



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-
GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA

LETÍCIA DE JESUS PEREIRA

**INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DE ENSINO EM IMPERATRIZ: uma análise a partir da implementação
das Políticas Nacionais de Educação Especial do período de 2008 a 2021**

IMPERATRIZ
2022

LETÍCIA DE JESUS PEREIRA

**INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DE ENSINO EM IMPERATRIZ: uma análise a partir da implementação
das políticas nacionais de educação especial do período de 2008 a 2021**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas, do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Formação Docente em Práticas Educativas.

Orientadora: Prof^a. Dra. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro

IMPERATRIZ
2022

LETÍCIA DE JESUS PEREIRA

**INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DE ENSINO EM IMPERATRIZ: uma análise a partir da implementação
das políticas nacionais de educação especial do período de 2008 a 2021**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas, do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Formação Docente em Práticas Educativas.

Aprovada em: 12/09/2022.

BANCA EXAMINADORA

**ORIENTADORA: PROFESSORA DRA. KARLA BIANCA FREITAS DE SOUZA
MONTEIRO**
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA/ PPGFOPRED)

**EXAMINADORA EXTERNA: PROFESSORA DRA. MARIZA BORGES WALL
BARBOSA DE CARVALHO**
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA/ PPGE)

EXAMINADORA INTERNA: PROFESSORA DRA. FRANCISCA MELO AGAPITO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA/ PPGFOPRED)

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo autor.
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

PEREIRA, LETICIA DE JESUS.

INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO EM IMPERATRIZ : uma análise a partir da implementação das Políticas Nacionais de Educação Especial do período de 2008 a 2021 / LETICIA DE JESUS PEREIRA. - 2022.

167 f.

Orientador(a): KARLA BIANCA FREITAS DE SOUZA MONTEIRO.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas/ccim, Universidade Federal do Maranhão, IMPERATRIZ, 2022.

1. Educação Especial. 2. Inclusão Escolar. 3. Pessoas com Deficiência. 4. Políticas Públicas Educacionais. I. FREITAS DE SOUZA MONTEIRO, KARLA BIANCA. II. Título.

À minha avó, Júlia Pereira (*in memoriam*),
e à minha mãe, Valderez de Jesus Pereira,
ambas, minha fonte de força para que eu
jamais desista daquilo que me proponho a
fazer.

AGRADECIMENTOS

Esta não foi uma jornada fácil e, por esse motivo, as linhas aqui escritas seriam incontáveis se me dispusesse a colocar todos aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para que eu conseguisse chegar até aqui. Mas tentarei fazer jus aos meus sentimentos.

A Deus, agradeço a dádiva da vida, a possibilidade de poder levantar todos os dias, olhar para o céu, e contemplar a sua generosidade, a sua bondade e, acima de tudo, a possibilidade de, nos piores momentos, ter sentido a Sua presença e o Seu afago.

À minha mãe, Valderez de Jesus Pereira, a qual, mesmo sem compreender a dimensão deste trabalho, pois só cursou até a 3ª série do Ensino Fundamental, me apoiou incondicionalmente, desde o processo seletivo para ingresso no mestrado, o que incluiu a impossibilidade de viajar para vê-la, até o momento final. As renúncias que ela fez para me proporcionar chegar até aqui, jamais conseguirei retribuir. Os momentos de desabafo, de choro, as ligações interrompidas, porque as duas não conseguiam mais dizer uma só palavra, são a evidência de um amor que apenas Deus é capaz de explicar. Te amo, mãe!

Às minhas tias, Marinêz de Jesus Pereira, Valdenir de Jesus Pereira; aos meus irmãos Eliziane de Jesus Pereira, Fernando de Jesus Pereira; aos meus primos queridos, Davyd Kevin Pereira, Lyvia Maria Pereira Mendonça, Luan Kennedy Pereira Mendonça e Ana Júlia Pereira; aos meus sobrinhos que tanto amo, Ana Laiza Costa Rodrigues e Fernando Gabriel Farias Pereira, o meu muito obrigada por todo o carinho dedicado a mim a cada visita a Pinheiro/MA.

À minha orientadora, professora Dra. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro. Eu sei que não teria nem ingressado no PPGFOPRED não fosse a sua coragem em orientar um tema diferente do que costuma pesquisar. Nem em todas as vidas que eu viver, conseguirei expressar a minha admiração e gratidão por ter caminhado comigo, ensinando coisas básicas, que eu não sabia por nunca ter me dedicado dessa forma à pesquisa. Obrigada!

O meu agradecimento especial à minha ex-aluna, Genilza Sipião, a qual despertou, por meio de sua pesquisa na graduação em Direito, o meu interesse pela pesquisa em Educação Especial. Embora eu tenha sido a orientadora do seu Trabalho de Conclusão de Curso, mais aprendi do que ensinei.

À minha amiga Paula Regina Pereira dos Santos Marques Dias. Minha professora, minha chefe, colega de trabalho e, hoje, amiga. Na minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal, é a pessoa que mais me estimulou a crescer e vibrou a cada conquista minha. Um amigo de verdade se percebe no sucesso, não no fracasso. Obrigada pela amizade verdadeira.

Ao meu amigo e mentor Clóvis Marques Dias, a quem devo, em grande parte, a minha aprovação neste mestrado, afinal, foi quem se dispôs a me ajudar na escolha do objeto de pesquisa e na correção do meu projeto para submissão ao seletivo. Foram vários *e-mails* e ligações para que, ao final, eu pudesse lograr êxito. Obrigada pela ajuda, pelo apoio, pelos conhecimentos transmitidos, mas, acima de tudo, obrigada pela paciência, típica de um ser humano humilde e iluminado por Deus.

À minha amiga Siloah Jesseni, com quem compartilhei lindos e tensos momentos durante o processo; que se tornou uma companheira de lutas e conquistas.

A Lidianne Kelly, a qual assumiu grande parte da demanda do serviço de coordenação do curso para que eu tivesse mais tempo para a escrita.

A todos os professores e corpo administrativo da Unisulma, lugar onde construí amigos e amigas para toda a vida.

Aos professores do PPGFOPRED, agradeço por todo o conhecimento compartilhado, bem como pelos puxões de orelha nas reuniões de turma, tudo isso forma quem somos hoje.

Por fim, não poderia deixar de agradecer ao meu namorado, Matheus Gomes de Cena, que esteve comigo, lado a lado, compartilhando todos os momentos felizes, mas muitos deles de tensão e apreensão. Obrigada pela doação de si, pelo apoio incondicional até quando hesitei a matrícula no Programa. Obrigada por comemorar todas as minhas conquistas como se suas fossem. Obrigada pela partilha do dia a dia, pela renúncia aos fins de semana, aos feriados, aos dias de descanso, para ficar ao meu lado, me incentivando, sem o seu apoio eu não teria conseguido.

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Boaventura de Souza Santos

RESUMO

PEREIRA, Letícia de Jesus. **INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO EM IMPERATRIZ:** uma análise a partir da implementação das Políticas Nacionais de Educação Especial do período de 2008 a 2021.

Linha de Pesquisa: Linguagens, Práticas Pedagógicas e Tecnologias na Educação.

Esta dissertação resulta da pesquisa sobre a inclusão de alunos com deficiência na rede pública municipal de ensino em Imperatriz e sobre o processo de implementação das Políticas Nacionais de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Seu objetivo geral consiste em analisar o processo de implementação das Políticas Nacionais de Educação Especial destinado às pessoas com deficiência na rede pública municipal de Imperatriz, no período de 2008 a 2021. Os tipos de pesquisa são documental, bibliográfica e de campo, com abordagem qualitativa. Os resultados evidenciaram que as políticas públicas educacionais, elaboradas na perspectiva inclusiva no âmbito nacional, são parcialmente cumpridas pelo município. A elaboração do PME representa um desses compromissos, uma vez que, a partir do momento em que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) entrou em vigor, todos os demais entes da federação deveriam adequar os seus documentos e práticas para inserir os alunos, público-alvo dessa modalidade de ensino, preferencialmente na rede regular, nas salas comuns. De outro lado, quanto à prática educacional, a pesquisa revelou que muitas vezes esses educandos continuam à margem do sistema, sem acesso à educação, tendo em vista que os currículos não os alcançam, não são adaptados a eles, o que se infere por meio de ausência de formações continuadas ofertadas aos professores da rede, mas também por certo descompromisso dos professores com os ideais inclusivistas.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas educacionais. Educação especial. Pessoas com deficiência. Inclusão escolar.

ABSTRACT

This thesis results from the research on the inclusion of students with disabilities in the municipal public school system in Imperatriz and the process of implementation of National Policies for Special Education from an Inclusive Perspective. Therefore, the general objective is to analyze the process of implementing the National Special Education Policies for people with disabilities in the municipal public network of Imperatriz, from 2008 to 2021. The types of research are documentary, bibliographic and field, with a qualitative approach. The results showed that public educational policies, developed from an inclusive perspective at the national ambit, are partially fulfilled by the municipality. The elaboration of the PME represents one of these commitments since from the moment the National Policy on Special Education in the Inclusive Perspective (2008) came into force all other entities of the federation should adapt their documents and practices to insert students, target audience of this type of education, preferably in the regular network, in common rooms. Otherwise, as for educational practice the research revealed that these students often remain on the margins of the system, without access to education, owin to that the curricula do not comprehend them and are not adapted to them, which is inferred through the absence of continuing education offered to the teachers, but also through a certain lack of commitment on the part of teachers to inclusive ideals.

KEYWORDS: Public educational policies. Special education. Disabled people. School inclusion.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABBR	Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação
ADAI	Associação dos Deficientes Auditivos de Imperatriz
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AFR	Associação Fluminense de Reabilitação
AIEC	Associação Internacional de Educação Continuada
APAE	Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASDEVI	Associação dos Deficientes Visuais Deus é Fiel
ASSIM	Associação dos Surdos de Imperatriz
BM	Banco Mundial
CDPD	Convenção de Nova Iorque sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CE	Centro Educacional
CEB	Câmara de Educação Básica
CEMAPNE	Centro de Apoio à Pessoa com Necessidades Especiais
CENAPA	Centro de Assistência Profissionalizante ao Amputado e Deficiente Físico de Imperatriz
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CEUMA	Universidade CEUMA
CF	Constituição Federal
CID	Classificação Internacional das Doenças
CIDID	Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens
CMAS	Conselho Municipal de Assistência Social
CMDCA	Conselho Municipal da Criança e do/a Adolescente
CMDPD	Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRER	Centro de Reabilitação e Ensino Reviver
DF	Distrito Federal
EaD	Educação a distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FACAM	Faculdade do Maranhão

FACIMP	Faculdade de Imperatriz “DeVry”
FAMA	Faculdade de Macapá
FEST	Faculdade de Educação Santa Terezinha
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IADVH	Instituto de Apoio ao Desenvolvimento da Vida Humana
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBR	Instituto Bahiano de Reabilitação
ICIDH	<i>International Classification of Impairment, Disabilities and Handcaps</i>
ICPC	Instituto para Cegos “Padre Chico”
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INPEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISL	Instituto Santa Luzia
ISR	Instituto São Rafael
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OSC	Organização da Sociedade Civil
PAEE	Professor de Atendimento Educacional Especializado
PEI	Plano Municipal de Educação da Cidade de Imperatriz
PME	Plano Decenal do Município de Imperatriz
PNE	Plano Nacional da Educação
PNEE	Políticas Nacionais de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial sob a Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGFOPRED	Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Prática Educativas

PPP	Projeto Político Pedagógico
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SIADI	Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEM	Salas de Recursos Multifuncionais
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEMASUL	Universidade Estadual do Sul do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNESA	Universidade Estácio de Sá
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNINTER	Centro Universitário Internacional
UNIP	Universidade Paulista
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
UNISULMA	Unidade de Ensino Superior do Sul do Maranhão

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: IMPLICAÇÕES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR	24
2.1	Deficiência: concepções históricas e conceito atual.....	25
2.2	A Institucionalização da Pessoa com Deficiência	33
2.3	O Processo de Integração da Pessoa com Deficiência	41
2.4	A Inclusão Escolar de Pessoas com Deficiência.....	46
3	POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS À EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	54
3.1	A Configuração das Políticas de Educação Especial no Brasil	55
3.2	Políticas Públicas Educacionais na Perspectiva Inclusiva	67
4	POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA EM IMPERATRIZ.....	83
4.1	O Município de Imperatriz e a Caracterização do Sistema Educacional	83
4.2	O Contexto Inicial das Políticas de Educação Especial em Imperatriz	92
4.3	Políticas Públicas, Educação Especial e Inclusão na Rede Pública Municipal: os documentos normativos e as percepções dos sujeitos	98
4.3.1	Políticas e Estratégias para a Educação Especial Inclusiva.....	99
4.3.2	Atendimento Educacional Especializado e as Salas de Recursos Multifuncionais.....	111
4.3.3	Inclusão Educacional na Percepção dos Sujeitos	120
5	O PRODUTO TÉCNICO DA PESQUISA.....	136
6	CONCLUSÃO.....	139
	REFERÊNCIAS.....	145
	APÊNDICE.....	153
	ANEXOS	157

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como objeto de estudo a inclusão de alunos com deficiência na rede pública municipal de ensino em Imperatriz e o processo de implementação das Políticas Nacionais de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, no período de 2008 a 2021.

Nesta pesquisa, as discussões sobre as políticas de inclusão têm por base uma análise crítica acerca dos fenômenos, considerando uma unidade entre a “[...] teoria e prática na busca de transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica” (FRIGOTTO, 2004, p. 73). Assim, busca-se compreender o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência a partir do conhecimento científico e da realidade, que não se manifestam imediatamente ao pesquisador enquanto ser cognoscente, pois demandam esforço e trabalho de apropriação teórica, que consiste na crítica, interpretação, avaliação, bem como na organização e exposição dos fatos (KOSIK, 1976).

Nesse sentido, o envolvimento com a temática começou quando, na condição de orientadora de trabalhos de conclusão de curso na graduação em Direito, a orientação de pesquisas me fez refletir acerca da inclusão de alunos com deficiência, nessa qualidade, com mais frequência o debate cingia-se à deficiência intelectual e física.

Além disso, o convívio com mães de crianças com autismo também me fez refletir sobre os desafios que as escolas encontram para fins de promover a inclusão, pois, em conversas, na maioria das vezes o *incluir* limita-se apenas a dar a possibilidade de acesso às dependências das escolas, não havendo um envolvimento e participação dessas crianças com as demais.

De forma mais pessoal, comecei a refletir sobre o processo de educação do meu irmão, atualmente com 35 anos de idade, o qual, embora não diagnosticado, apresenta alguns traços do transtorno do espectro autista (TEA). Ficou por sete anos no ensino médio, além de incontáveis reprovações no ensino fundamental. Passei a refletir se os professores e os gestores, que mantinham uma conversa direta com a mãe, haviam cogitado a possibilidade de modificação nas práticas pedagógicas, modos diferentes de avaliar, no sentido de entender e extrair as principais habilidades e competências daquele discente.

Pela vivência e experiência profissional e pessoal, a implementação de políticas educacionais inclusivas se mostra cada vez mais necessária, mas um grande desafio para os gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores, família e toda a comunidade escolar. As leis, apesar de contemplar os aspectos da luta pela educação inclusiva, nem sempre se desvinculam do aspecto de formação de mão de obra para o capital.

Nesse contexto, a educação não pode ser pensada apenas como um meio para o alcance do sucesso profissional, como vem sendo previsto pelos diplomas normativos vigente, pois aqueles que não se adequam aos padrões da competição, do sucesso na inserção do mercado de trabalho, vão ficando à margem, numa situação de completa exclusão educacional.

A educação deve romper essa lógica do mercado, haja vista ser condição básica para o desenvolvimento humano, em conformidade com o art. 1º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996):

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

Por tais pressupostos, é imprescindível que a educação seja voltada ao exercício da cidadania. Além disso, na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, em seu art. 205, a educação é uma garantia de todos, devendo ser promovida pelo Estado e pela família, em colaboração com a sociedade, de modo a visar o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Não obstante, no art. 206, inciso I, estabelece-se que o ensino deverá ser ministrado com base no princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

Essa igualdade de condições somente alcançará a sua efetividade quando o poder público investir em políticas públicas que garantam o acesso e a permanência na escola de segmentos que muitas vezes são excluídos desse contexto, o que pode se dar por diversos fatores, como, por exemplo, a pobreza, o local onde está inserido ou uma deficiência que o classifica como *anormal* ou diferente dos outros.

Assim sendo, a própria Constituição Federal, em seu art. 208, inciso III, prevê que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Desse modo, não basta que o Estado promova a educação ou garanta, mediante previsão legal, o acesso e a permanência na escola, faz-se necessário que essa escolarização seja para todos, incluindo pessoas com deficiência, e que essa inclusão possa ser real, não apenas porque a lei obriga.

Não muito diferente da previsão constitucional, o art. 58 da LDB, com redação dada pela Lei nº 12.796 de 2013, assim estabelece:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013).

Dispondo mais sobre a inclusão escolar, o parágrafo único do art. 60 da LDB, prevê a ampliação do atendimento aos educandos público-alvo da educação especial. Essa modalidade de educação teve sua regulamentação dada pelo Decreto nº 6.571 de 2008, atualmente revogado pelo Decreto nº 7.611 de 2011. Essas legislações foram editadas com fundamento em vários diplomas internacionais de que é signatário o Brasil, tais como, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007).

Assim sendo, as previsões normativas que foram sendo incorporadas no ordenamento jurídico, consistem na execução de um compromisso que o país firmou mediante assinatura desses Tratados Internacionais, os quais dispõem sobre a não discriminação e promoção da inclusão de pessoas com deficiência, seja no âmbito escolar, social ou acesso ao trabalho. A partir do momento que o país ratifica uma legislação desse nível, ele se compromete a garantir o seu cumprimento, sua efetividade. Assim sendo, a educação de alunos com deficiência, preferencialmente na rede pública, é medida que se impõe pelo compromisso assumido pelo Brasil diante de organismos e agências internacionais.

Ressalta-se que o acesso a esse direito, possibilidade de convívio com as pessoas sem deficiência, nas salas de aula comum, é decorrência de um processo

lento, baseado na luta pela igualdade de condições de acesso e permanência nas escolas. Isto porque, durante muito tempo, a educação de pessoas com deficiência foi realizada de forma segregadora, ou seja, de um lado estava a educação regular, disponibilizada para crianças *normais*, do outro estava a educação especial, destinada às pessoas com deficiência, paralelo ao sistema de ensino comum.

Cunha (2016, p. 34) explica que a educação especial não era ofertada tal como se percebe atualmente, pois era ministrada “[...] em escolas ou classes especiais para as crianças e os jovens que não podiam ter acesso à escola comum, pois se acreditava que elas não conseguiriam avançar no processo educacional”. Da prática marginalizadora de exclusão, idealizou-se a integração como solução para dois problemas governamentais: o primeiro era a redução de gastos, já que havia a manutenção de dois programas, provocando mais despesas aos cofres públicos; o segundo era a adoção do ideário da integração (CUNHA, 2016).

A integração, adotada na década de 1970, propunha que as pessoas com deficiência tinham o direito de conviver com os demais, mas, para que isso acontecesse, precisavam ser preparadas e adaptadas por meios normativos para alcançar os comportamentos considerados normais e, somente assim, serem integradas no ensino regular. Assim, para que o aluno com deficiência pudesse ser inserido no ensino regular, precisava ter comportamento condizente, ou seja, ele precisaria mudar para se adequar.

Posteriormente, a partir da segunda metade da década de 1980, começou o movimento de inclusão, favorecendo a criação de políticas que de fato garantissem o acesso universal à educação. Assim sendo, de acordo com a Declaração de Salamanca (1994), ratificada pelo Brasil, que trata, em síntese, dos princípios, das políticas e das práticas em educação especial, observa-se o objetivo primordial de equilibrar as oportunidades para as pessoas com deficiência (CHIOTE, 2015).

Em 1996, houve a incorporação formal no ordenamento jurídico sobre a promoção da educação especial inclusiva na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/1996), na Resolução nº 02 de 2001, no Decreto nº 6.517 de 2008 e, posteriormente, no Decreto nº 7.611 de 2011.

Diante desse processo histórico que foi sendo delineado sobre a educação especial de alunos com deficiência é que propomos a seguinte questão central: Como se deu o processo de implementação das Políticas Nacionais de Educação

Especial na Perspectiva Inclusiva destinado à pessoa com deficiência na rede pública municipal de Imperatriz no período de 2008 a 2021?

Importante esclarecer que esse recorte temporal foi feito tendo em vista que apenas a partir do Decreto nº 6.571 de 2008 é que tivemos uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, motivo pelo qual, é a partir de então que os demais entes federativos (Estados, Distrito Federal e Municípios) deveriam se adequar para a promoção da educação inclusiva desse público-alvo.

Nesse compasso, com a perspectiva de responder ao problema proposto, fixamos como objetivo geral, analisar o processo de implementação das Políticas Nacionais de Educação Especial destinados às pessoas com deficiência na rede pública municipal de Imperatriz no período de 2008 a 2021.

Os objetivos específicos consistem em: a) analisar as concepções dadas à pessoa com deficiência em diferentes períodos históricos, considerando a sua completa exclusão, a institucionalização, a integração, até chegar ao processo de inclusão escolar; b) compreender como as políticas nacionais de educação especial na perspectiva inclusiva foram sendo moldadas pelos diplomas normativos no âmbito nacional; c) caracterizar as políticas de educação especial no município de Imperatriz e o processo de implementação das políticas educacionais inclusivas de alunos com deficiência na rede pública municipal de ensino e; d) elaborar diretrizes com as principais disposições legais acerca da Educação Especial na perspectiva inclusiva, considerando as peculiaridades do sistema educacional do município.

Assim, a proposta se adequa à linha de pesquisa “Linguagens, Práticas Pedagógicas e Tecnologias na Educação”, pois estuda a inclusão escolar de alunos com deficiência na rede pública municipal de ensino, o que perpassa pela implementação de normas, e muito além disso, pelas práticas adotadas para que essa inclusão seja, de fato e de direito, efetivada.

Para alcançar os objetivos propostos é necessário que se faça uma correlação com outros fatos para entender esse processo, como, por exemplo, a relação e os esforços do ente público municipal, a escola, por meio dos professores e gestores, de modo que se possa compreender como a inclusão escolar das crianças com deficiência vem sendo efetivada na cidade de Imperatriz/MA, a partir das modificações legislativas.

Ao abordar o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência na rede pública municipal de Imperatriz, analisando a implementação das Políticas Nacionais

de Educação Especial, evidencia-se a impossibilidade de chegar a conclusões meramente quantificadas em equações e estatísticas. Trata-se da análise dos fenômenos sociais e do comportamento humano, os quais ocorrem em determinado tempo, cultura e local, de acordo com as crenças, os símbolos e o contexto em que estão inseridos (MINAYO, 2002).

Nesse contexto, a abordagem que melhor atende à proposta da pesquisa é a qualitativa, posto que permite ao pesquisador a oportunidade de se aprofundar no tema investigado, já que:

[...] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21-22).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 50), na pesquisa qualitativa “[...] a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador atua como instrumento principal”. Nesse contexto, ir ao local de pesquisa é determinante para fins de compreender quais foram e quais são as políticas, estratégias, ações de promoção à educação inclusiva de pessoas com deficiência, considerando os principais avanços, os desafios e, por conseguinte, entendendo como se deu e como está sendo esse processo de inclusão na cidade. Por tais motivos é que não há como quantificar tais informações, o que permite a assertiva de que a abordagem mais adequada é a qualitativa.

O percurso metodológico adotado na pesquisa é construído a partir de uma revisão bibliográfica e documental para aprofundar o entendimento acerca do objeto a ser estudado. A revisão bibliográfica foi imprescindível para contextualizar o problema e ter aparato para fundamentar o referencial teórico que norteia o trabalho. Nesse momento, buscou-se levantar as ideias defendidas pelos pesquisadores a partir do maior número possível de material bibliográfico já publicado (GIL, 2002). Nesse percurso, dialoga-se com autores como Barros (2019), Almeida (2000), Amaral (1995), Amiralian (2000), Chaves (2020), Lanna Junior (2010), Mazzotta (2011), Mendes (2006), Oliveira (2007), Pletsh (2021), dentre outros.

A pesquisa documental, por sua vez, promovida em materiais que ainda não receberam tratamento analítico (GIL, 2002), deu-se com base em documentos

internacionais e nacionais. Os documentos analisados no plano internacional foram: Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009), evidenciando os principais direitos da pessoa com deficiência para garantia de condições de igualdade na sociedade; e a Declaração de Salamanca (1994), que cuida especificamente dos princípios, políticas e práticas na área da educação especial, sendo considerado um dos principais marcos legais para a inclusão de pessoas com deficiência no âmbito escolar.

No plano nacional, os documentos analisados foram: a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), quando trata de disposições referentes à Educação Especial; Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacionais (LDB – Lei nº 9.394/1996), principalmente no que concerne às disposições referentes à Educação Especial; Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015) e os Decretos que instituíram as Políticas Nacionais de Educação Especial (Decreto n. 6.517 de 2008, atualmente revogado, Decreto n. 7.611 de 2011 e Decreto 10.502 de 2020), para fins de evidenciar as principais políticas públicas de inclusão educacional previstas no ordenamento jurídico para as pessoas com deficiência.

No âmbito municipal, foram analisados os normativos estratégicos que o município de Imperatriz vem adotando nos últimos anos, tendo como parâmetro as disposições em nível nacional sobre educação inclusiva. Nestes, citam-se: Lei Orgânica do Município de Imperatriz, Plano Decenal do Município de Imperatriz (2002-2012) e Plano Municipal de Educação da Cidade de Imperatriz (2014-2023).

Como a pesquisa buscou compreender o processo de implementação da PNEE/PEI, para alunos com deficiência, na cidade de Imperatriz, especialmente promovida pela rede municipal de ensino, fez-se necessário ouvir pessoas que participam ativamente desse processo de inclusão. Assim, para fins de compreender o envolvimento do Município com a adoção das concepções de inclusão escolar, foram realizadas entrevistas semiestruturadas que, de acordo com Triviños (1987), é a que melhor se adequa à pesquisa qualitativa, pois, permite que o pesquisador parta de:

[...] questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro

do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Dessa forma, os sujeitos puderam falar sobre como o processo de inclusão de alunos com deficiência tem se caracterizado no município de Imperatriz, especialmente na rede pública municipal de ensino, assim como descrever os principais desafios no transcurso de suas trajetórias formativas profissionais.

Acerca do critério de definição dos sujeitos, adotamos como referência a competência de cada um para a promoção da concepção inclusivista, considerando a sua atribuição na implementação da PNEE/PEI, bem como o trabalho desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Assim, foram selecionados três sujeitos para serem entrevistados: coordenadora do SIADI/SEMED, gestora da Escola Bilíngue para Surdos Professor Telasco Pereira Filho e uma Professora da Sala de Recurso Multifuncional (SRM) recentemente instalada.

A primeira delas foi a coordenadora do Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade (SIADI), vinculado à Secretaria Municipal de Educação (SEMED). O setor é responsável pela implementação de políticas públicas inclusivas no âmbito das escolas da rede pública municipal de Imperatriz, muito embora não se limite apenas às pessoas com deficiência, abrangendo, de um modo geral, grupos que se encontram em situação de vulnerabilidade, questões relacionadas ao gênero, relações étnico raciais, educação ambiental e diversidade. Nesse sentido, a escolha pela coordenadora do SIADI se justifica por ser o setor específico a tratar de questões relacionadas à inclusão educacional de alunos com deficiência na rede municipal e implementar as políticas elaboradas pelo Município.

Também foi entrevistada a gestora da Escola Bilíngue para Surdos de Imperatriz. Escolha essa que se justifica pelas concepções que se tem com relação aos aspectos de educação inclusiva e a manutenção de uma escola especializada apenas para pessoas com deficiência, o que pode provocar certa contradição com as ideias difundidas acerca da educação preferencialmente prestada na rede regular de ensino aos educandos público-alvo da Educação Especial.

A professora da Sala de Recurso Multifuncional foi escolhida por se tratar de uma das facetas relacionadas à inclusão, uma vez que, no contraturno, realiza o atendimento do público-alvo da educação especial, de modo complementar ou suplementar, no caso de educandos com deficiência, preparando-o para

desenvolver habilidades capazes de facilitar o aprendizado nas salas de aulas regulares. Assim, a inclusão também perpassa pelo Atendimento Educacional Especializado, motivo pelo qual, deu-se voz a quem promove esse atendimento.

Após a escuta dos sujeitos, demos início ao tratamento dos dados gerados na entrevista, com o firme propósito de dar voz a cada uma das entrevistadas e tentando entender o contexto local, não apenas sob a ótica dos documentos legais, mas, sobretudo, a partir da percepção daquelas que cotidianamente fazem a educação no município de Imperatriz, o que foi feito no último capítulo.

Nesse sentido, para que conseguíssemos cumprir os objetivos específicos, este trabalho foi organizado e estruturado da seguinte forma: o primeiro capítulo tem como título **A educação de Pessoas com Deficiência: implicações para a inclusão escolar**, que se ocupou em abordar as concepções históricas e o conceito atual de deficiência, passando pelo estudo acerca da institucionalização, da integração, até chegarmos à possibilidade de inclusão escolar, abordando, por conseguinte, os períodos de invisibilidade completa à concepção da pessoa com deficiência como um sujeito de direitos.

O segundo capítulo, intitulado **Políticas Públicas voltadas à Educação Especial**, analisa as diretrizes, as normas, o conjunto de ações propostas pelo governo para o atendimento da educação especial, principalmente sob a perspectiva inclusiva. Entretanto, a abordagem das políticas pretéritas, antes dessa concepção inclusivista, fez-se necessária para que pudéssemos entender o processo evolutivo dos debates e discussões que influenciaram as políticas educacionais atuais.

O terceiro capítulo, intitulado como **Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em Imperatriz (2008 a 2021)**, aborda o contexto regional, político e social da cidade, bem assim, a forma como está caracterizado o seu sistema educacional. Evidenciamos, ainda, o contexto inicial das políticas voltadas à Educação Especial em Imperatriz e os principais documentos normativos elaborados na perspectiva inclusiva, de modo a analisar o que está disposto na norma e quais as implicações no sistema educacional, a partir da fala dos sujeitos selecionados.

O Produto Técnico de Pesquisa, apresentado no quarto capítulo, consiste na elaboração de diretrizes, com a participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, para fins de orientar gestores públicos, professores, gestores dos órgãos competentes, das escolas e todos os demais profissionais vinculados à promoção da educação especial, de modo a facilitar o acesso a tais informações.

2 A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: IMPLICAÇÕES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Este capítulo tem como objetivo analisar as concepções dadas à pessoa com deficiência em diferentes períodos históricos, considerando a sua completa exclusão, a institucionalização, a integração, até chegar ao processo de inclusão escolar. Para tanto, aborda-se as características preponderantes de cada momento no tratamento da pessoa com deficiência.

Assim, num primeiro momento, evidenciamos que historicamente houve a exclusão das pessoas *anormais* para os padrões sociais, pois eram mortas ou separadas do convívio social por serem consideradas aberrações da natureza ou serem receptáculo dos maus espíritos.

Depois disso, essas pessoas passaram a ser mantidas em instituições, manicômios, prisões, igrejas, hospitais, cujo intuito era afastá-las da sociedade, ou, muitas vezes, submetê-las a procedimentos de normalização do corpo e da mente para conseguirem alcançar o direito de reinserção social para fins de atender aos interesses do mercado, já que a mão de obra começou a ficar escassa.

Das instituições, espaços em que ainda não se cogitava que as pessoas com deficiência poderiam ser educados, passamos para a integração como forma de proporcionar, quando possível, o convívio nas escolas com as crianças sem deficiência. Assim, de acordo com o princípio da normalização e integração escolar, se acaso conseguissem atender aos procedimentos de *cura* do corpo, poderiam ter acesso às salas comuns regulares, pois se não houvesse esse momento preliminar, não poderiam desenvolver suas habilidades e, mais ainda, poderiam atrasar as outras crianças no seu desenvolvimento (CUNHA, 2016).

Da integração, passou-se a difundir a necessidade de proporcionar o desenvolvimento da pessoa com deficiência por meio de interação com crianças e adolescentes da mesma idade. Amparados no ideal de igualdade de acesso à educação, justiça social e combate à discriminação, a inclusão começou a ser amplamente discutida na década de 1980, com a possibilidade de que as pessoas com deficiência tivessem acesso às dependências das escolas comuns regulares, sem que tivessem que passar pela normalização (MENDES, 2006).

A inclusão educacional dos alunos com deficiência, muito embora seja regra atualmente, ainda recebe muitas críticas, mas a maioria delas não concerne às

concepções e aos objetivos da inclusão, mas à falta de investimento suficiente e de políticas públicas que atendam aos preceitos instituídos por lei para a garantia do acesso e permanência das pessoas com deficiência nas escolas regulares.

É imprescindível, portanto, expor essa trajetória histórica do tratamento dado às pessoas com deficiência, em especial no que concerne à educação, haja vista a necessidade de cada dia mais nos afastarmos de ações ou omissões que evidenciam estigmas e preconceitos. Para tanto, faz-se necessário conhecer esse processo para não o repetir.

2.1 Deficiência: concepções históricas e conceito atual

As pessoas com deficiência nem sempre foram consideradas como sujeitos de direitos, aptas ao exercício da cidadania ou à escolarização. A luta pelo reconhecimento desses direitos deu-se especialmente a partir da metade do século XX, por indivíduos ou grupos que buscavam o tratamento igualitário, já que este é um pilar do Estado Democrático de Direito (MAZZOTTA, 2011).

Isso se explica pelo contexto histórico, pela forma como as pessoas com deficiência eram vistas, pois, até o século XVIII, a deficiência era ligada a misticismo e ocultismo, não havendo literatura científica para o desenvolvimento de noções realísticas. Tudo isso marcou esse período pela negligência, abandono, perseguição, ausência de atendimento e eliminação dessas pessoas, principalmente porque as suas condições atípicas eram indesejadas na sociedade, já que desconhecidas as suas causas (MAZZOTTA, 2011). O corpo era a idealização da perfeição humana e, por isso, imprescindível que fosse saudável, forte, tal como o corpo dos deuses, deusas e guerreiros, por isso, o que não se adequasse a tal formato, era hostilizado.

De acordo com as lições de Silva (1987), na Grécia antiga havia três tipos de deficiência: os mutilados ou deficientes por questões relativas à guerra; os prisioneiros de guerra que portavam alguma deficiência em decorrência de pena ou castigo e; os deficientes civis, acometidos por doenças congênitas ou adquiridas, ou também por acidentes.

Como as cidades-estados estavam quase sempre em guerra, na tentativa de expandir o seu domínio territorial, a busca por escravos e a concepção do guerreiro como figura central de tais conquistas, dava ao corpo e à condição física, grande importância, sendo muito comum a morte dos recém-nascidos com malformação,

pois as anomalias impediriam a constituição de um grande guerreiro (FRANÇA, 2014).

Pela cultura romana, uma criança recém-nascida só teria os seus direitos garantidos se acaso nascesse com vitalidade, ou seja, com forma de gênero humano, de acordo com suas leis, motivo pelo qual, os bebês prematuros (antes do sétimo mês de gestação) e aqueles com sinais de “monstruosidade”¹ não possuíam capacidade de direito, sendo sentenciados à morte ao nascer. Tal como o infanticídio, praticado na Grécia, as crianças que não atendessem à finalidade bélica ao crescer, eram consideradas inúteis. Cabia, portanto, ao *Pater Famílias* a escolha entre expor a criança às margens do rio Tibre ou em lugares sagrados, desde que, previamente mostrasse a cinco vizinhos para que certificassem a existência da anomalia ou mutilação (SILVA, 1987).

O surgimento da Igreja Cristã trouxe um conteúdo voltado para a caridade, amor ao próximo, perdão das ofensas, valorização, compreensão do significado da pobreza, simplicidade de vida e humildade, o que acabou conquistando os desfavorecidos, inclusive as pessoas com deficiências físicas, mentais e vítimas de doenças crônicas. Por mais contraditório que pareça, esse mesmo discurso era aliado ao de que as pessoas com deficiência eram meros pecadores ou pagadores de malefícios praticados em vidas passadas, possuídos por maus espíritos, o que impulsionava o menosprezo da sociedade em relação a eles, reafirmando a necessidade de eliminação após o nascimento, em conformidade com as leis e costumes romanos (SILVA, 1987).

Explica-se o discurso aparentemente contraditório: os cegos, surdos, mudos, loucos, paráliticos, leprosos, todas as pessoas com alguma deficiência, nasciam para serem instrumentos de Deus para alertar os homens acerca da necessidade de fazer caridade, de modo que a *desgraça* de uns dava a possibilidade de salvação a outros. Todo esse contexto deu origem às Santas Casas de Misericórdia, lugar onde essas pessoas eram mantidas para ser objeto de caridade (BIANCHETTI, 1995).

Assim, de acordo com Santos (2002), a Idade Média foi marcada pela concepção bíblica segundo a qual, a deficiência, principalmente a cegueira, relacionava-se à culpa, a pecado ou a qualquer transgressão moral ou social, sendo a deficiência física, sensorial ou mental, a marca desse pecado, que impedia o

¹ Para os Romanos, a monstruosidade poderia referir-se à semelhança com algum animal, malformação de membros ou mutilações de membros.

contato com a divindade. Em outros termos, “a concepção bíblica legitimava a segregação das pessoas com deficiência em nome da ‘lei divina’, presente nas escrituras”².

Para a Igreja Católica, portanto, a deficiência passa a ser espiritualizada e a relação entre o corpo e a alma passa a ser vista como se a deficiência fosse consequência da condição da alma, da sua impureza, do seu pecado. Exemplo dessa concepção pode ser citado pela passagem bíblica no livro de Mateus em que um homem é curado de sua paralisia. O cerne da questão, no entanto, é que a paralisia estava associada ao pecado, pois a cura evidencia a liberação dos pecados, o que se entende pela interpretação que se dá à seguinte frase: “Filho, tem bom ânimo, perdoados te são os teus pecados”³ (FRANÇA, 2014).

A falta de conhecimento quanto às causas das doenças, a falta de educação para todos e o medo do desconhecido e do sobrenatural, traziam a necessidade de dar aos males deformantes conotação diferente e misteriosa, porém, diabólica e vexatória, retirando qualquer sentido positivo. Inclusive isso explica alguns quadros pintados na época, que retratam tais imperfeições, como aqueles seres com rostos monstruosos, pés deformados, cabeça muito grande ou muito pequena, orelhas desproporcionais, nariz muito comprido, corcundas, membros retorcidos, entre outras (SILVA, 1987).

Algumas dessas concepções persistiram, porém, a morte das pessoas com deficiência ao nascer passa a ser substituída pela estigmatização. A partir de então, surgem outros tipos de tratamento: o castigo ou a caridade. Algumas vezes tem-se o castigo como caridade, sendo o meio para salvar a alma da pessoa com deficiência, das garras do demônio, bem como salvar a humanidade das condutas indecorosas dessas pessoas. Por outro lado, o castigo pode ser atenuado por meio do confinamento, da segregação, considerado o castigo caridoso, pois oferecia habitação e alimentação enquanto o escondia e o isolava sob total desconforto, quase sempre com algemas e sem higiene (SILVA, 1987).

² “O Senhor disse a Moisés: dize a Arão o seguinte: homem algum de tua linhagem, por todas as gerações, que tiver um defeito corporal, oferecerá o pão de Deus. Desse modo, serão excluídos todos aqueles que tiverem uma deformidade: cegos, coxos, mutilados, pessoas de membros desproporcionados” (LEVÍTICO, cap. 21, vs. 16-19). “E estava ele expulsando um demônio, o qual era mudo. E aconteceu que, saindo o demônio, o mudo falou, e maravilhou-se a multidão” (LUCAS, cap. 11, vs. 14).

³ MATEUS, cap. 9, vs. 2

Muito embora ainda pairasse sobre o assunto *deficiência* concepções místicas, mágicas, misteriosas, de cunho religioso, durante um longo período, na Idade Média, os casos de doenças e deformações passaram a receber mais atenção, principalmente pela criação de hospitais e abrigos para acolhê-los, especialmente no leste Europeu. Esses abrigos eram criados por senhores feudais ou por governantes de aglomerados urbanos mais significativos, ajudados, em sua grande maioria, pela cooperação caridosa da Igreja. Hospitais para cuidar do doente agudo, do crônico, pessoas impossibilitadas de prover seu próprio sustento devido a limitações físicas e sensoriais, passaram a ser mantidos nas propriedades dos mosteiros e das abadias, do século VII ao século XII (SILVA, 1987).

A Igreja passa a ser uma entidade assistencialista, voltada aos pobres, doentes, deficientes físicos e mentais. Por mais nobre que pudesse ser, pois a Igreja os assistia e os alimentava, o intuito era impedir que se espalhassem para outros territórios, pois se bem alimentados, iriam circunscrever a própria cidade, provocando, com isso, a segregação dos mesmos (SILVA, 1987).

Nesse sentido, cabe ressaltar as lições de França (2014, p. 109):

Com o passar do tempo, houve perda do poder das religiões como detentoras do saber. Outras instituições passaram a produzir conhecimento e a administrar sua validade. Posteriormente, de modo geral, as concepções espirituais da deficiência não se apresentaram como importantes ou determinantes para as pessoas com deficiência e para o seu tratamento político e social. No entanto, as religiões continuaram a produzir representações próprias acerca das deficiências ao longo do tempo.

Percebe-se que a ignorância com relação às causas da deficiência fazia com que preponderasse a superstição, ocasionando a morte ou a segregação dessas pessoas, as quais, por muitas vezes tinham que pedir esmolas para sobreviverem, herança que, de certa forma, foi deixada e se perpetua ao longo do tempo, pois ainda é fácil visualizar pessoas com deficiência nas calçadas dos grandes centros urbanos nessas mesmas condições.

Em outro contexto, quando se vislumbra um desenho infantil, quase sempre os bandidos, bruxas, seres do mal, são representados por alguma criatura com membros deformados, nariz comprido, grande cabeça, o que acaba perpetuando a ideia de que o corpo *defeituoso* abriga um espírito ruim.

O preconceito que existia em tempos remotos também não foi deixado por completo, mudando apenas de facetas, já que pessoas de diferentes classes sociais

ainda vislumbram a pessoa com deficiência como alguém limitado, incapaz de aprender e de pensar.

Nesse sentido, importante destacar as lições de Santos (2013, p. 89):

Essa tendência para a padronização, resultante da cultura da normalidade, fundamenta-se numa lógica bipolar psiquicamente doentia, que fragmenta os indivíduos em bons ou maus; normais ou anormais; produtivos ou improdutivos; iguais ou diferentes; eficientes ou deficitários; belos ou feios; perfeitos ou imperfeitos; colonizadores ou gentios; ricos ou pobres; branco ou negros; antissemitas ou judeus, dentre outros. A cultura da normalidade, em geral, é um campo fértil para proliferação do preconceito e da discriminação social, necessários ao modelo social vigente que exclui por meio da marginalização e/ou da segregação todos aqueles que não se encaixam nos padrões estabelecidos socialmente.

Essas manifestações relacionadas ao diferente é produto das condições sociais que impõem uma supremacia biomédica para classificar os corpos, podendo suscitar o medo, a repulsa, a curiosidade, dependendo das determinações de cada modelo social vigente em cada contexto, predominando, até então, o menosprezo e a segregação do convívio humano.

De acordo com Santos (2013), no momento, essas diferenças são socialmente negadas, a diversidade humana corre riscos, resultando no preconceito, na discriminação social, segregação e marginalização. É imprescindível o reconhecimento das diferenças para manter a vida do indivíduo, a própria sociedade.

Na Idade Moderna, a ciência, especialmente a medicina, começa a se interessar pelos estudos referentes à pessoa com deficiência, entretanto, ainda são vistos mais como objeto de estudo do que como sujeitos de direitos, pois, não tendo utilidade alguma no meio social, deveriam colaborar passivamente com o progresso científico. Apesar disso, inicia-se, nesse período, a preocupação com a socialização e a educação desse público (MIRANDA, 2008).

De acordo com Santos (2002), Paracelso e Cardano foram os primeiros médicos, no século XVI, a defenderem a possibilidade de tratamento da pessoa com deficiência, distanciando-se da ideia supersticiosa pregada pela igreja, pois afirmavam que se tratava de uma fatalidade hereditária ou congênita, não cabendo ao clero, mas aos médicos, a decisão sobre a vida dessas pessoas.

No século XVIII, as ciências evoluem, muito embora resquícios da Idade Média permaneçam. As pessoas com deficiência passam a ser consideradas verdadeiramente humanas, o que acabou proporcionando tentativas educacionais.

No século XIX, a deficiência passa a ser um tema muito pesquisado, em especial a mental, tanto no campo educacional, quanto médico, sendo um período de superação da visão da deficiência como doença e início de seu entendimento como estado ou condição (AMARAL, 1995).

Almeida (2000) explicita, no entanto, que nas instituições criadas nesse período, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, as pessoas com deficiência tornam-se objetos híbridos da caridade e da ciência. Tais instituições firmam-se no discurso de normalização do corpo através de métodos de correção, mas não necessariamente com intuito de avanço médico e pedagógico. O objetivo primordial era satisfazer o interesse da sociedade industrial com a recuperação da força de trabalho, antes considerada inútil, legitimando, assim, a razão científica adotada, bem como respondendo aos interesses do capital.

Hospitais destinados aos *lesados*⁴ foram criados em toda a Europa e, em 1822, a Alemanha inaugura a primeira instituição, a qual não era destinada apenas à caridade, conferir às pessoas com deficiência alimentação e moradia, mas também cuidado médico e reeducação para facilitar o desenvolvimento econômico. Evidente, portanto, a finalidade do hospital, destinar mão de obra para atender o mercado (ALMEIDA, 2000).

Chegando ao século XX, outro ramo da ciência começa a demonstrar interesse no tema, a psicologia, que inaugura seus estudos na área, principalmente no que concerne a preocupações educacionais. Na medicina há avanços e retrocessos, posto que os discursos evidenciavam “[...] os riscos sociais advindos das pessoas com deficiência, propugnando medidas radicais de esterilização e segregação” (AMARAL, 1995, p. 51).

Em 1989, a Organização Mundial da Saúde (OMS) publicou a *International Classification of Impairment, Disabilities and Handcaps* (ICIDH)⁵, traduzida para o nosso idioma como Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID), momento em que a deficiência foi classificada, em caráter experimental, como suplemento e não como parte integrante da CID (Classificação Internacional das Doenças) (AMARAL, 1995).

⁴ Como eram chamados na época.

⁵ Muito embora publicada apenas em 1989, a nova classificação para a deficiência origina-se do debate proposto na IX Assembleia da Organização Mundial da Saúde, em 1976.

De acordo com as disposições da OMS, deficiência pode ser definida como sendo “[...] relativa a toda alteração do corpo ou aparência física, de um órgão ou de uma função, qualquer que seja sua causa; em princípio significam perturbações a nível de órgão” (AMARAL, 1995, p. 63). Em complemento à definição, caracteriza-se por “[...] perdas ou alterações que podem ser temporárias ou permanentes e que incluem a existência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou outra estrutura do corpo, incluindo a função mental” (AMARAL, 1995, p. 63).

Incapacidade, por outro lado, trata-se das consequências das deficiências quanto ao desempenho e à atividade funcional do indivíduo, representando, assim, perturbações ao nível da própria pessoa. O excesso ou insuficiências no comportamento ou no desempenho de uma atividade normal é o que caracteriza a incapacidade, como, por exemplo, capacidade de se lavar, se alimentar, se locomover etc. (AMARAL, 1995, p. 64).

As desvantagens referem-se aos prejuízos que o indivíduo experimenta devido à sua deficiência e sua incapacidade, refletindo na adaptação do indivíduo e na interação dele com o meio, consistindo, portanto, na “[...] falha ou impossibilidade em satisfazer as expectativas ou normas do universo em que o indivíduo vive” (AMARAL, 1995, p. 64).

Tais definições e características são correlacionadas, de modo que as alterações provocadas pela deficiência, se visíveis, são exteriorizadas por anomalias na estrutura ou na aparência, ou no funcionamento de um órgão ou sistema (deficiência), alterando a capacidade de realização (incapacidade), o que pode colocar o indivíduo em situação de prejuízo (desvantagem), decorrente da deficiência ou incapacidade, em relação a outros membros da sociedade.

Percebe-se, com isso, que outros fatores são introduzidos no sentido de melhor compreender as deficiências, afastando-se de concepções místicas, religiosas e preconceituosas que envolviam o tema. O assunto passa a adquirir cientificidade, baseado em um modelo que posteriormente seria passível de críticas, mas que consegue evidenciar que dependendo do tipo de deficiência, haverá certa limitação e, conseqüentemente, uma desvantagem.

Nesse sentido, é importante demonstrar a distinção semântica entre os conceitos de deficiência, incapacidade e desvantagens, a partir do quadro abaixo, elaborado por Amiralian (2000, p. 98):

DEFICIÊNCIA	INCAPACIDADE	DESVANTAGEM
Da linguagem Na audição (sensorial) Da visão	De falar De ouvir (de comunicação) De ver	Na orientação
Músculo-esquelética (física) De órgãos (orgânica)	De andar (de locomoção) De assegurar a subsistência no lar (posição do corpo e destreza) De realizar a higiene pessoal De se vestir (cuidado pessoal) De se alimentar	Na independência física Na mobilidade Nas atividades da vida diária
Intelectual (mental) Psicológica	De aprender De perceber (aptidões particulares) De memorizar De relacionar-se (comportamento) De ter consciência	Na capacidade ocupacional Na integração social

Fonte: AMIRALIAN, (2000, p. 98)

Essa classificação é passível de críticas, e isso porque permanece muito próxima ao modelo médico da doença, apoiando-se, portanto, no positivismo, subordinando-se ao diagnóstico médico, uma vez que a proposta da CIDID é para que as definições sejam elaboradas por quem possua qualificação e competência e, nesse quesito, apenas o médico seria o profissional indicado, excluindo outros profissionais, a comunidade e as pessoas com deficiências (AMIRALIAN, et. al. 2000).

Em 2006, a Organização das Nações Unidas estabelece, por meio da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, em seu art. 1º, que as pessoas com deficiência “[...] são aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interações com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (ONU, 2006).

Nesse sentido, no plano nacional, o Brasil institui a Lei Federal nº 13.146/2015 (Lei que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência), dispondo em seu art. 2º :

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Assim sendo, a Lei explicita que os impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, obstruem a possibilidade de participação da pessoa com deficiência na sociedade em igualdade de condições. Além disso, os critérios que definem a deficiência como uma característica intrínseca, passa a ser considerado como inerente à diversidade humana, passando a ser vista como resultado da interação dos impedimentos com as barreiras sociais, resultando, assim, na dificuldade de inserção social da pessoa com deficiência.

Medeiros et al. (2010, p. 13) ensina que “[...] deficiência não é um conceito neutro que descreve corpos com impedimentos, mas o resultado da interação do corpo com impedimentos com ambientes, práticas e valores discriminatórios”. Assim, dependendo das condições sociais impostas pela sociedade, as limitações do seu corpo podem ser minimizadas ou potencializadas, sendo esse o modelo social de deficiência.

Assim, levando em consideração esse modelo, há o reconhecimento da limitação física das pessoas com deficiência, mas isso deve ser respeitado e preservado, uma vez que faz parte da formação da identidade subjetiva, da mesma forma que o sexo, o gênero, a orientação sexual, a etnia etc. Desse modo, deficiente não é a pessoa, é o ambiente inacessível, é o veículo não adaptado para fazer o transporte de um usuário de cadeira de rodas, ou um prédio inacessível para o mesmo, por exemplo. A partir dessa concepção, quem se adequa não é a pessoa com deficiência, mas o ambiente, já que deve considerar a diversidade de indivíduos no corpo social.

Contudo, a concepção atual do conceito de deficiência carrega um processo histórico de estigma do ser humano, no sentido de terem sido considerados, por um longo período, como pecadores, receptores de espíritos do mau, indesejados por não atenderem aos padrões sociais de normalidade, o que ocasionou a exclusão, segregação e preconceitos até hoje mantidos, alguns deles com novas acepções, como a institucionalização, por exemplo, abordada no próximo tópico.

2.2 A Institucionalização da pessoa com deficiência

Ultrapassado o período marcado pela omissão e negligência no atendimento de pessoas com deficiência, na era pré-cristã, repercutindo no abandono, perseguição e eliminação das pessoas que nasciam com alguma deficiência,

seguimos para o período em que a Igreja Católica, baseada em preceitos de caridade, passou a acolhê-los. Entretanto, esse acolhimento tinha o intuito de higienizar a cidade, tendo em vista que o enclausuramento dos deficientes conferia um aspecto mais limpo para os grandes centros (MIRANDA, 2004).

A Igreja, portanto, é a primeira instituição a *cuidar* das pessoas com deficiência, dando-lhes abrigo e alimentando-os, ou seja, isso era o máximo que se podia conceber às pessoas não queridas nos grupos sociais. Entretanto, esta não é a única forma de segregação a ser abordada neste tópico, motivo pelo qual utilizamos a classificação de Goffman (2015), quando descreve os tipos de estabelecimentos com características do que o autor denomina de instituição total, e, posteriormente, analisamos apenas aquelas voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência.

Seguindo esse entendimento, as instituições podem ser de vários tipos. Entretanto, umas podem possuir características mais fechadas do que outras, sendo esse fechamento simbolizado por meio de barreiras e empecilhos para saída, como, por exemplo, “[...] portas fechadas, paredes altas, arame farpado, fossos, água, florestas ou pântanos” (GOFFMAN, 2015, p. 16).

As instituições totais podem ser classificadas em cinco tipos:

Em primeiro lugar, há instituições criadas para cuidar de pessoas que, segundo se pensa, são incapazes e inofensivas; nesse caso estão as casas para cegos, velhos, órfãos e indigentes. Em segundo lugar, há locais estabelecidos para cuidar de pessoas consideradas incapazes de cuidar de si mesmas e que são também uma ameaça à comunidade, embora de maneira não intencional; sanatórios para tuberculosos, hospitais para doentes mentais e leprosários. Um terceiro tipo de instituição total é organizado para proteger a comunidade contra perigos intencionais, e o bem-estar das pessoas assim isoladas não constitui o problema imediato: cadeias, penitenciárias, campos de prisioneiros de guerra, campos de concentração. Em quarto lugar, há instituições estabelecidas com a intenção de realizar de modo mais adequado alguma tarefa de trabalho, e que se justificam apenas através de tais fundamentos instrumentais: quartéis, navios, escolas internas, campos de trabalho, colônias e grandes mansões (do ponto de vista dos que vivem nas moradias de empregados). Finalmente, há os estabelecimentos destinados a servir de refúgio no mundo, embora muitas vezes sirvam também como locais de instrução para os religiosos; entre exemplos de tais instituições, é possível citar abadias, mosteiros, conventos e outros claustros (GOFFMAN, 2015, p. 16-17)

Assim, em linhas gerais, Goffman (2015, p. 11) confere às instituições totais o seguinte conceito, levando em consideração suas principais características: trata-se de “[...] um local de residência ou trabalho onde um grande número de indivíduos

com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada”.

O modelo institucional passa a ser adotado para o tratamento de pessoas com deficiência, o que se deu principalmente com a produção do conhecimento científico, proporcionado pelas ideias iluministas. A explicação acerca do funcionamento do corpo e o tratamento de suas imperfeições e mazelas ficou a cargo da biologia e da medicina, de modo que, a partir do século XVIII e meados do século XIX, foi um período que ficou caracterizado pela segregação de pessoas com deficiência em hospitais destinados à reabilitação do corpo defeituoso. Essa estrutura paralela, constituída para o atendimento à pessoa com deficiência, colocava a sociedade como a grande beneficiária dessas políticas de isolamento, já que retirava do seio social o ser indesejado.

Fazia-se imprescindível internar para corrigir e essa correção dos desvios do corpo atenderia às necessidades do capital, na medida em que passou a admitir que essas pessoas poderiam ser produtivas se recebessem o treinamento adequado.

Esse comportamento social imposto, de acordo com Marques (1998, n.p), oferece “[...] uma tendência à padronização do desempenho das pessoas no tocante ao seu comportamento ético, à sua estética e a todos os aspectos que favoreçam a absolutização da normalidade”. Com isso, há a exclusão das pessoas indesejáveis, ou quando não se verificar essa exclusão, há certos limites impostos dentro da sociedade (MARQUES, 1998, n.p).

Assim, esse período de segregação serviu para corrigir os corpos considerados anormais, bem como tratava-se de uma forma de aliviar a sobrecarga da família e da sociedade por meio do isolamento e tratamento médico, excluído, nesse caso, o atendimento educacional. Destarte, quando havia certo tipo de educabilidade, esta ficava reduzida à iniciativa médica, que acontecia em instituições religiosas ou filantrópicas, com o consentimento do poder público, mas sem envolvimento mais profícuo. Mas essas práticas educativas eram apenas no sentido de curar a deficiência para tornar o comportamento da pessoa o mais normal possível (CAPELLINI; MENDES, 2006).

Assim, o objetivo imediato das instituições que cuidavam das pessoas com deficiência era mantê-los em estabelecimentos fechados e isolados da interação social como um todo, podendo ser hospitais, manicômios ou escolas especializadas, lugares estes que os recebiam conforme a sua qualidade. Essa distribuição para as

instituições servia para o capital e para a ciência: no primeiro caso, para docilizar e tornar útil mão de obra para atender os interesses do mercado; no segundo, para reabilitar e corrigir conforme a imposição de seus saberes (CHAVES, 2020).

Para atender a tais fins, era necessário que se instalasse a vigilância e o controle, motivo pelo qual, nas instituições totais “[...] existe uma divisão básica entre um grande grupo controlado, que podemos denominar o grupo dos internados, e uma pequena equipe de supervisão” (GOFFMAN, 2015, p. 18).

Considerando a divisão entre os grupos nas instituições, surgem visões estereotipadas entre os dois grupos:

Cada agrupamento tende a conceber o outro através de estereótipos limitados e hostis – a equipe dirigente muitas vezes vê os internados como amargos, reservados e não merecedores de confiança. Os participantes da equipe dirigente tendem, pelo menos sob alguns aspectos, a sentir-se inferiores, fracos, censuráveis e culpados (GOFFMAN, 2015, p. 19).

Cria-se, a partir de então, dentro desse estabelecimento, uma situação de poder e domínio, já que a pessoa com deficiência é considerada hierarquicamente inferior e dependente da equipe de supervisão, a qual busca a normalização desse público a partir do controle dos comportamentos, da manipulação da personalidade e da intervenção, pois, só assim conseguiriam se adaptar ao mundo (CHAVES, 2020).

Nesse sentido, Chaves (2020, p. 108) explica:

Essa hierarquização simplista vai além das meras regras procedimentais internas, denota um processo de reprodução em todas as esferas possíveis da existência do homem entre aquele que manda e aquele que obedece; aquele que é normal e aquele que é desviante; o defeituoso e o correto; estigmatizante e estigmatizado. É a expressão de todo um mundo de conhecer e interagir com o mundo.

Nota-se que a institucionalização guarda íntima correlação com a noção de controle sobre as classes menos favorecidas, marcadas, portanto, pela lógica da opressão, já que eram silenciadas, encarceradas e sujeitas a uma série de rituais que hoje poderiam facilmente ser considerados desumanos.

Tratava-se apenas de um produto dessa relação social de poder e submissão, tendo em vista que a sua capacidade de intervenção direta no processo era praticamente nula, pois quem detinha todo o conhecimento acerca da deficiência era a equipe de supervisão, como chamada por Goffman (2015).

Sobre essa relação de poder e opressão imposta nas instituições, importante destacar as lições de Sant'Anna (1988, p. 43):

As relações de poder institucional se exprimem em uma rede de normas que instituem dominantes e dominados. Esses se confirmam mutuamente em seus "lugares" enquanto aceitam as regras institucionais e sua hierarquia. Na dimensão estrutural, encontramos os aspectos "organizacional" das instituições: o discurso oficial e hierárquico das normas. Na dimensão das relações sociais – a dominação concretizada em forma de comandantes e subordinados, de autoridade e obediência. A estrutura só existe na medida em que ela organiza as relações sociais de poder (práticas de certas regras do jogo do poder). Enquanto prática que institui a dominação como Ordem, a prática institucional tende a ser conflituosa (vista do ângulo das relações sociais) e contraditória (vista do ângulo da estrutura).

Assim, para que a instituição possa se manter, é necessário que se garanta a ordem, a disciplina e a hierarquia, pois só assim a estrutura e as relações sociais subsistirão. Em todo caso, era imprescindível que houvesse a submissão de um grupo para com o outro, e os submissos, no caso, eram as pessoas com deficiência. Estabelecer a ordem pelo sentimento de submissão, essa era a premissa.

Sendo assim, Sant'Anna (1998, p. 46) explica:

Todas as instituições têm como finalidade a produção de corpos dóceis e produtivos. Formar, controlar e reprimir são funções transversais das instituições, destinadas a fixar a ordem institucional e, desse modo, o aparelho cultural hegemônico.

Entretanto, por mais ambíguo que possa ser, de acordo com Thoma e Kraemer (2017), apesar de tudo, desse afastamento das pessoas com deficiência ao convívio social, foi nessas instituições que esse grupo passou a ter o direito à vida, à assistência e à instrução, embora mínimo e com um propósito específico. Mas é claro que esse tratamento ainda estava longe de ser digno.

Marques (1998, n.p) evidencia que a institucionalização, muito embora tenha conferido a possibilidade de não viverem mais jogados pelas ruas, considerava a pessoa com deficiência pertencente a uma categoria de pessoas incapazes:

[...] o comportamento da sociedade moderna modificou-se em relação às pessoas portadoras de deficiência. Antes, as mesmas ficavam entregues à exposição pública, sujeitas à compaixão ou ao sentimento de pena e caridade de alguns ou à condenação impiedosa por parte de outros. Com o advento da prática de institucionalização, na verdade, o quadro não foi modificado em sua essência, uma vez que o indivíduo deficiente não deixou de ser visto como um ponto fora da curva de normalidade; só que, agora, não mais jogado pelas ruas, mas protegido por um rótulo de desviante dado

a uma categoria e não a ele individualmente. Assim, ser interno numa instituição de amparo à deficiência passou a significar pertencer a uma categoria marcada pela incapacidade e pela dor.

Considerando o contexto nacional, no período colonial (1500-1822), as pessoas com deficiência viviam em situação de exclusão até mesmo dos próprios institutos, pois algumas famílias os mantinham confinados em espaços específicos do lar, porque as instituições não tinham número suficiente de vagas. Além disso, as primeiras instituições criadas no país eram destinadas apenas às pessoas do sexo masculino (THOMA; KRAEMER, 2017).

Em 1835, o deputado da Assembleia Geral Legislativa, Córnelio Ferreira França, levantou a questão relativa às pessoas cegas e surdas, propondo que cada província tivesse um professor de primeiras letras para esse público. Entretanto, essa proposta sequer chegou a ser discutida na Câmara dos Deputados, pois devido ao Período Regencial, o momento político era conturbado, não havendo espaço para tais discussões (LANNA JUNIOR, 2010).

Somente em 1854 o debate foi retomado e ações voltadas ao processo de institucionalização da pessoa com deficiência começaram a se concretizar, mormente com a criação do Imperial Instituto de Meninos Cegos. Esse instituto foi considerado o marco para a educação de deficientes visuais no Brasil e na América Latina, atualmente denominado de Instituto Benjamin Constant (IBC), sendo a única instituição de educação de pessoas com deficiência visual até 1926 (THOMA; KRAEMER, 2017)⁶.

Em 26 de setembro de 1857, por meio da Lei n. 839, D. Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, no Rio de Janeiro, passando a se chamar pouco tempo depois Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), caracterizado, desde o início, pelas atividades voltadas à educação literária e ao ensino profissionalizante de meninos surdos-mudos, com idade entre 7 e 14 anos (MAZZOTTA, 2011).

Após inspeção nas atividades desenvolvidas e condições do instituto, realizada em 1868, Tobias Rabello Leite, chefe da Seção da Secretaria de Estado, constatou o desvio na finalidade para a qual tinha o Instituto sido criado, pois tinha

⁶Em 1926, foi inaugurado, em Belo Horizonte, o Instituto São Rafael (ISR). No ano seguinte, em 1927, foi fundado, em São Paulo, o Instituto para Cegos "Padre Chico" (ICPC); em 1941, o Instituto Santa Luzia (ISL), de Porto Alegre, fundado por Lydia Moschetti, vinda da Itália. Em 1945, o Instituto de Educação Caetano de Campos, em São Paulo (THOMA; KRAEMER, 2017, p. 26).

se transformado em verdadeiro asilo de surdos. Após as evidências colhidas, Tobias tornou-se o diretor da Instituição até 1896 e a transformou num ambiente de referência na educação de surdos do Brasil (LANNA JUNIOR, 2010).

Entretanto, o total de pessoas atendidas era diminuto, tendo em vista que, em 1872, havia 15.848 cegos e 11.595 surdos, mas os institutos só atendiam 35 cegos e 17 surdos. Em 1883, foi realizado um Congresso de Instrução Pública, convocado pelo Imperador, para a discussão da educação das pessoas com deficiência, cujo principal tema era a sugestão de currículo e formação de professores para cegos e surdos, o que demonstrava certo interesse em ampliar a discussão e o atendimento desse público (MAZZOTTA, 2011).

Sobre os institutos, Lanna Junior (2010, p. 21) esclarece:

Apesar do pioneirismo, ambos os institutos ofertaram um número restrito de vagas durante todo o Período Imperial. O conceito dessas instituições se baseou na experiência europeia, mas diferentemente de seus pares estrangeiros, normalmente considerados entidades de caridade ou assistência, tanto o Imperial Instituto dos Meninos Cegos quanto o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos encontravam-se, na estrutura administrativa do Império, alocados na área de instrução pública. Eram, portanto, classificados como instituições de ensino. A cegueira e a surdez foram, no Brasil do século XIX, as únicas deficiências reconhecidas pelo Estado como passíveis de uma abordagem que visava superar as dificuldades que ambas as deficiências traziam, sobretudo na educação e no trabalho.

Nota-se que essas instituições, muito embora tenham dado início ao atendimento de pessoas antes marginalizadas, ainda podiam ser consideradas como ações tímidas por parte do Estado, visto que eram poucas as pessoas atendidas pelos institutos e esse atendimento abrangia apenas dois tipos de deficiência, a surdez e a cegueira, enquanto outras deficiências continuaram, por muito tempo, na invisibilidade.

A partir da década de 1920, começaram a surgir novas organizações voltadas às pessoas com outros tipos de deficiência, além de outras formas de trabalho, não limitada, portanto, à educação, mas também à saúde. Essas organizações nasceram por iniciativa da sociedade civil, podendo citar como exemplo, os centros de reabilitação física que surgiram em decorrência do surto de poliomielite na década de 1950 (LANNA JUNIOR, 2010).

Entre esses centros de reabilitação no tratamento de pessoas com sequelas provocadas pela poliomielite, destaca-se a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR), fundada em 1954, cuja primeira ação foi a criação dos cursos

de graduação em Fisioterapia e Terapia Ocupacional, no sentido de ampliar o quantitativo de profissionais destinados a esse fim.

Além da ABBR, outros centros filantrópicos foram surgindo no contexto da epidemia da poliomielite, como a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), em São Paulo, fundada em 1950, “o Instituto Bahiano de Reabilitação (IBR) de Salvador, criado em 1956; e a Associação Fluminense de Reabilitação (AFR) de Niterói, fundada em 1858” (LANNA JUNIOR, 2010, p. 26).

O surgimento da reabilitação física suscitou o modelo médico da deficiência, concepção segundo a qual o problema era atribuído apenas ao indivíduo. Nesse sentido, as dificuldades que tinham origem na deficiência poderiam ser superadas pela intervenção dos especialistas (médicos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, psicólogos, assistentes sociais e outros). No modelo médico, o saber está nos profissionais, que são os principais protagonistas do tratamento, cabendo aos pacientes cooperarem com as prescrições que lhes são estabelecidas. (LANNA JUNIOR, 2010, p. 26).

Trata-se, nesse caso, de considerar as pessoas com deficiência apenas como objeto disposto a colaborar com a ciência. Nesse modelo médico, a desigualdade na inclusão social destas pessoas não tem correlação com as estruturas sociais, mas tão somente com aspectos relacionados à própria doença ou limitação física oriunda da lesão.

No que se refere ao atendimento de pessoas com deficiência intelectual, vale ressaltar a iniciativa do setor privado, com destaque aos movimentos proporcionados pelas Sociedades Pestalozzi (1932), e às Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (1954). Trata-se de uma evolução para época, já que essa deficiência era considerada como loucura, sendo tratada em hospícios (LANNA JUNIOR, 2020).

Apesar dessas instituições terem sido criadas no sentido de defender a diminuição das desigualdades sociais, acabaram contribuindo para a exclusão. A concepção suscitada era a de que as diferenças individuais propunham um ensino adequado e especializado, adaptando técnicas de diagnóstico para identificar o aluno que não conseguia acompanhar as exigências da escola, o que acabava repercutindo na segregação em classes ou escolas especiais (MIRANDA, 2008, p. 33).

Somente a partir do século XX, estudos começam a ser realizados no Brasil, iniciando as investigações sobre o que na época era chamado de *idiotia*, expressão

que, por vezes, era substituída por oligofrênia, cretina, imbecil, débil mental, mongoloide, retardada, excepcional e deficiente mental. Posteriormente, tais expressões foram substituídas por deficiência intelectual, posto que o déficit não é na mente, mas no funcionamento do intelecto. Cabe ressaltar que essa expressão só foi utilizada oficialmente em 1995, pela Organização das Nações Unidas (ONU), expressamente prevista em 2004 na Declaração de Montreal Sobre Deficiência Intelectual (LANNA JUNIOR, 2010).

Contudo, no plano educacional, escolas especiais ou classes especiais surgiram para as crianças e jovens que tinham acesso à escola comum, vez que se entendia que os mesmos não conseguiriam avançar no processo de ensino aprendizagem. A partir de então, mantém-se um sistema paralelo ao ensino comum, caracterizado por ser segregador, principalmente porque os estigmas não permitiam que esse público tivesse acesso à mesma educação conferida aos outros, bem assim, mantinha-se o discurso de que receberiam melhor atendimento, devido as suas necessidades, em ambientes separados (CUNHA, 2016).

Para conferir um ambiente menos restrito, portanto, difundiu-se a ideia da integralização. Nesse aspecto, dava-se ao educando com deficiência a possibilidade de acesso à escola comum regular, devendo ser educado, no entanto, em uma sala especial, dentro dessa escola. Dependendo do quanto pudesse *progredir*, passaria a ter direito de frequentar a sala comum. Sobre essa fase histórica é que se destina o próximo tópico.

2.3 O Processo de Integração da Pessoa com Deficiência

O acesso aos espaços públicos comuns, como a escola, por exemplo, ainda demorou a ser conquistado pelas pessoas com deficiência. Isso deve-se ao estágio após o período de adesão à institucionalização, que antecedeu as concepções que hoje entendemos acerca de inclusão educacional: a normalização e a integração.

Baseados no princípio da normalização, que teve origem nos países escandinavos, com Bank-Mikklesen (1969) e Nirje (1969), em crítica aos abusos praticados pelas instituições, firmou-se a ideia de que “[...] toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura”, oportunidade essa que deveria ser dada a todos, indistintamente (MENDES, 2006, p. 389).

A partir da década de 1960 e 1970, começa a surgir o movimento de desinstitucionalização das pessoas com deficiência, com a retirada dessas pessoas das grandes instituições para reinseri-las na sociedade. De acordo com os ensinamentos de Mendes (2006, p. 389):

Tal proposta trouxe o desenvolvimento de vários tipos de ações que visavam a integrar essa população na comunidade, com a finalidade de usar meios normativos para promover e/ou manter características, experiências e comportamentos pessoais tão normais quanto possíveis. A definição focalizava a atenção sobre dois aspectos: o que o serviço almejava para seus usuários (comportamentos, experiências e características) e com quais meios isso seria atingido.

Nos Estados Unidos, essa modificação no tratamento da pessoa com deficiência se deu a partir de 1977, por meio de uma lei que assegurava que a educação pública deveria ser acessível a todas as crianças, com deficiência ou não, instituindo oficialmente o processo de *mainstreaming*⁷, o qual consagrava que as pessoas com deficiência deveriam ser colocadas em “[...] alternativas minimamente restritivas, e que, conseqüentemente, incentivava a implantação gradual de serviços educacionais na comunidade e desestimulava a institucionalização” (MENDES, 2006).

Essas medidas repercutiram no Brasil e, pela primeira vez, em 1978, é incluída na Constituição Federal de 1967 a Emenda Constitucional nº 12, de 17 de outubro, acrescentando as seguintes disposições ao Texto Maior:

É assegurada aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante: I) educação especial e gratuita; II) assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do País; III) proibição de discriminação inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários; IV) possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos (BRASIL, 1978).

Tais direitos, muito embora fossem considerados um avanço, ainda estavam muito restritos ao plano teórico. Entre as décadas de 1960 e 1980, de fato, houve um tratamento diferenciado a esse público no campo científico, tecnológico e jurídico, repercutindo na desmistificação de algumas doenças, impulsionadas por discussões que aconteceram no âmbito internacional e as novas experiências institucionais, o

⁷ No Brasil, a tradução do termo *mainstreaming* passou a ser *integração*, mas Mendes (2006) opta por manter a grafia no original tendo em vista que os conceitos são diferentes em língua inglesa.

que acabou provocando críticas às formas de segregação praticadas, especialmente no caso do acesso à escola (ARAÚJO, 2017).

Havia uma grande mobilização para conscientizar as pessoas e os segmentos da sociedade para o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”, cujo lema propulsor era “Participação Plena e Igualdade”, lançado pela ONU em 1981, o que acabou intensificando, no âmbito mundial, as discussões sobre a possibilidade de fundir o ensino especial com o regular (CAPELLINE; MENDES, 2006).

Nesse sentido, normalização passa a ser adotada como fundamento para o atendimento das pessoas com deficiência, considerado, até então, um princípio mais filosófico do que científico, amparado na ideia de que, apesar das inabilidades para determinadas atividades, deveriam ser tratadas como seres humanos.

Mas, para que isso acontecesse, para que pudessem ser inseridos na sociedade, era imprescindível que atendessem a certos padrões de comportamento e condutas esperadas. Em outros termos, passa-se a considerar que as pessoas com deficiência devem ter acesso aos mesmos direitos de qualquer cidadão, sendo preponderante ao desenvolvimento de suas potencialidades, desde que o seu comportamento fosse o mais aproximado possível dos modelos considerados normais, pouco importando, nesse momento, o debate sobre as mudanças na sociedade que seriam necessárias para a garantia dessa inserção (ARAÚJO, 2017).

Dessa forma, Thoma e Kraemer (2017, p. 33) apontam que:

Essas técnicas de normalização tinham como objetivo tanto a normalidade da população quanto a correção do indivíduo, porém também podem ser vistas como condições que possibilitaram a emergência das práticas de inclusão que temos vivenciado, principalmente as últimas décadas.

Alguns argumentos favoráveis à ruptura absolutamente segregadora das instituições e ao desenvolvimento de práticas integradoras começaram a ser difundidas. Do ponto de vista social, não se podia mais admitir a marginalização desse grupo, ainda mais se levar em consideração os movimentos sociais pelos direitos humanos que acabaram sensibilizando e conscientizando a sociedade sobre o prejuízo que as práticas institucionais proporcionavam para o desenvolvimento dessas pessoas, de modo que se fazia necessário o direito de crianças com deficiência de participar de programas e atividades ofertadas às demais crianças (MENDES, 2006).

Além dos argumentos morais, existiram ainda fundamentos racionais das práticas integradoras, baseados nos seus benefícios tanto para os portadores de deficiências quanto para os colegas sem deficiências. Potenciais benefícios para alunos com deficiências seriam: participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores; ter mais oportunidades para observar e aprender com alunos mais competentes; viver em contextos mais normalizantes e realistas para promover aprendizagens significativas; e ambientes sociais mais facilitadores e responsivos. Benefícios potenciais para os colegas sem deficiências seriam: a possibilidade de ensiná-los a aceitar as diferenças nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem, e promover neles atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações (MENDES, 2006, p. 388).

Além da possibilidade de trocas mútuas nesse processo de aprendizagem, passou-se a considerar que essas pessoas eram educáveis, o que repercutiu em pesquisas sobre “onde” poderiam aprender, “o que” e “para que”, no sentido de desenvolverem suas competências e habilidades para tornarem-se mais autônomos e independentes, possibilitando a inserção social futura (MENDES, 2006).

Assim, no campo educacional, a prática fundamentada na normalização, segundo a qual primeiro deve corrigir os desvios provocados pelas deficiências para poder ser inserido no corpo social, resulta na integração como pressuposto para o desenvolvimento das crianças com necessidades especiais, baseando-se na ideia de que, pelo menos durante parte do tempo de permanência da criança na escola ou mesmo na totalidade desse tempo, esse grupo pudesse participar das atividades com as outras crianças (ARAÚJO, 2017).

A Lei n. 4.024/61, que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, seguiu no mesmo sentido, estabelecendo em seu art. 88 que “[...] a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-lo na comunidade” (BRASIL, 1961). O sistema geral compreenderia, portanto, tanto os serviços educacionais comuns quanto os especiais, “[...] mas quando a educação de deficientes não se enquadrasse no sistema geral, deveria constituir um especial, tornando-se um sub-sistema à margem” (MANTOAN, 2002, n.p).

Não é forçoso afirmar que a expressão “no que for possível” não demonstra muita responsabilidade em tornar concreta essa disposição. O termo empregado evidencia o sentido de que “se der, vamos enquadrar a educação especial no sistema geral”, mas “se não der, tudo bem”. Entretanto, uma finalidade também havia de ser alcançada, pois introduzir o aluno na escola regular também representava certa vantagem aos cofres públicos, uma vez que os programas

segregadores acabavam desenvolvendo um sistema educacional paralelo para os portadores de deficiência, elevando os custos de manutenção com dois sistemas de ensino.

Esses interesses foram atendidos em diferentes países com o estabelecimento de bases legais que instituíram, gradualmente, a obrigatoriedade do poder público quanto à oferta de oportunidades educacionais para pessoas com deficiências, a instituição da matrícula compulsória nas escolas comuns e de diretrizes para a colocação em serviços educacionais segundo o princípio de restrição ou segregação mínima possível. Assim, estavam estabelecidas as bases para o surgimento da filosofia da normalização e integração, que se tornou ideologia mundialmente dominante basicamente a partir da década de 1970 (MENDES, 2006, p. 389).

Por mais que se considere um avanço em relação às práticas anteriores, importa esclarecer que, no modelo integracionista, quem se adequa é o aluno especial, não a escola. Ainda que seja permitido o seu acesso às salas comuns e atividades coletivas com as demais crianças, não há uma alteração substancial para que haja a participação deles nesse processo, negando-se até a questão da diferença.

Assim, a integração escolar não era concebida como uma questão de tudo ou nada, mas sim como um processo com vários níveis através dos quais o sistema educacional proveria os meios mais adequados para atender as necessidades dos alunos. O nível mais adequado seria aquele que melhor favorecesse o desenvolvimento de determinado aluno, em determinado momento e contexto. Percebe-se nessa fase o pressuposto de que as pessoas com deficiências tinham o direito de conviver socialmente, mas que deviam ser, antes de tudo, preparadas em função de suas peculiaridades para assumir papéis na sociedade (MENDES, 2006, p. 391).

De acordo com Cunha (2016, p. 35), por mais evoluído que o tratamento dado às pessoas com deficiência tenha sido no período da integração, a prática integradora passou a receber várias críticas, principalmente porque sair das salas especiais e começar a frequentar as salas comuns dependia apenas do progresso discente. Desse modo, essa transição raramente acontecia, tornando segregador o ambiente escolar, pois de um lado estavam os ditos normais, do outro, os incapazes de se desenvolver a tal ponto para serem incluídos nas mesmas salas.

Em algumas comunidades, as políticas oficiais de integração escolar resultaram, na maioria das vezes, em práticas quase permanentes de segregação total ou parcial, o que acabou gerando reações mais intensas no sentido de buscar novas formas de assegurar a presença e participação

na comunidade, a promoção de habilidades, da imagem social, da autonomia, e o *empowerment* das pessoas com necessidades educacionais especiais (MENDES, 2006, p. 391).

Assim, o movimento de integração escolar ainda estava aquém do esperado, principalmente porque colocavam-se as pessoas com deficiência na escola regular por uma obrigação, amparada em textos normativos, mas o aluno “integrado”, dependendo das avaliações constantes e dos resultados do processo de normalização que incidiam sobre ele, poderia ser desintegrado da escola regular e retornar à escola especial quando não atendessem ao esperado, ou seja, quando escapava da lógica da ordenação (THOMA; KRAEMER, 2017).

Desse modo, para que continuasse integrado, dependeria apenas do quanto pudesse se esforçar, conforme explica Miranda (2008, p. 38):

Neste modelo de integração, esperava-se que o aluno a partir da educação especial se tornasse competente o suficiente para acompanhar o ensino regular. Assim, a escola assume uma postura individualista ao se concentrar nas capacidades pessoais do aluno para se adaptar ao cotidiano escolar. Nesse sentido, a escola não considera as diferenças individuais, sociais e culturais dos alunos, transferindo para estes a adaptação ao modelo escolar que já existe, sem questionar a estrutura das instituições educacionais.

A política de integração resultou, portanto, numa estrutura educacional fragmentada, nem sempre acessível a todos. Por outro lado, movimentos no mundo inteiro iniciaram o debate com destaque ao respeito à diversidade, produzindo mudanças no papel da escola que passou a responder melhor sobre as necessidades de seus estudantes, recaindo no que hoje entendemos como inclusão. A partir de então, começou-se a perceber que não era a pessoa com deficiência que deveria se adequar à escola, mas a escola que deveria aperfeiçoar a ideia de integração e se adequar às necessidades desse educando (CUNHA, 2016).

2.4 A Inclusão Escolar de Pessoas com Deficiência

A inclusão escolar de crianças e jovens com deficiência surgiu nos Estados Unidos, ganhando a mídia e o mundo a partir da década de 1990, consubstanciando a ideia de que todos os estudantes deveriam ter acesso às classes comuns. Tratava-se de um novo paradigma no tratamento das pessoas com deficiência, em reação ao processo de integração.

O conceito de inclusão passa a ser trabalhado na educação especial de forma diferente do conceito de integração, no entanto, eles têm a mesma proposta que é inserir os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais no ensino regular. Podemos dizer que a integração passa a ideia de que a pessoa, para ser inserida na escola regular, deve estar em condições para isso, ou em condições de corresponder às solicitações feitas pela escola. Nesse sentido, não se questiona sobre o papel e a função da escola, pois é ela quem dita o modelo o qual o aluno deve seguir, enquanto a inclusão considera a inserção de alunos através de outro ângulo, isto é, aquele que reconhece a existência de inúmeras diferenças (pessoais, linguísticas, culturais, sociais etc.), e ao reconhecê-las mostra a necessidade de mudança do sistema educacional que, na realidade, não se encontra preparado para atender a essa clientela (MIRANDA, 2008, p. 39).

Essas transformações, é claro, não aconteceram de forma abrupta. Nos Estados Unidos, por exemplo, em 1983, a necessidade de pensar uma nova forma de promover a educação às pessoas com deficiência se deu a partir de um documento elaborado pela *National Commission on Excellence in Education*, no qual constatou-se uma grande insatisfação em alguns educadores, evidenciando-se um retrato pessimista da educação, levantando-se até o questionamento acerca da manutenção da sua posição de liderança mundial, se acaso continuasse como estava, gerando, com isso, grandes reformas no sistema educacional geral (MENDES, 2006).

A primeira ação para mudar essa realidade foi a criação de um mecanismo de controle de desempenho, baseado em pesquisas sobre os indicadores de qualidade, com o uso de testes padronizados de desempenho e financiamento conferido às escolas mais bem ranqueadas. Tratava-se, no caso, do movimento pela excelência na escola (MENDES, 2006).

No final da década de 1980, houve mudança na forma como as escolas eram organizadas, aumento no salário dos professores e revisão do sistema de financiamento das escolas, com ênfase na gestão local e descentralização dos recursos, inclusive aqueles destinados à educação especial, ações estas que fizeram parte do que o governo chamou de movimento de reestruturação escolar, que teve como principal finalidade melhorar a educação da população de risco (MENDES, 2006).

Todas essas mudanças, de acordo com Mendes (2006), trouxeram implicações para a educação especial das crianças com necessidades educacionais especiais, posto que, conferia às escolas a possibilidade de romper com práticas

tradicionais e aceitar novos desafios, produzindo mudanças no seu papel, mais respeito à diversidade e melhor aplicação dos recursos, considerando as peculiaridades da própria escola.

A partir de então, ainda na década de 1980, nos Estados Unidos, uma proposta para educação especial foi amplamente discutida, unir os recursos da educação regular e especial, com a finalidade de prestar um serviço de melhor qualidade ao público-alvo da educação especial, o que estimularia a inserção e apoio de crianças com dificuldades de aprendizagem nas salas comuns. As discussões acabaram reavivando o debate a favor e contra os programas de educação especial separados da educação regular, provocando, de certo modo, um enfraquecimento das garantias legais previstas para a educação especial (MENDES, 2006).

Em 1984, uma proposta considerada mais radical começou a ser discutida. Consistia na possibilidade de políticas de inclusão sem exceção, ou seja, seria garantida a participação em tempo integral na classe comum apropriada à idade, independentemente de suas limitações. Essas ideias, fundamentadas na participação ética e no desenvolvimento social, não se preocupavam com os ganhos acadêmicos do público-alvo, mas sim, com a necessidade de incluir aqueles indivíduos com graus mais severos de limitação intelectual, clientela mais prejudicada com os princípios da integração, pois, continuava segregada nas classes ou escolas especiais (MENDES, 2006).

Existiam dois pontos comuns nas propostas acima citadas, e o primeiro deles referia-se à manutenção de um sistema educacional de qualidade para todos, deficientes ou não. Além disso, era imprescindível que mudanças ocorressem nas escolas para se adequar a esse educando. Em outros termos, diferente da integração, na inclusão, quem se adequa para receber o aluno com necessidades especiais é a escola, considerada aqui de maneira geral: parte estrutural, professores, gestores, comunidade escolar como um todo.

Nesse contexto, duas correntes se formam nos Estados Unidos com propostas divergentes acerca da educação mais adequada para crianças e jovens com deficiência: a educação inclusiva e a inclusão total. Para a corrente da educação inclusiva, era imprescindível oportunizar o acesso aos estudantes com deficiência às salas comuns, mas estes poderiam ser ensinados em outros ambientes na escola e na comunidade. Por essa razão é que se diz que o foco era

mais voltado para o acesso à escola do que às salas de aulas, pois, só era possível retirar a criança da classe comum e ofertar os atendimentos especiais quando fosse evidenciada que a sua participação nas atividades regulares não geraria nenhum benefício educacional, situação que possibilitava a inserção dela “[...] nas classes de recursos, classes especiais parciais ou autocontidas, escolas especiais ou residenciais” (MENDES, 2006, p. 394).

A proposta da inclusão total, por sua vez, baseava-se na ideia segundo a qual era imprescindível para o desenvolvimento da criança a oportunidade de fazer amizades, mudar o pensamento estereotipado sobre as incapacidades e fortalecer as habilidades de socialização. Partindo desse pressuposto, esses educandos seriam inseridos nas escolas mais próximas à sua residência, independentemente do tipo de deficiência, de modo que os serviços de apoio de ensino especial fossem gradualmente eliminados (MENDES, 2006).

A discussão a respeito dos educandos com deficiência ganhou o mundo e, em 1982, o Programa de Ação Mundial para Pessoas Deficientes passa a ser considerado um marco relevante. Aprovado por meio de uma Resolução da Assembleia Geral da ONU, o programa recomendava o ensino de pessoas com deficiência dentro do sistema escolar normal, sempre que pedagogicamente possível. Isso influenciou, nos anos seguintes, em políticas educacionais voltadas às questões de inclusão das pessoas com deficiência.

No final da década de 1980, o assunto começa a ser discutido no Brasil, principalmente quando da elaboração da nova Constituição da República Federativa do país, de 1988, a qual prevê expressamente a responsabilidade do Estado em relação aos direitos da pessoa com deficiência, inclusive o atendimento educacional especializado aos *portadores de deficiência*⁸, preferencialmente no ensino regular (BRASIL, 1988).

A Lei Federal n. 7.853 de 1989 também estabeleceu normas de proteção à pessoa com deficiência, prevendo o art. 1º “Ficam estabelecidas normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social, nos termos desta Lei”. Além disso, estabelece a oferta obrigatória e gratuita da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino, além de definir como crime a recusa,

⁸ Expressão utilizada no texto legal.

suspensão, cancelamento ou a procrastinação de inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, seja ele público ou privado, em razão de sua deficiência (BRASIL, 1989).

Dessa forma, na década de 1990, não era mais concebível tratar a educação especial baseada nos princípios da normalização e da integração. Paulatinamente, a educação inclusiva começa a ser discutida e estabelecida como regra, e tais preceitos atendem os pobres, índios, negros, mulheres, refugiados, presos, pessoas com deficiência e outras que, por qualquer motivo, se encontravam fora da escola.

No plano internacional, dois eventos marcaram fortemente as ideias acerca da inclusão como a entendemos hoje. “A Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em 1990, em Jontiem, na Tailândia, abordou a busca pela garantia de igualdade de acesso à educação a pessoas com qualquer tipo de limitação, ampliação dos meios e conteúdo da Educação Básica e melhoria do ambiente de estudos (MIRANDA, 2008).

Em 1994, aconteceu “A Conferência Mundial sobre Educação Especial”, em Salamanca, na Espanha, momento em que foi elaborado o documento “Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais”, o qual propunha ações que deveriam ser assumidas pelos governos analisando as diferenças individuais (MIRANDA, 2008).

Considerado um marco para a educação especial, a Declaração de Salamanca reconhece como sendo imprescindível providenciar uma educação para “[...] crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino”, estabelecendo a urgência na criação de programas educacionais, considerando a diversidade das características, habilidades e necessidades de cada criança, bem assim, de escolas inclusivas, pois, estas ações constituem o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criando ambientes acolhedores, proporcionando, assim, a educação para todos (ONU, 1994).

Assim, todas as escolas devem acomodar “[...] as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”, nas salas comuns regulares. Entretanto, a Declaração prevê a possibilidade de escolarização de crianças em escolas especiais nos casos em que a escola regular não puder satisfazer às necessidades educativas ou sociais do aluno (ONU, 1994).

Observe-se que, apesar da ressalva quanto às escolas especiais, a Declaração de Salamanca não traz uma recomendação decisiva para que deixem de existir. Ao contrário: alude à experiência nelas acumuladas como excelente contribuição para a implementação da educação inclusiva. O que se destaca é a preocupação com a sua proliferação, como espaços exclusivos e segregados para o alunado “excluído” das redes pela ineficiência do processo ensino-aprendizagem que, sendo elitista, rotula e “expulsa” (CARVALHO, 2009, p. 47-48).

Destarte, as classes e escolas especiais, a partir do que estabelece a Declaração de Salamanca, continuariam existindo, entretanto, devem ser exceções, utilizadas apenas para os casos em que as necessidades educacionais ou sociais não puderem ser satisfeitas nas salas comuns regulares ou, quando for necessário, para o bem-estar do aluno e de seus pares (CARVALHO, 2009).

Assim sendo, a regra deve ser pela inclusão na escola regular, independentemente das condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras; que reconheça a diversidade e não tenha preconceitos contra as diferenças, que atenda às necessidades de cada um e que promova a aprendizagem (ONU, 1994).

Ainda com relação ao que dispõe a Declaração de Salamanca, importante ressaltar as lições de Carvalho (2009, p. 48):

Da Declaração de Salamanca – que devemos considerar como um marco histórico para a educação especial –, é importante, ainda, ressaltar: a) a preocupação com os alunos que apresentem necessidades especiais e que residem nas áreas rurais, normalmente mais carentes de recursos de toda a ordem; b) a recomendação de buscar apoio da comunidade; c) a otimização dos recursos disponíveis; d) a elaboração e implementação de políticas educacionais que contemplem todas as crianças, jovens e adultos de todas as regiões do país, independentemente de suas condições pessoais e econômicas, e por toda a vida e e) as linhas de ação devem ser consideradas tanto para as escolas governamentais, quanto para as particulares.

Percebe-se a preocupação com as futuras estratégias para que a educação, voltada às pessoas com deficiência, se apoiasse nas ideais inclusivistas, haja vista ser considerado o processo mais eficaz para o desenvolvimento das habilidades desses educandos. Entretanto, é claro que esse não é um processo fácil, tampouco mudará apenas com disposições normativas, ficando inerte o Poder Público, por isso, inclusive, a previsão dos orçamentos que sejam capazes de dar efetividade às políticas ali definidas.

Reconhecemos que trabalhar com classes heterogêneas que acolhem todas as diferenças traz inúmeros benefícios ao desenvolvimento das crianças deficientes e também as não deficientes, na medida em que estas têm a oportunidade de vivenciar a importância do valor da troca e da cooperação nas interações humanas. Portanto, para que as diferenças sejam respeitadas e se aprenda a viver na diversidade, é necessária uma nova concepção de escola, de aluno, de ensinar e de aprender (MIRANDA, 2008, p. 40).

Em 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro (LDB/1996), que consagrou as diretrizes já previstas na Carta Constitucional e no Estatuto da Criança e do Adolescente, estabelecendo que a educação dos *portadores de necessidades especiais* deveria se dar preferencialmente na rede regular de ensino, o que para muitos estudiosos não se trata da concepção da educação especial inclusiva, mas integracionista, tendo em vista que a conduta praticada ainda era a de que o educando é que deveria se adequar à escola, não o contrário (BRASIL, 1996).

Especialmente com relação à perspectiva inclusiva, Miranda (2008) levanta pontos fortes, mas também críticas. Diz a autora que, apesar de a escola passar a ser considerada um espaço de interação, consenso e tolerância uns com os outros, a convivência e a experiência no dia a dia com os colegas sem deficiência, torna-se mais importante do que a aquisição do conhecimento necessário para a sua inserção social, principalmente por ser oferecido o mesmo espaço físico, a mesma escola para todas as crianças. Mas isso, segundo a autora, não é suficiente para oportunizar igualdade de condições de acesso aos saberes, sobretudo quando ainda possuímos grandes problemas a serem enfrentados.

Nesse sentido, Araújo (2017, p. 37) ensina:

Também podemos dizer que a concepção de educação conhecida como inclusiva, que defende uma educação escolar para todos, é, em geral, um ideal de educação que, em tese, todos almejavam alcançar. Porém, inúmeros problemas observados nas condições reais de ingresso e participação na educação escolar evidenciam-se como limites à realização da integração preconizada nesse ideário. A inadequada ou insuficiente oferta de escolas, altos índices de repetência, salas de aula superlotadas, evasão escolar e professores mal remunerados, submetidos a condições de trabalho limitadoras e restritivas, bem como confrontados com os graves impasses relativos a seu preparo para trabalhar nessa nova proposta de educação, são aspectos que passam a ser objeto de intensa discussão, impulsionando a problematização não apenas das formas de oferta educativa para crianças e jovens com deficiência, mas das próprias concepções de deficiência e de suas implicações em relação à garantia de direitos, em especial em um país em que o acesso a serviços elementares ainda não havia sido assegurado a grande parte da população.

Muito embora as críticas sejam realistas e compõem o contexto atual do nosso sistema de ensino, não se pode mais conceber práticas amparadas na segregação de pessoa, sendo ela deficiente ou não. O acesso a direitos básicos como a educação deve ser para todos, universal e gratuito, em conformidade com a Constituição Federal de 1988, pois, de acordo com Cunha (2016, p. 38), o ensino regular só cumpre o seu papel “[...] quando atende à diversidade discente com equidade, sem preconceitos, observando as especificidades de cada indivíduo, buscando a sua formação integral”.

Não obstante, é necessário que haja uma atuação coordenada dos entes públicos (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), bem como dos Poderes Públicos (Legislativo, Executivo e Judiciário), no sentido de dar efetividade aos direitos fundamentais sociais como a educação. Um dos instrumentos capazes disso é a elaboração de políticas públicas que estabeleçam as diretrizes necessárias para essa atuação, sendo, portanto, essa a abordagem do próximo capítulo.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS À EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência deu-se, conforme visto no capítulo anterior, particularmente aos cegos e aos surdos. Aos poucos, por meio da iniciativa privada, outras deficiências passam a ser incluídas no atendimento, muito embora a possibilidade de educação ainda fosse um pouco distante (THOMA; KRAEMER, 2017).

Percebe-se que não havia uma prestação do serviço à educação para os educandos com deficiência de forma linear, posto que durante muito tempo foram invisíveis na sociedade. Isso foi mudando por meio de diretrizes internacionais, assumidas pelo Brasil, para a promoção da inclusão desses alunos nas escolas comuns regulares.

Essas diretrizes foram incorporadas no ordenamento jurídico brasileiro, e hoje possuímos um emaranhado de normas a serem obedecidas, cuja finalidade é o alcance de determinados objetivos, também previamente previstos em lei, os quais irão repercutir em programas e ações governamentais, com participação tanto do setor público quanto privado na garantia da cidadania.

Nesse sentido, as políticas públicas formam esse conjunto de fatores que estabelecem possibilidades para o alcance de resultados favoráveis quanto ao direito social à educação, as quais, de acordo com o Ministério da Educação, podem ser conceituadas da seguinte forma:

Entenda-se por Política Nacional de Educação Especial a ciência e a arte de estabelecer objetivos gerais e específicos, decorrentes da interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas (problemas de conduta) e de altas habilidades (superdotadas), assim como de bem orientar todas as atividades que garantam a conquista e a manutenção de tais objetivos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, s.d, p. 16-18).

Cabe ressaltar que a implementação de políticas de inclusão escolar para pessoas com deficiência não é uma tarefa fácil, sendo imprescindível, nesse caso, que as diretrizes gerais sejam objetivas, claras e muito bem construídas, e que todas as esferas de poderes estejam alinhadas para a consecução dos mesmos objetivos.

Para compreender o que são políticas públicas de inclusão, utilizamos as lições de Silveira (2017, p. 58):

[...] aquelas que visam trazer para dentro da sociedade, usufruindo de direitos, aqueles que se encontram marginalizados pelo sistema, por alguma diferença, seja de cor, gênero, deficiência, situação econômica e outras. Enquadram-se no campo das políticas sociais, ou seja, são ações que se encontram no âmbito da educação, habitação, previdência, saúde etc. e que se materializam com o estabelecimento de leis e decretos.

Assim, quando os textos normativos preveem os direitos e garantias fundamentais, e nesse sentido a possibilidade de ofertar o direito social à educação a todos, independentemente da deficiência que porventura possa ter, evidenciam a possibilidade legal de estarem nos espaços comuns.

Este capítulo tem, portanto, o intuito de abordar as políticas públicas educacionais voltadas ao público com deficiência, embora nem todas de forma aprofundada, posto que o nosso objeto de estudo é a análise das políticas públicas a partir da perspectiva inclusivista. Entretanto, consideramos importante traçar uma evolução acerca da promoção do direito à educação das pessoas com deficiência, pois, isso nos garante perceber se houve avanço ou retrocesso nas normas e ações do Poder Público quando se trata de educação especial.

3.1 A Configuração das Políticas de Educação Especial no Brasil

A partir da noção de que as políticas públicas se constituem como possíveis soluções para determinados problemas sociais, precisamos destacar que, na grande maioria das vezes, irão partir de uma disposição legal. Assim, consideramos a LDB, de 1961 (a Lei n. 4.024), como marco inicial para este estudo, uma vez que é a partir de então que começamos a ter normativos próprios relacionados à educação especial, a qual dispunha em seu art. 88 que a educação dos *excepcionais* deveria, no que fosse possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, para fins de integrá-los na comunidade (BRASIL, 1961).

De acordo com Mazzotta (2011, p. 72):

Pode-se inferir que o princípio básico aí implícito é o de que a educação dos excepcionais deve ocorrer com a utilização dos mesmos serviços educacionais organizados para a população em geral (situação comum de ensino), podendo se realizar através de serviços educacionais especiais (situação especial de ensino) quando aquela situação não for possível. Entretanto, na expressão “sistema geral de educação”, pode-se interpretar o termo “geral” com um sentido *genérico*, isto é, envolvendo situações diversas em condições variáveis ou, ainda, com um sentido *universal*, referindo-se à totalidade das situações. Nesse entendimento, estariam

abrangidos pelo sistema geral de educação tanto os serviços educacionais comuns quanto os especiais (destaques no original).

Por mais que Mazzotta (2011, p. 72) tenha se referido às duas possibilidades de interpretação da norma prevista no art. 88 da então LDB, conclui que a melhor interpretação seria “[...] quando a educação especial não se enquadrar no sistema geral de educação, estará enquadrada em um sistema especial de educação”, ou seja, “[...] as ações educativas especiais estariam à margem do sistema escolar ou sistema geral de educação”.

No art. 89, havia a previsão de que “[...] toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções” (BRASIL, 1961).

A redação desse artigo não deixou muito clara a situação da educação das pessoas com deficiência, pois não havia sido definido se esse incentivo público se daria aos serviços especializados ou comuns, se no sistema geral de educação ou fora dele, o que acabou acarretando várias implicações políticas, técnicas e legais, posto que em quaisquer serviços de atendimento educacional conferida a esse público, ainda que não fossem incluídos como escolares, tornavam-se elegíveis às bolsas, empréstimos e subvenções, desde que considerados eficientes pelos Conselhos Estaduais de Educação (MAZZOTTA, 2011).

A Lei n. 5.692/71, com redação dada pela Lei n. 7.044/82, fixava as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus, os quais deveriam ter como objetivo geral “[...] proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”, sendo assegurado no art. 9º que:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1982)

Conforme o exposto, é possível supor que das normas que compunham as Políticas Educacionais de Educação Especial, o atendimento a esse público seria prestado de forma paralela, pois tratamento especial não pode ser interpretado

como o mesmo tratamento dado aos demais educandos, muito embora Mazzotta (2011, p. 73) explique que:

Nestes termos, tanto se pode entender que tal recomendação contraria o preceituado no art. 88 da Lei n. 4.024/61, como também que, embora desenvolvida através de serviços especiais, a “educação dos excepcionais” pode enquadrar-se no “sistema geral de educação”.

Nos discursos proferidos na época, o Conselho Federal de Educação assumia o compromisso de que o tratamento especial era uma medida integrante de uma política educacional. Em outros termos, a educação de excepcionais estaria incluída no sistema geral, sendo apenas uma linha de escolarização (MAZZOTTA, 2011).

Aos poucos, um emaranhado de normas dispendo acerca da educação dos alunos com deficiência foi surgindo, estabelecendo diretrizes, metas, objetivos a serem alcançados. Seguindo esse ritmo, em 1977, surge a Portaria Interministerial n. 477, de 11 de agosto, em que os Ministérios da Educação e Cultura e da Previdência e Assistência Social estabelecem diretrizes básicas para ações dos órgãos a eles subordinados, no atendimento às pessoas com deficiência, até então chamadas de excepcionais.

Essa portaria foi regulamentada pela Portaria Interministerial n. 186, de 10 de março de 1978, a qual previa os seguintes objetivos gerais: ampliar o atendimento especializado, de natureza médico psicossocial e educacional para excepcionais, a fim de possibilitar sua integração social, e propiciar a continuidade de atendimento por meio dos serviços especializados de reabilitação e educação.

O modelo educacional utilizado ainda era o da integração, o qual, para o encaminhamento aos serviços especializados de natureza educacional, preliminarmente exigia um diagnóstico classificatório da *excepcionalidade*. Após o diagnóstico, dependendo do tipo de deficiência, podia ser mandado para estabelecimentos dos sistemas de ensino regular, cursos e exames supletivos adaptados, instituições especializadas ou, simultaneamente, mais de um tipo de serviço.

A partir de tais disposições, torna-se visível que as estratégias até então adotadas baseavam-se no princípio normalizador, clínico e/ou terapêutico, tendo em vista que a rede de apoio assumia basicamente o caráter preventivo/corretivo e não pedagógico, ou mais especificamente escolar, o que nos permite afirmar que as

peessoas com deficiência eram vistas mais como pacientes do que como educandos, com potencialidades e habilidades educacionais (MAZZOTTA, 2011).

Em 1986, o Centro Nacional de Educação Especial edita a Portaria CENESP/MEC n. 69, a qual estabelece normas para a prestação de apoio técnico e/ou financeiro à educação especial nos sistemas de ensino público e privado. Nela, há certo avanço em relação ao conceito de educação especial, uma vez que passa a ser entendida como parte integrante da educação, além de ter substituído a expressão “aluno excepcional” por “educando com necessidades especiais”, o que representa uma mudança no modo como se vê o público-alvo dessas diretrizes.

Além disso, a Portaria deu início a uma mudança salutar na Educação Especial, tendo em vista que agora passava a ser parte integrante da educação nacional, principalmente no que concerne ao apoio técnico e financeiro, com objetivos que ampliavam o desenvolvimento das potencialidades dos educandos. Lamenta-se apenas que tais mudanças tenham ficado mais na seara dos dispositivos legais do que propriamente na prática, haja vista que até os dias atuais esses objetivos são facilmente deixados de lado.

No período de redemocratização do país, com a promulgação da Constituição Cidadã, de 1988, a educação foi prevista expressamente no art. 205, como sendo direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a preparação para o trabalho. Além disso, no art. 208, há a previsão de que a educação será efetivada mediante o atendimento educacional especializado aos *portadores de deficiência*, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Todo esse contexto no qual vivia o país repercutiu numa série de reivindicações no campo da educação, entre as quais cite-se:

[...] universalização da escola pública, a democratização dos órgãos públicos do sistema educacional, a descentralização administrativa e pedagógica, a gestão participativa dos negócios educacionais, a eleição direta e secreta para dirigentes de instituições de ensino, a constituição de comissões municipais e estaduais de educação autônomas e amplamente compostas para acompanhamento e atuação das políticas educativas, além da supressão do Conselho Federal de Educação em razão de seu caráter marcadamente privatista (FISHER, 2019, p. 73-74).

Muito embora não conste nos apontamentos de Ficher (2019) a construção de uma sociedade inclusiva, ela também era um dos objetivos do estado democrático, e, nesse contexto, a educação inclusiva passa a ser fundamental, à vista das teorias e práticas que passaram a ser defendidas em muitos países, inclusive no Brasil (MATOS; MENDES, 2014).

Assim, para a adoção de uma política educacional mais democrática, baseada em concepções e espaços cada vez mais inclusivos, era imprescindível que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola começasse a ser repensado, de modo a promover uma reestruturação nos currículos, nas práticas pedagógicas, nas formações continuadas dos professores, nas avaliações e nas estruturas físicas dos prédios, sendo essa a educação necessária para a promoção do desenvolvimento humano.

A Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989 também é uma legislação importante no que concerne às políticas educacionais aqui abordadas, pois, de acordo com o art. 2º:

Art. 2º Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 1989)

Às pessoas com deficiência são garantidos, portanto, todos os direitos inerentes a qualquer pessoa, inclusive o direito à educação, de modo a proporcionar o seu pleno desenvolvimento. Essas linhas gerais, ditadas pela supramencionada lei, precisavam, no entanto, ser regulamentadas, o que aconteceu por meio do Decreto n. 3298, de 1999, que estabelece a Política Nacional para a Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência, na qual a educação especial é vista como “[...] modalidade transversal a todos os níveis de ensino, com papel complementar ao ensino regular, com enfoque na integração, que, na prática, permanece com o atendimento dicotomizado e focalizado no defeito, na dificuldade ou limitação da pessoa” (BARROS, 2019, p. 77).

Seguindo a mesma tendência, em 1993 é elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos, que se desdobrou em planos educacionais elaborados pelos Estados e Municípios após as orientações e compromisso firmado pelo Brasil,

quando da participação da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em março de 1990, em Joimtien, na Tailândia.

O Plano estabelecia objetivos, obstáculos a serem enfrentados e as principais estratégias para superá-los. Em linhas gerais, tratava-se de diagnosticar a situação do ensino fundamental, buscando meios para a universalização da educação básica com qualidade para todos, com a consequente erradicação da pobreza (BARROS, 2019).

Identificamos ao longo desse documento poucas referências aos alunos PAEE, tal como observamos na Declaração Mundial de Educação para Todos, o que pode significar, por um lado, que esse público esteja considerado nas entrelinhas do termo *educação para todos*, ou, por outro lado, que esse público não tenha sido mencionado, devido a uma possível exclusão educacional e social desse segmento, visto que são considerados improdutivos para o capital. Acreditamos nessa última possibilidade (BARROS, 2019, p. 66).

A educação pensada apenas para atender os interesses do capital deixa à margem os grupos vulneráveis, como as pessoas com deficiência. Quando a educação é vista sob esse viés, sem a preocupação de romper com a lógica do Estado capitalista que defende os seus próprios interesses, a sua principal função fica limitada, numa concepção reducionista, de modo a “[...] agir como um cão de guarda *ex-officio* e autoritário para introduzir um conformismo generalizado em determinados modos de internacionalização, de forma a subordiná-la às exigências da ordem estabelecida” (MÉSZAROS, 2008, p. 55).

Assim sendo, a participação de pessoas com deficiência no mercado de trabalho formal dá-se por força de lei, ganhando aspectos inclusivos, mas nem sempre desejados pelas empresas, posto não serem considerados produtivos. De acordo com dados do Ministério de Trabalho, em 2019, essas pessoas ocupavam apenas 1,09% das vagas formais, enquanto, em 2020, representavam 1,07% das vagas formais. Considerando a empregabilidade por tipo de deficiência, trabalhadores com deficiência física representam 44,46% do total de trabalhadores com deficiência, sendo 17,89% aqueles com deficiência auditiva, 16,68% com deficiência visual e apenas 9,23% com deficiência intelectual (BRASIL, 2020).

Ainda com relação ao Plano Decenal de Educação para Todos, no item II, na parte que trata dos “Obstáculos a Enfrentar”, um deles é a “pouca criatividade do sistema para atender a grupos em situações específicas, como jovens engajados na

força de trabalho, deficientes, minorias, grupos em situação de extrema pobreza”, e isso, segundo o próprio Plano “[...] dificulta o provimento de ensino de qualidade para atender a suas especificidades” (BRASIL, 1993, p. 31).

Na verdade, o Plano acabou evidenciando os problemas que já existiam no campo da Educação Especial, sem, contudo, configurar-se como uma nova agenda, pois, muito embora estipulasse como um de seus objetivos a garantia de oportunidade para todos, no que se refere à aquisição de conteúdos e competências, não elencava respostas que viabilizassem esse direito. Além disso, o Plano direcionava-se no caminho oposto ao que as diretrizes da Conferência propunham, que é a inclusão das pessoas com deficiência, pois estabelecia como *Linha de Ação Estratégica* “a integração à escola de crianças e jovens portadores de deficiência e, quando necessário, o apoio a iniciativas de atendimento educacional especializado” (BRASIL, 1993, p. 48).

Em outros termos, quando o mundo estava discutindo aspectos relacionados à educação inclusiva, no Brasil, as disposições legais ainda previam a integração como forma de promover a educação ao público alvo da educação especial, o que representava um grande atraso aos que defendiam a democratização do acesso e permanência na escola.

A partir do que previa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 4.024/61), a Constituição Federal (1988), o Plano Decenal de Educação para Todos (1993) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)⁹, foi construída a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), em 1994, tendo como uma das metas o crescimento das matrículas de alunos com deficiência, fixando alguns conceitos como: educação especial, aluno da educação especial, pessoa portadora de necessidades especiais, entre outros.

No que concerne ao conceito de educação especial, Mazzotta (2011) leciona que a visão dada é estática, pois há uma suposição de que todas as pessoas que se encontram nessas condições requerem a educação especial, o que contraria, sobremaneira, as normas extraídas dos textos oficiais sobre a proposta de integração desse público.

⁹ Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

Essa é uma crítica que Mazzotta (2011, p. 142) faz, quando da análise da legislação editada até então, ao dizer que as características principais de tais políticas são a “centralização do poder de decisão e execução, atuação marcadamente terapêutica e assistencial em vez de educacional, ênfase ao atendimento segregado realizado por instituições especializadas particulares”.

Ressalta-se que a PNEE, de 1994, também estabelecia a integração quando o cenário mundial estava a lutar pela inclusão. Pretendia-se que a integração dos alunos com deficiência, condutas típicas ou altas habilidades nas classes comuns, se desse tomando como base o princípio da normalização. Em outros termos, a proposta da PNEE não contribuiu para uma mudança de cenário, sendo considerada apenas como um instrumento governamental com protocolos de intenções, tendo em vista que mantinha a integração como princípio, corroborando para o isolamento das pessoas com deficiência na escola comum (BARROS, 2019).

Na prática, quase nada mudou. Mas pelo menos, no campo teórico, tudo passaria a estar em conformidade com as diretrizes internacionais, atendendo, com isso, algumas exigências mundiais, sem as quais, inclusive, o país perderia ou não teria os investimentos que tencionava.

É isso que torna inevitável, em todas as variedades sociopolíticas do reformismo, tentar desviar a atenção das determinações *sistêmicas* – que no final das contas definem o caráter de todas as questões vitais – para discussões mais ou menos aleatórias sobre *efeitos* específicos enquanto se deixa a sua incorrigível *base causal* não só incontestavelmente permanente como também omissa (MESZÁROS, 2008, p. 63-63, destaques no original).

As normas, os planos, as metas, as políticas tiveram que ser readequados para dar a aparência de que o país estava comprometido com os aspectos inclusivos da educação, ainda que na prática não houvesse esforço para tanto, haja vista que nessa época os serviços de atendimento exclusivo (classes e escolas especiais), eram reconhecidos como imprescindíveis, tendo relação direta com as intenções governamentais em consentir apoio técnico e financeiro às instituições filantrópicas que ofertavam esse serviço.

Assim, alimentar a ideia de que esses são os serviços mais adequados aos educandos com deficiência é exatamente o que o Estado, sob o viés neoliberal, pretendia, uma vez que o objetivo principal é a intenção na diminuição dos gastos com políticas públicas sociais. Desse modo, desqualifica-se o que é público e

gratuito, considerando-o inadequado, ao passo que o privado é supervalorizado, fazendo incutir a ideia de que bom é aquilo que é pago.

Tudo isso resultou na multiplicação de instituições voltadas para o atendimento especializado na área, contribuindo, sobremaneira, para o enfraquecimento do movimento pela inclusão, de modo que os programas e ações pensados e formalizados através dos documentos nacionais e internacionais, formulados em torno de políticas, pouco se concretizaram. Talvez isso tenha se dado pela falta de planejamento sistemático nas ações ou mesmo pela adesão de um Estado defensor de políticas neoliberais, o que resultou na adoção de ações excludentes, pois, o atendimento educacional, médico e odontológico a esse público foi prestado em apenas 91 municípios brasileiros (BARROS, 2019, p. 71).

Precisava haver mudança. A comunidade escolar começou a reivindicar uma transformação substancial na legislação educacional, o que repercutiu na elaboração da Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996 (Lei n. 9.394/96).

De forma geral, a LDB estabeleceu autonomia às escolas de gestão financeira, pedagógica e administrativa, bem como a democratização da gestão escolar e a responsabilidade dos municípios pela Educação nas séries iniciais. A partir de então, um conjunto de regulamentações foram elaboradas, constituindo, assim, um novo ordenamento e uma nova direção à Política Educacional Brasileira (FISHER, 2019).

Apesar de fortemente comemorada, merece destaque a crítica feita por Barros (2019), no que concerne à disposição da nova LDB, quando da previsão acerca de educação especial. De acordo com a autora, enquanto o mundo estava movimentando-se para fins de promover a inclusão, ainda estávamos, contraditoriamente, sob a égide da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Integração, ou seja, “[...] o cenário da Política de Integração entra em conflito com a luta pelo direito à educação inclusiva” (BARROS, 2019, p. 33). Desse ponto de vista, a própria LDB de 1996 teria previsto a Educação Especial sob o viés da integração, já que os alunos dessa modalidade de ensino deveriam se adequar à escola.

De acordo com o art. 58, da Lei n. 9.394/96, a educação especial seria “[...] a modalidade de educação escolar oferecida **preferencialmente** na rede regular de ensino [...]” (BRASIL, 1996). Se essa educação é *preferencialmente* oferecida na

rede regular, significava dizer que havia condições para que o aluno com deficiência permanecesse nas salas comuns, atribuindo a ele a responsabilidade para o alcance desses objetivos, eximindo o sistema de ensino quanto às modificações necessárias para o acolhimento deles.

As questões relacionadas ao termo *preferencialmente*, reproduzido em todos os documentos e normas nos últimos anos, foram fortemente criticadas, principalmente levando-se em consideração a movimentação mundial para a inclusão. Desse modo, cabe a seguinte reflexão:

[...] como se configura e decide (e quem decide) tal preferência e sobre se rede regular de ensino é o mesmo que classe comum da escola regular. O debate sobre esse ponto foi também reforçado pela adesão do Brasil, em 2001, à Convenção Interamericana para eliminação da discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, a qual admite a diferenciação das formas para assegurar a integração, mas garante a opção das pessoas com deficiência. Assim, não caberia uma legislação que condiciona o encaminhamento para os diferentes serviços às condições ou características pessoais dos alunos (FERREIRA, 2006, p. 92).

Então, a quem cabe a escolha com relação à promoção da educação especial? O termo ainda é considerado um entrave para a inclusão, pois, acaba abrindo espaço para que crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais ou, no máximo, tenham acesso às dependências das escolas, mas fiquem segregadas em salas especiais, distantes do convívio com os outros alunos.

Destaca-se ainda a regra prevista no §2º, do art. 58, quando estipula a possibilidade de o atendimento educacional dessa modalidade ser feito “em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”. Nesse sentido, a LDB prevê dois tipos de serviços: de apoio especializado, oferecidos na escola regular como complementar ou suplementar à classe comum e os denominados substitutivos, sendo ofertados por meio de classes, escolas ou serviços especializados (FRANÇA, 2015).

Os serviços especializados geralmente são promovidos por instituições privadas, organizações não governamentais e/ou sociedade civil, constituídas sem fins lucrativos, que recebem apoio financeiro do Poder Público, quando a sua atuação for exclusiva em educação especial, de acordo com o art. 60, da LDB (BRASIL, 1996).

Assim, existe a possibilidade de atendimento em classes, escolas ou serviços especializados quando não for possível a integração no ensino comum, mas essa possibilidade “[...] é atribuída em razão das condições específicas desses alunos em se adaptar ou não, responsabilizando-os em grande parte pela sua permanência ou não nas classes comuns” (BARROS, 2019, p. 75).

A celeuma que se constrói a partir dos normativos não é exatamente por termos a possibilidade de manutenção de dois sistemas. Mas isso se torna prejudicial quando o discurso se baseia a partir da ideia de que a escola pública não é adequada ou não está preparada para fins de promover a inclusão – o que se dá, muitas vezes, por omissão estatal – evidenciando que apenas os serviços especializados estão preparados para o atendimento desse público, sendo esse, portanto, um discurso benéfico ao Estado que tem como intuito a redução de gastos com a promoção dos direitos sociais. Nesse sentido, Silveira (2017, p. 70) alerta que a lei evidencia os postulados do neoliberalismo, ou seja, “[...] é o Estado mínimo procurando desenvolver o terceiro setor e se desincumbir de obrigações que deveriam ser prioritariamente suas”.

Em 2001, editou-se o novo Plano Nacional da Educação (PNE), Lei n. 10.172, o qual estabelecia 28 objetivos voltados à educação especial, com destaque àquele que previa a continuidade do apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fins lucrativos que realizassem o atendimento educacional especializado.

Assim, depreendemos que o PNE 2001-2010 deixa claro que a Educação Especial deve continuar como responsabilidade da sociedade civil. Tal legislação que aponta a possibilidade de o aluno público-alvo da área em discussão ser incluído em todos os níveis do ensino regular, favorece as famílias que ocupam um lugar social que permite o acesso aos serviços e recursos especializados em educação, saúde, transporte (BARROS, 2019, p. 79).

Desse modo, é claro que as famílias financeiramente mais equilibradas têm acesso a todos os serviços de apoio, enquanto as crianças e jovens sem acesso aos bens e serviços sociais, encontram dificuldade até na matrícula, ou seja, até o acesso às dependências da escola lhes são restritos.

Entretanto, vale ressaltar que nesse momento, no início dos anos 2000, os espaços de lutas e de participação popular das pessoas com deficiências culminaram na ampliação do debate e novas mudanças na educação especial, adaptando-se ao novo cenário mundial que clamava pela perspectiva inclusiva.

Com isso, surge em 2001 a Resolução n. 02 CNE/CEB¹⁰ que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, prevendo em seu art. 2º a obrigatoriedade de matrícula dos educandos com necessidades educacionais especiais pelos sistemas de ensino, devendo as escolas organizar-se para o atendimento deles, garantindo educação de qualidade para todos.

Não que um conceito previsto em norma tenha a capacidade de mudar a realidade, mesmo porque, já pudemos analisar que muitas vezes esses emaranhados de normas têm como finalidade apenas dar uma resposta a reivindicações e lutas sociais, sem intenções verdadeiras de torná-las eficazes. Entretanto, destaca-se que a Educação Especial passou a ser conceituada nos termos do art. 3º, da Resolução nº 02/2001, da seguinte forma:

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

Nota-se que, de acordo com a resolução, a regra seria a prestação do serviço educacional na rede comum, de modo complementar ou suplementar, sendo a educação especial de forma substitutiva como exceção, pelo que se depreende da expressão “em alguns casos”, bem como, pelo disposto no art. 7º, onde prevê que o atendimento aos alunos público-alvo da educação especial deve se dar em classes comuns de ensino regular, independente da etapa ou modalidade da Educação Básica.

A Resolução apresenta uma tentativa, pelo menos no âmbito da intenção política, de promover a inclusão educacional das pessoas com deficiência, reforçando a ideia trazida pela LDB/96 acerca da possibilidade de substituição dos serviços educacionais comuns em alguns casos, mas não explica de forma mais clara quais seriam esses casos (SILVEIRA, 2017).

Ressalte-se, por oportuno, as considerações feitas por Pletsch (2014) acerca das políticas de educação especial na década de noventa e início dos anos 2000, as

¹⁰ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

quais, segundo a autora, foram marcadas pela redefinição do papel do Estado na economia e na sociedade, repercutindo na educação com as reformas neoliberais, realizadas a partir dos ideários da universalização da educação básica como meio de “controlar” a pobreza e impulsionar a formação de capital humano, utilizando-se, para tanto, da lógica de “mínimos sociais”, abrindo grande margem para que o capital privado adquirisse certo controle na educação especial. Tais assertivas repercutiam no aumento gradativo das matrículas nas instituições privadas denominadas de filantrópicas, apesar do discurso em defesa da inclusão escolar dos alunos com deficiência.

Segundo dados do INEP, em 2001, havia 212.996 educandos com deficiência intelectual matriculados, mas a maioria, cerca de 89%, estavam nas classes especiais, enquanto apenas 11% estavam nas escolas regulares. Isso representa que esse público continuava sendo educado de forma segregada, sendo latente a necessidade de pensar, legislar e tornar efetiva a inclusão (PLETSCH, 2014).

Assim sendo, muito embora a integração dos alunos da educação especial tenha sido um grande avanço, uma vez que oportunizou o acesso às dependências das escolas comuns públicas regulares, ainda continuou segregando, tendo em vista que muitos desses alunos não conseguiam se desenvolver a ponto de serem inseridos nas salas comuns.

A mudança, no entanto, se deu com a ideia da inclusão, oportunizando a todos o direito de serem inseridos nas classes comuns, independentemente de parâmetros normalizadores prévios. Sobre esse processo de inclusão e as políticas que foram sendo elaboradas nesse sentido é ponto abordado no próximo tópico.

3.2 Políticas Públicas Educacionais na Perspectiva Inclusiva

Repercutindo diretamente nas políticas de inclusão educacional no Brasil, importante evidenciar a Convenção de Nova Iorque sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), de 2006, ratificada pelo Brasil por meio do Decreto n. 6.949 de 25 de agosto de 2009, sendo a principal contribuição destacada por Silveira (2017, p. 72-73):

Observamos que essa Convenção traz em seu arcabouço a concepção social da deficiência, onde a sociedade através de suas barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais são determinantes no

agravamento de restrições sofridas por pessoas com deficiência. A deficiência não se encontra apenas no ser humano, mas em uma sociedade que é altamente incapacitante e excludente.

Além disso, a Convenção de Nova Iorque prevê a transversalidade da educação especial, desde a educação infantil até o ensino superior; estabelece ainda a formação de professores, adaptações e articulações na implementação de políticas públicas, reverberando nas diretrizes firmadas pelo Brasil a partir de então. Fazia-se necessário estabelecer novos marcos legais, políticos e pedagógicos no que tange à educação especial, no sentido de transformar os sistemas educacionais em espaços inclusivos.

A partir do que foi abordado em 2007, na Convenção de Nova Iorque, surge a Política Nacional de Educação Especial sob a Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), em janeiro de 2008, a qual passa a dispor sobre o atendimento educacional especializado, adotando as concepções da educação especial inclusiva, adequando-se aos tratados internacionais firmados pelo Brasil.

O art. 8º, § 1º, inciso III, da PNE, estabeleceu que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios elaborassem seus planos de educação ou os adequasse em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE, no prazo máximo de um ano, a contar da publicação da lei, fazendo constar em seus respectivos planos a garantia do atendimento “[...] das necessidades específicas na educação especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 2014).

Conforme esclarece Silveira (2017), é importante saber sob quais influências, determinações e intenções as políticas públicas de inclusão escolar estão inseridas. Em primeiro cabe lembrar que tais políticas são formuladas por uma minoria, as quais irão representar os interesses políticos e econômicos contidos nas ações daqueles que, no poder, estão; criadas no sentido de organização da vida social dos homens, mas que acabam se tornando o principal meio de dominação de uma classe sobre a outra. Para tanto, algumas políticas são elaboradas apenas no sentido de colocar “panos quentes”, sem que haja a real intenção na superação dos problemas sociais, tendentes a construir apenas uma maquiagem para que a sociedade acredite que o problema está caminhando a uma resolução.

Assim, baseado no modelo neoliberal que o país começou a adotar a partir da década 1990, as políticas de inclusão resultariam, além do cumprimento de

diretrizes internacionais, na redução de gastos públicos, e isso se infere porque mesmo com a adoção da inclusão como regra, os recursos recebidos não são suficientes para cobrir as necessidades para o atendimento de qualidade.

O Estado passaria por uma reforma no sentido de diminuir-lhe o tamanho, suas tarefas, tornando-o mais competitivo no mercado. Nesse sentido, o Estado intervencionista precisava desaparecer, e isso só seria possível com a inércia do Estado na prestação de alguns direitos sociais. Era o momento propício, portanto, para falar em inclusão de pessoas com deficiência no sistema comum regular, pois atenderia, nesse compasso, os anseios da comunidade em geral com a adoção da perspectiva inclusiva (ainda que a implementação não fosse o objetivo central), bem como a economia que se esperava fazer com a manutenção de apenas um sistema.

Teríamos, portanto, a educação dos educandos com deficiência *preferencialmente* na rede regular de ensino, ponto esse que já foi objeto de crítica, pois, esse termo, na década de 80, quando a inclusão ainda era apenas uma possibilidade, não se coadunava mais com as diretrizes internacionais, as quais determinam que a inclusão devia ser a regra.

Outro ponto a ser discutido refere-se ao pouco investimento do poder público na garantia dos direitos sociais, o que acaba repercutindo nos serviços educacionais especializados, haja vista o recuo do Estado nos investimentos financeiros nas instituições públicas, de modo a fragilizar o sistema de ensino público, passando a ideia de que ela é ineficiente. Trata-se da manifestação da própria sociedade capitalista, em que o público tende a estar a serviço dos interesses das classes dominantes, e isso reflete no pensamento ideologicamente construído a partir de ideias neoliberais, segundo o qual, cada um tem o correspondente ao seu esforço próprio.

Como objetivos, a PNEEPEI (2008) propõe-se a garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular, pensando a escola sob o seu aspecto social e cultural, visando atender a uma diversidade maior na escola comum. O que se critica, no entanto, é que essa política também estabelece como objetivo a manutenção dos serviços especializados por meio de recursos públicos, incidindo, como se argumentou anteriormente, na dicotomia: público-privado.

O PNEEPEI é considerado a política mais avançada da inclusão escolar atualmente no Brasil, porque incluiu debates acerca do discurso sobre inclusão quando atribuiu suas práticas como um processo transversal. O

que significa que essa modalidade de ensino é atravessada por diferenças individuais advindas dessas pessoas cujo traço é a deficiência. Contudo, quando mencionado como as práticas vão ocorrer transversalmente, o atendimento especializado e a formação de professores na área específica da Educação Especial ficam em maior evidência (MATOS, 2019, p. 56).

O público-alvo da educação especial, segundo essa Política, sem muitas inovações quando tomamos como referência a LDB/96, são os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sendo interessante, no entanto, evidenciarmos os conceitos expostos na PNEEPEI:

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 (BRASIL, 2008) (destacamos).

Essas definições não se esgotam na mera categorização e especificações desse público, tendo em vista que, amparadas nos documentos internacionais, as pessoas se modificam e transformam o contexto no qual estão inseridas, sendo imprescindível, no caso, uma atuação pedagógica voltada à mudança na situação de exclusão, motivo esse que deixa ainda mais evidente a necessidade de ambientes heterogêneos, inclusivos.

A maior conquista dessa Política, conforme cita Matos (2019), foi a previsão de criação das salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), as quais disponibilizam professores especializados em múltiplas necessidades, assegurando condições favoráveis de igualdade a partir das suas diferenças.

Silveira (2017) diz ser a Política que consagrou a educação especial não mais com a possibilidade de ser substitutiva do ensino comum, mas apenas complementar e suplementar ao mesmo tempo, considerada, portanto, uma

inovação quando comparada aos outros normativos anteriores, aproximando-se mais à concepção da inclusão total.

No item relacionado às diretrizes, a Política define quais são as funções do AEE:

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 (BRASIL, 2008)

A PNEE/PEI deixa claro, portanto, que a função do atendimento educacional especializado não é substitutiva do ensino comum, devendo ser compreendido como um trabalho pedagógico e de complementação (direcionado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento) e de suplementação (direcionado aos alunos com altas habilidades/superdotação), cuja finalidade é que esses educandos possam se desenvolver de forma autônoma e independente, tanto no contexto escolar quanto na sociedade (BARROS, 2019).

Para que isso ocorra, a Política menciona que a inclusão deve ter início na educação infantil, pois é nesta que “[...] se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global”. É a etapa em que a criança terá acesso às diferentes formas de comunicação, além da riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças, de modo a favorecer as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (BRASIL, 2008).

Dispõe ainda acerca da inclusão na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, ao ditar que as ações devem estar pautadas na possibilidade de ampliação de oportunidades de escolarização, formação para inserção no mercado de trabalho e participação social. Sobre a educação indígena, do campo e quilombola, estabelece como diretriz a garantia de que os recursos, serviços e o atendimento educacional especializado contemplem as diferenças

socioculturais desses grupos. No ensino superior, que a educação especial seja amparada na transversalidade, concretizando-se por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos (BRASIL, 2008).

Seguindo esse mesmo entendimento, em setembro de 2008, o Decreto 6.571¹¹, que dispunha acerca do atendimento educacional especializado, foi editado e, juntamente com a Resolução n. 4/2009, instituiu as diretrizes operacionais do AEE na educação básica, as quais começaram a dar um novo modelo de funcionamento às escolas especializadas.

Nesse sentido, a União assumia o compromisso em prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino público dos Estados, Distrito Federal e Municípios, para o atendimento educacional especializado, e isso se materializaria a partir de 2010, momento em que as escolas públicas de ensino regular passaram a ter financiamento do FUNDEB, computando-se em dobro quando a matrícula era correlata ao público-alvo (BRASIL, 2008).

Tratava-se, neste caso, de uma manobra política, também baseada no modelo neoliberal, pois, de acordo com Rech (2016), o aumento no repasse de verbas era uma estratégia para que os alunos com deficiência fossem bem-vindos à escola regular, de modo que o aumento dos recursos financeiros enfraquece a resistência, além de ampliar as possibilidades de adesão.

Isso é possível porque, na racionalidade neoliberal, a inclusão passa a ser pensada por meio de um dispositivo de segurança e a sedução como uma estratégia potente que, através do agenciamento de certas práticas – que almejam dar conta de tudo e de todos –, contribui para que a inclusão opere fortemente como um imperativo. Tal imperativo visa a atingir a conduta de cada indivíduo, de modo que cada um deseje estar em constante fluxo e sair de determinadas posições (RECH, 2016, p. 33).

A lógica da inclusão, comandada pelos ideais neoliberais, passa a ser aceita, afinal, o governo está fazendo “a sua parte”, está promovendo a inclusão, muito embora não aquela preestabelecida pelos documentos internacionais. Isto é afirmado porque a inclusão, nesse modelo, gera outro tipo de exclusão, tendo em vista que os alunos com deficiência, devidamente matriculados, gerarão um aumento de recursos financeiros à escola, mas será que os currículos serão

¹¹ O Decreto n. 6.571/2008 foi posteriormente revogado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

adaptados a eles? A estrutura física da escola será acessível? A avaliação da aprendizagem levará em consideração suas principais barreiras, mas, além disso, suas principais habilidades? Essas são as principais indagações para fins de responder se uma escola é ou não inclusiva.

De acordo com o art. 1º, § 2º, do Decreto 6.571, de 2008, “o atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas”. Destarte, a sala de aula comum passa a ser ocupada pelos alunos da educação especial, tendo acesso ao mesmo espaço frequentado pelos demais alunos.

A partir de então começa a construção de novos marcos legais, novas políticas educacionais e pedagógicas capazes de promover condições de acesso, participação de todos e permanência no ensino regular. Dentre os documentos, cite-se o Parecer n. 13, de 3 de junho de 2009 e a Resolução n. 4, de 3 de outubro de 2009, ambos do CNE. O primeiro possibilitou que a educação sob o viés inclusivista ganhasse visibilidade na Educação Básica (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009a).

O segundo, baseado no parecer, instituiu diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade de educação especial, de modo a contemplar a forma de implementação, as responsabilidades dos sistemas, a condição fundamental do público-alvo do AEE, a exigência de comprovação de matrícula nas classes comuns e na definição do perfil dos alunos atendidos (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009b).

Além disso, o parecer estabelece que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola deve contemplar o AEE, bem como estimular a participação da família no sentido de promover um ambiente mais democrático e mais propício ao desenvolvimento humano, de modo a articular-se com as demais políticas públicas (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009b).

Ainda que os documentos nacionais estivessem voltados à inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular, as instituições privadas, que promoviam o atendimento especializado, continuavam na disputa por financiamento de recursos públicos, já que o próprio Decreto n. 6.571, de 2008, estabelecia a continuidade do apoio técnico e financeiro a essas instituições, o que revela a natureza das políticas

educacionais inclusivas baseadas no neoliberalismo, de natureza capitalista (BARROS, 2019).

No mesmo sentido, Dainês (2009, p. 37) destaca:

Portanto, é nesse contexto que as propostas político-educacionais para indivíduos com deficiência vão sendo regulamentadas, bem como a organização das funções entre os serviços públicos e privados. Ao mesmo tempo em que o atendimento ao deficiente é proposto na educação regular (pública), é também garantido o apoio financeiro às instituições particulares que se responsabilizam por uma educação especializada.

Percebe-se como o capital influencia diretamente na educação brasileira a ponto de interferir nas políticas públicas e impor uma ideologia dominante, propagando discursos que supervalorizam a busca da maior produtividade e resultados, tendo como consequência, baseada nessa competição instaurada, a falsa percepção de que o público jamais alcançará os resultados do setor privado. Mas como ficam as pessoas com deficiência quando não têm acesso ao serviço especializado? Os grupos minorizados se tornam apenas um objeto nesse jogo de interesses no qual o mercado, a competição, o êxito pela acumulação de bens materiais e capital são o que difere o bem-sucedido do fracassado.

Nesse sentido, em 2011, no governo da então presidenta Dilma Rousseff, entra em vigor o Decreto n. 7.611¹², de 17 de novembro. O novo Decreto prevê a possibilidade de matrículas em espaços segregadores como classes especiais em escolas regulares e escolas especiais ou especializadas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, conveniadas com o poder público, flexibilizando as políticas voltadas ao modelo inclusivista. Continua estabelecendo o apoio técnico financeiro às instituições privadas que promovem a educação especial (BRASIL, 2011)

A revogação do Decreto n. 6.571/2008 foi fortemente criticada, pois representava, para alguns, uma ruptura aos ditames da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, tendo por principal objetivo acabar com as Políticas Nacionais de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Outros, no entanto, diziam que apenas a revogação do Decreto anterior já representava avanço, muito embora houvesse o entendimento de que a redação do atual também não atende de forma integral os anseios inclusivistas (BARROS, 2019).

¹² O Decreto n. 7.611, de 2011 substituiu o Decreto n. 6.571, de 2008.

As diretrizes da educação especial foram ampliadas. No primeiro decreto havia quatro incisos identificando os principais objetivos:

Art. 2º São objetivos do atendimento educacional especializado:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino. (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, de acordo com o inciso I, do artigo supracitado, o primeiro objetivo da política é a promoção do acesso do público-alvo da educação especial ao ensino regular, em conformidade com os diplomas internacionais ratificados pelo Brasil. Os demais objetivos sustentam a garantia de uma educação especial inclusiva, de modo que os educandos possam aprender e acordo com a transversalidade das ações, além de recursos didáticos e pedagógicos que garantam o acesso, permanência e continuidade de estudos em todos os níveis de ensino.

O Decreto de 2011 determinou as seguintes diretrizes:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II - aprendizado ao longo de toda a vida;
- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
- VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (BRASIL, 2011).

Inspirados na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o Decreto 7.611/2011 contempla objetivos mais generalistas, abarcando alguns fundamentos mais de cunho ideológico do que práticos, como se vê quando fala em *igualdade de oportunidades* ou *adaptações razoáveis*, por exemplo. No primeiro –

igualdade de oportunidades – há resquícios de uma política neoliberal, atrelado à defesa dos direitos naturais e liberdade individual, o que, para Barros (2019), é uma concepção perversa, sendo que o foco centrado na liberdade individual acabaria responsabilizando a própria pessoa com deficiência pelo seu insucesso ou fracasso.

Sobre adaptações razoáveis, talvez fosse uma forma de relativizar o compromisso na prestação de uma educação de qualidade efetiva. Ao que parece, trata-se de uma forma de o Poder Público se eximir da responsabilidade com relação aos esforços para a garantia da educação especial voltada ao atendimento de cada um, de acordo com a sua necessidade. Esse entendimento corrobora com a noção de que as pessoas com deficiência serão incluídos “preferencialmente na rede regular”, bem como na manutenção do apoio financeiro, às entidades privadas, fortalecendo a política neoliberal e privatização dos serviços educacionais com a transferência de verbas públicas para o setor privado.

O §1º do art. 2º, do Decreto 7.611/2011, estabelece que o atendimento educacional especializado deve ser compreendido como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado” de forma “complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento” e “suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011).

Pela leitura da norma, entende-se a educação especial como complementar e suplementar, descartando a ideia de prestação do serviço de forma substitutiva. Entretanto, o decreto alterou o art. 14 do Decreto 6.253/2007, que dispunha sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), fazendo constar que a distribuição dos recursos levaria em consideração as “[...] matrículas efetivadas na educação especial oferecidas por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial [...]”. De acordo com Barros (2019, p. 116), “Isso fez suscitar a esperança de grupos que defendem a modalidade substitutiva, em outras palavras, que defendem a continuidade das escolas e classes especiais”.

Muito embora o Decreto 6.253/2007 tenha sido revogado pelo Decreto 10.656/2021, o art. 23, inciso I, alínea “d” continua prevendo a distribuição dos recursos do FUNBED para as “instituições comunitárias, confeccionais ou

filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público”, considerando o:

[...] atendimento educacional especializado no contraturno para estudantes matriculados na rede pública de ensino de educação básica e inclusive para atendimento integral de escolarização a estudantes com deficiência constatada em avaliação biopsicossocial, periodicamente realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar, em termos do disposto na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, com vistas à inclusão do estudante na rede regular de ensino e à garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 2021).

Com tais recursos, o governo acaba fortalecendo os serviços prestados pelo setor privado, com o pretexto de ampliar o atendimento à educação especial. Em consequência, a qualidade do atendimento nas escolas públicas resta comprometida, já que trabalha com insuficiência de recursos. Mais uma vez travamos o embate do público e privado, onde este, com a devida capacidade financeira, terá um discurso favorável, de modo que as pessoas com deficiência continuarão limitadas a classes e escolas especiais.

De acordo com Barros (2019):

Notamos também que não se trata de mudanças de concepção (integração ou inclusão), mas da natureza da sociedade capitalista em que está alicerçada a política educacional brasileira para o PAEE, sociedade essa que vê esse público como improdutivo para o capital, uma sociedade de classes, em que a luta pelo direito à educação dá-se na correlação de forças (BARROS, 2019, p. 99).

Baseando-se nas ideias neoliberais, de garantia mínima dos direitos sociais, a intenção primordial é fomentar a economia com mão de obra destinada ao mercado, e isso, é claro, reflete no direito à educação. Orrú (2019, p. 154), quando trata especificamente sobre a aprendizagem de alunos com autismo¹³, explica que os conteúdos apostilados, característicos do modismo no ensino, não preparam os alunos para serem bons profissionais, pois lhes faltam experiências. Preparam a criança desde pequena para a competitividade dos vestibulares, excluindo e marginalizando muitos alunos, os quais necessitam de olhares diferentes para o seu processo de aprender.

¹³ A Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012 prevê que “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”, em conformidade com o art. 1º, §2º. (BRASIL, 2012).

A solução encontrada por algumas dessas escolas que visam uma pré-preparação para vestibulares é “laudar” a criança ou o adolescente com algum suposto transtorno de aprendizagem que justifique sua incapacidade de realizar os exercícios e as provas estabelecidos segundo o ritmo dos demais alunos, dando razão plausível que essa situação não pertence ao professor, mas sim é fruto do fracasso e da incapacidade do próprio aluno que não consegue “acompanhar” sua turma. Assim, justifica-se uma sala à parte onde esses alunos se encontrarão. E, infelizmente, esses procedimentos, muitas vezes, também recebem o aval dos próprios familiares, acredito que talvez, por falta de informações ou pela ânsia de provar que seu filho é realmente incapaz perante os demais e por isso precisa receber uma outra forma de tratamento ou atendimento (ORRÚ, 2019, p. 154).

A competição, nesse caso, é resquício do modelo neoliberal, em que cada indivíduo é responsável pelo seu sucesso ou fracasso, dependendo do quanto possa se esforçar para tanto. Assim, o fracasso da inclusão de pessoas com deficiência na escola regular reforça que, no caso, faltou esforço, mas não há a constatação de que, na verdade, a educação está voltada à satisfação do mercado com mão de obra qualificada, ao passo que a escola só oferece as competências e habilidades que o mercado exige. De acordo com Dainês (2009, p. 34), esse “[...] processo de educação formal é realizado de modo que uma parte dos alunos atravessa todos os níveis e a outra acaba sendo excluída e marginalizada”.

Ainda considerando o discurso voltado à inclusão, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), apelidado de Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015), a qual passou a adotar o modelo social de deficiência, afastando-se do modelo médico. Assim, de acordo com o art. 2º, a pessoa com deficiência deve ser considerada como:

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015)

Percebe-se que o conceito é reformulado, de modo que as limitações da pessoa com deficiência levam em consideração as barreiras impostas pelo meio, a deficiência deixa de ser um atributo da pessoa e passa a ser consequência da insuficiência do Estado em promover acessibilidade a cada um, de acordo com as suas características. Assim, a deficiência está no meio, não nas pessoas, e quanto

mais acesso e oportunidade ela tiver, menores serão as dificuldades de inserção (GABRILLI, 2015).

O Capítulo IV, dos arts. 27 a 30 é destinado ao tratamento acerca do Direito à Educação.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Como informa o parágrafo único do art. 1º, a LBI tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (2006), mas não somente, pois a Lei também resgata, a partir do que se lê no art. 27 e outros dispositivos, ideais da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994).

O art. 28 estabelece algumas ações de incumbência ao Poder Público, como, por exemplo, assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, garantindo o acesso, permanência, participação e aprendizagem por meio de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; a institucionalização da educação especial no Projeto Pedagógico da escola para atender os alunos com deficiência e garantir o acesso ao currículo em condições de igualdade para a promoção do exercício da autonomia; a adoção de práticas pedagógicas inclusivas na formação inicial e continuada de professores para o atendimento educacional especializado. Às instituições privadas passa a ser proibida a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento das determinações estipuladas na LBI (BRASIL, 2015).

Por mais que o Estatuto tenha trazido relevantes mudanças, ainda utilizou a expressão *adaptações razoáveis*, em conformidade com o que dispõe o Decreto n. 7.611/2011. Assim, o 3º, inciso VI, da LBI, prevê:

VI - adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com

as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais; (BRASIL, 2015).

Barros (2019) tece críticas com relação ao termo. Para a autora, essas adaptações razoáveis seriam capazes de garantir igualdade de condições e oportunizar o gozo de todos os direitos e liberdades fundamentais, já que não poderão acarretar ônus desproporcional ou indevido ao poder público?

Então, partimos do pressuposto de que é necessário mudar para incluir, mas não pode dispensar recursos de forma desproporcional, além do que seria razoável. Tais assertivas, derivadas de uma sociedade capitalista, baseada no modelo neoliberal, só poderiam resultar na exclusão e marginalização do público que pretende incluir. Disso resulta contradição.

A partir daí o governo federal editou Planos, Pareceres, Notas Técnicas, entre outros normativos no sentido de implementar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Entretanto, destacamos ser imprescindível que esses objetivos e as diretrizes fixadas estejam alinhados à superação das desigualdades, erradicação de todas as formas de discriminação, promoção humanística e consagração dos princípios do respeito aos direitos humanos e à diversidade.

Nenhuma dessas metas pode ser dissociada da concepção de que a pessoa com deficiência, apesar de ignorada pela sociedade, já que considerada improdutiva, merece todos os direitos previstos na Carta Constitucional de 1988, e isso inclui o direito de ser educada, de conseguir desenvolver suas habilidades, extrair suas principais competências, ainda que não necessariamente para suprir os interesses do mercado, pois a educação vai muito além.

É necessário, segundo Mészáros (2008), outro tipo de educação, que seja capaz de promover uma tomada de consciência acerca do processo educacional, de modo que se possa romper com a lógica de reprodução estabelecida historicamente pela ordem do capital, desconstruindo a relação hierárquica em que a educação se submete ao trabalho, promovendo uma universalização no intuito de uma ordem social qualitativamente diferente.

Ainda nessa lógica, é importante citar a edição do novo Decreto que institui a Política Nacional de Educação Especial, Decreto n. 10.502, de 2020, apesar de não ser objeto de análise no presente trabalho. Não obstante os esforços para a garantia da inclusão escolar total, o Decreto prevê em seu art. 6º a manutenção dos serviços

de classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço, dando à família a possibilidade de decisão no processo de escolha acerca dos serviços considerados inclusivos ou especializados ao público, para fins de eliminar ou minimizar os impedimentos e barreiras que cada educando possui, proporcionando, segundo a redação do inciso IV, do art. 6º, “melhores condições de participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2020).

Além disso, de acordo com o art. 9º, inciso III, os educandos com deficiência que não se “beneficiarem” das escolas regulares inclusivas deverão ser direcionados ao atendimento educacional mais adequado, “[...] com vistas à inclusão social, acadêmica, cultural e profissional, de forma equitativa, inclusiva e com aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 2020).

Ao que tudo indica, por meio das disposições do Decreto, não é a comunidade escolar que deve se adequar para incluir, passa-se, mais uma vez, a direcionar ao educando com deficiência a responsabilidade de se adequar. Por tais motivos, o Decreto, editado no governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro, causou grande controvérsia.

De um lado estão os defensores do seu conteúdo, pois afirmam que o educando com necessidades especiais, inserido no contexto de sala comum, de fato, não desenvolve suas habilidades e competências, tendo em vista que a aula não é elaborada considerando as vicissitudes de cada limitação. Do outro lado estão aqueles que falam em retrocesso para os direitos das pessoas com deficiência, haja vista que não necessariamente a inclusão requer que a pessoa com deficiência aprenda tal qual uma criança típica, mas que possa ter o direito ao convívio com os seus, fato esse importante para sentir que pertence a um determinado grupo.

O Decreto encontra-se atualmente com vigência suspensa, por decisão liminar do Supremo Tribunal Federal, por haver a possibilidade de criação de salas especiais, previsão essa que confronta a promoção da inclusão escolar como forma de melhor desenvolvimento das crianças com deficiência, além de incidir em práticas ultrapassadas e discriminatórias, considerando a pessoa com deficiência como se via em tempos remotos, como um ser indesejado no seio social, conforme decidiu a Suprema Corte (BRASIL, 2020).

Por tais motivos, muito embora seja importante explicitar os novos contornos que a educação especial possivelmente tomará, por não se encontrar em vigência

no momento desta pesquisa, é que não há como analisar a sua implementação, motivo pelo qual, não faz parte do nosso objetivo.

Entretanto, cabe mencionar que, apesar do compromisso assumido pelo Brasil em promover a inclusão escolar de pessoas com deficiência, sem qualquer distinção ou discriminação, há uma possibilidade real, se acaso o Decreto editado no atual governo entrar em vigor nos mesmos moldes em que foi publicado, de voltarmos a manter alunos com deficiência em salas ou escolas separadas, promovendo a segregação que por muito tempo foi combatida.

A despeito de críticas acerca da inclusão ainda persistirem, as quais, inclusive, são reais, ao contexto atual do nosso sistema de ensino, especialmente no que concerne à educação especial, não se pode mais conceber práticas amparadas na segregação de pessoas, sendo ela deficiente ou não. Logo, a possibilidade de criação de um sistema paralelo, para a promoção da educação de pessoas com deficiência, nos parece que retrocede à segregação desse público-alvo, por tempos, já superada.

Assim, levando em consideração as principais diretrizes estabelecidas nas Políticas Públicas acerca da educação especial, o capítulo seguinte tem o intuito de investigar como esse processo tem se dado no Maranhão, limitando o aspecto geográfico à cidade de Imperatriz.

4 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA EM IMPERATRIZ

Este capítulo tem como objetivo caracterizar as políticas de educação especial no município de Imperatriz e o processo de implementação das políticas educacionais inclusivas de alunos com deficiência na rede pública municipal de ensino. Para tanto, está dividido em três seções.

A primeira seção busca trazer os aspectos geopolíticos da cidade de Imperatriz, sendo imprescindível para saber onde é o nosso lócus e as principais características da cidade, e isso inclui saber como o sistema de ensino está organizado, de modo que possamos compreender a educação especial dentro da totalidade à qual faz parte.

A segunda seção evidencia as primeiras ações e políticas voltadas ao público-alvo da Educação Especial, fazendo um paralelo com os momentos abordados no primeiro capítulo, em que se compreendia que os educandos com deficiência deveriam ser educados em ambientes separados, período em que havia a predominância das instituições especializadas para *tratar* da pessoa com deficiência.

A terceira seção destina-se à análise das Políticas Públicas do município para a Educação Especial na perspectiva inclusiva, com abordagem dos documentos normativos e das entrevistas realizadas com os sujeitos. Inicialmente analisamos as políticas e estratégias para a Educação Especial Inclusiva, evidenciando o disposto no Plano Municipal, dialogando com as respostas das entrevistadas. Por fim, tratamos especificamente acerca do Atendimento Educacional Especializado e das Salas de Recursos, também trazendo o disposto nos normativos em diálogo com o conteúdo das entrevistas.

4.1 O Município de Imperatriz e a Caracterização do Sistema Educacional

Antes de iniciar a análise acerca das políticas públicas educacionais voltadas às pessoas com deficiência na cidade de Imperatriz, faz-se necessário saber o *todo*, o contexto no qual está inserida, do ponto de vista político, econômico e social, motivo pelo qual expõe-se, em primeiro momento, as características principais da cidade, como se organiza o sistema educacional, quais os índices

obtidos de acordo com órgãos oficiais quando se fala em prestação do direito à educação.

Assim sendo, o Município de Imperatriz, cidade escolhida para ser o local da pesquisa, é a segunda maior cidade do estado do Maranhão, possuindo uma área de 1.369,039 km², e população estimada de 259,980 pessoas (IBGE, 2021). Está localizada às margens do Rio Tocantins e distante 629,5 km da capital, São Luís (IMPERATRIZ, 2022).

Surgiu no final do século XVI e início do século XVII, por iniciativa dos bandeirantes que partiam de São Paulo, navegando em busca de riquezas. Mas, somente em 1658, há registro da chegada dos jesuítas, liderados pelos Padres Manoel Nunes e Francisco Veloso, no local que hoje é Imperatriz (IMPERATRIZ, 2022).

Imperatriz foi fundada em 16 de julho de 1852 por Frei Manoel Procópio de Maria, capelão da expedição que saiu do porto de Belém, e em 26 de junho de 1852, recebeu o nome de Colônia Militar de Santa Tereza do Tocantins, nome esse que em 1856 mudaria para Vila de Imperatriz, em homenagem à imperatriz Tereza Cristina. Com o passar do tempo, o nome foi sendo simplificado pela própria população, de modo a ser reconhecida apenas como Imperatriz (IMPERATRIZ, 2022).

Adquiriu o *status* de cidade em 22 de abril de 1924, por meio da Lei nº 1.179, no governo de Godofredo Viana. A cidade experimentou uma demora no seu desenvolvimento, principalmente por ser muito afastada geograficamente da capital, sendo chamada, na época, de Sibéria Maranhense em decorrência disso. Entretanto, esse cenário começou a mudar a partir do início da construção da rodovia Belém Brasília, que acabou conectando a cidade aos outros centros, fato esse que repercutiu no desenvolvimento acelerado a partir de 1960, atraindo pessoas de todo lugar do país (IMPERATRIZ, 2022).

O acadêmico Edmilson Sanches, em sua obra *Enciclopédia de Imperatriz* (2003), enuncia que a construção da rodovia Belém-Brasília, cujo trecho maranhense foi inaugurado em 1960, é o 'principal marco histórico-econômico' de Imperatriz, visto que a explosão demográfica (39.169 habitantes em 1960; 80.827 em 1970 e, 220.095 em 1980) e econômica evidenciada em 1980 – até 20 anos após a sua inauguração – não teria acontecido se o trecho da rodovia não passasse pelo território do município. Assim, concordamos com o autor quando afirma que Imperatriz foi fundada em 1852, mas 'refundada' no ano de 1960 (NUNES, 2022, p. 208).

A construção da estrada trouxe à cidade a possibilidade de conectar-se a outras cidades, a outros estados, o que se tornou crucial para o seu desenvolvimento, visto que passou a atrair empresas, gerar novos empregos, bem assim, proporcionou à região e aos munícipes, melhor condição de vida.

A região começou um processo acelerado de desenvolvimento, e isso garante à segunda maior cidade do estado, uma posição de destaque do ponto de vista político, cultural e populacional, possuindo o segundo maior PIB do estado e o 165º do Brasil, com maior destaque para atividades desempenhadas nos setores de agricultura, pecuária, extrativismo vegetal, comércio, indústria e serviços (IMPERATRIZ, 2022).

Além disso, atualmente a cidade é considerada um polo universitário, e isso provoca maior circulação de pessoas de outros estados como Pará e Tocantins, e, conseqüentemente, estímulo à economia local. Tudo isso rendeu à cidade alguns títulos, tais como, “Princesa do Tocantins, Portal da Amazônia, Capital Brasileira da Energia e Metrópole da Integração Nacional” (IMPERATRIZ, 2022).

Imperatriz apresenta índice de desenvolvimento humano municipal (IDHM) de 0,731, o qual pode ser considerado alto¹⁴, de acordo com a escala utilizada para avaliar esse índice. Os números para essa análise comparativa podem variar entre 0,000 e 1,000, ou seja, quanto mais o índice estiver próximo de 1,000, maior será o desenvolvimento humano do município.

O IDHM é analisado a partir de três dimensões: longevidade, educação e renda. A primeira diz respeito à uma vida longa e saudável, medida pela expectativa de vida, a qual será alta, desde que a pessoa esteja inserida em um ambiente saudável, com acesso à saúde de qualidade, direito fundamental que garante saúde física e mental. Educação, por sua vez, consiste no acesso ao conhecimento, o que pode ser medido pela média de anos de educação de adultos e expectativa de anos de escolaridade para crianças com idade de iniciar a vida escolar. A renda é o padrão de vida das pessoas, a qual garante acesso a necessidades básicas como alimentação, moradia, lazer etc., medido pela Renda Nacional Bruta per capita. (ATLAS BRASIL, 2022).

¹⁴ As faixas de desenvolvimento humano são 5: a) muito baixo (0,000 – 0,499); b) baixo (0,500 – 0,599); c) médio (0,600 – 0,699); d) alto (0,700 – 0,799) e; muito alto (0,800 – 1,000) (ATLAS BRASIL, 2022).

Considerando os números de Imperatriz, a renda é considerada alta, 0,803; a educação e a longevidade estão na faixa *médio*, com 0,698 e 0,697, respectivamente. Importante destacar, no entanto, que, apesar do desempenho econômico da cidade de Imperatriz, não se pode isolá-la do contexto maior, que é o estado do qual faz parte (ATLAS BRASIL, 2022).

O estado do Maranhão, com 217 municípios, tem um dos piores índices de desenvolvimento do país. Dos 26 estados e o Distrito Federal (DF), o IDHM do estado situa-se na posição 25º, ficando à frente apenas de Alagoas. O IDHM é 0,687, levando em consideração, como visto no parágrafo anterior, renda (0,764), educação (0,682) e longevidade (0,623), estando na classificação *médio* (ATLAS BRASIL, 2022).

Esses números traduzem a efetividade, ou não, dos direitos sociais, tais como saúde, educação, trabalho, lazer, segurança, proteção à maternidade e à infância, moradia, previdência social, conforme disposto no art. 6º, da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Quanto maior é a prestação desses direitos, de forma direta ou indireta pelo Estado, maior é a qualidade de vida, portanto, maior será o IDHM de determinada região ou país.

No contexto de Imperatriz, considerando o rendimento da população, o que é imprescindível para o exercício, senão de todos, mas de muitos direitos sociais, em 2020 o salário médio mensal era de 2.0 salários mínimos. Se for considerada a proporção de pessoas ocupadas em relação à população total, isso representa 25%. Os domicílios com rendimento mensal de até meio salário mínimo por pessoa, representa o percentual de 37,4% da população, o que coloca Imperatriz na posição 217, ou seja, a última, já que o estado possui esse total de municípios (IBGE, 2020).

Pesquisas empíricas demonstram que o valor do salário é proporcional à escolaridade, pois aqueles que possuem o ensino superior estão na faixa de maior rendimento. Entretanto, no Brasil, mais de 50% das pessoas não têm acesso ao ensino superior. Quando essa análise é voltada ao Nordeste, é mais latente a desigualdade na promoção de um direito básico como tal, haja vista que 49,1% das pessoas com mais de 25 anos de idade não possuem instrução ou possuem apenas o ensino fundamental incompleto, e somente 12,1% possuem curso superior (IBGE, 2019).

De acordo com o censo de 2010, no Maranhão, são 3.213,208 pessoas sem instrução ou com ensino fundamental completo, número esse muito expressivo, se

considerarmos que a população, na época, era formada por 6.574.789 habitantes; pessoas com ensino fundamental ou médio incompleto eram 842.384; pessoas com ensino médio completo e superior incompleto eram de 994.385; e superior completo eram de 189.918; pessoas consideradas analfabetas totalizavam 123.171 (IBGE, 2010).

Para Bernat (2019, p. 30), “O analfabetismo ainda é uma questão social não resolvida no Maranhão”, e é justamente o analfabetismo que evidencia uma das expressões mais latentes da desigualdade social. Esse é um dos principais reflexos, segundo o autor, do baixo IDH, mas também, de um processo histórico político, econômico e social que reverberam até os dias atuais. Não há uma distribuição de renda equitativa, pelo contrário, há uma alta concentração de dinheiro e de propriedade nas mãos de poucos, ocasionando, com isso, situação de marginalização social, bem como de extrema pobreza.

Com destaque ao contexto político, o Maranhão, por um longo período, foi governado por uma política oligárquica, caracterizada pelo descompromisso com a realidade local de seus habitantes e preponderância do alcance de interesses meramente particulares. Muito embora a partir de 1950 o estado tivesse experimentado um certo desenvolvimento econômico e social, esse processo determinou a expansão do capitalismo excludente, consolidando apenas os interesses de um pequeno grupo (BERNAT, 2019).

À margem desse desenvolvimento ficou um grande grupo, sem oportunidade de trabalho e renda, sem educação, saúde, lazer, moradia, condições mínimas de saneamento básico, entre outras. Por tais motivos é que metas foram elaboradas no sentido de tentar mudar essa realidade por meio da educação. Dentre elas, destaca-se a “Jornada de Alfabetização Sim, eu posso!”.

A Jornada de Alfabetização Sim, eu posso! é uma das ações estratégicas do Plano Mais IDH, instituído pelo Governador Flávio Dino logo nos primeiros dias da gestão, com o objetivo de promover a superação da extrema pobreza e das desigualdades sociais no meio urbano e rural, a partir da articulação políticas públicas, com foco inicial nos 30 municípios de menor Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM). Por muitos anos, nesses municípios, e em outros do Maranhão, o analfabetismo serviu a vários interesses, maquiando uma negação de direitos (CAMARÃO; GONÇALVES, 2019, p. 9).

Por mais bem-intencionada que tenha sido a Jornada, o Maranhão não avançou muito nos níveis de alfabetização, ainda estando entre os principais

estados com os piores índices. Cabe destacar que Imperatriz não faz parte da meta do governo do estado, haja vista que os 217 municípios, no ranking geral de índice de IDH, ocupa a posição 94^a, e as metas foram destinadas apenas aos 30 municípios com piores índices. Mas quais são os motivos pelos quais a cidade de Imperatriz não está dentre os piores índices de analfabetismo no Maranhão? Como o sistema educacional está organizado?

O analfabetismo da população de Imperatriz, em 2010, de pessoas com 25 anos ou mais, alcançava o índice de 14,33%, sendo que 56,27% conseguiam concluir o ensino fundamental, 39,61% concluíram o ensino médio, e 7,93% possuíam o ensino superior completo (ATLAS BRASIL, 2020). Em comparação à cidade com o menor IDH do Maranhão, Afonso Cunha, com população estimada de 5.905 habitantes, de acordo com o censo de 2010, ela possuía 3.424 pessoas sem instrução ou ensino fundamental incompleto (IGBE, 2010).

Imperatriz não está entre as piores cidades do Maranhão quando se trata do direito fundamental à educação. Entretanto, cabe ressaltar que, analisada dentro do contexto estadual, o qual é indissociável, não há o que comemorar, tendo em vista que o Maranhão ainda possui um dos piores indicadores do país, não tendo avançado muito na promoção desse direito, muito embora os novos governantes tenham se valido desse discurso para conseguir ascender ao poder e políticas públicas tenham sido elaboradas nesse sentido.

Pelo que dispõe a Constituição Federal de 1988, as políticas públicas educacionais estão baseadas no princípio da descentralização, de modo que a União, Estados, Distrito Federal e Municípios organizarão os seus sistemas de ensino em regime de colaboração, nos termos dos §§, do art. 211, da CF:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, cada ente federado é responsável por determinado nível de ensino, mas todos devem organizá-lo em colaboração. À União, portanto, compete a responsabilidade pela organização do ensino público federal, além da garantia de assistência técnica e financeira aos demais entes. Aos municípios compete a promoção do ensino fundamental e educação infantil, ao passo que aos Estados e ao Distrito Federal compete a promoção do ensino fundamental e médio. Todo o sistema, prestado por quaisquer dos entes federados, deve assegurar igualdade de condições para o acesso e permanência nas escolas e um padrão de qualidade do ensino.

Em Imperatriz existe a oferta da educação nos âmbitos federal, estadual e municipal, prestados diretamente pelo poder público ou por entidades privadas, nos níveis, etapas e modalidades de ensino, conforme evidencia o quadro a seguir:

ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA EDUCAÇÃO DE IMPERATRIZ				
Redes		Níveis	Etapas	Modalidades
Pública	Municipal	Educação Básica	Ensino Infantil	Educação do Campo Educação Especial
			Ensino Fundamental	Educação do Campo Educação Especial EJA
	Estadual	Educação Básica	Ensino Médio	Educação Indígena Educação Especial EJA Educação Profissional
		Educação Superior	-	Presencial EaD Especialização <i>lato sensu e stricto sensu</i>
	Federal	Educação Básica	Ensino Médio	Educação Profissional Educação Especial
		Educação Superior	-	Presencial Semipresencial EaD Especialização <i>lato sensu e stricto sensu</i>
Privada	-	Educação Básica	Educação Infantil Ensino Fundamental Ensino Médio	Educação Especial EJA Educação Profissional

		Educação Superior	-	Educação Indígena Educação Especial Especialização <i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i> Presencial Semipresencial EaD
--	--	-------------------	---	--

Fonte: NUNES (2022, p. 215)

De acordo com o último censo do IBGE, no ensino infantil são 141 escolas, dentre elas, em 46 o serviço de creche é ofertado pelo Município e 33 por instituições privadas; o pré-escolar é promovido pelo Município em 80 escolas, e pelo setor privado em 44. O ensino fundamental possui 141 escolas, das quais o Município oferece o serviço em 90 escolas e o setor privado em 44, nos anos iniciais; nos anos finais há o serviço em 53 escolas do Município, 1 escola estadual e 25 escolas privadas. O ensino médio é disponibilizado em 37 escolas (IBGE, 2021).

O ensino técnico profissionalizante é composto pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) e por instituições que compõem o Sistema S ou Terceiro Setor, que são SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) (NUNES, 2022).

Sobre o terceiro setor, muito embora não faça parte do objeto de pesquisa, cabe salientar que se trata de reforço à dualidade entre o público e privado, consubstanciando os interesses entre a classe burguesa e a classe trabalhadora, uma vez que se dedica a formar mão de obra para atender às demandas do mercado, do setor comercial e industrial. Assim sendo, como Imperatriz se destaca em atividade dos setores de agricultura, pecuária, extrativismo vegetal, mas também, comércio, indústria e serviços, o terceiro setor acaba recebendo grande destaque na cidade.

Sobre o ensino superior, Nunes (2022, p. 215-216) destaca:

[...] entre 2003 e 2011 o município apresentou um crescimento de 457% no número de matrículas efetuadas na rede privada, nas modalidades presencial, semipresencial e EaD. Em 2017, foram registradas cerca de 16.000 matrículas no ensino superior ofertado na modalidade presencial, distribuídas entre a rede privada constituída, sobretudo, pela DeVry FACIMP, Faculdade de Educação Santa Terezinha (FEST), Faculdade Pitágoras, Universidade CEUMA, Unidade de Ensino Superior do Sul do Maranhão (UNISULMA) e a rede pública, composta pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), um *campus* da

Universidade Estadual do Sul Maranhão (UEMASUL) e dois *campi* da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Esses números confirmam o motivo pelo qual a cidade de Imperatriz tem se tornado um polo universitário, inclusive na modalidade EaD, já que no município há a Universidade Aberta do Brasil (UAB), a qual integra a rede pública, além de outras da rede privada, tais como o Centro Universitário Internacional (UNINTER), a Faculdade Damásio de Jesus, a Faculdade AIEC-FAAB, a Faculdade de Macapá (FAMA), a Faculdade do Maranhão (FACAM), a Fundação Getúlio Vargas (FGV), a Universidade Estácio de Sá (UNESA), a Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), a Universidade Metodista de São Paulo, a Universidade Paulista (UNIP), dentre outras (NUNES, 2022, p. 216).

Entretanto, para além da simples promoção do direito à educação, é necessário que esse direito atenda a determinados padrões de qualidade, conforme dita a própria Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, VII, bem como o que dispõe o art. 4º, inciso IX, da LDB quando prevê que:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

IX – padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados; (Redação dada pela Lei nº 14.333, de 2022)

[...] (BRASIL, 1996).

Em suma, a qualidade na educação é inferida mediante a análise dos recursos indispensáveis ao processo ensino-aprendizagem, levando em consideração a quantidade de alunos, a idade e as necessidades de cada estudante. Para tanto, políticas públicas educacionais devem ser elaboradas em conjunto com todos os entes da federação, de forma a engajar os governantes (em todas as esferas), os professores, gestores de escolas, pais de aluno e comunidade escolar em geral.

As ações dos entes públicos, no entanto, às vezes são tardias, motivo pelo qual, em algumas situações, a iniciativa parte do setor privado. Assim sendo, antes de abordar a Educação Especial, promovida na rede pública de ensino no Município de Imperatriz, destaca-se a evolução do atendimento às pessoas com deficiência na

cidade, e isso inclui uma abordagem, ainda que breve, das atividades desenvolvidas pela Escola Estadual Governador Archer, bem como as associações e outras entidades criadas por iniciativa de pais, mães, profissionais ou pessoas jurídicas sem fins lucrativos, responsáveis pela implantação de programas, projetos e ações para a garantia de direitos básicos dessas pessoas. A essa abordagem, portanto, se destina o próximo tópico.

4.2 O Contexto Inicial das Políticas de Educação Especial em Imperatriz

Como visto no capítulo anterior, as primeiras instituições a promoverem o atendimento de pessoas com deficiência preocuparam-se preliminarmente apenas com dois tipos, a surdez e a cegueira, atendimentos esses desenvolvidos pelo Instituto dos Meninos Cegos, atualmente denominado de Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto de Surdos-Mudos, cuja nova nomenclatura é Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). As salas especiais, dentro das escolas regulares, foram criadas na tentativa de integrar a pessoa com deficiência no contexto de sala de aula comum, bem como no acesso ao convívio com seus pares (CARVALHO, BONFIM, 2016).

Sobre o contexto da Educação Especial no Maranhão, Carvalho e Bonfim (2016, p. 177) destacam que:

A implantação e expansão dos serviços de Educação Especial no Maranhão seguiram as diretrizes políticas nacionais com a predominância da criação de classes especiais na rede pública estadual, e de um setor específico na estrutura do órgão responsável pela educação. A oficialização dos serviços dessa área no final da década de 1960 indica a tendência para a integração, perspectiva dominante nessa época que preconizava o atendimento em ambiente o menos restritivo possível, com a criação de classes especiais nas escolas comuns. Também podemos observar a participação expressiva das instituições filantrópicas na Educação Especial maranhense.

Assim, considerando a educação de pessoas com deficiência em nível estadual, tem-se que a perspectiva inicial foi tomada levando em consideração a integração, mesmo porque, seguindo as diretrizes nacionais, era essa a tendência escolar para esse público.

Ainda de acordo com as autoras, Carvalho e Bonfim (2016), a iniciativa privada foi a primeira a criar duas classes para alunos com deficiência, sendo uma delas para os educandos com deficiência mental (terminologia usada no documento

da época) e auditiva, e a outra para alunos com deficiência visual, dando origem à Escola de Cegos no Maranhão.

Embora a rede pública tenha iniciado o atendimento de educandos com deficiência auditiva a partir de 1966, somente em 1969 um diploma normativo é editado com o intuito de criar o “[...] Projeto Plêiade de Educação dos Excepcionais, subordinado ao Departamento de Educação Primária, da Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura”, o que se deu por meio da Portaria nº 423/1969, a qual marcou “[...] o início oficial da Educação Especial na rede pública do Estado do Maranhão” (CARVALHO; BONFIM, 2016, p. 177).

A partir de então, foram vários os esforços no sentido de garantir aos educandos com deficiência o direito à educação, ainda que o direito de conviver com os alunos considerados normais dependesse de uma fase prévia, dentro de escolas e/ou salas especiais. Nesse sentido, Oliveira (2007) explica que o decréscimo no número de matrículas nas escolas e classes especiais no período de 2002 a 2006, no Maranhão, aliado ao aumento de matrículas no ensino regular, evidencia uma mudança de percepção em relação à educabilidade das pessoas com deficiência.

Em 2002, do total de 6.703 alunos da educação especial, 6.055 eram atendidos em escolas ou classes especiais, enquanto apenas 648 frequentavam classes comuns. No ano de 2003, de 7.062 alunos, 5.960 estavam nas classes e escolas especiais e 1.102 nas classes comuns. Em 2004, totalizavam 9.127 alunos com deficiência, destes, 6.857 eram atendidos em escolas e classes especiais e 2.270, em classes comuns. Em 2004, de 12.118 alunos, 7.624 frequentavam escolas e classes especiais, e 4.270, classes comuns. No ano de 2006, de 17.660, 8.630 eram atendidos em escolas e classes especiais e 9.030 em salas comuns (OLIVEIRA, 2007).

Esses dados revelam uma mudança da concepção integracionista para a inclusivista, a qual, conforme abordado nos capítulos anteriores, começou a ser difundida a partir da década de 1980 em todo o mundo, muito embora o governo federal só tenha iniciado a implantação de projetos e ações com essa finalidade a partir de 2003, formalizada por meio da edição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em 2008 (Decreto nº 6.571, de 2008).

A Educação Especial em Imperatriz é marcada por diferentes momentos, coadunando com a história da pessoa com deficiência na própria sociedade, o modo como era vista e tratada. Em princípio não havia qualquer tipo de serviço, período

marcado pela exclusão total, como se fossem pessoas invisíveis, já que indesejadas por todos.

Entretanto, na década de 1970, começaram a surgir as instituições filantrópicas, organizadas principalmente por pais de alunos com deficiência. Por volta de 1988, o poder público começa a atender os educandos com deficiência no Grupo Escolar Governador Archer, posteriormente chamado de CEEFM Governador Archer, que faz parte da rede pública estadual de ensino (OLIVEIRA, 2007).

No contexto macro da Educação Especial em Imperatriz, Oliveira (2007, p. 72) destaca que ser inserido nas salas de aula do ensino regular foi uma atitude que só foi tomada posteriormente:

Num segundo momento, estudantes com necessidades educacionais especiais foram inseridos em salas de aula do ensino regular, principalmente na rede pública municipal. Os diferentes serviços surgidos nesse período são oriundos dos diferentes paradigmas existentes – segregação, integração e inclusão –, como também de uma legislação que se baseia em princípios inclusivos, mas mantém classes e escolas especiais.

Percebe-se, com isso, que nenhuma mudança social acontece de forma abrupta. Conceber que as pessoas com deficiência são possuidoras de direitos e deveres, com possibilidade de educabilidade e direito de conviver com os não deficientes em todos os espaços de vivência social (escola, trabalho, lazer, etc.), foi uma conquista cujo processo foi lento.

Nesse sentido, a realidade atual do hoje denominado Centro de Ensino Governador Archer, o qual funciona nos três turnos, matutino, vespertino e noturno, dos 831 alunos matriculados, 204 são alunos com deficiência. Muito embora atenda alunos com deficiência visual, entre outros tipos de deficiência, a maioria do público é composta por surdos, com atendimento em classe especial e inclusão com apoio de um professor intérprete (C.E GOVERNADOR ARCHER, 2022).

A missão da escola estadual Governador Archer é:

[...] propiciar aos educandos uma educação crítica, inovadora, libertadora e inclusiva, observando os critérios de aprendizagem de forma a auxiliá-los a tornarem-se seres humanos atuantes e capazes de enfrentar as situações, conquistando seus espaços na sociedade de forma solidária, respeitando as diferenças e buscando acompanhar as mudanças do mundo atual (GOVERNADOR ARCHER, 2022, *online*)

Nesse sentido, a missão da escola está em consonância com o art. 1 da Convenção de Nova Iorque, recepcionada pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 2008, quando estabelece princípios gerais e prevê como propósito “[...] promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2008).

É importante notar a educação inclusiva como parte integrante da missão da escola, para que a sociedade, antes mesmo de aceitar as diferenças, as reconheça como parte crucial de uma sociedade em que as diferenças sejam capazes de unir, e não separar as pessoas.

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Imperatriz (APAE), instituição mantenedora da Escola Melvin Jones, também merece destaque no atendimento às pessoas com deficiência. A APAE foi fundada em 8 de janeiro de 1978, mas apenas em 1989 foi instalada, após a elaboração do seu estatuto.

A missão e a visão da instituição estão de acordo com diplomas internacionais de apoio às pessoas com deficiência. A missão consiste em “[...] promover e articular ações de defesa de direitos e prevenção, orientações, prestação de serviços, apoio à família, direcionadas à melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência e à construção de uma sociedade justa e solidária”. A visão consiste em ser “[...] excelência e referência no apoio, defesa de direitos e prestação de serviços das Pessoas com Deficiência Intelectual ou Deficiência Múltipla” (APAE, 2022).

Não é forçoso afirmar que a instituição APAE exerce um grande papel no atendimento e promoção de direitos básicos das pessoas com deficiência, já que presta assistência de diversas formas: social, fonoaudiológica, terapia ocupacional, fisioterapia, odontologia, musicoterapia, além de outros. Entretanto, acaba limitando o convívio das pessoas com deficiência ao próprio meio, secundarizando a perspectiva inclusiva.

Sobre esses serviços, Oliveira (2007) afirma que a missão de promover a inclusão dessas pessoas na escola regular e na sociedade resta frustrada, pois apesar de existir uma legislação educacional que prioriza a inclusão, esses espaços reafirmam a existência de velhos e novos paradigmas. A autora reforça ainda que, se considerar as APAE's no âmbito nacional, pela relevância dos serviços que executam, acabam influenciando no planejamento e implementação de políticas

públicas, acirrando ainda mais os debates sobre a eficiência dos serviços públicos e privados.

Outra instituição importante na promoção dos direitos das pessoas com deficiência na cidade é a Associação dos Deficientes Auditivos de Imperatriz (ADAI), hoje denominada de Associação dos Surdos de Imperatriz (ASSIM), entidade filantrópica sem fins lucrativos que nasceu em 3 de março de 1989, por iniciativa de três mães de filhos surdos que reivindicavam a criação de classes especiais no município para o atendimento desse público. A reivindicação foi atendida e a Secretaria de Educação do Estado Maranhão promoveu a sua primeira aula no dia 16 de novembro de 1986 (NUNES, 2022).

Durante muito tempo a associação funcionou no prédio da escola Governador Archer, uma vez que não possuía uma estrutura própria, motivo pelo qual acabaram desenvolvendo um trabalho integrado. De acordo com Oliveira (2007), essa divisão do mesmo espaço por uma instituição pública e outra de natureza filantrópica, acabava dificultando a compreensão sobre a atuação específica de cada uma.

Esse apoio está predisposto na LDB, em seu art. 60, quando diz que:

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público (BRASIL, 1996)
Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

O apoio técnico conferido às instituições privadas sem fins lucrativos, no entanto, não pode ser a regra, haja vista o compromisso que o poder público assume quando diz que a educação especial deve ser prestada de forma preferencial na rede pública regular de ensino. Além disso, não se pode transferir a responsabilidade do direito fundamental à educação, mormente quando se trata de educação especial, às instituições privadas. Não que seja esse o caso em análise, mas algumas instituições se travestem de pessoas jurídicas sem fins lucrativos especificamente com o intuito de angariar recurso público, recurso esse que muitas vezes é desviado, de modo que o interesse público acaba se esvaindo diante do interesse particular.

O Centro de Reabilitação e Ensino Reviver (CRER) foi fundado em 1999 por uma fonoaudióloga. Tem por finalidade o atendimento de pessoas com deficiência, disponibilizando serviços por uma equipe constituída por “[...] neuropediatra, fonoaudióloga, psicóloga psicopedagoga, ortodontista, nutricionista, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, auxiliar de enfermagem, supervisora e seis professores”. Os serviços que disponibiliza são: “[...] psicomotricidade, hidroterapia, equoterapia, informática, oficinas terapêuticas e profissionalizante, futebol, natação, dança, teatro, musicalização, oficinas de leitura e vídeo”, dentre outras atividades típicas do cotidiano (OLIVEIRA, 2013).

Além desses, o Centro de Assistência Profissionalizante ao Amputado e Deficiente Físico de Imperatriz (CENAPA), fundado em 30 de setembro de 1999, também faz parte das entidades sem fins lucrativos que prestam serviços com o objetivo de “[...] contribuir com a integração de pessoas com deficiência à sociedade e ao mercado de trabalho, por meio da qualificação dessas pessoas” (OLIVEIRA, 2007, p. 79).

A garantia de ser incluído no mercado de trabalho tem previsão constitucional, quando prevê em seu texto, no art. 7º, inciso XXXI “[...] proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência” (BRASIL, 1988).

Entretanto, conforme já abordado nos capítulos anteriores, há evidente dificuldade de inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Para além disso, há uma grande dificuldade, inclusive, no direito à liberdade de locomoção, pois em Imperatriz ainda falta acessibilidade em locais públicos, inclusive aqueles que deveriam zelar pela garantia dos direitos preestabelecidos na Constituição Federal e Leis esparsas, tais como o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Desses lugares cita-se, Promotorias, Fóruns, Delegacias de Polícia, Defensoria Pública, por exemplo, além de transporte público adaptado ao uso de pessoas com deficiência física, situação que evidencia velhos paradigmas de que quem se adapta é a pessoa com deficiência, não a sociedade.

Apesar da relevância dos serviços prestados pelas instituições supramencionadas, o apoio técnico e financeiro por parte do poder público não pode ser de tal monta a retirar do Estado o seu dever no cumprimento das diretrizes por ele mesmo elaboradas, o que, inclusive, pode comprometer o investimento nas

escolas públicas, a qualidade dos serviços por elas prestados, bem como a ruptura dos princípios inclusivistas.

Após esse panorama geral do atendimento prestado às pessoas com deficiência, mormente por entidades privadas, abordaremos o trabalho desenvolvido pelo Município de Imperatriz, o que o ente público tem feito para promover uma Educação Especial de pessoas com deficiência na perspectiva inclusiva, ponto que será debatido no próximo tópico.

4.3 Políticas Públicas, Educação Especial e Inclusão na Rede Pública Municipal: os documentos normativos e as percepções dos sujeitos

Conforme visto nos capítulos anteriores, a educação na perspectiva inclusiva é decorrência de um processo histórico de lutas contra a exclusão e segregação de pessoas que antes não eram sequer consideradas como capazes de serem educadas. A partir da adoção, pelo Brasil, de alguns Tratados e Convenções Internacionais, solidificou-se o entendimento segundo o qual o direito à educação é direito de todos, e isso inclui, é claro, as pessoas com deficiência.

A partir de então as regras internas começaram a se adequar aos comandos previstos internacionalmente. Com as regras preestabelecidas no âmbito nacional, os municípios também deveriam se adequar para cumprir os seus comandos e diretrizes. Essa competência ou capacidade que o ente público tem de organizar seu próprio sistema educacional, é reforçada pelo que dispõe o art. 11, I, da LDB, quando diz ser atribuição dos municípios “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados” (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, todas as normas municipais devem estar em consonância com o disposto no âmbito nacional. Assim, a Educação Especial sob a perspectiva inclusiva é algo que a todos se impõe, motivo pelo qual as Leis e Decretos do Município de Imperatriz devem se afastar de previsões legais que ainda contemplem práticas segregadoras.

A Lei Orgânica do Município de Imperatriz, a maior lei no âmbito municipal, promulgada em 06 de abril de 1990, dedica o Título V para tratar sobre as Políticas Municipais, contemplando os seguintes assuntos: Política Urbana, Meio Ambiente,

Política Agrícola, Política de Saúde, Trabalho e Ação Social, Educação, Cultura e Desporto.

O Capítulo IV, do Título V, portanto, trata a respeito da educação, e pensando na época em que fora promulgada a Lei, ainda prevê dispositivos desconexos com a realidade atual. Nesse sentido, dita o art. 169: “O Município manterá, em cada escola, sala(s) especial(is) para o ensino de portadores de deficiência física, mental e sensorial” (IMPERATRIZ, 1990).

Para além das questões acerca da inadequação das terminologias empregadas, posto que eram essas as utilizadas na época, há uma norma em vigor no âmbito municipal que ainda prevê salas especiais nas escolas para os alunos com deficiência. Conforme evidenciada nos capítulos anteriores, era essa a prática quando se tratava de educação de alunos com deficiência. Entretanto, como é a norma mais importante do Município, esse dispositivo já deveria ter sido alterado, estabelecendo a inclusão, de modo a se adequar a todo o ordenamento jurídico vigente.

Destarte, é claro que novas políticas e estratégias foram sendo criadas com a perspectiva inclusiva, ainda que a Lei Maior no âmbito municipal esteja em descompasso com todo o ordenamento jurídico vigente. Sobre essas estratégias, considerando ser possível a inclusão de alunos com deficiência na rede pública municipal, é que se atém o próximo tópico, com início da abordagem a partir do Plano Municipal de 2002-2012, até o presente momento.

Nesse sentido, o presente tópico aborda as Políticas Públicas que tem adotado o Município de Imperatriz, no plano teórico e prático, com o objetivo de tornar efetiva as disposições sobre educação inclusiva previstas no âmbito nacional. Para tanto, além das Leis, Decretos e Planos Municipais, evidenciamos a fala de três sujeitos que estão diretamente vinculados à promoção da Educação Especial, quais sejam: a coordenadora do setor específico do Município cuja atribuição é estabelecer e executar ações para fins de promover a inclusão; a gestora de uma escola especializada para surdos de Imperatriz e uma professora da Sala de Recursos Multifuncionais.

4.3.1 Políticas e Estratégias para a Educação Especial Inclusiva

A partir dos comandos normativos predispostos em todo o ordenamento jurídico brasileiro, em especial as normas previstas no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), os Estados, Municípios e DF ficaram obrigados a estabelecerem metas e diretrizes para o cumprimento do pacto firmado pelo Brasil quando participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990.

Desse modo, em 2001 ocorreu o 1º Congresso Nacional de Educação no município de Imperatriz, resultando no Plano Decenal do Município, documento onde se estabeleceram diretrizes, objetivos e metas a serem implementadas e alcançadas no período de 2002-2012. Seguindo as diretrizes da Constituição Federal, da LDB, do PNE, o Plano Municipal de Educação estabelecia, para os educandos com deficiência, “[...] atendimento educacional especializado e gratuito” (OLIVEIRA, 2007, p. 81).

Também havia a previsão de redefinição das políticas educacionais no sentido de assegurar igualdade de condições de acesso e permanência nas escolas às crianças, jovens e adultos e educandos com necessidades especiais¹⁵. Segundo Oliveira (2007, p. 81):

A partir do que é definido nesse documento, o governo municipal assume maior responsabilidade com a Educação Especial, o que antes se limitava às parcerias realizadas com as instituições filantrópicas. Para cada nível e modalidade de ensino, foi realizado um diagnóstico com o objetivo de definir as prioridades para a educação no Município.

De acordo com o Plano Municipal (2002-2012), um dos grandes problemas da rede pública municipal está na insuficiência de infraestrutura física que tenha a capacidade para atender à demanda do ensino fundamental. Por isso é que o Município, por muito tempo, firmou convênios com escolas privadas para assegurar o ingresso de estudantes nesse nível de escolaridade, mas essa alternativa gera novos problemas, tendo em vista que muitos deles não atendiam às exigências impostas pelo Ministério da Educação (MEC), o que acabou comprometendo a qualidade da educação.

O Plano estabeleceu objetivos e metas específicos para a Educação Especial, dos quais destacam-se:

¹⁵ Terminologia utilizada no documento.

Promover a inclusão e respeito aos portadores de necessidades especiais, por meio de políticas educacionais, articuladas aos diversos setores sociais que atuam em defesa da vida e da dignidade humana;
 Promover, nos cinco anos, a formação continuada para professores em exercício na educação infantil e no ensino fundamental, sobre o atendimento básico a educandos com necessidades especiais;
 Criar, em três anos, um Departamento de Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação, Desporto e Lazer, com equipe multidisciplinar [...] para acompanhar e coordenar os trabalhos nas escolas regulares que recebem portadores de necessidades especiais;
 Assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos (IMPERATRIZ, 2002)

No sentido de cumprir ao que dispunha o Plano, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) criou um setor específico para tratar sobre educação especial, tendo funcionado dentro do próprio órgão até o ano de 2005, quando ganhou um prédio próprio e recebeu a denominação de Centro de Apoio à Pessoa com Necessidades Especiais (CEMAPNE) (OLIVEIRA, 2007). Em 2013, esse setor passou a ser chamado de Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade (SIADI) (NUNES, 2022), de modo a compatibilizar as nomenclaturas com as concepções atuais, além de abranger outros grupos minorizados, além das pessoas com deficiência.

O SIADI/SEMED é responsável pela implementação de políticas públicas inclusivas no âmbito das escolas da rede pública municipal de Imperatriz, mas não limitada apenas às pessoas com deficiência, abrangendo, de um modo geral, grupos que se encontram em situação de vulnerabilidade, questões relacionadas a gênero, relações étnico raciais, educação ambiental e diversidade.

Em análise ao Plano de Ação do setor (anexo 1), percebe-se que os esforços se concentram nas atividades referentes à oferta de cursos de Libras e Braille; acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos professores das Salas de Recursos, por meio de suporte técnico e pedagógico; análise das necessidades de leitores, cuidadores e intérpretes de Libras; promoção de formação continuada à equipe e capacitação de cuidadores.

O setor tem uma função primordial na consecução dos fins inclusivistas, motivo pelo qual os profissionais que atuam diretamente com essa modalidade de educação devem estar atentos às possibilidades de acesso físico, de comunicação, de desenvolvimento das atividades, o conhecimento dos recursos disponíveis que sejam capazes de melhor atender ao público-alvo da educação especial, e isso inclui

o conhecimento acerca dos aspectos teóricos que permitem que a prática seja desenvolvida da forma mais coerente possível.

Ao ser questionada sobre as ações, a coordenadora destacou:

O SIADI é um tripé de ações. Ele age na formação continuada, que é um dos nossos aspectos que a gente entende que tudo passa pela formação continuada, pelo estudo, pela busca, então esse é um dos nossos eixos. O outro são as salas de recursos onde a gente dá suporte para as escolas, viabiliza a formação de novas, e ajuda na formação desses professores para que eles estejam em constante aprendizado, e ainda uma equipe que visita constantemente os professores para orientação com relação aos planos que eles fazem de atendimento individual, então esse é o outro aspecto. O outro é dos professores itinerantes, que visitam as escolas, que fazem levantamento de dados para o Educacenso, que fazem a visita e as orientações. Dentro desse último eixo está a equipe multiprofissional que trabalha dessa forma também, que faz as visitas a escuta da família, as orientações, os encaminhamentos necessários dependendo de cada situação. Então essa é a organização: formação continuada, sala de recurso e a equipe de visita e orientação.

Pelo conteúdo extraído da fala da coordenadora, percebe-se a atenção voltada à formação continuada, à sala de recursos e à equipe de visitas e orientação, sendo esse, portanto, o tripé mencionado. A formação continuada é um dos mecanismos próprios para que o profissional possa acompanhar as mudanças do universo da escola regular e especial, mas não pode ser considerada a única força motriz para efetivação da inclusão.

A sala de recursos multifuncionais é uma das facetas do AEE, devendo ser realizado, conforme o art. 5º, da Resolução nº 4/2009:

[...] 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.

Nota-se que esse atendimento realizado nas salas não substitui o currículo regular, tratando-se de atendimento realizado, inclusive, em outro turno, mas, o professor do AEE, em conjunto com o professor da sala regular, devem trabalhar em colaboração e cooperação, contribuindo uns com os outros, na elaboração e “[...] organização de materiais didáticos e pedagógicos, estratégias diferenciadas, instrumentos de avaliação adequados às necessidades do aluno para que, de fato,

sua permanência na escola lhe proporcione desenvolvimento acadêmico e pessoal” (BRAUN; VIANA, 2011, p. 3-4).

Sobre a equipe de visita e orientação a que se refere a coordenadora, ocorre quando o professor da sala de aula comum identifica que alguma criança manifesta comportamento diferente daquele que se espera para a sua idade. A partir de então, entra em contato com o SIADI, e o setor direciona uma equipe multifuncional para análise do caso. Se restar comprovado indícios de alguma deficiência, começa o processo de orientação da família e adequação do atendimento desse educando na escola onde esteja matriculado.

Esses profissionais, segundo a *coordenadora*:

[...] são aqueles responsáveis por determinadas escolas, onde eles orientam os professores, fazem avaliações, encaminhamentos para identificar alunos com deficiência para indicar algum encaminhamento, algum tipo de abordagem que vá precisar fazer com aquele aluno, seja para a família ou com os professores.

O desafio de incluir perpassa, portanto, por vários profissionais, diversas ações e estratégias, e isso é citado pela coordenadora quando se refere às salas de recurso e equipe itinerante. Nesse sentido, a partir do que Braun e Viana (2011, p. 5) chamam de atuação colaborativa entre professores, constitui-se “[...] uma rede de saberes para ensinar o aluno tanto em momentos específicos como o AEE, quanto na sala de aula”.

Além da coordenadora, a equipe do SIADI é multiprofissional, ou seja, constituída por diversos agentes envolvidos na execução dessas tarefas, como, por exemplo, assistente social, psicólogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, intérprete de Libras e professores itinerantes cuja função é prestar apoio às escolas da rede pública do municipal de ensino, segundo a coordenadora do SIADI/SEMED (2022).

Dentre os servidores do município aprovados por meio de concurso público, há profissionais lotados no SIADI/SEMED desde 2021, por meio de um contrato firmado entre Secretaria Municipal de Educação e Instituto de Apoio ao Desenvolvimento da Vida Humana (IADVH¹⁶), sendo eles: 300 (trezentos) cuidadores sociais, 15 (quinze) intérpretes de Libras e 15 (quinze)

¹⁶ Trata-se de uma Organização da Sociedade Civil (OSCs), instituição privada sem fins lucrativos com sede em São Luís.

letores/transcritores de Braille, de acordo com consulta ao contrato disponibilizado no Portal da Transparência do sítio eletrônico da Prefeitura Municipal de Imperatriz (IMPERATRIZ, 2022).

Entretanto, segundo a coordenadora, esses profissionais somam mais de 400, e existe uma certa dificuldade no que concerne ao tratamento com eles. Isto porque, como se trata de uma prestação de serviço promovida por uma empresa terceirizada, a gestão do pessoal envolve certa burocracia, tendo em vista o percurso que se deve adotar, bem como pelo grande número de situações que devem ser administradas.

O setor criado sob a égide do Plano Decenal do Município de Imperatriz (PME) manteve-se na edição do Plano Municipal de 2014-2023, aprovado por meio da Lei Ordinária nº 1.582/2015, com a previsão de antigas e novas estratégias para o alcance de metas e objetivos envolvendo o direito social à educação.

O PME está organizado da seguinte forma:

O PME de Imperatriz inicia retomando as diretrizes do Plano Nacional de Educação, e o restante do documento foi estruturado em seis partes: 1) a primeira indica os objetivos do PME; 2) em seguida, o documento apresenta o Município de Imperatriz com suas principais características geopolíticas; 3) Na terceira parte, encontramos um diagnóstico da situação atual da educação no Município de Imperatriz; 4) trata da gestão e valorização dos profissionais da educação municipal; 5) dispõe sobre recursos e gestão financeira do SME; 6) esclarece como será acompanhada a execução do PME; 7) por fim, apresenta as metas e estratégias do PME, essencial do documento, que apresenta o programa governamental para educação municipal, indicando que se pretende alcançar no período de 2014 a 2023 (DIAS JUNIOR, 2021, p. 100).

O documento, portanto, evidencia as diretrizes estabelecidas no âmbito nacional no que concerne à promoção do direito à educação, os objetivos que se propõe a atingir, a caracterização do município de Imperatriz, e isso inclui a forma como o sistema educacional está organizado na cidade, com destaque a um diagnóstico que contempla as principais problemáticas. A partir de então, estabelecem-se metas, seguidas de estratégias para o alcance de cada uma, as quais devem ser alcançadas no período de vigência do Plano.

Destarte, como a pesquisa se propõe a estudar as políticas voltadas à inclusão de alunos com deficiência, as metas e estratégias aqui elencadas e analisadas serão voltadas apenas ao objeto de pesquisa.

Ao analisar as referências citadas no Plano Municipal (2014/2023), aprovado no governo do então prefeito, Sebastião Torres Madeira, percebe-se que faz referência à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008 (Decreto nº 6.571/2008), quando já havia, na época, uma nova Política, a de 2011, instituída pelo Decreto nº 7.611/2011, com diferenças pontuais, já abordadas neste trabalho. Assim, as estratégias nele traçadas não estavam de acordo com a atual Política instituída no âmbito nacional, mas pelo menos já elabora considerando as diretrizes inclusivas, pois trata-se de um marco no plano nacional sobre o assunto.

As diretrizes do Plano são as seguintes:

Art. 2º. São diretrizes do Plano Municipal de Educação – PME – 2014-2023:
 I – erradicação do analfabetismo;
 II – universalização do atendimento escolar;
 III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
 IV – melhoria da qualidade da educação;
 V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamentam a sociedade;
 VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
 VII – promoção humanística, científica, cultura e tecnológica do País;
 VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegura atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
 IX – valorização dos profissionais da educação;
 X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (IMPERATRIZ, 2015)

Se considerarmos as regras correlacionadas de forma mais íntima com a educação especial, destaca-se a universalização do atendimento escolar, uma vez que constitui um princípio que garante a educação para todos, indistintamente; superação das desigualdades e erradicação de todas as formas de discriminação, o que permite a assertiva de que se trata de uma diretriz que concebe as ideias inclusivistas, principalmente porque o acesso às salas comuns regulares, bem como aos espaços comuns, é uma via de mão-dupla, pois traz benefícios para ambos, educandos com ou sem deficiência, por estimular e reconhecer a diversidade.

Não obstante, considerando que o processo de educação se dá em toda a vida, influenciado pela sociedade em todos os ambientes, dentro e fora da escola, na educação de pessoas com deficiência, é primordial que haja a promoção da

formação humanística (inciso VII), bem como o respeito aos direitos humanos e à diversidade (inciso X).

Considerando que a meta 4 é dedicada à Educação Especial, onde estabelece 25 estratégias, optamos por analisar apenas aquelas que guardam estreita correlação com o objeto de estudo, sendo elas: 4.1, 4.2, 4.3, 4.6, 4.7, 4.8, 4.9, 4.10, 4.11, 4.15, 4.18, 4.19, 4.21, 4.22, 4.25, não necessariamente nessa ordem. Tais estratégias, de um modo geral, preveem a garantia de inclusão nas escolas comuns regulares, em conformidade com o disposto nas normas no âmbito nacional, bem como a oferta de atendimento educacional especializado em todas as modalidades de ensino. Para isso, também prevê a possibilidade de parcerias com órgãos da própria Administração Pública, com o Sistema S e outras entidades governamentais e não governamentais.

A meta 4 do PME estabelece, portanto, como escopo macro:

META 4: Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, o atendimento escolar aos/às estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, nas formas complementar e suplementar, em escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (IMPERATRIZ, 2015, p. 75).

O objetivo predisposto na Meta 4 está em consonância com o ordenamento jurídico vigente e as diretrizes nacionalmente previstas. Dentro das atribuições do sistema municipal de ensino¹⁷, preestabelece o objetivo de promover uma educação inclusiva de pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, além do serviço desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais. Convém ressaltar, no entanto, que a meta ainda prevê a manutenção de serviços especializados, que no Município pode se verificar pelo serviço desenvolvido na Escola Bilíngue para Surdos Professor Telasco Pereira Filho.

A primeira estratégia se refere à garantia do cumprimento dos dispositivos legais, tais como a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006), ratificada pelo Brasil, bem como a Política de Educação Especial na Perspectiva da

¹⁷ Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;
II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;
III – os órgãos municipais de educação (BRASIL, 1996).

Educação Inclusiva (MEC, 2008), além de outros marcos legais sobre educação inclusiva. Percebe-se que o PME assume claramente a perspectiva inclusiva, já que confirma a sua predisposição para o cumprimento do que neles estiver disposto.

A segunda estratégia prevê:

4.2. Garantir o desenvolvimento de ações para o processo de inclusão e do atendimento educacional especializado a fim de assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (IMPERATRIZ, 2015);

A estratégia reafirma o compromisso com a educação inclusiva, de modo que sejam asseguradas condições iguais de acesso e permanência no processo de ensino e aprendizagem dos educandos. Dessa forma, os princípios e práticas da Educação Especial devem estar movidos no sentido primordial de equilibrar as oportunidades para as pessoas com deficiência, já que a base constitucional da República é tratar os iguais na medida de suas desigualdades.

A estratégia 4.3, consiste na garantia de “[...] universalização de matrículas dos/as estudantes públicos-alvo da Educação Especial, preferencialmente, nas escolas da rede regular de ensino na perspectiva inclusiva [...]”. Esse crescente número de matrículas pode ser percebido pelos dados extraídos do Educacenso, considerando o período comparativo entre 2010 a 2021 de alunos matriculados na rede municipal.

Em 2010 e 2011 não havia nenhum dado referente à matrícula de aluno nessa modalidade de ensino; em 2012, 2013, 2014, 2015 e 2016, os números ficaram nas casas das dezenas, sendo 41, 49, 42, 44 e 34, respectivamente. Em 2017 houve um salto considerável, haja vista ter passado para um total de 1.325 matrículas. Em 2018 esse número caiu para 973; em 2019 o número voltou a aumentar, eram 1.013 alunos matriculados; em 2020 haviam 1.076 alunos e 2021 a rede municipal possuía 1.090 alunos da Educação Especial matriculados (BRASIL, 2021).

É importante considerar que o aumento no número de matrículas se deve a vários fatores, dentre eles o cumprimento de obrigações perante Organismos Internacionais, tais como o Banco Mundial (BM), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), Fundo das Nações Unidas para a Infância

(UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e a Cultura (UNESCO), etc.

Conforme destaca Barros (2019) as políticas inclusivistas para os educandos com deficiência se deu no contexto de atuação desses órgãos e agências internacionais, repercutindo de forma muito marcante nos países periféricos, tendo em vista que a partir dos compromissos que esses países foram assumindo, suas políticas educacionais tiveram que ser redefinidas, e o discursos da educação inclusiva teve que ser inserido nas metas para a educação no Brasil.

Assim sendo, muito embora o aumento de matrículas do público-alvo da educação especial deva ser um motivo para comemoração, deve-se ter em mente que nem sempre esse processo de inclusão acontece, tal como dispõe todas as políticas elaboradas pelo Poder Público. Ainda existem estigmas e preconceitos que impedem essa inclusão, e superar essas visões estereotipadas ainda faz parte dos desafios para a inclusão.

As estratégias 4.6 e 4.8 dizem respeito às parcerias que devem ser firmadas com os próprios órgãos que compõem a própria Administração Pública,

4.6 Estabelecer parcerias com outras secretarias (saúde, esporte e lazer, assistência social, mulher, meio ambiente, cultura) para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à crianças, adolescentes, jovens, adultos e a pessoas idosas, público-alvo da Educação Especial;

4.8 Realizar, em parceria com o serviço de saúde, a aplicação de testes de acuidade visual e do teste da orelhinha com o objetivo de encaminhar e acompanhar os/as estudantes que apresentam problemas visuais e auditivos (IMPERATRIZ, 2015, p. 75-76);

A inclusão entrelaça a atuação de vários profissionais, demanda o trabalho de uma equipe multifuncional capaz de conferir melhores condições de acesso à educação a grupos minorizados, como, por exemplo, as pessoas com deficiência. Por isso, as parcerias com outras secretarias do município são imprescindíveis, pois, aliada às questões educacionais, a inclusão social é o mecanismo tendente a oferecer oportunidade de acesso a direitos, tais como saúde, lazer, trabalho etc. Especificamente sobre a estratégia 4.8, confere ao município identificar os educandos que necessitam de apoio especializado nos casos em que apresentem baixa visão ou problemas auditivos.

A estratégia 4.7 refere-se à possibilidade de parceria com o que se chama Terceiro Setor, outras instituições governamentais e não governamentais.

4.7 Estabelecer parceria com o Sistema S (SESI, SESC, SENAC, SENAI, SENAT), com o Instituto Federal do Maranhão, com o Serviço Brasileiro de Apoio à Pequena e Micro Empresa (SEBRAE) e com outras instituições governamentais e não governamentais assegurando a gratuidade para garantir a oferta de qualificação profissional para a juventude, adultos e para pessoas idosas, público-alvo da Educação Especial, para sua posterior inclusão no mercado de trabalho (IMPERATRIZ, 2015);

A parceria com o Terceiro Setor, órgãos e instituições para fins de capacitação do público-alvo da Educação Especial revela a preocupação para que essas pessoas tenham acesso ao trabalho. Entretanto, muitas vezes essa inserção se dá apenas por força de lei, de modo que tais situações de desigualdade no acesso a direitos básicos são facilmente percebidas quando da dificuldade que uma pessoa com deficiência tem de ser inserida no mercado formal de trabalho, conforme já mencionado neste trabalho por meio da análise de dados do IBGE.

Noutro ponto, importante questão que é levantada pelo PME refere-se à formação continuada para os profissionais da educação no contexto macro:

A formação continuada do magistério é a parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político. Deverá ser garantida pela Secretaria Municipal de Educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento, a manutenção dos programas existentes e a implementação de novos, tais como programas de formação específica em áreas de formação/atuação, na busca de ações permanentes de forma direta ou por meio de parceria com universidade e instituições de ensino superior, visando uma atualização permanente e conectada com o mundo contemporâneo e seus desafios/oportunidades (IMPERATRIZ, 2015, p. 63).

A formação continuada de professores tem, portanto, a função primordial de manter o profissional atualizado, informado, de modo a proporcionar aperfeiçoamento técnico, ético e político. Trata-se de uma forma de garantir uma educação de qualidade e condições de trabalho melhores para os docentes, devendo ser ofertada, segundo o PME, pela Secretaria Municipal de Educação.

Não obstante a isso, um dos diagnósticos feitos no PME é justamente a ausência de cursos de formação continuada, sistematizados e organizados pela Secretaria Municipal de Educação, pois quando acontece, de acordo com informações extraídas do Plano, é pontual e promovidos apenas por programas federais e/ou de parceiros.

Inclusão educacional é um dos grandes desafios da escola, e, conseqüentemente do professor, pois não é tarefa fácil “[...] organizar o ensino para todos os alunos, de modo que todos aprendam com todos” (DA SILVA, 2008). A ausência de formação continuada sobre aspectos relacionais à educação especial pode repercutir, portanto, na maneira como se entende e se pratica a inclusão, na forma como o currículo é elaborado e pensado sem a compreensão da diversidade, focado apenas na generalidade dos alunos e não em situações específicas que podem deixar à margem o educando.

Para tanto, fica estabelecida como estratégia 4.11 e 4.19:

4.11 Implantar e implementar uma sistemática de acompanhamento e monitoramento das salas de recursos multifuncionais, no que diz respeito à segurança e manutenção dos equipamentos, adequação do espaço físico, utilização apropriada dos recursos e **formação continuada de professores/as, incluindo na composição da equipe os conselhos de direito, tais como Conselho Municipal de Assistência Social – CMAS, o Conselho Municipal da Criança e do/a Adolescente – CMDCA e Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência – CMDPD** (IMPERATRIZ, 2015, p. 76) (destacamos)

4.19 Garantir a oferta de formação continuada em serviço para os/as professores/as que possuem estudantes público-alvo da Educação Especial nas salas de ensino regular, bem como para os/as que atendem nas salas de AEE, considerando especialmente os/as professores/a da educação do campo (IMPERATRIZ, 2015, p. 76);

As salas multifuncionais, previstas na estratégia 4.11, é ponto que será abordado na próxima seção. Com relação à formação continuada, disposta na parte final da estratégia 4.11, bem como na estratégia 4.19, fica assegurada a garantia de formação continuada para os professores das salas comuns que possuam alunos com deficiência, bem como para os professores das salas de recursos.

A formação, conforme exposto, é imprescindível para a atividade docente, já que no contexto de mudança constante pelo qual passa a sociedade, o professor precisa acompanhá-las para conseguir desenvolver em sala de aula um trabalho que desperte no discente um posicionamento crítico acerca dessas mudanças, da realidade que os cerca. Desse modo, o professor precisa, segundo Agapito (2015, p. 60):

[...] ir de encontro às metodologias engessadas, e ao sistema tradicional, na qual a repetição e a memorização em muitos momentos ainda são pontos centrais. Nesse sentido, este profissional atualmente difere-se do passado, necessitando obrigatoriamente estar conectado à rapidez das

transformações sociais, às informações, às tecnologias, dentre outros aspectos.

As formações continuadas possuem, portanto, esse objetivo, de fazer com que o professor esteja em constante busca no sentido de apreender novas formas de ver o mundo, diferentes maneiras de lidar com questões antes desconhecidas, como é o caso, por exemplo, da pessoa com TEA, TDAH, dentre outras. Incluir, portanto, demanda tempo, trabalho e dedicação por parte de toda a comunidade escolar, envolvendo também, é claro, os pais de alunos.

4.3.2 Atendimento Educacional Especializado e as Salas de Recursos Multifuncionais

A inclusão de alunos com deficiência é uma situação complexa, por envolver diversos profissionais, com vivências, experiências e percepções distintas. Entretanto, a predisposição para trabalhar na educação, deve estar aliada à percepção de que o ambiente escolar deve ser igualitário e democrático.

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado é um importante instrumento para a promoção de uma educação igualitária e inclusiva. Trata-se de um serviço ofertado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento de forma complementar e aos educandos com altas habilidades/superdotação de forma suplementar. Entretanto, como o nosso objeto de pesquisa cinge-se à educação especial inclusiva de alunos com deficiência, o enfoque que daremos será apenas para esse público-alvo.

O AEE pode ser analisado sob duas perspectivas: da escola especial e da escola regular. Segundo Braun e Vianna (2011, p. 4),

A escola especial, que também pode oferecer o AEE, sempre atuou com o aluno com necessidades educacionais especiais em um espaço que muito se diferencia do espaço da escola regular. E a escola regular, por sua vez, estava habituada a pensar sobre uma linearidade diante da aprendizagem dos seus alunos que muito se diferencia dos “novos” alunos que chegam até ela nesse momento.

Assim, enquanto a escola especializada só atende os alunos públicos-alvo da educação especial, a escola regular promove a educação para todos, no sentido

de dar acesso não só à estrutura como também ao currículo, ao processo de ensino-aprendizagem, àqueles que antes estavam excluídos.

O AEE desenvolvido nas escolas regulares conta com o apoio das salas de recursos, sendo que, trata-se de uma abordagem diferente do que é desenvolvido nas salas comuns, pois destinado a atender as especificidades de cada aluno, por meio de recursos pedagógicos e de acessibilidade que sejam capazes de eliminar as barreiras existentes ou, pelo menos, minimizá-las para fins de estimular a sua plena participação quando se tratar de educando com deficiência.

De acordo com o PME, o oferecimento do AEE deve considerar diversas atividades, tais como:

[...] ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS; ensino de Língua Portuguesa para surdos; Sistema Braille; orientação e mobilidade para pessoas cegas; Soroban; ajudas técnicas, incluindo informática; mobilidade e comunicação alternativa/aumentativa; tecnologia assistiva, educação física especializada; enriquecimento e aprofundamento curricular; atividades da vida autônoma e social (IMPERATRIZ, 2015, p. 47).

Como se vê, no Município de Imperatriz o AEE contempla vários serviços, dentre eles as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e os serviços oferecidos pela Escola Bilíngue, que contempla as ações do ensino de Libras, entre outras.

Apesar de existir uma meta específica para tratar sobre a Educação Especial, qual seja, meta 4 e suas 25 estratégias, como abordado anteriormente, há duas estratégias previstas no PME que serão aqui analisadas, quais sejam: a) estratégia 1.20, inserida na meta 1 sobre universalização e ampliação da oferta de educação infantil, e nesse contexto está a oferta do atendimento educacional especializado; b) estratégia 6.8, da meta 6 que trata a respeito da educação em tempo integral aos educandos público-alvo da educação especial, na faixa etária de 4 a 17 anos.

Destarte, sobre o AEE, cite-se o que estabelece a estratégia 1.20:

1.20 Fomentar e garantir o acesso à Educação Infantil e a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar as crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e suas famílias e a transversalidade da Educação Especial nessa etapa de educação básica garantindo profissionais capacitados e especializados, bem como, ambiente adequado (IMPERATRIZ, 2015, p. 71);

A implementação de uma política como essa sugere transformações estruturais e pedagógicas. Um dos caminhos para tanto é a flexibilização dos currículos para atender a todos os alunos. Isso deve estar aliado, também, à “[...] diminuição de alunos por sala, o trabalho cooperativo ou colaborativo entre professores do AEE e da sala comum, entre outros aspectos” (MACEDO; CARVALHO; PLETSCHE, 2011, p. 7).

A questão estrutural está atrelada à acessibilidade e trata-se da estratégia 4.15, predisposta no PME quando se refere à adaptação dos “[...] prédios escolares já existentes para atender as normas de acessibilidade, constantes nos dispositivos legais” (IMPERATRIZ, 2015, p. 76).

As mudanças pedagógicas, de outro lado, também fazem parte das estratégias, conforme se evidencia pelo disposto na 4.25:

4.25 Garantir aos/às estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica bem como, a oferta da educação para aqueles que estão fora da faixa etária do ensino obrigatório realizada na modalidade EaD (diurno e noturno) com o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência, devendo o sistema municipal de ensino organizar proposta pedagógica condizente com os grupos etários e seus interesses (IMPERATRIZ, 2015, p. 77);

Essa estratégia está intimamente ligada à oferta de formação continuada aos professores, uma vez que tais mudanças nos currículos e nas práticas implicam um processo anterior de compreensão sobre questões teóricas que envolvem conceitos, as vezes ignorados, como, por exemplo, autismo na escola. Os métodos, técnicas, recursos e práticas pedagógicas pressupõem esses conhecimentos prévios que a formação continuada pode propor.

Essa mudança envolve vários atores, pois, como se disse anteriormente, uma política pública só consegue ser implementada pela atuação do Poder Público e de todos os demais agentes que estão direta ou indiretamente imbrincados nesse processo.

O aumento do número de Salas de Recursos Multifuncionais na rede pública municipal de ensino revela uma dessas ações, posto que, segundo a coordenadora do SIADI/SEMED, “a ampliação das SRM evidencia o intuito de ampliação do atendimento, afastando-se da ideia de ter apenas uma, ou poucas escolas como referência no atendimento aos educandos com deficiência”.

Os profissionais das salas desenvolvem as atividades de modo a estimular que o educando adquira o máximo de autonomia possível para que assim, consiga desenvolver suas habilidades e competências para viver em sociedade. Além disso, conforme dispõe o Plano:

Para o estudante com deficiência inserido na rede regular municipal é ofertado o atendimento educacional especializado em SRM (Salas de Recursos Multifuncionais) cujos serviços devem ser oferecidos em contraturno, conforme art. 5º da Resolução CNE/CEB 4/2009, sendo a matrícula no AEE condicionada à matrícula no ensino regular. Tal atendimento tem como objetivo auxiliar o estudante, na construção/desenvolvimento das habilidades e competências para sua inserção no mundo social e do trabalho, assegurando assim a sua autonomia (IMPERATRIZ, 2015, p. 49).

Presume-se, a partir do que estabelece as regras dessa Política Municipal, que o disposto nas normas nacionalmente previstas sobre educação especial inclusiva há um esforço do ente público municipal para atingir essa meta, haja vista o acesso às escolas do educando, bem como a criação e instalação de SRM.

O Plano Municipal justifica os motivos pelos quais o AEE deve ser realizado na própria escola em que o educando com deficiência está matriculado:

O motivo principal de o AEE ser realizado na própria escola do/a estudante está na possibilidade de que suas necessidades educacionais específicas possam ser atendidas e discutidas no dia a dia escolar e com todos/as que atuam no ensino regular e/ou na educação especial, aproximando os/as estudantes dos ambientes de formação comum a todos/as. Para as famílias, quando o AEE ocorre nessas circunstâncias, propicia-lhes viver uma experiência inclusiva de desenvolvimento e de escolarização de seus filhos/as, sem ter de recorrer a atendimentos exteriores à escola (IMPERATRIZ, 2015, p. 51).

Assim, quando o AEE é disponibilizado na escola onde está matriculado no ensino regular, a família não precisa se socorrer de outros serviços externos à escola em que frequenta, pois, as suas necessidades educacionais estarão sendo supridas pelo serviço público. Interessante notar que, mesmo estando no plano, a realidade mostra ainda uma distância entre o legal e o real, uma vez que a grande maioria das escolas não conta com esse serviço.

Seguindo as estratégias próprias para as SRM previstas no PME, tem-se que:

4.9 Garantir o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais em escolas da rede regular de ensino, escolas bilíngues e em instituições comunitárias confessionais ou filantrópicas sem fim lucrativo conveniadas com o poder executivo competente;

4.10 Implantar salas de recursos multifuncionais nas escolas do campo que apresentarem demanda garantindo o atendimento educacional especializado (IMPERATRIZ, 2015, p. 76);

As salas de recursos vêm sendo instaladas na rede pública municipal, mas ainda não contemplada em todas as escolas. Quando na escola onde o aluno está matriculado não houver a sala, é direcionada à escola mais próxima para atendimento.

Atualmente são 28 salas instaladas, funcionando nos turnos matutino e vespertino. A forma de atendimento pode variar de escola para escola. De acordo com a professora, o atendimento na escola onde atua é individual e pré-agendado, ocorrendo uma vez por semana, com 50 minutos de duração, todos os dias da semana, com exceção da quarta-feira que é dia de planejamento das atividades.

Essas 28 SRM estão instaladas nas seguintes unidades educacionais:

ORD.	Escola	Endereço
1	SANTOS DUMONT	RUA PROJETADA C, 1232 – BACURI
2	TOCANTINS	RUA SIMPLÍCIO MOREIRA, 1112 – CENTRO
3	SANTA TEREZA	AV. TIRADENTES, 25B - PARQUE SÃO JOSÉ
4	SANTA LAURA	RUA BETA, 1529 – BACURI
5	PRESIDENTE COSTA E SILVA	RUA FORTUNATO BANDEIRA, S/N - NOVA IMPERATRIZ
6	DOMINGOS MORAIS	RECANTO UNIVERSITÁRIO
7	PEDRO ABREU	AV. CORONEL LISBOA, S/N - VILA FIQUENE
8	NÚCLEO SANTA CRUZ	RUA FREI DÁRIO, 630 - VILA LOBÃO
9	PAULO FREIRE	AV. PEDRO NEIVA DE SANTANA, S/N - PQ. AMAZONAS
10	FREI TADEU	RUA 07, S/N – VILINHA
11	DOM MARCELINO	AV. FREI OSVALDO, S/N – COQUELÂNDIA
12	ELIZA NUNES	RUA BOM JESUS, S/N - SANTA RITA
13	MARANHENSE	RUA TANCREDO NEVES, 01 - CONJUNTO PLANALTO
14	DARCY RIBEIRO	RUA 09, S/N - PARQUE SÃO JOSÉ
15	ESC. SANTA MARIA	RUA SANTO CRISTO, 811 – NOVA IMPERATRIZ
16	FUNDAÇÃO EDUC. PIRANGI	RUA PRIMAVERA, 10 – PARQUE ALVORADA II
17	ESC. FREI MANOEL PROCÓPIO	RUA D. PEDRO II, 162-CENTRO
18	ESC. MARECHAL RONDON	RUA PARAÍBA, 1627 – NOVA IMPERATRIZ
19	ESC. PROF. JOSÉ QUEIROZ	RUA PROFESSOR JOSÉ QUEIROZ, QUADRA 73 - VILA VITÓRIA
20	ESC. MARIETA ALBUQUERQUE	RUA ANTONIO MIRANDA, 102 – VILA REDENÇÃO
21	CASTRO ALVES I	VILA LOBÃO
22	MACHADO DE ASSIS	VILA NOVA
23	MARIANA LUZ	NOVA IMPERATRIZ
24	MARIA EVANGELISTA	ITAMAR GUARÁ
25	ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS	BACURI
26	MARIA FRANCISCA	SANTA INÊS
27	GIOVANNI ZANNI	BACURI
28	MADALENA DE CANOSSA	PARQUE SENHAROL

(Fonte: SIADI/SEMED, 2022)

Conforme a coordenadora, além das 28 escolas, há a previsão de implantação de mais uma, na Escola Antonio Leite, no Bairro Sebastião Regis. Apesar do empenho e esforço na criação das salas, observando o total de escolas da rede municipal, atualmente 134, de acordo com o Educacenso (2021), ainda é um número pequeno, principalmente porque todas as escolas devem estar preparadas para receber o aluno com deficiência, e a ausência da SRM, muito embora não seja um entrave à efetivação da matrícula, pode dificultar o desenvolvimento pleno desse educando na escola comum.

Para atuação na SRM é necessário cumprir determinados requisitos. De acordo com o último edital para preenchimento de cargos na Administração Pública, realizado pela Prefeitura Municipal de Imperatriz¹⁸, não foi prevista nenhuma vaga

¹⁸ EDITAL DO CONCURSO PÚBLICO nº. 001 de 31/10/2019- retificado em 26/11/2019

específica para atuação na educação especial, havendo vagas apenas para instrutor de Libras (pessoa surda) e intérprete de Libras.

Vale destacar que a Lei Ordinária nº 1.601/2015, que “Dispõe sobre o novo plano de cargos, carreiras e salários dos servidores do magistério da rede pública municipal de ensino de Imperatriz” extinguiu o cargo de professor de Educação Especial, prevendo, a partir da vigência da Lei, o Professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE, nos seguintes termos:

Art. 6º [...]

VI – fica extinto a partir da aprovação desta lei o cargo de professor de Educação Especial, assegurando aos professores que já atuam o direito de permanecer exercendo suas atividades com a referida denominação, desde que atendam aos seguintes requisitos: ser efetivo no município; ter habilitação obtida em nível superior em curso de licenciatura plena; ter no mínimo um ano de atuação na área; ter especialização e/ou mínimo 360 horas de cursos na área correspondente e ser lotado no Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade.

Assim sendo, para o exercício do cargo de Professor do AEE, imprescindível “[...] habilitação obtida em nível superior em curso de licenciatura plena em qualquer área e formação específica na área de educação especial” (IMPERATRIZ, 2015)¹⁹. Desse modo, os professores que já desenvolviam a atividade na Educação Especial não gozam de direito adquirido de permanecerem no cargo, a não ser que preencham os requisitos previstos na Lei.

Trata-se de uma política que tenta se adequar ao previsto na LDB, uma vez que a atuação na sala de recurso exige a compreensão teórica necessária, por isso faz-se imprescindível a especialização para o atendimento especializado. Assim, priorizam-se aspectos relacionados à formação do professor para o atendimento na sala ou no serviço especializado.

Não obstante a isso, a atuação das SRM garante ao professor uma gratificação, conforme prevê o art. 24 da Lei do Magistério do Município de Imperatriz: “Serão concedidas gratificações de 100% (cem por cento) pelo exercício de docência com alunos/as com deficiência sobre o salário base para os professores

¹⁹ São requisitos previstos na LDB/1996, o que obriga o ente municipal a cumprir os mesmos requisitos, conforme dispõe o art. 59, III:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

[...]

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

de AEE em pleno exercício lotados nas salas de recursos” (IMPERATRIZ, 2015, art. 24).

Trata-se, no caso, de um estímulo ao professor que opta pelo desafio de trabalhar com educandos, podendo ser interpretado como uma importante política pública do Município para que tenha sempre profissionais dispostos a pleitear uma vaga no AEE. Convém destacar que a garantia de qualidade não gira em torno apenas da gratificação, mas também da satisfação de contribuir para a implementação de uma real inclusão.

A meta 4.21 se refere à garantia de profissionais específicos para trabalhar com o público-alvo da Educação Especial:

4.21 Criar e garantir a efetivação das categorias profissionais a seguir descritas:

- a) Cuidador/a - aquele que cuida das condições de higiene, transporte e alimentação da pessoa com deficiência, nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental regular e na modalidade EJA durante o período em que a mesma está na escola;
- b) Professor/a do Atendimento Educacional Especializado – AEE – o profissional habilitado para atuar em salas de recursos multifuncionais;
- c) Professor/a Mediador/a para AEE de Altas Habilidades ou Superdotação – Aquele que interage visando potencializar as capacidades do estudante com altas habilidades ou superdotação, com os saberes que são capazes de desenvolver;

Os cuidadores, como se percebe, auxiliam os professores nas salas comuns, ficando responsáveis pelas atividades do cotidiano; enquanto os professores do AEE são aqueles que fazem o atendimento nas SRM. Segundo a professora entrevistada, Imperatriz conta com apenas 42 professores das SRM, alguns com atuação em apenas um turno, e outros atendendo nos dois turnos, quando possuem duas matrículas profissionais, o que é o caso da entrevistada.

A realização de concurso público para professores do AEE, muito embora conste no PME, desde a sua vigência ainda não ocorreu:

4.22. Realizar concurso público para suprir as necessidades de profissionais especializados/as para atuarem nos setores de Atendimento Educacional Especializado (loais de pesquisa e desenvolvimento de metodologias e recursos), e nas salas de recursos multifuncionais nas escolas da rede regular de ensino e escolas bilíngues e, em instituições comunitárias confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder executivo competente (IMPERATRIZ, 2015, p. 77).

É certo que a qualidade da educação perpassa por profissionais capacitados. Nesse caso, a realização de concurso público é uma das nuances relacionadas à essa qualidade uma vez que, ingressando no serviço mediante concurso público, presume-se que o profissional preencha, pelo menos, os requisitos teóricos necessários para o desenvolvimento da prática.

Seguindo a análise do disposto no PME para o público da Educação Especial, encontramos na meta 6, estratégia 6.8, no que concerne à educação em tempo integral para esses educandos:

6.8 Garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas (IMPERATRIZ, 2015, p. 80).

A educação promovida em tempo integral consiste numa ampliação da jornada escolar, de modo a trazer novas disciplinas para o currículo. O atendimento na sala de recurso não pode ser confundido com educação em tempo integral uma vez que a criança, após o período regular de aula, retorna à sua casa e volta à escola no outro turno, em horário pré-agendado e estabelecido pela professora da sala.

Entretanto, desde 2019, a Escola Bilíngue para Surdos, a primeira do Maranhão e segunda do país, é uma escola de tempo integral, o que permite afirmar que essa foi uma estratégia atendida, em parte. Mas por que em parte? Pelas características que apresentam a escola, trata-se de uma escola especializada, onde o pré-requisito para a matrícula é que o educando tenha um laudo que o identifique com surdez e deficiências múltiplas.

Criada por meio da Lei Ordinária nº 1.453/2012, a Escola Bilíngue oferece educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos (EJA), com oferta de Libras como primeira língua e língua portuguesa como a segunda (IMPERATRIZ, 2022). De acordo com Nunes (2022, p. 234):

Além de atender à demanda de ensino da rede pública municipal de Imperatriz, a escola é responsável pelo acompanhamento dos/as alunos/as público-alvo da educação especial dos municípios maranhenses Buritirana, Davinópolis, Governador Edson Lobão e Ribamar Fiquene e pela oferta de cursos de Libras, corte e costura, informática, dança, artes e projetos sobre diversos temas aos pais e alunos/as, mediante parcerias que são firmadas

com entidades privadas da região, como a Casa da Amizade/*Rotary Club* e o SENAI.

A Escola Professor Telasco tem um papel salutar na educação de crianças com surdez. É organizada e pensada nesse público: com a disposição dos materiais, a identificação de cada setor na escola, tais como a cozinha, a sala de recurso, a sala de aula, a quadra esportiva etc. Não guarda aspectos inclusivos, posto só receber alunos com deficiência, mediante laudo comprobatório, entretanto, consiste num trabalho extremamente relevante para a promoção do direito à educação.

4.3.3 Inclusão Educacional na Percepção dos Sujeitos

Sabendo que a implementação de políticas públicas educacionais inclusivas demanda o compromisso e trabalho de diversos sujeitos, é importante ressaltar a fala de pessoas que fazem com que as mesmas sejam concretizadas. Assim, considerando a contribuição de setor SIADI, das SRM e das Escolas Especializadas, foram selecionados três sujeitos para serem entrevistados: coordenadora do Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade SIADI/SEMED, gestora da Escola Bilíngue para Surdos Professor Telasco Pereira Filho e uma Professora da Sala de Recurso Multifuncional (SRM), recentemente instalada.

A primeira, muito embora não se limite apenas às pessoas com deficiência, abrangendo, de um modo geral, grupos que se encontram em situação de vulnerabilidade, questões relacionadas ao gênero, relações étnico raciais, educação ambiental e diversidade, justifica-se por coordenar o setor responsável pela implementação de políticas públicas inclusivas no âmbito das escolas da rede pública municipal de Imperatriz, responsável, portanto, por organizar, gerir e implementar ações destinadas ao público-alvo da Educação Especial.

A coordenadora do SIADI/SEMED possui mais de 30 anos de experiência, tendo começado como professora da rede estadual de ensino, em 1992, na Escola Governador Archer, até o ano de 2009, quando foi cedida ao Município para trabalhar justamente no SIADI. Pelo trabalho que começou a desenvolver, a professora que tinha formação em Letras (UEMA), sentiu a necessidade de cursar Pedagogia, tendo concluído na UFMA (2017). Além disso, possui especializações relacionadas à Educação Especial, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), pela Universidade Federal do Ceará, parceria com o MEC, bem como

educação especial na UEMA e educação Bilíngue para surdos, que é uma parceria da Sousândrade com a UFMA. Neste trabalho, ela será identificada como *Coordenadora*.

A segunda entrevistada, a gestora da Escola Bilíngue para Surdos de Imperatriz, foi selecionada para que pudéssemos estabelecer um contraponto, uma vez que as concepções dos documentos normativos tratam da inclusão, preferencialmente na rede regular de ensino, ao passo que a escola onde atua trata-se de uma escola especializada apenas para pessoas com deficiência.

A gestora da escola especializada para surdos de Imperatriz possui formação em Pedagogia e Normal Superior, com algumas especializações na área de educação inclusiva, AEE, Libras na perspectiva bilíngue, psicopedagogia, gestão e supervisão educacional. Começou a atuar na área da educação com 15 anos de idade, como professora alfabetizadora e depois como coordenadora de escolas da rede pública e privada. A professora já está na rede pública municipal há 10 anos, tendo trabalhado nos anos iniciais como técnica da SEMED, na condição de professora formadora. O trabalho na Escola Bilíngue para Surdos começou em 2019, como coordenadora, e, desde dezembro de 2021, está como gestora. Neste trabalho, ela será identificada como *Gestora*.

A professora da Sala de Recurso foi escolhida pela relevância que tem a sala para fins inclusivistas, posto que, no contraturno, é feito atendimento do público-alvo da educação especial, de modo complementar ou suplementar, no caso de educandos com deficiência, preparando-o para desenvolver habilidades capazes de facilitar o aprendizado nas salas de aulas regulares. Assim, a inclusão também perpassa pelo Atendimento Educacional Especializado, motivo pelo qual, deu-se voz a quem promove esse atendimento.

A professora da Sala de Recurso Multifuncional (SRM), com 32 anos de experiência como professora da rede pública municipal, possui formação em História e Pedagogia. Ocupou cargo de professora, coordenadora e há 9 meses está como professora da SRM. Também já foi da equipe de formação da SEMED e trabalhou por 7 anos nos programas de formação continuada, referente à alfabetização e letramento. Neste trabalho, ela será identificada como *Professora*.

Apesar da relevância dos textos normativos, é imprescindível visualizar a efetividade daquilo que consta nos documentos, motivo esse que nos levou a entrevistar esses três sujeitos, pelas razões acima expostas, com fins de perquirir o

modo como a inclusão é por eles percebida, considerando as Políticas Nacionais que adotam a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

A partir do que foi exposto acerca das Políticas Públicas, elaboradas no âmbito municipal, principalmente levando-se em consideração o disposto no PME, *a priori*, foram definidas como categorias de análise: inclusão educacional de alunos com deficiência, formação continuada e implementação das políticas públicas. Tais categorias nos ajudam a responder a questão central de pesquisa.

Partindo do pressuposto teórico de que a inclusão apregoa que todos os alunos com deficiência têm direito ao acesso à educação em condições iguais, favorecendo o desenvolvimento por meio do convívio e socialização com outros educandos, ditos normais, da mesma faixa etária, sentimos a necessidade de trazer para o debate as concepções de cada um dos sujeitos acerca de inclusão.

Assim, ao ser questionada sobre como compreende a inclusão de pessoas com deficiência na sala comum regular, a coordenadora respondeu:

Eu compreendo como necessária. Compreendo que é o melhor para eles. Eu acredito que deixar uma pessoa com deficiência institucionalizada, deixar em uma instituição é não dar para ele condições para que avance. Eu entendo que ele precisa estar com os pares, não necessariamente da mesma deficiência, mas com os pares da idade, do convívio e tudo, para que ele possa ser desafiado a estar sempre indo pra frente e isso a gente percebeu em vários momentos, alunos que enquanto estavam nas instituições, eles estavam ali em um patamar, mas quando foram desafiados e quando eles foram para outros ambientes, eles melhoraram a convivência, melhoraram atividade da vida prática, de vida diária, eles aprenderam a fazer várias coisas que eles não davam conta de fazer anteriormente. Mesmo alguns que não alcançaram o patamar de ler, escrever e alfabetizar, mas eles aprenderam muitas outras coisas e isso também é aprendizado para a vida, né? Conseguiram incorporar muitos outros conhecimentos que anteriormente eles não tinham, então assim eu vejo que, eu sinto, e esse é o meu entendimento, que eles precisam estar realmente, os alunos com deficiência precisam estar dentro das salas comuns (Coordenadora).

Ao que parece, a fala da coordenadora reflete a ideia inclusiva prevista nas normas, principalmente na Declaração de Salamanca, ratificada pelo Brasil, a qual expressa a importância do reconhecimento das diferenças humanas e de mudanças estruturais e de práticas para receber e incluir esse educando. Em outros termos, não é a criança que se adapta, como era a prática na ideia integracionista, toda a escola deve passar por esse processo de transformação. Isso, de acordo com a Declaração, garante a construção de sentimento de solidariedade entre as crianças

ditas normais e as crianças com deficiência (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Entretanto, conforme explica Ross (2000, p. 50) a inclusão baseada em valores e sentimento de solidariedade representa um “caráter idealista, abstrato e descontextualizado na medida em que postula o aumento da solidariedade entre as pessoas como decorrência da simples convivência entre elas”. Trata-se, na visão do autor, de alimentar uma retórica sem a finalidade de implementação das suas disposições, pois, na maioria das vezes, não há recursos pedagógicos, tecnológicos e financeiros, os quais a inclusão demanda.

Em outros termos, presume-se, a partir da resposta da coordenadora, que a inclusão oferece a possibilidade de convívio, havendo o desenvolvimento para atividades diárias para as quais ainda não possuíam habilidade. Todavia, reafirma que nem sempre esse desenvolvimento alcança o saber ler e escrever, o que pode levar-nos a crer que ainda existem grandes desafios para que o acesso às salas comuns traga benefícios, além do convívio com seus pares.

Sobre a percepção da gestora e da professora sobre a inclusão, as mesmas responderam:

[...] Dentro do ensino regular, eu vou dizer enquanto coordenadora, quando o aluno entra para o ensino regular, muitas vezes ele fica à margem, por quê? Porque às vezes o professor, que atende aquela turma, ele não tem conhecimento da deficiência, das limitações e também das possibilidades dos alunos, do potencial desse aluno e eu, quando era coordenadora, já vivenciei alunos com deficiência indo para sala só para brincar, para pintar, só para desenhar ‘ah tá ali com a cuidadora’, não tem nenhuma atividade direcionada para incluir, que na verdade a atividade para um aluno com deficiência ela deve ser adaptada e não diferente dos demais, tem que haver uma adaptação curricular. Mas o que se percebe é que às vezes o aluno, ele não tá acompanhando o currículo do terceiro ano. [...] O aluno da cuidadora, a própria professora diz assim ‘pega ali o teu aluno,’ quer dizer que a cuidadora que é responsável pelo pedagógico dessa criança, desse aluno? Não, ele é aluno da escola, ele é aluno do porteiro, da merendeira, da secretária, ele é aluno da escola, como todos os outros alunos, e acaba que ele fica rotulado como aluno do cuidador (*Gestora*).

É desafiador, acho que praticamente, eu diria que 90% não existe, essa inclusão de fato. Porque assim, como eu mencionei anteriormente, diariamente eu tenho que ouvir certas coisas menos agradáveis em relação às crianças né, que chama criança de doida, que aqui não é lugar dela, deveria ter um lugar próprio para elas (*Professora*).

No que se refere à inclusão na escola comum regular, a gestora e professora possuem falas parecidas. Quando a gestora fala dos aspectos inclusivos, ela

ressalta questões acerca da marginalização desse público-alvo nas escolas, pois muitas vezes não há comprometimento por parte dos professores das salas comuns, e que isso acaba dificultando o processo de inclusão, uma vez que o cuidador passa a ser a pessoa a acompanhá-lo em sala, com atividades diferentes dos demais, sem a observância de um currículo adequado para contemplá-lo.

No que concerne ao que foi dito pela professora, de que não existe inclusão de fato, pela realidade em que vive, ressalta-se a reflexão de Mantoan (2002, n.p.) quando diz que há um jogo político-institucional em que a escola regular acaba se omitindo, se protegendo de qualquer transformação com a alegação de “[...] falta de preparo dos professores e de condições funcionais para atender a todas as crianças, inclusive as que têm deficiência”. E nesse jogo quem perde são as crianças, as quais, muito embora não sejam privadas do acesso à escola, o são da possibilidade de convívio entre os pares.

Como a Escola Bilíngue para Surdos atende apenas educandos com deficiência, não se caracterizando, portanto, como uma escola inclusiva na acepção normativa, mas especializada, buscamos saber como era a percepção da gestora sobre a inclusão dos alunos atendidos na escola, tendo a mesma respondido:

A matrícula dele é realizada quando ele é surdo ou com deficiência auditiva. As vezes vem alguns alunos que não possuem deficiência, mas a família quer que estude para aprender tanto libras quanto conviver com a pessoa com deficiência. A gente vai nos locais onde sabemos que têm surdos, que tem o deficiente auditivo. A gente faz visita também nas escolas públicas, faz uma divulgação, e aí começa o trabalho de conscientização com a família, porque muitas vezes a família vê a escola bilíngue como uma escola de pessoas doentes. Eu já vi discurso de uma mãezinha que falou assim, ‘eu quero que minha filha estude em uma escola com gente normal’, mas a nossa escola é de pessoas normais, eles possuem limitações, mas eles são normais. E acaba que ela faz a matrícula na escola regular, e o que acontece? Essa criança fica no meio de alunos ouvintes, o direcionamento das atividades e ações é para alunos ouvintes, e ela fica como uma mera espectadora. Ela fica ali como espectadora, copiando e copiando, e a gente trabalha com a família a questão da conscientização, da identidade do surdo, da comunidade surda, da cultura surda. É importante porque ele vai aprender duas línguas, a língua materna dele, que é Libras, e ele vai saber português escrito. Então quando a gente consegue fazer essa conscientização é bem mais fácil [...] (Gestora)

No plano ideal, cada aluno identificado e diagnosticado com surdez, com matrícula na rede regular de ensino, tem direito de ter um intérprete de Libras em sala de aula. Entretanto, essa prática poderia demandar do ente público municipal mais gastos, recursos destinados a alunos espalhados por toda a rede. Assim, sem

desconsiderar o trabalho desenvolvido pela Escola Bilíngue para Surdos, há uma economia de recurso público na manutenção de um escola onde concentre todos aqueles que tenham o mesmo diagnóstico, de modo que ao invés de preocupar-se com um intérprete a cada sala que contenha um aluno com surdez, concentram-se os gastos numa só equipe de trabalho que atenda toda a demanda da rede²⁰. Incluir, portanto, ainda é um desafio de prática, mas também de predisposição dos gestores que estão à frente da máquina pública.

Nesse sentido, sabendo que ainda existem situações que tornam mais difíceis que a inclusão seja, de fato, efetivada, foi perguntado às entrevistadas quais eram os principais desafios dos respectivos cargos, de modo que as respostas foram as seguintes:

Um dos grandes desafios tem sido também depois da pandemia, que muitos alunos passaram muito tempo em casa, então, mesmo os que não têm deficiências tiveram problemas e esses alunos que têm deficiência, eles estão voltando mais comprometidos, mais necessitados de atenção. Os professores também não estão muito bem, então para receber toda essa gama de sentimentos e coisas envolvidas tem sido um desafio muito grande. Então, esse tem sido um dos maiores desafios, a gente está praticamente presente nas escolas apagando o incêndio de problemas, porque a escola não está conseguindo administrar; são coisas novas e pela própria fragilidade dos servidores e dos professores, eles não estão sabendo lidar com essas situações das famílias também dos próprios alunos (*Coordenadora*)

Os grandes desafios, assim que eu estou encontrando, ainda é a questão da gestão de pessoas né, porque quando você trata do pedagógico, você trabalha mais ali na parte pedagógica. Aí acaba que mesmo com uma pós em gestão, quando você vai lidar realmente com a realidade, com servidor, a questão de horário, de organização, do planejamento de forma geral, é mais complexo. Então assim, a questão administrativa, questão de recursos, recursos federais eu estou aprendendo, mas a questão principal é a gestão de pessoas (*Gestora*).

Pelas falas da coordenadora e da gestora, percebe-se que as situações desafiadoras encontradas na função em que exercem, giram em torno da gestão de pessoas. A primeira evidencia que o aumento de matrículas de educandos com deficiência exige muito mais dos profissionais envolvidos nesse processo: gestores e coordenadores de escolas, professores, famílias dos educandos e conflitos em geral. A gestora enfatiza que esse também é um dos principais desafios na escola

²⁰ Atualmente são 46 servidores lotados na Escola Bilíngue. Alguns trabalham nos dois turnos, outros só um turno, conforme o total de matrículas de cada um. Os professores precisam preencher os requisitos previstos na Lei para trabalhar na escola, que são cursos de especialização de 360h em AEE, acrescido de fluência em Libras, de acordo com informações da gestora.

onde atua, haja vista que as questões administrativas envolvem todo o corpo docente e equipe em geral, e nem sempre o que se aprende na teoria, ensina a lidar com as situações vivenciadas na prática.

O processo de inclusão escolar não está alheio a essas questões, aliás, conforme Tezani (2004, p. 69), a escola é “o lugar onde a educação acontece”. Assim, de acordo com a autora, trata-se de um microsistema do corpo social tendente a orientar as pessoas acerca de pontos e contrapontos, como, por exemplo, “democracia ou dominação, submissão ou cooperação, competição ou igualdade e diferença”.

Como condição essencial de transformação social, a gestão da escola perpassa pela forma como são conduzidos os profissionais ligados a ela, por isso, Tezani (2004) evidencia ser necessária a realização de planos de ação coerentes com o sistema geral, respeitando as singularidades e diversidades de cada região, mas ressalta a importância dos estudos coletivos para a consecução de tais fins. Nessa realização de estratégias elaboradas por todos aqueles que estão envolvidos diretamente nesse processo, é possível criar um ambiente mais democrático, menos autoritário, portanto.

No que concerne aos desafios evidenciados pela professora, ela cita a dificuldade que os docentes da sala regular têm de compreender as atribuições do professor da SRM:

Primeiro é lidar com os professores, de mostrar para ele que a sala de recurso é um suporte, é um contraturno, não é aula de reforço, a gente tá para auxiliar aquele aluno na adaptação de atividade não compreendida lá na sala regular, mas eles acham que eu que tenho que propor todas as atividades dos alunos e não [...], o objetivo é que ele se desenvolva na sala regular, não é aqui. Então, o professor chega e diz assim ‘pega teu menino.’ O menino é nosso, não é meu. Então um dos desafios é esse, ele compreender o papel da sala de recurso e embora eu já tenha feito desde o início, fiz até um folder dizendo as atribuições com o objetivo, as leis que garantem a sala de recurso para as crianças, a educação das crianças com deficiência, o que é atendimento educacional especializado, quais as minhas atribuições e tudo, mas a gente ainda tem muito desafio nesse sentido, é como se a gente estivesse empurrando. Tem caso aqui, que o aluno tem a cuidadora e fica com ele pra cima e pra baixo, porque a professora não tem o planejamento para ele [...] O aluno fica lá o dia todinho sem fazer nada, eu falei ‘isso aí é a inclusão?’, não é. Aí tem casos de professor que faz, que busca, que vem pedir material. É trabalhoso. [...] Tem outros desafios também que são os próprios pais. Os pais também acham que a escola é um depósito, ele quer se livrar da criança. Mas tem pai que é muito cuidadoso, ele tem uma agenda, faz todos os acompanhamentos, e esse aluno se desenvolve muito bem. Eles faltam muito, falta na regular e falta na sala também e isso atribuo também à falta de conhecimento, que nem todos os pais são esclarecidos, tem uns que não dá medicação, não

faz nenhuma terapia, que não faz nenhum acompanhamento, aí fica complicado para escola, porque a escola é pedagógica né? (*Professora*).

Destaca-se, na fala da professora, certo desconforto com relação a postura da maioria dos docentes, uma vez que alguns se esforçam para construir um processo de ensino e aprendizagem que consiga incluir o educando com deficiência, mas outros não possuem esse interesse, de modo que esse aluno acaba ficando à margem do sistema. Nesse contexto de resistência por parte de alguns professores para o desenvolvimento do trabalho com o público-alvo da educação especial, ressalta Mantoan (2002, n.p) que eles necessitam de mais conhecimentos do que já possuem para desenvolver uma prática de ensino que considere as diferenças em sala de aula, os professores, segundo a autora, carecem de uma boa formação para ensinar a todos e não especificamente os deficientes.

Por mais que se tenha avançado no que concerne à legislação aplicável, ao reconhecimento de direitos antes não previstos, à possibilidade que as pessoas com deficiência possuem acerca do acesso às escolas, às salas regulares, aos currículos, a inclusão prevista no ordenamento jurídico vigente nem sempre acontece, como se extrai da fala da professora.

Outro ponto a se destacar da fala da professora é a questão da conduta das famílias, os quais, muitas vezes, têm a concepção de que a responsabilidade pelo pleno desenvolvimento da criança é apenas da escola, deixando de lado outros serviços como, por exemplo, tratamento terapêutico e o uso de medicamentos. Convém destacar ainda, que a escola, como se sabe, é apenas uma das instituições responsáveis pela educação, posto que, a própria Constituição Federal diz ser compromisso do Estado, da sociedade e da família a sua promoção. Nesse contexto, todos devem perquirir o mesmo objetivo, que no caso, é o desenvolvimento do aluno para que seja o mais autônomo possível.

Isso também faz parte do que se considera uma escola democrática, que envolve toda a comunidade escolar, professores, gestor, coordenador pedagógico, alunos e sua respectiva família. As propostas pedagógicas devem ser colocadas em prática de modo que todos consigam participar, os que estão dentro da escola, como também aqueles que estão fora, mas que influenciam diretamente no desenvolvimento das atividades, como é o caso das famílias, por exemplo (TEZANI, 2004).

Retomando aos aspectos da fala da professora quanto ao desconhecimento das atribuições de cada professor, da sala regular e da sala de recursos, isso pode ser reflexo da escassez de formação continuada para os servidores da rede, e mais especificamente, formações que tratem das questões relacionadas à educação especial.

Por esse motivo, bem como pelo que consta no diagnóstico realizado no PME sobre a ausência de formação continuada ofertada pela própria rede municipal, sendo essa a nossa segunda categoria de análise, as entrevistadas foram indagadas sobre o processo de formação continuada, tendo as mesmas respondido:

Sim. Nós temos uma política de estar em constante formação continuada dentro da instituição, porque a gente tá lidando diretamente com essas legislações e estão mudando, e muita coisa que vai acontecendo e as necessidades que vão se interpondo no cotidiano das escolas, faz com que a gente precise estar em constante estudo. Agora mesmo estamos num grupo de estudos sobre a questão do autismo, porque é um número muito crescente no município, e aumentou muito nesse último senso [...], por isso a gente sentiu essa necessidade de estar estudando um pouco mais sobre essa temática, sobre a forma como eles estão na escola, como eles precisam estar, como são acolhidos, estudando sobre o Plano Especializado Individualizado (PEI), que inclusive está sendo uma cobrança pelas famílias [...] e a gente tá começando a implantar orientações sobre esse planejamento individual dos alunos com autismo (*Coordenadora*)

Sim. Assim, eu fico muito feliz com a equipe, porque geralmente ela está sempre buscando fazer essas formações continuadas, inclusive além desse curso que a gente está fazendo, elas fazem também outros cursos, ou viajam. Nós temos uma professora que foi para outra cidade para fazer um curso de formação continuada para intérprete de libras.

Pela própria Semed nós temos, o SIADI oferta, e a escola sempre participa das formações, que também é voltada para o ensino regular e elas são gerais. Professores sempre participam, por exemplo, tem o pacto pela aprendizagem que os professores estão participando, e sempre que tem formações do âmbito nacional, municipal e estadual, que tem parceria, os professores participam (*Gestora*).

Sim, já teve, inclusive [...] teve ano passado uma formação assim, acho que foi 20 dias e cada escola tinha o seu dia. Tem sempre essa formação, tem sempre essa reflexão, assim em relação aos planejamentos da escola, a gente está sempre dando alguma orientação, algum material, tirando alguma dúvida do professor, dando essa injeção de ânimo para que ele possa acolher esse aluno né, mas acho que ainda falta mais, não é o ideal (*Professora*).

Conforme extraído da fala da coordenadora, os estudos sobre crianças com TEA tem se dado em decorrência do aumento do público na rede municipal, mas pelo que consta, trata-se apenas de um grupo de estudo interno, não disseminado para todos os professores da rede, portanto, ficando adstrito ao setor SIADI.

Tomando como base a fala da gestora, participar de formações é mais um ato de interesse individual do que uma prática institucional, do município, pois evidencia, inclusive, viagens que os professores fazem para o aperfeiçoamento do trabalho. Isso pode se dar em decorrência da falta de iniciativa da gestão municipal, conforme diagnosticado pelo próprio PME

Conquanto, a fala da professora revela que, apesar de existir, ainda não considera como adequado, pois são poucas as formações. Assim como a gestora, ao que tudo indica, parece que as orientações, elaboração de material didático e elucidação de dúvidas dos professores é mais uma tarefa solitária do que trabalhada em equipe ou direcionada por meio de formações.

Ao evidenciar que ainda não estamos no plano ideal, revela a fala da professora a preocupação na difusão do conhecimento. Conforme Da Silva (2008, p. 489) as necessidades só são ressaltadas “[...] quando temos algum conhecimento sobre determinado assunto”, e é por isso que as trocas e partilhas que se estabelecem por meios de processos formativos, possibilitam a tomada de consciência sobre questões que as vezes estão ocultas ou subliminares.

Nesse sentido, as entrevistadas foram questionadas sobre se havia formação continuada oferecida pela SEMED ou pelo SIADI, que tratasse de forma específica sobre Educação Especial:

A última formação que teve, voltada para todo o público, foi no ano passado, em agosto. Foi uma formação que contemplou toda a rede, dos professores da educação infantil ao nono ano, voltada para educação especial, mais voltada para área dos transtornos do desenvolvimento, exatamente para contemplar essa demanda grande de aluno com autismo, dislexia, TDAH. O palestrante era um neurocientista que milita nessa área e ele trabalhou muito nesse aspecto. Essas instruções dadas nessa formação acontecem aqui mesmo no setor, mas voltadas para equipe das professoras de sala de recurso (*Coordenadora*).

O que os professoras sentem falta, é que às vezes as formações, as temáticas não são muito voltadas para Libras, são voltadas de forma geral, ou seja, para tratar sobre deficiência, então eles sentem falta disso [...] Teve um congresso da secretaria de educação, pautado na pessoa com deficiência e os intérpretes de Libras participaram, foi ano passado, um curso bem extenso de formação continuada para essa área, mas as professoras de ensino regular que trabalham com a Libras e a língua portuguesa, elas sentem falta desse curso específico para a área do português escrito, que ele é bem complexo (*Gestora*).

Já teve essa lá, mas eu acho que precisa mais, eu acho que precisa mais formação nesse sentido para os professores, eu acho que ainda é pouco. Cursos, o SIADI até que tem, mas tem que ver que o professor da sala de primeiro ao quinto ano é complicado ele estar saindo porque geralmente

trabalha dois turnos. Então, como ele vai sair para fazer esse curso? Mas tinha que ter um formato que eles pudessem participar, ou nas formações iniciais, na semana pedagógica, eu acho que nesse retorno às aulas, precisa. Essa questão do acolhimento mesmo é a questão de perfil, de não acreditar na inclusão [...]. Os meninos estão ali, estão chegando pra nós, pra gente cuidar e trabalhar, e a pessoa dizer que aqui não é lugar de doido, que os meninos deveriam estar no lugar separado, a gente já passou disso, quanto tempo que a gente já passou, quanto tempo ele tá lutando, quanto tempo para acabar com essa segregação e a pessoa ainda está nesse discurso. Aí vem outro discurso para retroceder àquela luta todinha que a gente teve. E esse discurso vem de uma autoridade, aí se a pessoa ainda comunga com os mesmos ideais daquela pessoa, ela vai reproduzir aquela mesma fala, sem conhecimento (*Professora*).

No que tange às formações específicas para a Educação Especial, a coordenadora do SIADI se referiu a um encontro anual que acontece em comemoração à Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla, para o qual são chamados profissionais para palestrar sobre pontos de inquietações dos professores.

Conforme exposto, a gestora diz sentir falta de formações específicas para as questões envolvendo Libras, já que a escola onde atua recebe eminentemente alunos com surdez, isso reflete a ausência de uma formação continuada focada nas especificidades do atendimento. No caso da escola Bilíngue, há muitas demandas com relação a Libras e o ensino de língua portuguesa, por isso, não basta falar de educação especial e deficiência de uma maneira geral, faz-se necessário instrumentalizar professores e equipe pedagógica a fim de que possam criar as estratégias para que o atendimento seja prestado com vistas ao desenvolvimento do educando.

No que tange a fala da professora, percebe-se que a mesma valoriza os cursos promovidos pelo SIADI, contudo, sugere que sejam pensados para os professores que atuam nos dois turnos, pois no formato atual, há certa impossibilidade de frequentá-los. Por outro lado, também destaca que há desinteresse por parte de alguns, mesmo porque, uma parte deles ainda acredita que a melhor maneira de educar as pessoas com deficiência seja em lugares separados, próprios para eles.

Quando a professora fala do discurso provindo da autoridade contendo ideias segregacionistas, faz menção ao Decreto que institui a nova Política Nacional de Educação Especial, formalizada pelo Decreto n. 10.502/2020, que prevê a criação de salas especiais dentro das escolas para os alunos com deficiência que

não conseguirem se beneficiar das escolas inclusivas, deverão ser direcionados ao atendimento educacional mais adequado, ou seja, o não inclusivo.

Vale destacar que o Decreto, conforme abordado no capítulo anterior, não faz parte do nosso objeto de estudo, uma vez que ainda se encontra com a vigência suspensa, bem como gerou uma polarização nos discursos, seja nas famílias, educadores, especialistas e juristas, podendo ser considerado por grande parte dos profissionais da educação inclusiva como um grande retrocesso, uma vez que estabelece a volta de práticas já superadas, como, por exemplo, as salas especiais dentro das escolas regulares.

De acordo com Mantoan (2011, n.p.):

A formação tradicional em educação especial não se destina a profissionais que terão o compromisso de incluir os excluídos da escola, pois não lhes incute a ideia do especial da educação, que redireciona objetivos e práticas de ensino, pelo reconhecimento e valorização das diferenças. Porque continua a dividir, separar, a fragmentar o que a escola deve unir, fundir, para se fortalecer e tornar-se justa e democrática, cônica de seus deveres e dos seus preceitos constitucionais que garantem a todos os cidadãos brasileiros uma escola sem preconceitos, que não discrimina, sob qualquer pretexto.

Ao falar sobre a educação especial e formação de professor, Mantoan (2011) evidencia os objetivos da escola, a qual deve unir, fundir e fortalecer-se com base no reconhecimento das diferenças, consciente dos seus deveres e direitos para com o cidadão. A formação continuada de professores mostra-se, portanto, como uma forma de abordar essas diferenças e incluir os excluídos da escola. Por isso é que afirma a autora que mais importante do que as especializações é a formação inicial e a formação continuada, as quais devem distanciar-se da ênfase que se dá à categorização dos aprendizes em deficientes e normais, e os professores em especiais e regulares.

A formação continuada adquire, assim, grande relevo se pensada de forma a contemplar questões como essa, de inclusão e segregação, de evolução no que concerne a direitos, na possibilidade de retrocesso por meio de falas e novos decretos que evidenciam estigmas, pelo menos no que concerne aos documentos legais, já superados. É importante que o profissional que atua diretamente com diretrizes para a Educação Especial esteja em constante aprendizado e tome uma postura crítica com relação ao contexto social em que está inserido, o que significa estar atento à legislação educacional, assim como aos principais estudos sobre a

área em que exerce seu mister. Tais estudos colaboram para a construção de práticas pedagógicas centradas na criança em seu processo de inclusão.

Essas percepções podem fragilizar todo o processo. Isso, inclusive, é retratado pela análise do questionário aplicado aos professores no Educacenso 2021. Quando questionados se os professores se sentiam preparados para ensinar o público-alvo da educação especial, 20% responderam que se sentem *nada preparados*; 36% disseram que se sentem *pouco preparados*; 36% responderam que se sentem *razoavelmente preparados*; e apenas 8% responderam que se sentem *muito preparados* (BRASIL, 2021).

Pelo teor das respostas apenas, 8% dos que responderam ao questionário se sentiam realmente preparados para trabalhar na modalidade de educação especial, e isso é muito pouco, se comparado com aqueles que não se sentiam preparados a tanto. Apenas sob essa ótica, ainda falta a difusão do conhecimento, haja vista que muitos deles não sabem, não conhecem determinadas deficiências, sendo imprescindível, nesse caso, que haja formação continuada de forma mais frequente, de modo que os tipos de deficiência sejam melhor expostos, bem como o melhor tipo de abordagem para a construção de práticas pedagógicas realmente inclusivas.

Por outro lado, de acordo com a coordenadora do SIADI/SEMED, os cursos são oferecidos com frequência, mas há baixa adesão por parte dos professores, motivo pelo qual, alguns deles seriam abertos à comunidade em geral ainda neste ano. Em outros termos, se de um lado existe a falta de preparação, muitas vezes também existe certo desinteresse no aprofundamento sobre essas questões.

Acerca da terceira categoria de análise, implementação das políticas públicas, às entrevistadas foi perguntado se acreditavam que as diretrizes nacionais sobre inclusão de pessoas com deficiência eram cumpridas pela rede pública municipal, tendo as mesmas respondido:

Eu vejo que há um esforço para que se cumpra essas diretrizes. Porque o município oferece muitas coisas que são para viabilizar esse cumprimento da legislação. A gente oferece a oportunidade das família adentrarem nas escolas comuns; nós temos nos esforçado para aumentar o quantitativo de salas de recurso multifuncionais. Atualmente nós temos 27, mas temos a pretensão de aumentar esse número pra 30, todas atendendo nos dois turnos (Coordenadora).

Sim, eu vou lhe falar agora enquanto cursista, quando eu fiz o AEE, Atendimento Especial Especializado, que inclusive é ofertado pelo SIAD. É

um curso muito bem estruturado, que tem um objetivo de realmente o profissional sair dele sabendo diversas deficiências, e como atender, como organizar um plano de atendimento e eu tive oportunidade de conhecer algumas salas de recurso de Imperatriz e eu fiquei encantada com trabalho das professoras, o atendimento, os recursos. Por exemplo, na nossa escola geralmente necessitamos de recurso, eu entro em contato com a Secretaria de Educação e explico o porquê daquele recurso ser importante para o público-alvo e eles disponibilizam. Vou dar um exemplo na prática: nós fazemos muitas impressões coloridas, por que o surdo precisa ver que aquela maçã é da cor vermelha, que o kiwi por dentro é verde; é o visual, o visual deve prevalecer. Então, nós fizemos o documento, explicamos para a Semed a importância de sempre ter uma impressão colorida na escola. Eles também ofertam o transporte, o aluno mora em Sebastião Régis, Itamaruará, Cafeteira ele precisa de um transporte [...] Então assim, na medida do possível nós estamos conseguindo alcançar nossos objetivos. E esse ano também nós fomos contemplados com recurso muito bom para a organização da sala de recurso, porque nós tínhamos a sala, mas faltava alguns materiais, e agora nós conseguimos vários materiais como computador, prancha de comunicação, materiais específicos que vai estar nos auxiliando e nossos alunos (*Gestora*).

Eu acho que é, em parte. Acho que tenta implementar. Sabemos que não é o ideal, mas tá sendo trabalhado, nesse sentido de garantia, esse direito que as crianças têm, mas acho que muita coisa precisa melhorar ainda. Eu acho que o município tem se esforçado para atender, que sabe que a rede é grande, é um público com quase mil alunos na rede né, e autista é garantido por lei que ele tem que ter um cuidador, que tem na rede, tem essa pessoa para dar esse auxílio. A gente sabe que não temos o ideal ainda, mas é no Brasil inteiro. Mas se a gente olhar a realidade de Imperatriz e a realidade de outros municípios, nós estamos anos luz em relação à formação, em relação a sala de recurso, a materiais, há um cuidador dessa pessoa, então a gente tá no caminho, tá se esforçando para que seja melhor (*Professora*).

Dentre as respostas, a visão da coordenadora e da professora segue a mesma linha, de que há um esforço por parte do Município em cumprir aos comandos legais, muito embora ainda haja muito a fazer. Ressaltam a importância das salas de recursos, que o município tem instalado nas escolas comuns, e isso é importante para efetivação do que prevê as normas no âmbito nacional. A gestora, no entanto, retrata uma visão mais positiva, de que há sim o cumprimento das normas previstas no plano nacional, principalmente pelos recursos materiais disponibilizados, além dos serviços de transporte e salas de recursos.

Sobre a criação e instalação de SRM, é uma das estratégias estabelecidas no Plano Municipal, em obediência às normas nacionalmente previstas, como uma das vertentes para o alcance de práticas inclusivas. Entretanto, não pode ser vista como o único mecanismo para tanto. Muito embora haja esforços para o aumento de atendimentos nesse serviço educacional especializado, conforme se depreende da própria lei, trata-se de um apoio prestado de forma complementar para os educandos com deficiência.

Os cursos e materiais próprios da atividade, de acordo com aspectos da fala da gestora, nos fazem acreditar na dificuldade que existe para o convencimento de que aquela escola precisa constantemente de impressões coloridas. O que deveria ser a regra, acaba se transformando em exceção, posto que a gestora deve convencer a Administração Pública, por meio do órgão SEMED, de que aquele material é imprescindível às atividades regulares que desempenha.

A inclusão perpassa por várias mudanças de paradigmas, conceitos, práticas, ações e transformações, dentro e fora das escolas, bem como nos sujeitos que estão à frente desse processo. A responsabilidade deve ser, portanto, compartilhada com todos os agentes que estão intimamente ligados à implementação das políticas.

De acordo com Mendes (2006), os sistemas educacionais, estaduais e municipais, estabelecem suas políticas inclusivistas, mas não se atentam para as questões relacionadas a procedimentos de avaliação para saber se estão sendo implementadas ou não, o que acaba fragilizando todo o discurso. Não há indicadores para monitorar o processo, e as estatísticas que existem, segundo a autora, não são dados confiáveis ou são incompletos.

Nesse sentido, apesar de otimista, a fala da professora ainda ressalta não haver o cumprimento de todas as disposições previstas pelas políticas públicas, mas que há esforços nesse sentido. Ter a noção de que ainda é necessário mais para fins de termos uma educação especial inclusiva é imprescindível, principalmente se considerar as falas que demonstram que na rede regular ainda há professores que não concordam com o ingresso dos alunos nas salas comuns, que ainda existe preconceito, motivado pela falta de conhecimento acerca de determinados assuntos, de determinadas deficiências.

Mendes (2006, p. 402) ressalta que “A mudança requer ainda um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho, para que ela possa ser posta em prática; e este é um desafio considerável [...]”. Em outros termos, a legislação é densa no sentido de orientar e estabelecer diretrizes, mas além disso, é imprescindível que essas disposições normativas sejam instrumentalizadas a fim de ganhar vida.

Conforme abordado, ter um Plano Municipal é um indicador de intenções para o cumprimento das Políticas Públicas no âmbito nacional, uma vez que estabelece metas e objetivos para a promoção de uma educação inclusiva. Trata-se,

portanto, de uma ferramenta para o processo de implementação das políticas por ele previstas, mas, conforme Mendes (2006) assevera, é necessário traduzir tudo isso para a realidade.

Considerando a participação dos sujeitos, pôde-se notar que a inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino ainda é um grande desafio, muito embora seja necessária para o desenvolvimento desse educando. A fragilidade, no entanto, com relação à adoção de práticas inclusivistas perpassa pelos aspectos concernentes à formação continuada de professores, mas também, ausência da gestão municipal na construção de mais salas de recursos, bem como na ausência de formação continuada tendente a discutir questões do dia a dia com a proposta de soluções para esses desafios. As disposições normativas são relevantes, mas precisam ser elaboradas no sentido de adquirir efetividade, com instrumentos e diretrizes reais, que consigam contribuir nesse processo inclusivo.

Não há, no âmbito municipal, uma Resolução própria para a Educação Especial, e isso pode distanciar a teoria e da prática, tendo em vista que a apreensão do conhecimento sobre as peculiaridades dessa modalidade de ensino, demanda a busca por vários diplomas normativos, no âmbito nacional e municipal. Assim, o produto técnico da pesquisa, apresentado no próximo capítulo, consiste na elaboração de diretrizes, com a participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, para fins de subsidiar a elaboração de uma Resolução Municipal que estabeleça normas para a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva para todas as etapas e modalidade da educação básica e, nesse contexto, também o Atendimento Educacional Especializado.

5 O PRODUTO TÉCNICO DA PESQUISA

O mestrado profissional tem ênfase para os estudos e técnicas voltados ao desempenho de um nível de qualificação profissional, no qual se formam mestres habilitados para o desenvolvimento de atividades e trabalhos técnico-científicos em temas de interesse público.

Nesse sentido, são objetivos do mestrado e doutorado profissional:

Art. 2º São objetivos do mestrado e doutorado profissional:

I - capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho;

II - transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local;

III - promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados; e
IV - contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas (BRASIL, 2017).

Assim, o programa deve transferir conhecimento para a sociedade, de modo a atender demandas específicas e com o objetivo primordial de promover o desenvolvimento nacional, regional ou local (BRASIL, 2017).

Para tanto, o Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Prática Educativas (PPGFOPRED), que se classifica como um mestrado profissional se concentra em duas linhas de pesquisa, sendo a primeira *Linguagens, Práticas Pedagógicas e Tecnologias na Educação* e a segunda Pluriculturalidade, Interculturalidade e Práticas Educativas Interdisciplinares.

Conforme exposto na introdução deste trabalho, a pesquisa realizada se adequa à primeira linha, uma vez que aborda as questões relacionadas a Políticas Públicas Educacionais, inclusão de educandos com deficiência no sistema comum regular e o modo como se deu o processo de implantação dessas políticas na cidade de Imperatriz.

Como forma de atender ao pressuposto do Programa de Mestrado Profissional, qual seja transferência de conhecimento à comunidade, o Trabalho de Conclusão pode ser apresentado em diversos formatos. Além da dissertação, no PPGFOPRED, devemos apresentar um produto educacional resultante da pesquisa.

Entende-se por produto a materialidade de alguma produção, que pode ser: livro didático, paradidático, manual pedagógico, jornal, diretrizes pedagógicas, documentários, site didático, plataforma eletrônica, aplicativos, produção de programas de mídia etc.

Nesse contexto, os acadêmicos dos mestrados profissionais:

[...] têm o desafio de empreender pesquisas implicadas e aplicadas com rigor teórico-metodológico para que possam ampliar sua compreensão do contexto investigado como pesquisadores em ambiente natural de trabalho e, posteriormente, desenvolver produtos para contribuir ou intervir nas realidades de atuação profissional (SAVEGNAGO, et al, 2021, p. 4).

Assim sendo, nos propusemos a elaborar diretrizes, a partir dos principais documentos legais acerca da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, considerando as peculiaridades do sistema educacional do município de Imperatriz/MA, para que possa subsidiar a elaboração de uma resolução, bem como a formação continuada de professores, propostas e práticas pedagógicas inclusivas.

O intuito é que no âmbito municipal tenhamos disposições atinentes à Educação Especial em todas as etapas e modalidades da educação básica, nelas compreendidas as nuances relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), capaz de orientar gestores públicos, professores, gestores dos órgãos competentes, das escolas e todos os demais profissionais vinculados a esse serviço, facilitando o acesso a tais informações.

Conquanto, considerando a materialização do produto, as diretrizes foram organizadas em capítulos. No primeiro deles apresentamos o produto, de modo que o leitor possa identificar qual é o objetivo principal. No segundo capítulo, intitulado como *A Educação Especial*, abordamos as questões relacionadas à abrangência, ou seja, em quais modalidades de ensino se insere a educação especial; o que pode ser compreendido como educação especial, o que é uma sala comum, o que é uma sala de recursos multifuncional e o conceito de Atendimento Educacional Especializado, além do público-alvo dessa modalidade de ensino.

O terceiro capítulo, intitulado como *Do Atendimento ao Aluno*, abordamos a forma como esse atendimento deve se dar, considerando o acesso às dependências da escola, mas também à sala comum, e ao currículo formal a todos disponibilizados. As concepções aqui abordadas evidenciam que não é a pessoa com deficiência que

deve se adaptar ao meio, é o meio que se adapta para fins de incluir a todos, independentemente de qualquer tipo de deficiência.

Abordamos ainda a função que cada profissional exerce, conforme disposto nas leis nacionais, bem como no Plano Municipal de Educação. Esses profissionais são: o cuidador, professor do AEE, professores mediadores, profissionais que compunham o serviço itinerante e o professor da sala regular, sem se desvincilhar dos aspectos relacionados à família e à comunidade escolar em geral.

Além disso, tratamos do acesso ao currículo e a avaliação dos alunos, uma vez que, considerados em sua diversidade, devem ser adaptados de acordo com os sujeitos inseridos na sala de aula, de modo que sejam formulados e orientados para a formação humana, devendo compreender a inclusão como o principal meio para que esse público participe do processo ensino-aprendizagem.

O capítulo 4 aborda acerca das disposições gerais, cuja finalidade é a reunião de artigos que contenham assuntos de caráter geral, mas estritamente relacionados às diretrizes previstas nos capítulos anteriores, nos quais se tratem de questões de gestão escolar voltada à inclusão, Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola que contemple o atendimento educacional especializado na perspectiva inclusiva, dentre outros.

A disponibilização das diretrizes seguirá o formato digital, tendo em vista ser mais fácil o compartilhamento do mesmo. Assim, esperamos que auxilie a rede pública de ensino nas questões ainda desconhecidas e/ou ignoradas pelos agentes que atendem as pessoas com deficiência.

6 CONCLUSÃO

Partimos do pressuposto de que é direito da pessoa com deficiência o convívio em sociedade e a frequência a instituições formais, como, por exemplo, a escola. Nesse sentido, cabe ressaltar que a trajetória de consolidação dessa concepção perpassa por várias fases, que vão de completa invisibilidade até compreender que se trata de um sujeito dotado de direitos e deveres como qualquer outra pessoa.

Assim, a presente pesquisa teve como objeto de estudo a inclusão de alunos com deficiência na rede pública municipal de ensino em Imperatriz e o processo de implementação das Políticas Nacionais de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Assumiu-se como questão norteadora, originando este estudo: como se deu o processo de implementação das Políticas Nacionais de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva destinadas à pessoa com deficiência na rede pública municipal de Imperatriz no período de 2008 a 2021?

No sentido de nos aproximarmos o máximo possível do nosso objeto de estudo, para então responder a esse questionamento, analisamos as concepções dadas às pessoas com deficiência em diferentes períodos históricos, considerando a sua completa exclusão, a institucionalização, a integração, até chegar no que hoje denominamos de inclusão escolar.

Isso nos possibilitou constatar que por muito tempo a pessoa com deficiência não era tratada como sujeito de direito, não tendo, a princípio, sequer o direito de viver, pois eram mortas quando nasciam por serem consideradas aberrações da natureza e receptáculo do mau na terra. Posterior a esse momento, foi tida como um sujeito de caridade ou de pesquisa, segregada em instituições como manicômios, prisões, igrejas, hospitais, dentre outras. A integração surgiu com o propósito de conferir ambientes menos restritivos, tais como as instituições. Entretanto, do ponto de vista educacional, embora tivesse acesso à escola comum regular, primeiro o educando seria ensinado em salas especiais, para só então, dependendo do quanto poderia se desenvolver, ter acesso à sala comum.

A integração, no entanto, evidenciou mais uma prática segregacionista uma vez que progredir para as salas comuns dependia mais do sujeito do que do meio e das condições a ele ofertadas. Por outro lado, constituiu-se como um importante

movimento de reconhecimento de direito, haja vista ter se afastado da ideia de manutenção das pessoas com deficiência em instituições presas, enclausuradas.

Entretanto, ainda não era suficiente e, por isso, surgiu a ideia, baseada nos direitos humanos, de incluir esses educandos sem que tivessem que passar por esse momento normalizador de comportamento, era a inclusão educacional, a qual, apesar de toda a concepção baseada no direito ao convívio social, também se constituiu pela força que os organismos internacionais tiveram na redefinição do papel do estado na promoção dos direitos sociais. Em outros termos, mantinham-se todos em um só espaço e isso repercutiria na redução de gastos com mais de um sistema, existente de forma paralela.

Além disso, compreendemos como as políticas nacionais de educação especial foram sendo moldadas pelos diplomas normativos na perspectiva inclusiva. Para tanto, abordamos que inicialmente o atendimento era restrito aos cegos e surdos no Brasil e, aos poucos, foram surgindo políticas de atendimento a outros tipos de deficiência, entretanto, mais especificamente organizados pela comunidade, por meio da iniciativa privada.

As políticas públicas educacionais destinadas às pessoas com deficiência surgiram nesse contexto de pressão social, das famílias de pessoas com deficiência que lutavam para conseguir algum tipo de atendimento. Além disso, os organismos e agências internacionais impuseram ao Estado o dever de inserir a pessoa com deficiência no mercado de trabalho para torná-lo produtivo por sua própria força, deixando de ser um ônus para o Estado prover outros tipos de direitos básicos ao longo de sua vida. Era a educação voltada apenas para o capital.

As diretrizes foram sendo incorporadas no ordenamento jurídico, e hoje possuímos um emaranhado de Leis, Decretos, Resoluções, Pareceres e Planos, normas que preveem objetivos inclusivistas, repercutindo em programas e ações governamentais, com participação tanto do setor público quanto do privado. A partir dessas normas, a Educação Especial ganhou novos contornos, pois as pessoas com deficiência passaram a ter o direito de ser educadas preferencialmente na rede regular de ensino, com o apoio do Atendimento Educacional Especializado, proporcionado pela implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

O serviço prestado na SRM tem como finalidade o desenvolvimento do educando por meio de práticas e recursos pedagógicos de acessibilidade, distinto das salas comuns regulares, sendo uma das nuances relacionadas à inclusão por

ter como objetivo primordial eliminar, ou pelo menos minimizar, as barreiras encontradas no meio, adotando, nessa perspectiva, claramente o modelo social de deficiência.

Caracterizamos também as políticas de educação especial no município de Imperatriz e o processo de implementação das políticas educacionais inclusivas de alunos com deficiência na rede pública municipal. *A priori*, foi necessário posicionar a nossa pesquisa em determinado lugar, de modo que foi imprescindível evidenciar as principais características e os aspectos geopolíticos da cidade de Imperatriz, a qual não pode ser descontextualizada do estado federativo onde se encontra, representando o Maranhão um dos índices relacionais ao analfabetismo, o que evidencia o pouco comprometimento com a efetividade do direito social fundamental à educação. O sistema educacional também foi abordado, momento em que situamos a forma como está organizado, já que nos propomos analisar a educação especial dentro da totalidade a qual faz parte.

Percebemos, principalmente por meio da pesquisa de Oliveira (2007) e Nunes (2022), que as primeiras ações e políticas voltadas ao público-alvo da Educação Especial estavam mais concentrados na iniciativa privada, tais como APAE, ADAI (ASSIM), CRER, Centro de Assistência Profissionalizante ao Amputado e Deficiente Físico de Imperatriz e Associação dos Deficientes Visuais Deus é Fiel, o que nos permite afirmar que esse processo histórico de luta coaduna-se com os aspectos históricos no plano nacional. Essas ações foram compreendidas dentro do contexto das instituições especializadas, com atendimento apenas às pessoas com deficiência, traduzindo o período segundo qual, a oferta a qualquer direito social dado a esse público era específica para eles, sem que pudessem ser incluídos com as pessoas sem deficiência.

Posterior a isso, tivemos ações pautadas na execução dos Planos Municipais de Educação (2002-2012; 2014-2023), o último deles adotando a perspectiva da educação especial inclusiva, do qual pudemos abordar os instrumentos normativos, fazendo um paralelo com três sujeitos que estão diretamente vinculados à ideia da educação às pessoas com deficiência, prestada em igualdade de condições para o acesso e permanência, conforme dita a Constituição Federal de 1988.

Por meio da pesquisa, pudemos inferir, a partir da categoria da concepção de inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino, que o ideal, consoante ao disposto nas normas, nem sempre se traduz em realidade. Apesar do

esforço da gestão municipal no que concerne à ampliação do atendimento educacional especializado por meio da criação de salas de recursos, estas ainda não são suficientes, pois representam o total de 28 no contexto total de 134 escolas, o que acaba influenciando na prestação do serviço desenvolvido não a contento.

O aumento dos alunos com deficiência na rede pública municipal, principalmente educandos com TEA, faz com que o atendimento nas salas fique reduzido, o que pode comprometer, sobremaneira, o seu desenvolvimento. Aliado a isso, muito embora a SRM seja um dos vieses para que a inclusão aconteça, a postura do professor com relação à possibilidade de incluir também pode comprometer ou fragilizar esse processo.

Adaptar o currículo para as necessidades e especificidades dos sujeitos é imprescindível para que o educando com deficiência possa participar do processo de ensino-aprendizagem. Isso requer, no entanto, uma mudança de visão e de comportamento, pois ao que se percebe, por meio da pesquisa realizada, há um descrédito na possibilidade de desenvolvimento da criança com deficiência tendo como fundamento a inclusão na sala comum regular, apesar de pesquisas científicas já terem anunciado que conviver com a diferença é benéfico tanto para os ditos normais quanto para o público-alvo da Educação Especial.

Denota-se, dessa visão ainda estereotipada sobre aspectos relacionados ao tratamento da pessoa com deficiência, uma resistência em se adaptar ao novo, às mudanças, de modo que a integração ainda é o que parece ser tido como *correto*. A SRM passa a ser vista como o lugar apropriado a ela. Entretanto, é necessário romper esse paradigma, pois a possibilidade de estar na escola não pode ser encarada como um grande favor, como se não tivessem o direito de estar ali, senão pela caridade dos gestores.

Os resultados da pesquisa também enfatizaram a escassez de processos formativos por meio de formações continuadas que tenham como foco a criança com deficiência e os desafios da inclusão, o que também pode comprometer os ideais da inclusão escolar. Quando ignoramos determinados assuntos, a tendência é resistirmos. O conhecimento sobre as deficiências, suas causas, sua melhor forma de abordagem em sala para cada aluno, poderia ajudar a pensar a educação de uma forma menos engessada, com currículos mais flexíveis, adaptados às diferenças.

A educação precisa ser vista como um processo multidimensional, apresentando dimensão humana, técnica e político social. Nesse sentido, o professor é a chave para esse processo, uma vez que é por meio de uma visão articulada que concebe a educação como prática social, inserida num contexto político social, que respeita as diferenças, mas que, principalmente, sabe conviver com ela.

Por todo o contexto, percebemos que as políticas públicas educacionais, elaboradas na perspectiva inclusiva no âmbito nacional, são parcialmente cumpridas. Isso porque, a elaboração do PME representa um desses cumprimentos uma vez que, a partir do momento em que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) entrou em vigor, todos os demais entes da federação deveriam adequar os seus documentos e práticas para inserir os alunos, públicos-alvo dessa modalidade de ensino, preferencialmente na rede regular, nas salas comuns.

De outro lado, quanto à prática educacional, a pesquisa revelou que muitas vezes esses educandos continuam à margem do sistema, sem acesso à educação, pois os currículos não os alcançam, não são adaptados a eles, o que se infere por meio de ausência de formações continuadas ofertadas aos professores da rede, mas também de certo descompromisso no que concerne às mudanças de práticas.

Uma escola democrática é aquela que pensa na diversidade, que visa a humanização de todos, devendo ser acessível a todos tudo o quanto nela está inserido. A formação humana deve orientar-se para a inclusão de todos ao acesso a bens culturais e ao conhecimento, estando, assim, a serviço da diversidade.

Pelo contexto analisado, a inclusão faz parte do ensino regular promovido pelo Município, ainda que não ocorra em sua plenitude. Entretanto, as estratégias e ações são importantes para dar um norte, dizer por onde devem caminhar e quais os objetivos que devem perseguir, mas os gestores municipais precisam conceber que incluir não é fazer um favor, dar esmola ou agir com preceitos caridosos, pois ser incluído é o reconhecimento de um direito fundamental, que demanda compromisso.

Vale destacar que o número de matrículas realizadas e o acesso às dependências da escola podem ser o termo inicial para o processo de inclusão, mas é necessário o estímulo do convívio, a possibilidade de potencializar as habilidades, a garantia de equidade no acesso e na permanência na escola, de modo que se

possa perquirir sobre o real alcance das regulamentações emanadas pelo governo federal quando da previsão da educação inclusiva.

A garantia dos direitos da pessoa humana, preceito incorporado no ordenamento jurídico brasileiro em todos os diplomas normativos, é baseada no tratamento humano igualitário, independentemente da cor, raça, etnia ou qualquer outra forma de discriminação. Como objetivo da nossa República, temos o dever de construir uma sociedade livre, justa e solidária. Assim, a garantia do convívio social, seja na escola, no lazer, na prática de esportes, no trabalho, é direito que assiste a todos.

Este trabalho nos permitiu, portanto, analisar como se deu o processo de implementação de políticas públicas educacionais voltadas às pessoas com deficiência, através dos documentos legais e da percepção de alguns sujeitos que fazem a educação municipal cotidianamente. No que foi possível apurar, ainda existem grandes desafios, tendo em vista que estigmas que imaginávamos fazer parte do passado, ainda existem nos dias atuais, tais como a ideia de que o lugar do educando com deficiência não é na escola comum; bem assim, constatamos que o discurso do Poder Público municipal ainda está atrelado a questões dissociadas da prática, mais voltado a intenções do que propriamente à mudança de comportamentos. Tal realidade impacta preponderantemente no processo de exclusão.

Em face do exposto, no transcurso dessa construção e considerando que nenhum trabalho de pesquisa pode ser visto como algo pronto e acabado, principalmente porque estamos num processo constante de mudanças, consideramos que novos diálogos, análises e percepções podem surgir com o propósito de ampliar o debate sobre as políticas públicas, educação especial inclusiva e pessoas com deficiência na rede pública de ensino do município de Imperatriz.

REFERÊNCIAS

- AGAPITO, Francisca Melo. **Formação de professores surdos que atuam no município de Imperatriz-MA**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 29 jun. 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/968>. Acesso em 10 de jun de 2022
- ALMEIDA, Marta Carvalho de. **Saúde e reabilitação de pessoas com deficiência: políticas e modelos assistenciais**. Tese de Doutorado – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- AMARAL, Lígia Assumpção. **Conhecendo a deficiência** (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe Editorial, 1995.
- AMIRALIAN, Maria LT et al. Conceituando deficiência. **Revista de Saúde Pública** [online]. 2000, v. 34, n. 1, pp. 97-103. Acesso em 19 de julho de 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-89102000000100017>.
- ARAÚJO, Luiz Antonio Souza. **Pedagogia da inclusão: a arquitetura institucional da política de inclusão escolar de pessoas com deficiência no estado de Minas Gerais**. Tese – Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana do Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. 3. reimp. da 1. ed. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BARROS, Alessandra Belfort. **Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva – PNEE/PEI: análise do processo de implementação em São Luís/MA (2008-2015)**. 2019. 310 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas/CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís
- BARROS, Miguel Daladier. **Homenagem aos 15 anos da Lei Orgânica do Município de Imperatriz**. Imperatriz - MA. Editora: Halley, 2005.
- BERNAT, Isaac Giribet. Maranhão e o desafio da alfabetização. *In*: Isaac Giribet; LIMA, Joaquim Bezerra; GUEDES, Lizandra & Pereira; PEREIRA, Simone Silva. **Jornada de Alfabetização do Maranhão: Mobilização Popular, Cultura e Emancipação**. São Luís: Eduema, 2019.
- BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, n. 2, v. 3, p. 7-19, 1995.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, [2018]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 6 fev. 2019.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001. Brasília, 2001. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf. Acesso em 20 de nov de 2020

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em 20 de nov de 2020

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 20 de nov de 2020

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em 10 de jan de 2021

BRASIL. **Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021**. Regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.656-de-22-de-marco-de-2021-309986818>. Acesso em 13 de dez de 2021

BRASIL. INEP. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica: Imperatriz**. Nordeste. Maranhão. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/municipio/2105302-imperatriz/censo-escolar>. Acesso em 29 de jun de 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-1961-pl.html>>. Acesso em 19 de agosto de 2021.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em 12 de out. de 2021

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm. Acesso em 12 de out. de 2021.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de Outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a

tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm>. Acesso em 21 de agosto de 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 10 de abr. 2020

BRASIL. **Lei n. 12.764/2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília. Presidência da República, [2020]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em 05 de abril de 2020.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em 10 de jul de 2021

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 12 de out. de 2021

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 20 de jul de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 01 de dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos 1993-2003.** Brasília, 1993. Versão atualizada. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em 17 de nov de 2021

BRASIL. Ministério do Trabalho, Emprego e Previdência. **Emprego formal registra 46,2 milhões de vínculos em 2020.** Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-previdencia/pt-br/noticias-e-conteudo/trabalho/2021/novembro/emprego-formal-registra-46-2-milhoes-de-vinculos-em-2020>. Acesso em 09 de fev de 2022

BRASIL. **Portaria n. 389,** de 23 de março de 2017. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em

<http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=241>. Acesso em 8 abr. 2022.

BRASIL, Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6590/DF** – Distrito Federal. Relator Dias Tóffoli. Decisões, 01 de dezembro 2020. Disponível em <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507>. Acesso em 10 de jan de 2021.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: [s.n.], 1994

CAMARÃO, Felipe; GONÇALVES, Francisco. Sim, eu posso!: a transformação social no Maranhão. In: Isaac Giribet; LIMA, Joaquim Bezerra; GUEDES, Lizandra & Pereira; PEREIRA, Simone Silva. **Jornada de Alfabetização do Maranhão: Mobilização Popular, Cultura e Emancipação**. São Luís: Eduema, 2019.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. História da educação especial: em busca de um espaço na história da educação brasileira. In: **SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS**, 7., 2006, Campinas. Anais... Campinas: FAEPEX – UNICAMP, 2006. v. 1.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo as barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
CENTRO DE ENSINO GOVERNADOR ARCHER. Disponível em: <https://sites.google.com/site/aecegovernadorarcher/>. Acesso em 17 de mai de 2022

CHAVES, Denisson Gonçalves. **O modelo social da deficiência: entre o político e o jurídico**. 1 ed. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2020.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 16 de out. de 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer n. 13, de 3 de junho de 2009**. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009a.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009b.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

DAINÊS, Débora. Algumas implicações sobre a educação especial no sistema neoliberal. **Comunicações**. Piracicaba. v. 16. n. 2. p. 31-45. Jul-dez. 2009. Disponível em <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/111/59>. Acesso em 05: de jan de 2021.

DA SILVA, Maria Odete Emygdio. Inclusão e formação docente. **EccoS revista científica**, v. 10, n. 2, p. 479-498, 2008.

FERREIRA, Júlio Romero. Educação Especial, Inclusão e Política Educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, David. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

FISCHER, Sulivan Desirée. **Implementação de Políticas Públicas**: Autonomia e Democracia - Teoria e Prática. Curitiba: Editora Appris. 2019. Edição do Kindle.

FRANCA, Marileide Gonçalves. O financiamento da educação especial no âmbito dos fundos da educação básica: Fundef e Fundeb. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 58, p. 271-286, Dec. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602015000400271&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 de jan. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2004.

FRANÇA, Thiago Henrique. A normalidade: uma breve introdução à história social da deficiência. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Vol. 6, n. 11, p. 105-123, julho de 2014.

GABRILLI, Mara. **Guia sobre Lei Brasileira de Inclusão**. Brasília, DF: Revista Digital, 2015. Disponível em: <https://maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2019/07/Guia-LBI-int.pdf>. Acesso em 23 de dez de 2021.
GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. [Tradução: Dante Moreira Leite]. São Paulo: Perspectivas, 2015.

IMPERATRIZ (MA). Prefeitura. 2022. Disponível em: <http://www.imperatriz.ma.gov.br>. Acesso em: jul. 2022.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**: em 2019, proporção de pobres cai para 24,7% e extrema pobreza se mantém em 6,5% da população. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/29431-sintese-de-indicadores-sociais-em-2019-proporcao-de-pobres-cai-para-24-7-e-extrema-pobreza-se-mantem-em-6-5-da-populacao>. Acesso em: 10 de jan de 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Imperatriz**: pesquisas. IBGE, 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/2Ywsgmj>>. Acesso em: 11 mai. 2022

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Afonso Cunha**: pesquisas. IBGE, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/afonso-cunha/pesquisa/23/22469?detalhes=true>. Acesso em 11 mai de 2022.

IMPERATRIZ. Prefeitura Municipal de Imperatriz. **Lei Ordinária nº 1.057, de 23 de dezembro de 2002**. Dispõe sobre o Plano Decenal de Educação para o município e delibera sobre outras providências. Imperatriz, 2002.

IMPERATRIZ. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação (Escola Bilíngue). Disponível em: <https://imperatriz.ma.gov.br/portal/noticias/educacao/escola-bilingue.html>. Acesso em 15 de mai de 2022.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LANNA JÚNIOR, Mário (comp.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

MACEDO, Patrícia Cardoso; CARVALHO, Letícia Teixeira; PLETSCHE, Márcia Denise. Atendimento educacional especializado: uma breve análise das atuais políticas de inclusão. Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico. **Seropédica**, Rio de Janeiro, Edur, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. **Universidade Estadual de Campinas. Unicamp**, v. 25, 2002. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>. Acesso em 04 de agosto de 2021

MARQUES, Carlos Alberto. Implicações políticas da institucionalização da deficiência. **Educação & Sociedade [online]**. 1998, v. 19, n. 62, pp. 105-122. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73301998000100006>>. Acesso em 29 de agosto de 2021.

MATOS, Maria Angélica Pereira. **Biopolítica e educação**: desafios da inclusão escolar das pessoas com deficiência no neoliberalismo. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Marília, 2019. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/182083>>.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista. v. 10, n. 16 p. 35-59 jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/762>. Acesso em 13 de out. de 2021.

MAZZOTA, Marcos J.S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEDEIROS, Marcelo; DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia (Orgs). **Deficiência e igualdade**. Brasília: Letraslivres; EdUnB, 2010.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, dez. 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/abstract/?lang=pt>. Acesso em 10 de jul de 2021.

MÉSZARÓS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política nacional de educação especial: educação especial um direito assegurado**. Livro 1. Edição do Kindle.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de história da educação**, n. 7. jan/dez. 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880/1564>. Acesso em 01 de jul de 2021

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. História, deficiência e educação especial. **Revista HISTDBR** On-line, Campinas, n. 15, p. 1-7, 2004. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp>. Acesso em 10 de agosto de 2021.

NUNES, Lorrana Oliveira. Desafios para a Educação Especial nas Escolas Públicas do Município de Imperatriz – MA no Contexto das Políticas Educacionais. **TCC** (Especialização em Gestão Pública) – Programa Nacional de Formação em Administração Pública, Universidade Aberta do Brasil, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2019.

OLIVEIRA, Rita Maria Gonçalves de. Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: limites e possibilidades no ensino fundamental da rede pública municipal de Imperatriz. 2007. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 23 de agosto de 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em 23 de agosto de 2021.

ORRÚ, Silvia Ester. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes**. 2ª edição – Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

PLETSCH, M. D. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 81, p. 1-29, ago. 2014b. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1616/1325> Acesso em: 08 dez. 2021

RECH, Tatiana Luiza Rech. **A inclusão educacional como estratégia biopolítica**. In: FABRIS, Eli Terezinha Henn; KLEIN, Rejane Ramos. *Inclusão & biopolítica* (p. 24). Autêntica Editora. Edição do Kindle

SANT'ANNA, Gilson Carlos. **O excepcional e a excepcionalidade da ordem sócio-cultural**. Dissertação, Mestrado em Educação – Faculdade Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1988. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/8937>. Acesso em 10 de agosto de 2021.

SANTOS, Jaciete Barbosa dos. A “dialética da exclusão/inclusão” na história da educação de ‘alunos com deficiência’. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, Bahia. vol. 11. n. 17, p. 27-44, jan./jun., 2002.

SANTOS, Jaciete Barbosa dos. **Preconceito e Inclusão: trajetórias de estudantes com deficiência na Universidade**. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2013

SILVA, Otto Marques da. **A EPOPEIA IGNORADA**: a pessoa com deficiência na história do Mundo de ontem e de hoje. São Paulo: Cedas, 1987.

SILVEIRA, Sirlane Vicente de Souza. **Das Políticas de Inclusão Escolar aos Projetos Políticos Pedagógicos da Rede Comum Pública de Ensino de Jataí/GO**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Jataí. 2017.

SAVEGNAGO, C. L.; GOMEZ, S. da R. M.; DALLA CORTE, M. G.; MARQUEZAN, L. I. P. Produtos de um mestrado profissional na área da educação: um estado do conhecimento. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 9, n. 18, p. 1–14, 2021. DOI: 10.5902/2318133840662. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/40662>. Acesso em: 19 ago. 2022.

THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Graciele Marjara. **A educação de pessoas com deficiência no Brasil**: políticas e práticas de governo. 1 ed. Curitiba: Appris, 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 01) Fale-me um pouco sobre a sua formação acadêmica e experiência profissional.
- 02) Qual o seu tempo de experiência como professora da rede pública municipal?
- 03) Me fale um pouco sobre a sua experiência com a educação especial?
- 04) Como você compreende a inclusão de pessoas com deficiência na sala de aula comum?
- 05) Na sua percepção, as diretrizes nacionais são cumpridas pela rede municipal de ensino no que concerne a inclusão educacional de pessoas com deficiência?
- 06) Como é formado o quadro de profissionais? Esses profissionais participam de formações continuadas? Com que frequência? Há formações ou cursos específicos para a educação especial?
- 07) Há quanto tempo está na atual função que exerce? Me fale um pouco sobre os desafios dessa função.
- 08) Há municípios brasileiros com normas específicas sobre educação especial. Há, no município de Imperatriz, alguma resolução sobre essa modalidade de Educação? Que contribuições acha que trariam?
- 09) Qual sugestão daria para melhorar o processo de inclusão de alunos com deficiência na rede pública municipal de Imperatriz?

Questões específicas para a Coordenadora do SIDI/SEMED

- 01) Quais são as principais ações do SIADI?
- 02) De acordo com dados extraídos do site da prefeitura, há 23 salas de recursos implantadas. Atualmente, qual é o número? Quais foram as últimas escolas a receberem as SRM?

Questões específicas para a Gestora da Escola Bilíngue.

- 01) Considerando que a escola Bilíngue é uma escola especializada, como se dá o processo de inclusão desses alunos?

Questões específicas para a Gestora da Escola Municipal Maria Francisca Pereira

- 01) Há sala de recurso na escola onde atua? Se sim, quando foi implantada? Como se deu a escola do professor para atuar na SRM?
- 02) Os alunos com deficiência frequentam as salas a sala de aula comum?
- 03) Qual é o principal desafio hoje na sua função para atender a inclusão educacional?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DOCENTE EM
PRÁTICAS EDUCATIVAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

Eu, Letícia de Jesus Pereira, mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Formação Docente em Práticas Educativas – na Universidade Federal do Maranhão em Imperatriz, com matrícula 2020109791, estou realizando uma pesquisa para obtenção do título de Mestre em educação, com a temática “INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO EM IMPERATRIZ: UMA ANÁLISE A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO PERÍODO DE 2008 A 2021.”, sob orientação da Professora Dra. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro, cujo objetivo geral “Analisar as implicações das políticas nacionais de educação especial no período de 2008 a 2021 para a inclusão de alunos com deficiência na rede pública municipal de Imperatriz”.

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa por meio de uma entrevista que será gravada e que tem a duração aproximada de uma hora, bem como a cessão de documentos que contribuam para a apreensão do objeto estudado, caso seja possível. A participação na pesquisa é voluntária e caso você decida não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem total liberdade de fazê-lo, sem nenhum tipo de prejuízo.

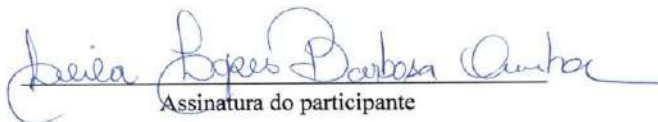
Os riscos consistem em cansaço ou aborrecimento ao responder as perguntas, desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo, possibilidade de constrangimento ao responder o instrumento de coleta de dados, medo de não saber responder ou de ser identificado, estresse, quebra de sigilo, cansaço ou vergonha ao responder às perguntas, dano e quebra de anonimato. Os benefícios serão os novos conhecimentos produzidos pela pesquisa que podem mudar nossa maneira de vivenciar o processo de inclusão de alunos com deficiência na rede comum.

Na publicação dos resultados da pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo, sendo omitidas todas as informações que possam identificá-lo(a). Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do objeto estudado e para a produção de conhecimento científico.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador pelos telefones (99) 981196405 / (99)981180824.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados.

Imperatriz, 26 de Julho de 2022


Assinatura do participante



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DOCENTE EM
PRÁTICAS EDUCATIVAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

Eu, Letícia de Jesus Pereira, mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Formação Docente em Práticas Educativas – na Universidade Federal do Maranhão em Imperatriz, com matrícula 2020109791, estou realizando uma pesquisa para obtenção do título de Mestre em educação, com a temática “INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO EM IMPERATRIZ: UMA ANÁLISE A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO PERÍODO DE 2008 A 2021.”, sob orientação da Professora Dra. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro, cujo objetivo geral “Analisar as implicações das políticas nacionais de educação especial no período de 2008 a 2021 para a inclusão de alunos com deficiência na rede pública municipal de Imperatriz”.

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa por meio de uma entrevista que será gravada e que tem a duração aproximada de uma hora, bem como a cessão de documentos que contribuam para a apreensão do objeto estudado, caso seja possível. A participação na pesquisa é voluntária e caso você decida não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem total liberdade de fazê-lo, sem nenhum tipo de prejuízo.

Os riscos consistem em cansaço ou aborrecimento ao responder as perguntas, desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo, possibilidade de constrangimento ao responder o instrumento de coleta de dados, medo de não saber responder ou de ser identificado, estresse, quebra de sigilo, cansaço ou vergonha ao responder às perguntas, dano e quebra de anonimato. Os benefícios serão os novos conhecimentos produzidos pela pesquisa que podem mudar nossa maneira de vivenciar o processo de inclusão de alunos com deficiência na rede comum.

Na publicação dos resultados da pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo, sendo omitidas todas as informações que possam identificá-lo(a). Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do objeto estudado e para a produção de conhecimento científico.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador pelos telefones (99) 981196405 / (99)981180824.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados.

Imperatriz, 26 de julho de 2022

Elizandra Lima Carneiro
Assinatura do participante



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DOCENTE EM
PRÁTICAS EDUCATIVAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

Eu, Letícia de Jesus Pereira, mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Formação Docente em Práticas Educativas – na Universidade Federal do Maranhão em Imperatriz, com matrícula 2020109791, estou realizando uma pesquisa para obtenção do título de Mestre em educação, com a temática “INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO EM IMPERATRIZ: UMA ANÁLISE A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO PERÍODO DE 2008 A 2021.”, sob orientação da Professora Dra. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro, cujo objetivo geral “Analisar as implicações das políticas nacionais de educação especial no período de 2008 a 2021 para a inclusão de alunos com deficiência na rede pública municipal de Imperatriz”.

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa por meio de uma entrevista que será gravada e que tem a duração aproximada de uma hora, bem como a cessão de documentos que contribuam para a apreensão do objeto estudado, caso seja possível. A participação na pesquisa é voluntária e caso você decida não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem total liberdade de fazê-lo, sem nenhum tipo de prejuízo.

Os riscos consistem em cansaço ou aborrecimento ao responder as perguntas, desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo, possibilidade de constrangimento ao responder o instrumento de coleta de dados, medo de não saber responder ou de ser identificado, estresse, quebra de sigilo, cansaço ou vergonha ao responder às perguntas, dano e quebra de anonimato. Os benefícios serão os novos conhecimentos produzidos pela pesquisa que podem mudar nossa maneira de vivenciar o processo de inclusão de alunos com deficiência na rede comum.

Na publicação dos resultados da pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo, sendo omitidas todas as informações que possam identificá-lo(a). Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do objeto estudado e para a produção de conhecimento científico.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador pelos telefones (99) 981196405 / (99)981180824.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados.

Imperatriz, 22 de fev de 2022

Maria Letícia Pereira de Melo Silva

Assinatura do participante

ANEXOS

ANEXO 1
PLANO DE AÇÃO DO SETOR SIADI/SEMED

FEVEREIRO 24 E 25 JONADA PEDAGÓGICA	MARÇO	ABRIL
	-Inscrições e início dos cursos de Libras e Braile; 2022.1 -Levantamento necessidades cuidadores, ledores e intérpretes de libras; -Avaliações orientações e encaminhamentos; - Reuniões com pais; -Capacitação dos cuidadores; -Palestra nas escolas contemplando as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008; -Acompanhamento pedagógico e suporte técnico às salas de recursos; -Atendimento pela equipe multidisciplinar; -Palestras acerca das questões que envolvem a Educação Ambiental; -Participação de Intérpretes em Lives da Prefeitura; -Acompanhamento a aluna com cegueira (Escola Morada do Sol) -Palestra “Ancestralidades, direito e mulheres negras”, no Ministério Público com participação da coordenação e Intérpretes de Libras do setor; -Teste de acuidade visual/Avaliação e encaminhamentos; -Orientações para ledores e professores; -Entrega de cadernos com margem ampliada para alunos com baixa visão.	-Coleta de dados e informações de estudantes com deficiência-Educacenso; -Avaliações e orientações e encaminhamentos; -Comemoração/Eventos Mês do Autismo e da Lei de Libras -Oficina para professores de Salas de Recursos; -Palestras acerca das questões que envolvem a Educação Ambiental; -Início do Projeto TOCAR; -Acompanhamento pedagógico e suporte técnico às salas de recursos; -Atendimento pela equipe multidisciplinar; -Participação de Intérpretes em Lives da Prefeitura; -Avaliação e orientações na zona rural; -Ministração de aulas expositivas e explicativas nos cursos; -Teste de acuidade visual/Avaliação e encaminhamentos.

MAIO	JUNHO	JULHO
-Formação Continuada da equipe de Educação Inclusiva-Elaboração do PEI; -Avaliações orientações e encaminhamentos; -Capacitação de cuidadores; -Reformulação do Projeto de Libras é Legal; -Palestras acerca das questões que envolvem a Educação Ambiental; --Palestra nas escolas contemplando as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008; -Avaliação e orientação na zona rural; -Entrega de certificação do curso de Formação Continuada para intérpretes; -Atendimento pela equipe multidisciplinar; -Início do Projeto de música com alunos Down da rede; -Acompanhamento pedagógico e suporte técnico às salas de recursos; -Libras na Praça: aula ao ar livre com temática de sequência de conteúdo das turmas; -Ministração de aulas expositivas e explicativas nos cursos.	-Palestras acerca das questões que envolvem a Educação Ambiental; -Avaliações orientações e encaminhamentos; -Acompanhamento pedagógico e suporte técnico às salas de recursos; -Atendimento pela equipe multidisciplinar; -Avaliações com alunos (teoria e prática); -Término dos cursos de Libras e Braile; -Avaliação e orientação na zona rural; -Oficina de confecção de materiais para os cursos pelos Intérpretes e Instrutores de Libras; -Oferta de tutorial para os alunos que estão com dificuldade no curso; -Ministração de aulas expositivas e explicativas nos cursos.	FÉRIAS ESCOLARES
AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO
-Inscrições e início dos cursos de Libras e Braile; 2022.2; -Comemoração da Semana Nacional da Pessoa com Deficiência	-Realização de atividades alusivas ao DIA DO SURDO (26/09), com palestras, exibição de filmes, exposições, seminários e diversas	--Palestra nas escolas contemplando as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008; -Palestras acerca das questões que envolvem a

Intelectual Múltipla; -Capacitação de cuidadores; -Palestras acerca das questões que envolvem a Educação Ambiental; -Avaliações orientações e encaminhamentos; -Acompanhamento pedagógico e suporte técnico às salas de recursos; -Atendimento pela equipe multidisciplinar; -Avaliação e orientações na zona rural; -Gravação do “LIBRAS É LEGAL”; -Ministração de aulas expositivas e explicativas nos cursos.	outras ações; -Palestras acerca das questões que envolvem a Educação Ambiental; -Avaliações orientações e encaminhamentos; -Acompanhamento pedagógico e suporte técnico às salas de recursos; -Atendimento pela equipe multidisciplinar; -Avaliação e orientações na zona rural; -Ministração de aulas expositivas e explicativas nos cursos.	Educação Ambiental; -Avaliações orientações e encaminhamentos; -Acompanhamento pedagógico e suporte técnico às salas de recursos; -Atendimento pela equipe multidisciplinar; -Avaliação e orientações na zona rural; -Ministração de aulas expositivas e explicativas nos cursos. -Gravação do “LIBRAS É LEGAL”; -Oferta de tutorial para os alunos que estão com dificuldade no curso.
NOVEMBRO --Palestras acerca das questões que envolvem a Educação Ambiental; -Avaliações orientações e encaminhamentos; -Acompanhamento pedagógico e suporte técnico às salas de recursos; -Atendimento pela equipe multidisciplinar; -Avaliação e orientações na zona rural; -Ministração de aulas expositivas e explicativas nos cursos.	DEZEMBRO -Dia Nacional da Acessibilidade; --Palestras acerca das questões que envolvem a Educação Ambiental; -Avaliações orientações e encaminhamentos; -Acompanhamento pedagógico e suporte técnico às salas de recursos; -Atendimento pela equipe multidisciplinar; -Avaliação e orientações na zona rural; -Ministração de aulas expositivas e explicativas nos cursos; -Gravação do “LIBRAS É LEGAL”; -Término dos cursos de Libras e Braile; -Natal Solidário.	

ANEXO 2



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO
MARANHÃO**

AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA,
PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas -
PPGFOPRED



Ofício nº 016/2022 – PPGFOPRED/CCSST/UFMA

Imperatriz-MA, 22 de julho de 2022.

À Exma Sra.

Elissandra Lima Carneiro

Gestora da Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos – Professor Telasco Pereira Filho

Assunto: Realização de entrevista semi-estruturada

Prezada Sra. Gestora,

Para a realização da pesquisa intitulada **“INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO EM IMPERATRIZ: UMA ANÁLISE A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL”**, e que tem como **objetivo geral**: Analisar as implicações das políticas nacionais de educação especial para a inclusão de alunos com deficiência na rede pública municipal de Imperatriz. **E como objetivos específicos**: Analisar o paradigma da exclusão e inclusão de pessoas com deficiência em diferentes períodos históricos, considerando a sua completa exclusão, a institucionalização, a integração, até chegar ao processo de inclusão escolar; Compreender como as políticas nacionais de educação especial na perspectiva inclusiva foram sendo moldadas pelos diplomas normativos; Caracterizar a implementação das políticas nacionais de educação especial criadas no período de 2008 a 2019 na rede pública municipal de Imperatriz; Realizar uma roda de conversa com professores e gestores da rede municipal sobre os limites e possibilidades da inclusão no município de Imperatriz para elaboração de um conjunto de diretrizes/proposições a partir da contribuição dos sujeitos da pesquisa. **Para isso, solicitamos autorização para realização da pesquisa nesta instituição de ensino.**

A pesquisa será desenvolvida pela mestranda **LETÍCIA DE JESUS PEREIRA**, devidamente matriculada sob o número 2020109791 no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado Profissional em Educação) em Formação Docente em Práticas Educativas, da Universidade Federal do Maranhão, Campus de Imperatriz sob orientação da professora Dra. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro. **E como procedimento técnico, a coleta de dados ocorrerá mediante a realização de uma entrevista semi-estruturada com a gestora desta instituição de ensino.**

Ressaltamos que esta solicitação para a realização da pesquisa de campo está de acordo com as diretrizes do **Comitê de Ética e Pesquisa – CEP**, e que serão ga-
a universidade que a gente quer



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO
MARANHÃO**

AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA,
PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas -
PPGFOPRED



-rantidos os direitos assegurados pela Resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que trata sobre as pesquisas envolvendo seres humanos em estudos nas áreas de Ciências Humanas e Sociais:

- 1) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 2) Não haverá nenhuma despesa para esta Instituição que seja decorrente da participação na pesquisa;
- 3) A garantia de que a Instituição e os participantes da pesquisa não serão identificados durante a divulgação dos resultados e que as informações/dados obtidos(as) serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados à pesquisa;
- 4) A participação é voluntária e não haverá nenhuma ação que ponha em risco a integridade física ou a saúde dos participantes das instituições lócus desta pesquisa;
- 5) Os envolvidos poderão desistir de participar da realização da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo às partes.

Em caso de dúvida, poderá entrar em contato com a própria pesquisadora pelo e-mail: leticia.jp@discente.ufma.br ou pelo número (99) 98119-6405; com a professora orientadora, a Profa. Dra. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro, pelo e-mail: karla.bianca@ufma.br, ou ainda, com a Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas através do e-mail: ppgfopred@ufma.br.

Na certeza de haver exposto com clareza o teor da pesquisa, o objetivo do estudo e que a participação é absolutamente voluntária, aguardamos vosso deferimento para que a discente possa realizar a referida pesquisa.

Atenciosamente,

Prof. Dra. Betania Oliveira Barroso
Coordenadora do PPGFOPRED, portaria GR Nº 277/2022 – MR
Mat. SIAPE 2146601

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS EDUCATIVAS
IMPERATRIZ - MARANHÃO

ANEXO 3



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO
MARANHÃO**

AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA,
PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas -
PPGFOPRED



Ofício nº 018/2022 – PPGFOPRED/CCSST/UFMA

Imperatriz-MA, 22 de julho de 2022.

À Exma Sra.

Leila Lopes Barbosa Cunha

Coordenadora do Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade (SIADI)

Assunto: Realização de entrevista semi-estruturada

Prezada Sra. Coordenadora,

Para a realização da pesquisa intitulada **“INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO EM IMPERATRIZ: UMA ANÁLISE A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL”**, e que tem como **objetivo geral**: Analisar as implicações das políticas nacionais de educação especial para a inclusão de alunos com deficiência na rede pública municipal de Imperatriz. **E como objetivos específicos**: Analisar o paradigma da exclusão e inclusão de pessoas com deficiência em diferentes períodos históricos, considerando a sua completa exclusão, a institucionalização, a integração, até chegar ao processo de inclusão escolar; Compreender como as políticas nacionais de educação especial na perspectiva inclusiva foram sendo moldadas pelos diplomas normativos; Caracterizar a implementação das políticas nacionais de educação especial criadas no período de 2008 a 2019 na rede pública municipal de Imperatriz; Realizar uma roda de conversa com professores e gestores da rede municipal sobre os limites e possibilidades da inclusão no município de Imperatriz para elaboração de um conjunto de diretrizes/proposições a partir da contribuição dos sujeitos da pesquisa. **Para isso, solicitamos autorização para realização da pesquisa nesta instituição**

A pesquisa será desenvolvida pela mestranda **LETÍCIA DE JESUS PEREIRA**, devidamente matriculada sob o número 2020109791 no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado Profissional em Educação) em Formação Docente em Práticas Educativas, da Universidade Federal do Maranhão, Campus de Imperatriz sob orientação da professora Dra. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro. **E como procedimento técnico, a coleta de dados ocorrerá mediante a realização de uma entrevista semi-estruturada com a coordenadora desta instituição.**

Ressaltamos que esta solicitação para a realização da pesquisa de campo está de acordo com as diretrizes do **Comitê de Ética e Pesquisa – CEP**, e que serão ga-



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO
MARANHÃO**



AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA,
PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas -
PPGFOPRED

-rntidos os direitos assegurados pela Resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que trata sobre as pesquisas envolvendo seres humanos em estudos nas áreas de Ciências Humanas e Sociais:

- 1) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 2) Não haverá nenhuma despesa para esta Instituição que seja decorrente da participação na pesquisa;
- 3) A garantia de que a Instituição e os participantes da pesquisa não serão identificados durante a divulgação dos resultados e que as informações/dados obtidos(as) serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados à pesquisa;
- 4) A participação é voluntária e não haverá nenhuma ação que ponha em risco a integridade física ou a saúde dos participantes das instituições lócus desta pesquisa;
- 5) Os envolvidos poderão desistir de participar da realização da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo às partes.

Em caso de dúvida, poderá entrar em contato com a própria pesquisadora pelo e-mail: leticia.jp@discente.ufma.br ou pelo número (99) 98119-6405; com a professora orientadora, a Profa. Dra. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro, pelo e-mail: karla.bianca@ufma.br, ou ainda, com a Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas através do e-mail: ppgfopred@ufma.br.

Na certeza de haver exposto com clareza o teor da pesquisa, o objetivo do estudo e que a participação é absolutamente voluntária, aguardamos vosso deferimento para que a discente possa realizar a referida pesquisa.

Atenciosamente,

Betania Barroso

Profa. Dra. Betania Oliveira Barroso
Coordenadora do PPGFOPRED, portaria GR Nº 277/2022 – MR
Mat. SIAPE 2146601

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS EDUCATIVAS
IMPERATRIZ - MARANHÃO

ANEXO 4



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO
MARANHÃO**



AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA,
POS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas -
PPGFOPRED

Oficínio nº 017/2022– PPGFOPRED/CCSST/UFMA

Imperatriz-MA, 22 de julho de 2022.

À Exma Sra.

MARIA EDNA SANTOS DA SILVA

Gestora da Escola Municipal Maria Francisca Pereira da Silva

Assunto: Realização de entrevista semi-estruturada

Prezada Sra. Gestora,

Para a realização da pesquisa intitulada **“INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO EM IMPERATRIZ: UMA ANÁLISE A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL”**, e que tem como **objetivo geral**: Analisar as implicações das políticas nacionais de educação especial para a inclusão de alunos com deficiência na rede pública municipal de Imperatriz. **E como objetivos específicos**: Analisar o paradigma da exclusão e inclusão de pessoas com deficiência em diferentes períodos históricos, considerando a sua completa exclusão, a institucionalização, a integração, até chegar ao processo de inclusão escolar; Compreender como as políticas nacionais de educação especial na perspectiva inclusiva foram sendo moldadas pelos diplomas normativos; Caracterizar a implementação das políticas nacionais de educação especial criadas no período de 2008 a 2019 na rede pública municipal de Imperatriz; Realizar uma roda de conversa com professores e gestores da rede municipal sobre os limites e possibilidades da inclusão no município de Imperatriz para elaboração de um conjunto de diretrizes/proposições a partir da contribuição dos sujeitos da pesquisa. **Para isso, solicitamos autorização para realização da pesquisa nesta instituição de ensino.**

A pesquisa será desenvolvida pela mestranda **LETÍCIA DE JESUS PEREIRA**, devidamente matriculada sob o número 2020109791 no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado Profissional em Educação) em Formação Docente em Práticas Educativas, da Universidade Federal do Maranhão, Campus de Imperatriz sob orientação da professora Dra. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro. **E como procedimento técnico, a coleta de dados ocorrerá mediante a realização de uma entrevista semi-estruturada com a gestora desta instituição de ensino.**

Ressaltamos que esta solicitação para a realização da pesquisa de campo está de acordo com as diretrizes do **Comitê de Ética e Pesquisa – CEP**, e que **serão ga-**
a universidade que a gente quer



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO
MARANHÃO**

AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA,
PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas -
PPGFOPRED



-rantidos os direitos assegurados pela Resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que trata sobre as pesquisas envolvendo seres humanos em estudos nas áreas de Ciências Humanas e Sociais:

- 1) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 2) Não haverá nenhuma despesa para esta Instituição que seja decorrente da participação na pesquisa;
- 3) A garantia de que a Instituição e os participantes da pesquisa não serão identificados durante a divulgação dos resultados e que as informações/dados obtidos(as) serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados à pesquisa;
- 4) A participação é voluntária e não haverá nenhuma ação que ponha em risco a integridade física ou a saúde dos participantes das instituições lócus desta pesquisa;
- 5) Os envolvidos poderão desistir de participar da realização da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo às partes.

Em caso de dúvida, poderá entrar em contato com a própria pesquisadora pelo e-mail: leticia.jp@discente.ufma.br ou pelo número (99) 98119-6405; com a professora orientadora, a Profa. Dra. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro, pelo e-mail: karla.bianca@ufma.br, ou ainda, com a Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas através do e-mail: ppgfopred@ufma.br.

Na certeza de haver exposto com clareza o teor da pesquisa, o objetivo do estudo e que a participação é absolutamente voluntária, aguardamos vosso deferimento para que a discente possa realizar a referida pesquisa.

Atenciosamente,

Prof. Dra. Betania Oliveira Barroso
Coordenadora do PPGFOPRED, portaria GR Nº 277/2022 – MR
Mat. SIAPE 2146601

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS EDUCATIVAS
IMPERATRIZ - MARANHÃO