

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS**  
**PÚBLICAS**

**VALDÍCIA FALCÃO SALES**

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA**  
**INCLUSIVA: IMPLEMENTAÇÃO NA EMEF JOSÉ DANTAS**  
**SOBRINHO, NO MUNICÍPIO DE MARACANAÚ-CE**

**FORTALEZA – CEARÁ**

**2013**

**VALDÍCIA FALCÃO SALES**

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA:  
IMPLEMENTAÇÃO NA EMEF JOSÉ DANTAS SOBRINHO, NO MUNICÍPIO DE  
MARACANAÚ-CE**

Dissertação apresentada à coordenação do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, do Centro de Estudos Sociais Aplicados, da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

**Área de concentração:** Planejamento e políticas públicas

**Orientador:** Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Júnior

FORTALEZA- CEARÁ

2013

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação**

**Universidade Estadual do Ceará**

**Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho**

**Bibliotecária responsável – Thelma Marylanda Silva de Melo CRB-3 / 623**

S263p

Sales, Valdícia Falcão

A política de educação especial na perspectiva inclusiva: implementação na EMEF José Dantas Sobrinho, no município de Maracanaú-Ce. - 2013.

CD-ROM. 145 f.: il. (algumas color.); 4 ¾ pol.

“CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm)”.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, Fortaleza, 2013

Orientação: Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Júnior.

1. Política pública de inclusão. 2. Educação especial. 3. Educação inclusiva. I. Título.

CDD: 371.9123

VALDÍCIA FALCÃO SALES


A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA:  
IMPLEMENTAÇÃO NA EMÉF JOSÉ DANTAS SOBRINHO, NO MUNICÍPIO DE  
MARACANAÚ


Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Planejamento e Políticas Públicas.

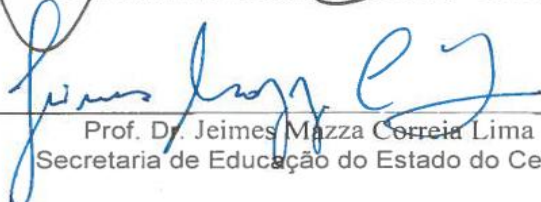
Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Aprovada em: 02/10/2013.

BANCA EXAMINADORA

  
Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Júnior  
Universidade Estadual do Ceará - UECE

  
Prof. Dr. Francisco Horácio da Silva Frota  
Universidade Estadual do Ceará - UECE

  
Prof. Dr. Jeimes Mazza Correia Lima  
Secretaria de Educação do Estado do Ceará

Em homenagem ao amigo e profissional Antônio Mateus (*in memoriam*), pelo seu acolhimento a diversidade humana seu amor à Língua Brasileira de Sinais, e que partiu desse mundo de modo tão repentino.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a DEUS, por me conceder força e conhecimentos necessários para desenvolver todos os projetos em minha vida.

Ao, Junior, meu namorado, companheiro fiel pelo respeito e paciência diante das horas partilhadas com o computador e os livros.

Ao meu irmão Jefferson, pai de uma criança autista, pessoa especial na minha formação acadêmica, a quem dedico particular agradecimento.

Aos meus familiares e amigos, pela certeza do apoio incansável, especialmente aos meus pais que sempre me apoiaram nos estudos.

À companheira de trabalho, Regina Aparecida, por sua amizade recheada de carinho.

Ao professor doutor Germano Júnior, pela dedicação, compromisso e carinho com que conduziu as orientações.

Aos meus professores e colegas do Mestrado pelo aprendizado do convívio, em especial dedico um abraço carinhoso a Rebeca, Enedina e Emanuela, com quem partilho ansiedades e vitórias.

Ao Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas da UECE pela oportunidade.

“Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”.

Boaventura de Souza Santos

## RESUMO

A educação inclusiva tornou-se um movimento mundial que se intensificou após realizada Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e editada a Declaração de Salamanca (1994). A política de educação especial na perspectiva inclusiva é elaborada com fundamento declarações e recomendações de âmbito internacional, e demonstra um marco nas suas diretrizes ao oferecer o Atendimento Educacional Especializado no ensino comum destinado às pessoas com deficiência. O objetivo geral da dissertação é a descrição da implantação da política de educação especial na perspectiva inclusiva na EMEF José Dantas Sobrinho no Município de Maracanaú-Ceará. Por meio do estudo bibliográfico, em documentos do Núcleo de Educação Inclusiva da Secretaria de Educação de Maracanaú, bem como Projeto Político Pedagógico da referida Escola. A demarcação temporal estabelecida representa os anos de 2010 a 2012 períodos em que foi implantada a Sala de Recurso Multifuncional no Município de Maracanaú e da participação da EMEF José Dantas Sobrinho no II Prêmio de Experiências Educacionais Inclusivas. As fontes de pesquisa utilizadas foram: o acervo de pesquisas do Instituto Rodrigo Mendes, as revistas de Inclusão do período da elaboração da política entre 2008 a 2010, bem assim os estudos de Sasaki (1998), Figueredo (2008), Glat e Oliveira (2003), Demo (2002) e Holfing (2001). Concluiu-se que EMEF José Dantas Sobrinho demonstra ações na implantação da política na escola em consonância com seu projeto político pedagógico no que diz respeito às modalidades de acessibilidade arquitetônica, pedagógica (recursos pedagógicos do MEC e da própria escola) e atitudinal. Com relação à acessibilidade metodológica são necessárias mudanças na proposta pedagógica e nos processos de avaliação. No geral, o Município de Maracanaú destaca-se na contratação de profissionais de apoio (cuidadores, intérpretes e instrutores) e na Formação Continuada dos professores da SRM para a efetivação da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. A Secretaria de Educação do Município, no entanto, não possui um Projeto de Educação Inclusiva, porém, apenas segue o que está prescrito pela própria lei e uma das principais barreiras enfrentadas na implantação da política ainda é a aceitação dos alunos com deficiência pelos gestores e professores do ensino comum, já que muitos só são matriculados com a intervenção do Núcleo de Educação Inclusiva, com respaldo na atual política.

**Palavras-chave:** Política Pública de Inclusão; Educação Especial; Educação Inclusiva.



## ABSTRACT

Inclusive education has become a worldwide movement that intensified after held World Conference on Education for All (1990) and edited the Salamanca Statement (1994). The politics of special education in inclusive perspective is elaborated on the basis of statements and recommendations of international scope, and demonstrates a milestone in its guidelines to provide the Educational Service Specializing in regular education for persons with disabilities. The overall objective of the thesis is the description of the implementation of the policy on special education in inclusive perspective EMEF José Dantas Nephew in the City of Maracanaú - Ceará. Through a study of literature, documents the Center for Inclusive Education of the Department of Education Maracanaú and Political Pedagogical Project of the said school. The temporal demarcation established represents the years 2010-2012 periods where the room was located in the municipality of Multifunction Feature Maracanaú and participation of José Dantas EMEF Nephew II Award in Inclusive Educational Experiences. Research sources used were: the collection of research of the Institute Rodrigo Mendes, magazines Insertion of the period of policy development between 2008 - 2010, as well as studies Sasaki (1998), Figueredo (2008), and Oliveira Glat (2003), Demo (2002) and holding (2005). It was concluded that EMEF José Dantas Nephew demonstrates actions in policy implementation at the school in line with his political pedagogical project with regard to the modalities of architectural accessibility , pedagogical ( teaching resources of the MEC and the school itself ) and attitudinal . Regarding accessibility methodological changes are needed in the pedagogical and assessment processes. Overall, the Municipality of Maracanaú stands on hiring professional support (carers, interpreters and instructors) and Continuing Education Teachers SRM for effective policy on Special Education in Inclusive Perspective. The Department of Education of the City, however, does not have an Inclusive Education Project, however, just follow what is prescribed in the law itself and one of the main barriers faced in the implementation of the policy is still the acceptance of students with disabilities by managers and teachers in common, since many are only registered with the intervention of the Center for Inclusive Education, with support in the current policy.

**Key words:** Public Policy Inclusion / Special Education / Inclusive Education.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
<b>APAE</b>	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CMEM</b>	Conselho Municipal de Educação de Maracanaú
<b>CORDE</b>	Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>FUNDEF</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
<b>GT</b>	Grupo de Trabalho
<b>IDT</b>	Instituto de Desenvolvimento do Trabalho
<b>ICES</b>	Instituto Cearense de Educação de Surdos
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>INES</b>	Instituto Nacional de Educação de Surdos
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LIBRAS</b>	Língua Brasileira de Sinais
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>NEE</b>	Necessidades Educacionais Especiais
<b>OMS</b>	Organização Mundial da Saúde
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNLD</b>	Plano Nacional do Livro Didático
<b>PNUD</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>SECADI</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
<b>SEDUC</b>	Secretaria de Educação Básica
<b>SME</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>SEESP</b>	Secretaria de Educação Especial (1992)
<b>SRM</b>	Sala de Recurso Multifuncional
<b>UFC</b>	Universidade Federal do Ceará

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> - Transversalidade da Educação Especial .....	36
<b>QUADRO 2</b> - Dados do Censo Demográfico 2010- Grau e Severidade das Deficiências ....	46
<b>QUADRO 3</b> - Matrículas por etapas de Ensino: Classes Especiais e Escolas Inclusivas .....	50
<b>QUADRO 4</b> - Matrículas por Etapas de Ensino: Classes Comuns (Alunos Incluídos) .....	50
<b>QUADRO 5</b> - Matrículas dos Alunos em Classes Especiais/Escolas Especiais da Rede Estadual do Ceará. ....	55
<b>QUADRO 6</b> - Dados Quantitativos de Profissionais de Apoio do Município de Maracanaú	61
<b>QUADRO 7</b> - Dados Quantitativos de Alunos Incluídos no Município de Maracanaú nas Modalidades de Ensino.....	62
<b>QUADRO 8</b> - Projeto Político Pedagógico da Escola .....	68
<b>QUADRO 9</b> - Estatísticas Básicas Escola José Dantas Sobrinho-2012 .....	80

## **LISTA DE FIGURAS**

<b>FIGURA 1</b> - Formação Continuada das Profissionais da SRM .....	65
<b>FIGURA 2</b> - Interlocução da Gestão com as Profissionais do AEE - Estudo de Caso .....	70
<b>FIGURA 3</b> - Reunião dos Pais na Sala de Recurso Multifuncional com a parceria da intérprete.....	73
<b>FIGURA 4</b> - Atividade artística: Língua Brasileira de Sinais .....	78
<b>FIGURA 5</b> - Acessibilidade Atitudinal – Porteiro em um passeio com Aluno da SRM .....	86

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>POLÍTICA PÚBLICA: CONCEITUAÇÃO E OS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO</b> ..	<b>18</b>
2.1	TERMO CLÁSSICO DE POLÍTICA E O SURGIMENTO DA POLÍTICA PÚBLICA NO BRASIL .....	<b>18</b>
2.2	CONCEITO DE POLÍTICA PÚBLICA: RELAÇÃO ENTRE ESTADO, GOVERNO E SOCIEDADE CIVIL .....	<b>21</b>
2.3	TRAJETÓRIA LEGAL PARA IMPLANTAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO .....	<b>25</b>
<b>3</b>	<b>POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA</b> .....	<b>34</b>
3.1	CONFIGURAÇÃO DA POLÍTICA: PONTOS E CONTRAPONTO PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	<b>34</b>
3.2	PANORAMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL .....	<b>43</b>
3.3	PANORAMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CEARÁ.....	<b>51</b>
<b>4</b>	<b>A IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE MARACANAÚ- CEARÁ</b> ..	<b>56</b>
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA REALIDADE SOCIOPOLÍTICA E ECONÔMICA DO MUNICÍPIO.....	<b>56</b>
4.2	HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/ INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE MARACANAÚ .....	<b>57</b>
4.3	A EMEF JOSÉ DANTAS SOBRINHO: OS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO .....	<b>66</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>81</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>87</b>
	<b>ANEXOS</b> .....	<b>93</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O termo política possui grande número de conceitos e pode ser compreendido, de forma ampla, como o exercício do poder para resolver conflitos de maneira harmoniosa, já que envolve interesses presentes nas sociedades organizadas. Para Santo Tomás de Aquino (1984), a política é a mediação do bem comum.

De acordo com Marco Aurélio Nogueira (2011) a política é vantagem para a sociedade quando:

é mais que poder: é também capacidade de dialogar, organizar consensos e encontrar respostas para os problemas sociais. Em sua configuração democrática, a política civiliza o político, educa e disciplina o poder. A política persiste como um recurso social inestimável: é um instrumento para que se componham e se processem interesses demandas, direitos e diferenças, base para a configuração de um “contrato social”, de um pacto ético e político com o qual os distintos indivíduos e os distintos grupos possam viver juntos. (P.12)

Na compreensão de Pedro Demo (2002) “política social pode ser contextualizada, de partida, do ponto de vista do Estado, como proposta planejada de enfrentamento das desigualdades sociais” (P.14). Afinal, reduzir as disparidades sociais, promovendo os direitos de cidadania são deveres constitucionais do Estado. Estas políticas são uma resposta à dívida social acumulada desde o início da história do País, intensificado nos anos de globalização neoliberal.

A atualização das políticas públicas, como a elaboração da nova Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (SEESP/2008), tem um impacto na agenda pública com a difusão da inclusão das pessoas com deficiência nas escolas independentemente da deficiência. A mencionada política possui caráter social e educativo e trata de questões relacionadas à diversidade social, diferença e preconceitos culturais. Apesar da Constituição federal de 1988 já garantir esse direito, isto pouco se configura na prática em nosso País.

Nesse sentido, o debate da inclusão como política social é necessário na conquista da cidadania das pessoas com deficiência nas escolas, como bem descreve Ananias (2007) ao exprimir o fato de ser importante compreender as políticas sociais na perspectiva evolutiva dos direitos de cidadania, para manter e consolidar a situação de justiça social. Por se tratar de um demanda específica, a educação especial (modalidade de ensino) torna-se uma política

focalizada, o que a constitui como prioridade em políticas públicas. Ananias ainda destaca a noção de que as políticas sociais são permanentes. A erradicação da desigualdade não pode desconsiderar as singularidades dos diferentes grupos sociais no processo de inclusão.

Logo, a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva foco deste estudo surge da pressão da sociedade civil, que busca a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência, historicamente tão negados na sociedade brasileira. Na compreensão de Osterne (2011).

Os direitos declarados e garantidos nas leis têm aplicabilidade por meio de políticas públicas correspondentes, as quais, por sua vez, operacionalizam-se mediante programas, projetos e serviços. É por meio das políticas públicas que são formulados, desenvolvidos e postos em prática programas de distribuição de bens e serviços regulados e providos pelo estado, com a participação e o controle da sociedade (P.4)

A relevância deste ensaio está além da implantação de uma política de inclusão, pois o discurso da educação inclusiva é, na última década, foco de pesquisas em programas de iniciação científica e pós-graduação. Estas se tornam então, lugar privilegiado para o desenvolvimento da produção científica, pois apesar da abrangência e complexidade dessa temática, os estudos trazem à tona discussões ricas acerca das tensões, conflitos, contradições, desafios da educação inclusiva. De tal modo, contribuem para a qualificação das experiências educacionais inclusivas, com pontos e contrapontos a serem discutidos em razão das constantes discrepâncias no acesso e qualidade da educação no Brasil.

É imprescindível, ainda, destacar as razões da escolha do objeto de estudo. Em uma realidade recente, encontramos elementos relevantes para a constituição deste estudo. Um deles vem da experiência familiar, a convivência com um primo nosso com paralisia cerebral e uma sobrinha com transtorno invasivo de desenvolvimento (autismo). Além disso, o ingresso no magistério público contribuiu para nossa escolha do estudo, pois o trabalho desenvolvido nas escolas públicas com pessoas com deficiência respaldados na Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva é uma problemática atual, em razão da incoerência entre o que está prescrito na legislação e sua configuração no contexto educativo no Brasil. Daí surgiu nosso interesse em focar na dimensão política, na compreensão da realidade no trabalho com as pessoas com deficiência, além da gestão de uma sala, que propõe ação educativa, mas respaldada em uma vontade política para que realmente o trabalho possa atingir a qualidade esperada. De acordo com (Sander, 2005), um requisito fundamental para resolver a iniquidade social nos sistemas de ensino da América Latina “é a vontade política

para atribuir a devida prioridade nos orçamentos públicos dos governos nacionais e locais” (P.29).

No ensinamento de Figueiredo sobre a Política de Educação especial na Perspectiva Inclusiva, assim destaca (2008):

Uma nova luta começa no sentido de concretizar cotidiano da escola o que já temos garantido por lei (...). No Brasil, os sistemas de ensino ainda têm um caminho a percorrer para assegurar uma boa educação para todos. É importante compreender que a inclusão não é tarefa da educação especial, mas de todas as redes públicas de ensino.

O marco da Política da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (SEESP/2008) diz respeito à implantação do atendimento educacional especializado (AEE) nas escolas regulares, como serviço educacional para as pessoas com deficiência, no turno inverso da sala comum. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e à independência na escola e fora dela. O AEE identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos com deficiência.

No entendimento de Gomes, Figueiredo e Poulin (2008:3),

O atendimento educacional especializado é uma inovação que provoca rupturas no modelo conservador de educação especial, porque se constitui um serviço que complementa o ensino comum oferecendo suporte para a aprendizagem do aluno o que pode oferecer sua permanência na escola comum. A ousadia dessa proposta reside na possibilidade de convidar aos professores a romperem com concepções negativas sobre as possibilidades de aprendizagem das pessoas com deficiência investindo no potencial de aprendizagem das mesmas.

O objetivo central desta pesquisa é descrever Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, compreendida como atendimento escolar de alunos com deficiência no contexto da escola regular. De modo mais preciso, a atenção recai sobre as iniciativas do Município de Maracanaú-CE, com seus resultados destacados, especialmente com relação a EMEF José Dantas Sobrinho que conquistou o II Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas (SEESP/ MEC/ 2012). Foram analisados os documentos disponibilizados do Município de Maracanaú, como a Resolução nº09/2011, do Conselho Municipal de Maracanaú, o Projeto de Educação Especial/Inclusiva, do Município de Maracanaú, as Diretrizes das Salas de Recursos Multifuncionais do Município de Maracanaú, sendo verificado se o Município segue as diretrizes da Política de Educação Especial na Perspectiva



Inclusiva. Pretendemos, ainda, analisar as estratégias e ações desenvolvidas na EMEF José Dantas Sobrinho, por meio do através do projeto político pedagógico da Escola e dos documentos advindos do Instituto Diversa, que realizou um estudo de caso na Escola em 2012, em razão de seu destaque no plano nacional.

No âmbito da abordagem qualitativa, foi escolhido o método documental, que busca se aproximar da realidade social e compreendê-la de forma indireta por meio do projeto político pedagógico. A pesquisa documental ainda incluiu: dados estatísticos divulgados em séries históricas sobre a realidade da educação inclusiva no Brasil, advindos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dos documentos “Iniciativa Global pelas Crianças Fora da Escola (UNICEF, 2012) e” O Direito de Aprender- Potencializar Avanços e Reduzir Desigualdades (UNICEF, 2009) e dados censitários das escolas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Optamos por uma pesquisa de abordagem qualitativa descritiva que, ancorada no proposto por Meletti e Bueno (2011). Apesar das imprecisões dos dados obtidos pelo levantamento bibliográfico, são eles importantes para as políticas públicas destinadas à educação de pessoas com deficiência. Os autores dizem “ainda que limitados, os dados disponíveis podem revelar como o atendimento educacional para esta população está evoluindo.” (P.375).

A pesquisa foi, então, realizada da maneira delineada na sequência.

No segundo capítulo, por meio de recuperação na literatura, foi conceituado o termo política, sendo este importante para compreendermos o surgimento da política pública no Brasil e sua relação entre Estado, Governo e Sociedade civil, de acordo com os estudos de Gramsci. Pretendemos, portanto, contextualizar a política social no âmbito das políticas públicas, delimitando a política educacional com suas especificidades, e ainda indicamos a trajetória legal para estabelecer uma Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

No terceiro segmento, igualmente, por meio do estudo bibliográfico, procurar compreender as diretrizes da atual política de inclusão, fazendo uma interlocução com o discurso de educação inclusiva, e ainda conhecer o panorama da educação inclusiva na contextura nacional e no Estado do Ceará, por meio de dados estatísticos educacionais.

No quarto módulo, baseada na análise de material obtido junto à Secretaria de Educação de Maracanaú e na EMEF José Dantas Sobrinho, descrevemos as ações e

estratégias implantadas no Município de Maracanaú para a configuração da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na referida escola.

Nas considerações finais da investigação- capítulo 5- temos a oportunidade de retomar os objetivos de pesquisa e traçamos inferências baseadas no estudo feito, a fim de abrirmos rica discussão sobre qualidade da educação em tempos de escola inclusiva. Incitamos, ainda, a realização de outros estudos que identifiquem novas zonas convergentes entre a políticas de educação especial na perspectiva inclusiva

## **2 POLÍTICA PÚBLICA: CONCEITUAÇÃO E OS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO**

### **2.1 TERMO CLÁSSICO DE POLÍTICA E SURGIMENTO DA POLÍTICA PÚBLICA NO BRASIL**

Esta seção tem por objetivo conceituar a política pública no Brasil, para que haja melhor compreensão sobre a relação entre política, governo e sociedade civil na configuração de uma política social. Essa recuperação histórica é imprescindível para se entender o surgimento da Política Pública de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e sua problemática de implementação no contexto educativo. Tencionamos ainda detalhar a trajetória legal para a elaboração da referida política tendo por marco de início a Constituição federal de 1988.

Para compreendermos inicialmente como se deu a política educacional focalizada na educação especial e a atuação do Estado em seus níveis de intervenção político-administrativo (federal, estadual e municipal), é necessário que iniciemos nosso estudo com procedência no termo clássico de política e de como se deu o surgimento da política pública no Brasil e sua relação entre Governo, Estado e Sociedade civil. Nesse sentido, tomaremos como enfoque a dualidade de poderes de Gramsci e a sociedade civil.

A definição do termo clássico de política foi herdada dos antigos gregos, no século IV a.C. por meio da obra política aristotélica. Segundo o pensamento grego, a política se relacionava com a pólis, isto é, uma Cidade-Estado em que duas atividades humanas eram consideradas políticas - a ação (práxis) e o discurso (lexis)- o que Aristóteles chamava de *biospolitikos*. Na experiência da pólis, ação e discurso separaram-se e passam a ser atividades cada vez mais independentes, que tinham como referência a esfera social, pública e cidadã.

Para Dias e Matos (2012),

No conjunto de atividades que tem como referência a polis, ou seja, pelo fato o estado, este pode ser o sujeito ou o objeto de ação. O estado é sujeito pelo fato de pertencer à esfera da política, com atos como o comandar ou proibir algo, ou o exercício do domínio exclusivo sobre um determinado território, o de legislar com normas válidas que se impõem a todos, o de extrair e distribuir recursos de um setor para outro da sociedade e assim por diante. O estado é objeto da ação quando partem da sociedade civil, iniciativas que visam influenciar de alguma forma a ação do Estado (P.2).

Hannah Arendt (2010) considera que o homem é apolítico, portanto, a política surge entre os homens, mas totalmente fora deles. Logo, ela se concretiza em um intraespaço e se estabelece como relação, na convivência entre as pessoas. Em consonância com essa premissa do ser político, é possível lembrar da antiga expressão “zoonpolitikon,” de Aristóteles, como animal social, e depois com Tomás de Aquino, na consagrada premissa “o homem é por natureza político, isto é, social”.

Na perspectiva de Rua (1998), as políticas públicas iniciam-se pelos conflitos na história das sociedades por intermédio de duas formas de regulação social: a coerção pura e simples, como acontece nas ditaduras ou nos estados restritos, e a política como instrumento de consenso, negociações entre as partes conflitantes, usados nas democracias ou estados ampliados (RUA, 1998).

O estudo das políticas públicas surge, propriamente dito do ramo do conhecimento denominado Policy Science (Ciência Política), com origem nos Estados Unidos e na Europa, no segundo pós-guerra. No USA, a área surge no mundo acadêmico sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, passando direto para a ênfase nos estudos sobre a ação dos governos. Já na Europa a área de política pública aparece como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e de uma das mais importantes instituições do Estado denominado governo.

No Brasil, apenas no início dos anos 1980 tiveram início os estudos de políticas públicas, com a publicação de trabalhos sobre formação histórica das ações de governo. A expressão política pública diz respeito a vários ramos do conhecimento, como as Ciências Sociais Aplicadas, a Ciência Política, a Economia e a Ciência da Administração Pública, tendo como objeto de estudo “o processo decisório governamental” (BUCCI, 2008).

A possibilidade de a política pública resolver conflitos não somente como forma de regulação, mas como tudo o que lhe diz respeito (inclusive o estado), representa o essencial da política como algo contraditório, relacionado a conceitos complexos, como poder, interesses, força e persuasão, afeto e repressão, sendo impossível a expressão do justo, do correto, apenas do que é bom.

Nesse sentido, por intermédio da política pública, é que se faz possível a formação de contra poderes para as melhorias da comunidade e ampliação da cidadania. Portanto, na busca pela cidadania, aparece a questão social como espaço dos estudos de Castel (1998), a

dimensão econômica e a política, em oposição à lógica do mercado e às imposições ao Estado mediante obrigações positivas.

Na obra de Gramsci, existe a centralidade da política, ou seja, o autor considera que “tudo é política,” seja a filosofia ou a cultura em geral. Ele, então, utiliza dois conceitos de política, um amplo e outro restrito.

Gramsci (2008) nos ensina que:

O conceito amplo é denominado de catarse que diz respeito à passagem do momento meramente econômico (egoístico-passional) para o momento ético-político (transforma-se em meio de liberdade, práxis autônoma, gerar novas iniciativas). Esse conceito então afirma o momento da teleologia (da liberdade) que está de pleno acordo com a proposta ontológico-social de Marx quando diz que “tudo é política” (todo social é atravessado pela práxis criadora). O conceito restrito é o utilizado por uma das denominações da atividade política expressada no pensamento grego que com a modernidade passou a ser chamada ciência política. Logo, existe política quando se tem uma relação de poder, existência de governantes e governados. (P.106).

Antônio Gramsci, examina, então, a esfera da relação de poder por meio das bases econômicas as quais se desenvolve a ação política. Logo ele sabe que a esfera política é submetida à totalidade histórica, e nesse sentido, a Ciência Política tem gênese em determinada constelação histórica (no surgimento das classes sociais, não sendo um fator que exista para sempre nas relações sociais).

Como a política surge no “entre os homens” e no “intraespaço” de convivência humana, os homens são diferentes (idade, sexo, etnia) e especificamente divergem em valores, crenças e ideologias. Nesse parâmetro, são desiguais e estão situados na estrutura social (de classe e *status*). Daí decorrem os variados conflitos no próprio desenvolvimento político, que busca consensos mediados pelo Estado.

Uma contribuição importante de Gramsci à teoria do pensamento marxista consiste na revisão do conceito de Estado. Se Marx o considerava momento exclusivo da coação e da violência, Gramsci propõe sua subdivisão em duas esferas: a sociedade política, na qual se concentra o poder repressivo da classe dirigente (governo, tribunais, exército, polícia) e a sociedade civil, constituída pelas associações ditas privadas (igreja, escolas, sindicatos, clubes, meios de comunicação de massa), na qual essa classe busca obter o consentimento dos governados, através da difusão de uma ideologia unificadora, destinada a funcionar como cimento da formação social (FREITAG, 1986, p.37).

Em seus primórdios, as políticas públicas eram consideradas quase exclusivamente *outputs* (saídas) do sistema político, o que justificava o fato de a atenção dos

investigadores haver se concentrado inicialmente nos *inputs* (insumos), isto é, nas demandas e articulações de interesse. Dessa forma, antes que a análise de políticas públicas fosse reconhecida como uma subárea da Ciência Política, os estudos recaíam nos processos de formação de políticas públicas, “o que parece refletir o status privilegiado que os processos decisórios sempre desfrutaram junto aos profissionais da área.” (FARIA, 2003, p. 21).

É importante compreender, então, que conceito de políticas públicas inclui temas relacionados ao Governo, ao Estado e a Sociedade civil. Portanto, a participação social tem um papel fundamental em uma ação política. Esse processo de organização societária corresponde a uma concepção de esfera pública e de relações entre o Estado e a Sociedade civil, na formulação e controle das políticas de Estado, de governo e das políticas públicas.

## 2.2 CONCEITO DE POLÍTICA PÚBLICA: RELAÇÃO ENTRE ESTADO GOVERNO E SOCIEDADE CIVIL

O conceito de política pública está sempre associado à definição de Estado e sua ação governamental, de sorte que, uma das relações consideradas fundamentais é a que se estabelece entre a concepção de Estado e a(s) política(s) que este implementa, em determinada sociedade, período histórico, e sua ação governamental vigente.

A definição de Estado como um fenômeno político surge no século XVI, quando se consolida o poder real que se impõe a outros poderes (nobreza, cidades livres, igreja etc.). O Estado se configura de forma absolutista, ou seja, o rei é o soberano absoluto.

Somente no final do século XVIII (com a Revolução Francesa de 1789) temos o tão conhecido Estado-Nação (que se mantém, até os dias atuais, aceito pela Organização das Nações Unidas ONU; embora com diferentes formas, o princípio básico permanece), que diz respeito à soberania do povo, consolidada no século XIX.

Segundo a confusão conceitual entre Estado e Estado –Nação, Pereira (2010, p. 3) argumenta que “Referem-se a categorias ou gêneros diferentes: o estado nação ou país é uma unidade político-territorial soberana, enquanto que o estado moderno é a principal instituição em cada país”.

É possível considerar Estado como o conjunto de instituições (órgãos legislativos, tribunais, exército) e outras que não formam um bloco monolítico, mas que constituem a sociedade juridicamente organizada sobre um determinado território.

O Estado não pode ser reduzido à burocracia pública, aos organismos estatais que conceberiam e programariam as políticas públicas. As políticas públicas são compreendidas como as de responsabilidade do Estado, quanto à implementação e manutenção com suporte em processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Logo, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais.

No que diz respeito às teorias sociológicas do Estado, segundo Bobbio (2001),

Duas mantiveram-se em campo, freqüentemente em polêmica entre si: a teoria marxista e a teoria funcionalista. A diferença essencial entre as duas refere-se à colocação do Estado no sistema social considerado em seu conjunto. Enquanto a teoria funcionalista, especialmente, na sua versão parsoniana, é denominada pelo tema hobbesiano da ordem, a marxista é dominada pelo tema de a ruptura da ordem, da passagem de uma ordem a outra, concebida como passagem de uma forma de produção a outra através da explosão das contradições internas ao sistema, especialmente da contradição entre forças produtivas e relações de produção. Enquanto a primeira se preocupa essencialmente com o problema da conservação social, a segunda se preocupa com a mudança social. (P. 59)

Nas políticas públicas, o governo tem papel importante e pode-se considerar como um conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil) propostos para a sociedade, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por certo período.

Segundo Dias e Matos,(2012): “Numa abordagem mais atual, entende-se o governo como constituído pela cúpula do Poder Executivo, do Poder Judiciário, e pelos deputados e senadores. Além de ser o processo de governar, o governo é o grupo dirigente do Estado (P.5)”.

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e efetivação de determinadas medidas e programas, visando a responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de debate, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade.

Para a melhor compreensão de política pública (como a educacional), é preciso entender o conceito de público, que compreende o domínio da ação humana, considerado importante para a intervenção governamental ou para ação comum. Esse âmbito comum

refere-se a interesse público, opinião pública, educação pública, entre outros. As políticas públicas, portanto, se reportam a problemas que são públicos, controlados pelo governo para propósitos públicos.

As políticas públicas constituem um meio de concretização dos direitos e estão codificadas nas leis de um país, em que as ações governamentais de um Estado estão direcionadas a resolver necessidades públicas.

Essas são de vários tipos: política social (saúde, educação habitação), política administrativa (democracia, descentralização, participação social), política macroeconômica (fiscal, monetária, cambial, industrial) e política específica ou setorial (meio ambiente, cultura, agrária, direitos humanos).

Na lição de Hofling (2001),

Na análise e avaliação de políticas implementadas por um governo, fatores de diferentes natureza e determinação são importantes, especialmente quando se focaliza as políticas sociais (usualmente entendidas como as de educação, saúde, previdência, habitação, saneamento etc.), os fatores envolvidos para a aferição de seu "sucesso" ou "fracasso" são complexos, variados, e exigem grande esforço de análise. (P. 1).

No que diz respeito às políticas sociais, estas podem ser classificadas em três grupos dependendo das finalizadas propostas: as preventivas, as compensatórias ou ativas e sociais (*stricto sensu*). As preventivas visam a minimizar ou impedir a ocorrência de problemas graves, todos contribuem para seu financiamento indireto por meio do sistema tributário (políticas de emprego, saúde pública, educação e nutrição). As compensatórias têm o objetivo de solucionar problemas gerados pela ineficiência de políticas anteriores (políticas de previdência, alfabetização, de assistência ao menor). As políticas *stricto sensu* são aquelas orientadas para a redistribuição de renda e de benefícios sociais (bolsa-família, bolsa-escola, vale-refeição etc.). (DIAS e MATOS, 2012)

O estudo diz respeito a uma política educacional, no caso universalista (as que se destinam a todos indistintamente, sem definir o grupo), mas delimitando o público (educação das pessoas com deficiência), logo, uma política educacional focalizada que ocorre em vários níveis da estrutura estatal federal, estadual e municipal.

Na intelecção de Dias e Matos (2012):



A atuação do Estado em qualquer de seus níveis, de intervenção político-administrativa (federal, estadual ou municipal) implica obrigatoriamente a escolha de determinadas alternativas em vez de outras. Há sempre uma multiplicidade de soluções possíveis para resolver ou tratar de um problema, em termos de finalidades, de meios ou de conteúdos. Embora seja o governo quem formalmente toma as decisões, há, na realidade, muitos atores envolvidos.

Os agentes envolvidos, oposição à sociedade política, emergiram da sociedade civil no Brasil após 1970. Esses, à revelia do Estado, criaram espaços e formas de participação e relacionamento com o Poder Público.

No Brasil, a participação da sociedade civil é um elemento central nos processos de reforma democrática do Estado desde a Constituição de 1988. Esta estimula a participação popular na tomada de decisões sobre políticas públicas, como no caso do princípio de cooperação com associações e movimentos sociais no planejamento municipal (art. 29) ou de participação direta da população na gestão administrativa da saúde, previdência, assistência social, educação a criança e adolescente (arts. 194, 198, 204, 206 e 227). Isso não significa, evidentemente, que os padrões de cultura política local e regional (com as marcantes distinções entre o Sul e o Nordeste brasileiros, por exemplo) não sejam fatores determinantes na condução de políticas públicas participativas (MILANI, 2007).

A revitalização da sociedade civil na década de 1990 se reflete no aumento do associativismo e dos movimentos sociais organizados, pressionando a ampliação e democratização da gestão estatal.

Freitag (1986) remete à reflexão de que, para Gramsci, a sociedade civil expressa o momento da persuasão e do consenso que, juntamente com o momento da repressão e da violência (sociedade política), asseguram a manutenção da estrutura de poder (Estado). Na sociedade civil, a dominação é expressa sob a forma de hegemonia, enquanto, na sociedade política, sob o modo de uma ditadura.

Para Demo (1987), não podemos ter um Estado melhor do que a sociedade civil que está por trás dele, o que significa para nós um dos maiores desafios históricos em termos de qualidade da sociedade, e, conseqüentemente, de qualidade do Estado. Não poderíamos imaginar um Estado diferente do que somos historicamente

Na implementação de uma política pública, de caráter sócio, a participação de agentes é fundamental para a efetivação dessa política na prática, como é o caso dos denominados grupos de pressão (Associação de Pais das Pessoas com Deficiência) a frente das mudanças históricas no tratamento das pessoas com deficiência, buscando a concretização

dos seus direitos prescritos na legislação no Brasil e sua aplicabilidade nas esferas federal, estadual e municipal.

O estabelecimento de um projeto nacional pautado na inclusão é uma responsabilidade do Estado e uma elaboração que efetivamente tenha a participação da sociedade. Logo, um planejamento e a execução de políticas convenientes devem pactuar com estratégias emancipatórias e com metodologias produtivas e participativas.

Política social não é ajuda, piedade ou voluntariado. Mas o processo social, por modo qual o necessitado gesta consciência política de sua necessidade e, em conseqüência, emerge como sujeito de seu próprio destino, aparecendo como condição essencial de enfrentamento da desigualdade sua própria atuação organizada. Política emancipatória é aquela que se funda na cidadania organizada dos interessados. (DEMO, 2002, p. 25-26)

Numa sociedade bastante desigual e heterogênea como a brasileira, a legislação demonstra a preocupação com os desfavorecidos da sociedade com maior veemência em nosso País desde a Constituição de 1988, e, no decorrer dessa trajetória a política de Educação Especial / Inclusiva, em busca de uma educação para todos com ou sem deficiência, foi constituída por meio de convenções internacionais, leis, decretos, resoluções, que se configuram em programas educacionais do Ministério da Educação – MEC por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – MEC/SECADI.

### 2.3 TRAJETÓRIA LEGAL PARA A IMPLANTAÇÃO DE UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A discussão sobre a efetivação de leis e políticas públicas para a educação de pessoas com deficiência, de um modo geral, acontece no Brasil, de fato, há poucas décadas. As políticas públicas, visando um maior engajamento desta causa socio-educacional, regulamenta e viabiliza estratégias para uma efetivação maior das práticas pedagógicas da educação especial.

Tomando como referência a Constituição de 1988- que registrou o direito público subjetivo à educação de todos os brasileiros, inclusive às pessoas com deficiência, estes preferencialmente junto à rede regular de ensino- a questão das políticas públicas a eles destinadas tornou-se mais presente em diferentes espaços da legislação educacional da união, estados e municípios.

O Brasil demonstrou traços de uma política educacional inclusiva já na promulgação da Constituição Federal em 1988, com um dos seus objetivos fundamentais: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” (Art.3º inciso IV) .

Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino,e,garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

Apesar de já estar prescrito pela Constituição de 1998, a educação inclusiva se tornou-se um movimento mundial que se intensificou na segunda metade da década de 1990 com a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994).

De acordo com Garcia (2008, p. 13),

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

A década de 1990 sinalizou mudanças consideráveis na política educacional brasileira. Nesse período, além dos referenciais normativos publicados no Brasil, houve ainda declarações que, em âmbito internacional, marcaram a década e influenciaram a formulação de políticas públicas orientadas à educação inclusiva em nosso País. Apareceu, então, em 1994, a primeira política nacional de educação especial.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, da UNESCO, em Jomtien (Tailândia), dias 5 a 9 de março de 1990,prescreve no seu Artigo 3, §5: “As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação para as pessoas com todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educacional”. (UNESCO, 1990).

Na busca de projetos capazes de superar os processos históricos de exclusão das pessoas com deficiência, a referida Conferência chama a atenção dos países para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo promover as transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola.

Em consonância com a Conferência, surge a Declaração de Salamanca com Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, proclamando que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, ressaltando que:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas e outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidas ou marginalizados. (BRASIL, 1997, p. 17 e 18).

Ao assinar a declaração, o Brasil comprometeu-se a alcançar os objetivos propostos, dentre eles, o de transformar os sistemas de educação em sistemas educacionais inclusivos. A declaração propõe que: “as pessoas com necessidades especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capazes de atender a essas necessidades”. (UNESCO, 1994, p. 10).

A Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994, caracteriza a educação especial como:

[...] um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referências teóricas e práticas compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino (BRASIL, 1994,p.17).

A Política Nacional de Educação Especial orienta a ‘integração instrucional’ que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que "(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (P.19). Ao reafirmar os pressupostos constituídos com base nos padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais, de maneira que sejam valorizados os diferentes

potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

No concerto federal, diversas leis e diretrizes institucionais passaram a estabelecer o direito social de pessoas com deficiência após a Constituição de 1988 e a Declaração de Salamanca.

A proposta de inclusão dos alunos com deficiência no ensino comum no Brasil está reafirmada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/ 96) , Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Lei nº 7.853/89) e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/ CEB,2001) e no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/01).

Em 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA),Lei 8069/90, são reforçados os dispositivos legais, ao estabelecer nos artigos 53,54 e 55 respectivamente que:

Art 53- A criança e o adolescente têm direito à educação visando ao seu pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparando para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando:I-Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.II – direito de ser respeitado por seus educadores.III- Acesso a Escola Pública e gratuita próxima de sua residência

Art.54- É dever do estado assegurar à criança e ao adolescente I.II Ensino fundamental obrigatório e gratuita, inclusivo para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. III- Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino. IV- Atendimento no Ensino Fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar transporte, alimentação e assistência social.

Art.55 – Os pais e responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino (p.24 e 25).

Com ênfase diferente da Política Nacional de Educação Especial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBN- nº 9.394/96), promulgada em 1996, por sua vez, mudou a configuração do ensino básico e garantiu nova forma de atendimento ao público da educação especial que, tendo passado a ser entendida como “como modalidade de educação

escolar, oferecida preferencialmente na rede regular para os educandos com necessidades especiais”.

1º Haverá quando necessário serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial;

2º O Atendimento Educacional Especializado será feito em classes, escolas, ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular

3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, têm início na faixa etária de zero a seis anos.

Não obstante, com relação 2º (art.58), o serviço de apoio especializado parece ter um caráter facultativo, já que a lei deixa claro que sua oferta se dará quando necessária. Diante do texto da referida lei ,

“pode gerar equívocos, se sugerir, indistintamente, em classes que não as comuns, ou seja, em classes especiais. Isto leva a indagar, por exemplo, se os alunos indisciplinados, hiperativos, agressivos ou apáticos, enfim, aqueles que extrapolam os comportamentos tidos como normais, continuariam a ser encaminhados para as classes especiais. Tais condutas não pressupõem, necessariamente, uma educação especial, mas um serviço de apoio especializado que viabilize a inserção desses alunos em escolas regulares. O texto legal precisa ser objetivo e explícito para não haver brechas que possam ser utilizadas para reduzir a chance de inserir inúmeras crianças em classes comuns, permitindo que estas sejam “empurradas” para as classes especiais“ (MINTO, 2002, p.21).

No artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino deverão assegurar aos alunos “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades e a aceleração de estudos para que alunos superdotados possam concluir em menor tempo o programa regular (1º e 2º) e” professores com especialização adequada para o atendimento especializado “(3º).

Em 1999, transcorridos três anos da promulgação da LDBEN é regulamentado a Lei nº 7.853/89, dispendo acerca da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Segundo esse decreto, a educação especial constitui-se em “processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios”, devendo iniciar-se na educação infantil [...] com equipe multiprofissional adequadamente especializada, além de adotar orientações pedagógicas individualizadas (BRASIL,1999, Art.24, VI, 2º,3º,4º).

Acompanhando esse processo de redefinição na política educacional, são elaboradas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em que , a educação especial passa a ser compreendida como

[...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, art.3º).

Embora amplie a ideia de educação especial a Resolução CNE/ CEB nº 2/2001, define ainda que o atendimento a esses alunos “deve ser realizado em classes comuns do ensino regular” e que as escolas podem criar “extraordinariamente” e “em caráter transitório” classes especiais”, sendo as escolas especiais reservadas para o atendimento “em caráter extraordinário” de alunos que requeiram programas que a escola comum não consiga prover. Mantém, no entanto, um sistema separado do sistema regular de ensino ao admitir escolas especiais e classes especiais, ainda que extraordinariamente e em caráter temporário.

A Resolução citada apontou para a universalização e a democratização da escola, propondo sua organização, com vistas ao atendimento dos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001a).

Ainda em 2001, o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº Lei 10.172/ 2001) sinalizou para o avanço que a década teria que promover para consolidar uma educação inclusiva, preescrevendo em seus objetivos e metas que os sistemas de ensino deveriam favorecer o atendimento aos alunos com “necessidades educacionais especiais.O PNE estabelece então 26 metas, contidas no Capítulo” Educação Especial,” de responsabilidades da União, estados , municípios ou organizações da sociedade civil. O PNE” (...) reflete a defesa clara de princípios éticos voltados para a busca de igualdade e justiça social (Introdução, p.1). e ainda:

considera que, para a área de educação especial, o acesso a rede pública , em todos os níveis e modalidades de ensino, deve-se constituir em linha orientadora das metas, a partir do direito, instituído nas leis maiores, de que o ensino gratuito para todos é dever do Estado. Está garantido, nessas leis, o atendimento a alunos com necessidades educativas especiais, inclusive para aqueles que estiverem fora da idade regulamentar. Nesse momento, a prioridade é a capacitação dos sistemas escolares para o ensino de educandos com necessidades especiais, o que requer ações, em todas as instâncias, concernentes à garantia de vagas no ensino regular para a diversidade de graus e tipos de deficiência; a elaboração de projetos pedagógicos que se orientem pela política de inclusão e pelo compromisso com a

educação escolar desses alunos; a alocação, nos sistemas locais de ensino, dos necessários recursos pedagógicos especiais para apoio aos programas educativos e ações destinadas à capacitação de recursos humanos para atender às demandas desses alunos.” (PNE, p.44)

Nesse mesmo período, o Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2012 promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência,(conhecida Convenção de Guatemala), que exige uma reinterpretção da LDBEN, admitindo o que é estabelecido sobre o ensino fundamental na Constituição federal / 1988, ao descrever que é

O direito de acesso ao Ensino Fundamental é um direito humano indisponível, por isso as pessoas com deficiência, em idade de frequentá-los, não podem ser privadas deles. Assim, toda vez que se admite a substituição do ensino de alunos com deficiência em turmas comuns do ensino regular, unicamente pelo ensino especial na idade de acesso obrigatório ao Ensino Fundamental, essa conduta fere o disposto na Convenção de Guatemala (BRASIL/ MEC/2007).

Logo, a Convenção de Guatemala deixa clara a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência, definindo a discriminação como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada na deficiência. Considera,pois, a educação especial, um tratamento diferenciado em razão da deficiência . Assim, todas as pessoas com deficiência têm o direito de frequentar a educação escolar em qualquer um de seus níveis.

Ante o movimento em prol da educação especial, a partir do ano de 2003, por meio da Secretaria de Educação Especial, o Ministério da Educação (MEC) disseminou para todos os municípios do País o Projeto Plurianual de Implantação da Educação Inclusiva: acesso e qualidade para todos, com a finalidade de expandir as políticas públicas nos sistemas de ensino.

Logo neste mesmo ano, com o objetivo de impulsionar a implementação de sistemas educacionais inclusivos,criou Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, visando a transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, que promovem um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à organização do atendimento educacional especializado e à promoção da acessibilidade (BRASIL, 2003). Logo, impulsionado por o Programa é elaborado o Decreto nº 5.296/04 regulamentando as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.



A Letra das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o que os garante são as efetivas ações, na medida em que se concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. Para tanto, mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato. Inúmeras são as providências políticas, administrativas e financeiras a serem tomadas, para que as escolas, sem discriminações de qualquer natureza, acolham a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras (CARVALHO, 2005, p. 77).

Outro documento que foi um marco na elaboração da política educacional na perspectiva inclusiva foi a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU,2006), da qual o Brasil é signatário, ao estabelecer que os Estados - parte devem “assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino em ambientes o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena”, adotando medidas para garantir que:

- a) as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- b) as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em Igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).

O documento ainda apresenta como princípios: o respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas e à independência das pessoas; - a não discriminação;- a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; - O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;-a igualdade de oportunidades; a acessibilidade; - a igualdade entre o homem e a mulher;- -o respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das pessoas com deficiência de preservar sua identidade. (Art.3).

Essas discussões e contradições, que marcam a elaboração e divulgação de toda uma série de dispositivos legais e de prioridades políticas relacionados à educação das pessoas com deficiência, a partir da Constituição de 1988, com um apogeu na década de 1990, contribuem significativamente como dados normativos para a Política de Educação

Especial/Inclusiva (SEESP / 2008), um marco na conquista de direitos na educação para todos. A política é um avanço, mas, por si só, não poderá garantir a execução daquilo que está prescrito, contudo, não se pode diminuir a sua importância, uma vez que traça metas, planifica, gerencia e possibilita a concretização das proposições e anseios na direção de uma escola inclusiva.

### **3 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

#### **3.1 CONFIGURAÇÃO DA POLÍTICA: PONTOS E CONTRAPONTO PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Este segmento tem por objetivo, primeiramente, entender a configuração da Política Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, relacionando suas metas e diretrizes com o discurso da educação inclusiva através dos estudos documentais, a fim de compreender a proposta da atual Política de Inclusão e suas repercussões no cenário educativo no Brasil. Em seguida, será feita, neste capítulo uma contextualização da Educação Inclusiva no Brasil e no Ceará, para conhecer a evolução das matrículas das pessoas com deficiência no ensino comum e discutir os desafios enfrentados no Panorama da Educação Inclusiva, diante das disparidades sociais do nosso País.

Nesse sentido, ancorada nos fundamentos legais é elaborada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Trata-se de um documento elaborado pelo Grupo de Trabalho (GT) nomeado pela Portaria nº 555, de 5 de junho de 2007, e prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Tal GT foi coordenado pela Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC e contou com a colaboração de nove professores pesquisadores de instituições diferentes de ensino superior do país.

A Política foi publicada em janeiro de 2008, e apresentada em destaque pela SEESP/MEC na publicação indexada “Inclusão: Revista da Educação Especial”, de janeiro/junho de 2008. No Editorial desta publicação, apresentam-se os caminhos percorridos para a elaboração do documento; é feita uma articulação entre a Política

O Grupo de trabalho coordenado pela Secretaria de Educação Especial- SEESP/MEC, por quatro membros, dentre os quais a secretária, a diretora de políticas, a coordenadora geral da Política Pedagógica da educação Especial. Além da equipe técnica, o GT contou com a participação de nove professores- pesquisadores vinculados a diferentes instituições de ensino brasileiras, considerados referências na área da Educação Especial e Educação Inclusiva. Não foram encontradas referências alguma acerca de escolha dos componentes deste grupo. Nem da publicação “Inclusão: Revista da Educação Especial, v.4, n.1, jan/jun 2008, que apresenta o documento da Política faz referência alguma à instituição do GT que cuidou de sua elaboração. (DUTRA, 2008)

Com o avanço da política, a configuração da educação especial no Brasil foi gradativamente se transformando, pois o atendimento educacional especializado substituía o ensino comum, e ocorria em instituições especializadas, escolas Especiais e classes Especiais.

Os principais problemas da Educação Especial no Brasil se referem a: “Escassez de oferta de serviços e conseqüentemente de oportunidades educacionais; Natureza segregadora, discriminatória e marginalizante de serviços de ensino especial existente, com base em escolas e classes especiais; Papel omissivo do poder público, em três esferas (federal, estadual e municipal), na prestação direta de serviços educacionais e o incentivo explícito à iniciativa privada (MENDES, 2002).

O objetivo principal da Política é “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais”

(...), a partir da “garantia (...), a: da Transversalidade na Educação Especial Educação Infantil até a Educação Superior; Atendimento Educacional Especializado – AEE; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o AEE e demais profissionais para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 8).

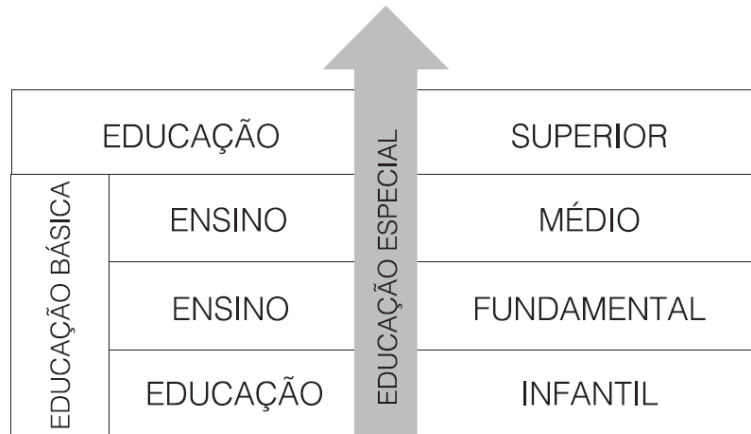
De acordo com a atual política de educação especial (Brasil/ 2008), a educação especial perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino sem substituí-los. Nesse contexto, a educação especial não é mais concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como “um conjunto de medidas que a escola regular põe a serviço de uma resposta adaptada à diversidade dos alunos” (GLAT & OLIVEIRA, ,2003,p.2).

De acordo com (Freitas,2008), a atual política,

Ao propor a articulação entre o ensino regular e a educação especial lança a possibilidade da escola repensar a totalidade da sua organização, historicamente sedimentada.Ou seja, a educação especial, que na organização dos sistemas de ensino” configurava um “sistema paralelo”, passa a constituir parte integrante desses “sistemas”. Logo, há a necessidade de repensar a organização escolar nos níveis macro e micro estruturais, contemplando desde a gestão no sentido mais amplo do “sistema de ensino” e da escola, até a organização da prática educacional em sala de aula. (P. 24)

O esquema seguinte mostra uma perspectiva na qual a educação especial é concebida como uma área transversal dentro do sistema educacional, em que a pessoa com deficiência pode desenvolver suas potencialidades no contexto do ensino regular.

### QUADRO 1 - TRANSVERSALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL



**Fonte:** Diretrizes Nacionais de Educação Básica, MEC; SEESP, 2001

O Ministro de Educação da época, em entrevista à revista “Inclusão: Revista da Educação Especial”, sobre as propostas do PDE para alcançar a transversalidade da educação especial, afirma que:

[...] as políticas públicas devem potencializar a relação entre educação especial e comum com vistas a estruturar o acesso ao ensino regular e a disponibilização dos apoios especializados para atender às necessidades educacionais especiais. O PDE define a inclusão educacional como uma de suas diretrizes e propõe políticas públicas voltadas à acessibilidade e ao desenvolvimento profissional, onde se destacam os programas: Formação Continuada de Professores na Educação Especial, Implantação da Sala de Recursos Multifuncionais, Escola Acessível e o Monitoramento dos Beneficiários do BPC no Acesso à Escola (HADDAD,2008,p.4).

Nesse contexto, a política tem como pressuposto uma educação inclusiva, um ambiente escolar “sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Constituição Federal, artigo 3) e se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade.

De acordo com Ferreira (2005) Centro de Estudos sobre Educação Inclusiva (CSEI) define a inclusão como uma:

filosofia que valoriza diversidade de força, habilidades e necessidades do ser humano como natural e desejável, trazendo para cada comunidade a oportunidade de responder de forma que conduza à aprendizagem e do crescimento da comunidade como um todo, e dando a cada membro desta comunidade um papel de valor (P.44)

Por conseguinte, a inclusão das pessoas com deficiência desde a educação infantil é de suma importância, já que é nesse período em que [...] “se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança.” (BRASIL/MEC/2008)

Segundo Carvalho (2005), algumas manifestações da diversidade podem representar valiosas contribuições para a melhoria das respostas educativas oferecidas na educação infantil, destacamos

I -Diversidade de argumentos que justificam a educação infantil de qualidade: sociológicos, inspirados nas necessidades das famílias que passam horas fora de casa sem ter com quem deixar as crianças: econômicos, pois estudos têm demonstrado que os egressos da educação infantil são mais bem sucedidos no ensino fundamental, diminuindo-se os custos pelo fracasso escolar; igualdade de direitos das crianças pequenas de serem atendidas em suas necessidades de cuidados e de educação de boa qualidade

II- Diversidade de responsabilidades, o que coloca a sociedade civil, com suas empresas, sociedades de classes, ONGs., o Estado e a família como parceiros na expansão de oportunidades de acesso, ingresso e permanência, de qualquer criança, no atendimento educacional de boa qualidade.

III- Diversidade de conhecimentos requeridos aos profissionais que trabalham na educação de crianças pequenas. Sob esse aspecto estão problematizadas: a formação (inicial e continuada) dos atendentes e dos professores que da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, bem como a relação entre teoria e prática.

Com a elaboração da política na perspectiva inclusiva no Brasil, cresce o número de alunos com deficiência nas escolas públicas desde a educação infantil, já que é um meio de garantir que ações implantadas por essa política pública e assim possa alcançar resultados, independentemente das mudanças político-administrativas decorrentes de términos de mandatos eleitorais.

É dever do Poder Público, no entanto, avaliar o desenvolvimento das ações propostas nas políticas públicas educacionais, e utilizar os dados para a o aprimoramento destas nas realidades escolares no Brasil. A Inclusão escolar, compreendida como educação de qualidade para todos, assegurada por uma política social não nos pode

[...] levar a ilusão de que inauguramos uma nova era educacional [...], pois ainda convivemos com bolsões de miséria, com dificuldades de acesso aos bens culturais e humanos, portanto, assegurar ambientes inclusivos e acolhedores no interior da escola, ultrapassa o limite dela mesma, uma vez que depende, em grande medida, de

ações intersetoriais que possam garantir os direitos sociais previstos em lei, muitas vezes, inexistentes nas escolas brasileiras. (DRAGO e OLIVEIRA, 2012,p.349).

Estamos, então, diante de uma meta estabelecida na implementação dessa política pública tão recente e desafiante, “a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas” com dispositivos legais reafirmados desde a Constituição de 1988, mas que na prática, a realidade ainda está bem distante, especialmente com relação a essa premissa da interlocução entre assistência social, saúde e educação, numa integração importante na efetivação da política de inclusão brasileira. Jannuzzi (2008) nos alerta: “há um longo caminho a ser construído, permeado por um discurso de igualdade, pregado por uma organização mundial cada vez mais excludente” (P.349).

Nessa trajetória da educação especial, em uma perspectiva inclusiva, a atual Política institui o atendimento educacional especializado - AEE que 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, logo, o papel do AEE é de oferecer o que não é próprio do currículo escolar, com função complementar e/ou suplementar à formação dos alunos, mas não é considerado um reforço escolar.

O conceito de acessibilidade ampliou-se por meio da atual política e com a parceria do AEE, a discussão sobre a educação inclusiva fez perceber-se que as condições de acesso são muitas vezes negadas a pessoas com deficiência e a presente realidade só será transformada nas escolas brasileiras se essa parcela da população estiver com seus direitos garantidos participando com as outras crianças do ensino comum.

Segundo Sasaki (2005), há seis tipos de acessibilidade cuja promoção caracteriza uma educação inclusiva:

Acessibilidade arquitetônica- espera-se que sejam removidas todas as barreiras do ambiente físico , tais como : piso escorregadio, portas estreitas, degraus ou desníveis, corredores e elevadores estreitos, falta de iluminação etc.

Acessibilidade comunicacional, sem barreiras na comunicação interpessoal (face-a-face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual etc), na comunicação escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc...,incluindo textos em braille, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, notebook e outras tecnologias assistivas para comunicar) e na comunicação virtual (acessibilidade digital).

Acessibilidade metodológica, sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo (adaptações curriculares, aulas baseadas nas inteligências múltiplas, uso de todos os estilos de aprendizagem, participação do todo em cada aluno, novo conceito de avaliação de aprendizagem, novo conceito de educação, novo conceito logística didática etc), de ação comunitária (metodologia social, cultural, artística etc, baseada

em participação ativa) e de educação dos filhos (novos métodos e técnicas nas relações familiares).

Acessibilidade instrumental, sem barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo (lápis, caneta, teclado de computador, materiais pedagógicos), de atividades de vida diária (tecnologia assistiva para comunicar, fazer a higiene pessoal, vestir, comer, tomar banho etc) e de lazer, esporte e recreação (dispositivos que atendam às limitações sensoriais, físicas e mentais, etc)

Acessibilidade programática, sem barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas (leis, decretos, portarias, resoluções, medidas provisórias etc), em regulamentos (institucionais, escolares, empresariais, comunitários etc) e em normas de um geral.

Acessibilidade atitudinal, por meio de programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana resultando em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminação. (P.23)

A forma de atendimento proposta pela atual política de educação especial é, portanto, o AEE. O AEE é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização não substitutivo, as classes comuns, podendo ser realizado, também, no Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou instituições comunitárias confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente nos estados, Distrito Federal ou dos municípios.

A instituição filantrópica que mantém uma escola especial (Apaes, Pestalozzi) , no entanto,

[...] ainda que ofereça Atendimento Educacional especializado, deve providenciar imediatamente a matrícula das pessoas que atende, pelo menos daquelas em idade de 7 a 14 anos, no Ensino Fundamental, em escolas comuns da rede regular. Para os jovens que ultrapassarem essa idade limite é importante que lhes seja garantida matrícula em escolas comuns, na modalidade de educação de jovens e adultos –EJA, se não lhes for possível frequentar o Ensino Médio” (BRASIL,2009.)

O Ministério da Educação, com o objetivo de apoiar as redes públicas de ensino na organização e na oferta do AEE e contribuir com o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino, instituiu o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, por meio da Portaria Nº. 13, de 24 de abril de 2007. As salas de recursos podem ser de dois tipos:

Tipo I : são constituídas de microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, *scanner*, impressora *laser*, teclado e colméia, *mouse* e acionador de pressão, *laptop*, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, *software* para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário, quadro melanínico.

Tipo 2: são constituídas dos recursos da sala Tipo I, acrescidos de outros recursos específicos para o atendimento de alunos com cegueira, tais como impressora *Braille*, máquina de datilografia *Braille*, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, *software* para produção de desenhos gráficos e táteis.



As Sala de Recursos Multifuncionais é uma inovação na perspectiva inclusiva, já que deve ser implantada na escola do ensino comum, como um apoio aos profissionais que tenham alunos incluídos em duas vertentes: no atendimento educacional especializado do aluno no contra turno, duas vezes por semana, e nas orientações aos professores de como lidar com o aluno com deficiência; dependendo da especificidade por meio do acompanhamento desse aluno na sala de aula (dificuldades apresentadas, potencialidades que podem ser otimizadas nas atividades desenvolvidas...). Logo, é imprescindível a interlocução sistemática do profissional do AEE com o professor do ensino comum, parceria fundamental para a efetiva inclusão da pessoa com deficiência.

De acordo com Baptista (2008),

[...] o atendimento educacional especializado pode ser um recurso extremamente valioso para os sujeitos que são identificados como os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades. Esse serviço, quando em sintonia com o projeto político pedagógico, quando articulado às demais práticas docentes, quando não restrito à dimensão clínica do atendimento, quando não entendido apenas como um espaço físico diferenciado, poderá contribuir para que o aluno continue na escola e avance no seu aprendizado. A oferta de atendimento complementar ou suplementar, por profissional com formação em educação especial, deve fazer parte de um continuum de propostas que articulam a sala de aula do ensino comum e outros espaços educativos, sem prejuízo do acesso do aluno à sua classe de referência. Esse é um dos nossos grandes desafios: reconhecer que o atual momento histórico exige que discutamos as novas diretrizes não apenas para a educação especial, mas para a educação como um todo.

O projeto político pedagógico da Escola deve privilegiar o atendimento educacional especializado, mediante objetivos, metas e ações que valorizem a diversidade, em articulação com as demais propostas da escola comum. No PPP, devem ser previstos a organização e os recursos para o AEE: sala de recursos multifuncionais; matrícula do aluno no AEE; aquisição de equipamentos; indicação de professor para o AEE; articulação entre os professores do AEE e os do ensino comum e redes de apoio internos e externos à escola.

Em articulação com PPP, entretanto, algumas ações precisam ser efetivadas a fim de garantir a inclusão com qualidade

Qualificação crescente do processo pedagógico pelas ações políticas de largo alcance, envolvendo: - financiamento; - Organização técnica dos sistemas de ensino; melhoria das condições do trabalho docente (expressas por políticas de seleção, carreira, salário, contrato de trabalho etc.); - Política de formação docente (a qualidade do professorado tem papel fundamental (AIELLO, 2002, p.91)

O profissional designado para atuar nas SRM é o professor de AEE, cuja formação inicial deve capacitá-lo ao exercício da docência, devendo possuir ainda formação

específica para a educação especial. As atribuições do professor de AEE estão no art. 13 da Resolução nº4/2009 e reúnem o conjunto de ações a seguir enunciadas:

- 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 o 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 aplicabilidades 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. (BRASIL, SEESP, 2009).

Esse decreto, ao descrever as ações do professor da SRM, ressalta elementos propulsores e promotores da inclusão, são o que o ensino e o uso das tecnologias assistivas, com o intuito de ampliar as habilidades funcionais dos alunos com deficiência, promovendo autonomia e participação.

O tema “tecnologia assistiva” é abrangente e na literatura internacional existem diferentes denominações para esta área: ajudas técnicas, tecnologia assistiva, tecnologia de apoio. Em 2007, o Comitê de Ajudas Técnicas/Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República – CAT/SEDH aprovou o conceito de tecnologia assistiva proposto por seus integrantes:

“Tecnologia assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007c).

O professor especializado identifica a tecnologia assistiva necessária à promoção de autonomia e participação no contexto escolar e assim a ideia de capacitá-lo na utilização do recurso, para depois transpor para o espaço comum da escola as ferramentas que o apoiaram em seu percurso escolar. A tecnologia assistiva pode ser um recurso facilitador, um instrumento ou utensílio que especificamente contribuirá para resolver as dificuldades

funcionais do aluno no ensino comum, encontrando opções para que ele participe e atue positivamente nas várias atividades propostas pelo ensino comum.

Segundo o Decreto 3298 de 1999, consideram-se ajudas técnicas 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. São ajudas técnicas:

- I- Próteses auditivas, visuais e físicas;
- II- Órteses que favoreçam a adequação funcional;
- III- Equipamentos e elementos necessários à terapia e reabilitação da pessoa portadora de deficiência;
- IV- Equipamentos, maquinarias e utensílios de trabalho especialmente desenhados ou adaptados para uso por pessoa portadora de deficiência;
- V- Elementos de mobilidade, cuidado e higiene pessoal necessários para facilitar a autonomia e a segurança da pessoa portadora de deficiência;
- VI- Elementos especiais para facilitar a comunicação, a informação e a sinalização para pessoa portadora de deficiência;
- VII- Equipamentos e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa portadora de deficiência;
- VIII- Adaptações ambientais e outras que garantam o acesso, a melhoria funcional e a autonomia pessoal e
- IX- Bolsas coletoras para os portadores de ostomia (BRASIL,1999).

Para o trabalho com a tecnologia assistiva nas escolas comuns é preciso, no entanto, que haja um investimento específico para a SRM, que acontece a priori por meio da adesão à implantação da sala pelo Município com um posterior envio de materiais do SEESP/MEC e pela inscrição da escola no Programa Escola Acessível, de acordo com o quantitativo de alunos matriculados , consoante os dados do Censo escolar.

Portanto, a política pública de financiamento da educação especial estabelece:

A dupla matrícula nos termos do art. 9º-A do Decreto nº 6.253/2007, assegurando a contabilização da matrícula do AEE no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação -FUNDEB, sem prejuízo da matrícula no ensino regular, com fator de ponderação mínimo de 1.20 cada matrícula, totalizando 2.40, minimamente;  
 A destinação anual de recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, em caráter suplementar, às escolas públicas e privadas sem fins lucrativos, que ofertem educação especial, para despesas de custeio, manutenção e pequenos investimentos de infraestrutura física e pedagógica, conforme Resolução CD/FNDE, nº 10/2013;  
 A destinação de recursos do Programa Nacional da Alimentação Escolar – PNAE para o atendimento de estudantes matriculados nos Centros de AEE, nos termos do convênio com a rede pública de ensino e, devidamente, registrados no Censo Escolar MEC/INEP. (BRASIL, 2009).

As questões de política de educação especial são de política educacional, mas é necessário um olhar cuidadoso dos secretários de educação para a especificidade do trabalho com as pessoas com deficiência, valorizando a atual política e desenvolvendo ações para sua implementação nas escolas, no estabelecimento da educação inclusiva no Brasil, robustecendo o trabalho de educar com qualidade a todas as crianças, não só as que possuem limitações motoras, mentais ou sensoriais.

### 3.2 PANORAMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Um grande desafio é situar a educação inclusiva num país de mais de 85 milhões de pessoas em pobreza extrema. Temos a segunda pior distribuição de renda do Mundo; um país rico, injusto e marcado por uma profunda desigualdade econômica e regional, que se expressa no modesto 85º lugar mundial no Índice de Desenvolvimento Humano. O Brasil é um dos países com maior desigualdade social do Mundo, segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

O surgimento do discurso da “educação inclusiva” na década de 1990 propiciou, contudo, as condições de introdução da educação inclusiva no panorama brasileiro e intensificou a perspectiva de uma escola inclusiva no contexto de reformas educacionais significativas da educação básica .

Diante dos problemas de desempenho da educação nacional o país vai sendo cada vez mais pressionado por agências multilaterais a adotar políticas de “educação para todos” e de “educação inclusiva”. Num contexto onde uma sociedade inclusiva passou a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começou a se configurar como parte integrante desse processo (MENDES, 2010, p.105).

Nessa trajetória da educação inclusiva os processos de descentralização e municipalização do ensino, sinalizados na Constituição de 1988 e efetivamente a partir dos meados dos anos 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), principalmente, a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEB), foram mudanças que repercutiram na matrícula das pessoas com deficiência, em especial, na rede municipal e na autonomia das escolas na distribuição dos seus gastos.

Outros problemas desafiantes após a LDBEN, no entanto, mesmo atenuados, ainda são crônicos na realidade brasileira. O Brasil expressa uma taxa de 13,6% de analfabetos na população com mais de 15 anos, com a estimativa de cerca de 30 milhões de brasileiros analfabetos funcionais. Diante de tal quadro alarmante, a inclusão das pessoas com deficiência parece se distanciar de nosso país. Logo, Ferreira (2005) considera que:

a Educação Inclusiva, portanto, não diz respeito somente às crianças com deficiência [...] mas a todas as crianças que enfrentam barreiras: barreiras de acesso à escolarização ou de acesso ao currículo, que levam ao fracasso escolar e à exclusão escolar. Na verdade, são grandes inimigas e devem ser foco de nossa atenção para que possamos identificá-las, entendê-las e combatê-las (P.12).

É possível ainda refletir sobre a educação indígena e quilombola, ante a transversalidade da educação especial por uma educação inclusiva, já que torna a realidade mais desafiante, em virtude de a educação quilombola e indígena ter suas peculiaridades serem eles marcados por uma desigualdade social desde as suas origens.

Segundo o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, “o acesso à escola para as crianças quilombolas é difícil, os meios de transporte são insuficientes e inadequados e o currículo escolar está longe da sua realidade. Raramente, os alunos quilombolas vêem sua história, sua cultura”.

No concernente a educação indígena, os índices educacionais melhoram nos últimos anos, mas há ainda barreiras a ser superadas. Uma delas é a ampliação da oferta de ensino médio. As matrículas nessa etapa de ensino não chegam a 6% do total da educação indígena no País; em relação apenas à educação básica, representam 15,7%, de acordo com o relatório *Um Olhar sobre a Educação Indígena* – com Base no censo Escolar de 2008. (UNICEF, 2012)

No Brasil, a exclusão social de que os povos indígenas, os negros, as pessoas com deficiência são as principais vítimas, deriva, sobretudo, da má distribuição de recursos públicos, principalmente no âmbito da educação.

Outro fator que demonstra que a educação inclusiva ainda ter uma longa jornada, mesmo com as recentes políticas dirigidas à expansão da educação básica, diz respeito à remuneração do profissional da educação. Estudo desenvolvido pela (UNESCO, 2001), no mesmo período do Plano Nacional de Educação, fora o fato de o salário médio do professor brasileiro em início de carreira é o terceiro mais baixo em um total de 38 países desenvolvidos ou em desenvolvimento.

Segundo dados do INEP e da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), divulgados na Semana de Ação Mundial, em 2006, organizada, no Brasil, pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, uma professora de educação infantil ganha até 20 vezes menos que do que um juiz. Já a remuneração de um professor de ensino médio é quase um quarto de um delegado de polícia no País. Além de baixos, os salários ainda estão sujeitos às variações na situação econômica das regiões, dos estados e dos municípios, o que compromete a qualidade do ensino, principalmente nas áreas mais pobres.

Ante essa realidade histórica do Brasil, podemos reconhecer que as escolas e organizações sociais não correspondem tanto àquele aspecto fraterno e acolhedor do discurso da inclusão, mas o quadro adiante traz indícios importantes, no campo da educação, de que se tem ampliado o acesso de pessoas com deficiência nas escolas, visto que foram excluídos historicamente do acesso à educação na escola comum.

Nesse sentido, apesar do discurso inclusivo permear o cenário brasileiro há um débito social secular a ser resgatado em face das pessoas com deficiência; Na remoção de barreiras arquitetônicas, atitudinais e comunicacionais acarreta a percepção de que os obstáculos culturais e físicos são opostos pelo conjunto da sociedade e excluem essa minoria do acesso a direitos fundamentais básicos.

Segundo os dados atuais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2010) o Brasil tem uma estimativa de 45,6 milhões de pessoas. Dos cerca de 190 milhões de brasileiros, aqueles com pelo menos uma deficiência, seja visual, auditiva, motora ou mental, somam 23,9%. Consoante os resultados do Censo 2010, a deficiência mais frequente entre a população brasileira é a visual. Cerca de 35 milhões de pessoas (18,8%) declararam ter dificuldade de enxergar, mesmo com óculos ou lentes de contato.

O IBGE destaca que a região Nordeste registra os maiores níveis para todas as deficiências. Já a região sul demonstrou o menor percentual de pessoas com deficiência visual, a centro-oeste, a menor taxa de deficiência auditiva e motora, e a região Norte, tem menos deficientes mentais.

Apesar dessa concentração de municípios com maiores percentuais de população com deficiência na região nordeste, observou-se que, em todas as unidades da federação, havia municípios com percentual de pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas acima da média nacional, com destaque para o Estado do Rio Grande do Norte, onde 12,0% de seus municípios apresentaram percentual de pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas, de 35,0%.

No Censo Demográfico 2010, as perguntas formuladas buscaram identificar as deficiências visual, auditiva e motora, com seus graus de severidade, mediante a percepção da população sobre sua dificuldade em enxergar, ouvir e locomover-se, mesmo com o uso de facilitadores como óculos ou lentes de contato, aparelho auditivo ou bengala, e a deficiência mental ou intelectual.

A seguir, delineiam-se os resultados, por tipo e grau de severidade das deficiências:

## QUADRO 2 - DADOS DO CENSO DEMOGRÁFICO 2010

Brasil – 2010
Deficiência Visual – 35.791.488
Não consegue de modo algum – 528.624
Grande dificuldade – 6.056.684
Alguma dificuldade – 29.206.180
Deficiência Auditiva – 9.722.163
Não consegue de modo algum – 347.481
Grande dificuldade – 1.799.885
Alguma dificuldade – 7.574.797
Deficiência Motora – 13.273.969
Não consegue de modo algum – 740.456
Grande dificuldade – 3.701.790
Alguma dificuldade – 8.831.723
Deficiência Mental/Intelectual – 2.617.025

É possível refletir, contudo, que o Censo Escolar elaborado pelo INEP tem demonstrado uma tendência na queda de matrículas de alunos com deficiências nas escolas especiais, e, ao mesmo tempo, é constatado o aumento de matrículas desses alunos na rede de escolas regulares, com ou sem apoio pedagógico especializado (INEP, 2005).

Essa diminuição é constatada desde o ano de 1988. Os dados indicaram que nas escolas especiais o número de alunos matriculados chegava a 64% em 2005, considerando-se o quantitativo global de alunos com deficiências (640.317), enquanto nas escolas de ensino regular esse percentual, que era de 13% em 1998, chegou a 41% no ano de 2005 .

Outra tendência verificada no país é a diminuição das matrículas dos alunos com deficiências na rede privada de ensino, ao mesmo tempo em que a rede pública tem um crescimento no número de matrículas do ano de 2002 até o ano de 2005. O Censo Escolar elaborado pelo INEP entre os anos de 1998 e 2005 indicou que, no Brasil, além de superar a esfera privada em número de matrículas a partir de 2002, as escolas públicas em 2005 já concentravam 60% dos alunos com necessidades de apoio pedagógico especializado.

O Censo Escolar 2010 aponta a educação especial, havendo registrado o total de 702.603 matrículas, um aumento de 10% com relação a 2009. Os dados do INEP/ 2010 registraram no Brasil o total de 620.777 alunos com deficiência matriculados no ensino comum. Já em escolas especializadas e/ou classes especiais, há uma queda para 199.656. No ensino comum, o número de matrículas é maior na rede municipal (377.237), na estadual (205.227) e na privada (37.158). (UNICEF,2102)

Há um número expressivo de alunos com deficiência na rede municipal em razão de apolítica educacional brasileira haver deslocado progressivamente para os municípios parte da responsabilidade administrativa, financeira e pedagógica pelo acesso e permanência de alunos com deficiência, em decorrência da municipalização do ensino fundamental.

Segundo os dados do Anuário Brasileiro de Educação Básica / 2012, as estatísticas mostram que 77% dos alunos brasileiros com algum tipo de deficiência estão matriculados na rede pública. Minas Gerais é o estado onde as redes pública e privada estão mais próximas no que diz respeito ao percentual de alunos nessa modalidade de ensino: são 56% na rede pública e 44% na particular. Em Roraima, a situação é bem diferente: cerca de 99% desses estudantes são atendidos pela rede pública de ensino.

Na taxa de escolarização, contudo, que consiste na proporção de pessoas que frequentam a escola, indica aumento expressivo, mas o número de crianças que ainda não



frequentam a escola é elevado em algumas regiões do País. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD- 2012) demonstram que mais de 3,5 milhões de crianças e adolescentes entre quatro e 17 anos estão fora da escola.

As mais atingidas são oriundas de populações vulneráveis, como as negras, indígenas, quilombolas, pobres, sob risco de violência e exploração, e com deficiência. Isso mostra que as desigualdades que persistem na sociedade brasileira se refletem no sistema de ensino do país. A maioria das crianças excluídas da escola vive nas regiões Norte e Nordeste, que apresentam os mais altos índices de pobreza do Brasil e as menores taxas de escolaridade (PNAD, 2012)

Antes essa realidade no país, apesar do crescimento das matrículas das pessoas com deficiência no ensino comum,

O acesso à educação fica ainda mais prejudicado de acordo com o tipo e o grau de deficiência. Em geral, as escolas recusam crianças com deficiência severa. Além disso, é muito difícil que a educação de crianças com deficiência passe do nível Fundamental. Há poucas escolas de Ensino Médio que oferecem atendimento para jovens com deficiência, o que limita muito a sua inserção nessa etapa educacional. Os dados do Censo Escolar 2007 confirmam ainda a dificuldade de progressão nos estudos das crianças com deficiência: enquanto 70,8% cursam o Ensino Fundamental, apenas 2,5% estão no Ensino Médio. O número de estudantes nesse nível de ensino é muito mais baixo que na educação de jovens e adultos (UNICEF, 2012.p.29)

Algumas circunstâncias, entretanto, como pobreza e deficiência podem prejudicar ou tornar a frequência à escola inviável para algumas crianças e adolescentes no País, contribuindo para a exclusão escolar. O Censo Escolar 2010 confirma a dificuldade de progressão nos estudos das crianças com deficiência: enquanto 522.978 (cerca de 75%) cursam o ensino fundamental, apenas 28.667 (4%) estão no ensino médio. O número de estudantes nesse nível de ensino é muito mais baixo até que na educação de jovens e adultos, embora venha crescendo bastante nos últimos anos.

Segundo (Mendes, 2010),

“A despeito das evoluções no discurso, na atualidade constata-se que, para uma estimativa de cerca de seis milhões de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, cerca de 800 mil matrículas, considerando o conjunto de todos os tipos de recursos disponíveis, ou seja, desde os matriculados em escolas especiais até os que estão nas escolas comuns. A grande maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais está fora de qualquer tipo de escola. Tal quadro indica muito mais uma exclusão escolar generalizada dos indivíduos com necessidades educacionais especiais na realidade brasileira.(p.106)

Em 2010, 31% das matrículas de pessoas com deficiência estava em escolas especiais e 69% em escolas regulares; no entanto, os matriculados enfrentam enorme

preconceito e discriminação no ambiente escolar (INEP/ FIPE, 2009). 98,9% dos respondentes confirmaram predisposição de manter algum grau de distância em relação a pessoas com deficiência intelectual e 96,2% a pessoas com deficiência física. (UNICEF,2012)

Segundo o relatório Iniciativa Global pelas Crianças Fora da Escola (UNICEF,2009), existem algumas barreiras para trazer mais crianças com deficiência para a escola , umas principais é a resistência tanto por parte das escolas regulares quanto dos profissionais das escolas especiais, bem como dos próprios pais e os responsáveis, que ainda se sentem inseguros em relação à capacidade das instituições de ensino regular de atender adequadamente seus filhos.

Outra barreira é a adequação das escolas regulares para receber as crianças com deficiência,como também a falta de preparo dos professores para lidar com essas crianças e adolescentes,condição fundamental para a mudança de mentalidade a fim de superar a discriminação. Apesar do crescimento expressivo no número de salas de recursos multifuncionais implantadas pelo MEC nos últimos cinco anos, as 24.301 disponíveis hoje são poucas em relação ao número total de escolas regulares com matrículas na educação especial: 68.285. (UNICEF, 2009).

Em relação o INEP/2011, quase 80% do total de matrículas da educação especial estavam nas escolas públicas em 2011, segundo o resumo técnico do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). O restante, (quase 20%), está nas instituições particulares de ensino.De acordo com INEP/2011 a educação especial no País tinha 752.305 matrículas, somando os estudantes em escolas regulares e especiais.

Os dados seguintes reafirmam a tendência de crescimento do número de alunos com deficiência em salas regulares. Contabilizando todos incluídos – na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação Profissional e de Jovens e Adultos (EJA) –, o aumento entre 2010 e 2011 foi de 15,3%. Em contrapartida, as escolas especiais enfrentaram uma queda de 11,2% no número de alunos.

O ponto importante, todavia, de acordo com as diretrizes da atual política no acesso e permanência dos alunos é o uso das tecnologias assistivas. Sendo um estudo recente, por isso pouco acessível para a maioria da população de pessoas com deficiência. Para a efetiva inclusão dos surdos, ainda são muito raros os intérpretes em LIBRAS disponíveis para atendimento ao sistema escolar, sendo imprescindível investimento na formação de mais

intérpretes em todas as regiões do Brasil, com um dos pré-requisitos para a inclusão de alunos surdos nas classes regulares (Oficina Educação Inclusiva no Brasil)

**QUADRO 3 - MATRÍCULAS POR ETAPAS DE ENSINO:  
CLASSES ESPECIAIS ESCOLAS INCLUSIVAS**

Ano	Total	Educação Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Educação Profissional
	306.136	24.634	239.506	13.306	28.295	395
2008	375.775	27.603	297.986	17.344	32.296	546
2009	387.031	27.031	303.383	21.465	34.434	718
2010	484.332	34.044	380.112	27.695	41.385	1.096
2011	558.423	39.367	437.132	33.138	47.425	1.361
Diferença 2010/2011 em %	15,3	15,6	15	19,7	14,6	24,2

**QUADRO 4 - MATRÍCULAS POR ETAPAS DE ENSINO:  
CLASSES COMUNS (ALUNOS INCLUÍDOS)**

Ano	Total	Educação Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Educação Profissional
2007	348.470	64.501	224.350	2.806	49.268	7.545
2008	319.924	65.694	202.126	2.768	44.384	4.952
2009	252.687	47.748	162.644	1.263	39.913	1.119
2010	218.271	35.397	142.866	972	38.353	683
2011	193.882	23.750	131.836	1.140	36.359	797
Diferença 2010/2011 em %	-11,2	-32,9	-7,7	17,3	-5,2	16,7

Fonte: Inep 2011.

No panorama da educação inclusiva ainda, foi criado o Programa Nacional de Acessibilidade no Plano Plurianual 2004/2007. O programa prevê a capacitação e especialização de técnicos e agentes sociais em acessibilidade, campanhas educativas e fiscalização das leis.

Um passo importante foi dado, com o lançamento do Programa Brasileiro de Acessibilidade Urbana - Brasil Acessível, pelo Ministério das Cidades. Resultado de um processo de discussão com a sociedade civil, o programa desenvolve ações para a garantia da acessibilidade nos sistemas de transporte e circulação de vias públicas para as pessoas com restrição de mobilidade - como idosos, crianças, gestantes, obesos, além das pessoas com deficiência. Ainda é necessário reforçar, no entanto, para todos os segmentos da sociedade

que a acessibilidade abrange uma dimensão muito maior do que a adaptação de espaços físicos.

O programa tem como objetivo o fomento de programas locais de acessibilidades. O público-alvo é formado pelos os governos municipais e estaduais. Deve atuar sobre o espaço urbano, na mobilidade urbana. Logo, traz novos conceitos da eliminação das barreiras arquitetônicas à política de mobilidade urbana e inclusão social. O Programa Brasil Acessível busca uma política nacional, considerando o acesso universal ao espaço público.

Em 2011, foi lançado o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência—Viver sem Limite. Por meio do Decreto 7.612, de 17 de novembro de 2011, o Governo Federal ressalta o compromisso do Brasil com as prerrogativas da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU, ratificada pelo nosso País com equivalência de emenda constitucional. O referido plano estabelece que

Pertencer a uma comunidade e estar incluído socialmente é direito de todas as pessoas. Assim, políticas públicas de inclusão social têm como objetivo desenvolver ações para combater qualquer desigualdade, exclusão ou restrição feita com o propósito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, desfrute ou exercício de direitos, em igualdade de condições, valorizando e estimulando o protagonismo e as escolhas de cada uma das pessoas. Reconhecimento e participação compõem a idéia de inclusão social. (BRASIL, 2011,P.19).

O panorama da educação inclusiva no Brasil mostra-nos que a inclusão ultrapassa as fronteiras das chamadas “deficiências”, alcançando outros grupos (raciais, étnicos, culturais,) que estão à margem da sociedade em virtude da desigualdade e da injustiça social. A necessidade de se desenvolver uma educação inclusiva na escola, no entanto se fez quase consensual, mas, para que esse discurso se torne relevante encontramos lutas e conquistas da sociedade civil por seus direitos sociais, como consequência de um descontentamento originado pela discriminação e pela exclusão de inúmeros grupos considerados minoritários. Compreendamos, então, como está a educação especial/inclusiva nesse discurso desde a década de 1990, suas conquistas e desafios, diante desse quadro na educação para todos na sociedade brasileira.

### 3.3 PANORAMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CEARÁ

A história da Educação Especial/Inclusiva no Ceará reflete a problemática situada no panorama nacional. As primeiras ações de atendimento às pessoas com deficiência no Ceará foi de caráter assistencialista. A primeira instituição criada foi a Sociedade de

Assistência aos Cegos (1942), seguida pelo Instituto Pestalozzi do Ceará (1956) e APAE- CE (1965). De acordo com a perspectiva integracionista, foram institucionalizadas classes especiais como espaço prioritário de atendimento aos alunos com deficiência, ao longo das décadas de 1970 e 1980.

As políticas de educação especial no Ceará foram estabelecidas, em 1997, durante o segundo mandato de Tasso Jereissati, quando foi lançado pela SEDUC-CE o documento da *Política Estadual de Educação Especial: integração com responsabilidade*. Esta foi a primeira política estadual destinada especificamente às pessoas com deficiência, devendo refletir as proposições para a área presentes na LDB nº 9394/96, então, recém-publicada.

Em consonância com o lema “Integração com Responsabilidade” no Ceará ocorreram debates, fóruns e ciclos de palestras que tinham o propósito de debates as diretrizes da política numa perspectiva de integração das pessoas com deficiência nas escolas cearenses.

É possível refletir nesse período, no Ceará, que muitos alunos diagnosticados com deficiência, especialmente a mental, os chamados alunos de integração em escolas e classes especiais, legitimava um subsistema de educação especial dentro da escola comum, dando lugar a formas sutis de segregação.

Algumas classes especiais foram extintas pela SEDUC-CE, enquanto outras foram transformadas em “espaços sócio educativos especializados” e criadas, ainda, salas de apoio pedagógico semelhantes às salas de recursos.

Magalhães (2002) discute que as classes especiais

Acabaram por caracterizar-se como um espaço utilizado para desafogar os problemas do ensino regular, que delegava a tais classes a obrigação de atender alunos que apresentavam acentuada repetência escolar e/ou problemas para se adaptarem aos padrões de aprendizagem e comportamentos exigidos pela escola comum. (p. 63/64).

Alguns avanços, contudo, foram registrados no Ceará, no período 1995/2000. Podem ser agrupados em ações a gestão educacional e do desenvolvimento técnico-pedagógico, que se constituem nas duas grandes áreas afins da política educacional. No âmbito da gestão educacional podem ser registrados os seguintes pontos: universalização do acesso de crianças e adolescentes de sete a 14 anos ao ensino fundamental, democratização da escola pública, com implantação dos conselhos escolares em todas as escolas estaduais de ensino nos anos de 1995 e 1998; democratização da escola pública, com a implantação dos conselhos escolares; implantação e consolidação de três sistemas de gestão Escolar: o sistema

Permanente de avaliação educacional do Ceará (SPAECE, 1992), Sistema Integrado de Gestão Educacional (SIGE, 1997) e o Sistema de Acompanhamento Pedagógico (SAP, 1996);

Prosseguindo com a trajetória política no Ceará, foi no primeiro governo de Cid Gomes (2007-2010), que o programa de governo buscou seguir as diretrizes nacionais implantadas pelo MEC com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Seguindo as diretrizes da atual política, foi criado, o Centro de Referência e Atendimento Especializado do Estado do Ceará (CREACE, 2010), política do governo estadual implementada em 2010, regulamentada sob o Decreto nº 6.571 de 18 de Setembro de 2008.

O Centro de Referência em Atendimento em Educacional Especializado do Estado do Ceará foi implantado na perspectiva de se constituir numa ação política pública integrada, em toda a esfera administrativa governamental, contando com a parceria das instituições de ensino superior e a comunidade em geral, oferecendo serviços de apoio pedagógico, complementação e /ou suplementação didática ao sistema de ensino, produção de material didático/ pedagógico e formação nas área da educação especial.

O Centro é formado pelos seguintes equipamentos:

**Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP)** - unidade de serviços de apoio pedagógico e suplementação didática garantindo às pessoas cegas e de baixa visão o acesso aos recursos específicos e necessários aos conteúdos curriculares da escola comum. Também promove a capacitação de profissionais e demais recursos humanos da comunidade;

**Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS)** - local de formação continuada da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para professores de ensino regular, professores intérpretes, instrutores surdos e demais profissionais que atuam na área da surdez, com o objetivo de criar condições adequadas para o desenvolvimento pleno das potencialidades dos educandos que apresentam quadros de surdez, bem como permitir acesso aos recursos específicos necessários ao seu atendimento educacional- vídeos didáticos em língua de sinais, textos adaptados, mapas, jogos pedagógicos adaptados e outros.

**Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S)**- espaço para estimular as potencialidades dos alunos com altas habilidades/superdotação, que

expressam talentos acima da média, regularmente matriculados, e capacitar professores para atendê-los de forma eficaz, respondendo aos desafios desses alunos e familiares que precisam aprender a conviver com a realidade das altas Habilidades/superdotação.

**Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado (NAPE)** - espaço equipado com recursos materiais e humanos específicos, implantado e organizado no âmbito das unidades escolares, que realiza atendimento essencialmente pedagógico, através de uma equipe multiprofissional composta de pedagogos, assistentes sociais, psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais. Apresenta como principal finalidade, dar suporte às escolas no processo inclusivo dos educandos com necessidades educacionais especiais, através de avaliação, encaminhamento a serviços especializados, visitas periódicas às escolas para acompanhamento pedagógico do aluno e suporte ao professor da classe comum. Os alunos terão atendimento individual ou de no máximo 05 (cinco) alunos, com duração de 30 a 50 minutos (dependendo da demanda de alunos específica do Núcleo), duas vezes por semana, no horário inverso ao da escolarização.

**Sala de Recursos Multifuncionais** - espaço da escola organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação específica, onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, temporárias ou permanentes, regularmente matriculados.

Os assuntos referentes à educação de pessoas com deficiência no Estado do Ceará são de responsabilidade da Célula de Diversidade e Inclusão Educacional, da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola (CDESC) da SEDUC. Não há uma política estadual específica do Estado do Ceará, mas apenas documentos nacionais, tais como a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) e o Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade. Nesse parâmetro, de acordo com a política o Estado do Ceará atualmente conta com 188 salas de recurso multifuncional (SRM) e oito núcleos de atendimento pedagógico Especializado (NAPE).

O Estado do Ceará tem representantes da sociedade civil na busca dos direitos das pessoas com deficiência por intermédio do Conselho estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CEDEF) que tem por missão a efetivação desses direitos, atuando como instância de controle social das políticas públicas do Estado do Ceará numa perspectiva intersetorial. Busca ser reconhecido pela sociedade como um Conselho representativo, deliberativo, articulado, local e nacionalmente, efetivamente atuante no controle social. Suas ações são

baseadas nos valores da participação, compromisso, transparência, ética, inclusão e diversidade.

Vejam, pois a configuração das matrículas das pessoas com deficiência no Estado do Ceará, nas redes estadual, municipal, e particular no quadro abaixo.

**QUADRO 5 - MATRÍCULAS DOS ALUNOS EM CLASSES ESPECIAAIS/ESCOLAS ESPECIAIS DA REDE ESTADUAL DO CEARÁ**

Recorte Geográfico	Rede	Ensino Fundamental - 2010								
		Inclusão			Classes Especial/Exclusiva Especial			Geral		
		5º Ano	1º ao 5º	Total	5º Ano	1º ao 5º	Total	5º Ano	1º ao 5º	Total
Ceará	Estadual	6	39	341	71	833	1.107	77	872	1.448
	Federal	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Municipal	2.289	11.902	17.214	57	737	785	2.346	12.639	17.999
	<b>Pública</b>	<b>2.295</b>	<b>11.941</b>	<b>17.555</b>	<b>128</b>	<b>1.570</b>	<b>1.892</b>	<b>2.423</b>	<b>13.511</b>	<b>19.447</b>
	Particular	74	550	757	81	2.088	2.198	155	2.638	2.955
	<b>Total:</b>	<b>2.369</b>	<b>12.491</b>	<b>18.312</b>	<b>209</b>	<b>3.658</b>	<b>4.090</b>	<b>2.578</b>	<b>16.149</b>	<b>22.402</b>

Fonte: SEDUC, Célula de Disseminação de Assuntos Educacionais. Censo 2010.

A rede federal não traz matrículas de alunos com deficiência. O sistema estadual, por sua vez, exhibe matrículas totais nas classes e escolas especiais em maior número (1.107 matrículas) do que matrículas de alunos inseridos nas classes regulares (341 matrículas). A rede estadual atende os alunos com deficiência, predominantemente desde a perspectiva segregada (escolas especiais) ou integracionista (classes especiais). Se considerarmos as matrículas no fundamental na esfera municipal, a perspectiva inclusiva passa a ser substancialmente superior à das classes e escolas especiais. Por isso é que na rede pública o total de matrículas da “inclusão” (17.555) supera as totais de classes e escolas especiais (1.892).

As políticas de educação especial do Estado do Ceará estão em consonância com as determinações da Política Nacional de 2008, em que o município tem a responsabilidade do ensino fundamental e então deve se ocupar dos serviços de educação especial na perspectiva inclusiva. Portanto, nas municipalidades brasileiras, é que temos a configuração da Política de Educação especial na Perspectiva Inclusiva. Por esse motivo, e assumindo o objeto deste estudo – descrição da política de educação especial na perspectiva inclusiva de Maracanaú – CE, destacando as ações implementadas na EMEF José Dantas Sobrinho – passamos, portanto, à análise da educação inclusiva em contexto maracanaense.



## **4 A IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE MARACANAÚ**

### **4.1 CARACTERIZAÇÃO DA REALIDADE SOCIOPOLÍTICO E ECONÔMICA DO MUNICÍPIO**

Essa seção pretende situar o Município de Maracanaú no Estado do Ceará com suas especificidades. Em seguida é realizado um resgate histórico da educação especial e inclusiva, para assim adentrarmos a implementação da atual política EMEF José Dantas Sobrinho, e em consonância com o objeto principal do estudo que diz respeito a descrição das ações implementadas no Município de Maracanaú.

Maracanaú localiza-se no Estado do Ceará, Nordeste do Brasil, fazendo parte da Região Metropolitana de Fortaleza, distando 20 km, em linha reta, do Centro da Capital do Estado, com uma área de 98 Km<sup>2</sup>. O nome tem origem tupi e quer dizer lagoa onde as maracanãs bebem que foi dado ao Município em função da grande quantidade destas aves que sobrevoavam suas lagoas.

Entre os municípios que formam a Grande Fortaleza, Maracanaú é o terceiro colocado em termos de contingente populacional, abaixo somente de Fortaleza e Caucaia. Possui uma população de 209.057 habitantes e o Índice de Desenvolvimento Humano do Município de Maracanaú, em 2000, de 0,736 (ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL, 2003).

O Município foi objeto de um vertiginoso crescimento populacional, motivado principalmente por ser o maior pólo industrial do Ceará, pela construção de vários conjuntos habitacionais que exerceram forte atração junto à classe trabalhadora de Fortaleza, expulsa de seu habitat pela falta de condições de sobrevivência e forçada a se abrigar na periferia do Distrito Industrial. Possui o segundo PIB (4,1bi/2010) *per capita* do Ceará, estando atrás apenas do Município de Eusébio, por conta do destaque no setor industrial.

Tem a segunda maior arrecadação do Estado, centralizada fundamentalmente no setor industrial (76,30%). No Município, estão instaladas 134 empresas, sendo nove Distrito Industrial – DI 2000; 95 no Distrito Industrial de Fortaleza - DIF I e 30 no Distrito Industrial de Fortaleza III - DIF III, de acordo com Secretaria Trabalho e Desenvolvimento Econômico de Maracanaú - STDE.

O Governo do Estado do Ceará está sob a responsabilidade do governador Cid Gomes, em segundo mandato e na cidade de Maracanaú atualmente o prefeito é o ex-vice de Roberto Pessoa (2004-2012), Firmo Camurça que se elegeu em 2012 com 73,1% dos votos válidos, e o vice-prefeito Carlo Bandeira de Mello.

O atual secretário de Educação Marcelo Farias desde 1993 a 2013 só não esteve no comando da Secretaria Municipal de Educação (SME) por dois anos. Foram quatro diferentes prefeitos que o nomearam para essa função. No final de 2012, o novo prefeito eleito da cidade o convidou para continuar na pasta por mais quatro anos.

Consoante o Plano Municipal de Educação (2008-2011), Maracanaú expressa um contingente grande de pessoas com deficiência, talvez por trazer no bojo de sua história problemas relacionados à hanseníase, tuberculose e um fluxo migratório intenso. Esta afirmação se ratifica por meio dos dados do IBGE (2000), pois, de uma população de 179.732 habitantes, 31.727 são deficientes, sendo que, destes; 2.718 possuem deficiência mental permanente; 869 deficiência física-tetraplegia, paraplegia ou hemiplegia permanente; 451 têm deficiência física (falta de um membro ou parte dele) de perna, braço, mão, pé ou dedo polegar; 22.605 são portadores de deficiência visual (incapaz, com alguma ou grande dificuldade permanente de enxergar); 7.823 possuem deficiência auditiva (incapaz, com alguma ou grande dificuldade permanente de ouvir) e 9.392 registram deficiência motora (incapaz, com alguma ou grande dificuldade permanente de caminhar ou subir escadas) (IBGE, 2000).

#### 4.2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/ INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE MARACANAÚ

A busca pela valorização das diferenças, na rede municipal de ensino de Maracanaú, se configura desde o Plano Decenal de Educação (2001-2010) com a sensibilização dos prefeitos e secretários da educação promovendo ações orientadas pela Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (SEESP\2008).

A inclusão do Município de Maracanaú está amparada pela legislação na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases -1996 e também pela Resolução do Conselho Municipal de Educação -CME, Nº 09/2010, que fixa normas para a educação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento altas

habilidades/superdotação; além disso, pelas notas técnicas advindas da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva do Ministério da Educação – MEC por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – MEC/SECADI.

Nesse contexto, o Centro de Apoio e Desenvolvimento de Educação Especial – CADEE caminha com a história da educação especial no Município. Surgiu em 1990 com suporte do movimento de pais de pessoas com deficiência e da ação de organizações não governamentais ligadas aos direitos dessas pessoas. Foi a maior referência da população para o atendimento especializado durante 20 anos.

É possível refletir a importância da sociedade civil na luta pelos direitos das pessoas com deficiência, segundo Coutinho (2008),

A concepção da sociedade civil como uma esfera de mediação entre a base econômica e o estado em sentido escrito, ou seja, a necessidade de conquistar o consenso como condição sine qua non da dominação impõe a criação e/ ou renovação de determinadas Instituições sociais, que passam a funcionar como portadores materiais específicos das relações sociais de hegemonia, os novos organismos criados pelo protagonismo político das classes, próprios da sociedade civil (sindicado, partidos etc) ou velhos e tradicionais organismos (Igreja ou sistema escolar), têm uma autonomia relativa, pois possuem uma estrutura e legalidade própria.

O CADEE contava com atendimentos terapêuticos coordenados pela Secretaria de Saúde, serviços oferecidos pela Secretaria de Assistência Social e uma escola especial mantida pela Secretaria de Educação. As professoras que atuavam nessa escola eram especializadas em educação especial e trabalhavam com turmas pequenas. As crianças com deficiências identificadas pela rede eram automaticamente encaminhadas para lá, pois nessa época as escolas não pensavam, ainda, em se tornar acessíveis, nem arquitetônica nem pedagogicamente, aos estudantes com necessidades específicas.

Em 2007, o CADEE começou a facilitar o processo de educação inclusiva do Município, encaminhando alunos com deficiência auditiva e intelectual leve às escolas regulares e os acompanhando. Em fevereiro de 2010, as atividades de escola especial do CADEE foram encerradas e todos os estudantes lá matriculados foram transferidos para escolas regulares da rede pública.

Nesse mesmo período, foi criado na Secretaria de Educação o Núcleo de Educação Inclusiva, desenvolvendo ações educativas, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), com a finalidade de atender a crescente demanda de pessoas com deficiência no município. Os

principais objetivos a serem atingidos pelas ações desenvolvidas no (NEE) são fortalecer a política de educação especial/inclusiva no município de Maracanaú; garantir o direito ao acesso e permanência de estudantes com deficiência nas escolas, nas diversas modalidades, e implementar políticas de educação especial/inclusiva nas escolas da rede municipal, que venham atender estudantes com deficiência.

Segundo a coordenadora do Núcleo de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Maracanaú, Ana Paula Holanda, a reestruturação do CADEE, que funcionava como escola especial, foi complicado pois não houve uma dedicação das pessoas para fazerem essa mudança, queriam, mas não se organizaram para tal realidade; era necessária uma quebra de paradigmas.

Diante do redimensionamento do CADEE se preconiza a nota técnica 09/2010 (MEC/SEESP/ GAB) que tem a função de tornar Centros de AEE com o intuito de realizar.

A oferta do atendimento educacional especializado – AEE, de forma não substitutiva à escolarização dos alunos público alvo da educação especial, no contra turno do ensino regular; a organização e a disponibilização de recursos e serviços pedagógicos e de acessibilidade para atendimento às necessidades educacionais específicas destes alunos; A interface com as escolas de ensino regular, promovendo os apoios necessários que favoreçam a participação e aprendizagem dos alunos nas classes comuns, em igualdade de condições com os demais alunos.

Em 2012, o CADEE, rebatizado como CIES - Centro de Integração Escola, Saúde e Assistência Social, retomou as atividades educacionais, então como uma escola regular, onde estudam alunos com e sem deficiência. O centro mantém, no entanto, os atendimentos terapêuticos e de assistência social, sendo ainda uma iniciativa intersetorial das três secretarias já citadas. Foram contratados professores regentes para as salas de aula e para a sala de recursos multifuncionais da unidade. Os demais profissionais do antigo CADEE continuam seu trabalho de educação inclusiva, agora lotados nas escolas regulares, auxiliando os alunos a continuar sua escolarização e os educadores a desenvolver estratégias para ensinar a todos.

A inclusão do Município de Maracanaú está amparada pela Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases -1996 e também Resolução do Conselho Municipal de Educação -CME, Nº 09/2010, que fixa normas para a educação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. e das notas técnicas advindas da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva do Ministério da Educação – MEC por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – MEC/SECADI.

Durante a antiga gestão do prefeito Roberto Pessoa, medidas foram adotadas para melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, como a contratação de intérpretes e instrutores da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para dar suporte aos educadores com alunos surdos e, assim, potencializar estas suas aprendizagens.

Nesse sentido de fortalecer a inclusão dos estudantes com surdez, há um contrato entre a Prefeitura e a Associação dos Surdos de Maracanaú – ASM e com o Centro de Línguas de Maracanaú- CLM, que disponibiliza os instrutores e intérpretes para as escolas do Município.

Além da contratação de profissionais de apoio para a efetivação da inclusão dos alunos, o Município passa por mudanças na acessibilidade arquitetônica nas escolas por meio do Programa de Autonomia Escolar -Acessibilidade, bem como a construção de rampas e nivelamento das calçadas para atender as pessoas com deficiência no Novo Oriente, Novo Maracanaú e Jereissati, além de implantação de elevadores no Centro Administrativo e na Secretaria de Educação, ensejando melhor atendimento. As praças construídas na atual gestão do prefeito Firmo Camurça também foram equipadas com rampas de acessibilidade aos cadeirantes e piso podotátil, para deficientes visuais.

Nas parcerias, existentes merece ainda destaque na efetivação dessa política a Neurofor- implantada nesse período no Município- uma ação com uma neurologista específica para atender a demanda de pessoas com deficiência de Maracanaú, para a confirmação da deficiência de alunos encaminhados das escolas, e posterior recebimento do laudo médico para a busca de seus direitos na assistência social e na educação com as devidas orientações aos pais para o tratamento dos filhos com encaminhamentos para outros especialistas dependendo das necessidades dos alunos diagnosticados. O CIES continua sendo uma parceria importante na área da saúde, ofertando então as seguintes especialidades: Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Psicologia, dentista, otorrino e estimulação precoce.

As ações efetivadas pela Secretaria com o apoio do NEE/I, com vistas a favorecer a inclusão de alunos nas classes comuns da rede municipal de ensino, constituíram e constituem de acompanhamento às escolas com alunos incluídos pelos membros da equipe de educação especial para orientações aos gestores e educadores quanto à : adequação do espaço escolar, ao número de alunos por sala, ao uso de materiais didáticos específicos e ações

pedagógicas que facilitem a intervenção do professor para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com e sem deficiência.

Outras ações desenvolvidas pela SME/ Maracanaú/CE, em consonância com a política de educação especial, se configuram mediante a ampliação do quadro de intérpretes e instrutores para atender escolas com estudantes surdos e o quadro de cuidadores para atender aos estudantes com dificuldades de alimentação, higiene e locomoção. Em 2008, foi realizado concurso público para contratação desses profissionais, oficializando assim uma das premissas da política de inclusão.

De acordo com a nota técnica 19/ 2010(SEESP/ MEC) dentre os serviços da educação especial que os sistemas de ensino devem prover estão os profissionais de apoio, tais como aqueles necessários para promoção da acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção e as atividades de profissional tradutor e intérprete de Libras e de guia-intérprete para alunos surdocegos que seguem regulamentação própria, devendo ser orientada sua atuação na escola pela educação especial, em articulação com o ensino comum.

**QUADRO 6 - DADOS QUANTITATIVOS DE –PROFISSIONAIS DE APOIO DO  
MUNICÍPIO DE MARACANAÚ**

Escolas com intérpretes	18
Número de intérpretes	33
Escolas com Instrutores	09 + 1 CLM
Número de Instrutores	05
Escolas com Cuidadores	42 + 5 ANEXOS
Número de Cuidadores	43

Fonte: Núcleo de Educação Especial do Município

Em 2006 mediante levantamento junto às escolas municipais foi possível , foi possível quantificar o número de estudantes com deficiência incluídos. Durante os anos seguintes foi sendo constatada a crescente procura desse público nas escolas. Para atender

essa demanda, o NEE/I focado na política de inclusão no Município de Maracanaú, atenta para o lema: “Quanto mais se amplia a qualidade da educação, mais se reduz a desigualdade”.

O Censo/2012 do Município conta com 1367 alunos incluídos na rede municipal distribuídos nas diferentes modalidades de ensino (educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos). Na rede estadual, apenas dez alunos e na particular 221. A rede municipal de Maracanaú, em concordância com os dados nacionais, permanece com o maior número de alunos incluídos.

**QUADRO 7 - DADOS QUANTITATIVOS DOS ALUNOS INCLUÍDOS DO MUNICÍPIO DE MARACANAÚ NAS MODALIDADE DE ENSINO**

<b>Rede</b>	<b>Quant. Escolas</b>	<b>Modalidades</b>	<b>Quant. Estudantes</b>	<b>Quant. Professores</b>	<b>Quant. Estudantes incluídos com deficiência</b>
<b>Municipal</b>	91 16 (anexos)	Ed. Infantil	5205	1809	1367
		Ens. Fundamental	29990		
		EJA	3724		
		EJA Semipresencial (Fundamental e Médio)	2540		
<b>Estadual</b>	16	Ens. Fundamental	180	673	10
		Ens. Médio	10742		
		EJA	934		
<b>Privada</b>	68	Ed. Infantil	5827	618	221
		Ens. Fundamental	7887		
		Ens. Médio	2566		
		Tec. Profissionalizante	1929		
<b>Total Geral</b>	191	-	71524	3100	1598

Fonte: Núcleo de Educação Especial do Município

À vista do quadro de alunos matriculados o Conselho de Educação do Município (resolução CME 09/2010) assim estabelece:

Art. 20 – A escolha da sala de aula regular onde o estudante será escolarizado deverá priorizar como critério a idade cronológica, cognitiva e a especificidade de suas diferenças. § 1º – Poderão ser incluídos no máximo 2 (dois) estudantes com a mesma deficiência e na mesma sala de aula, observados os critérios do *caput* deste artigo e a natureza da necessidade que o escolar apresente. § 2º – Serão excluídos do previsto no §1º as turmas com estudantes surdos que contem com o suporte de um profissional intérprete de libras. § 3º – Não será permitida a matrícula de estudantes

com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e/ou com altas habilidades/superdotação em turmas de correção de fluxo. § 4º – Para cada estudante com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento serão reduzidos 5 (cinco) do número total de estudantes por turma, sendo contempladas, para efeito desta redução: a) As turmas de Educação Infantil, a partir da pré-escola; b) As turmas de Ensino Fundamental no ensino regular ou na modalidade de Educação de Jovens, Adultos ou Idosos, presencial; c) As deficiências múltiplas (duas ou mais deficiências associadas), a deficiência intelectual severa ou profunda, Síndromes e Transtornos (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH, Autismo).

O Conselho Municipal de Educação é importante para que a educação inclusiva esteja sempre em pauta nas suas atividades. Nilson Moreira, presidente do Conselho Municipal de Educação, explica que o principal papel deste é essencialmente mobilizador; mas ele também tem atuação como órgão normativo e fiscalizador.

O Conselho é formado de representantes dos diversos segmentos da comunidade escolar: pais de estudantes, professores (da educação infantil e ensino fundamental), gestores das escolas (municipais e privadas), entidades da sociedade civil, outros conselhos municipais (como o Conselho Tutelar, dos Direitos da Criança e do Adolescente) e comunidades indígenas.

Em relação à educação inclusiva, o Conselho normatizou a redução do número total de estudantes em salas que tivessem educandos com deficiência e fiscaliza a acessibilidade arquitetônica de todas as escolas. A parceria com a Prefeitura transformou em política pública a presença de intérpretes e profissionais de apoio nas escolas.

De acordo com Gadotti (2000) são os Conselhos é que irão com a Secretaria Municipal de Educação, atuar, por exemplo, na elaboração do Plano Municipal de Educação. Além deste aspecto o CME permite a participação da sociedade na fixação dos rumos da educação através do exercício da democracia direta. A fixação de prioridades e metas em conjunto com as representações dos vários segmentos sociais permite ao executivo identificar e suprir, com maior precisão e eficácia, as necessidades existentes.

Respaldados na Resolução (09/2110), o Município aderiu ao Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais instituído pelo Ministério da Educação, para a organização do Atendimento Educacional Especializado. No decorrer dessa trajetória, o Município foi privilegiado com um amplo projeto de formação continuada, garantindo o Curso de Aperfeiçoamento de professores para o Atendimento Educacional Especializado com o Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade.



Segundo a coordenadora da Secretaria de Educação em 2010, o Município de Maracanaú possuía uma sala de recursos multifuncionais, sendo que era insuficiente para atender a demanda da quantidade de escolas (90) na rede, e o crescente número de alunos incluídos no ensino regular que na época era em torno de 414 diagnosticados e 618 sem diagnóstico.

Para beneficiar a universalização do Atendimento Educacional Especializado no Município de Maracanaú, seriam necessárias mais 76 salas, já que são atendidos, por dois professores, em torno de 32 alunos na sala em funcionamento. Os alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais nesse período tinham as seguintes deficiências: mental/intelectual, baixa visão ,cego, auditiva, surdez, física, múltipla, transtornos globais e síndromes.

Nesse período pelo fato de o município dispor de uma sala e esta funcionar a pouco tempo, ainda não tinham uma noção do que seria necessário, em relação aos recursos materiais, para a realização do AEE. Com relação aos recursos financeiros, até o momento contam com equipamentos e materiais enviados pelo MEC/SEESP.

Em 2008, três professoras participaram do curso de AEE no plano de extensão pela UFC. Estas nesse período, foram multiplicadoras, repassando esses conhecimentos a 42 professoras do antigo CADEE. O curso foi presencial e o material utilizado o mesmo do curso a distância, no qual foram feitas algumas adaptações. Os professores que estavam assumindo as SRM , tinham formação em deficiências específicas e o município promoveu a formação em Atendimento Educacional Especializado.

A maioria das escolas com SRM tem o atendimento educacional especializado no período noturno, que muitas vezes comporta a Educação de Jovens e Adultos

Ainda são poucas no Brasil, as iniciativas do atendimento educacional especializado nos períodos noturnos nas escolas, em Maracanaú, no entanto, a rede municipal busca resolver essa questão. Diz Ana Paula Lima, coordenadora do Núcleo de Educação Especial Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação de Maracanaú:

As salas de AEE, que oferecem o atendimento educacional especializado, funcionam à noite. A gente já tem esse profissional para dar suporte ao professor. A gente sabe que o aluno não é atendido no turno, mas tem o professor que precisa desse apoio. E a gente dá esse apoio ao professor, a gente tem intérprete de Libras, agente tem instrutor que faz itinerância à noite.

Tem-se hoje na rede escolar: 26 (vinte e seis) salas com recursos multifuncionais (SRM) que realizam Atendimento Educacional Especializado (AEE), com a parceria dos intérpretes, instrutores, apoio profissional (cuidadores).

Segundo (Figueiredo; 2010)

A concretização da política de inclusão se expressa pela criação de salas multifuncionais nas escolas públicas brasileiras, por uma política de formação de professores em Atendimento Educacional Especializado voltado para o atendimento das crianças nessas escolas, bem como, pela transformação das práticas pedagógicas e da gestão escolar nas redes de ensino. Deste modo, o desafio de escolarizar todas as crianças no ensino comum, não é tarefa da educação especial, mas das redes públicas de ensino (P.54).

Nesse sentido, os profissionais do AEE reúnem-se todas as sextas-feiras, ora para planejamentos (na próxima escola), ora para estudos na Secretaria Municipal de Educação. No calendário estabelecido pelo NEE os profissionais em 2012 estudaram sobre as deficiências (física, TGD, intelectual, auditiva...) e apresentaram seminários. Foi um momento rico para troca de experiências dos trabalhos desenvolvidos nas salas de recursos multifuncionais do município.

Logo,

Acreditamos que a formação continuada dos profissionais da educação se constitui numa forma de fortalecimento da qualidade da educação dos alunos no seu conjunto, bem como da crença desse profissional de que podem construir novas alternativas e desenvolver um trabalho na diversidade. (JESUS, 2008, p. 76).

**FIGURA 1 - Formação Continuada das Profissionais da SRM**



Na Configuração da Educação Inclusiva em Maracanaú, adentremos no estudo específico da EMEF a José Dantas , que está na implementação da atual política com ações específicas direcionadas pelo documento, em parceria com a Secretaria de Educação de Maracanaú, através do Núcleo de Educação Especial/Inclusiva.

#### 4.3 A EMEF JOSÉ DANTAS SOBRINHO: PONTOS E CONTRAPONTO NA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO

A EMEF José Dantas Sobrinho esta situada na avenida Central, S/N, Conjunto Novo Oriente no Município de Maracanaú. A Escola teve suas obras iniciadas em 1998 sendo inaugurada no dia 10 de setembro de 1999. Seu nome é homenagem ao Sr. José Dantas Sobrinho, morador e fundador do Conjunto Novo Oriente, que foi líder comunitário e presidente da Associação dos Moradores do citado conjunto.

Mencionada escola oferece à comunidade na qual está inserida o ensino fundamental de nove anos, (art. 3º da Resolução CME 06/2009), de acordo com a Lei nº 18/274, de fevereiro de 2006, a qual foi fundamentada nas Leis 9394/96, 10.172/2001, 11.414/2005 e no Parecer nº 18/2005, atendendo a crescente universalização dessa etapa de ensino e a necessidade do Brasil de assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem.

Cabe o fato de, segundo o art. 28/Resolução CME nº06), – a proposta pedagógica, para os anos iniciais do ensino fundamental, deve assegurar que a transição da educação Infantil para a referida etapa se efetive de forma natural, evitando rupturas no processo de ensino e aprendizagem, resguardando o desenvolvimento da criança quanto aos aspectos físico, psicológico, social, cultural, emocional, afetivo e cognitivo.

Conforme o art.29/ Resolução CME nº06) – a proposta pedagógica, para os anos finais do ensino fundamental deve favorecer as especificidades de conteúdos, com inserção, no currículo, da cultura afro-descendente e indígena, fazendo-se necessária a compreensão de um ensino coerente com o desenvolvimento do estudante em todas as suas potencialidades com avaliações numéricas, sistemáticas e contínuas, sem perder o caráter informativo, utilizando-se de registros para as intervenções pedagógicas necessárias ao sucesso do estudante.

A escola foi edificada com oito salas de aula (ampliada para 12 em 2001), biblioteca, sala de informática (ativada em 2007), sala de professores, sala de recurso

multifuncional (ativada em 2011), sala da direção, secretaria, banheiros para funcionários e alunos, cozinha, depósito de merenda, depósito de material escolar e material de limpeza. Uma necessidade da escola é um refeitório, para servir aos educandos a merenda escolar e uma quadra esportiva.

Infelizmente, a escola não conta com uma quadra de esportes, e esta realidade repercute na implementação da política no que diz respeito a Educação física numa perspectiva inclusiva ,mediante a prática de esportes, que é um trabalho coletivo fundamental no desenvolvimento humano das pessoas com ou sem deficiência incluídas no ensino comum.

Assim, reflete (Mello, 2002)

O esporte, então, é um dos conteúdos a ser trabalhado nas aulas de Educação Física da Educação Básica. Não queremos eliminá-los dos conteúdos escolares. Entretanto, é preciso modificá-los; não pode ser implementado nos moldes da Educação Física tradicional, mecânica e autoritária. É preciso dar oportunidades para que as crianças criem novos movimentos, novas formas de interagir com o jogo esportivo, de criticar regras, posturas, procedimentos, de inovar em táticas, de vivenciar a cooperação e a competição de maneira saudável e construtiva. Trata-se de um esporte para a vida, o qual poderá oferecer bases físicas, emocionais, sociais e cognitivas aos futuros atletas, ou seja, poderão surgir atletas, mas o objetivo final é a formação de todas as crianças. (P.129)

O funcionamento da instituição ocorre nos turnos manhã, tarde e noite. Nos turnos matutinos e vespertinos, são ofertadas vagas para o ensino fundamental I e II, no noturno a educação de jovens, adultos e idosos. A Escola Municipal de Ensino Fundamental José Dantas Sobrinho tem cerca de 520 estudantes matriculados. Possui três turmas de educação de jovens e adultos (EJA), no turno da noite, com cerca de 50 educandos.

A EMEF José Dantas Sobrinho está no exercício da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva desde 2011, com a implantação da sala de recurso multifuncional na escola, com a chegada de duas profissionais do AEE. Em uma ação conjunta, gestão e profissionais especializadas o projeto político pedagógico (PPP) foi redimensionado com ações que contemplem a diversidade, para a efetivação das metas relacionadas às dimensões físico-estrutural, administrativa, relacional e pedagógica.

Segundo Marques (2010) , o PPP

[...] busca um rumo, uma direção, com compromissos definidos coletivamente, vivenciados a todos os momentos por todos os envolvidos, trazendo o pedagógico e o político juntos, por tratar do compromisso sociopolítico com a formação cidadã dos alunos que estão na escola e também da dimensão pedagógica assumida na efetivação da intencionalidade da escola de formar cidadãos participativos, críticos e criativos.

**QUADRO 8 - Projeto político pedagógico da EMEF José Dantas Sobrinho**

<b>DIMENSÕES</b>	<b>ACÕES</b>	<b>COMO</b>
<p><b>DIMENSÃO PEDAGÓGICA</b></p> <p>Garantir aos alunos com deficiência o direito de aprender respeitando as limitações</p>	<p>Participação do professor do AEE no planejamento pedagógico dos professores da sala de aula para as devidas orientações sobre as possíveis estratégias de acessibilidade pedagógica ao aluno com deficiência</p>	<p>Elaboração de recursos de acessibilidade e materiais didáticos pedagógicos específicos de baixo custo para os alunos do AEE.</p> <p>Orientações aos professores nos planejamentos através de estudos de artigos, folhetos explicativos sobre a temática inclusão.</p> <p>Interlocução com os professores sobre os arranjos metodológicos estimulando-os a utilizarem atividades diversificadas e jogos cooperativos em sala (troca de materiais).</p>
<p><b>DIMENSÃO ADMINISTRATIVA</b></p> <p>Promover uma ação conjunta com a secretaria da escola para a matrícula das pessoas com deficiência.</p>	<p>Realização de uma avaliação dos alunos que podem ter deficiência para incluir no Sistema de Gestão de Educação Inclusiva (SEI) no ato da enturmação, caso não tenha laudo encaminhá-lo para uma Unidade de Saúde para a comprovação de sua deficiência.</p>	<p>Realização de uma avaliação dos alunos que podem ter deficiência para incluir no Sistema de Gestão de Educação Inclusiva (SEI) no ato da enturmação, caso não tenha laudo encaminhá-lo para uma Unidade de Saúde para a comprovação de sua deficiência.</p>
<p><b>DIMENSÃO RELACIONAL</b></p> <p>Desenvolver um vínculo entre a escola e a família das pessoas com deficiência</p>	<p>Agendamentos semestrais no calendário escolar para as reuniões de pais em parceria com a gestão da escola</p>	<p>Reuniões de pais com palestras em parceria com o serviço social e psicologia do CRAS (Centro de Referência e Assistência Social)</p>
<p><b>DIMENSÃO FÍSICO-ESTRUTURAL</b></p> <p>Elaborar estratégias para a manutenção e conservação do ambiente, escolar e para tornar o espaço escolar acessível.</p>	<p>Interlocução da gestão com o arquiteto e engenheiro do município para viabilizar a acessibilidade</p>	<p>Reformas da escola através da adaptação de banheiros e do piso tátil</p>

No projeto político pedagógico assim conceitua a ação educativa e a função da gestão escolar:

A gestão escolar busca trabalhar de forma democrática e participativa, por meio de uma dinâmica que favoreça os processos coletivos. Acredita que o bom desenvolvimento do trabalho técnico, administrativo e pedagógico só se dá mediante a garantia da participação dos diversos segmentos que compõem a escola. Cada um tem papel fundamental no processo educativo, partindo do princípio de que o ensino e a aprendizagem não acontecem somente na sala de aula, mas em todos os espaços da escola. (p.10)

De conformidade com as especificações do MEC/SEESP, a sala de recurso multifuncional da referida escola foi estruturada com equipamentos da sala tipo 1e em 2011 contava com 18 alunos que apresentam as seguintes deficiências: oito com surdez, cinco com deficiência intelectual, três com deficiência física, um com transtorno global do

desenvolvimento e um com altas habilidades/superdotação, de acordo com os registros no Censo Escolar MEC/INEP/2011.

Além dos equipamentos disponibilizados pelo MEC, houve a aquisição de mobiliários, tais como: mesa adaptada, quadro magnético, monitor com toque na tela, impressor e diversos jogos pedagógicos (painéis psicomotores, *kit* de aramados, caixa tátil em EVA e *kit* de jogos pedagógicos em Libras) Em razão da especificidade de alguns dos alunos, a equipe percebeu que o material enviado pelo Ministério da Educação poderia ser complementado por outras tecnologias assistivas. Para resolver essa questão, foi utilizado o Programa de Autonomia Escolar da Prefeitura de Maracanaú. Utilizando esses recursos, a Escola José Dantas pôde equipar sua sala de recursos de forma a atender melhor a todas as necessidades dos estudantes.

O Programa Escola Acessível disponibiliza recursos financeiros às escolas públicas, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), para promoção de acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares e compra de materiais e equipamentos de tecnologia assistiva. Por meio dessa ação, as escolas podem adequar e construir rampas, sanitários acessíveis e vias de acesso; alargar portas, instalar corrimãos e equipamentos de sinalização visual, tátil e sonora; adquirir cadeiras de rodas e outros recursos de tecnologia assistiva. (BRASIL, 2011)

As profissionais do AEE estão em constante interlocução com o núcleo gestor da escola para a realização de estudos de casos dos alunos incluídos, e assim, pautados nas diretrizes das SRM, discutir com relação a progressão e retenção dos alunos com deficiência .

De acordo com as Diretrizes da Educação Especial/ Inclusiva de Maracanaú, no que diz respeito à avaliação no processo de inclusão, essa deverá ser ressignificada, mediante os aspectos a seguir.

- I - Levar em consideração o caráter diagnóstico, formativo e somático;
- II- Considerar as diferenças individuais (potencialidades e limitações) quando se tratar de alunos com deficiência, Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades / Superdotação (AH/S).
- III- Os instrumentos que poderão ser utilizados para avaliar de modo dinâmico a aprendizagem são: registros, anotações, diário de professor, portfólios, arquivos de atividades de alunos, etc...
- IV- Os relatórios avaliativos relacionados à promoção, retenção, aceleração de estudos deverão ser elaborados pela equipe pedagógica (professores da sala

comum e do AEE, coordenador pedagógico) contendo os avanços e dificuldades dos alunos.

Logo, as diretrizes, em consonância com a Resolução nº09/10, do Conselho Municipal de Educação de Maracanaú, estabelece que estudantes com deficiência intelectual e TGD que não conseguiram atingir as habilidades cognitivas compatíveis com o seu nível de desenvolvimento terão promoção automática. Já aqueles com deficiência sem comprometimento cognitivo serão avaliados como os demais educandos.

**FIGURA 2** - Interlocução do AEE com a gestão da Escola: Estudo de Caso



As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, publicada em setembro de 2001, em relação ao papel do gestor escolar, dentre outras ações ,destaca que:

É importante que os gestores educacionais escolares assegurem a acessibilidade aos alunos que apresentam necessidades educativas especiais mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas e urbanísticas – na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações. (NDNEEEDs, 2001, p.37).

A EMEF José Dantas Sobrinho busca ter as competências definidas nas Diretrizes da Educação Especial/ Inclusiva para a efetiva inclusão dos alunos com deficiência, assim estabelecidas no documento:

- I - Ofertar um espaço de socialização e vivências com práticas pedagógicas e culturais baseadas no contexto social e nas experiências que cada aluno tem e traz para a vida escolar, respeitando suas diversas formas de expressão, garantindo essas ações no Projeto Político Pedagógico.
- II- Divulgar o calendário antecipado de matrícula;
- III- No ato da enturmação, observar a idade cronológica do estudante com deficiência que deverá ser aproximada a dos demais;
- IV'- Observar na fase diagnóstica os alunos que podem ter deficiência, TGD e/ou AH/S e encaminhá-los a secretaria da escola para alimentação do Sistema de Educação Inclusiva (SEI) e/ou Neuro for e outros serviços.
- V- Encaminhar o aluno a Unidade de Saúde Básica mais próxima de sua residência quando ele não tiver laudo médico comprovando sua deficiência
- VI- Encaminhar o aluno com deficiência, TGD e AH/S para o AEE. Na própria escola, ou em escolas do entorno que dispuserem desse serviço.
- VII- Matricular os estudantes com deficiência com idade acima de 15 anos, na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA). Casos mais específicos poderão ser tratados com o Núcleo de Educação Especial/Inclusiva;
- VIII- Encaminhar no ato da transferência relatório descritivo contemplando avanços e dificuldades do estudante (anexar xerox do laudo médico)

Em 2012, referida escola participou de um concurso intitulado II Prêmio de Experiências Educacionais Inclusivas- A Escola Aprendendo com as Diferenças- promovido pelo Ministério da Educação – MEC por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – MEC/SECADI, em conjunto com a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura– OEI, com apoio do Consed e da Undime e patrocínio da Fundação Mapfre.

A escola conquistou o 2º do lugar na categoria I – Escolas Públicas. No caso dos 519 trabalhos inscritos no Brasil, a escola destacou-se, já que eram apenas três premiações.



Em virtude da repercussão nacional a EMEF José Dantas Sobrinho foi selecionada para participar de um estudo de caso como Instituto Rodrigo Mendes em outubro de 2012.

Segundo relato proveniente do estudo de caso realizado na escola pelo Instituto Rodrigo Mendes, descreve Augusto Galery sobre os primeiros alunos recebidos em 2006 pelas gestoras Bianca de Oliveira (vice-diretora) e Silvana Aragão (diretora geral): “O início da inclusão da idéia de incluir alunos com deficiência foi assustador. Até para nós, da gestão, que tivemos que nos sensibilizar para depois sensibilizar toda a escola”.

Em uma roda de conversa realizada com os pais das pessoas com deficiência pelo Instituto Rodrigo Mendes uma das mães também expressa que tentou matricular o filho na escola anteriormente à lei 6.571/2008, mas que ele foi encaminhado para o então CADEE. Para ela, o lugar do filho não era lá, pois limitava seu mundo a uma igualdade forçada e artificial. Assim que soube da lei, retornou à EMEF José Dantas em busca de uma vaga para seu filho.

A gestora Silvana ainda relata que: “Eu rejeitava completamente a idéia antes de ser sensibilizada. Achava que ia gerar um problema maior, que eles iriam atrapalhar o aprendizado dos demais alunos” (COUTELLE, 2013)

Ante a realidade da EMEF José Dantas Sobrinho, de um modo geral, é possível refletir que as famílias brasileiras começam a reivindicar o seu direito constitucional de matricular os filhos na escola regular, mas “muitas escolas regulares tomam a atitude de que ao aceitar estão fazendo “um favor” e não vêm com um direito dele, uma meta de cidadania. As próprias famílias são tidas, nesse caso, como problemas da escola”.

Não obstante, a parceria com a família é um ponto primordial na atuação do Atendimento Educacional Especializado da Escola. A função do professor da SRM está intrinsecamente relacionada com o *feedback* dos pais. Destacamos que na parceria entre família e escola inclusiva, “está além de delegar aos pais um papel de informante, mas deve propiciar: maior apoio aos pais para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades educativas, oportunidade de escolha do tipo de provisão educacional que os pais desejam para seus filhos; que os pais parceiros ativos nos processos de tomada de decisão e planejamento educacional de seu filho” (AIELLO, 2002, p.87).

Nesse sentido,

A família, se não é, deverá se tornar uma grande aliada do professor do AEE. Muitos conhecimentos e soluções já estão na família, na forma com que ela já vivencia e supera dificuldades de comunicação, mobilidade, alimentação, cuidados pessoais,

enfrentamento de barreiras arquitetônicas, etc. Da mesma forma, na manifestação das dificuldades e privações que vivenciam no dia a dia. A família traz outras informações, como por exemplo, a história de vida e desenvolvimento, os profissionais que estão envolvidos na habilitação ou reabilitação do aluno, os tipos de atendimento ou tratamento que fez ou está fazendo, entre outros. (BRECH, 2006).

Ainda com relação à parceria com a família, um grupo de pais da EMEF José Dantas Sobrinho está realizando reuniões com o intuito de reativar uma associação de pais com o objetivo de, por um lado, monitorar as ações públicas e os direitos dos estudantes com deficiência e, por outro, incentivar as famílias a participar mais da vida escolar de seus filhos.

**FIGURA 3** - Reunião de Pais na Sala de Recurso Multifuncional com a parceria da Intérprete



O desenvolvimento da educação inclusiva envolve toda a escola. Cabe à gestão, de acordo com a diretora Silvana (em uma entrevista com Instituto Rodrigo Mendes), ter um papel de articulador: promover espaços e tempos, temas de debate que possam unir todos os agentes envolvidos, que, na José Dantas, começa pelo porteiro. Ela conta que até o porteiro da escola, percebendo a necessidade de orientar os estudantes surdos, fez um curso de Libras. O foco das ações está no coletivo, pois a escola aposta que é a partir dele que se torna possível um novo modelo de ensino.

Perrenoud (2000) aponta alguns fatores que dificultam a construção de um coletivo, no contexto educacional: a limitação histórica da autonomia político-administrativa do profissional da educação e o individualismo dela consequente, a falta do exercício das competências de comunicação, negociação, cooperação, resolução de conflitos, de planejamento flexível e integração simbólica, a diversidade das personalidades que

constituem o grupo de educadores, e até mesmo a presença frequente da prática autoritária da direção, ou coordenação do ensino.

Nesse sentido, o marco importante na inclusão da escola é a acessibilidade atitudinal da comunidade escolar para com as pessoas com deficiência. A Sala de Atendimento Educacional Especializado tornou-se espaço acolhedor em que todos os atores educativos estão envolvidos no trabalho. Um fato marcante é a disposição da comunidade escolar em auxiliar na confecção de materiais de baixa tecnologia, tais como: cartões de comunicação, pranchas personalizadas, engrossadores de espuma e jogos pedagógicos. Há um trabalho colaborativo entre gestão escolar, sala de aula comum, sala de recurso multifuncional, família e comunidade.

No que se refere a acessibilidade metodológica, ainda é uma barreira a ser enfrentada na educação inclusiva da EMEF José Dantas Sobrinho. Acreditamos que no panorama nacional, os profissionais do ensino comum ainda continuam atrelados a um ensino bem tradicional, cadeiras enfileiradas, alunos como meros telespectadores no processo de ensino e aprendizagem, e o livro como o principal recurso didático.

Alguns profissionais trabalham em outra perspectiva nessa escola com atividades em grupo, jogos cooperativos no pátio envolvendo os conteúdos, mas não há uma ação conjunta nos planejamentos, com inovações para a proposta pedagógica, são práticas isoladas que devem ser otimizadas pelas coordenadoras, já que a acessibilidade metodológica enriquece toda a turma, não só as pessoas com deficiência, e minimiza a questão da indisciplina na escola.

Nesse sentido, a escola tem alguns projetos que não são bem inseridos na proposta curricular em decorrência da dificuldade do trabalho coletivo com os professores, mas com algumas atividades desenvolvidas com a temática delimitada nas salas por alguns professores, os trabalhos são produzidos e apresentados em uma data preestabelecida para a culminância do projeto. Destacamos o Projeto Africanidade, ocorrido em 2012 em que a escola em conjunto com outras do município, apresentou uma dança no Teatro Dorian Sampaio.

Em consonância com o PPP, que inserem no currículo da escola a cultura afro-descendente e indígena, a escola tenta, estabelecer, por via desse breve projeto, o respeito à diversidade humana com o estudo desses povos, que ainda são desfavorecidos no sistema educacional brasileiro diante do panorama da educação inclusiva no Brasil.

A EMEF José Dantas Sobrinho, no entanto, como a maioria dos sistemas de ensino, priorizam as habilidades linguísticas e matemáticas provenientes de padronizações (avaliações parciais e bimestrais), valorizam dados quantitativos nessas áreas, desvalorizando outras dimensões na aprendizagem (artísticas, culturais, pictórica, espacial...). Tal fato é uma contradição no paradigma da inclusão escolar. Infelizmente a escola está muitas vezes preocupada no quadro municipal e nacional nas avaliações em larga escala, especificamente no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, atuando numa perspectiva contraditória a educação inclusiva.

Educação inclusiva é o processo que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que freqüentariam se não fossem deficientes (SASSAKI, 1998, p. 8).

Uma das parcerias no trabalho da SRM é o professor do ensino comum. As profissionais têm uma interlocução com os professores em breves horários nos dias de planejamentos individuais. O respeito à metodologia do professor, contudo, é cultivado pelos profissionais do AEE. Como explica uma das profissionais da sala no estudo desenvolvido pelo Instituto Rodrigo Mendes: é a partir da interlocução, pois cada professora tem a sua metodologia. Então nós vamos conquistando, dando orientações, tais como: “Vamos trabalhar com cartazes, ou animais, que envolvam mais os meninos no conteúdo? Vamos, juntas, confeccionar jogos cooperativos para que eles possam interagir? Vamos movimentando a sala com novas estratégias, mas aos poucos”.

Em 2102, a demanda de alunos com deficiência na escola aumentou e merece destaque número de alunos com surdez, composto por dez estudantes, com um número considerável na Educação de Jovens e Adultos; com exceção de uma aluna surda, que está matriculada no 3º ano à tarde e está no atendimento especializado à noite.

O desafio do AEE foi o atendimento desses alunos no contra turno, já que muitos desses jovens e adultos trabalham no turno diurno. O atendimento então ocorre em um horário intermediário, às 17:30min. em grupos com o apoio dos intérpretes. Ainda, contudo, permanece desafiante a freqüência dos alunos. Com exceção de duas alunas da EJA que não fazem parte desse grupo intermediário, são atendidas duas vezes por semana na SRM no horário da manhã, com uma freqüência regular e a aluna surda, que está matriculada no 3º ano

do ensino fundamental à tarde, e tem o atendimento educacional especializado no turno noturno.

A professora Regina Aparecida da SRM explica melhor essa problemática no estudo de caso (Instituto Rodrigo Mendes):

Tem a questão do trabalho do aluno no contra turno. Ele, muitas vezes, não pode frequentar o AEE no contraturno porque estuda à noite. Ele não pode vir nem de manhã e nem à tarde, porque às vezes está trabalhando ou exercendo alguma função. Até entramos num acordo, aqui, da gente ter uma alternativa de atendê-los às 17h30, por exemplo no intervalo entre um turno e outro- para contemplar os alunos daqui da escola.

Além disso, o atendimento educacional especializado está ocorrendo através das orientações aos professores (acompanhamento dos alunos mediante uma ação conjunta com o profissional do AEE na escrita dos relatórios, no envolvimento dos alunos nas festividades em busca de uma escola bilíngue e de um grupo de estudo com as profissionais do AEE e os intérpretes para a elaboração de um Plano de Ação.

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue-Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino de Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Em razão da diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular. (SEESP/ MEC/ 2008).

A Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino na qual a Educação Especial está inserida não pode ser um espaço de segregação que mantém atividades sem fins pedagógicos, favorecendo a não escolarização, a repetência e a evasão,mas,a presença da população com deficiência pode ser positiva na EJA, pois “envolve a construção social do reconhecimento dessa população como jovem e adulta. A possibilidade de acesso à EJA implica a atribuição do estatuto de jovem e adulto a essas pessoas, a consideração dessa etapa de vida e das necessidades que a constituem” (CARVALHO, 2006, p.168). O AEE trabalha como uma rede de apoio (parceria com os intérpretes e os professores do ensino comum) para que se concretize na prática uma aprendizagem significativa desses alunos. A presença de interpretes na escola estabelece o diferente na inclusão dos alunos surdos

Uma das professoras da noite relatou no estudo de caso do Instituto Rodrigo Mendes que se beneficiou da presença dos intérpretes no turno da noite. Tendo recebido, em 2012, pela primeira vez, estudantes surdos em sua sala, recorreu aos intérpretes para auxiliá-la e assim relata: “Eu fui procurando logo ajuda com os intérpretes, perguntando: “como é que eu faço tal atividade? Foi quando eles começaram a falar que eles eram alunos muito visuais. Fazer muitos gestos. A partir daí eu comecei a ir adaptando mais as minhas aulas, para eles e para os outros alunos”.

Gonçalves e Meletti (2011) apontam aspectos importantes sobre a escolarização de alunos com deficiência na EJA. Dentre eles, destacamos: aumento das matrículas da pessoa com deficiência na EJA; a baixa escolaridade da pessoa com deficiência; preparação alienada destes sujeitos para o mercado de trabalho e ausência de diretrizes claras e propostas pedagógicas consistentes para o aluno com deficiência na EJA.

Logo, na EMEF José Dantas Sobrinho, com respeito à acessibilidade comunicacional e instrumental para com as pessoas com deficiência, especialmente os alunos com limitações físicas e os surdos estão sendo minimizadas por meio dos recursos de tecnologia assistiva de baixa tecnologia como e os de alta tecnologia advindas do MEC (monitor com toque de tela para os alunos com limitações físicas, os *softwares* como o *boardmaker* (programa de comunicação alternativa) e os DVDS e CDS dos programas arara azul para os alunos surdos. Essa barreira comunicacional ainda está sendo superada mediante a participação dos profissionais da Escola no Curso de Libras no Centro de Línguas de Maracanaú assim, composto: as duas vices-diretoras, o porteiro, uma professora do ensino comum e uma das profissionais da SRM.

Com relação acessibilidade comunicacional com os alunos surdos, destacamos a aluna Natália, do 4º ano, com nove anos, que está efetivamente incluída na escola, já que em sua sala temos a presença da interprete em parceria com sua professora do ensino comum e as profissionais do AEE. No estudo de caso da escola pelo Instituto Rodrigo Mendes assim refere o pai da aluna, Francinaldo, também surdo e aluno da EJA: Minha filha tem se desenvolvido melhor do que nas escolas anteriores, eu sempre a vejo brincando com outras crianças; procurando aprender. A presença dos profissionais de apoio (intérpretes na escola) faz a diferença na inclusão dos alunos surdos.

No estudo de caso desenvolvido pela profissional Regina Aparecida sobre a inclusão da aluna Natália, destacamos que, para garantir o bom desempenho da aprendizagem, a Profª Rejane (da aluna) segue seu plano de aula com o apoio da intérprete e descreve:

“atualmente ela consegue produzir frases e pequenos textos, acompanha a leitura compartilhada com seus colegas entendendo o contexto, muitas vezes sem necessidade de interpretação, assimila os conteúdos de matemática, tem bom raciocínio lógico, nas demais disciplinas, participa na confecção de ilustrações, painéis e maquetes. O livro didático adotado para o 4º ano facilita muito a aprendizagem, tanto da aluna quanto dos demais”.

Outra forma de aprendizagem importante na inclusão da Natália, e para os demais alunos da escola consiste no Programa Leitura e Escrita (PLE), quando os alunos participam da narração, recriação e interpretação de estórias, ilustrações, roda de leitura em libras (L1) e português (L2), teatro, ditado, correções de texto durante o encontro que acontece uma vez por semana sob a orientação da Profª Ana Lídia que, ao comentar sobre a participação de Natália, disse:

“Ela gosta de ser a artista principal das estórias (rainha, princesa, fada), demonstrando que entendeu a proposta. Na hora das correções a aluna vai até o quadro e ajuda seus colegas na conferência das atividades. Ela gosta de ler, recebeu da intérprete uma coleção de estórias em libras, e logo começou a ler mas também, lê os livros em português” ao observar as interações nota-se que a aluna faz questão de ir até a biblioteca, retirar e devolver os livros, nesse local é prontamente recebida pela Profª Jaqueline que é a pessoa responsável pela manutenção do acervo bibliográfico da escola.

**FIGURA 4** - Atividade artística: Língua Brasileira de Sinais



Com relação aos programas governamentais (como o Projeto Leitura e Escrita) o PPP da escola destaca que a E.M.E.F. José Dantas Sobrinho tem por pretensão ser um lugar de desenvolvimento, um espaço de vivências reais e plenas de significado, fortalecida pela cultura do planejamento de suas ações e práticas pedagógicas; da realização sistemática de projetos voltados para a aquisição da leitura e da escrita e do acompanhamento dos índices de desempenho dos alunos, através da gerência pedagógica realizada pelos gestores que discutem e delineiam o tipo de educação que está sendo realizado na escola, com vistas a alcançar a eficiência e eficácia do trabalho educacional.

Na busca da eficácia do trabalho pedagógico da escola no processo de inclusão, merece destaque a inclusão do aluno João Paulo com paralisia cerebral, atendido no AEE, por meio da acessibilidade instrumental com o apoio do trabalho desenvolvido na SRM como os engrossadores de espuma para lápis, pincéis, giz de cera, rolo para pintura e cola, os separadores de páginas com velcro, entre uma página e outra, para o livro não se deslocar entre uma página e outros recursos pedagógicos por meio de jogos: o painel psicomotor, o *kit* de aramados, tapete com letras do alfabeto em EVA (utilizado como molde vazado), caixa de carimbos educativos (alfabeto, números e animais) e o conjunto de numerais com pinos.

Na acessibilidade pedagógica, no caso de Gabriel, com paralisia cerebral, que apresenta defasagens entre sua necessidade comunicativa e na escrita, limitações na habilidade em falar e/ou escrever, é utilizada uma tecnologia assistiva denominada Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). Gabriel está também interagindo com a informática acessível, por meio do teclado colméia, do acionador, do monitor com tela sensível ao toque (*touchscreen*) e dos softwares educativos (*boardmaker* e o *Kit multimídia*).

“a comunicação aumentativa e alternativa –CAA é uma das áreas da TA que atende pessoas sem fala ou escrita funcional ou defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua necessidade em falar e/ou escrever. Busca, então, através da valorização de todas as formas expressivas do sujeito e da construção de recursos próprios dessa metodologia, construir e ampliar sua via de expressão e compreensão” (BERSCH e SCHIMER, 2005, p.89).

O uso da tecnologia assistiva é um marco na acessibilidade pedagógica da EMEF José Dantas Sobrinho, mas, com relação à acessibilidade metodológica, a escola precisa redimensionar seus planejamentos e repensar os arranjos metodológicos e o processo de avaliação. Logo, a prática pedagógica é um elemento-chave na transformação da escola. Em função do tema diversidade, caminha no sentido de pensar uma pedagogia das diferenças em



sala de aula. Diferenciar é ter a disposição de buscar estratégias para trabalhar com todos os alunos e assim evitar a indiferença ante a diferença.

**QUADRO 9 - ESTATÍSTICAS BÁSICAS**  
**ESCOLA JOSÉ DANTAS SOBRINHO-2012**

<b>ITEM</b>	<b>VALOR</b>
IDADE DA ESCOLA	13 anos
NÍVEIS DE ENSINO	Fundamental 1
IDEB (ÍNDICE DE DESENV. DA EDUC. BÁSICA)	4,6
NÚMERO DE ALUNOS	350
NÚMERO DE TURMAS	18
MÉDIA DE ALUNOS POR TURMA (1 <sup>o</sup> E 2 <sup>o</sup> ANOS)	30
MÉDIA DE ALUNOS POR TURMA (3 <sup>o</sup> A 5 <sup>o</sup> ANOS)	35
NÚMERO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	27
DEFICIÊNCIA FÍSICA	07
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	05
DEFICIÊNCIA VISUAL	01
DEFICIÊNCIA AUDITIVA	13
DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA	01
GESTORA	01
COORDENADORES DE ENSINO	01
COORDENADOR PEDAGÓGICO	02
PROFESSORES	18
PROFESSORES INTÉRPRETES	03
PROFESSORES AEE	02
CUIDADORES	02
SALA DE RECURSOS	01

Fonte: Secretaria da Escola José Dantas Sobrinho

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendemos, nesta seção, mostrar as considerações alcançadas no estudo documental, que embora seja um escrito conclusivo, não consideramos um texto fechado em si, mas condutor de possibilidades e continuidades para outros estudos sobre as temáticas: Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e Educação Inclusiva.

Retomamos o objetivo principal do estudo que se tornou a descrição da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, compreendida como atendimento escolar de alunos com deficiência na EMEF José Dantas Sobrinho.

A princípio, compreendemos que a política social de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva objetiva uma educação para todos, na tentativa de promover os direitos de cidadania expressos na Constituição brasileira e assim reduzir as disparidades sociais para com as pessoas com deficiência.

Há, contudo, um desafio na implementação de uma política social, pois muitas vezes ela representa aquilo que o governo opta por fazer ou não fazer, ante uma situação, mas, em todo caso, para que exista uma política pública é fundamental a existência de instrumentos de ação coletiva, ou seja de ações alicerçadas em decisões de natureza coletiva. podemos considerar, no entanto, que o campo econômico é um parâmetro maior de orientação das políticas públicas, em torno do qual se articula o social. É importante que se remeta ao sistema econômico, social e político denominado capitalismo.

Maciel (2009, p. 33/34) identifica no discurso da inclusão contradições e ambigüidades, explicadas em virtude da inserção no sistema capitalista e seu sistema de classes. E alerta para a ideia de que a inclusão possível nesse âmbito não é aquela que atua ou encerra as desigualdades sociais, “ao contrário, ela aumenta e controla cada vez mais essas desigualdades, acirrando as diferenças sociais e econômicas entre as classes”.

Demo (1987) adverte-nos para a noção de que, em vários momentos do dia, estamos ora no Estado, ora na sociedade civil. E acredita, que entre o Estado e a sociedade civil, deve haver uma dialética democrática e que este tipo de distância é fundamental, não podendo ser confundida a sociedade civil com o Estado e vice-versa, porque desaparece então esse ambiente do confronto democrático das opções.

Com efeito, no campo da inclusão educacional no Brasil, observa-se que há um longo caminho a percorrer entre as palavras e as ações, as quais necessitam ser materializadas.

Observam-se importantes avanços quanto: ao direito de igualdade de oportunidades para o acesso ao ensino regular e ao Atendimento Educacional Especializado de alguns segmentos; ao fato de o Plano do AEE integrar a proposta pedagógica da escola; aos sistemas, por assegurarem condições de acesso ao currículo, promovendo a utilização dos sistemas de comunicação e informação, materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos; aos transportes e aos demais serviços.

Apesar, porém, do crescimento do número das matrículas da educação especial em classes comuns do ensino regular no panorama da inclusão no Brasil e no Município de Maracanaú, não temos a garantia da permanência dos educandos, e percebemos, nos estudos documentais, que muitos desistem na caminhada, sem conseguir concluir o ensino médio em decorrência das disparidades de acordo com o contexto sociopolítico e econômico no Brasil.

O fortalecimento da sociedade civil nas reivindicações dos direitos das pessoas com deficiência, em especial os pais dos alunos estabelece o diferente na efetivação da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Consideramos que, para que se recobre dívida social para com as pessoas com deficiência, serão fundamentais a formação de professores e a implementação de práticas educacionais que possibilitem não só o ingresso do aluno com deficiência no sistema educacional comum, mas a sua efetiva participação com as condições de aprendizado.

O Município de Maracanaú vem na busca de implementação da política com destaque, mas o estudo não possibilita uma investigação aprofundada acerca de como está a efetivação da atual política concretamente, já que se restringe a EMEF José Dantas Sobrinho mediante uma análise documental. Para uma compreensão mais aguçada da configuração da política, são possíveis novos estudos, confrontando outras realidades educativas do Município, o que não foi a proposta do estudo.

Não obstante, podem ser elencados alguns pontos para a repercussão do município destacando-se a EMEF José Dantas Sobrinho, na tentativa de implementar a política de Inclusão.

O município aderir a implantação das Salas de Recursos multifuncionais dos Tipo 1 e tipo 2 com o apoio da SECADI, as salas foram equipadas com mobiliários e materiais pedagógicos específicos para as pessoas com deficiência de acordo com o censo escolar.

A contratação dos profissionais de apoio (para alunos que necessitam de cuidados na higiene, alimentação e locomoção) e de intérpretes (para apoiar os alunos surdos na aprendizagem da sua 1ª língua) estabelecida no Conselho Municipal de educação de Maracanaú.

A articulação intersetorial no Município por meio do CIES e da NEUROFOR:

A EMEF José Dantas Sobrinho ter um número considerável de alunos com deficiência e além dos materiais do MEC, receber a verba acessibilidade que contribuiu para as mudanças arquitetônicas e aquisição de outros recursos pedagógicos para acessibilidade pedagógica;

A gestão da escola se abrir ao paradigma da inclusão, apoiando as ações desenvolvidas na SEM e assim redimensionar o PPP em uma ação conjunta com as profissionais do Atendimento Educacional Especializado, contemplando a diversidade no contexto educativo;

A parceria com os pais dos alunos com deficiência atendidos na SRM, que conscientes dos direitos dos filhos, se mobilizam em busca de reativar a Associação das Pessoas com Deficiência do Município, tendo como representante um pai bem atuante da referida escola;

A acessibilidade atitudinal da comunidade escolar (gestão, professores, merendeiras, porteiro) que com o trabalho de sensibilização no acolhimento aos alunos com deficiência, destacou-se haver sido formado um grupo da escola (gestão, professores, serviços gerais) para participarem do Curso de Libras no Centro de Línguas do Município (CLM).

A acessibilidade pedagógica e comunicacional com o uso da tecnologia assistiva como a Comunicação Aumentativa e Alternativa com o apoio da informática acessível na escola.

Os resultados da análise documental sobre a política de educação especial na perspectiva inclusiva, no geral, no entanto, em consonância com o estudo da EMEF José Dantas Sobrinhos indicam os seguintes limites: as diretrizes da política e das SRM do Município não contemplam a inclusão no ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado às pessoas com múltipla deficiência; silenciam-se sobre a educação para o trabalho (na modalidade da EJA) e sobre a implementação de serviços e programas para o atendimento às necessidades específicas na educação infantil (programas de intervenção

educacional precoce, apoio e suporte às famílias, ensino de libras e Braille aos pequenos e suas famílias).

Evidencia-se como função prioritária do AEE o ensino e uso das tecnologias como forma de desenvolvimento das habilidades funcionais e de participação social. É possível refletir se a proposta do Atendimento Educacional Especializado, da forma como está delineada, abarca o desenvolvimento de todas as possibilidades humanas, se realmente atende às necessidades de aprendizagem e específicas decorrentes da situação de deficiência que as pessoas vivem, tendo em referência as disparidades sociais no Brasil.

Relativamente relação à formação continuada do professor da Educação Especial como no Município de Maracanaú, onde três profissionais repassaram o Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para os professores da SRM, consideramos que existe ampla discussão acerca da formação presencial (como ocorreu em Maracanaú nas quais as profissionais selecionadas a fazerem o curso online foram multiplicadoras para os outros professores) e a formação semipresencial do Atendimento Educacional Especializado, quanto à qualidade das formações na atuação do profissional na SRM.

O Município de Maracanaú, contudo, cresce com as trocas de experiências nas reuniões sistemáticas ocorridas às sextas-feiras, com profissionais da SRM, estabelecidas previamente pelo Núcleo de Educação Inclusiva do Município.

A formação das profissionais da SRM pode ser considerada um ponto relevante no destaque nacional no II Prêmio de Experiências Educacionais Inclusivas, mas, em consonância com ações articuladas pelas profissionais, em parceria com a gestão escolar com o intuito de sensibilizar a todos os membros da comunidade, no sentido de se tornarem aptos a aceitar e a conviver com a diversidade e a se engajarem, na proposta da inclusão.

Logo, os recursos materiais e o trabalho realizado no Atendimento Educacional Especializado na EMEF José Dantas Sobrinho, isoladamente, não garantem a aprendizagem do aluno com deficiência, mas a ação conjunta, realizada de forma colaborativa, transforma a escola em um espaço mais humanizado que facilita a aprendizagem, tanto dos alunos com deficiência quanto dos demais estudantes da escola. As relações estabelecidas dentro da escola propiciam as trocas, manifestações afetivas e participação da cultura em que a criança está inserida.

De acordo com Stainback e Sainback (1999), os benefícios que a educação Inclusiva proporciona são múltiplos e abrangentes quando esta é trabalhada corretamente pelas escolas. Dependem da colaboração de toda a comunidade escolar (direção, corpos docente e discente, equipe pedagógica, pais e comunidade, para que se possa efetivar, propiciando resultados positivos.

Nesse sentido, consideramos, por via através do estudo realizado, que a inclusão de alunos com deficiência no contexto escolar deve ter como base três elementos centrais: a) a presença, o que significa estar na escola, superando o isolamento do ambiente privado excludente e inserindo o aluno num espaço público de socialização e aprendizagem; b) a participação que depende, no entanto, do oferecimento das condições necessárias para que o aluno realmente possa interagir e participar das atividades escolares; c) a elaboração de conhecimentos, função primordial da escola, sem a qual pouco adiantam itens anteriores. (PLETSCH & FONTES, 2006)

Não há dúvida de que a implementação da Educação Inclusiva no sistema educacional brasileiro não é tarefa simples e acreditamos que deve envolver pelo menos três dimensões: a política, que diz respeito à maneira pela qual o conjunto de diretrizes e normas estabelecidos na Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva são aplicados no cotidiano da escola e de que forma condicionam a prática docente. A segunda se refere à cultura escolar, que é o conjunto de crenças, valores e normas que orientam as práticas dos diversos agentes escolares- professores, coordenadores pedagógicos, diretores e demais profissionais envolvidos no processo ensino e aprendizagem. Já a terceira dimensão engloba as estratégias e ações desenvolvidas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem. (BOOTH & AINSCOW, 2002).

Acreditamos que implementar a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no modelo escolar brasileiro é um desafio que nos obriga a repensar a escola, sua cultura, sua política e suas práticas pedagógicas. Mesmo, porém com a promulgação da lei, com decretos e resoluções, não é garantido o seu cumprimento. No geral, podemos considerar que existem inúmeras barreiras impeditivas da educação inclusiva no cotidiano no Município de Maracanaú na falta de acessibilidade atitudinal dos gestores e professores no ensino comum, na dificuldade de redução dos números de alunos nas salas de aula, na rigidez curricular e dos processos avaliativos. Além disso, o Município ainda não tem um Projeto de Implementação da Política na Secretaria do Município.

No entanto, A EMEF José Dantas Sobrinho, no entanto,tem como um forte elemento para a implementação da atual política a acessibilidade atitudinal. A inclusão na escola ocorre, essencialmente,pela mudança de atitudes, no acolhimento à diversidade humana e não apenas pela disposição de recursos pedagógicos. Isso é o diferencial no processo de educação inclusiva.

**FIGURA 5** - Acessibilidade Atitudinal: Porteiro em um passeio com o aluno da SRM



## REFERÊNCIAS

AIELLO, Ana Lúcia Rossito. **Família Inclusiva**. IN: Escola Inclusiva. São Carlos: EdUFSCar. 2002.

ALCÂNTARA, Pedro Ivo; SILVA, Maria de Saete. **O Direito de Aprender: Potencializar Avanços e Reduzir Desigualdades**. Brasília, UNICEF, 2009.

ANANIAS, Patrus. **Políticas permanentes**. IN: O Papel do Estado na Materialização das Políticas Sociais. Disponível em: [www.univen.edu.br](http://www.univen.edu.br) .Acesso : 04 de Abril de 2013.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Moderna. 2012.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997

ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

BAPTISTA, Claudio. Colóquio: **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. In: Inclusão: revista de educação especial. Secretaria de Educação Especial, v.1. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008.

BOOTH, T; AINSCOW, M. **Index for inclusion: developing learning and participation in Schools** **Brstol**. In: Cadernos de Educação 6: Inclusão Social Desafios de uma Educação Cidadã, Rio de Janeiro, p.13-30, Nov., 2006.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade: por uma teoria geral da política**. Trad. Marco Aurélio Nogueira. 9, ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei n. 8.069, de 13 de julho 1990.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as Necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, 1999. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm) Acesso em: 13 de Março de 2013.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº 10.048**, de 08 d novembro de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL, 2008. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm) Acesso em: 05 julho de 2012.

BRASIL, 2010. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Téc GAB nº 19** Disponível em [www.mec.seesp.gov.br](http://www.mec.seesp.gov.br). Acesso 06 de Março 2013.

BRASIL, 2013. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica nº 55**. Disponível em [www.mec.seesp.gov.br](http://www.mec.seesp.gov.br). Acesso 06 de Março 2013.

BRASIL. **Viver sem Limites.Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Brasília.2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Parecer n.13/2009. Aprovado em 05 de outubro de 2009. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: [www.mec.seesp.gov.br](http://www.mec.seesp.gov.br). Acesso 04de Fevereiro 2013.

BRASIL, RESOLUÇÃO Nº 4, de 5 de Outubro de 2009. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em [www.mec.seesp.gov.br](http://www.mec.seesp.gov.br). Acesso 06 de Março 2013.

BRASIL. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico, 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>>. Acesso em: 20 de jan 2013.

BRASIL. INEP. **Censo Escolar, 2012**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp> >. Acesso em: 20 de jan. 2013

BRASIL. **Instituto Rodrigo Mendes** , UNICEF Disponível em: <http://www.institutorodrigomendes.org.br/> Acesso em : 30 Janeiro 2013

BRASIL, IBGE. Plano Nacional por Amostra de Municípios Disponível em: [www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa\\_resultados.php?...](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?...)Acesso: 03 de maio de 2013.

BRERCH, Rita e SCHIRMER, Carolina. **Tecnologia Assistiva no Processo Educacional**. Ensaios Pedagógicos: Construindo Escolas Inclusivas. Brasília: MEC/ SEESP, 2005.

BUENO. J.G. **Educação especial brasileira**. São Paulo: EDUC, 1993.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade: por uma teoria geral da política**. Trad. Marco Aurélio Nogueira. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Rio de Janeiro, Vozes, 1998.

CARVALHO, RositaEdler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005

CARVALHO, RositaEdler. Enfoque.Diversidade como Paradigma de Ação Pedagógica na educação Infantil e Séries Iniciais.In:Inclusão. Revista da Educação Especial.Brasília.2005.

CARVALHO, M. F. **Educação de jovens e adultos com deficiência mental: inclusão escolar e constituição dos sujeitos**. *Horizontes*, v.24, n.2, p.161-171, jul./dez. 2006. Disponível em: [http://www.saofrancisco.edu.br/edusf/publicacoes/RevistaHorizontes/Volume\\_08/uploadAddress/Art6%5B6569%5D.pdf](http://www.saofrancisco.edu.br/edusf/publicacoes/RevistaHorizontes/Volume_08/uploadAddress/Art6%5B6569%5D.pdf). Acesso em: 07julho. 2013.

COUELLE, José Eduardo.**Inclusão na Prática**.In:Revista escola Pública. Ano IV. Nº 32. Abril/Maio 2013.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e Política**. São Paulo, Cortez, 2008.

CONSELHO NACIONALDE EDUCAÇÃO ,**Resolução nº 09/2010**.Maracanaú.

CORREIA, Marcos Miranda. **Trabalhando com Jogos Cooperativos: Em busca de novos paradigmas na educação física**. Campina,SP. Papirus,2006.

DEMO, Pedro. **A política educacional no contexto das políticas públicas no Brasil**. In: Políticas públicas e educação. INEP: Fundação Carlos Chagas. UNICAMP. Campinas, 1987.

DEMO, Pedro.**Política educacional no contexto das políticas públicas no Brasil**. **IN:Política Social, educação e cidadania**. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2002.

DERMEVAL, Saviani. **Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios**. Revista Educação & Sociedade, nº 69. Campinas, SP, dezembro, 1999.

DIAS, R; MATOS, Fernanda. **Políticas Públicas: princípios, propósitos e processos**. São Paulo: Atlas, 2012.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. **Idéias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 21-29, fev. 2003.

FÁVERO, E. PANTOJA. L.M &MANTOAN.M.T. **Atendimento Educacional Especializa**

**Do: Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas.** Brasília. Secretaria de Educação Especial, 2007, p.30.

FIGUEREDO, Rita Vieira. Colóquio: **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.** In: Inclusão: revista de educação especial. Secretaria de Educação Especial, v.1. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008.

\_\_\_\_\_. **A Escola de Atenção às Diferenças.** In: Novas Luzes sobre a Inclusão Escolar. Fortaleza. Edições UFC, 2010.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade.** 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FREITAS, Soraia Napoleão. **Colóquio: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.** In: Inclusão: revista de educação especial. Secretaria de Educação Especial, v.1. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008, p.24.

GADOTTI, M. **Perspectivas Atuais de educação.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

GLAT, R & OLIVEIRA, M. L. de L. **Políticas Educacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil.** In: Revista Integração. vol.24, ano 24, ano 14; Brasília: MEC/ SEESP, p. 22-27, 2002.

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

GRAMSCI, A. **Quaderni.** IN: Marxismo e Política A Dualidade de Poderes e Outros Ensaio. 3ª edição. Cortez. 2008.

GOMES, A.L., FIGUEREDO, R.V e POULIN, J.R. **O atendimento educacional especializado de um aluno com deficiência mental.** IN: Inclusão: revista de educação especial. Secretaria de Educação Especial, v.1. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008.

FERREIRA, J.R; OLIVEIRA, E da S.G & SENNA, L.A.G. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. Relatório e Consultoria Técnica,** Banco Mundial, 2003. Disponível em [www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva](http://www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva). Acesso em 30 de janeiro de 2013.

FERREIRA, Windyz B. **Educação Inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos?** In: Inclusão: revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. Brasília. 2005.

HADDAD, S. **INCLUSÃO: REVISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.** Secretaria de Educação Especial. V.4, n.1 (jan/jun). Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008.

HOLFLING, Eloíza de Matos. **Estado e Políticas Públicas.** Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro, 2001.

INEP. Censo Escolar do INEP. 2005. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/>>

censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>. Acesso em: 12 de Julho de 2012

JANNUZI, G. de M. **Escola e Inclusão: é possível o diálogo?** In, Elizabeth; BARTHOLO, Roberto (orgs) . **Nos Limites da Ação: preconceito, inclusão e deficiência.** São Carlos: EDUFSCAR, 2007 p. 59 -68.

JESUS, Denise Meyrelles de. **Formação de professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento.** In MENDES, Enicéia Gonçalves (Org.) **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008. p. 75-82.

KARAGIANNIS, A., STAINBACK, W. & STAIBACK, S. **Fundamentos do Ensino Inclusivo.** In: STAINBACK, W. & STAINBACK, S (orgs), **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre Artmed, 1999, p. 21-34.

MACIEL, Carina Elisabeth. **Discurso de inclusão e política educacional: uma palavra, diferentes sentidos.** **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação.** Campo Grande, MS, v.15, n° 30, p. 32-54, jul./dez. 2009.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Um estudo sobre representações de professores de classes especiais a respeito de seus alunos e de seu trabalho.** Dissertação (Mestrado em Educação Especial – Educação do Indivíduo Especial). Universidade de São Carlos, São Carlos, SP, 1997.

MARINS, S.C e PALHARES, M.S. **Escola Inclusiva.** EduFSCar, São Carlos, 2002.

MARQUES, A. Projeto **Político-Pedagógico da escola: uma construção Coletiva IN:.** Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível.(org) Campinas: Papyrus, 2010

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. **O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: Uma análise dos indicadores sociais no Brasil.** In: KASSAR, M. de C. M. (org.). **Diálogos com a diversidade: Sentidos da Inclusão.** Campinas: Me de Letras, 2011.

MELO, M.A. **Educação Física, Desempenho Escolar e Vida.** In: **Educação Inclusiva.** São Paulo. EdUFSCar, 202.

MENDES, E.G. **Perspectivas Atuais da Educação Inclusiva no Brasil.** In: **Anais do III Encontro de Educação Especial da UEM.** Maringá: Editora UEM, p. 15 – 37, 2001.

MENDES, E.G. **Breve Histórico da Educação Especial no Brasil.** IN: **Revista Educación y Pedagogia**, v.22 ,núm..57, mayo-agosto, p.105- 106.

MENDES E.G. **Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil.** IN: In : **Escola Inclusiva.** São Carlos, Editora Edufscar 2002.p.66.

MILANI, Carlos R.S, **O princípio da participação social na gestão de políticas públicas locais: uma análise de experiências latino-americanas e européias.** Rap. – Rio de Janeiro 42(3):551-79, maio/jun. 2008.]

MINTO, César Augusto. **Educação Especial: Da LDB aos Planos Nacionais de Educação-MEC e Proposta da Sociedade Brasileira.**In: Escola Inclusiva.São Carlos: EdUFSCar,2002.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **A política como Vantagem.** In:Políticas Públicas em Questão.São Paulo. FUNDAP, 2011, p.12.

OLIVEIRA,A.A. S, DRAGO,S.L.S.S . **A Gestão da Inclusão Escolar na Rede Municipal de São Paulo: Algumas Considerações sobre o programa inclui.** IN: Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas.v.20.n.75. Rio de Janeiro. Abri/June. 2012.

OLIVEIRA, D.A.**Das Políticas de Governo a Política de Estado: Reflexões Sobre a Atual Agenda Educacional Brasileira.** Educ. Soc, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr/jun. 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência,** 2006.

OSTERNE, Socorro.**O que é Política Pública. Algumas Considerações Conceituais.**Mestrado em Políticas Públicas e Sociedades. UECE. 2011, P.4.

PEREIRA, Matias José. **Manual de Gestão Pública Contemporânea.** 4ª edição. São Paulo, Atlas, 2012.

PERRENOUD,P. **Novas Competências para Ensinar.**Porto Alegre:artes médicas, Sul,2000.

PLETSCH,M.D. & FONTES, R.de S. **O Papel da Educação Especial no processo de inclusão escolar: a experiência da rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro.** Texto Aprovado përa apresentação na ANPED, 2006.

RUA, M.G. “**As políticas públicas e a juventude nos anos 90**”. In: BRASIL. Ministério do Planejamento e Orçamento. CNPD - Comissão Nacional de População e Desenvolvimento. Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas. Brasília: CNPD, 1998.

SANDER, Benno. **Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação.**Brasília:Liber Livro Editora, 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi: **Integração e Inclusão : do que estamos falando?** Temas sobre Desenvolvimento .v.7.n.39.1998

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William C. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNICEF. **Iniciativa Global pelas Crianças Fora da Escola.** Brasília. 2012.

# **ANEXOS**

## **ANEXO A**

**Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.**

### **POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**Brasília**

**Janeiro de 2008**

## **GRUPO DE TRABALHO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Equipe da Secretaria de Educação Especial / MEC

**Claudia Pereira Dutra** - Secretária de Educação Especial

**Claudia Maffini Griboski** - Diretora de Políticas de Educação Especial

**Denise de Oliveira Alves** - Coordenadora Geral de Articulação da Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino

**Kátia Aparecida Marangon Barbosa** - Coordenadora Geral da Política Pedagógica da Educação Especial Colaboradores

**Antônio Carlos do Nascimento Osório** - Professor da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996) PUC. Atua principalmente nos seguintes temas: políticas educacionais, minorias sociais, educação especial e direito à educação.

**Cláudio Roberto Baptista** - Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Doutor em Educação pela Università degli Studi di Bologna (1996). Coordenador do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar – NEPIE/UFRGS. Atua principalmente nos seguintes temas: educação especial, políticas de inclusão, relações entre pensamento sistêmico e educação e transtornos globais do desenvolvimento.

**Denise de Souza Fleith** - Professora da Universidade de Brasília – UNB; Doutora em Psicologia Educacional pela University Of Connecticut (1999) e pós-doutora pela National Academy for Gifted and Talented Youth (University of Warwick) (2005). Atua principalmente nos seguintes temas: criatividade no contexto escolar, processos de ensino-aprendizagem, desenvolvimento de talentos e superdotação.

**Eduardo José Manzini** - Professor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP de Marília-SP; Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo – USP (1995); Presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial e Editor da Revista Brasileira de Educação Especial. Atua principalmente nos seguintes temas: inclusão da pessoa com deficiência, deficiência física, ajudas técnicas e tecnologia assistiva em comunicação alternativa e acessibilidade física.



**Maria Amélia Almeida** - Professora da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. Doutora em Educação Especial pelo Programa de PhD da Vanderbilt University (1987). Vice-presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial; Membro do editorial das publicações Journal of International Special Education e da Revista Brasileira de Educação Especial. Atua principalmente nos seguintes temas: deficiência mental, inclusão, profissionalização e Síndrome de Down.

**Maria Teresa Egler Mantoan** - Professora da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade - LEPED. Atua principalmente nos seguintes temas: direito incondicional de todos os alunos à educação, atendimento educacional especializado e deficiência mental.

**Rita Vieira de Figueiredo** - Professora da Universidade Federal do Ceará – UFC. Doutora (Ph.D.) em Psicopedagogia pela Université Laval (1995) e pós-doutora em linguagem escrita e deficiência mental na Universidade de Barcelona (2005). Atua principalmente nos seguintes temas: educação especial, deficiência mental, linguagem escrita e inclusão escolar.

**Ronice Muller Quadros** - Professora da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Doutora em Lingüística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do RS – PUC, com estágio na University of Connecticut (1997-1998). Coordenadora do Curso de Letras/Língua Brasileira de Sinais e membro do editorial das publicações Espaço-INES, Ponto de Vista- UFSC e Sign Language & Linguistics.

**Soraia Napoleão Freitas** - Professora da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1998) – UFSM. Coordenadora do Grupo de Pesquisa CNPq Educação Especial: interação e inclusão social. Atua principalmente nos seguintes temas: formação de professores, currículo, classe hospitalar, altas habilidades/superdotação, ensino superior e educação especial.

## **I – APRESENTAÇÃO**

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

## **II - MARCOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS**

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões

homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar.

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e lingüísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi - 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e; em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 74.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

A Lei nº. 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir ‘tratamento especial’ para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender as necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Em 1973, é criado no MEC, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação; ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado.

Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de ‘políticas especiais’ para tratar da temática da educação de alunos com deficiência e, no que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as singularidades de aprendizagem desses alunos.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e, garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90, artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados, ao determinar que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino". Também, nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva. Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de

‘integração instrucional’ que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que "(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais". (p.19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

Em 1999, o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Acompanhando o processo de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

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

As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar a escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializa a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino prevista no seu artigo 2º. O Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Esse Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

A Portaria nº 2.678/02 aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Em 2003, o Ministério da Educação cria o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, que promove um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade. Em 2004, o Ministério Público Federal divulga o documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível é implementado com o objetivo de promover e apoiar o desenvolvimento de ações que garantam a acessibilidade.

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando a inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular.

Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, são formados centros de referência para o atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação, a orientação às famílias e a formação continuada aos professores. Nacionalmente, são disseminados referenciais e orientações para organização da política de educação inclusiva nesta área, de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).

Em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que objetiva, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.

Em 2007, no contexto com o Plano de Aceleração do Crescimento - PAC, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado.

No documento Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, publicado pelo Ministério da Educação, é reafirmada a visão sistêmica da educação que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial.

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (2007, p. 09).

O Decreto nº 6.094/2007 estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

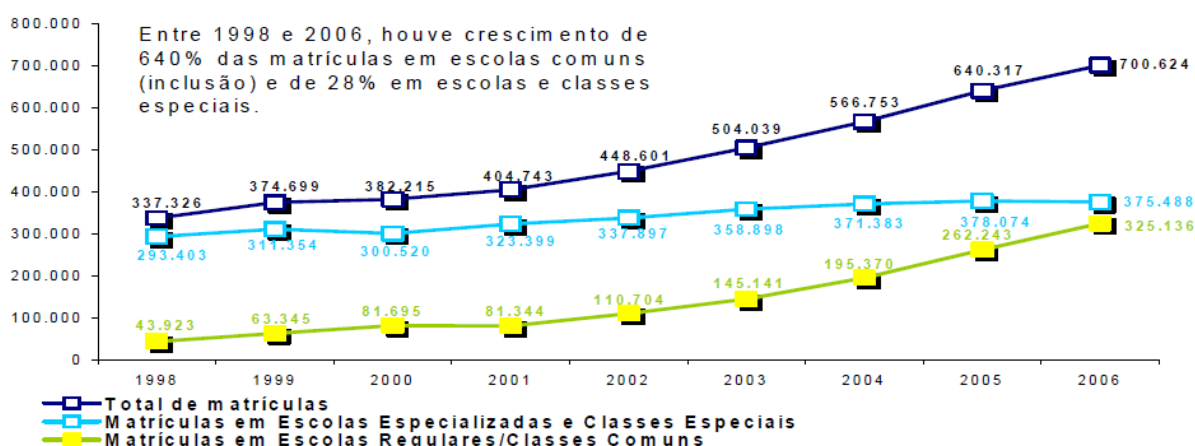


### III - DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O Censo Escolar/MEC/INEP, realizado anualmente em todas as escolas de educação básica, acompanha, na educação especial, indicadores de acesso à educação básica, matrícula na rede pública, inclusão nas classes comuns, oferta do atendimento educacional especializado, acessibilidade nos prédios escolares e o número de municípios e de escolas com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais.

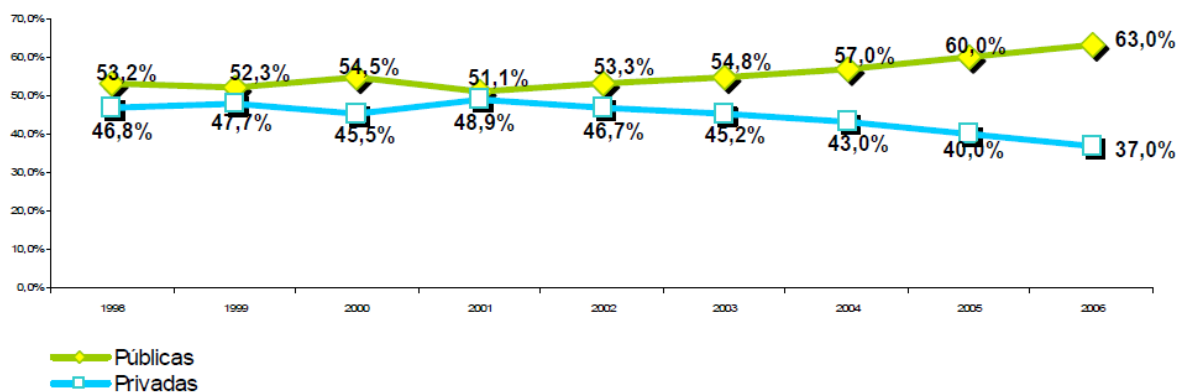
A partir de 2004, com a atualização dos conceitos e terminologias, são efetivadas mudanças no Censo Escolar, que passa a coletar dados sobre a série ou ciclo escolar dos alunos atendidos pela educação especial, possibilitando, a partir destas informações que registram a progressão escolar, criar novos indicadores acerca da qualidade da educação.

Os dados do Censo Escolar/2006, na educação especial, registram a evolução de 337.326 matrículas em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere à inclusão em classes comuns do ensino regular, o crescimento é de 640%, passando de 43.923 alunos incluídos em 1998, para 325.316 alunos incluídos em 2006, conforme demonstra o gráfico a seguir:



Quanto à distribuição das matrículas nas esferas pública e privada, em 1998, registra-se 157.962 (46,8%) alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas privadas, principalmente em instituições especializadas filantrópicas.

Com o desenvolvimento de políticas de educação inclusiva, evidencia-se um crescimento de 146% das matrículas nas escolas públicas, que passaram de 179.364 (53,2%) em 1998, para 441.155 (63%) em 2006, conforme demonstra o gráfico a seguir:



Com relação à distribuição das matrículas por etapa e nível de ensino, em 2006: 112.988 (16%) são na educação infantil, 466.155 (66,5%) no ensino fundamental, 14.150 (2%) no ensino médio, 58.420 (8,3%) na educação de jovens e adultos, 46.949 (6,7%) na educação profissional (básico) e 1.962 (0,28%) na educação profissional (técnico). No âmbito da educação infantil, as matrículas concentram-se nas escolas/classes especiais que registram 89.083 alunos, enquanto apenas 24.005 estão matriculados em turmas comuns, contrariando os estudos nesta área que afirmam os benefícios da convivência e aprendizagem entre crianças com e sem deficiência desde os primeiros anos de vida para o seu desenvolvimento.

O Censo das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na educação superior registra que, entre 2003 e 2005, o número de alunos passou de 5.078 para 11.999 alunos. Este indicador, apesar do crescimento de 136% das matrículas, reflete a exclusão educacional e social, principalmente das pessoas com deficiência, salientando a necessidade de promover a inclusão e o fortalecimento das políticas de acessibilidade nas instituições de educação superior.

A evolução das ações da educação especial nos últimos anos se expressa no crescimento do número de municípios com matrículas, que em 1998

registra 2.738 municípios (49,7%) e, em 2006 alcança 4.953 municípios (89%), um crescimento de 81%. Essa evolução também revela o aumento do número de escolas com matrícula, que em 1998 registra apenas 6.557 escolas e chega a 54.412 escolas em 2006, representando um crescimento de 730%. Destas escolas com matrícula em 2006, 2.724 são escolas especiais, 4.325 são escolas comuns com classe especial e 50.259 são escolas comuns com inclusão nas turmas de ensino regular.

O indicador de acessibilidade arquitetônica em prédios escolares, em 1998, aponta que 14% dos 6.557 estabelecimentos de ensino com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais possuíam sanitários com acessibilidade. Em 2006, das 54.412 escolas com matrículas de alunos atendidos pela educação especial, 23,3% possuíam sanitários com acessibilidade e 16,3% registraram ter dependências e vias adequadas (indicador não coletado em 1998).

Em relação à formação dos professores com atuação na educação especial, em 1998, 3,2% possuíam ensino fundamental; 51% possuíam ensino médio e 45,7% ensino superior. Em 2006, dos 54.625 professores que atuam na educação especial, 0,62% registraram somente ensino fundamental, 24% registraram ensino médio e 75,2% ensino superior. Nesse mesmo ano, 77,8% destes professores, declararam ter curso específico nessa área de conhecimento.

#### **IV - OBJETIVO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo 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.

## **V - ALUNOS ATENDIDOS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Por muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial organizada de forma paralela à educação comum seria mais apropriada para a aprendizagem dos alunos que apresentavam deficiência, problemas de saúde, ou qualquer inadequação com relação à estrutura organizada pelos sistemas de ensino.

Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à dimensão pedagógica.

O desenvolvimento de estudos no campo da educação e a defesa dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações e as práticas pedagógicas e de gestão, promovendo a reestruturação do ensino regular e especial. Em 1994, com a

Declaração de Salamanca se estabelece como princípio que as escolas do ensino regular devem educar todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar das crianças com deficiência, das que vivem nas ruas ou que trabalham, das superdotadas, em desvantagem social e das que apresentam diferenças lingüísticas, étnicas ou culturais.

O conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado, a partir dessa Declaração, ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender as diferenças. No entanto, mesmo com essa perspectiva conceitual transformadora, as políticas educacionais implementadas não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que 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.

Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes.

Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros.

As definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos.

## **VI - DIRETRIZES DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado,

disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as 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.

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança.

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.

Desse modo, na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social.

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos.

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão.

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngüe - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular.

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros.

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.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

## **VII - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº 10.048, de 08 de novembro de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. IBGE. Censo Demográfico, 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>>. Acesso em: 20 de jan. 2007.

BRASIL. INEP. Censo Escolar, 2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em: 20 de jan. 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

**ANEXO B**  
**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**  
**CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**  
**RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009 (\*)**

*Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.*

**O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação**, no uso de suas atribuições legais, de conformidade com o disposto na alínea “c” do artigo 9º da Lei nº 4.024/1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131/1995, bem como no artigo 90, no § 1º do artigo 8º e no § 1º do artigo 9º da Lei nº 9.394/1996, considerando a Constituição Federal de 1988; a Lei nº 10.098/2000; a Lei nº 10.436/2002; a Lei nº 11.494/2007; o Decreto nº 3.956/2001; o Decreto nº 5.296/2004; o Decreto nº 5.626/2005; o Decreto nº 6.253/2007; o Decreto nº 6.571/2008; e o Decreto Legislativo nº 186/2008, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 13/2009, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 24 de setembro de 2009, resolve:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado 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.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

Art. 3º A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional.

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

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 ou 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. (\*) Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Art. 6º Em casos de Atendimento Educacional Especializado em ambiente hospitalar ou domiciliar, será ofertada aos alunos, pelo respectivo sistema de ensino, a Educação Especial de forma complementar ou suplementar.

Art. 7º Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.

Art. 8º Serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE.

Parágrafo único. 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, sendo contemplada:

- a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública;
- b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública;
- c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública;
- d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE,

em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III – cronograma de atendimento aos alunos;

IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Parágrafo único. Os profissionais referidos no inciso VI atuam com os alunos público-alvo da Educação Especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários.

Art. 11. A proposta de AEE, prevista no projeto pedagógico do centro de Atendimento Educacional Especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado para essa finalidade, deve ser aprovada pela respectiva Secretaria de Educação ou órgão equivalente, contemplando a organização disposta no artigo 10 desta Resolução.

Parágrafo único. Os centros de Atendimento Educacional Especializado devem cumprir as exigências legais estabelecidas pelo Conselho de Educação do respectivo sistema de ensino, quanto ao seu credenciamento, autorização de funcionamento e organização, em consonância com as orientações preconizadas nestas Diretrizes Operacionais.

Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

Art. 13. 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.

Art. 14. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

**CESAR CALLEGARI**

## ANEXO C



**PREFEITURA DE MARACANAÚ**  
**CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**  
**RESOLUÇÃO CME Nº 09/2010**

*Fixa normas para a educação de estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e/ou com altas habilidades/superdotação no âmbito do Sistema de Ensino do Município de Maracanaú, Estado do Ceará.*

**O Conselho Municipal de Educação de Maracanaú**, no uso de suas atribuições legais, fundamentado no que estabelece:

A Constituição Federal, no Capítulo III, Art. 208, Incisos III, IV, V e VI;

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, em seus artigos, 58 a 60;

O Decreto nº 5.296/04, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão/2008,

O Decreto nº 6.571/08;

E a Resolução 04/09 do Conselho Nacional de Educação,

### **RESOLVE:**

Art. 1º Para fins desta Resolução considera-se público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva:

I. Estudantes com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição estudantes com autismo clássico, síndromes de Asperger e de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

II. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH;

III. Estudantes 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.

IV. Estudantes com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual e/ou sensorial.

a) Será considerada deficiência física qualquer alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física. Podem apresentar-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

b) Será considerada deficiência intelectual o funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos 18 anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; e trabalho.

c) Nas deficiências sensoriais incluem-se as relacionadas à visão e audição.

§ 1º – A deficiência visual é a perda ou redução de capacidade visual em ambos os olhos em caráter definitivo (cegueira), que não possa ser melhorada ou corrigida com o uso de lentes, tratamento clínico ou cirúrgico, ou baixa visão, que, mesmo usando óculos comuns, lentes de contato, ou implantes de lentes intraoculares, não conseguem ter uma visão nítida.

§ 2º – Deficiência auditiva refere-se a perda total (surdez) ou parcial da audição.

§ 3º – A deficiência intelectual apresenta comprometimentos de nível leve, moderado, severo ou profundo.

Art. 2º – A educação especial como parte integrante do sistema educacional abrange desde a educação infantil ao ensino superior, além da educação de jovens e adultos, educação profissional e educação indígena.

Art. 3º – A educação especial deverá ser fundamentada nos princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar:

I. A dignidade humana e a observância do direito de cada estudante de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inclusão na vida social;

II. A busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;

III. O desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos.

Art. 4º – Para atuação na Educação Especial o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial, em conformidade com o estabelecido pela Resolução nº 04/2009 art. 12, e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes.

§ 1º – Da formação de que trata o *caput* deste artigo será complementada por cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização.

§ 2º – Aos professores que já se encontram exercendo o magistério nessa modalidade de ensino, ou que atuarão junto a esses estudantes, serão oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive pós-graduação em nível de especialização.

Art. 5º – Os prédios e equipamentos escolares, públicos ou privados, deverão obedecer aos padrões mínimos de infraestrutura estabelecidos pela Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT.

Art. 6º – O Sistema de Ensino do Município de Maracanaú, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação, contará com banco de dados que reúna informações sobre a situação das pessoas com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento e/ou com altas habilidades/superdotação para fomento de pesquisas e estudos sobre o assunto.

Art. 7º – O Poder Executivo Municipal instituirá, fará funcionar e fortalecerá um Núcleo de Educação Especial, e também o Centro de Atendimento Especializado para as pessoas com deficiência, compostos de equipe técnica especialista na área, dotados das condições materiais e humanas necessárias para propor e implementar políticas públicas para a Educação Especial.

§ 1º – O Núcleo a que se refere o caput deste Artigo terá como atribuições elaborar programas e projetos, favorecer formação continuada aos professores, acompanhar, avaliar e encaminhar os estudantes público-alvo da educação especial, prestando assessoria ao Centro de Atendimento Especializado para as pessoas com deficiência.

§ 2º – O Centro de Atendimento Especializado para as pessoas com deficiência será composto por uma equipe multidisciplinar abrangendo as áreas da saúde, da educação e da assistência social, com profissionais que farão atendimento clínico e educacional especializado, aos alunos deficientes da rede municipal de ensino.

§ 3º – O Centro de Atendimento Especializado contemplará o Atendimento Educacional especializado em seu Projeto Político Pedagógico.

Art. 8º – O Atendimento Educacional Especializado - AEE é um serviço que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminação de barreiras, viabilizando a participação dos estudantes, de acordo as necessidades específicas de cada deficiência, além das necessidades no ensino regular.

Parágrafo Único – A instalação de salas de recursos multifuncionais para a realização do atendimento educacional especializado estará condicionada à efetivação dessa política pelo Ministério da Educação.

Art. 9º - O AEE será garantido como forma de promover o sucesso do estudante com deficiência na sala de aula regular. Tem como função complementar ou suplementar a formação do estudante por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem barreiras para a sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Art. 10 – O poder público estabelecerá parcerias com órgãos governamentais e não governamentais, nos âmbitos federal, estadual e na esfera privada, possibilitando a qualificação e inclusão das pessoas com deficiências no mercado de trabalho.

Art. 11 – Compete a Secretaria de Educação, responsável pela educação especial no município de Maracanaú:

- I. Zelar pelo cumprimento das normas expressas nesta Resolução;
- II. Desenvolver programas de formação continuada com vistas à qualificação dos recursos humanos para a área da educação especial;



- III. Responsabilizar-se pelo planejamento, acompanhamento e avaliação dessa modalidade de ensino;
- IV. Firmar convênios e parcerias com instituições públicas ou privadas nas áreas de educação, saúde, trabalho, esporte, cultura e lazer, visando à qualidade do atendimento às pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e/ou com altas habilidades/superdotação;
- V. Assegurar recursos financeiros, técnicos, humanos e materiais às unidades escolares, provendo-as das condições necessárias ao atendimento dessa modalidade educacional;
- VI. Assegurar o acesso dos estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e/ou com altas habilidades/superdotação aos espaços sociais da sua comunidade, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas e o estabelecimento de sinalizações sonoras e visuais;
- VII. Adotar práticas de ensino consensuais com as diferenças dos estudantes em geral, oferecendo opções metodológicas que contemplem a diversidade;
- VIII. Acompanhar e apoiar o Atendimento Educacional Especializado - AEE desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais;
- IX. Assegurar Educação de Jovens, Adultos e Idosos no turno diurno para atender estudantes com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento que se encontram com distorção série-idade.

Art. 12 – A educação especial será oferecida nas redes pública e privada, a partir da educação infantil, considerando:

- I. Os princípios que norteiam a instituição da educação inclusiva, expressos nas diretrizes nacionais para a educação especial;
- II. A necessidade de mudança nas formas de acesso e atendimento escolar com base em novos paradigmas educacionais e, quando necessário, com o Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Art. 13 – Cabe ao sistema municipal de ensino estabelecer políticas efetivas e adequadas ao pleno funcionamento da educação especial em todos os níveis e modalidades de ensino de sua jurisdição.

Art. 14 – O sistema municipal de ensino proporcionará ao estudante com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e/ou com altas habilidades/superdotação atendimento que satisfaça as condições requeridas por suas características, visando ao seu pleno desenvolvimento e sua inclusão na sociedade e no mercado de trabalho.

Art. 15 – As instituições educacionais deverão matricular os estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e/ou com altas habilidades/superdotação, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Art. 16 – A escola deverá oferecer ambiente físico, humano e pedagógico que permita à comunidade escolar o uso dos bens culturais, científicos e educacionais, com harmonia, bemestar e consciência de sua cidadania.

Art. 17 – A escola deverá acolher os estudantes, quaisquer que sejam suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas, étnicas e de

orientação sexual, dentre outras, devendo o atendimento ser feito em classes comuns, em todos os níveis e modalidades de ensino, respeitadas as exigências pedagógicas recomendadas.

Parágrafo Único - O estudante poderá ser encaminhado para atendimento em Centros de Atendimento Especializado, se este for o entendimento do Núcleo de Educação Especial, manifestado em Parecer realizado por equipe multidisciplinar, em concordância com a família.

Art. 18 – De acordo com as especificidades dos estudantes que apresentem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, as escolas deverão organizar-se para elaborar estratégias de intervenções pedagógicas diferenciadas visando uma aprendizagem que contemple as diferenças individuais, propiciando o desenvolvimento das potencialidades desses educandos.

Parágrafo Único – Os serviços referidos no *caput* deste artigo compreenderão: salas de recursos multifuncionais que farão o atendimento educacional especializado.

Art. 19 – Os estudantes incluídos, quando necessário, receberão atendimento educacional complementar em caráter transitório ou permanente.

§ 1º – Os atendimentos necessários e complementares para a aprendizagem dos estudantes poderão ser oferecidos por serviços especializados, em escolas e centros especializados com os quais as redes pública e privada poderão manter parceria.

§ 2º – O encaminhamento dos estudantes para os serviços de apoio especializado de natureza pedagógica ou de reabilitação dependerá das avaliações de suas necessidades individuais, sempre com a participação da família, realizadas pelo Núcleo de Educação Especial e/ou pela escola.

Art. 20 – A escolha da sala de aula regular onde o estudante será escolarizado deverá priorizar como critério a idade cronológica, cognitiva e a especificidade de suas diferenças.

§ 1º – Poderão ser incluídos no máximo 2 (dois) estudantes com a mesma deficiência e na mesma sala de aula, observados os critérios do *caput* deste artigo e a natureza da necessidade que o escolar apresenta.

§ 2º – Serão excluídos do previsto no §1º as turmas com estudantes surdos que contem com o suporte de um profissional intérprete de libras.

§ 3º – Não será permitida a matrícula de estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e/ou com altas habilidades/superdotação em turmas de correção de fluxo.

§ 4º – Para cada estudante com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento serão reduzidos 5 (cinco) do número total de estudantes por turma, sendo contempladas, para efeito desta redução:

a) As turmas de Educação Infantil, a partir da pré-escola;

- b) As turmas de Ensino Fundamental no ensino regular ou na modalidade de Educação de Jovens, Adultos ou Idosos, presencial;
- c) As deficiências múltiplas (duas ou mais deficiências associadas), a deficiência intelectual severa ou profunda, Síndromes e Transtornos (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH, Autismo).

§ 5º – Nos casos extraordinários, deverão ser observadas as orientações do setor responsável pela educação especial da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 21 – A concepção, organização e operacionalização do currículo serão de competência da instituição escolar, devendo constar em seu Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar as disposições requeridas para o atendimento de estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e/ou com altas habilidades/superdotação.

Art. 22 – A organização e operacionalização do currículo obedecerá o princípio de flexibilidade, sofrendo as adequações que se fizerem necessárias para favorecer a aprendizagem dos estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e/ou com altas habilidades/superdotação.

Parágrafo Único - Para efeitos desta Resolução, flexibilidade curricular engloba os ajustes de grande e de pequeno porte a serem implementados na operacionalização do currículo.

I. Ajustes de grande porte compreendem as medidas adotadas para a superação das barreiras arquitetônicas, propiciando recursos físicos, materiais e ambientais, além de sistemas adaptados de comunicação, promovidos pelo poder executivo nas escolas de sua rede ou em espaços públicos.

II. Ajustes de pequeno porte compreendem as medidas adotadas para garantir a participação dos estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e/ou com altas habilidades/superdotação nas diferentes atividades.

Art. 23 – O sistema de avaliação terá caráter formativo, processual e diagnóstico, considerando as flexibilidades curriculares, respeitando as possibilidades e limites do estudante.

Art. 24 – Nos registros de avaliação do aluno com deficiência intelectual ou deficiências múltiplas não constará notas. O espaço reservado à nota na Ata de Resultados Finais deverá ficar em branco, e no espaço reservado à Situação Final deverá constar a expressão *Estudante com Deficiência Intelectual* ou *Múltipla*. Deverá ser anexado ao Relatório de Atividades Anuais – RAA exposição de motivos justificando avanços e dificuldades, e Laudo Médico expedido por neurologista ou neuropediatra.

Art. 25 – A prática da Educação Física reger-se-á pelo que estabelece o Artigo 26, § 3º da Lei 9394/2006, pela Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003 e o Decreto-Lei 1.044 de 21 de outubro de 1969, considerando a natureza e o comprometimento da deficiência apresentada, respeitando a avaliação clínica a que o estudante tenha sido submetido.

Art. 26 – Para estudantes com algum comprometimento motor, devem ser previstas adaptações no mobiliário e nas formas de acesso, para atendimento de suas necessidades físicas e pedagógicas.

Art. 27 – Ao estudante que apresente forma de comunicação diferenciada dos demais será assegurado o acesso tanto às informações quanto aos conteúdos curriculares, conforme padrões de aprendizagem requeridos na instituição escolar, mediante linguagens e códigos aplicáveis, como o Sistema Braille, a Língua Brasileira de Sinais, recursos de informática e outros meios técnicos, sem prejuízo da Língua Portuguesa.

Art. 28 – Ao estudante que possui altas habilidades/superdotação deverá ser oferecido serviço suplementar organizado para favorecer o aprofundamento e o enriquecimento das atividades curriculares, de conformidade com a sua capacidade cognitiva, visando ao seu atendimento global.

Parágrafo único – Ao estudante referido no *caput* deste artigo será permitido o recurso do avanço progressivo, conforme o disposto no Art. 24 da LDB.

Art. 29 – Será assegurada a terminalidade específica ao estudante com deficiência intelectual e/ou com transtornos globais do desenvolvimento que não puder atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em função de sua idade e/ou de suas condições de aprendizagem e desenvolvimento.

§ 1º – Compreende-se terminalidade específica a escolarização com finalidade definida, exclusiva para os casos mais severos de deficiência intelectual ou de estudantes com transtornos globais do desenvolvimento.

§ 2º – Os estudantes com grave deficiência intelectual ou múltipla que, em função da deficiência estão impedidos de alcançarem os resultados de escolarização e socialização, será expedida, pela Instituição de Ensino, uma certificação de terminalidade específica, constituída de Histórico Escolar que apresente, de forma descritiva, as habilidades e competências adquiridas, independente do ano/etapa cursado, e Certificação da conclusão do Ensino Fundamental por Terminalidade Específica.

§ 3º – A terminalidade específica, prevista no *caput* desse artigo, pressupõe: I. Laudo Médico expedido por neurologista ou neuropediatra;

II. Planejamento prévio pela escola das possibilidades do educando, e dos seus limites, a serem percorridos ao longo de sua vida escolar, assessorada pelo Núcleo de Educação Especial;

III. Relatório individual do estudante para terminalidade específica, registrando de forma descritiva as habilidades e competências adquiridas pelo estudante durante a vida escolar, constando Parecer favorável do Coordenador Pedagógico e do Núcleo de Educação Especial;

IV. Análise e emissão de pronunciamento do Conselho Escolar, registrado em ata, com a participação do professor, sobre o Relatório Individual do Estudante indicado para a terminalidade específica;

V. O procedimento deverá constar em Ata Especial, que se constituirá peça obrigatória do Relatório Anual da Escola, acompanhado dos documentos previstos nos Incisos I, II, III e IV deste Artigo, além de Relatório de Exposição de Motivos devidamente assinado pelo professor e coordenação pedagógica.

§ 4º – Atendendo o disposto no § 3º, a escola deverá:

I. Emitir Histórico Escolar descritivo, com registro das habilidades e competências atingidas pelo educando no decorrer do processo de ensino aprendizagem. O Histórico Escolar somente terá validade se acompanhado do Relatório individual do estudante.

II. Emitir Certificação da conclusão do Ensino Fundamental por Terminalidade Específica, conforme modelo estabelecido pelo Conselho Municipal de Educação.

Art. 30 - O estudantes com deficiências que estiverem inseridos em classe comum do ensino regular, com exceção dos descritos no art. 29, terão sua promoção, através do mesmo critério estabelecido para os demais alunos, previsto no Regimento Escolar.

Art. 31 - As escolas da rede municipal de ensino em hipótese alguma poderão negar matrícula ao estudante com deficiência.

Art. 31 – Os casos não contemplados na presente Resolução deverão ser submetidos ao Conselho Municipal de Educação.

Art. 32 – As instituições de ensino terão o prazo de até seis meses a contar da data da publicação desta Resolução, para atender aos dispositivos nela contidos.

Parágrafo único – A Secretaria de Educação produzirá os instrumentos de informação indispensáveis ao cumprimento desta Resolução.

Art. 33 – Fica Revogada a Resolução CME nº 03/2006.

Art. 34 – Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

Sala das Sessões do Conselho Municipal de Educação, em Maracanaú, aos 25 de maio de 2010.

**KARLA MARIA DE ASSIS PAULA**  
RELATORA DA CÂMARA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

**ANTONIO NILSON GOMES MOREIRA**  
PRESIDENTE DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

**HOMOLOGAÇÃO:**  
Homologo a presente Resolução.  
Maracanaú, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

**JOSE MARCELO FARIAS LIMA**  
SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO

**ANEXO D**

**PREFEITURA MUNICIPAL DE MARACANAÚ  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

**ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL  
JOSÉ DANTAS SOBRINHO**

**2009-2011**

## INTRODUÇÃO

*“Devemos ser poetas na batalha da educação,  
Podemos chorar, mas jamais desanimar;  
Podemos nos ferir, mas jamais deixar de lutar;  
Devemos ver o que ninguém vê”.*  
(Augusto Cury)

As várias e importantes modificações sofridas por nossa sociedade no decorrer dos tempos, dentre elas os avanços tecnológicos e as novas maneiras de ver o mundo, vem refletindo no processo educativo. É na sociedade moderna, que se forma a ideia de educação para formar cidadãos, escolarização universal, gratuita e leiga, que deve ser estendida a todos; a escola passa a ser a forma predominante da educação. Desse modo, cabe aos educadores a reflexão sobre os conhecimentos necessários aos alunos, para que de fato eles exerçam sua cidadania, quer seja nos espaços escolares, nas relações pessoais e profissionais.

As questões que envolvem o fazer pedagógico e as relações com o currículo, o conhecimento e a função social da escola, remetem a um pensar reflexivo e contínuo com vista à novas perspectivas para o futuro. O trabalho desenvolvido nas instituições de ensino traduz o desenho de como a escola pretende assumir o seu jeito de educar, priorizando ações no presente que contribuam para o fortalecimento da missão e dos objetivos definidos no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A comunidade escolar (pais, alunos, familiares, funcionários e professores), é convidada a participar, pois cada vez mais se faz necessário o envolvimento de todos.

O Projeto Político Pedagógico assume importante papel na organização da gestão da escola pois, representa a oportunidade da comunidade escolar definir objetivos, metas, estratégias e ações para educar crianças, jovens e adultos como também, a autonomia para construir seu próprio plano de trabalho para o biênio de 2011/2012, definir os rumos e planejar as atividades de modo a responder as demandas da sociedade vigente. A comunidade escolar, ao elaborar este documento, destaca a função principal da instituição escolar que, consiste na formação integral do educando, a partir de uma concepção pedagógica que permita o acompanhamento de seu desenvolvimento, garantindo a todos o respeito a capacidade, habilidade e potencialidade de cada um, preservando o bem estar físico, mental e social.

Desde 1999 a E.M.E.F José Dantas Sobrinho vem construindo e propondo novos caminhos para uma escola inovadora, criativa, democrática e solidária, na busca de um ensino de qualidade, que estimule e desafie o aluno a desenvolver o espírito crítico, e assim possibilite uma aprendizagem significativa.

Nesse sentido a escola também dispõe do Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecido nas Salas de Recursos Multifuncionais, a educação de forma complementar ou suplementar ao atendimento aos alunos com deficiência, disponibilizando serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que garantam a esse aluno o seu pleno desenvolvimento.

As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços físicos localizados nas escolas públicas de educação básica, específicos para o atendimento aos alunos, em turno contrário ao que freqüentam a escola comum, sendo de responsabilidade do diretor e da comunidade escolar a conservação, a organização e a administração do mesmo.

A construção deste Projeto Político Pedagógico é o resultado de uma reflexão da prática pedagógica cotidiana e da discussão dos referenciais teóricos que conduzem a uma "práxis" responsável, compromissada com uma escola de qualidade, inclusiva e solidária. Temos a consciência de que ele não é um projeto pronto e acabado, mas aberto às mudanças necessárias que permitam acompanhar o intenso movimento da história.

## **REFERENCIAL**

Para impulsionar o desenvolvimento econômico no mundo e para mantê-lo, se faz necessário a combinação trabalho x educação, pois quanto mais avança o processo urbano, industrial e tecnológico, cresce a exigência da universalização da educação, devido ao fato de que “não há como a sociedade preparar os indivíduos para a vida social e política e nem para aquisição de uma profissão adequada e necessária a sua sobrevivência, a não ser através da educação escolarizada.”

No Brasil, a política educacional dos dias atuais norteia as diretrizes educacionais pautada na visão globalizada, a fim de ajustá-la a realidade econômica e política do mundo, tendo como principal foco a universalização da educação e a garantia da qualidade do ensino, que deve ser refletida na permanência e no sucesso do alunado. Entretanto, numa escala mundial, o índice de qualidade da educação brasileira está num patamar bem inferior, abaixo até de outros países considerados pobres, ficando clara a urgência de ações efetivas para combater a ineficácia e ineficiência do ensino brasileiro. Essa discussão está acontecendo em



todos os níveis da sociedade civil, juntamente com as autoridades públicas e os profissionais da educação.

Com o intuito de levantar informações acerca do desempenho dos alunos nas escolas públicas, bem como fornecer um diagnóstico do nível de aprendizagem do alunado de cada unidade escolar das várias regiões do país, foram criados mecanismos de avaliação externa em todo o Brasil, dentre eles podemos citar o SAEB e a PROVA BRASIL. O Ceará foi um dos estados pioneiro a realizar avaliação externa do Sistema Educacional. A primeira experiência foi em 1992, que veio a se consolidar no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará- SPAECE. A finalidade dessas averiguações de aprendizagem é expor à sociedade, administradores, gestores, especialistas, professores, pais e alunos uma série de informações, de forma quantitativa e qualitativa, sobre o nível de aprendizagem, possibilitando, assim, reflexões em busca de estratégias de ensino aprendizagem com vista à elevação da qualidade de ensino em cada estabelecimento.

A exemplo de muitos municípios brasileiros, Maracanaú participou do processo de avaliação externa, promovido pelos governos federal e estadual, a fim de verificar o nível de aprendizagem dos alunos da rede municipal. Essa participação resultou na intensificação de ações motivadoras, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias que têm como meta o ensino público de qualidade e a formação integral do educando.

A consistência do trabalho desenvolvido em benefício da melhoria do sistema educacional de Maracanaú está comprovado através do acompanhamento pedagógico realizado pelos técnicos da Secretária de Educação do Município e pelo núcleo gestor, das sistemáticas capacitações oferecidas em serviço a todos os profissionais da educação, da formação continuada dos educadores, da municipalização da educação infantil, implantação do CEFET (Centro de Educação Tecnológica), criação do Centro de Línguas Estrangeiras e Libras e por meio de políticas de incentivo que vêm sendo implementadas mais recentemente com base nos resultados positivos nessa área, valorizando o mérito dos educadores que elevam a qualidade do ensino.

A EMEF José Dantas Sobrinho, situada na avenida Central, S/N, Conjunto Novo Oriente, está inserida às margens do referido conjunto e de um aglomerado de casas construído por mutirão denominado Vila da Paz. A estrutura física desta localização é caracterizada por ruas pavimentadas e outras asfaltadas. Seu espaço de cultura e lazer é constituído por praças, campos de futebol, pólo ABC e clubes. Para atender algumas necessidades básicas da comunidade local, em suas imediações a população conta com uma associação de moradores, um restaurante popular, sete escolas públicas municipais, uma

escola pública estadual, uma creche, um posto de saúde, lideranças comunitárias, igrejas católicas e evangélicas, telefones públicos, correio e lan house. Os moradores desfrutam de um comércio variado que contém depósitos de material de construção, livrarias, mercearias, pequenos supermercados, farmácias, padarias, óticas e armarinhos. A localização é abastecida por duas linhas de transporte coletivo, tendo ainda duas linhas de transporte alternativo.

A comunidade é caracterizada por uma população migrante, com perfil sócio econômico de baixa renda e de renda mediana. As oportunidades de emprego nesta localização se dá nos principais setores de atividade econômica, indústria e comércio. Existindo ainda os profissionais liberais, os que desenvolvem suas atividades profissionais na metrópole e os que não tiveram oportunidade de trabalho.

A população local tem em sua maioria o ensino fundamental incompleto ou não tem escolaridade, no entanto, atualmente, todas as crianças estão dentro da escola. Grande parte das crianças e dos adolescentes são contemplados, com o programa Bolsa Família instituído pelo Governo Federal.

A EMEF José Dantas Sobrinho teve suas obras iniciadas em 1998 sendo inaugurada no dia 10 de setembro de 1999, na gestão do prefeito Júlio César Costa Lima. Seu nome refere-se à homenagem ao Sr. José Dantas Sobrinho, Morador e fundador do Conjunto Novo Oriente, que foi líder comunitário e presidente da Associação dos Moradores do citado conjunto.

Em nossa trajetória, vivenciamos um momento importantíssimo em maio de 2000. Nesse período aconteceu a primeira eleição para a escolha dos representantes dos segmentos que comporiam o primeiro Conselho Escolar. Fato este bastante significativo, pela necessidade de transformar a escola em um espaço de análise, discussão, reflexão e de participação da comunidade escolar e local. É importante salientar que em 2008, foi criado o grêmio estudantil com o propósito de ampliação da participação dos alunos.

A escola foi edificada com oito salas de aula (ampliada para doze em 2001), biblioteca, sala de informática (ativada em 2007), sala de professores, sala multifuncional, sala da direção, secretaria, banheiros para funcionários e alunos, cozinha, depósito de merenda, depósito de material escolar e material de limpeza. Todas as dependências apresentam dimensão satisfatória para uso, exceto a dimensão do depósito para armazenar material escolar e bens patrimoniais. Possui um excelente espaço para realizar atividades pedagógicas e de lazer, com instalações elétricas, hidráulicas e sanitárias em bom estado de conservação e uso, exceto a quadra esportiva que encontra-se em condições precárias. Uma necessidade da escola é um refeitório para servir aos educandos a merenda escolar.

O funcionamento da instituição ocorre nos turnos manhã, tarde e noite. Nos turnos matutinos e vespertinos ofertamos vagas para o ensino fundamental de nove anos, no noturno oferecemos a Educação de Jovens, Adultos e Idosos. As turmas são constituídas conforme a demanda existente, distribuídas em doze salas de aulas organizadas em períodos anuais. A Educação de Jovens, Adultos e Idosos é organizada em classes não seriadas, por segmentos de estudos na modalidade presencial. A secretaria da escola oferece seus serviços diariamente nos turnos manhã, tarde e noite coletando registros de dados e atendendo ao público.

Na perspectiva da Educação Inclusiva e de acordo com o Decreto Nº 6.571/2008, a escola também oferece o Atendimento Educacional Especializado, nos três turnos, na sala de Recursos Multifuncionais, que tem como função complementar e/ou suplementar à formação dos alunos com deficiência.

O processo de ensino aprendizagem é realizado com a colaboração de 22 professores, um diretor, dois vice-diretores, uma bibliotecária, uma secretaria habilitada, um auxiliar de secretaria e cinco estagiários, atendendo a seiscentos e setenta e três alunos. Dos professores lotados neste estabelecimento apenas um não apresenta a situação funcional de concursado. Todos são graduados, 60 % são pós-graduados. Conforme a área de trabalho, os educadores participam de cursos de formação continuada ofertado pela Secretaria de Educação. Para efetivação do processo ensino aprendizagem, a escola possui recursos materiais de uso pedagógicos tais como: livros paradidáticos (infantil, infanto-juvenil e juvenil), gibis, livros para pesquisa, jornais, revistas, aparelhos de som, televisão, DVD e projetor de imagens, tela de projeção de imagens, jogos pedagógicos, caixa acústica, microfone, Cds, DVDs, material de consumo (lápiz de cor, lápis de cera, papel ofício...)

A gestão escolar busca trabalhar de forma democrática e participativa, por meio de uma dinâmica que favoreça os processos coletivos. Acredita que o bom desenvolvimento do trabalho técnico, administrativo e pedagógico só se dá mediante a garantia da participação dos diversos segmentos que compõem a escola. Cada um tem papel fundamental no processo educativo, partindo do princípio de que o ensino e a aprendizagem não acontecem somente na sala de aula, mas em todos os espaços da escola. Para intensificar a participação, realizamos mensalmente reunião com Conselho Escolar, Grêmios Estudantil e Bimestralmente reunião de pais e mestres.

Disponibilizamos para os alunos uma biblioteca equipada com diversos portadores de texto, considerada um espaço pedagógico e de convivência, também dispomos de um laboratório de informática, que tem por finalidade incrementar ações voltadas para a inserção do alunado nas novas tecnologias e no mundo informatizado.

Um dos grandes desafios da escola é construir uma forma de lidar com as diferenças que marcam os sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem, pois a escola deve garantir a todos os alunos o direito de aprender. Com o intuito de melhorar o índice de aprendizagem dos alunos a E.M.E.F. José Dantas desenvolve os seguintes projetos:

- **Valores Éticos**

- **Meio Ambiente**

- **Olimpíada de matemática**

- **Biblioteca Mágica-** contempla vários sub-projetos, direcionados à aquisição das habilidades de leitura e escrita, podendo ser citados:

BIBLIOTECA CIRCULANTE – Empréstimo

RECREIO LITERÁRIO

JORNAL ESCOLAR – Mural e/ou escrito

INTERAGINDO COM A BIBLIOTECA

USANDO O DICIONÁRIO

LEIZER (Leitura com prazer)

- Conhecendo a biblioteca

- Lendo com poesias

- Lendo com Lobato

- Lendo contos por prazer

- Lendo crônicas

- Leitura Folclórica

- Viajando com os Livros

- Pequenos Escritores

P.A.P (Projeto de Apoio Pedagógico Permanente),

G.A.P. - Grupo de Apoio Pedagógico

L.E.D. - Leitura e Escrita Diagnóstica

LABORATÓRIO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

REFORÇO – Contra-turno

S.E. – Sessão de Estudos

Ressaltamos que todos os projetos aqui citados foram pensados coletivamente, a partir das necessidades diagnosticadas e elaborados com o propósito de garantir ao nosso alunado o

direito de aprender a ler e a escrever, bem como a interpretar, compreender e fazer uso social dessas competências.

A escola é responsável pela verificação do rendimento do estudante, mediante instrumento previsto no regimento escolar e observando as Diretrizes da Educação do Município. Através da utilização dos métodos avaliativos, é possível saber como está a aprendizagem dos alunos e obter indicativos para refletir e redimensionar a prática docente. Os procedimentos e mecanismos de avaliação possibilitam a constatação, a compreensão e a intervenção nos processos de construção do conhecimento de ações planejadas e refletidas pela escola, tendo em vista a realização do seu objetivo maior, que é o despertar nos alunos o desejo de aprender significativamente.

Segundo as diretrizes da educação de Maracanaú, o aluno é avaliado considerando dois aspectos básicos: o sócio interacional e o cognitivo. No primeiro deles, avalia-se os educandos por meio dos seguintes descritores: participação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade (compromisso na entrega dos trabalhos exigidos pelo professor), relacionamento interpessoal e autonomia, sendo que por tais critérios será atribuído no máximo 2 (dois) pontos. Ainda nesse aspecto e em conformidade com os descritores acima o educando fará uma auto avaliação a fim de refletir sobre o seu próprio desempenho e engajamento co-responsável na construção do conhecimento, atribuindo-se no máximo 1 (um) ponto.

Em conformidade com o exposto entende-se que com a somatória dos dois aspectos avaliados (o sócio-interacional, que corresponderá até 3 (três) pontos, e o cognitivo, até 7 (sete) pontos) a pontuação máxima conquistada pelos educandos será de 10 (dez) pontos por bimestre. Por meio dessa compreensão define-se então o perfil mínimo para aprovação de 24 (vinte e quatro) pontos durante o ano letivo, considerando satisfatória a pontuação 6 (seis) por bimestre, utilizando números inteiros de 1 a 10, com uma casa decimal e arredondamento em 0,5 ou 0,0. Caso o aluno não atinja a pontuação mínima no 4º bimestre (6,0) irá para a Prorrogação de Estudos. Os relatórios mais detalhados deverão ser preenchidos somente dos alunos que apresentarem comportamento atípico, desempenho bastante comprometido ou no caso de alunos com deficiência, para que sejam tomadas as providências necessárias a partir dos registros.

O sistema de recuperação, previsto nas Diretrizes da Educação de Maracanaú, oportuniza aos alunos de baixo rendimento escolar a superação de suas dificuldades. Para isso oferecemos os estudos de recuperação paralela aos alunos que não atingirem, no mínimo, seis pontos em cada bimestre e a prorrogação de estudos para os alunos que não atingirem, o

mínimo de vinte quatro pontos durante o ano letivo. Esta última, acontece após o final do ano letivo, no período de dez dias obedecendo a duas etapas: orientação de estudos e aprofundamento dos conteúdos básicos na modalidade presencial; atividades domiciliar e avaliação final. Há uma exceção em relação ao processo de avaliação de alunos do primeiro (1º) ano que, dar-se-á, por meio de relatórios bimestrais descritivos do desempenho e aprendizagem do aluno em seu processo de alfabetização, e sua progressão será automática.

Outro grande desafio que enfrentamos no terceiro milênio é a inclusão dos alunos com deficiência, tendo a responsabilidade de promover a construção de uma escola aberta para todos, respeitando e valorizando as diversidades. Nessa perspectiva foram criadas as Salas de Recursos Multifuncionais , que consiste num espaço para Atendimento Educacional Especializado (AEE) sendo uma ação do sistema de ensino no sentido de garantir o acesso ao conhecimento e desenvolver suas habilidades e competências. O papel do AEE é de oferecer o que não é próprio do currículo escolar, propondo objetivos, metas e procedimentos educacionais específicos e suas ações são definidas conforme o tipo de deficiência numa perspectiva de complementar e/ou suplementar suas necessidades educacionais, isto é, ***não é Reforço Escolar***.

Na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da nossa escola são atendidos alunos com surdez, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência física, transtornos globais do desenvolvimento e deficiência intelectual. Este atendimento é realizado no turno oposto da classe comum com atendimentos de 50 minutos (individual ou em grupo). Estas SRM fazem parte da ação do MEC compartilhada com os estados e municípios. Dispomos na SRM materiais e recursos pedagógicos como:

- equipamentos (Monitor 32”, notebook, scanner, computador, impressora, monitor com tela de toque, fone de ouvido, teclado com colméia, software boardmaker acionador de pressão)

- mobiliário adaptado;
- jogos pedagógicos adaptados ou não;
- plano inclinado;
- conjunto de lupas;
- cadeira de rodas;
- quadro melanínico.

Os professores destas salas atuam de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com deficiência ao currículo e a sua interação no grupo, entre outras ações para promover a

inclusão deste aluno. Em complemento ao atendimento aos alunos com surdez e deficiência auditiva, contamos com dois intérpretes que atuam na sala de aula fazendo a mediação entre estes e o professor.

Salientamos que a sistemática de avaliação dos alunos com deficiência é diagnóstica, formativa e processual, sofrendo adaptações de acordo com as peculiaridades de cada aluno, sendo a progressão automática.

Atualmente, esta instituição está credenciada aos seguintes recursos financeiros: Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Programa de Autonomia Escolar (PAE) e Programa Escola Aberta (PDDE – FEFS), PDDE-Educação Integral (Mais Educação e Segundo Tempo), PDDE-Acessibilidade (recurso recebido apenas em 2008 com a implantação da Sala de Recurso Multifuncional). Tais recursos são utilizados conforme as necessidades pontuadas pelos segmentos e pactuadas com o conselho escolar, sendo a prestação de contas apresentada a comunidade escolar.

O espaço escolar é utilizado nos finais de semana para atender a comunidade local, mediante convênio firmado com o Programa Escola Aberta. Tem por objetivo contribuir para melhoria da qualidade da educação, a inclusão social e a construção de uma cultura de paz por meio da ampliação das relações entre escola e comunidade. Oportuniza o acesso à formação para a cidadania através de oficinas de arte, cultura e lazer. As oficinas são monitoradas por oficinairos ressarcidos por ajuda de custo, conforme a lei do voluntariado, e por oficinairos completamente voluntários.

Através da coleta de dados levantamos o perfil de funcionamento da E.M.E.F. José Dantas Sobrinho, diante do qual constatamos que esta tem por pretensão ser um lugar de desenvolvimento, um espaço de vivências reais e plenas de significado, fortalecida pela cultura do planejamento de suas ações e práticas pedagógicas; da realização sistemática de projetos voltados para a aquisição da leitura e da escrita e do acompanhamento dos índices de desempenho dos alunos, através da gerência pedagógica realizada pelos gestores que discutem e delineiam o tipo de educação que está sendo realizado na escola, com vistas a alcançar a eficiência e eficácia do trabalho educacional. Sobre o trabalho desenvolvido na escola, um ponto a destacar foi o satisfatório desempenho dos seus alunos na Prova Brasil 2007, que juntamente com os baixos índices de evasão e reprovação, superou a projeção do IDEB (Índice de Desenvolvimento de Educação Básica). Em 2005 o IDEB observando nos anos iniciais foi de 4.0 e nos anos finais 3.1, a projeção para 2007 era respectivamente 4.0 e 3.2.

Em se tratando de boas oportunidades para assegurar o sucesso do trabalho pedagógico, apresentam-se as novas políticas educacionais que contemplam desde a inclusão

digital até a inserção da escola em programas governamentais, que tem por objetivo a qualidade do processo ensino aprendizagem. Entretanto, existem no âmbito escolar algumas fraquezas que acabam por prejudicar à trajetória em busca de resultados positivos. Dentre essas, citamos o pouco espaço de tempo que a escola e educadores dispõem para planejar e replanejar suas metas e práticas, como também a ausência de envolvimento dos pais no processo de aprendizagem.

O desenvolvimento dos processos educativos sofrem ainda a influência de fatores externos, configurando-se em ameaças, que comprometem o trabalho. Dentre as ameaças podemos relacionar: crescimento do índice de alunos com deficit de aprendizagem que ingressam na escola devido ao carácter migratório da população; baixo nível econômico e sócio- cultural da comunidade e aumento da violência e do uso de drogas no entorno da escola.

Nesse momento, os inúmeros problemas educacionais e o verdadeiro papel da educação formal são motivos de ampla discussão na sociedade moderna. Urge empreender um esforço coletivo para vencer as barreiras e entraves que inviabilizam a construção de uma escola pública que eduque de fato para o exercício pleno da cidadania e seja instrumento real de transformação social, espaço em que se aprenda a aprender, a conviver e ser com e para o outro.

Entretanto, os propósitos de inclusão e formação para a cidadania, presentes nos discursos e documentos que tratam sobre educação, somente, florescerão se enraizados no compromisso de garantirmos a todos os alunos, crianças, jovens e adultos, o direito de aprender. E é exatamente a isto que os resultados das avaliações externas, nacional e estadual nos convocam; a nos comprometermos com o desenvolvimento, em cada aluno, de sua capacidade de aprender com autonomia e de dar sentido ao que aprende.

O projeto político pedagógico longe de ser um documento fadado ao engavetamento, é uma construção coletiva da escola, devendo ser reconstruído e vivenciado sistematicamente por todos os atores envolvidos no processo educativo. Portanto, a E.M.E.F. José Dantas Sobrinho, através deste projeto busca a superação de antigos paradigmas, redimensionando nossa proposta de ensinar e de aprender, contribuindo para a construção de uma sociedade menos excludente.

## **CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO**



*Unidade não vem do fato de todas as pessoas e setores, de uma instituição realizarem as mesmas coisas, mas de todos caminharem na mesma direção.”*

A sociedade atual, devido ao sistema capitalista, é individualista, seletiva e competitiva com diferenças sociais gritantes. E é baseada nessa realidade que a educação deve redirecionar suas ações, refletindo sobre que tipo de sociedade acreditamos e queremos ajudar a construir e que tipo de indivíduos pretendemos formar; se homens capazes de criar, refletir e atuar, dentro da sociedade contemporânea, ou um mero operacionalizador dos projetos da classe dominante.

Diante deste contexto, almejamos a constituição de uma escola inclusiva, cidadã, solidária e de qualidade social para todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos. Que assuma o compromisso com a implantação de políticas indutoras de transformação significativas na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e dos espaços escolares, nas formas de ensinar, aprender, avaliar, organizar e desenvolver o currículo, e trabalhar com o conhecimento, respeitando as singularidades do desenvolvimento humano.

A E.M.E.F. José Dantas Sobrinho expressa sua concepção de sociedade, de ser humano e de educação, através de uma proposta educativa fundamentada na articulação das demandas do contexto sócio-cultural, com o compromisso de proporcionar a construção de conceitos e valores, viabilizar a socialização dos saberes historicamente constituídos, oportunizando espaços e tempos de convivência numa perspectiva solidária e inclusiva. Promovendo a participação de toda a comunidade escolar com respeito a diversidade e a pluralidade cultural, por meio de estratégias inovadoras, mantendo a transparência dos serviços prestados a comunidade, sendo esses os nossos valores: participação, respeito, inovação e transparência.

A referida escola oferece à comunidade na qual está inserida o Ensino Fundamental de nove anos,(art. 3º da Resolução CME 06/2009), de acordo com a lei nº 18/274, de fevereiro de 2006, a qual foi fundamentada nas leis 9394/96, 10.172/2001, 11.414/2005 e no parecer nº 18/2005, atendendo a crescente universalização dessa etapa de ensino e a necessidade do Brasil de assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem.

Cabe destacar que, segundo o art. 28/Resolução CME nº06), – A Proposta Pedagógica, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, deve assegurar que a transição da Educação

Infantil para a referida etapa efetive-se de forma natural, evitando rupturas no processo de ensino e aprendizagem, resguardando o desenvolvimento da criança quanto aos aspectos físico, psicológico, social, cultural, emocional, afetivo e cognitivo. Como também (art.29/ Resolução CME nº06) – A Proposta Pedagógica, para os anos finais do ensino fundamental deve favorecer as especificidades de conteúdos, com inserção no Currículo da cultura afro-descendente e indígena fazendo-se necessário a compreensão de um ensino coerente com o desenvolvimento do estudante em todas as suas potencialidades com avaliações numéricas, sistemáticas e contínuas, sem perder o caráter informativo utilizando-se de registros para as intervenções pedagógicas necessárias ao sucesso do estudante.

Desse modo, pretendemos que os nossos alunos sejam participantes e sujeitos da realidade; que disponham dos conhecimentos historicamente construídos; que apliquem seus conhecimentos nos problemas cotidianos; que façam uso das tecnologias. E pretendemos mais: que sejam pessoas autônomas, criativas, solidárias, cooperativas e capazes de conviver com as diferenças, a pluralidade cultural e a diversidade.

Enfim, temos convicção de que a tarefa que nós professores, gestores e demais profissionais da educação temos em mãos é da mais profunda complexidade. Porém, quando optamos por uma prática educativa democrática, dentro da tendência sócio-interacionista, estamos garantindo o respeito as potencialidades, os saberes, os limites, as possibilidades e especificidades do educando, estamos ensaiando a não reprodução desta sociedade competitiva e excludente, caminhando rumo a construção de um novo homem, menos oprimido, com mais autonomia e liberdade, capaz de aprender, de conviver com as diversidades e de transformar a realidade de maneira positiva.

## CONCLUSÃO

*“Devemos ser poetas na batalha da educação,  
Podemos chorar, mas jamais desanimar;  
Podemos nos ferir, mas jamais deixar de lutar;  
Devemos ver o que ninguém vê.”*  
Augusto Cury

A construção do Projeto Político Pedagógico, oportuniza a escola a construir sua identidade, através da verificação de suas possibilidades, necessidades e potencialidades. Sem dúvida, é por meio da análise de todos os processos, que a comunidade escolar se reconhece e

cria forças para caminhar coletivamente em busca de atingir o êxito na formação integral do educando.

Na E.M.E.F José Dantas Sobrinho, o processo de construção do Projeto Político Pedagógico nos oportunizou constatarmos acertos, erros, eficiências e deficiências, tendo sido um momento rico de aprendizagem, através da análise das nossas ações-reflexões. No decorrer do processo verificamos o quanto trabalhamos para o êxito dos alunos no processo educativo, bem como o quanto ainda precisamos fazer.

Ao concluirmos o nosso Projeto Político Pedagógico, verificamos que a escola caminha coletivamente em busca da educação eficaz, persistindo na melhoria da qualidade do ensino, a qual se expressa no sucesso escolar do educando, tendo a consciência de que a participação contínua de todos os envolvidos no processo educativo é o único caminho capaz de garantir a eficiência e eficácia do nosso trabalho.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ceará. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará: SPAECE 2006:

Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização: Jeane te Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Auricélia Ribeiro do Nascimento. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

AGUIAR, Márcia A. da S.; SILVA, Aída M. M. (orgs.). **Retrato da escola no Brasil**. Brasília: CNTE, 2004.

PERRENOUD, P. Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado. In: ALLAL, L.; CARDINET, J.;

PERRENOUD, P. **Avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Almedina, 1986.

AGUIAR, Márcia Ângela de S.et al. Conselho Escolar e o aproveitamento significativo do tempo pedagógico. Brasil. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica – Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Brasília: MEC, SEB, 2004.

BORDIGNON, Genuíno. Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública. In: Brasil. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica – Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Brasília: MEC, SEB, 2004.

CURY, Carlos R. O direito à educação: Um campo de atuação do gestor educacional na escola. Brasília: Escola de gestores, 2005.

NAVARRO, Ignez Pinto. Et al. Conselho Escolar: democratização da escola e a construção da cidadania. Brasil. Ministério de Educação Básica – Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Brasília: MEC, SEB, 2004.

VEIGA, Ilma P. Alencastro. Perspectiva para reflexão em torno do projeto político-pedagógico, In: Escola: Espaço do projeto político-pedagógico, Campinas SP, Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva, In: Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível, 7ª edição, Campinas SP, Papirus, 1998.

MARACANAÚ, Diretrizes da Educação, 2008.

ARAÚJO, Adilson César de. Gestão democrática da educação: a posição dos docentes. PPGE/UnB. Brasília. Dissertação de Mestrado, mimeo. 2000.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96.

DOURADO, Luiz F. A gestão democrática e a construção de processos coletivos de participação e decisão na escola. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas/SP: Autores Associados, 1997.

**ANEXO E****MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.  
 Esplanada dos Ministérios, Bloco L, 2º andar – sala 200 – CEP: 70047-900  
 Brasília, Distrito Federal, Brasil.  
 Fone: (61) 2022-9217/9018 – Fax: (61) 2022-9231

**NOTA TÉCNICA Nº 41 / 2012 / MEC / SECADI / DPEE**

Data: **22 de junho de 2012**

Assunto: **Resultados do II Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas – a escola aprendendo com as diferenças**

O Ministério da Educação – MEC por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – MEC/SECADI, em conjunto com a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura – OEI, com apoio do CONSED e da UNDIME e patrocínio da Fundação MAPFRE, instituiu o Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas – a escola aprendendo com as diferenças por meio da Portaria MEC, nº. 1.246/2011.

O II Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas – a escola aprendendo com as diferenças objetiva promover, difundir e valorizar experiências inovadoras de inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de acordo com as seguintes Categorias:

Categoria 1 – Escolas Públicas

Categoria 2 – Secretarias de Educação

Categoria 3 – Estudantes de Escolas Públicas

Essa segunda Edição recebeu 738 inscrições nas três Categorias. Conforme o Artigo 17º do Regulamento, o processo de seleção compreendeu três fases; a Habilitação dos Participantes; a Seleção dos Relatos de Experiência e dos Textos Narrativos e o Julgamento para Premiação.

Na primeira fase do processo de seleção, foram habilitados 717 Relatos de Experiência e Textos Narrativos inscritos da seguinte forma:

**Categoria 1 – Escolas Públicas: 519 Inscrições**

Região Norte: 35

Nordeste: 95

Centro-oeste: 39

Sudeste: 187

Sul: 163

**Categoria 2 – Secretarias de Educação: 123 Inscrições**

Região Norte: 11

Nordeste: 26

Centro-oeste: 10

Sudeste: 44

Sul: 32

**Categoria 3 – Textos narrativos de Estudantes de Escolas Públicas: 75 Inscrições**

Região Norte: 1

Nordeste: 28

Centro-oeste: 4

Sudeste: 15

Sul: 27

Na segunda fase, a Comissão de Seleção classificou 40 Relatos de Experiência e/ou Textos Narrativos, assim distribuídos:

Categoria 1 – 10 (dez) Relatos de Experiências;

Categoria 2 – 10 (dez) Relatos de Experiências;

Categoria 3 – 20 (vinte) Textos Narrativos, sendo 10 (dez) Textos Narrativos de Estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e 10 (dez) Textos Narrativos de Estudantes do Ensino Médio.

Conforme o segundo Parágrafo do referido artigo, durante a segunda fase, os membros da Comissão de Seleção emitirão pareceres técnicos mediante visitas às Escolas e Secretarias selecionadas.

Deste modo, receberam visitas técnicas as Escolas e Secretarias abaixo relacionadas:

**CATEGORIA 1 – ESCOLAS PÚBLICAS**

Região	UF	Município	Nome
Norte	AC	Rio Branco	E.E.E.F. Clarisse Fecury
Norte	TO	Araguaina	E.M. José Ferreira Barros
Norte	TO	Palmas	E.M. Sueli Pereira de Almeida Reche
Nordeste	AL	Arapiraca	E.E.F. Claudecy Bispo
Nordeste	CE	Fortaleza	CMES José Sobreira de Amorim
Nordeste	CE	Maracanaú	EMEF José Dantas Sobrinho
Centro-oeste	DF	Brasília	CEF 2 - Riacho Fundo
Sudeste	ES	Venda Nova do Imigrante	E.E.E.F. Liberal Zandonade
Sul	RS	Erechim	E.M.E.F. Othelo Rosa
Sul	RS	Cachoeira do Sul	E.M.E.F. Taufik Germano

**CATEGORIA 2 – SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO**

Região	UF	Município	Nome
Norte	PA	Ipixuna do Pará	Secretaria Municipal de Educação
Nordeste	PI	Florianópolis	Secretaria Municipal de Educação
Nordeste	SE	Aracaju	Secretaria Estadual de Educação
Centro -oeste	MS	Campo Grande	Secretaria Estadual de Educação
Sudeste	MG	Poços de Caldas	Secretaria Municipal de Educação
Sudeste	RJ	São Gonçalo	Secretaria Municipal de Educação
Sudeste	SP	Santo André	Secretaria Municipal de Educação
Sul	RS	Santo Ângelo	Secretaria Municipal de Educação
Sul	SC	Concórdia	Secretaria Municipal de Educação
Sul	SC	Gaspar	Secretaria Municipal de Educação

Conforme previsto no Artigo 19º, do Regulamento, foram premiadas três Experiências de Escolas Públicas, três Experiências de Secretarias de Educação, 3 Textos Narrativos de Estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e 3 Textos Narrativos de Estudantes do Ensino Médio.

### **Na categoria 1 – Escolas Públicas**

A primeira colocada receberá:

- R\$ 10.000,00;
- Troféu;
- Certificado;
- Intercâmbio envolvendo dois representantes da escola com experiências premiadas na Categoria;
- Participação no VII Seminário Nacional do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade;
- Divulgação da experiência premiada.

A segunda colocada receberá:

- R\$ 8.000,00;
- Troféu;
- Certificado;
- Intercâmbio envolvendo dois representantes da escola com experiências premiadas na Categoria;
- Participação no VII Seminário Nacional do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade;
- Divulgação da experiência premiada.

A terceira colocada receberá:

- R\$ 6.000,00;
- Troféu;
- Certificado;
- Intercâmbio envolvendo dois representantes com experiências premiadas na Categoria;
- Participação no VII Seminário Nacional do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade;
- Divulgação da experiência premiada.

### **Na categoria 2 – Secretarias de Educação**

A primeira colocada receberá:

- Intercâmbio envolvendo quatro representantes com experiências premiadas na Categoria;
- Troféu;
- Certificado;
- Participação no VII Seminário Nacional do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade;
- Divulgação da experiência premiada.

A segunda colocada receberá:

- Intercâmbio envolvendo três representantes com experiências premiadas na Categoria;
- Troféu;
- Certificado;
- Participação no VII Seminário Nacional do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade;
- Divulgação da experiência premiada.

A terceira colocada receberá:

- Intercâmbio envolvendo dois representantes com experiências premiadas na Categoria;
- Troféu;

- Certificado;
- Participação no VII Seminário Nacional do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade;
- Divulgação da experiência premiada.

**Na Categoria 3 – Estudantes de Escolas Públicas**, serão premiados seis Textos Narrativos, sendo três de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e três de estudantes do Ensino Médio.

Cada estudante premiado receberá:

- *Notebook*;
- Passeio turístico por Brasília;
- Troféu;
- Certificado;
- Participação no VII Seminário Nacional do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade;
- Divulgação do texto premiado.

Será concedida Menção Honrosa à Experiência Inclusiva de Educação Infantil.

## **Resultado**

### **CATEGORIA I**

**1ª COLOCADA:** ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL EM TEMPO INTEGRAL  
PROFESSORA CLAUDECY BISPO DOS SANTOS

**ARAPIRACA – AL**

**2ª COLOCADA:** ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL JOSÉ  
DANTAS SOBRINHO

**MARACANAÚ - CE**

**3ª COLOCADA:** ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL TAUFIK  
GERMANO

**CACHOEIRA DO SUL - RS**

### **CATEGORIA II**

**1ª COLOCADA:** Secretaria Municipal de Educação de Ipixuna do Pará - PA

**2ª COLOCADA:** Secretaria Municipal de Educação de Floriano - PI

**3ª COLOCADA:** Secretaria Municipal de Educação de Poços de Caldas – MG

### **CATEGORIA III**

**ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:**

**Keyves Siqueira Silva**

Texto: “Inclusão: ensinando e aprendendo com as diferenças”,  
Escola Estadual de Ensino Fundamental Escritor Alceu do Amoroso Lima  
Campina Grande – PB

**Merilena Alves de Lima Bueno**

Texto: aqui, aprendemos com as diferenças.  
EEscola de Educação Básica Luiz Davet



Major Vieira - SC

**Suellen Oliveira dos Santos**

Texto: “Sou cega e daí?”

Escola Núcleo Municipal Getúlio Vargas

Curitibanos – SC

**ENSINO MÉDIO:**

**Anicler Santana Balbino**

Texto: A escola aprendendo com as diferenças

Colégio Estadual Eleodoro Ébano Pereira

Cascavel - PR

**Francisco Yuri Carvalho Barboza**

Texto: Minha escola me aceita

Escola de Ensino Médio Ana Facó

Beberibe - CE

**Luiz Gustavo Sincaruk Vieira**

Texto: “A penas um detalhe”

Escola Estadual João Adorno Vassão

Juquiá - SP

**MENÇÃO HONROSA – EDUCAÇÃO INFANTIL:**

Escola Municipal de Educação Infantil Creche “Criança Feliz”

Marília – SP