movimento que parecia não ter mais volta, a segunda reação foi demonstrada por meio desta frase: “Não recebi formação para atender a esse aluno”.

No Rio Grande do Sul, estado para onde me transferi com a finalidade inicial de realizar meu mestrado, tive a oportunidade de ministrar diversas formações, palestras e oficinas em diferentes municípios, tendo como temática principal a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Em quase todos os ambientes, esta mesma frase – “Eu não recebi formação para atender a esse aluno” – era pronunciada de maneira enfática, geralmente acompanhada de outras duas: “A inclusão só acontece por força da lei”; e “Nós dormimos excludentes e acordamos inclusivos”.

A primeira frase dessas duas últimas citadas, grosso modo, quer dizer, na concepção desses educadores, que se não fosse por uma imposição legal, a inclusão escolar (e aqui, refiro-me especificamente à inclusão do

aluno com deficiência) não teria acontecido¹. No entanto, como a escola não quer sofrer sanções legais, nem se passar por politicamente incorreta, acaba aceitando, até certo ponto forçadamente, alunos com deficiência. Com relação à segunda, indica que, segundo os professores, o processo de inclusão foi algo que aconteceu da noite para o dia, pegando a todos da escola de surpresa, sem ter havido nenhuma discussão ou debate a respeito. Ou, reportando-me à frase inicial, sem ter havido tempo hábil para o professor se preparar devidamente para atender a esse alunado em sua sala de aula.

Já se vai pelo menos uma década desde que passamos a conviver com políticas e programas educacionais que apostaram em uma educação que cultive os valores democráticos de uma sociedade para todos, com todos e por toda a vida (BRASIL, 2008). A inclusão escolar tem se configurado em um paradigma em desenvolvimento que permeia as ações educacionais em nosso país. Realidade ou ficção, de forma precária ou adequada, o fato inegável é que cada vez mais alunos com deficiência têm tido acesso à educação, chegando, inclusive, até a Universidade, o que há bem pouco tempo era um fato raro de se observar.

Partindo da constatação de que, embora o processo de inclusão escolar ocorra de forma diferenciada nos mais variados contextos em nosso país, é um processo que a cada dia se fortalece e mobiliza diversos segmentos para além do âmbito educacional, bem como fomenta ações que vão desde o plano legal, político, sociocultural até o metodológico, sinto-me instigada com relação a vários questionamentos, tais como: o que tem sido feito em termos de formação docente para que a suposta falta de preparo dos professores do ensino comum, no que tange ao atendimento ao aluno com deficiência, seja superada? Como os cursos de formação têm preparado o futuro professor da classe comum para o atendimento ao aluno com deficiência em uma perspectiva inclusiva? Qual é o papel da Universidade na implementação de uma política educacional inclusiva? E que contribuições, em última instância, ela pode trazer no sentido de construir uma sociedade mais justa, que respeite as diferenças e acolha a diversidade?

¹ Sobre a questão legalista no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência, ver Sousa (2007).

O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS LEGAIS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A partir do momento em que se começou a pensar em uma educação brasileira que adotasse os princípios da educação inclusiva, mesmo que saibamos que esta não se restringe à escolarização de pessoas com deficiência, mas abrange todo e qualquer sujeito que se encontre excluído do processo escolar, na maioria das vezes em que se discute sobre inclusão, o primeiro aluno que é lembrado é o aluno com deficiência.

Esse aluno, até então, era considerado “da educação especial”, modalidade de ensino que assumia um atendimento substitutivo ao ensino regular, o que fazia com que seu processo de escolarização se realizasse de forma paralela e isolada dos demais, mesmo que frequentasse a mesma escola, como acontecia com as classes especiais. O aluno não era da escola, o professor não era da escola, a classe não era da escola, embora estivessem todos ali, presencialmente.

O advento da educação inclusiva demandou um redimensionamento da educação especial, imprimindo-lhe um caráter transversal a toda modalidade de ensino e complementar ao ensino comum, concepções presentes nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001, (BRASIL, 2001). Esse caráter de transversalidade e complementaridade implica dizer, entre outras coisas, que o aluno com deficiência deverá desenvolver seu processo de escolarização na escola regular, em classe comum, em conjunto com outros alunos e com professores do ensino comum. E aí, voltamos à frase inicial deste artigo...

A Política Nacional de Educação Especial de 1994, desenvolvida no apagar das luzes do governo de Itamar Franco, já acusava haver o despreparo dos professores e técnicos das escolas regulares para atender o alunado da educação especial, provocado pela inadequação curricular dos cursos de formação de magistério, em níveis de 2º e 3º Graus (BRASIL, 1994a, p.32).

As diretrizes gerais da referida Política indicavam:

Produzir, em parceria com órgãos de ensino superior, amplo programa de formação e/ou especialização de recursos humanos na área de educação especial (BRASIL, 1994a, p.57).

Promover articulações com os conselhos estaduais de educação, para a inclusão de disciplinas ou de itens em disciplinas do currículo, além

de estágios em educação especial, na grade curricular dos cursos de formação de magistério a níveis de 2º e 3º Graus, bem como em todos os cursos superiores (3º e 4º Graus) (BRASIL, 1994a, p.57).

Capacitar e apoiar recursos humanos do ensino regular para o atendimento educacional aos portadores de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades (BRASIL, 1994a, p.58).

Assegurar aos profissionais e/ou acadêmicos, estágio com atuação prática na área de educação especial, nas instituições educacionais (BRASIL, 1994a, p.59).

A partir das diretrizes da mencionada Política, foi assinada pelo então ministro da educação, Murilo de Avellar Ringel, a Portaria Ministerial MEC nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994, que recomendava² a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais” nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas (BRASIL, 1994b).

No mesmo ano, a Declaração de Salamanca se configurou em um marco na educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Já no início de seu texto, ela apelava aos governos com vistas a “[...] assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades educacionais especiais nas escolas [...]” (BRASIL, 1994c).

Em suas Linhas de Ação em Nível Nacional, no item C – Recrutamento e Treinamento de Educadores, a Declaração dedica sua atenção à formação docente para o atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais em quatro subitens, a saber:

38. Preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas. Além disso, a importância do recrutamento de professores que possam servir como modelo para crianças portadoras de deficiências torna-se cada vez mais reconhecida.

39. Os programas de formação inicial deverão incutir em todos os professores, tanto da escola primária quanto da secundária, uma orientação positiva sobre a deficiência, que permitia entender o

² Segundo Chacon (2004, p. 335), “ainda que vista como uma área carente de formação de recursos humanos, não se pode obrigar, por força de lei, os cursos a adotar esta ou aquela disciplina, motivo pelo qual pode ter sido encaminhada a Portaria nº 1.793 em forma de Recomendação”.

que se pode conseguir nas escolas com serviços locais de apoio. Os conhecimentos e as aptidões requeridos são basicamente os mesmos de uma boa pedagogia, isto é, a capacidade de avaliar as necessidades especiais, de adaptar o conteúdo do programa de estudos, de recorrer à ajuda da tecnologia, de individualizar os procedimentos pedagógicos para atender a um maior número de aptidões, etc. [...].

41. As habilidades requeridas para responder as necessidades educacionais especiais deveriam ser levadas em consideração durante a avaliação dos estudos e da graduação de professores [...]

46. Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento (BRASIL, 1994c).

Pela redação estudada, observa-se que o entendimento de formação docente não passa apenas pela aprendizagem de técnicas para o melhor atendimento ao aluno com deficiência na sala comum, mas diz respeito a uma mudança de pensamento em relação à deficiência (orientação positiva), de modo que a conduta do professor possa servir de modelo às crianças com deficiência (penso que, aqui, possa incluir a crença desse professor na potencialidade de seu aluno).

Outra observação digna de atenção diz respeito ao papel da Universidade como agência fomentadora de pesquisa, avaliação e preparação de formadores de professores. Assim, a Universidade assume uma posição de vanguarda no que concerne à propagação e à implementação das políticas educacionais em uma perspectiva inclusiva.

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, em seu artigo 59º, pertencente ao Capítulo V dedicado à Educação Especial, recomenda que os sistemas de ensino devam assegurar, aos educandos com necessidades educacionais, professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996). Ainda, no artigo 62º, afirma que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em

universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Assim, mais uma vez se vê o papel importante no Ensino Superior para a formação do professor que irá atender ao aluno com deficiência no ensino comum. Esse papel é referendado pela Resolução CNE/CEB n. 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Inicialmente, a Resolução (BRASIL, 2001) indica, em seu artigo 7º, que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica. No artigo 8º, indica que as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover, na organização de suas classes comuns, professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. E logo adiante, no artigo 18º, § 1º, nos aponta quem são os professores aptos a atuar com alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns:

[...] aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

- I) Perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II) Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III) Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV) Atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001).

As resoluções acima descritas contemplam dois aspectos que considero essenciais para a atuação do professor que deverá trabalhar com alunos com deficiência: o desenvolvimento de competências, posto que trabalhar com esse alunado exige conhecimentos teóricos e práticos para que haja consistência em sua execução, e o desenvolvimento de valores, pois

não há como implementar ações educativas sem ressignificar seus conceitos, suas crenças, modos de ver o mundo, o homem, a educação. Outro ponto significativo para mim se refere à recomendação de uma atuação em equipe, uma vez que, em uma escola inclusiva, os alunos devem ser vistos como alunos da escola, e não de um só professor, o que significa que cada aluno (e seu processo de aprendizagem) é responsabilidade de todos.

Ainda nessa trajetória, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, tendo uma perspectiva de educação inclusiva, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimento sobre as especificidades.

Por fim, há o Parecer CNE/CEB nº 13/2009 (BRASIL, 2009), que institui a obrigatoriedade da matrícula dos alunos, público-alvo da Educação Especial, na escola comum do ensino regular e da oferta do atendimento educacional especializado (AEE). Ora, se há tal obrigatoriedade, há mais um motivo para que se invista na formação docente do professor que irá trabalhar com esses alunos na escola comum.

A FORMAÇÃO DOCENTE E A FACED – UFRGS

Em julho de 2009, fui selecionada para trabalhar como professora substituta da graduação na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – FACED/UFRGS, lecionando as disciplinas Psicologia da Educação I e II. Por ter minha prática educacional voltada prioritariamente à Educação Especial, fui solicitada a lecionar a disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais, em substituição ao Professor Claudio Baptista, responsável pela mesma. Além da turma a mim confiada, havia mais uma, cuja professora também era substituta, com a diferença de que não possuía uma trajetória em Educação Especial.

A disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais faz parte da área de Psicologia do Departamento de Educação Básica – DEBAS. Poderíamos dizer que se trata de uma disciplina classificada dentro de uma perspectiva mais generalista (BUENO, 1999a) de atendimento ao aluno com deficiência no ensino comum, visto que

também há disciplinas mais específicas, como a Educação de Surdos e LIBRAS, voltadas *a priori* para o atendimento a alunos surdos.

A disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais, quando criada a partir da Portaria Ministerial MEC nº 1.793 (BRASIL, 1994b), de 27 de dezembro de 1994, tinha o nome de Integração e Normalização da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais, vindo a mudar sua designação para o nome atual há alguns anos, quando passou a trabalhar mais intensamente com a perspectiva da educação inclusiva³.

Além da referida disciplina, existem mais duas que compõem o quadro de disciplinas do curso de licenciatura em Pedagogia, que são Educação Especial e Inclusão, e Educação Especial, Docência e Processos Inclusivos. A diferença da primeira para as duas últimas é que aquela é ofertada também aos demais cursos de licenciatura da UFRGS.

A súmula correspondente a cada disciplina é:

1. Educação Especial e Inclusão: análise histórica da Educação Especial e das tendências atuais, no cenário internacional e nacional. Conceitos e paradigmas. Os sujeitos do processo educacional especial e inclusivo. A educação especial a partir do projeto político-pedagógico da educação inclusiva. Os alunos com necessidades educacionais especiais na educação básica: questões de interdisciplinaridade, currículo, progresso e gestão escolar.
2. Educação Especial, Docência e Processos Inclusivos: políticas de inclusão escolar, legislação e desdobramentos para a ação pedagógica. Construção de conhecimento em ambientes sociais e escolares de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, considerando as relações e a prática pedagógica como elementos centrais em percursos que dão prioridade ao ensino comum. Apoios especializados, ação docente, planos de ensino individualizado, docência compartilhada e demais desafios que envolvem o currículo.

³ As informações citadas com relação ao histórico da disciplina foram fornecidas pelo professor Claudio Baptista, por meio de documento enviado à Pró-Reitoria de Graduação da UFRGS em abril de 2010, cujo objetivo foi a “solicitação justificada de garantia de oferta de formação – disciplina específica – na área da educação especial para os alunos UFRGS matriculados em cursos de licenciaturas ou cursos que formam outros profissionais da educação”.

3. Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais: a disciplina visa à reflexão crítica de questões ético-político-educacionais da ação docente quanto à integração/inclusão escolar de pessoas com necessidades educativas especiais. Analisa a evolução conceitual, na área da educação especial, assim como as mudanças paradigmáticas e as propostas de intervenção. Discute as atuais tendências, considerando a relação entre a prática pedagógica e a pesquisa em âmbito educacional.

Como é possível perceber, os tópicos desenvolvidos nas três disciplinas se interrelacionam e, em determinados momentos, dialogam entre si. O aspecto comum as três, sem dúvida, é a ênfase na educação inclusiva no que se refere ao atendimento ao aluno com deficiência.

Estamos vivendo um momento histórico na caminhada dessas disciplinas – mais especificamente a que eu me encontro lecionando – marcado por dois fatos recentes:

- ◆ A primeira seleção de professor substituto especialmente para a mencionada disciplina;
- ◆ O primeiro concurso para professor adjunto em Educação Especial (vinculado a essa mesma disciplina).

Por conta dessa primeira seleção, no semestre 2010/2, a disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais ampliou sua oferta para nove turmas, perfazendo um total de 145 vagas que contemplam os seguintes cursos de graduação:

a) Artes Visuais

Licenciatura em Artes Visuais (alternativa)

b) Ciências Biológicas

Licenciatura em Ciências Biológicas (eletiva)

c) Dança

Licenciatura em Dança (obrigatória)

d) Educação Física

Licenciatura em Educação Física (eletiva)

e) Física

Licenciatura em Física (obrigatória)

Licenciatura em Física - Noturno (obrigatória)

f) Fonoaudiologia

Fonoaudiologia (eletiva)

g) Letras

Licenciatura em Letras - Língua Moderna - Alemão (eletiva)

Licenciatura em Letras - Língua Moderna - Espanhol (eletiva)

Licenciatura em Letras - Língua Moderna - Francês (eletiva)

Licenciatura em Letras - Língua Moderna - Inglês (eletiva)

Licenciatura em Letras - Língua Moderna - Italiano (eletiva)

Licenciatura em Letras - Português e Grego (eletiva)

Licenciatura em Letras - Português e Latim (eletiva)

Licenciatura em Letras - Português e Literatura Portuguesa (eletiva)

Licenciatura em Letras Português - Alemão (eletiva)

Licenciatura em Letras Português - Espanhol (eletiva)

Licenciatura em Letras Português - Francês (eletiva)

Licenciatura em Letras Português - Inglês (eletiva)

Licenciatura em Letras Português - Italiano (eletiva)

h) Matemática

Licenciatura em Matemática (obrigatória)

Licenciatura em Matemática - Noturno (obrigatória)

i) Museologia

Bacharelado em Museologia (eletiva)

j) Música

Licenciatura em Música (obrigatória)

k) Pedagogia

Licenciatura em Pedagogia (eletiva)

l) Química

Licenciatura em Química (alternativa)

Licenciatura em Química - Noturno (alternativa)

m) Teatro

Licenciatura em Teatro (obrigatória)

Como a relação de vagas demonstra, são treze cursos com 28 licenciaturas diferentes, sendo que, em sua maioria, a disciplina é eletiva, o que torna o desafio ainda maior, devido a três fatores: a diversidade de concepções acerca de educação, deficiência e inclusão; a responsabilidade em corresponder às expectativas dos alunos para os quais a disciplina é eletiva; o cuidado em tornar a disciplina significativa para a formação acadêmica de quem a cursa pela obrigatoriedade. Por outro lado, tal desafio não deixa de ser instigante, pela possibilidade de fomentar um debate mais amplo acerca das temáticas discutidas e disseminar cada vez mais os ideais de uma educação inclusiva que contemple o aluno com deficiência como sujeito de direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Logicamente, não se tem a ilusão de que uma única disciplina voltada para o estudo das intervenções pedagógicas dirigidas aos alunos com deficiências no ensino comum seja suficiente para elucidar todas as dúvidas a respeito de seu processo de aprendizagem (até porque tal possibilidade nunca existirá). O efeito, inclusive, pode ser o inverso, conforme alerta Bueno (1999b):

A inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com necessidades educativas especiais pode redundar em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuam condições para se inserir no ensino regular e as que não as possuam, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas, tem ratificado os processos de exclusão e de marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira (BUENO, 1999b, p.18).

Acredito que algumas medidas a serem tomadas para a melhoria na qualidade de formação docente que contemple os alunos com deficiência seriam de significativa contribuição. Dentre elas, destaco, primeiramente, a criação de uma segunda disciplina na mesma linha da primeira (quem sabe, uma “Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais II”), para que houvesse um aprofundamento dos temas trabalhados naquela, com ênfase maior nas intervenções práticas, o que fica inviável com a carga horária de uma única disciplina.

Outra medida seria transformar a referida disciplina em obrigatória para todos os cursos de licenciatura da UFRGS, não só devido à sua importância, em consonância com a política educacional brasileira, mas também por procurar preparar, ainda que minimamente, os futuros professores do ensino comum que, a contar pelo aumento das matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares, estarão sempre na iminência de se defrontar com um desses alunos em sua sala de aula.

Por fim, é imprescindível que a Universidade, como agência de formação que produz conhecimento e tem ainda a responsabilidade de qualificar recursos humanos (MENDES, 2002/2003), se envolva como um todo na tarefa de levar adiante a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, a fim de fazer frente à composição de alunado cada vez mais diversificada que chega às escolas. Que tal tarefa não se restrinja a uma disciplina, a um número reduzido de professores específicos, a uma linha de pesquisa.

De acordo com Glat e Pletsch (2004):

O grande desafio posto para as universidades é formar educadores que não sejam apenas instrumentos de transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, de novas atitudes frente à diversidade humana. Além disso, devem ser preparados para construir estratégias de ensino e adaptar atividades e conteúdos não só para os alunos considerados especiais, mas para todos os integrantes de sua classe (p.5).

Penso que, diante de um universo tão variado de alunos de diferentes licenciaturas, com saberes específicos inerentes ao seu campo de conhecimento, é válido que se procure trabalhar, antes de tudo, a apropriação da história da educação especial, o estudo da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e, sobretudo, a sensibilização desse alunado quanto ao respeito à diversidade e aos princípios de cidadania para que, caso recebam, em sua prática docente, um aluno com deficiência, possam intervir educacionalmente, para além da velha cantilena do: “Eu não recebi formação para atender a esse aluno”...

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial*: livro 1. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994a.
- BRASIL. Portaria ministerial MEC nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994. *Diário Oficial da União*, 1994b.
- BRASIL. *Declaração de Salamanca*: sobre princípios, política e prática em educação especial, de 10 de junho de 1994. 1994c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2010.
- BRASIL. Lei n. 9.394/96. Lei de diretrizes e bases da educação nacional, de 20 de dezembro de 1996. *Lex*. 1996.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2, de 1 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. *Lex*. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2010.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica. *Lex*. 2002.
- BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP. 2008.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 13/2009, que estabelece as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. *Lex*. 2009.
- BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v.3, n.5, p.7-25, 1999a.
- BUENO, J. G. Educação inclusiva: princípios e desafios. *Revista Mediação*, n.1, p.22-28, 1999b.
- CHACON, M. C. M. Formação de recursos humanos em educação especial: resposta das universidades à recomendação da portaria ministerial nº 1.793. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.10, n.3, p. 321-336, 2004.
- GLAT, R; PLETSCHE, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. *Revista Benjamin Constant*, v.10, n.29, p.3-8, 2004. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/livros_artigos/pdf/papel_univer.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2010.
- MENDES, E. G. A educação inclusiva e a universidade brasileira. *Espaço*, n.18-19, s/p, 2002/2003. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0065.html>>. Acesso em: 28 ago. 2010.
- SOUSA, G. M. B. *Avaliação inicial do aluno com deficiência mental na perspectiva inclusiva*. 2007. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO E INCLUSÃO NO ATENDIMENTO PÚBLICO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE SANTA CATARINA¹

Marcos Edgar BASSI

Somente na primeira década dos anos 2000 é que as políticas públicas voltadas ao cumprimento pelo estado brasileiro dos direitos educacionais e à escolarização das pessoas portadoras de deficiências se tornarão efetivas, apesar desse direito encontrar-se claramente estabelecido, mais de uma década antes, na Constituição Federal de 1988 (CF/88) (BRASIL, 1988). Até então, o atendimento educacional desses cidadãos e cidadãs vinha sendo majoritariamente realizado por instituições privadas sem fins lucrativos em espaços especializados e segregados, sustentados, na maior parte, por recursos públicos (financeiros, humanos, materiais, técnicos, logísticos, entre outros). O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, desencadeado no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007a), relaciona a sucessão de normas e programas direcionados à educação

¹ Este artigo é parte da pesquisa nacional “Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas”, financiada segundo o *Edital nº 001/2008 da CAPES / INEP / SECAD - Observatório da Educação*, realizada junto ao Centro de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação (CEPPPPE) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, coordenada nacionalmente pelo Prof. Dr. Rubens Barbosa de Camargo, sendo desenvolvida em 12 (doze) estados (São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Paraíba, Piauí, Roraima, Pará, Minas Gerais e Rio Grande do Norte), envolvendo 9 (nove) programas de Pós-Graduação em Educação (USP, UFPA, UFPI, UFPB, UFRN, UEMG, UFMS, UFPR, UNISUL), contando, ainda, com 4 (quatro) grupos colaboradores de pesquisa (USP-RP, UNIFESP, UFMT, UFRGS).

especial, ao atendimento educacional especializado e ao esforço de inclusão dessas pessoas no sistema regular de ensino.

A ampliação efetiva do atendimento de educação especial nesse contexto e com essa perspectiva estará diretamente associada às sucessivas políticas de financiamento da educação implementadas a partir do final dos anos 1990, as quais reservaram algum destaque a esse atendimento. Essas políticas vêm promovendo um considerável peso indutor nas decisões e no comportamento dos gestores públicos estaduais e municipais brasileiros na oferta de educação básica. Isso é bastante evidente no tocante ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) que vigorou entre 1998 e 2006, voltado prioritariamente ao financiamento do nível de ensino fundamental (BRASIL, 1996a, 1996b). O Fundef esteve na base da indução do rápido e intenso processo de municipalização desse nível de ensino e no avanço da cobertura do atendimento da população na faixa etária correspondente, a ponto de aproximar-se da sua universalização em todo o Brasil. O “desvio” contábil, então introduzido na trajetória original das principais transferências constitucionais da União aos Estados e aos Municípios e dos Estados aos seus Municípios², passou a redistribuir essa receita em função da oferta de matrículas do ensino fundamental por esses últimos. Esse rearranjo, mesmo envolvendo a base de recursos já existentes e pertencentes aos governos estaduais e municipais sem acréscimo de “dinheiro novo”, fez com que cada matrícula desse nível de ensino passasse a corresponder a um valor aluno/ano. Assim, a recuperação de receita subtraída ou a obtenção de receita adicional do Fundef por parte dos governos subnacionais tornou-se um decisivo fator de indução na ampliação do ensino fundamental. Caberia à União cumprir a função supletiva de complementação financeira dos fundos estaduais cuja soma de recursos não alcançasse um valor mínimo definido nacionalmente. Essa função, contudo, não foi cumprida ao longo de todo o período de vigência do Fundef, o que impediu a redução mais efetiva das desigualdades financeiras entre os estados e a ampliação do atendimento educacional nos municípios brasileiros mais pobres.

² O Fundef reteve e redistribuiu em cada estado da federação 15% da receita das transferências do Fundo de Participação dos Estados, do Fundo de Participação dos Municípios, do Imposto de Circulação de Mercadorias e Serviços, do Imposto de Produtos Industrializados relativo às exportações e da Lei Complementar nº 87/96.

Os dispositivos e as regras constitucionais combinados no Fundef correspondem ao que Arretche (1999), ao estudar a descentralização das políticas sociais no âmbito do federalismo brasileiro no início dos anos 1990, identificou como “estratégias de indução eficientemente desenhadas e implementadas [...] decisivas para o sucesso de processos de transferência de atribuições” (p.135-136). No caso em questão, combinou-se a transferência de matrículas e de recursos financeiros da esfera estadual para a esfera municipal de governo. Segundo a autora, a adesão dos governos locais a essas estratégias, que também pode ser identificada na política de financiamento da educação básica em questão,

[...] depende diretamente de um cálculo no qual são considerados, de um lado, os custos e benefícios fiscais e políticos derivados da decisão de assumir a gestão de uma dada política e, de outro, os próprios recursos fiscais e administrativos com os quais cada administração conta para desempenhar tal tarefa (ARRETCHE, 1999, p.115).

Diante disso, pode-se afirmar que o Fundef, portanto, combinou eficientemente estratégias de indução à assunção de matrículas do ensino fundamental por parte dos municípios, por intermédio da recuperação e/ou obtenção de receita adicional, ao mesmo tempo em que minimizou custos e possibilitou o ganho da expansão do atendimento. Por outro lado, a prioridade reduziu e/ou deixou a descoberto o financiamento da educação infantil, do ensino médio e de outras modalidades de ensino da educação básica pública, desestimulando a iniciativa governamental em sua ampliação. Além disso, a péfua contribuição financeira do governo federal aos fundos dos estados mais pobres, como mencionado, em nada alterou as profundas desigualdades interestaduais.

Em relação aos resultados desse contexto, documento de política do Ministério da Educação (BRASIL, 2007a) mostra a expansão do atendimento de educação especial e o crescimento mais rápido das matrículas públicas em relação às do setor privado filantrópico, particularmente no que se refere à inclusão em classes comuns do ensino regular público. Nesse movimento, Viegas e Bassi (2008) também destacaram o processo de municipalização das matrículas de educação especial correspondentes ao

ensino fundamental, que repercutiu de modo semelhante o efeito indutor mais amplo do Fundef de municipalização do ensino fundamental regular.

Em 2007, o Fundef foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que manteve as características de captura e redistribuição contábeis do fundo anterior, aprimorou dispositivos existentes e acrescentou novos (BRASIL, 2006a, 2007b). O Fundeb, cuja vigência se estenderá até 2020, trouxe a expectativa de manter os benefícios do seu antecessor e corrigir as suas deficiências e repercussões negativas nas limitações à expansão do restante da educação básica. Assim, o Fundo alargou a cobertura do financiamento a todos os níveis e modalidades da Educação Básica antes não atendidos³. Para isso, passou a subtrair um volume ainda mais elevado da receita de um maior número de transferências constitucionais. A redistribuição passou a ocorrer de acordo com diferentes fatores de ponderação situados em uma escala de 0,7 a 1,3 pontos, que definiram diferentes valores por aluno/ano para cada um dos níveis e modalidades de ensino. Além disso, a legislação determinou que a receita dos fundos fosse redistribuída apenas em correspondência às competências pelo ensino estabelecido constitucionalmente para os Estados e os Municípios, ensino médio e fundamental aos primeiros e educação infantil e ensino fundamental aos segundos (BRASIL, 1988, artigo 211). Também foi redefinido e estabelecido em montantes bem mais substanciais na lei que regulamentou o Fundeb a complementação financeira da União aos fundos que apresentarem um valor por aluno inferior ao valor mínimo por aluno estabelecido nacionalmente.

O Fundeb combinou, assim, uma nova estratégia de indução para que Estados e Municípios se voltassem para a ampliação dos outros níveis e modalidades da Educação Básica com a cobertura praticamente universalizada já alcançada no ensino fundamental.

Na esteira dessas estratégias indutoras, por fim, em 2010, o governo federal implementou medidas para a efetivação do Atendimento

³ O Fundeb passou a captar e redistribuir, a partir de 2007, 20% da receita das transferências dos impostos que compuseram o Fundef, do Imposto sobre Transmissão Causa *Mortis* e Doação de Quaisquer Bens ou Direitos, do Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores e do Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural, além das receitas da dívida ativa tributária relativas a esses impostos.

Educacional Especializado (AEE), pelo qual o MEC passou a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino de modo a ampliar a inclusão (BRASIL, 2008). Mais especificamente, a partir de então, as redes públicas passaram a receber recursos do Fundeb, correspondentes a um valor aluno/ano adicional para cada matrícula de educação especial incorporada ao AEE, sem prejuízo do valor aluno/ano recebido pelas matrículas incluídas nas classes do ensino regular. O AEE corresponde à ampliação do atendimento das crianças nessa situação educacional para além do atendimento nas classes comuns do ensino regular, de forma complementar ou suplementar “em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos”⁴ (BRASIL, 2009).

Tendo em vista os efeitos esperados dos fundos contábeis no financiamento da educação como estratégias importantes e decisivas de indução do atendimento, este trabalho examina sob esse prisma o comportamento do atendimento público e privado de educação especial no estado de Santa Catarina desde a implantação do Fundef, em 1998. Os dados estatísticos sobre os Censos Escolares e financeiros sobre o Fundef e o Fundeb, analisados e dispostos em gráficos ao longo do texto, foram extraídos dos bancos de dados disponibilizados para *download* nas páginas do MEC, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

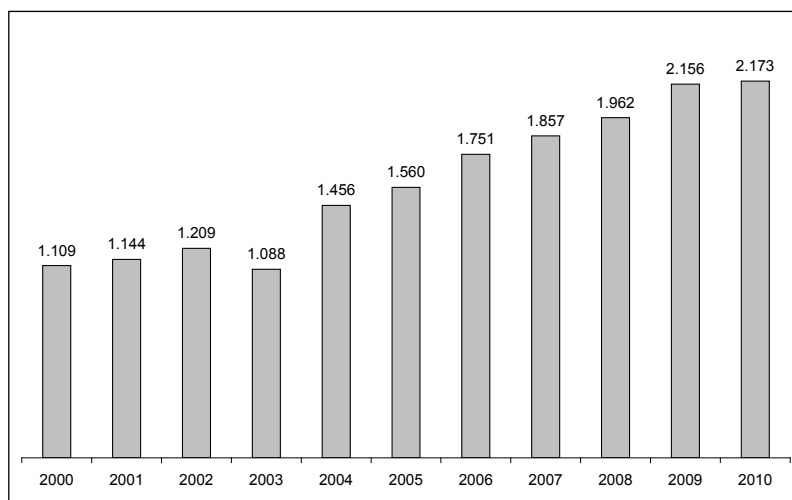
O ATENDIMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SANTA CATARINA

A motivação financeira para o esforço público de ampliação e inclusão de matrículas de educação especial em Santa Catarina pode ser deduzida inicialmente da evolução dos valores por aluno/ano definidos pelo Fundef, entre 1998 e 2006, e pelo Fundeb, de 2007 a 2010 (Gráfico 1). Ao longo de todo o período, exceto em 2003, as matrículas de educação especial dos sistemas públicos estadual e municipais de ensino registradas no Censo Escolar contaram com valores por aluno/ano crescentes, mesmo

⁴ “As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos [...]” (BRASIL, 2008).

após sua atualização para Reais de dezembro de 2009. Convém frisar que, entre 2000 e 2006, os montantes resultantes desses valores por aluno foram repassados apenas de acordo com as matrículas do ensino fundamental. A partir de 2007, as matrículas computadas em toda a educação básica, inclusive as computadas nas instituições privadas, conveniadas com a administração pública, foram consideradas para repasses de receita. Em 2010, o mesmo valor por aluno/ano definido para as matrículas de educação especial também passou a ser destinado às matrículas computadas no AEE implantado pelos sistemas públicos de ensino.

Gráfico 1 – Valor aluno/ano definido pelo Fundef e pelo Fundeb para matrículas de educação especial.

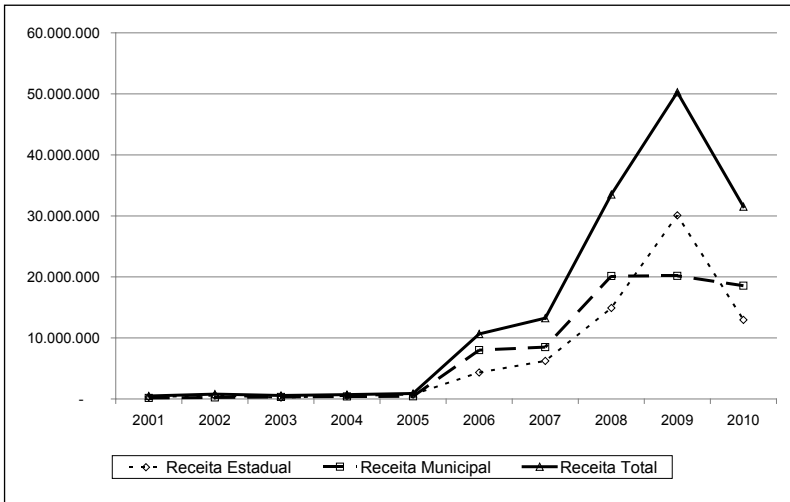


Fontes: Brasil (s/d, 2006b, 2007c, 2007d, 2008b, 2008c, 2009b, 2009c, 2010a, 2010b).

O resultado financeiro dessa política de financiamento por aluno matriculado na educação especial se evidenciará claramente a partir de 2006 (Gráfico 2), último ano de vigência do Fundef. Desse ano até 2009, a receita total obtida pela rede estadual e pelos municípios catarinenses cresceu contínua e significativamente em decorrência da assunção de matrículas, alcançando o patamar máximo de R\$ 50 milhões, para depois recuar para pouco mais de R\$ 30 milhões em 2010⁵.

⁵ A redistribuição de receita do Fundeb é realizada com base no Censo Escolar do ano anterior, portanto, por exemplo, as redes públicas de ensino estadual e municipal receberam, ao longo de 2010, receita de acordo com as matrículas registradas pelo Censo Escolar de 2009.

Gráfico 2 – Evolução do volume de receita transferido do Fundef e do Fundeb para o governo estadual e os governos municipais – 2001 – 2010 (previsão).



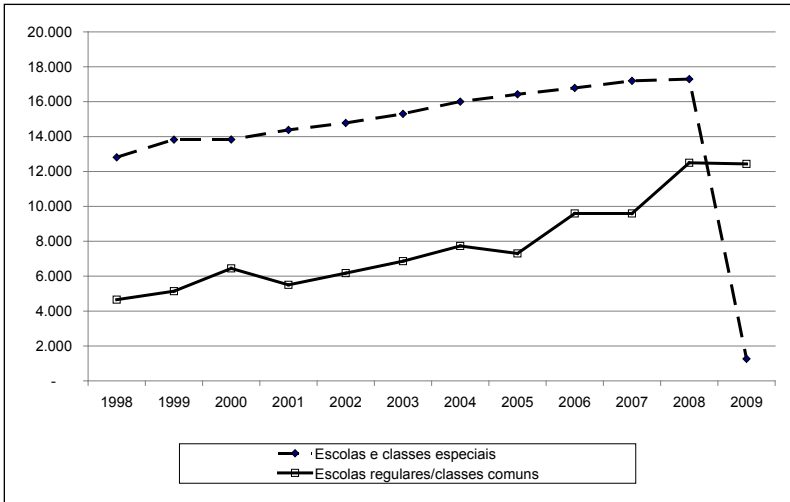
Fontes: Brasil (s/d, 2006b, 2007c, 2007d, 2008b, 2008c, 2009b, 2009c, 2010a, 2010b).

O conjunto da rede municipal se sobressai nesse movimento, apesar da estabilização a partir de 2008. A parte ascendente das curvas contém os recursos financeiros correspondentes, como será visto, à elevação das matrículas incluídas na rede pública de ensino regular, ao cômputo das matrículas na rede conveniada ao Poder Público e às matrículas no AEE. A sensível queda da receita no último ano é resultado de alterações metodológicas no recenseamento que atingiu especificamente as matrículas até então registradas na categoria *Escolas Especializadas e Classes Especiais*. Essa categoria contempla, em sua maioria, o atendimento realizado pelas instituições filantrópicas privadas em espaços exclusivos e segregados, em menor proporção na rede pública.

Corroborando o desempenho financeiro acima destacado o comportamento das matrículas computado pelos Censos Escolares nas categorias *Escolas Especializadas e Classes Especiais* e *Escolas Regulares e Classes Comuns* (Gráfico 3), as quais mantiveram tendência ascendente por quase todo o período. Na somatória das duas categorias, o atendimento

evoluiu de cerca de 17.500 para perto de 29 mil matrículas em 2008, recuando então para menos de 14 mil no ano seguinte.

Gráfico 3 – Evolução da matrícula de educação especial em escolas especializadas e classes especiais e em escolas regulares e classes comuns – 1998 – 2009.



Fonte: Brasil, MEC. INEP. Censos Escolares, 1998 – 2009.

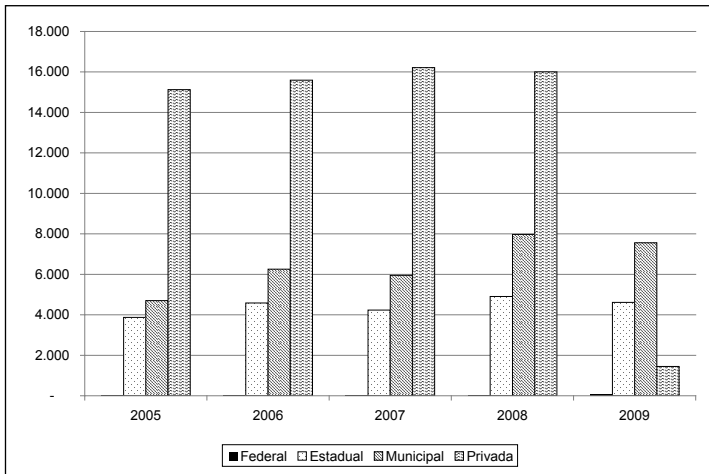
Digna de menção é a substancial redução no número de matrículas na primeira categoria em 2009. O INEP alega que tal magnitude de redução se deve a ajustes na metodologia do instrumento da coleta de dados, que teriam resultado em maior precisão no registro do tipo de deficiência apresentadas pelos alunos e na impossibilidade de inclusão de alunos com deficiência sem escolarização (BRASIL, 2010c). As matrículas computadas nas *Escolas Especializadas e Classes Especiais* que acumularam a perda já vinham sendo alcançadas pelo desempenho daquelas registradas em *Escolas Regulares e Classes Comuns*. Aquelas atingiram pouco mais de 17 mil em 2008, para então recuarem para apenas 1.263 matrículas. De um ano para outro desapareceram mais de 15 mil matrículas do Censo Escolar. Trata-se, supostamente, de atendimentos assistenciais ou de saúde realizados pelas instituições filantrópicas, matrículas antes computadas inadequadamente como ensino regular. O fato que remete a uma investigação apropriada é

que essa redução em Santa Catarina representou mais de 22% de toda a redução ocorrida nacionalmente.

Por outro lado, dentre as matrículas computadas nas *Escolas Regulares e Classes Comuns*, 3.077 já são consideradas como AEE, 56% delas na rede estadual, fazendo jus ao recebimento de um segundo valor por aluno de educação especial do Fundeb ao longo de 2010.

Quando se examina o atendimento realizado pelas redes pública e privada de ensino, chama a atenção de novo a retração do setor privado em 2009, maior responsável pelas matrículas nas *Escolas Especializadas e Classes Especiais* (Gráfico 4). Entre 2005 e 2009, nota-se também o crescimento da oferta pública, especialmente a municipal, que em 2009 passou a liderar o atendimento, tendo em vista a retração privada. É irrisória a presença da instância federal.

Gráfico 4 – Atendimento de educação especial, segundo a dependência administrativa – 2005 – 2009.

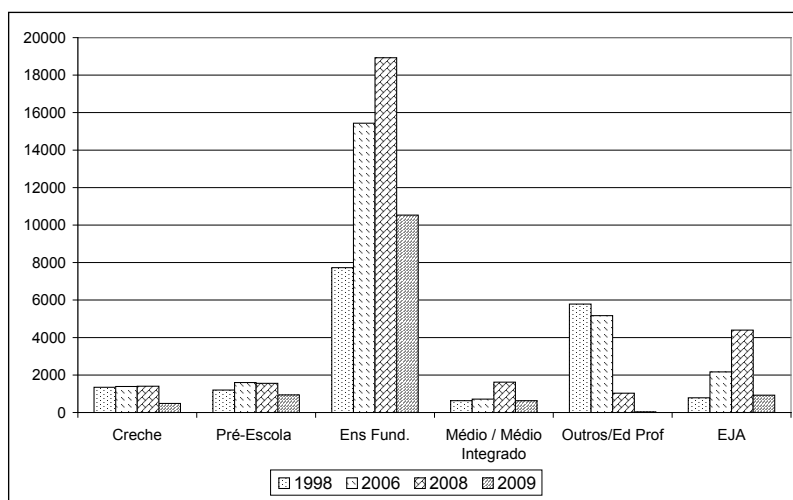


Fonte: MEC. INEP. Censos Escolares, 2005 – 2009.

No que se refere aos níveis e modalidades atendidos (Gráfico 5), a retração evidenciada no Censo Escolar de 2009 permite deduzir que as matrículas remanescentes correspondem, em sua maioria, às incluídas

no ensino regular público⁶. Sobressaem-se daí as matrículas relativas ao ensino fundamental, 78% do total, enquanto a inclusão nos demais níveis e modalidades da educação básica é ainda pouco expressiva, apesar da possibilidade indutora de recebimento, no caso de AEE, de um segundo valor aluno/ano do Fundeb estabelecido para a educação especial, já mais elevado que os demais.

Gráfico 5 – Atendimento de educação especial, segundo o nível e modalidade de ensino – 2005 – 2009.



Fonte: MEC. INEP. Censos Escolares, 2005 – 2009.

CONCLUSÃO

Ao longo da exposição foi possível identificar no comportamento da redistribuição dos recursos financeiros públicos e das matrículas do atendimento de educação especial nos setores público (municipal e estadual) e privado no estado de Santa Catarina o efeito indutor promovido pelas políticas de financiamento da educação adotadas desde 1998. Essa constatação corrobora a formulação de Arretche (1999) a respeito das estratégias de indução das políticas públicas e de adesão a elas pelos

⁶ Não é possível identificar nos dados do Censo Escolar de 2009 o número exato das matrículas incluídas nas classes comuns.

governos subnacionais, implantadas no contexto federativo brasileiro a partir do final dos anos 1980.

As estratégias de indução incorporadas no Fundef e no Fundeb vêm estimulando a adesão das redes públicas estadual e municipal tanto à expansão do atendimento de educação especial quanto à inclusão de alunos portadores de deficiência no ensino regular. Complementarmente, outros programas públicos têm contribuído para viabilizar a inclusão, como é o caso do AEE. Por outro lado, a rede privada, constituída por instituições privadas filantrópicas, reduziu súbita e substancialmente o atendimento até então realizado inadequadamente como ensino em escolas e classes especializadas. Essas estratégias indutoras estariam promovendo, assim, além do processo de expansão do atendimento escolar público, a “publicização” de educação especial por meio da inclusão no ensino regular público de parte das matrículas antes realizadas pelo ensino privado filantrópico. Os reflexos do efeito indutor dessas políticas em Santa Catarina não são muitos diferentes do que pode estar ocorrendo em âmbito nacional.

Esses processos necessitam do aprofundamento das investigações sobre o alcance da política de indução que tem, segundo o comportamento das matrículas, se restringido ao ensino fundamental. Além disso, a indução à matrícula e à inclusão da educação especial no setor público, proporcionada pelo valor aluno/ano mais elevado que o dos outros níveis e modalidades da educação básica, nada informa sobre as condições reais de atendimento, o que abre outra frente de pesquisas.

O conhecimento mais aprofundado desses processos indutores e inclusivos certamente contribuirá para que as políticas públicas educacionais, no âmbito da obrigação do Estado brasileiro, sejam mais efetivas na garantia do direito educacional das pessoas portadoras de deficiência.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, M. T. S.. Políticas sociais no Brasil: descentralização em um Estado federativo. *Rev. Bras. Ci. Soc.*, São Paulo, v.14, n.40, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091999000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 ago. 2010.

BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do ato das disposições constitucionais transitórias. *Lex*. 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm#art5>. Acesso em: 13 maio 2008.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do ato das disposições constitucionais transitórias. *Lex*. 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm#art2>. Acesso em: 13 maio 2008.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação – FUNDEB. *Lex*. 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/_leis2007.htm>. Acesso em: 13 maio 2008.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério. *Lex*. 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/QUADRO/1996.htm>. Acesso em: 13 maio 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. *Lex*. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 02 set. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. FNDE. Fundeb. Matrícula, coeficientes de distribuição de recursos e receita anual previstas de estados e municípios - (com base na portaria interministerial nº 1.027 de 19/08/2008). 2008b. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-dados-estatisticos>>. Acesso em: 24 ago. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. FNDE. Fundeb. Matrícula, coeficientes de distribuição de recursos e receita anual previstas de estados e municípios 2009 (com base na portaria interministerial nº 788 de 14/08/2009). 2009b. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-dados-estatisticos>>. Acesso em: 24 ago. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. FNDE. Fundeb. Matrícula, coeficientes de distribuição de recursos e receita anual previstas de estados e municípios. – 2010 (com base na portaria interministerial nº 538a de 26/04/2010). FNDE, 2010a. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-dados-estatisticos>>. Acesso em: 24 ago. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. FNDE. Fundeb. Valor aluno ano e receita anual prevista- 2007. FNDE, 2007d. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-dados-estatisticos>>. Acesso em: 24 ago. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. FNDE. Fundeb. Valor aluno ano e receita anual prevista - 2008. FNDE, 2008c. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-dados-estatisticos>>. Acesso em: 24 ago. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. FNDE. Fundeb. Valor aluno ano e receita anual prevista- 2009. FNDE, 2009c. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-dados-estatisticos>>. Acesso em: 24 ago. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. FNDE. Fundeb. Valor aluno ano e receita anual prevista - 2010. FNDE, 2010b. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-dados-estatisticos>>. Acesso em: 24 ago. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. FNDE. FUNDEB. Valor aluno ano e receita anual prevista. FNDE, 2007d. Disponível em: <file:///C:/Users/editor/Downloads/valor_aluno_ano_estado2007_fundeb.pdf>. Acesso em: 24 ago. 10.

BRASIL. Ministério da Educação. FNDE. Fundeb. *Valor aluno/ano por Estado*- 2006 - Fundef. 2006a. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-dados-estatisticos>>. Acesso em: 24 ago. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. FNDE. Fundeb. Matrícula, coeficientes de distribuição de recursos e receita anual previstas de estados e municípios ☒ 2007. 2007c. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-dados-estatisticos>>. Acesso em: 24 ago. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Fundef*- Relatório sintético 1998 - 2002. s/d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/balanco9802.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 10.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. DEE. *Resultado do censo da educação básica 2009*. 2010c. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/censo/2009/TEXTO_DIVULGACAO_EDUCACENSO_20093.pdf>. Acesso em: 02 set. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. [...]. *Lex*. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 02 set. 2010.

VIEGAS, L., BASSI, M. A educação especial no âmbito da política de fundos no financiamento da educação. *Reflexão & Ação*. Santa Cruz do Sul, v.17, n.1, 2009. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/776/673>>. Acesso em: 26 ago. 2010.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO RIO GRANDE DO SUL: UMA ANÁLISE DE INDICADORES DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA (2007-2013)

Melina Chassot Benincasa MEIRELLES

Cláudia Rodrigues de FREITAS

Claudio Roberto BAPTISTA

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como meta apresentar uma análise das matrículas dos alunos público-alvo da educação especial em 14 municípios que possuem importância estratégica no estado do Rio Grande do Sul¹. Tem como principal objetivo analisar o movimento evidenciado por essas matrículas, no período de 2007 a 2013, com vistas à compreensão relativa ao avanço de políticas de inclusão escolar e à configuração das matrículas considerando o ensino comum e os serviços exclusivamente especializados. Os municípios investigados fazem parte de um Programa do Ministério da Educação (MEC) intitulado *Educação Inclusiva: direito à diversidade* (MEC/SECADI), o qual tem como objetivo incentivar/apoiar ações de formação continuada a gestores e educadores das redes públicas de ensino envolvidos com os processos de inclusão escolar. O programa possui, como um dos principais desdobramentos, a organização de uma rede constituída por meio de municípios-polo com a intenção de “[...] disseminar a política de

¹ Bagé, Cachoeira do Sul, Capão da Canoa, Caxias do Sul, Cruz Alta, Estrela, Passo Fundo, Pelotas, Porto Alegre, Santa Maria, Santo Ângelo, São Borja, Uruguaiana e Vacaria.

educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” (BRASIL, 2006, p.1).

Reconhecemos, para a presente análise, esses municípios-polo como protagonistas de ações que envolvem a gestão e a organização da oferta de formação continuada aos profissionais envolvidos nos processos de inclusão escolar. Em sintonia com as políticas públicas associadas à educação especial nos últimos anos, tem ocorrido um fortalecimento das ações desses municípios como elos centrais de uma cadeia disseminadora das diretrizes da inclusão escolar (BRIZOLLA, 2007; BAPTISTA, 2011).

Para a elaboração da presente análise, produzimos e organizamos os dados de matrícula da rede pública de ensino regular e do ensino exclusivamente especializado². Ao considerarmos os indicadores relativos ao ensino exclusivamente especializado, apresentaremos, também, os dados de matrículas da rede privada. Nosso foco de análise são as matrículas das redes públicas de ensino (municipal e estadual), porém, ao considerarmos as matrículas dos alunos público-alvo da educação especial, acreditamos ser imprescindível associar tais dados àqueles concernentes à rede privada que contempla serviços de atendimento exclusivo em educação especial. No Rio Grande do Sul, há um movimento crescente e numericamente significativo de matrículas desses alunos no ensino comum. No entanto, existe ainda um contingente de alunos da educação especial que permanece com matrículas exclusivas em instituições privadas, em sua maioria filantrópicas e conveniadas com o poder público.

O cenário anteriormente descrito é constitutivo de uma realidade em forte processo de mudança, o qual tem sido respaldado pelas alterações dos dispositivos normativos que, posteriormente a 2009, passam a exigir que as redes de ensino organizem a escolarização dos alunos da educação especial nos espaços regulares do ensino comum (BRASIL, 2009a).

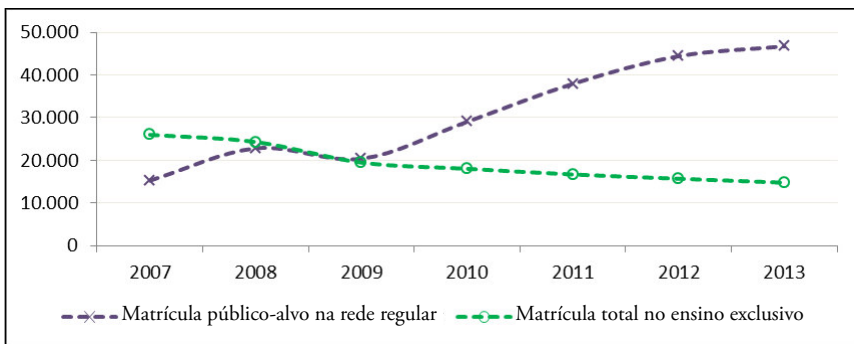
As reflexões que são apresentadas no presente texto estão vinculadas a pesquisa que investiga as políticas de inclusão escolar, considerando o acesso

² No presente texto faremos a opção de utilizar as expressões ‘ensino comum’, ‘ensino regular’ e ‘educação regular’ ao mencionar as matrículas nessa modalidade. Por sua vez, usaremos as expressões ‘ensino especial’, ‘ensino exclusivamente especializado’ e ‘ensino exclusivo’ para mencionar as matrículas na modalidade de ensino especial.

às matrículas do Censo Escolar da Educação Básica prospectadas através de dois bancos de dados: Data escola Brasil e Microdados. O primeiro desse conjunto de dados foi acessado de forma pontual no momento da análise específica de alguns municípios. O segundo banco – Microdados – é nossa principal fonte de pesquisa e investigação. Esses dados são sistematizados e disponibilizados de forma pública pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – a partir do preenchimento por parte das escolas do *Educacenso* – plataforma do Censo Escolar que representa a principal fonte de informação sobre a educação básica, abrangendo “as suas diferentes etapas e modalidades, reunindo dados sobre os estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar” (MELETTI; BUENO, 2013, p.77). No entanto, o acesso aos microdados só pode ser concluído com o auxílio de um programa de estatística: *Statistical Package for the Social Sciences* – SPSS³. Trata-se de um trabalho que considera as informações em seu formato codificado, as quais podem ser buscadas conforme o objetivo de pesquisa.

Com o objetivo de contextualizar as informações, iniciamos o movimento de pesquisa analisando o macrocontexto ao atentar para o movimento das matrículas no estado do Rio Grande do Sul, priorizando as matrículas do público-alvo da educação especial na educação regular e no ensino especial.

Gráfico 1 - Matrículas totais do público-alvo da Educação Especial no Estado do Rio Grande do Sul – Ensino Regular e Ensino Especial – 2007 a 2013.



Fonte: (BRASIL, 2007; 2008a; 2009b; 2010; 2011; 2012; 2013).

³ No presente estudo, a versão do programa utilizada foi 17.0.

Podemos observar, no gráfico anterior, que existe uma inversão da tendência histórica de predomínio das matrículas no ensino exclusivamente especializado, a partir de 2009. No que se refere às matrículas no ensino exclusivo⁴, percebe-se que as variações não são muito intensas, pois essas matrículas totalizavam 26.002 alunos no ano de 2007, passando, em 2013, a um cômputo de 14.761 matrículas. Alteração mais intensa pode ser observada nas matrículas do público-alvo da educação especial na educação regular⁵, passando de 15.268 matrículas, em 2007, para 46.738 no ano de 2013.

Esses indicadores nos permitem afirmar que têm havido alterações que intensificam a presença dos alunos com deficiência no ensino comum, sendo que essas alterações ocorrem predominantemente associadas às novas matrículas no ensino comum, que triplicam ao longo desses sete anos.

Quando consideramos o número total de matrículas na Educação Básica no estado investigado, percebemos um decréscimo de 2.090.261 matrículas, em 2007, para 1.845.049 em 2013. Interessa-nos, ainda, a relação com as matrículas dos alunos da educação especial para compreendermos as oscilações desses índices. Para uma maior visibilidade dos dados referidos no gráfico anterior, organizamos as seguintes tabelas⁶:

Tabela 1 - Matrículas totais do Estado do RS – Ensino Regular: Rede Estadual e Municipal de Ensino – 2007 a 2013.

		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Ensino Regular	MPA	15.268	22.828	20.379	29.049	37.953	44.416	46.738
	%	0,7	1,1	1	1,5	2	2,35	2,5
	RE	1.195.788	1.145.435	1.101.317	1.064.925	1.027.566	994.014	958.904
	MPA	5.051	7.133	7.013	11.209	14.615	17.733	19.518
	RM	894.473	894.758	903.581	899.640	897.853	895.039	886.145
	MPA	10.217	15.695	13.366	17.840	23.338	26.683	27.220
	MT	2.090.261	2.040.193	2.004.898	1.964.565	1.925.419	1.889.053	1.845.049

Fonte: Brasil (2007; 2008a; 2009b; 2010; 2011; 2012; 2013).

⁴ A linha verde do gráfico representa o número total de matrículas do ensino exclusivamente especializado e estará presente em todos os gráficos apresentados no texto.

⁵ A linha roxa do gráfico representa o número total de matrículas do público-alvo da educação especial no ensino comum. Do mesmo modo, estará presente em todos os gráficos do texto.

⁶ Para auxílio na consulta aos dados expressos nas tabelas, definimos as seguintes nomenclaturas: Matrículas Totais – MT; Matrículas do Público-Alvo da Educação Especial – MPA; Rede Estadual de Ensino – RE; Rede Municipal de Ensino – RM; Rede Privada de Ensino – RP.

Tabela 2 - Matrículas totais do Estado do RS – Ensino Especial: Rede Estadual, Municipal e Privada de Ensino – 2007 a 2013.

		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Ensino Especial	RE	4.676	3.957	3.561	3.330	2.995	2.599	2.024
	RM	3.723	3.535	2.903	2.461	2.085	1.949	1.849
	RP	17.603	16.814	13.020	12.225	11.614	11.152	10.888
	MT	26.002	24.306	19.484	18.016	16.694	15.700	14.761

Fonte: (BRASIL, 2007; 2008a; 2009b; 2010; 2011; 2012; 2013).

Dois critérios foram considerados para definir esse marco temporal que contempla sete anos: os microdados do INEP podem ser acessados de forma detalhada a partir de 2007; além disso, o ano de 2007 foi o momento de discussão nacional que resultou na construção do texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008b).

Consideramos necessário compartilhar, com os leitores, o processo de construção da pesquisa e a organização dos dados apresentados neste texto. Nossa intenção inicial era a construção de um mapeamento sobre as matrículas, nossa ideia estava focada na produção e organização dos dados acerca do público-alvo da educação especial, de modo que pudéssemos proporcionar a outros pesquisadores, aos docentes e aos gestores dessas redes de ensino um conhecimento sobre esses sistemas educacionais. Ao longo do trabalho de pesquisa, percebemos que, considerando a amplitude das informações e as alternativas de organização dos dados, fica evidente que é possível que novas interrogações sejam desencadeadas a partir de combinações que considerem contextos, modalidades de ensino, redes etc.

Para facilitar a compreensão dos dados, organizamos tabelas e gráficos produzindo relatos sobre cada um dos 14 municípios, com algumas diretrizes de análise: na educação regular, considerou-se os números totais de matrículas da rede pública de ensino – rede estadual, municipal e respectivas matrículas do público-alvo da educação especial; no ensino exclusivamente especializado, trabalhamos com os números de matrículas totais das redes estadual, municipal e privada.

Nossa meta é mostrar as relações e as singularidades que unem contextos específicos, como os municípios analisados, e o estado do Rio

Grande do Sul. Podemos, assim, visualizar de forma abrangente este panorama com base na análise dos 14 municípios.

1. BAGÉ (16)⁷

Tabela 3 - Matrículas totais do Município de Bagé – Ensino Regular: Rede Estadual e Municipal de Ensino – 2007 a 2013.

		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Ensino Regular	MPA	356	587	400	529	591	660	701
	%	1,5	2,5	1,7	2,3	2,6	3	3,3
	RE	11.800	11.543	11.005	10.651	10.224	9.760	9.541
	MPA	29	19	23	90	109	128	172
	RM	12.280	12.398	12.700	12.392	12.374	12.521	11.926
	MPA	327	568	377	439	482	532	529
MT	24.080	23.941	23.705	23.043	22.598	22.281	21.467	

Fonte: (BRASIL, 2007; 2008a; 2009b; 2010; 2011; 2012; 2013).

Tabela 4 - Matrículas totais do Município de Bagé – Ensino Especial: Redes Estadual, Municipal e Privada de Ensino – 2007 a 2013.

		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Ensino Especial	RE	38	26	4	3	2	1	1
	RM	154	0	0	0	0	0	0
	RP	207	207	23	4	14	29	28
	MT	399	233	27	7	16	30	29

Fonte: (BRASIL, 2007; 2008a; 2009b; 2010; 2011; 2012; 2013).

Bagé é um município com 116.794 habitantes (IBGE, 2010) e possui uma rede pública de ensino – escolas estaduais e municipais – que apresenta declínio no número de matrículas no período investigado, como ocorre com a maioria dos municípios brasileiros, ao considerarmos o total de matrículas na Educação Básica. Quando tomamos especificamente as matrículas dos alunos público-alvo da educação especial, no mesmo período, observa-se a tendência inversa, com aumento de matrículas que passam a ser concentradas predominantemente no ensino comum. Esse movimento poderá ser observado na maioria dos municípios investigados,

⁷ O número entre parênteses representa a quantidade de municípios de abrangência do polo. Esse número constará na mesma forma nos 14 municípios analisados.

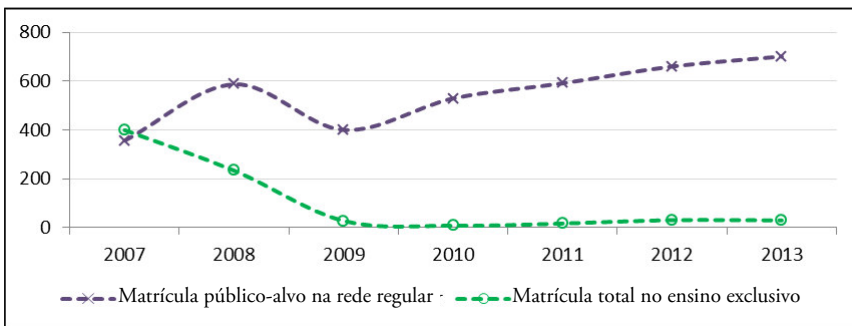
porém Bagé apresenta indicadores que se destacam pela intensificação dessas matrículas nas escolas regulares em modo radicalmente intenso.

No ano de 2013 a rede estadual tinha 9.541 matrículas da Educação Básica, representando 44,4% das matrículas públicas. Ao longo dos sete anos analisados, é possível perceber um aumento gradativo do número de matrículas do público-alvo da educação especial nessa rede de ensino, em classes comuns, com intensificação desse aumento a partir do ano de 2010. Entre 2007 e 2013 essas matrículas passam de 29 para 178.

A análise da rede municipal mostra que, em 2013, as matrículas totalizavam 11.926 (55,6% do total das matrículas em escolas públicas de ensino regular). Observando os indicadores de matrículas do público-alvo da educação especial nessa rede de ensino, encontramos, já em 2007, um número expressivo, equivalente a 327 matrículas e chegando, em 2013, a 529 matrículas. Ao observarmos o período analisado, esses números de matrículas mostram um crescimento contínuo, porém marcado por um decréscimo no ano de 2008 seguido de uma retomada no aumento desses indicadores.

De modo concomitante a esse significativo aumento de matrículas nas redes públicas de ensino comum, observa-se um acentuado declínio das matrículas no ensino especial exclusivo. A partir de 2008, as matrículas do ensino especial na rede municipal têm número igual a zero, com redução progressiva dessa matrícula nas redes estadual e privada. Tais movimentos podem ser identificados nas tabelas apresentadas anterior, bem como ganham visibilidade no Gráfico 2, apresentado a seguir.

Gráfico 2 - Matrículas totais do público-alvo da Educação Especial no município de Bagé – Ensino Regular e Ensino Especial – 2007 a 2013.



Fonte: (BRASIL, 2007; 2008a; 2009b; 2010; 2011; 2012; 2013).

As redes públicas de educação desse município apresentam incremento de matrícula dos alunos da educação especial no ensino comum que faz com que esse contingente se aproxime dos 100%. No ano de 2013, o total geral das matrículas desses alunos, em Bagé, considerando o ensino público e privado, é de 730 alunos, sendo que destes 96% encontravam-se no ensino comum e apenas 4% no ensino exclusivamente especializado.

2. CACHOEIRA DO SUL (12)

Tabela 5 - Matrículas totais do Município de Cachoeira do Sul – Ensino Regular: Rede Estadual e Municipal de Ensino – 2007 a 2013.

		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Ensino Regular	MPA	202	239	237	362	404	482	550
	%	1,3	1,6	1,6	2,5	2,9	3,4	4
	RE	10.255	9.875	9.267	9.038	8.734	8.685	8.508
	MPA	141	166	149	240	260	290	334
	RM	4.985	5.038	5.278	5.167	5.211	5.437	5.170
	MPA	61	73	88	122	144	192	216
MT		15.240	14.913	14.545	14.205	13.945	14.122	13.678

Fonte: (BRASIL, 2007; 2008a; 2009b; 2010; 2011; 2012; 2013).

Tabela 6 - Matrículas totais do Município de Cachoeira do Sul – Ensino Especial: Redes Estadual, Municipal e Privada de Ensino – 2007 a 2013.

		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Ensino Especial	RE	20	25	19	18	14	9	0
	RM	0	0	0	0	0	0	0
	RP	128	127	99	96	90	89	99
	MT	148	152	118	114	104	98	99

Fonte: (BRASIL, 2007; 2008a; 2009b; 2010; 2011; 2012; 2013).

O município de Cachoeira do Sul, em 2010, possuía 83.827 habitantes (IBGE, 2010). Sua rede pública de ensino – escolas estaduais e municipais – contemplava um total de 13.678 matrículas na Educação Básica, no ano de 2013. As matrículas dos alunos público-alvo da educação especial, no mesmo período, mostram um aumento crescente no ensino comum em escolas públicas, passando de 202 (2007) a 550

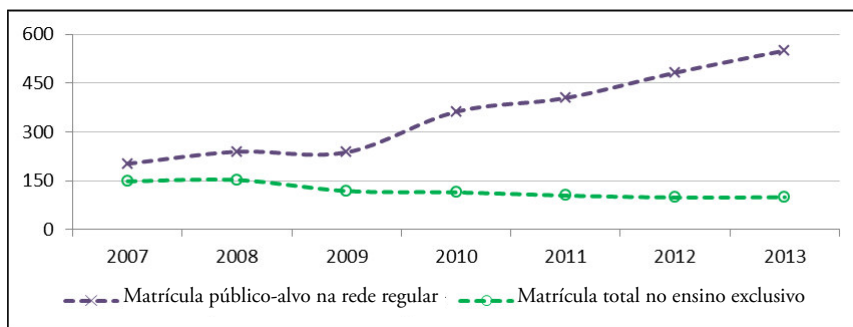
(2013). Paralelamente ao aumento de matrículas desses alunos no ensino comum, há uma redução das matrículas no ensino exclusivamente especializado, e estas passam a ser concentradas apenas em espaços privados de atendimento. Ao longo desses anos, a rede municipal não oferecia matrículas dessa natureza em suas escolas, e a rede estadual, que possuía matrículas em 2007, mostra uma redução que resulta na inexistência desses indicadores em 2013. No que se refere aos espaços de ensino exclusivo, as matrículas totais nesse município, em 2013, são 99, concentradas apenas na dependência administrativa privada.

No ano de 2013 a rede estadual tinha 8.508 matrículas da Educação Básica, representando 62,2% das matrículas públicas. É possível perceber um aumento contínuo do número de matrículas do público-alvo da educação especial nessa rede de ensino, em classes comuns, com destaque para esse aumento a partir do ano de 2010. Entre 2007 e 2013 essas matrículas passaram de 141 para 334.

Na Rede Municipal de Ensino de Cachoeira do Sul, em 2013, as matrículas eram 5.170 (37,8% do total das matrículas em escolas públicas de ensino regular). Ao considerarmos os alunos público-alvo da educação especial, nessa rede de ensino, encontramos, de modo semelhante ao processo evidenciado na rede estadual, um aumento progressivo de matrículas que se intensifica a partir de 2010. Em 2007, esse número era de 61 matrículas, passando, em 2013, a 216 matrículas.

A evolução desses indicadores pode ser observada no Gráfico 3. A partir dessa análise, confirma-se, nesse município, a tendência de intensificação das matrículas dos alunos da educação especial no ensino comum e, nesse caso, uma redução total da oferta de matrículas no ensino exclusivamente especializado em escolas públicas. A intensificação desse processo no ano de 2010, em ambas as redes públicas de que tratamos, permanece como um aspecto a ser investigado.

Gráfico 3 - Matrículas totais do público-alvo da Educação Especial no município de Cachoeira do Sul – Ensino Regular e Ensino Especial – 2007 a 2013.



Fonte: (BRASIL, 2007; 2008a; 2009b; 2010; 2011; 2012; 2013).

3. CAPÃO DA CANOA (20)

Tabela 7 - Matrículas totais do Município de Capão da Canoa – Ensino Regular: Rede Estadual e Municipal de Ensino – 2007 a 2013.

		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Ensino Regular	MPA	17	40	32	83	106	149	205
	%	0,2	0,4	0,3	0,8	1	1,5	2
	RE	3.894	3.715	3.758	3.843	3.728	3.644	3.762
	MPA	1	3	34	34	24	37	56
	RM	5.842	5.987	6.033	5.927	6.274	6.359	6.567
	MPA	16	37	28	49	82	112	149
MT	9.736	9.702	9.791	9.770	10.002	10.003	10.329	

Fonte: (BRASIL, 2007; 2008a; 2009b; 2010; 2011; 2012; 2013).

Tabela 8 - Matrículas totais do Município de Capão da Canoa – Ensino Especial: Redes Estadual, Municipal e Privada de Ensino – 2007 a 2013.

		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Ensino Especial	RE	14	11	10	0	6	6	0
	RM	121	130	82	73	71	56	32
	RP				0	0	0	0
	MT	135	141	92	73	77	62	32

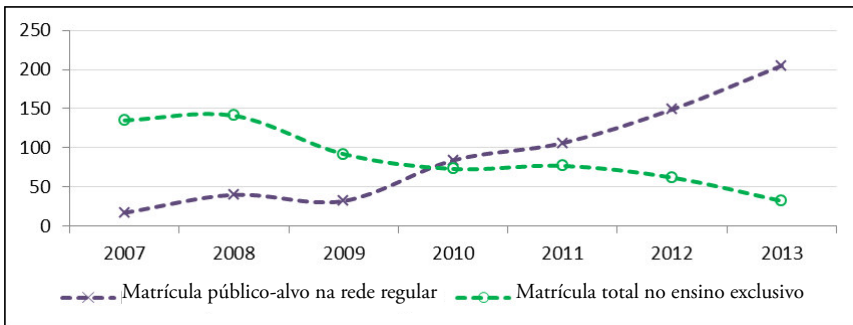
Fonte: (BRASIL, 2007; 2008a; 2009b; 2010; 2011; 2012; 2013).

O município de Capão da Canoa é constituído por 42.040 habitantes (IBGE, 2010) e dispõe de uma rede pública de ensino envolvendo escolas estaduais e municipais que totalizam 10.329 matrículas.

A rede estadual apresenta aumento nas matrículas do público-alvo da educação especial. No período em questão, as matrículas crescem de um para 56. A rede municipal também evidencia um aumento das matrículas do público-alvo da educação especial, no ensino comum, passando de 16 matrículas, em 2007, para 149 em 2013. No que se refere ao atendimento exclusivo, essa rede é a única que apresenta matrículas em 2013 (32).

Analisando os números de matrículas das Tabelas 7 e 8 e o movimento do gráfico que segue, fica evidente uma relação entre o aumento das matrículas do público-alvo no ensino regular e a sua correspondente diminuição na modalidade exclusiva.

Gráfico 4 - Matrículas totais do público-alvo da Educação Especial no município de Capão da Canoa –Ensino Regular e Ensino Especial – 2007 a 2013.



Fonte: (BRASIL, 2007; 2008a; 2009b; 2010; 2011; 2012; 2013).

4. CAXIAS DO SUL (40)

Tabela 9 - Matrículas totais do Município de Caxias do Sul – Ensino Regular: Rede Estadual e Municipal de Ensino – 2007 a 2013.

		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Ensino Regular	MPA	215	910	709	651	799	932	935
	%	0,3	1,4	1,1	1	1,2	1,4	1,5
	RE	32.970	31.905	31.078	30.626	30.475	30.561	29.758
	MPA	81	71	85	139	199	219	210
	RM	32.245	32.891	33.117	32.948	32.894	32.973	32.746
	MPA	134	839	624	512	600	713	725
MT	65.215	64.796	64.195	63.574	63.369	63.534	62.504	

Fonte: (BRASIL, 2007; 2008a; 2009b; 2010; 2011; 2012; 2013).

Tabela 10 - Matrículas totais do Município de Caxias do Sul – Ensino Especial: Redes Estadual, Municipal e Privada de Ensino – 2007 a 2013.

		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Ensino Especial	RE	274	286	263	242	221	179	164
	RM	259	208	184	181	134	120	109
	RP	314	307	255	89	62	81	80
	MT	847	801	702	512	417	380	353

Fonte: (BRASIL, 2007; 2008a; 2009b; 2010; 2011; 2012; 2013).

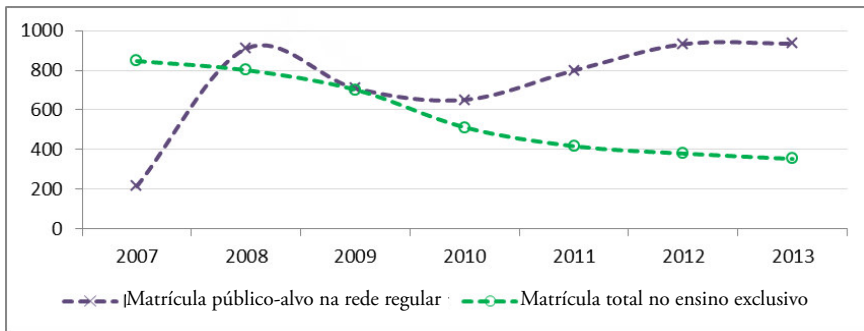
De acordo com os dados do Censo do IBGE (2010), Caxias do Sul é o segundo município em termos populacionais, 435.564 habitantes, com uma grande rede de escolas, computando as redes pública (municipal e estadual) e privada.

Considerando as matrículas do público-alvo da educação especial na rede estadual, percebemos, no período de sete anos, um aumento que passa de 81, em 2007, para 210, em 2013. Na modalidade exclusiva, os dados não expressam uma diminuição significativa e isso nos levou a consultar o Banco de dados Data Escola Brasil (BRASIL, 2014) para

entender a estrutura de ensino deste município: em 2013, possuía quatro escolas especiais, sendo duas estaduais⁸, uma municipal⁹ e uma privada¹⁰.

A rede municipal se conserva em termos de matrículas gerais no período analisado. Em relação ao público-alvo da educação especial, merece destaque o período de 2007 para 2008, quando há um aumento de 134 para 838 matrículas.

Gráfico 5 - Matrículas totais do público-alvo da Educação Especial no município de Caxias do Sul – Ensino Regular e Ensino Especial – 2007 a 2013.



Fonte: (BRASIL, 2007; 2008a; 2009b; 2010; 2011; 2012; 2013).

O gráfico anterior ilustra a relação entre a educação regular e o ensino exclusivo, trazendo como evidência um percentual de 1,5% nas matrículas do público-alvo da educação especial nas classes comuns, índice que se mostra inferior àquele de vários outros municípios.

⁸ Escola Estadual Especial João Prataviera: 146 matrículas no ensino fundamental; e Escola Estadual Especial de Ensino Médio Helen Keller: 18 matrículas no ensino médio de alunos surdos. Ano de referência: 2013.

⁹ Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Helen Keller: 109 matrículas no ensino fundamental. Ano de referência: 2013.

¹⁰ Escola Especial Dr. Henrique Ordovas Filho – APAE: 80 matrículas no ensino fundamental. Ano de referência: 2013.

5. Cruz Alta (50)

Tabela 11 - Matrículas totais do Município de Cruz Alta – Ensino Regular: Rede Estadual e Municipal de Ensino – 2007 a 2013.

		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Ensino Regular	MPA	72	147	100	197	229	226	271
	%	0,5	1,1	0,8	1,6	1,9	1,9	2,3
	RE	9.243	8.782	8.360	8.087	7.865	7.745	7.525
	MPA	43	54	51	102	129	137	144
	RM	4.948	4.890	4.719	4.528	4.373	4.145	4.056
	MPA	29	93	49	95	100	89	127
MT	14.191	13.672	13.079	12.615	12.238	11.890	11.581	

Fonte: (BRASIL, 2007; 2008a; 2009b; 2010; 2011; 2012; 2013).

Tabela 12 - Matrículas totais do Município de Cruz Alta – Ensino Especial: Redes Estadual, Municipal e Privada de Ensino – 2007 a 2013.

		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Ensino Especial	RE	174	151	153	148	155	150	130
	RM	60	51	56	32	29	38	37
	RP	80	75	34	42	38	36	36
	MT	314	277	243	222	222	224	203

Fonte: (BRASIL, 2007; 2008a; 2009b; 2010; 2011; 2012; 2013).

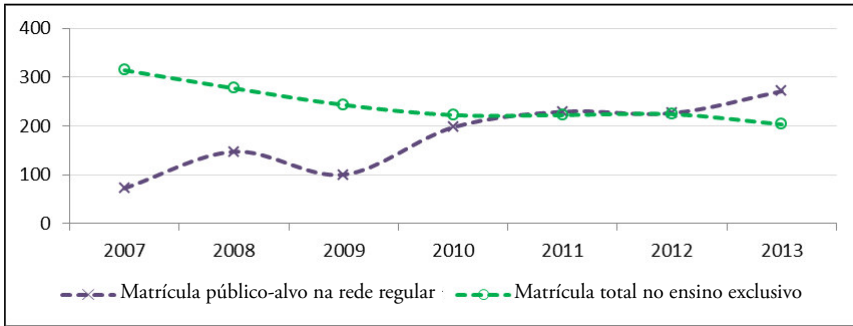
O município de Cruz Alta, em 2010, apresentava 62.821 habitantes (IBGE, 2010). No que tange às matrículas da rede pública da educação básica, esse município apresentava um total de 11.581 matrículas em 2013, envolvendo as redes estadual e municipal. Destas matrículas, 271 eram identificadas como relativas ao público-alvo da educação especial no ensino comum (2,3%).

Na rede estadual, as matrículas do público-alvo da educação especial no ensino comum apresentam um aumento expresso na alteração de 43 matrículas, em 2007, para 144 2013.

Na rede municipal, no que diz respeito às matrículas dos alunos do público-alvo da educação especial no ensino comum, percebemos oscilações entre os anos de 2007 e 2013, quando esses índices são de 127 matrículas. Ao examinarmos o gráfico que segue, é possível inferir

uma relação próxima entre as matrículas do atendimento exclusivamente especializado e aquelas do ensino regular.

Gráfico 6 - Matrículas totais do público-alvo da Educação Especial no município de Cruz Alta – Ensino Regular e Ensino Especial – 2007 a 2013.



Fonte: (BRASIL, 2007; 2008a; 2009b; 2010; 2011; 2012; 2013).

Considerando o fato de ser um município pequeno, cabe destacar a estrutura de ensino exclusiva. A partir dos dados Data Escola Brasil (BRASIL, 2013), constatamos que este município possui três escolas especiais, sendo uma estadual¹¹, uma municipal¹² e uma privada¹³.

6. ESTRELA (36)

Tabela 13 - Matrículas totais do Município de Estrela – Ensino Regular: Rede Estadual e Municipal de Ensino – 2007 a 2013.

		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Ensino Regular	MPA	24	46	35	101	110	117	142
	%	0,4	0,7	0,6	1,7	1,9	2,1	2,6
	RE	3.585	3.376	3.213	3.056	2.894	2.760	2.649
	MPA	1	14	12	61	73	79	95
	RM	2.662	2.711	2.700	2.782	2.739	2.838	2.827
	MPA	23	32	23	40	37	38	47
	MT	6.247	6.087	5.913	5.838	5.633	5.598	5.476

Fonte: (BRASIL, 2007; 2008a; 2009b; 2010; 2011; 2012; 2013).

¹¹ A Escola Estadual Especial Dep. Carlos Santos – CIEP tem 119 matrículas. Ano de referência: 2013.

¹² A Escola Municipal Especial e Fundamental Professor Pardal tem 37 matrículas. Ano de referência: 2013.

¹³ A Escola de 1º Grau Incompleto Santo Antônio para Educação Especial tem 75 matrículas. Ano de referência: 2013.

Tabela 14 - Matrículas totais do Município de Estrela – Ensino Especial: Redes Estadual, Municipal e Privada de Ensino – 2007 a 2013.

		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Ensino Especial	RE	15	11	6	6	6	0	0
	RM	0	0	0	0	0	0	0
	RP	47	53	48	53	50	37	38
	MT	62	64	54	59	56	37	38

Fonte: (BRASIL, 2007; 2008a; 2009b; 2010; 2011; 2012; 2013).

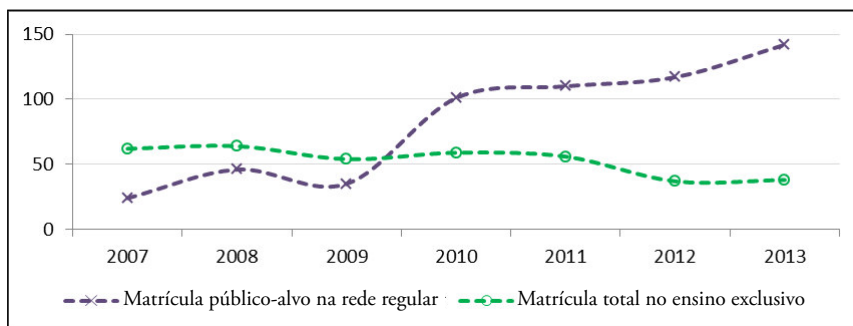
Estrela possuía, em 2013, uma rede pública de ensino com 5.476 matrículas – entre escolas estaduais e municipais –, em uma população de 30.619 habitantes (IBGE, 2010). Nessa estrutura de ensino, o público-alvo da educação especial representava 142 matrículas, perfazendo 2,6% do total de matrículas no ensino comum.

As matrículas do público-alvo na rede estadual apresentam um acentuado incremento, com destaque dirigido aos anos de 2009 e 2010, quando existe um aumento de 12 para 61 matrículas. Em 2013, essas matrículas eram 95. O ensino exclusivo nessa rede exibe um declínio de matrículas no período, vindo a zerar esses indicadores a partir de 2012.

Ao longo dos anos estudados, a rede municipal apresenta um índice crescente, com pequenas alterações de matrículas do público-alvo no ensino regular, alcançando, em 2013, o total de 47. O atendimento exclusivo não apresenta matrículas no período estudado nessa rede de ensino.

O ensino exclusivo se concentra na rede privada – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) –, apresentando números de matrículas tendencialmente constantes durante todo o período. A partir dos dados Data Escola Brasil (BRASIL, 2013), em 2013, as matrículas são divididas nas etapas de ensino fundamental (8 matrículas) e na educação de jovens e adultos (30 matrículas). O gráfico que segue ilustra a constância desse atendimento na rede privada.

Gráfico 7 - Matrículas totais do público-alvo da Educação Especial no município de Estrela – Ensino Regular e Ensino Especial – 2007 a 2013.



Fonte: (BRASIL, 2007; 2008a; 2009b; 2010; 2011; 2012; 2013).

7. PASSO FUNDO (74)

Tabela 15 - Matrículas totais do Município de Passo Fundo – Ensino Regular: Rede Estadual e Municipal de Ensino – 2007 a 2013.

		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Ensino Regular	MPA	144	237	163	368	563	791	905
	%	0,4	0,7	0,5	1,2	1,8	2,5	3
	RE	20.296	19.025	18.779	18.240	18.134	17.750	17.027
	MPA	91	71	68	187	282	407	451
	RM	14.180	13.703	13.687	13.685	13.657	13.381	13.402
	MPA	53	166	95	181	281	384	454
MT	34.476	32.728	32.466	31.925	31.791	31.131	30.429	

Fonte: (BRASIL, 2007; 2008a; 2009b; 2010; 2011; 2012; 2013).

Tabela 16 - Matrículas totais do Município de Passo Fundo – Ensino Especial: Redes Estadual, Municipal e Privada de Ensino – 2007 a 2013.

		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Ensino Especial	RE	127	84	80	64	49	45	14
	RM	29	116	27	26	27	34	31
	RP	308	182	283	241	242	237	136
	MT	464	382	390	331	318	316	181

Fonte: (BRASIL, 2007; 2008a; 2009b; 2010; 2011; 2012; 2013).

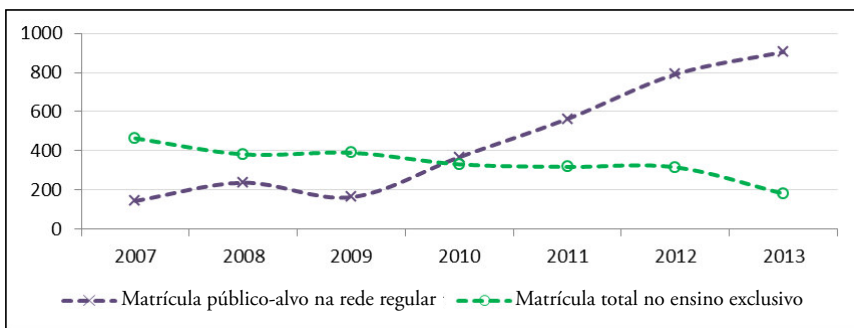
O município de Passo Fundo apresentava, no ano de 2010 (IBGE, 2010), 184.826 habitantes. Em 2013, no que tange às matrículas da Educação Básica, possuía uma rede pública de ensino constituída por 30.429 matrículas no ensino comum, dentre essas, 905 do público-alvo da educação especial.

Na rede estadual, merece destaque um incremento evidenciado no período de 2007-2013, no qual as matrículas do público-alvo passam de 91, em 2007, para 451 em 2013. O ensino especial apresenta declínio em suas matrículas, passando de 127, em 2007, para 14 em 2013.

As matrículas do público-alvo da educação especial na rede municipal passam de 53, em 2007, para 454 em 2013. Com relação ao ensino exclusivo, observamos certa constância no número de matrículas ao longo do período analisado. Vale salientar que a rede municipal possui uma escola especial, a qual em seu nome sugere o atendimento específico: Escola Municipal de Autistas Profa. Olga Caetano Dias, com 31 matrículas, seis delas no ensino fundamental e 25 na Educação de Jovens e Adultos – EJA (BRASIL, 2013).

Nessa direção, a rede privada de ensino especial concentra seu atendimento em uma escola – APAE –, a qual no ano de 2013 representava 136 matrículas distribuídas da seguinte forma: 7 na educação infantil, 48 no ensino fundamental e 81 no EJA. Essa relação entre o aumento de matrículas do público-alvo no ensino regular e a diminuição do atendimento exclusivamente especializado está presente no Gráfico 8, que segue.

Gráfico 8 - Matrículas totais do público-alvo da Educação Especial no município de Passo Fundo – Ensino Regular e Ensino Especial – 2007 a 2013.



Fonte: (BRASIL, 2007; 2008a; 2009b; 2010; 2011; 2012; 2013).

Neste gráfico também é possível visualizar uma “dobra”, momento em que há uma inversão dos números de matrículas totais do público-alvo no ensino comum, mais especificamente, no período de 2009-2010, quando essas matrículas, na rede pública, passam de 163 (2009) para 368 (2010).

8. PELOTAS (22)

Tabela 17 - Matrículas totais do Município de Pelotas – Ensino Regular: Rede Estadual e Municipal de Ensino – 2007 a 2013.

		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Ensino Regular	MPA	219	302	334	539	945	1.176	1.232
	%	0,4	0,5	0,6	1	1,8	2,3	2,5
	RE	32.414	31.024	29.456	28.663	27.348	26.108	25.444
	MPA	95	89	110	233	337	441	456
	RM	26.330	26.948	26.680	25.668	25.143	24.124	22.866
	MPA	124	213	224	306	306	735	776
MT	58.744	57.972	56.136	54.331	52.491	50.232	48.310	

Fonte: (BRASIL, 2007; 2008a; 2009b; 2010; 2011; 2012; 2013).

Tabela 18 - Matrículas totais do Município de Pelotas – Ensino Especial: Redes Estadual, Municipal e Privada de Ensino – 2007 a 2013.

		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Ensino Especial	RE	87	72	36	40	50	10	8
	RM	22	0	12	3	31	24	20
	RP	649	594	403	367	312	322	290
	MT	758	672	451	410	393	356	318

Fonte: (BRASIL, 2007; 2008a; 2009b; 2010; 2011; 2012; 2013).

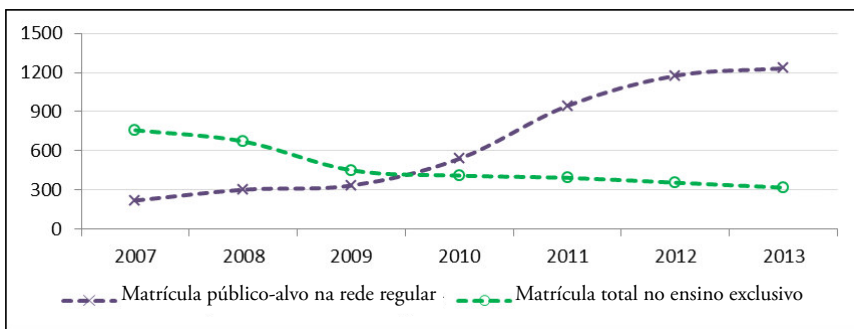
Em 2013, a cidade de Pelotas apresentava uma rede pública de ensino regular de 48.310 matrículas, em um universo populacional de 328.275 habitantes (IBGE, 2010). No período de sete anos, essa rede apresentou decréscimo de 10.434 matrículas – passando de 58.744, em 2007, para 48.310 em 2013. No que diz respeito ao público-alvo da educação especial, suas matrículas na educação regular, em 2013, chegam a 1.232, indicando um percentual de 2,5%.

A rede estadual, também em relação ao público-alvo, apresenta um aumento contínuo de matrículas, chegando, em 2013, a 456. Com relação ao ensino exclusivo, há um decréscimo nas matrículas, apontando a passagem de 87 (2007) para oito (2013).

A rede municipal apresenta, no período analisado, um aumento significativo, passando de 124 para 776 em 2013. Pode-se identificar um destaque no período de 2010-2011, no qual as matrículas duplicam. No ensino especial, nessa dependência administrativa, há uma tendência à manutenção dos indicadores, apesar de ocorrerem oscilações.

As matrículas do ensino exclusivo apresentam concentração de seu atendimento na rede privada. De acordo com o banco Data Escola Brasil (BRASIL, 2013), o presente município, em 2013, possuía quatro escolas especiais: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Pelotas, com 56 matrículas; Centro de Reabilitação de Pelotas – CERENEPE, com 124 matrículas; Escola de Educação Especial Louis Braille, com 31 matrículas; e Escola Especial Professor Alfredo Dub, com 79 matrículas. O gráfico que segue ilustra a movimentação entre as matrículas do público-alvo no ensino comum e as matrículas do ensino exclusivo.

Gráfico 9 - Matrículas totais do público-alvo da Educação Especial no município de Pelotas – Ensino Regular e Ensino Especial – 2007 a 2013.



Fonte: (BRASIL, 2007; 2008a; 2009b; 2010; 2011; 2012; 2013).

No período estudado, percebe-se uma diminuição de matrículas na rede exclusiva; em contrapartida, há um aumento mais acentuado das matrículas na educação regular.

9. PORTO ALEGRE (54)

Tabela 19 - Matrículas totais do Município de Porto Alegre – Ensino Regular: Rede Estadual e Municipal de Ensino – 2007 a 2013.

		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Ensino Regular	MPA	1.981	2.009	2.354	3.184	3.597	4.154	4.358
	%	0,9	1	1,2	1,6	1,9	2,2	2,4
	RE	167.067	161.657	157.272	150.302	145.502	141.254	134.585
	MPA	227	316	408	914	1.339	1.966	2.289
	RM	56.745	46.978	47.060	46.865	46.144	45.240	43.849
	MPA	1.754	1.693	1.946	2.270	2.258	2.188	2.069
	MT	223.812	208.635	204.332	197.167	191.646	186.494	178.434

Fonte: (BRASIL, 2007; 2008a; 2009b; 2010; 2011; 2012; 2013).

Tabela 20 - Matrículas totais do Município de Porto Alegre – Ensino Especial: Redes Estadual, Municipal e Privada de Ensino – 2007 a 2013.

		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Ensino Especial	RE	1286	1041	1004	948	899	810	664
	RM	726	673	653	635	618	629	612
	RP	867	858	924	848	759	691	688
	MT	2879	2572	2581	2431	2276	2130	1964

Fonte: (BRASIL, 2007; 2008a; 2009b; 2010; 2011; 2012; 2013).

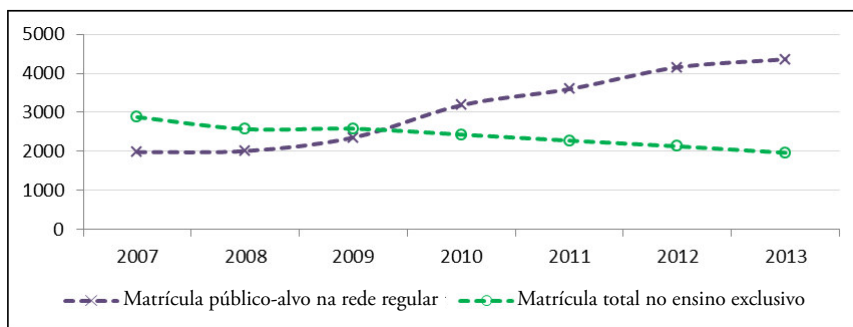
Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul, o primeiro dentre esses municípios em termos populacionais, com 1.409.351 habitantes (IBGE, 2010), apresenta uma rede pública de ensino – entre escolas estaduais e municipais – com 178.434 matrículas no ensino comum no ano de 2013. Percebe-se uma diminuição de matrículas totais na rede pública do ensino regular no período em foco – 223.812 (2007) para 178.434 (2013).

A rede estadual, em relação ao público-alvo da educação especial, apresenta aumento nas matrículas no ensino comum, passando de 227, em 2007, para 2.289, em 2013. No que tange ao ensino especial, há uma diminuição de matrículas, com uma redução de aproximadamente 50%: 1.286 (2007) e 664 (2013).

Em 2007, na rede municipal, o público-alvo da educação especial apresentava número de matrículas no ensino comum de 1.754, passando a 2.069 em 2013. Essa rede possui um histórico de iniciativas favorecedoras da inclusão escolar, marcando desde a década de 1990¹⁴ uma proposta de atendimento aos alunos público-alvo na educação regular. Em 1999 não havia mais classes especiais nessa rede e os serviços passam a ser concentrados nas salas de recursos e nas escolas especiais.

No que se refere ao ensino exclusivamente especializado, Porto Alegre possui uma rede constituída por 22 instituições, dentre elas: quatro estaduais¹⁵, sendo uma estritamente para surdos, cinco municipais¹⁶ e oito privadas¹⁷, sendo duas unidades da APAE. O gráfico que segue estabelece a relação entre os números de matrícula no ensino exclusivo e público-alvo no ensino comum.

Gráfico 10 - Matrículas totais do público-alvo da Educação Especial no município de Porto Alegre – Ensino Regular e Ensino Especial – 2007 a 2013.



Fonte: (BRASIL, 2007; 2008a; 2009b; 2010; 2011; 2012; 2013).

¹⁴ Cf. TEZZARI (2002).

¹⁵ Escola Estadual Especial Renascença: 263 matrículas; Escola de Ensino Médio para surdos Profa. Lília Mazonon: 61 matrículas; Escola Estadual Especial Cristo Redentor: 189 matrículas; e Escola Estadual Especial Recanto da Alegria: 127 matrículas. Ano de referência: 2013.

¹⁶ EMEEF Prof. Elyseu Paglioli: 128 matrículas; EMEEF Prof. Luiz Francisco Lucena Borges: 77 matrículas; EMEEF Prof. Lygia Morrone Averbuck: 141 matrículas; EMEEF Tristão Sucupira Vianna: 162 matrículas. Vale destacar que a rede municipal também possui uma escola com características de escola especial intitulada EMEEF de Surdos Bilingue Salomão Watnick, que atende apenas alunos com surdez e com outras deficiências associadas, com 61 matrículas. Ano de referência: 2013.

¹⁷ Escola de 1º Grau incompleto Lar Feliz; Escola de Educação Especial Bárbara Sybille Fischinger; Escola de Educação Especial Cerepal; Escola de Educação Especial Nazareth – APAE; Escola Especial Educandário São João Batista; Escola Especial particular João Alfredo de Azevedo – APAE; Escola Especial para surdos Frei Pacífico; e Unidade de Ensino Especial Concordia – ULBRA. Para informações detalhadas sobre as matrículas, consultar documento anexo. Ano de referência, 2013.

Pode-se perceber que existe uma tendência ao aumento das matrículas no ensino comum acompanhado de um declínio das matrículas no ensino especializado, com maior estabilidade para esse último, como uma possível indicação de que tais matrículas tendem à manutenção.

10. SANTA MARIA (37)

Tabela 21 - Matrículas totais do Município de Santa Maria – Ensino Regular: Rede Estadual e Municipal de Ensino – 2007 a 2013.

		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Ensino Regular	MPA	469	500	611	830	865	1.050	1.179
	%	1,1	1,2	1,5	2,1	2,3	2,8	3,2
	RE	24.177	23.215	22.623	21.725	20.691	20.470	19.636
	MPA	232	274	224	340	368	481	535
	RM	17.792	17.490	17.382	17.440	17.269	16.937	16.916
	MPA	237	226	387	490	497	569	644
MT	41.969	40.705	40.005	39.165	37.960	37.407	36.552	

Fonte: (BRASIL, 2007; 2008a; 2009b; 2010; 2011; 2012; 2013).

Tabela 22 - Matrículas totais do Município de Santa Maria – Ensino Especial: Redes Estadual, Municipal e Privada de Ensino – 2007 a 2013.

		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Ensino Especial	RE	275	266	227	212	186	169	137
	RM	27	0	0	0	0	0	0
	RP	262	261	133	129	127	124	122
	MT	564	527	360	341	313	293	259

Fonte: (BRASIL, 2007; 2008a; 2009b; 2010; 2011; 2012; 2013).

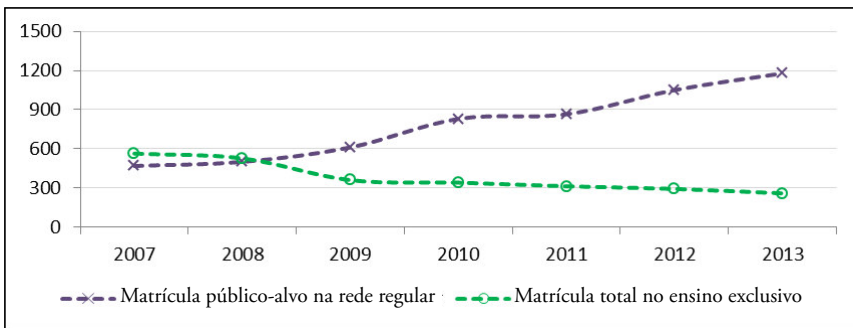
O município de Santa Maria apresenta uma população de 261.031 habitantes (IBGE, 2010) e possuía, em 2013, uma rede de ensino pública – rede estadual e municipal – com 36.552 matrículas no ensino comum. Neste universo de matrículas, o público-alvo da educação especial aponta um total de 469 matrículas em 2007, chegando a 1.179 no ano de 2013.

Na rede estadual, as matrículas do público-alvo apresentam os seguintes números: 232 (2007) e 535 (2013). No ensino especial dessa rede havia, em 2013, 137 matrículas, das quais 79 pertencem à escola

estadual para surdos¹⁸, que oferta o atendimento na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e EJA.

Considerando o público-alvo na rede pública municipal, observamos no período estudado aumento das matrículas no ensino comum – 237 em 2007, chegando a 644 em 2013. O ensino exclusivo apresenta ausência de matrículas a partir de 2008; contudo, na rede privada, mantém suas matrículas no âmbito de uma escola especial¹⁹.

Gráfico 11 - Matrículas totais do público-alvo da Educação Especial no município de Santa Maria – Ensino Regular e Ensino Especial – 2007 a 2013.



Fonte: (BRASIL, 2007; 2008a; 2009b; 2010; 2011; 2012; 2013).

O gráfico anterior ilustra o movimento de crescimento contínuo de matrículas dos alunos público-alvo da educação especial no ensino comum.

11. SANTO ÂNGELO (58)

Tabela 23 - Matrículas totais do Município de Santo Ângelo – Ensino Regular: Rede Estadual e Municipal de Ensino – 2007 a 2013.

		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Ensino Regular	MPA	20	144	147	209	289	311	326
	%	0,1	0,9	1	1,4	2	2,2	2,4
	RE	10.761	9.616	9.127	8.830	8.599	8.417	8.138
	MPA	9	121	90	134	196	195	197
	RM	5.715	5.899	5.704	5.539	5.675	5.510	5.340
	MPA	11	23	57	75	93	116	129
	MT	16.476	15.515	14.831	14.369	14.274	13.927	13.478

Fonte: (BRASIL, 2007; 2008a; 2009b; 2010; 2011; 2012; 2013).

¹⁸ Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Coser. Ano de referência: 2013.

¹⁹ Escola Especial Antônio Francisco Lisboa: 122 matrículas. Ano de referência: 2013.

Tabela 24 - Matrículas totais do Município de Santo Ângelo – Ensino Especial: Redes Estadual, Municipal e Privada de Ensino – 2007 a 2013.

		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Ensino Especial	RE	57	34	21	17	14	9	0
	RM	0	0	0	0	0	0	0
	RP	285	295	221	206	205	171	185
	MT	342	329	242	223	219	180	185

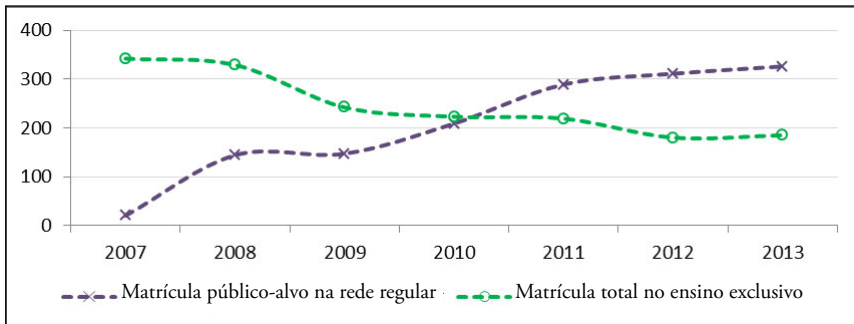
Fonte: (BRASIL, 2007; 2008a; 2009b; 2010; 2011; 2012; 2013).

Santo Ângelo apresenta uma população de 76.275 habitantes (IBGE, 2010). Em relação ao número total de matrículas na rede pública de ensino comum, havia 16.476 em 2007 e 13.478 em 2013. Neste universo de matrículas, o público-alvo da educação especial constituía-se, no ano de 2007, de 20 matrículas, passando para 326 no ano de 2013.

Na rede estadual, destacamos a passagem de um total de 9 matrículas, no ano de 2007, para 197 em 2013. No período de sete anos, observamos no ensino exclusivo dessa rede uma queda das matrículas, chegando a zerar em 2013.

A rede municipal tem sua ampliação de matrículas do público-alvo, no ensino comum, de forma gradual e contínua. O ensino exclusivo não apresenta referência de matrículas nos anos estudados.

Gráfico 12 - Matrículas totais do público-alvo da Educação Especial no município de Santo Ângelo – Ensino Regular e Ensino Especial – 2007 a 2013.



Fonte: (BRASIL, 2007; 2008a; 2009b; 2010; 2011; 2012; 2013).

Ao analisar o gráfico anterior, percebemos uma linha do ensino exclusivo com números elevados em relação à rede total de ensino. A rede privada sustenta as matrículas exclusivas²⁰ nesse município, com um número de 185 em 2013.

12. SÃO BORJA (14)

Tabela 25 - Matrículas totais do Município de São Borja – Ensino Regular: Rede Estadual e Municipal de Ensino – 2007 a 2013.

		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Ensino Regular	MPA	164	246	355	426	512	601	626
	%	1,1	1,7	2,5	3,3	4	5	5,3
	RE	8.847	8.512	8.399	7.888	7.567	7.230	6.999
	MPA	27	130	170	217	254	330	353
	RM	5.548	5.429	5.333	5.177	4.978	4.802	4.670
	MPA	137	116	185	209	258	271	273
MT		14.395	13.941	13.732	13.065	12.545	12.032	11.669

Fonte: (BRASIL, 2007; 2008a; 2009b; 2010; 2011; 2012; 2013).

Tabela 26 - Matrículas totais do Município de São Borja – Ensino Especial: Redes Estadual, Municipal e Privada de Ensino – 2007 a 2013.

		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Ensino Especial	RE	10	12	10	10	9	0	0
	RM	0	0	0	0	0	0	0
	RP	120	128	201	154	142	121	109
	MT	130	140	211	164	151	121	109

Fonte: (BRASIL, 2007; 2008a; 2009b; 2010; 2011; 2012; 2013).

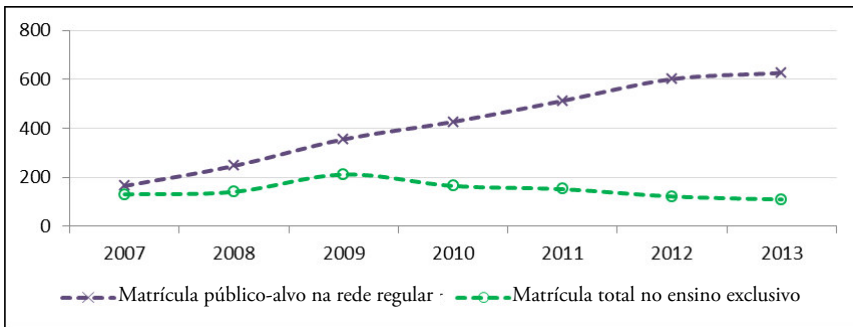
O município de São Borja possui 61.671 habitantes (IBGE, 2010). O índice das duas redes vai definir um percentual mercedor de uma análise apurada sobre os fatores que envolvem a geração de tais valores. Em 2013, a rede pública de ensino comum – escolas estaduais e municipais – do município de São Borja apresentou 11.669 matrículas, sendo 626 identificadas como do público-alvo da educação especial, o que equivale a um percentual de 5,3%.

²⁰ Escola de Educação Especial Raio de Sol: 185 matrículas, das quais 105 estão na modalidade EJA – anos iniciais do ensino fundamental.

Na rede estadual, as matrículas no ensino comum passam de 27, no ano de 2007, para 353 em 2013. Na rede exclusiva, observamos números reduzidos de matrículas, os quais chegam a zero no ano de 2012.

As matrículas do público-alvo na rede municipal apresentavam, já no ano de 2007, um número de 137, que aumenta progressivamente e alcança, em 2013, o número de 273 matrículas. No ensino exclusivo, essa rede não apresenta matrículas.

Gráfico 13 - Matrículas totais do público-alvo da Educação Especial no município de São Borja – Ensino Regular e Ensino Especial – 2007 a 2013.



Fonte: (BRASIL, 2007; 2008a; 2009b; 2010; 2011; 2012; 2013).

O gráfico anterior dá visibilidade a linhas que não se cruzam, indicando, já em 2007, um número maior de matrículas do público-alvo da educação especial no ensino regular. No ano de 2013, de acordo com o Banco de dados – Data Escola Brasil (MEC/INEP) –, o município possuía uma escola especial privada – APAE²¹.

²¹ Escola de Educação Especial Cyro Aquino Ferreira – APAE: 109 matrículas. Ano de referência: 2013.

13. URUGUAIANA (22)

Tabela 27 - Matrículas totais do Município de Uruguaiiana – Ensino Regular: Rede Estadual e Municipal de Ensino – 2007 a 2013.

		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Ensino Regular	MPA	141	203	201	263	347	449	482
	%	0,5	0,7	0,7	0,9	1,2	1,6	1,7
	RE	19.624	19.711	18.789	18.617	17.619	17.093	16.141
	MPA	71	107	95	132	189	222	227
	RM	9.512	9.703	9.840	9.633	10.006	11.158	12.195
	MPA	70	96	106	131	158	227	255
MT	29.136	29.414	28.629	28.250	27.625	28.251	28.336	

Fonte: (BRASIL, 2007; 2008a; 2009b; 2010; 2011; 2012; 2013).

Tabela 28 - Matrículas totais do Município de Uruguaiiana – Ensino Especial: Redes Estadual, Municipal e Privada de Ensino – 2007 a 2013.

		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Ensino Especial	RE	51	40	57	62	49	26	25
	RM	0	0	0	0	0	0	0
	RP	102	111	0	59	68	83	80
	MT	153	151	57	121	117	109	115

Fonte: (BRASIL, 2007; 2008a; 2009b; 2010; 2011; 2012; 2013).

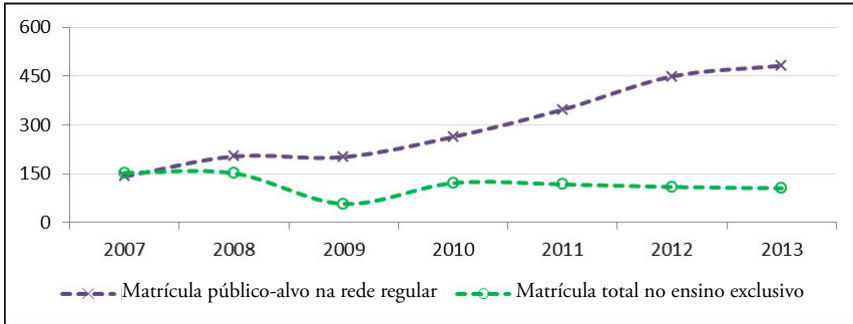
Uruguaiiana, cidade de região de fronteira, possui 125.435 habitantes (IBGE, 2010). Em 2013, a rede pública de ensino comum desse município apresentava 28.336 matrículas, dentre as quais 482 identificadas como público-alvo da educação especial (1,7%).

Na rede estadual, as matrículas do público-alvo aumentam no decorrer dos anos – em 71 matrículas em 2007, chegando a 227 em 2013.

Na rede municipal, as matrículas do público-alvo apresentam crescimento gradual e contínuo no período analisado. Essa rede não exibe matrículas na modalidade exclusiva.

A estrutura da rede exclusiva na esfera privada constitui-se de uma escola especial: Escola de Educação Especial Recanto Amigo – APAE: 80 matrículas, sendo 17 E.I. (sete na creche; 10 no pré); 36 E.F; 27 EJA E.F (Ano de referência: 2013).

Gráfico 14 - Matrículas totais do público-alvo da Educação Especial no município de Uruguaiana – Ensino Regular e Ensino Especial – 2007 a 2013.



Fonte: (BRASIL, 2007; 2008a; 2009b; 2010; 2011; 2012; 2013).

No gráfico anterior, observamos uma intersecção nas linhas de análise no ano de 2007, apresentando números de matrículas muito próximos. A partir de 2007, há um aumento progressivo de matrículas no ensino comum e uma redução, com tendência à estabilidade, de matrículas no ensino especializado exclusivo.

14. VACARIA (25)

Tabela 29 - Matrículas totais do Município de Vacaria – Ensino Regular: Rede Estadual e Municipal de Ensino – 2007 a 2013.

		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Ensino Regular	MPA	80	134	120	194	255	258	267
	%	0,7	1,1	1	1,6	2,1	2	2,2
	RE	6.832	6.852	6.648	6.607	6.408	6.463	6.269
	MPA	9	56	34	75	101	105	106
	RM	5.166	5.195	5.399	5.577	5.753	5.786	5.605
	MPA	71	78	86	119	154	153	161
	MT	11.998	12.047	12.047	12.184	12.161	12.249	11.874

Fonte: (BRASIL, 2007; 2008a; 2009b; 2010; 2011; 2012; 2013).

Tabela 30 - Matrículas totais do Município de Vacaria – Ensino Especial: Redes Estadual, Municipal e Privada de Ensino – 2007 a 2013.

		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Ensino Especial	RE	35	26	22	6	5	5	4
	RM	0	0	0	0	0	0	0
	RP	221	222	35	31	30	36	54
	MT	256	248	57	37	35	41	58

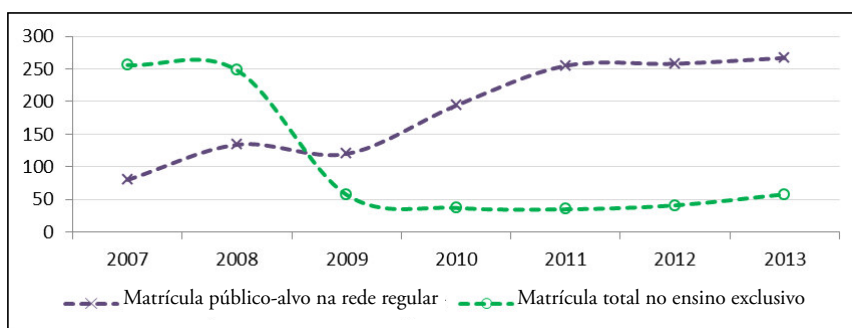
Fonte: (BRASIL, 2007; 2008a; 2009b; 2010; 2011; 2012; 2013).

O município de Vacaria possui 61.342 habitantes (IBGE, 2010) e conta com uma rede pública de ensino – entre escolas estaduais e municipais – com 11.874 matrículas (2013).

As matrículas do público-alvo da educação especial, na rede estadual, passam de 9 para 106, no ensino comum, no período entre 2007 e 2013. No ensino exclusivo, essas matrículas mostram uma diminuição, passando de 35 para quatro no período analisado.

A rede municipal apresenta um gradual e contínuo crescimento do número de matrículas do público-alvo da educação especial no ensino comum: 71 (2007) para 161 (2013). Na rede exclusiva, não existe o registro de qualquer matrícula.

Gráfico 15 - Matrículas totais do público-alvo da Educação Especial no município de Vacaria – Ensino Regular e Ensino Especial – 2007 a 2013.



Fonte: (BRASIL, 2007; 2008a; 2009b; 2010; 2011; 2012; 2013).

O gráfico e as tabelas anteriores evidenciam um incremento de matrículas nas redes regulares públicas. No ensino especializado, há uma redução significativa no âmbito privado que é percebido na variação de 221 para 54 matrículas. Tais números são expressos claramente em uma unidade APAE²², a qual exibe suas 54 matrículas assim distribuídas: 16 nos anos iniciais do ensino fundamental, 38 no EJA (anos iniciais do ensino fundamental).

POSSÍVEIS PONTOS DE CONSIDERAÇÕES

O presente texto apresentou uma análise das alterações de matrículas do público-alvo da educação especial em 14 municípios do estado do Rio Grande do Sul, considerando o movimento expresso por esses indicadores como uma evidência das políticas de inclusão escolar desse estado. A análise teve como principal objetivo observar o movimento das matrículas relativas à educação especial, no período de 2007 a 2013. Em linhas gerais, em sintonia com os indicadores do Brasil em sua totalidade, os números totais de matrículas dos alunos da Educação Básica mostram uma progressiva redução no período analisado. Ao considerarmos as matrículas relativas aos alunos público-alvo da educação especial, há uma clara tendência de aumento no ensino comum e redução no ensino exclusivamente especializado. Os números obtidos por meio do Censo Escolar da Educação Básica, no período, mostram que as matrículas desse público-alvo mais que triplicaram no ensino comum, passando de 15.268 a 46.738. A redução das matrículas no ensino exclusivamente especializado, apesar de contínua e expressiva, mostra alteração menos intensa: de 26.002 a 14.761.

Ao nos debruçarmos sobre os dados de cada um dos municípios, observamos a existência de uma variabilidade que compõe o quadro analisado, com evidências, em alguns municípios, de intensificação muito significativa das matrículas no ensino comum associada ao declínio muito acentuado daquelas no ensino especial, como ocorreu com Bagé e São Borja.

No plano analítico geral, podemos dizer que o maior contingente de alunos público-alvo da educação especial no ensino comum se concentra nas redes municipais, como mostra a Tabela 1. Porém, ao observarmos

²² Escola de Educação Especial Irmão Getúlio Vargas – APAE: 54 matrículas. Ano de referência: 2013.

o período histórico em questão, percebe-se uma intensificação mais acentuada dessas matrículas na rede estadual, pois esses indicadores passam de 5.051 em 2007 a 19.518 em 2013. No caso dessas matrículas nas redes municipais, a variação é de 10.217 em 2007 para 27.220 em 2013. O aumento mais acentuado das matrículas na rede estadual pode ser observado com clareza nos indicadores de matrícula no ensino comum nos municípios de Bagé, Porto Alegre, Santo Ângelo, São Borja e Vacaria.

Procurou-se colocar em evidência, ao destacar os percentuais de alunos matriculados no ensino comum e identificados como público-alvo da educação especial, que o contingente proporcional também é muito variável e depende das dinâmicas de identificação dos sujeitos e de efetivação de matrículas. Os mais elevados índices de matrícula desses alunos na rede regular de ensino ocorrem em: São Borja – 5,3%, Cachoeira do Sul – 4,0%, Bagé – 3,2% e Santa Maria – 3,2%. Por outro lado, há municípios com reduzidos índices, como ocorre com Uruguaiana – 1,7% e Caxias do Sul – 1,5%. Vale lembrar que esse percentual, quando se considera o estado e as redes públicas, é de 2,5%.

Alguns municípios mostram uma tendência à estabilidade e manutenção de matrículas no ensino especializado, apesar do aumento daquelas no ensino comum. Essa dinâmica pode ser observada em Porto Alegre, onde persiste um amplo número de escolas especializadas em sua atuação como polo de matrículas exclusivas. A compreensão desse fenômeno depende da análise de fatores históricos e contextuais, os quais são fortes mercedores de investimento. Da mesma maneira, seria importante investigar onde se mantém as classes especiais e a quem se destinam. De modo exploratório, nos interrogamos sobre os alunos que apresentam matrículas no ensino especializado privado filantrópico. Quando foi possível analisar, percebe-se que há um aumento dessas matrículas para alunos que não estão mais em idade habitual da escolarização obrigatória, com significativo número de matrículas nessas instituições na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), como ocorre em Estrela, Passo Fundo, Santo Ângelo e Vacaria. Seria um indício de que, percentualmente, os alunos em idade de escolarização obrigatória matriculados exclusivamente em escolas especiais teriam percentuais de matrícula ainda mais reduzidos se forem analisados separadamente? Possivelmente, sim.

Os dados apresentados na presente análise colocam em evidência um cenário em processo de mudança, com aparente intensificação do acesso ao ensino comum para os alunos público-alvo da educação especial no Estado do Rio Grande do Sul. As redes municipais continuam tendo um protagonismo nesse processo, mas houve alterações que intensificam as mudanças na rede estadual no período analisado.

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.17, edição especial, p.59-76, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa educação inclusiva: direito à diversidade*. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 7 jul. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Censo Escolar da Educação Básica*, 2007. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 8 dez. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Censo Escolar da Educação Básica*, 2008a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 8 dez. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 jun. 2014.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. 2009. Resolução CNE/CEB nº 04, de 2 de outubro de 2009a. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educação Especial. *Lex*. Brasília, DF, 2009a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Censo escolar da educação básica*, 2009b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 08 de dezembro de 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Censo escolar da educação básica*, 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 8 dez. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Censo Escolar da Educação Básica*, 2011.

Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 8 dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Censo escolar da educação básica*, 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 8 dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Censo escolar da educação básica*, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 8 dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Data Escola Brasil. 2014. Disponível em: <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/home.seam>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

BRIZOLLA, F. *Políticas públicas de inclusão escolar: 'negociação sem fim'*. 2007. 862f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

IBGE. *Sinopse do censo demográfico 2010*, Rio Grande do Sul. 2010. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?uf=43&dados=1>>. Acesso em: 8 de dez. 2014.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. *Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013.

TEZZARI, M. L. “*A SIR chegou...*” – Sala de Integração e Recursos e a Inclusão na Rede Municipal de Ensino em Porto Alegre. 2002. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SOBRE OS AUTORES

AGDA FELIPE SILVA GONÇALVES

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: agdavix@msn.com

ALEXANDRO BRAGA VIEIRA

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professor do Centro de Educação e do Departamento de Educação, Política e Sociedade da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: allexbraga@hotmail.com

ARIADNA PEREIRA SIQUEIRA EFFGEN

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da UFES. E-mail: siqueiraariadna@yahoo.com.br

CARLA KARNOPPI VASQUES

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Coordena o NUPPEC – Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura. E-mail: k.recuero@gmail.com

CLARICE SALETE TRAVERSINI

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Integrante do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO/Cnpq) e o Grupo de Pesquisa sobre Educação e Disciplinamento (GPED/Cnpq). E-mail: clarice.traversini@ufrgs.br

CLÁUDIA RODRIGUES DE FREITAS

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. E-mail: freitascrd@gmail.com

CLAUDIO ROBERTO BAPTISTA

Doutor em Educação pela Università di Bologna, Itália. Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordenador do NEPIE – Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar da UFRGS. E-mail: baptistacaronti@yahoo.com.br

DENISE MEYRELLES DE JESUS

Doutora em Psicologia da Educação pela University of California, Estados Unidos. Professora do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Coordena o Grupo de Pesquisa “Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”. E-mail: jesusdenise@hotmail.com

FABIANE ROMANO DE SOUZA BRIDI

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: fabianebridi@gmail.com

FRANCÉLI BRIZOLLA

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA - campus São Gabriel, RS) e do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação da UNIPAMPA, Campus de Jaguarão. Membro colaborador do NInA - Núcleo de Inclusão e Acessibilidade da UNIPAMPA e participante da gestão da Universidade como Pró-Reitora Adjunta de Graduação. E-mail: franbrizolla@gmail.com

GABRIELA MARIA BARBOSA BRABO

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora da Faculdade de Educação e do Departamento de Estudos Básicos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: sibilapa@hotmail.com

KATIA REGINA MORENO CAIADO

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora do Centro de Educação e Ciências Humanas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar – Campus Sorocaba) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da (UFSCar – Campus São Carlos). Coordena o Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação - Educação Especial. E-mail: caiado.katia@gmail.com

KÁTIA SILVA SANTOS

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Instituto Federal da Bahia (IFBA- Campus Porto Seguro). E-mail: katiapedagogi@yahoo.com.br

LILIANA MARIA PASSERINO

Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Coordena o Grupo de Pesquisa em Tecnologia em Educação para Inclusão e Aprendizagem em Sociedade – TEIAS. E-mail: lpasserino@gmail.com

LUCIANE TOREZAN VIEGAS

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora e Coordenadora de Avaliação Institucional e de Graduação do Centro Universitário Metodista IPA – Porto Alegre. E-mail: lucianeviegas202@gmail.com

MARCOS EDGAR BASSI

Doutor em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: marcos.e.bassi@gmail.com

MARIA SYLVIA CARDOSO CARNEIRO

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora no Departamento de Estudos Especializados em Educação no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Coordena o Curso de Graduação em Pedagogia da UFSC. E-mail: maria.sylvia@ufsc.br

MARLENE ROZEK

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora e Coordenadora Acadêmica da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-RS. Coordenadora do Curso de Especialização em Educação Inclusiva e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Aprendizagem e Processos Inclusivos (NEPAPI) na PUCRS. E-mail: rozek@cpovo.net

MAUREN LÚCIA TEZZARI

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Coordena o Grupo de Práticas do Projeto Observatório da Educação na área de Inclusão Escolar da Faculdade de Educação da UFRGS. E-mail: maurentezzari@gmail.com

MELINA CHASSOT BENINCASA MEIRELLES

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na Linha de Pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos. Integrante do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE). E-mail: melinabenincasa@gmail.com

SOBRE O LIVRO

Formato	16X23cm
Tipologia	Adobe Garamond Pro
Catálogo	Telma Jaqueline Dias Silveira
Normalização	Eduardo José Manzini
Capa	Edevaldo D. Santos
Diagramação	Edevaldo D. Santos

2015

Escolarização e deficiência:

configurações nas políticas de inclusão escolar

Nossos objetivos indicam a ação estratégica de sistematização do conhecimento singular — seja esse conhecimento associado ao financiamento, à formação docente ou à organização de serviços — como busca sistemática de compreensão acerca do tema central do presente livro — a escolarização das pessoas com deficiência e as políticas de inclusão escolar. Ao provocar o diálogo entre diferentes pesquisadores, é provável que tenhamos contribuído com um movimento incompleto que agora ganha materialidade em um encontro que continua. Continua na reinvenção de cada leitor e nas tantas possibilidades de novas pesquisas, de novas perguntas.

ISBN: 978-85-67256-16-0



9 78 85 67 25 61 60