

1.1. PANORAMA NACIONAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Elaborado por: Prof.^a Dr.^a Rosana Glat [rglat@terra.com.br]
(Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ)
Prof. Dr. Julio Romero Ferreira [jrferrei@unimep.br]
Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

Estudo de diagnóstico e desafios para a implementação de estratégias de Educação Inclusiva no Brasil

Este é o relatório final do estudo realizado para o Banco Mundial, com o objetivo de caracterizar as tendências de experiências contemporâneas de Educação Escolar Inclusiva no Brasil. O estudo confronta diferentes vozes que orientam o sentido da inclusão escolar – fundamentos legais, projetos ligados a políticas públicas de inclusão, visão de membros da comunidade envolvida nas práticas inclusivas – apresentando dados e discussões que apontam indicadores para a proposição e avaliação de práticas inovadoras e relevantes para a área.

Tabela de principais siglas utilizadas:

LDB	Lei de Diretrizes e Bases
CNE	Conselho Nacional de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
MEC	Ministério da Educação
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
SEESP	MEC - Secretaria de Educação Especial
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IBC	Instituto Benjamin Constant
CEE	Conselho Estadual de Educação
FNDE	Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação

1.1.1. INTRODUÇÃO

A Oficina “Educação Inclusiva no Brasil – Diagnóstico Atual e Desafios para o Futuro”, promovida pelo Banco Mundial e pela Secretaria de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, em março de 2003, reuniu 120 pessoas convidadas como representantes dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal de todo o país, e de movimentos e organizações da sociedade civil com atuação relevante na área. As discussões da Oficina e os relatórios do encontro foram desenvolvidos tendo como referência seis temas específicos: currículo, acessibilidade, família/comunidade, recursos humanos, material pedagógico/tecnologias assistivas e políticas públicas.

A discussão se estendeu além da Oficina, através de lista aberta de discussões na Internet, patrocinada pelo Banco Mundial e desenvolvida em seis semanas consecutivas, em torno dos mesmos seis temas. Os dados e debates da lista também geraram relatos específicos, elaborados pelos mesmos coordenadores dos relatórios da Oficina.

Além dos materiais acumulados nos dois momentos, foram solicitados estudos complementares sobre alguns temas, a integrarem os documentos que, em seu conjunto, buscam apresentar as atuais condições e perspectivas da Educação Inclusiva no Brasil. Um desses estudos, sobre o panorama da Educação Inclusiva no país, incluindo elementos de avaliação diagnóstica e de indicação de tendências, é agora apresentado neste texto. A expectativa colocada para os autores, pelos solicitantes foi de que o relatório contivesse uma visão panorâmica do contexto, nela incorporando elementos das discussões já construídas a partir da Oficina e da Lista da Internet.

Com base nessas indicações e dentro das possibilidades de disponibilidade pessoal e do limite de tempo para a produção, buscamos reunir dados que permitissem uma síntese do quadro geral da Educação Inclusiva em nossa realidade, valorizando a diversidade das experiências e dos olhares dirigidos às práticas atuais e às possíveis formas de vencer os enormes desafios ainda presentes.

No conjunto de ações e materiais que utilizamos para elaborar o relatório, cabe destacar a riqueza dos conteúdos das discussões da Oficina e da Lista, assim como das informações encaminhadas pelos sistemas de ensino à Oficina. Estas últimas, gentilmente cedidas pelos organizadores do encontro, permitiram-nos apresentar um mapa bastante atual e representativo das ações em curso no país na área da inclusão escolar, o qual é valorizado de forma destacada no texto.

Outro necessário registro é o de agradecimento aos colegas professores e alunos da pós-graduação e graduação, integrantes do Grupo de Pesquisa sobre Educação Inclusiva, que participaram ativamente da coleta de dados e da própria produção do texto, como efetivos colaboradores. Além de um agradecimento especial à Profa. Marlene Gotti, da equipe da educação especial do MEC, pela presteza e disponibilidade em nos fornecer informações sobre os programas da Secretaria de Educação Especial.

O relatório está organizado em 6 tópicos ou capítulos, sendo o primeiro esta *Introdução*.

O capítulo 2, *Legislação e políticas públicas referentes à inclusão*, apresenta de início como o tema da inclusão escolar – ou mais precisamente, da inserção escolar de alunos com necessidades educacionais especiais - tem se manifestado nos textos legais e nas ações políticas dos últimos anos, habitualmente associado à área de educação especial. São apresentados também dados de censos educacionais recentes, para indicar a evolução das matrículas de alunos com necessidades especiais. Na segunda parte do capítulo, é apresentado o perfil regional da Educação Inclusiva no país, com a situação de implementação em unidades da Federação e capitais, baseado nos dados encaminhados para a Oficina.

O capítulo 3, *Indicadores resultantes do Seminário Educação Inclusiva no Brasil* apresenta alguns destaques das discussões ocorridas nas atividades da Oficina e da Lista, em aspectos mais diretamente relacionados aos objetivos deste texto. A intenção do capítulo foi recuperar parte do clima de multiplicidade de lugares, vozes e visões que esteve presente nas discussões da Oficina e da Lista.

No quarto capítulo são descritas *Dinâmicas escolares de Educação Inclusiva*. Num primeiro momento, é relatado um levantamento realizado para este relatório junto a professores do Estado do Rio de Janeiro, para obter suas percepções sobre como o processo de inclusão em suas escolas. Em seguida, são sintetizadas as experiências inovadoras relatadas pelos Estados e Municípios no questionário pré-Oficina. Finalmente, é apresentado um estudo de caso sobre o processo de inclusão escolar ocorrido na rede pública de Santa Maria, RS. Este estudo foi selecionado por descrever uma experiência em curso há vários anos e por mostrar como se estabelecem e se redesenham na prática educacional as relações Educação Especial / Educação Geral.

Encerra o relatório um tópico com as *Conclusões* do estudo, contendo alguns elementos de síntese e indicadores dos desafios e perspectivas que foram sugeridos pelas diversas fontes que alimentaram a análise.

1.1.2. LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS REFERENTES À INCLUSÃO

1.1.2.1. LEGISLAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E EVOLUÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL

Descreve-se aqui a evolução recente do atendimento educacional a pessoas com necessidades especiais, em termos das tendências observadas nas políticas públicas nacionais. São enfatizados aspectos de planos políticos e normas, indicadores dessas tendências, bem como apontados alguns dados sobre a evolução das matrículas desses alunos, de forma específica e no conjunto dos dados da escola básica.

Um primeiro desafio é o de situar a perspectiva de uma educação e de uma prática social inclusivas num país com mais de 50 milhões de pessoas pobres. Temos a quarta pior distribuição de renda do mundo, ainda que 64% dos países tenham renda per capita menor que a nossa: um país rico, injusto e marcado por uma profunda desigualdade econômica e regional, que se expressa no modesto 73º lugar mundial no Índice de Desenvolvimento Humano. Quando pensamos nos efeitos que a pobreza acarreta na ampliação das condições de deficiência e na redução de possibilidades de trabalho, de reabilitação, a inclusão parece se afastar mais ainda de nós.

É um país que não chegou a desenvolver programas públicos universais ou suficientemente amplos de educação, saúde e assistência. Não contamos ainda em nossa realidade com essa cobertura básica de direitos que configura um mínimo de exercício de cidadania, o que vai se refletir inclusive no atendimento educacional à população com deficiência (ou necessidades especiais).

Também não desfrutamos, ainda, de uma escola inclusiva, se considerarmos os diversos níveis e modalidades de ensino. Ao lado de uma expansão bastante significativa do acesso à escola na faixa dos sete aos 14 anos, vemos, no diagnóstico do *Plano Nacional de Educação de 2001*, que cerca de 40% dos municípios brasileiros não contava com qualquer serviço de Educação Especial no final da década de 90. Em 2002, apenas 3.612 municípios (65% do total de 5.560 municípios no Brasil) registraram matrículas de alunos com necessidades especiais. E em quase 2000 deles, tal atendimento é responsabilidade primeira ou exclusiva de instituições filantrópicas. E na nossa visão de uma perspectiva escolar, às vezes é difícil entender como, após décadas de um discurso prometendo a integração e, agora, a inclusão, multiplica-se a demanda pelo conjunto de serviços oferecidos pelas instituições especializadas filantrópicas, de caráter multiprofissional.

A escola também não é inclusiva em suas condições de funcionamento. Apesar dos inegáveis efeitos positivos das recentes políticas dirigidas à expansão da Educação Básica, o salário médio do professor brasileiro em início de carreira é o terceiro mais baixo em um total de 38 países desenvolvidos e em desenvolvimento, comparados em recente estudo da UNESCO. Apenas Peru e Indonésia pagam menos do que pagamos, dentre tais países. Nos vizinhos Argentina e Uruguai, o salário de 2002 era o dobro do que se pagava aqui.

Então, nossa escola e nossa organização social não correspondem tanto àquele aspecto fraterno e acolhedor do discurso da inclusão, mas o quadro atual traz indícios importantes, no campo da educação, de que se tem ampliado o acesso de grupos que foram historicamente excluídos do acesso à educação ou o tiveram de uma forma que apenas reforçou sua condição de exclusão.

A presente discussão sobre a perspectiva da construção de uma escola inclusiva em nossa realidade acentuou-se nos anos 90 no contexto de reformas educacionais significativas, principalmente da Educação Básica, desenvolvidas em nosso país a partir de movimentos e políticas internacionais direcionados para a ampliação do acesso à escola fundamental das populações dos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento (Educação para Todos).

No Brasil, essas reformas foram marcadas pelos processos de descentralização e municipalização do ensino, sinalizados na Constituição e efetivamente acelerados a partir de meados dos anos 90, com a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* de 1996 e principalmente através da criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Deste Fundo, constituído a partir de impostos recolhidos nos Estados e Municípios, 60% devem ser destinados ao Ensino Fundamental público (desenvolvimento e manutenção, principalmente com a remuneração dos profissionais da educação), o que contribuiu para induzir a municipalização desse nível de ensino e atenuar desigualdades regionais de oferta de vagas e de salários de docentes. Ao mesmo tempo, essa concentração inibiu ao menos temporariamente os investimentos em outros níveis / modalidades de ensino.

De todo modo, os dados referentes às matrículas da escola básica mostraram expressivo crescimento nos últimos anos. Em 2002, eram mais de 35 milhões de alunos no Ensino Fundamental, aproximando-se de 97% da demanda na faixa de 7 a 14 anos. Os governos municipais, que eram responsáveis por 34% das matrículas do Ensino Fundamental em 1996, já respondiam por 54% delas em 2001. A matrícula na pré-escola (4 a 6 anos) alcançou cerca de 60% da população nessa idade, com quase 5 milhões de matrículas, 68% delas nas redes municipais.

Outros problemas crônicos ainda permanecem, mesmo que atenuados alguns. O Brasil apresenta uma taxa de 13,6% de analfabetos na população com mais de 15 anos, com a estimativa de que cerca de 30 milhões de brasileiros são analfabetos funcionais. O dado positivo é que, com a ampliação da escolarização básica, a taxa na faixa de 10 a 19 anos caiu pela metade no período de 1996 a 2001.

No Ensino Fundamental, de cada 100 alunos que ingressam na primeira série, apenas 59 completam esse nível. Os alunos permanecem 8,5 anos, em média, para cumprir o equivalente a 6,8 anos de escolaridade. Além disso, estudo recentemente publicado pelo MEC avalia como bastante negativo o resultado do desempenho dos alunos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica de 2001, no qual 59% dos alunos de 4ª. série do Ensino Fundamental apresentaram níveis de rendimento em língua portuguesa e matemática considerados críticos ou muito críticos.

Em síntese, como indicam esses dados, a expansão quantitativa não se fez acompanhar do salto correspondente da qualidade do ensino (v. a respeito *Geografia da Educação Brasileira*, MEC, 2002 e *Educação Municipal no Brasil: Recursos, incentivos e resultados*, Banco Mundial, 2003).

Nos últimos meses, têm se tornado freqüentes as manifestações, principalmente a partir do MEC, da necessidade de ampliar a escolaridade obrigatória de oito para nove anos, de aumentar a jornada escolar diária dos alunos e de criar pisos salariais nacionais ou regionais para os professores. Persistem, assim, muitos dos desafios para a construção de uma escola pública inclusiva, o que não retira dos sistemas públicos de ensino a responsabilidade, intransferível, pelo oferecimento de um ensino de qualidade para todos.

1.1.2.1.1. POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

Numa breve recuperação histórica da Educação Especial brasileira, pode-se constatar que a educação das pessoas com necessidades especiais é um fenômeno relativamente recente em nosso país e com uma forte herança de exclusão, assistencialismo e filantropia. Já existiam nossas classes especiais em escolas públicas desde a década de 1930, mas o acesso dessas pessoas às escolas comuns apenas iria ocorrer de forma mais perceptível já na segunda metade do século. Até ali, preponderava o atendimento prestado pelas instituições filantrópicas, no quadro de escassez de programas públicos de saúde e educação.

O período compreendido entre o início da década de 70 e início dos anos 80 foi marcado pelo processo de institucionalização da Educação Especial nos sistemas públicos de ensino, num quadro de amplas reformas educacionais promovidas pelos governos militares. A área de Educação Especial foi incluída nos planos setoriais do governo e desenvolveram-se os setores especializados nas redes escolares e programas de formação de profissionais para os campos de educação e reabilitação. Associando a herança assistencialista com o ideário tecnicista daquelas reformas, a Educação Especial adquiriu maior visibilidade na área educacional, conjugando as idéias de normalização e integração e acenando com os ganhos de um atendimento especializado e interdisciplinar.

A expansão dos serviços educacionais para os alunos com necessidades especiais junto aos sistemas de ensino, associada à manutenção da hegemonia política e de atendimento das organizações filantrópicas, marcou um período de crescimento de classes especiais junto às escolas públicas – responsáveis pelo chamado “tratamento especial” que a legislação previa para os alunos considerados excepcionais e para aqueles em atraso escolar significativo – e de escolas especiais privadas.

Nos anos 80, com o processo de redemocratização do país e com a chegada de partidos de oposição aos governos dos estados mais importantes do país, ocorreram reformas importantes das políticas educacionais estaduais, comprometidas em tese com a universalização do acesso e com a democratização do ensino básico e público. Ali se desenvolveram as experiências dos ciclos básicos, de escolas de tempo integral, e outras iniciativas de reversão do quadro de fracasso escolar, colocando em discussão a configuração do campo da chamada Educação Especial. Naquele contexto, a primeira onda de críticas às classes especiais indagava se elas abrigavam os alunos que deveriam abrigar (depois, mais recentemente, passou a se cobrar o sentido da existência dessas classes).

Na segunda metade daquela década, viveu-se o processo de mobilização em torno da Constituinte e aprovou-se a nova Constituição do país. Nos movimentos sociais da época, destacou-se também a luta pelos direitos das pessoas com deficiência, com alguns ganhos políticos que se refletiram em vários dispositivos constitucionais referentes à saúde, educação e assistência.

Na área educacional, a *Constituição de 1988*, além de afirmar o direito público e subjetivo da educação para todos, registrou no Artigo 208, como dever do poder público, a garantia do **atendimento educacional especializado / para os portadores de deficiência / preferencialmente na rede regular de ensino**. As três referências, que marcaram todos os documentos subseqüentes relacionados à Educação Especial, tal como na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB, 1996), no *Plano Nacional de Educação* (PNE, 2001) e nas *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, do Conselho Nacional de Educação-CNE (2001), parecem ainda conter os pontos de maior discussão na área.

A primeira referência, o **atendimento especializado**, por permitir que se crie uma identidade entre necessidade especial e Educação Especial, propicia a leitura de que a educação desses alunos é uma responsabilidade primeira ou única da área de Educação Especial ou dos apoios especializados. Indica-se assim que determinados alunos, “em função de suas condições específicas” como diz a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, devem ser educados em separado, de forma distinta (dita especializada).

A segunda tem a ver com a compreensão ou com a definição normativa de **quem são os alunos com necessidades especiais**. A noção de necessidades educacionais especiais configura um apagamento das referências à deficiência, o que, de um lado, valoriza o campo educacional e incorpora uma visão menos patológica e mais relacional da questão, mas de outro pode dificultar a percepção de demandas específicas postas para a educação das pessoas com deficiência ou voltar a criar uma indesejada associação entre problemas escolares rotineiros e Educação Especial. Na fase inicial de discussão da LDB, no final da década de 80, mantinha-se a referência constitucional às deficiências. Depois, adotou-se a expressão *necessidades educacionais especiais*, mais compatível com a terminologia pós Salamanca. A mesma expressão foi adotada na Resolução N° 2/01 do CNE, que caracteriza o que são necessidades educacionais especiais nas novas categorias de dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no desenvolvimento (com ou sem base orgânica), dificuldades de comunicação e sinalização diferenciada, e altas habilidades / superdotação.

O **preferencialmente** é o ponto polêmico por excelência, reproduzido desde a Constituição, na LDB, no PNE, nas diferentes diretrizes e normas. Se a matrícula deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, como se configura e se decide tal preferência? Além disso, rede regular de ensino é o mesmo que classe comum da escola regular? A citada Resolução N° 2/01 define que o atendimento a esses alunos “*deve ser realizado em classes comuns do ensino regular*” e que as escolas podem criar “*extraordinariamente*” e “*em caráter transitório*” classes especiais, sendo as escolas especiais reservadas para o atendimento “*em caráter extraordinário*” de alunos que requeiram programas que a escola comum não consiga prover.

Em 2001 e 2002, ocorreu uma troca de manifestações escritas entre representantes da Procuradoria da República e a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação CNE sobre a Resolução, por entenderem os Procuradores que as Diretrizes não cumprem os preceitos constitucionais sobre o acesso à escola. Outro elemento que mantém vivo o questionamento é o fato de o Brasil ter aderido em 2001 (Decreto nº 3.956, de 8/10/2001) à “Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência”, a qual permite a diferenciação pelo Estado das formas para promover a integração, desde que não se limite o direito à igualdade ou que as pessoas com deficiência sejam obrigadas a aceitar a diferenciação.

Essas discussões e contradições, que marcam o processo de construção e divulgação de toda uma série de dispositivos legais e de prioridades políticas relacionados à educação das pessoas com deficiência, atestam que, ao lado da evidente – ainda que insuficiente – ampliação da presença dessas pessoas nas escolas e da presença do próprio tema nas políticas educacionais, permanecem muitas das marcas tradicionais das polarizações entre o público e o privado, o educacional e o assistencial, o segregado e o não segregado. O processo inclui, de um lado, as dificuldades constatadas ou alegadas para a inserção desses alunos (ou de parte deles) nas escolas comuns; de outro, o espaço hegemônico construído pelas organizações não-governamentais na formulação de políticas e no desenvolvimento de serviços educacionais para essa população.

É nessa perspectiva que os documentos das políticas públicas nacionais tendem a assumir uma certa ambigüidade quanto às responsabilidades dos sistemas de ensino. Em relatório da área de Educação Especial do MEC para o encontro da Educação para Todos (EFA 2000), lê-se que a atuação do MEC registrou em 1995 um novo avanço na direção do cumprimento dos compromissos assumidos em Jomtien e Salamanca, tendo como linhas básicas de atuação: “(1) *integração dos alunos portadores de necessidades especiais no sistema regular de ensino, tanto quanto possível*; (2) *fortalecimento das instituições especializadas, visando a melhoria do atendimento ao aluno, na busca de sua efetiva integração na sociedade*; e (3) *transformação progressiva do INES e do IBC em centros de pesquisa e desenvolvimento de tecnologia*” (p. 6).

O mesmo documento, que constitui relatório das ações desenvolvidas na década de 90, registra que “...a inclusão, no Brasil, ainda está em processo de criação e por isso adquiriu conotações peculiares: (1) *o termo inclusão passou a ser utilizado no sentido de se ter acesso ao sistema de ensino, e não exclusivamente ao ensino regular*; (2) *o termo inclusão passou a ser utilizado no sentido de ter acesso ao ensino regular que inicia um processo de reestruturação, mantendo os serviços de apoio da Educação Especial*” (p. 8).

No *Plano Nacional de Educação*, se cotejarmos a redação do capítulo sobre Educação Especial da proposta original do próprio MEC, de 97, com a redação aprovada no Congresso e mantida pela Presidência da República na Lei de 2001 (neste capítulo específico, já que o projeto sofreu outras alterações ou vetos), temos alterações importantes no papel esperado para as escolas e classes especiais: de “...casos muito mais sérios, caracterizados por alto grau de comprometimento mental ou por deficiências múltiplas, que exigem atendimento educacional diferenciado em instituições especializadas” para “as escolas especiais devem ser enfatizadas quando as necessidades dos alunos assim o indicarem”; de “redimensionar as classes especiais e criar salas de recursos, de forma a favorecer e apoiar a integração em classes comuns” para “redimensionar conforme as necessidades da clientela, incrementando se necessário, as classes especiais, salas de recursos e outras alternativas pedagógicas recomendadas...” Ou seja, o caráter de restrição ao uso das escolas e classes especiais como sinal da preferência pela classe comum foi praticamente anulado.

Esses elementos ilustrativos do contexto político recente da Educação Especial podem facilitar a leitura dos números referentes à evolução mais recente das matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais no Brasil.

1.1.2.1.2. EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS DOS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Em 2002, o Censo Educacional apontou a matrícula de 448.601 alunos com necessidades especiais na Educação Básica brasileira, em classes comuns e em classes ou escolas especiais. Esses alunos representam cerca de 0,8% dos mais de 50 milhões da Educação Básica. O que significa este número perante a demanda potencial de alunos com necessidades especiais? A resposta não é de fácil obtenção, inclusive pelo caráter flexível e variante do conceito de necessidades educacionais especiais. Para o Ministério da Educação, no *Relatório da Gestão Financeira da Secretaria de Educação Especial* de 2001, as 404.747 matrículas de alunos com necessidades especiais em março de 2001 representava a cobertura de 6,3% da demanda de 6.500.000 alunos potenciais (valor estimado a partir do Censo Populacional de 1991, referente a 10% da população, segundo esclarecimento da SEESP).

Especificamente quanto às pessoas com deficiência, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Censo Demográfico de 2000, apontou o índice de 14,5% de pessoas com deficiência visual, auditiva, motora ou mental no Brasil (24.600.256 em uma população de 169.872.856 indivíduos). Na faixa etária de 0 a 17 anos, estariam cerca de 2.850.000 pessoas, representando 4,3% da população nessa faixa. Também não é claro se as categorias utilizadas coincidiriam com aquelas adotadas ou indicadas nos sistemas de ensino: a condição de deficiente visual, definida como “incapaz ou com alguma ou grande dificuldade permanente de enxergar”, foi responsável por 66% das respostas ao quesito.

Quanto ao financiamento das ações destinadas à Educação Especial, o orçamento do MEC reservou, em média, no período de 1996 a 2003, um pouco menos de 0,4% para o *Programa de Desenvolvimento da Educação Especial*. Restringindo-nos ao período mais recente, os valores do Orçamento da União na “Sub-função Educação Especial” foram, em milhares de reais, 43.191 em 2000, 32.894 em 2001, 47.091 em 2002 e 42.075 em 2003 (previsão). Esses valores correspondem, respectivamente, a 0,4; 0,3; 0,3 e 0,3% dos gastos totais com Educação. Se, do ponto de vista orçamentário, estão cobertas pela rubrica da Educação Especial todas as ações destinadas especificamente a essa população, de forma direta ou indireta, é clara a escassez de recursos. O *Plano Nacional de Educação*, de 2001, traz a meta de aumentar os recursos destinados à área de modo a atingir, em 10 anos, o mínimo de 5%, contanto para tanto com parcerias das áreas de saúde, assistência social, trabalho e previdência em um conjunto de ações.

São apresentados, a seguir, alguns dados sobre matrículas de alunos com necessidades especiais no Brasil, de modo a revelar algumas tendências desse atendimento nos últimos anos, caracterizando a natureza das dependências administrativas e dos serviços educacionais reservados para esses alunos.

A evolução do atendimento educacional para os alunos com necessidades especiais no último quinquênio, em termos de vagas, está resumida na Figura 1, construída – tal como as figuras subsequentes – a partir dos censos educacionais disponíveis no MEC que contêm informações sobre a área (INEP e SEESP/MEC, www.mec.gov.br). Foi a partir de 1998 que os censos começaram a registrar em separado as matrículas de alunos com necessidades especiais em classes comuns com e sem apoio.

	Total	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Privada	%
1998	337.185	898	0.2	115.170	34.5	63.155	18.7	157.962	46.8
1999	374.129	840	0.2	119.946	32.1	72.041	19.2	177.838	47.5
2000	382.215	899	0.2	118.591	31.0	89.096	23.3	173.629	45.4
2001	404.743	921	0.2	112.112	27.6	94.007	23.2	197.703	48.8
2002	448.601	788	0.2	120.263	26.8	118.110	26.3	209.440	46.7

Tabela 1 – Evolução das matrículas em Educação Especial no Brasil, 1998/2002, por dependência administrativa

Nota-se pelos dados que, nos últimos cinco anos, as matrículas continuaram bastante concentradas nas instituições especializadas privadas, com quase metade dos alunos. Cabe registrar que os percentuais de matrículas em escolas privadas em Educação Infantil e Ensino Fundamental, do total geral de alunos (não especiais e especiais) foram de 25 e 9%, respectivamente, em 2002. Ainda são pouco expressivas as matrículas de alunos com necessidades especiais em escolas privadas não especiais (pouco mais de 5.000 vagas em 2002).

Acentuou-se no período a transferência de vagas das redes estaduais para as municipais, acompanhando a tendência geral da Educação Infantil e Ensino Fundamental. A percentagem de vagas nas redes estaduais caiu de 34,5 para 26,8% enquanto a participação dos municípios subiu de 18,7 para 26,3%; o crescimento percentual de matrículas no conjunto das redes públicas e na rede privada no período foi o mesmo: 33%.

Com base na legislação e nos documentos referentes às políticas públicas, seria esperada a concentração do atendimento aos alunos com necessidades especiais nas classes comuns das escolas regulares. A questão é parcialmente esclarecida na Tabela 2.

Atendimento	Ano	Total	%
Escolas e Classes Especiais	1998	293.403	87
	1999	310.740	83
	2000	300.520	79
	2001	323.399	80
	2002	338.081	75
Classes Comuns Com e Sem Apoio	1998	43.782	13
	1999	63.389	17
	2000	81.695	21
	2001	81.344	20
	2002	110.536	25

Tabela 2 – Evolução das matrículas em Educação Especial, 1998/2002, por modalidade de atendimento

Registrou-se a ampliação das vagas junto às classes comuns, principalmente nas redes municipais, que foram responsáveis por cerca de 60% das 110.536 vagas nas classes comuns, com e sem apoio especial, em 2002. Manteve-se, contudo, expressiva concentração de matrículas (3/4) nas escolas e classes especiais, modalidades de atendimento consideradas segregadas. Quanto à natureza administrativa dos serviços, 81% das escolas especiais eram privadas e 98% das classes especiais estavam em escolas públicas.

Outras informações disponíveis nos censos sobre o número de serviços com alunos especiais matriculados mostram que os estados do Sul e do Sudeste tiveram em 2002 maior concentração de escolas e classes especiais (75 e 63%), em comparação com salas comuns com e sem apoio. Na mesma comparação, Nordeste, Centro-Oeste e Norte mostraram 50, 44 e 31%. Já quanto ao número de matrículas, o Centro-Oeste teve o maior percentual em classes comuns com e sem apoio (39%) e o Nordeste o menor (20%). Se tomarmos apenas os dados das matrículas nas classes comuns, a combinação classe comum + sala de recursos predominou no Nordeste e Sul, enquanto a classe comum sem apoio prevaleceu no Norte, Sudeste e Centro-Oeste.

Na Tabela 3, buscou-se mostrar como as matrículas de 2002 se distribuíram por nível ou modalidade de ensino (da creche ao Ensino Médio) e pela natureza do atendimento (escola especial, classe especial, classe comum com apoio, classe comum sem apoio).

Nível/Mod.	Esc.espec.	Classe esp.	Cl. comum com SR	Cl. comum sem SR	Total
Creche	27.921	1.255	350	1.172	30.698
Pré-escola	48.927	4.933	1.778	6.116	61.754
Cl. alfabet.	21.236	6.728	185	622	28.771
Ens. fund.	113.073	62.340	44.518	47.659	267.590
Ens.médio	822	218	746	2.195	3.981
EJA/ Supl.	14.519	2.148	1.839	3.375	21.881
Ed. prof.	33.046	731	96	53	33.926
Total	259.544	78.353	49.512	61.192	448.601

Tabela 3 – Número de matrículas, por nível/modalidade de ensino e por modalidade do atendimento (2002)

Sessenta por cento dos alunos cursavam o Ensino Fundamental, concentrados nas séries iniciais, sendo 1/3 deles nas classes comuns. As matrículas no Ensino Médio foram raras (3.980 em um universo de 8,7 milhões de estudantes do Ensino Médio). Os demais níveis / modalidades concentraram-se nas escolas especiais privadas (a figura não traz a distinção entre instituições públicas e privadas). Este foi o caso das vagas em creches (22.375 nas 27.921 apontadas), pré-escolas (39.327 dentre as 48.927), classes de alfabetização (17.439 das 21.236), educação de jovens e adultos (EJA) e supletivo (12.244 em 14.519), educação profissional (27.817 em 33.046). Em síntese, as escolas públicas têm concentrado sua expansão nas séries iniciais do Ensino Fundamental, deixando as crianças de 0 a 6 e os jovens e adultos ainda dependentes das instituições filantrópicas ou sem qualquer atendimento.

Tipo de NEE	Escola Especial C/ Classe Espec	Cl. comum c/ S.Rec.	Cl. comum s/ S. Rec.	Total
Altas Habil.	625	154	331	1.110
Cond. Típicas	9.744	1.555	2.731	14.030
Def. Auditiva	35.582	7.689	9.151	52.422
Def. Física	11.817	1.368	8.167	21.352
Def. Mental	199.502	15.004	16.515	231.021
Def. Múltipla	50.484	1.846	3.836	56.166
Def. Visual	9.622	3.360	7.275	20.257
Outras Defs.	20.521	18.536	13.546	52.603

Tabela 4 – Número de matrículas, por modalidade de atendimento e por tipo de necessidade educacional especial (2002)

Foram bastante reduzidas as matrículas de alunos com altas habilidades, pelo menos aqueles assim identificados nos registros. As matrículas de alunos com condutas típicas, com deficiência auditiva, deficiência mental e deficiência múltipla estiveram concentradas nas escolas e classes especiais. Se tal concentração poderia ser esperada na área de deficiência múltipla, é significativo – e também preocupante – que este índice tenha atingido 86% na área de deficiência mental e quase 70% na área da surdez. Chama também a atenção o registro de um número bastante expressivo de matrículas de alunos classificados como “outros” (12% do total), não integrantes das clássicas categorias de classificação da área.

Os dados e informações até aqui apresentados indicam perspectivas potencialmente favorecedoras da ampliação do acesso de alunos com necessidades especiais à educação geral, ao lado de importantes desafios. O cenário das possibilidades positivas inclui uma legislação e algumas políticas que têm permitido e assegurado, de forma ainda precária, a presença desses alunos nos programas educacionais e, tendencialmente, com menor grau de discriminação e com um compromisso crescente da escola pública. É assim que a definição da Educação Infantil como nível de ensino e as experiências inclusivas desenvolvidas nesse nível têm revelado perspectivas inovadoras.

O cenário pós-LDB tem mostrado também maior atenção à diversidade do alunado nas revisões curriculares e de diretrizes da escola básica, associada à flexibilização das formas de organização curricular, acesso e avaliação. Nesse ponto, o desafio da qualidade é o que mais se destaca, já que a ampliação do acesso ao Ensino Fundamental tem priorizado os aspectos da otimização dos recursos orçamentários, humanos e físicos já disponíveis, construindo uma escola mais aberta e nem assim mais inclusiva.

De outra parte, o processo de descentralização administrativa tem permitido o desenvolvimento de experiências mais diversificadas e inovadoras nos sistemas municipais de ensino, embora persista o desafio de superar, principalmente nas cidades menores, a compreensão de que o dever do poder público na educação das pessoas com necessidades especiais já está contemplado no simples estabelecimento de convênios com as instituições filantrópicas.

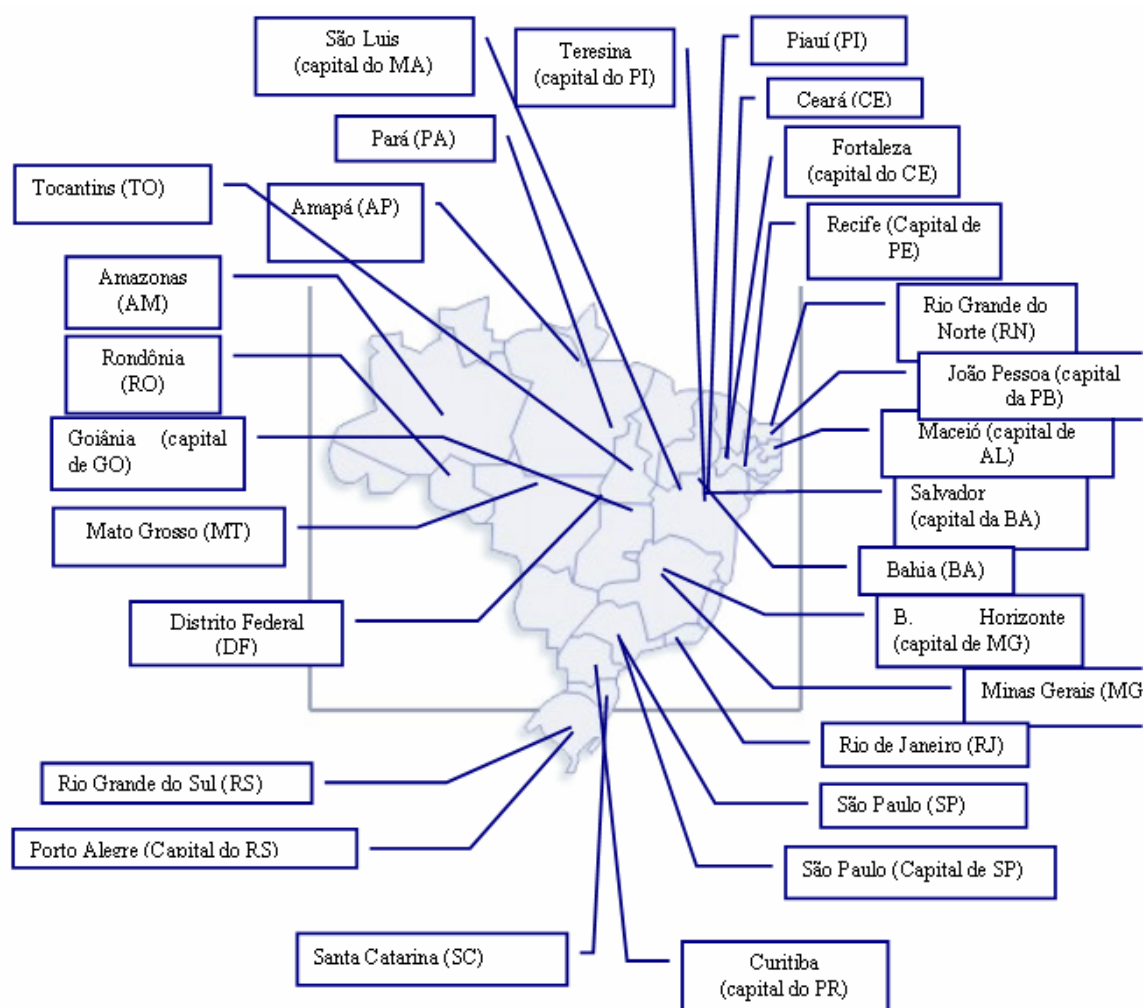
As questões relacionadas à educação dos alunos com necessidades especiais estarão bem presentes na agenda educacional dos próximos meses. A partir do Plano Nacional de Educação, de 2001, os estados e municípios estão elaborando seus planos de educação, um trabalho que deverá se encerrar em outubro próximo. Estados e municípios deverão também adequar suas diretrizes e normas às demandas decorrentes da Resolução 2/01 do CNE e às diretrizes e prazos referentes à qualificação dos professores do ensino regular e dos serviços especializados.

A formação inicial e continuada dos professores é uma questão central. O Ministério da Educação tem desenvolvido programas regulares de capacitação de professores do ensino regular e da Educação Especial através de convênios com estados e municípios. Esses programas, com ênfase na formação à distância, empregam textos traduzidos e elaborados pelo Ministério sobre as necessidades educacionais especiais e atingiram, segundo os relatórios da SEESP, cerca de 80.000 professores nos últimos três anos, dentro de meta de alcançar 1.200.000 docentes. Nesses projetos, financiados pelo FNDE, foram capacitados 22.860 professores em 1997, 11.927 em 1998, 14.000 em 1999, 16.100 em 2000, 19.135 em 2001 e 7090 em 2002.

De outra parte, as Diretrizes Nacionais para formação de professores e os próprios instrumentos e critérios para avaliação de cursos e alunos nas licenciaturas têm enfatizado aspectos da Educação Inclusiva. Parece que a presença dos alunos com necessidades especiais (pelo menos, de parte desses alunos) está hoje mais nítida, nos documentos e nas escolas.

1.1.2.2. PERFIL REGIONAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Demonstrativo da situação de implementação em estados brasileiros, distrito federal e capitais de estados:



Os dados aqui apresentados foram obtidos a partir de questionários enviados pelo Banco Mundial antes da realização da Oficina “*Educação Inclusiva no Brasil – Diagnóstico Atual e Desafios para o Futuro*” e respondidos pelas Secretarias de Educação de Estados e Municípios. Portanto, a síntese das informações dos Estados e Municípios traça um perfil parcial da Educação Inclusiva no Brasil de acordo com as avaliações e dados fornecidos por cada Secretaria¹.

O instrumento, denominado “*Questionário sobre Educação Especial / Inclusiva*” procurou obter as seguintes informações: existência ou não de legislação específica para Educação Especial e qual; existência de políticas públicas de Educação Especial no Estado ou Município; existência de órgão responsável pela Educação Especial; número de escolas regulares, especiais e inclusivas, integrantes da rede pública do Estado ou Município; número de escolas que ofereciam acesso físico a pessoas em cadeira de rodas ou com dificuldade de locomoção;

¹ Vale ressaltar que o perfil regional aqui apresentado, embora não completo, é referente a uma parcela significativa do país, pois engloba 15 estados; Distrito Federal e 12 capitais, seis das quais representando outros estados.

número de escolas que ofereciam somente Educação Infantil; somente Ensino Fundamental; somente Ensino Médio e as que ofereciam Educação Infantil e Ensino Fundamental; número total de alunos integrantes da rede pública do Estado ou Município na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e número de alunos com deficiência nos três níveis de ensino; dotação orçamentária destinada à Educação Especial para a rede regular e para as instituições conveniadas; número de alunos beneficiados com a referida verba na rede regular e nas instituições conveniadas; modalidades mais frequentes de atendimento aos alunos com deficiência (escola especial da rede de ensino, turma comum com apoio da Educação Especial, classes especiais e instituições conveniadas, ou outros casos que existissem); número de professores capacitados em Educação Especial / Inclusiva; maneira como se dá a formação de professores para atuar na escola inclusiva e, por último, listar e fazer uma descrição resumida de exemplos de experiências bem sucedidas e / ou inovadoras na área da Educação Inclusiva no Município / Estado.

Alguns dos dados, que aparecem nas sínteses e na tabela que são apresentadas nessa seção, foram enviados pelos Estados e Municípios de formas distintas. Alguns trabalharam com números referentes às suas redes locais, outros forneceram números referentes à totalidade do Estado ou Município. Essa aclaração se refere a informações sobre: total de escolas (regulares, especiais e inclusivas); número de escolas que oferecem acesso físico a deficientes e, por consequência, número de alunos atendidos e número de professores.

Como exemplo, podemos citar informações fornecidas em relação ao número de escolas do Estado. Nesse caso, a partir de comparação com dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), que traz os números da educação no Brasil (2002), verifica-se que seis estados forneceram dados sobre a rede estadual (Bahia, Distrito Federal, Piauí, Rio de Janeiro, Rondônia, Rio Grande do Sul), enquanto outros seis se referiram ao número total de escolas existentes no estado (Amazonas, Amapá, Ceará, Pará, Santa Catarina e Tocantins).

A seguir apresentamos uma síntese dos principais dados fornecidos.

1.1.2.2.1. UF: AMAPÁ (REGIÃO NORTE)

Uma resolução especial específica que regulamenta a Educação Especial no Amapá está em processo de aprovação pelo Conselho Estadual de Educação do estado. As políticas públicas para inclusão de alunos com necessidades especiais visam garantir o atendimento educacional de pessoas portadoras de necessidades especiais e estão sob responsabilidade da Divisão de Educação Especial da Secretaria de Educação do Amapá. As ações públicas de Educação Especial no estado são norteadas pelas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, pelas Diretrizes Curriculares do Estado e pela resolução estadual em fase de aprovação.

A rede de ensino do Estado é composta por 680 escolas regulares, 31 especiais e 64 inclusivas. Do total de 775 escolas, apenas 03 oferecem acesso físico às pessoas em cadeiras de rodas ou com dificuldade de locomoção. Estão matriculados 170.176 alunos, sendo 17.172 da Educação Infantil, 122.408 do Ensino Fundamental e 30.596 do Ensino Médio. O valor destinado à Educação Especial do Estado está inserido no orçamento para o Ensino Fundamental (que é de R\$ 471.000,00), para o Ensino Médio (calculado em R\$ 9.380.964,00) e para o Educação Infantil (que é de R\$ 1.884.296,00), a beneficiar todos os alunos da rede pública de ensino. As modalidades de atendimento aos alunos com necessidades especiais mais utilizadas são as turmas comuns com apoio da Educação Especial e classes especiais. Há ainda, em menor número, as instituições conveniadas, seguidas pelas escolas especiais da rede

de ensino. Em Educação Especial/Inclusiva estão capacitados 235 professores. A formação desses profissionais é feita por meio de cursos, oficinas e seminários.

1.1.2.2.2. UF: RONDÔNIA (REGIÃO NORTE)

O estado de Rondônia desenvolve a Educação Inclusiva de alunos com necessidades especiais por meio de políticas públicas baseadas por uma legislação específica: Instrução Normativa 003 e 006 GAB/SEDUC/98. As ações públicas de Educação Especial no estado são norteadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Especial, pela Constituição Federal e pela Declaração de Salamanca. Um único órgão, denominado *Projeto de Educação Especial*, fica responsável pela Educação Especial na cidade.

A rede de ensino da cidade é composta por 323 escolas regulares, 01 escola especial e 38 inclusivas. Do total de 362 escolas, 20 possuem acesso físico às pessoas em cadeiras de rodas ou com dificuldade de locomoção. Estão matriculados 252.977 alunos, sendo 2.252 da Educação Infantil, 190.196 do Ensino Fundamental e 60.529 do Ensino Médio. Desse total, 448 são portadores de necessidades especiais, sendo 50 matriculados na Educação Infantil, 359 no Ensino Fundamental e 39 no Ensino Médio. O valor destinado à Educação Especial do município é de R\$ 1.000.000,00 para a rede regular de ensino e mais R\$ 1.120.000,00 destinados às instituições conveniadas. As modalidades de atendimento aos alunos com necessidades especiais mais utilizadas são classes especiais e escolas especiais. Há, ainda, turmas comuns com apoio da Educação Especial e instituições conveniadas. Cerca de 340 professores estão habilitados em Educação Especial/Inclusiva e a formação desses profissionais é feita por meio de cursos de capacitação e graduações.

1.1.2.2.3. UF: TOCANTINS (REGIÃO NORTE)

A Educação Especial do Tocantins tem como órgão responsável a Secretaria de Estado de Educação e Cultura. Como legislação específica para essa área, o estado segue as resoluções do Conselho Estadual de Educação nº 006/97 e 040/2001. As políticas públicas da Educação Especial são norteadas pelas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.

A rede de ensino do Tocantins é composta por 2.288 escolas regulares, 20 especiais e 208 inclusivas. Do total de 2.516, 83 oferecem acesso físico a usuários de cadeiras de rodas ou com dificuldades de locomoção (68 dessas possuem sanitários especiais e 43 dependências especiais). Estão matriculados 381.619 alunos ditos “normais”, sendo 32.285 na Educação Infantil, 278.499 no Ensino Fundamental e 70.835 no Ensino Médio, e mais 2.923 com necessidades especiais de ensino. Do total de alunos especiais, 499 estão na Educação Infantil, 2.403 no Ensino Fundamental e 21 no Ensino Médio. A Educação Especial conta com recursos no valor de R\$ 2.472.038,00 destinados a rede regular de ensino e R\$ 2.274.000,00 destinados às instituições conveniadas. Estão sendo beneficiados com essa verba 2.166 alunos da rede regular e 2.292 de instituições conveniadas.

No estado, é mais comum a prática de turmas comuns com apoio da Educação Especial e classes especiais, e, em menor número, de instituições conveniadas. Na busca pela inclusão de alunos com necessidades especiais, o estado conta com cerca de 657 mil professores capacitados. A formação voltada à Educação Inclusiva é direcionada aos professores do ensino regular.

1.1.2.2.4. UF: PARÁ (REGIÃO NORTE)

A Educação Especial do Pará tem como órgão responsável o Departamento de Educação Especial integrado à Diretoria de Ensino. Uma legislação local está sendo revista no estado pela Secretaria Executiva e Conselho Estadual de Educação. Como linha de trabalho, o estado busca a inclusão escolar e social dos alunos com necessidades especiais. As políticas públicas da capital para inclusão de alunos com deficiências estão sendo implantadas gradativamente desde 1990. Dois documentos norteiam a Educação Especial do estado: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96) e as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (Resolução nº 02 – 11/09/2001).

A rede de ensino do Pará é composta por 13.000 escolas regulares, 18 especiais e 62 inclusivas. Desse total, 70% oferecem acesso físico a usuários de cadeiras de rodas ou com dificuldades de locomoção. Estão matriculados 2.195.384 alunos ditos “normais”, sendo 264.352 na Educação Infantil, 1.623.105 no Ensino Fundamental e 307.927 no Ensino Médio, e mais 14.975 com necessidades especiais de ensino. Do total de alunos especiais, 2.679 estão na Educação Infantil, 11.940 no Ensino Fundamental e 356 no Ensino Médio. A Educação Especial conta com recursos no valor de R\$ 264.928,80 destinados a rede regular de ensino e R\$ 529.762,51 destinados às instituições conveniadas. Estão sendo beneficiados com essa verba 10.906 alunos da rede regular e 2.222 de instituições conveniadas.

No Pará, é mais comum a prática de classes especiais e turmas comuns com apoio da Educação Especial. Há ainda escolas especiais na rede de ensino e instituições conveniadas. Na busca pela inclusão de alunos com necessidades especiais, o estado conta com cerca de 2000 professores capacitados. A formação desses profissionais é feita por meio de cursos de especialização oferecidos pelas instituições de ensino superior da rede privada e pela inclusão da temática em diferentes cursos de graduação.

1.1.2.2.5. UF: AMAZONAS (REGIÃO NORTE)

A Educação Especial do Amazonas tem como fundamento a resolução nº 155/02 do Conselho Estadual de Educação do estado. Entre as políticas públicas para inclusão de alunos com necessidades especiais, o município conta com um programa de capacitação de professores do ensino regular, e pretende ampliar os serviços de apoio especializados na área. As ações públicas de Educação Especial no Amazonas são norteadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Especial e pelas resoluções 099/97 CEE-AM e 155/02 CEE-AM. A Educação Especial está sob responsabilidade de um único órgão.

A rede de ensino do estado é composta por 4.659 escolas regulares, 05 especiais e nenhuma inclusiva. Nenhuma delas oferece acesso físico às pessoas em cadeiras de rodas ou com dificuldade de locomoção. Estão matriculados 921.969 alunos, sendo 81.596 da Educação Infantil, 697.563 do Ensino Fundamental e 142.810 do Ensino Médio. Desse total, 2.065 são alunos com necessidades especiais, sendo 480 da Educação Infantil, 1.518 do Ensino Fundamental e 67 do Ensino Médio. A Educação Especial do estado conta com recursos no valor de R\$ 471.000,00, sendo R\$ 121.000,00 destinados à rede regular de ensino e R\$ 350.000,00 às instituições conveniadas, a beneficiar 1.650 alunos com necessidades especiais provenientes da rede regular de ensino e mais 1.860 das instituições conveniadas. As modalidades de atendimento a esses alunos mais utilizadas são as instituições conveniadas, seguidas por escolas especiais da rede de ensino, classes especiais e turmas comuns com apoio da Educação Especial. Cerca de 10% dos professores de 1ª a 4ª série estão capacitados em Educação Especial/Inclusiva. A formação desses profissionais é feita por meio de conteúdos

pertinentes à Educação Especial que são incluídos nos cursos de formação continuada dos professores do Ensino Regular.

1.1.2.2.6. UF: RIO GRANDE DO NORTE (REGIÃO NORDESTE)

O estado do Rio Grande do Norte desenvolve a Educação Inclusiva de alunos com necessidades especiais por meio de políticas públicas baseadas por uma legislação específica: a Resolução nº01/96 e o Regimento do Conselho do Município de Natal (RN) dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência. As ações públicas de Educação Especial no estado são norteadas pela Política Nacional de Educação Especial. Um único órgão fica responsável pela Educação Especial na cidade.

A rede de ensino público é composta por 3.978 escolas regulares, 04 escolas especiais e 237 inclusivas, totalizando 4.219 escolas. Não há ainda um levantamento do número de escolas que possuem acesso físico às pessoas em cadeiras de rodas ou com dificuldade de locomoção. Estão matriculados 792.955 alunos, sendo 95.603 da Educação Infantil, 567.560 do Ensino Fundamental e 129.792 do Ensino Médio. Desse total, 4.488 possuem necessidades educacionais especiais, sendo 293 matriculados na Educação Infantil, 4.108 no Ensino Fundamental e 87 no Ensino Médio. O valor destinado à Educação Especial do município é de R\$ 12.991.000,00, a beneficiar todos os alunos da rede regular de ensino. As modalidades de atendimento aos alunos com necessidades especiais mais utilizadas são as turmas comuns com apoio da Educação Especial e as instituições conveniadas. Há ainda, em menor número, as escolas especiais (que, nesse caso, são chamadas de centros de Educação Especial). Cerca de 1.205 professores estão habilitados em Educação Especial / Inclusiva. A formação desses profissionais é feita por meio de cursos presenciais.

1.1.2.2.7. UF: PIAUÍ (REGIÃO NORDESTE)

A Educação Especial do Piauí tem como fundamento a resolução nº 003/2000 do Conselho Estadual de Educação do estado. As ações públicas de Educação Especial são norteadas pela Constituição Federal e Estadual, pela Lei 5.101/99 (sobre o Sistema de ensino), pelo Decreto nº 914/93, pelo Plano Decenal, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, pela Declaração de Salamanca e pelas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica.

A rede estadual de ensino é composta por 992 escolas regulares, 01 especial e 164 inclusivas. Do total de 1.157 escolas, 48 delas oferecem acesso físico às pessoas em cadeiras de rodas ou com dificuldade de locomoção. Estão matriculados 354.266 alunos, sendo 20.694 da Educação Infantil, 224.362 do Ensino Fundamental e 109.210 do Ensino Médio. Desse total, 6.516 são alunos com necessidades especiais. A Educação Especial do estado conta com recursos no valor de R\$ 942.000,00, sendo R\$ 340.000,00 destinados a rede regular de ensino e R\$ 602.000,00 às instituições conveniadas, a beneficiar 3.876 alunos com necessidades especiais provenientes da rede regular de ensino e mais 2.640 das instituições conveniadas. As modalidades de atendimento a esses alunos mais utilizadas são as turmas comuns com apoio da Educação Especial seguidas das instituições conveniadas, classes especiais e escola especial da rede de ensino. Cerca de 440 dos professores estão capacitados em Educação Especial / Inclusiva. A formação desses profissionais é feita por meio de capacitações periódicas e em serviços financiados pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria de Educação do Estado (SEDUC).

1.1.2.2.8. CIDADE: TERESINA/PI (REGIÃO NORDESTE)

O município de Teresina desenvolve a Educação Inclusiva de alunos com necessidades especiais por meio de políticas públicas regulamentadas pelo Plano Municipal de Educação e pela Política Municipal de Assistência Social. As ações públicas de Educação Especial no município são norteadas pela Constituição Federal (inciso III do artigo 208), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente Diretrizes (inciso II do artigo 208), pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB (artigos 58, 59 e 60), pelo Decreto 3.298/99 que dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e pela Lei Orgânica da Assistência Social 8.741/93. Um único órgão fica responsável pela Educação Especial na cidade.

A rede de ensino da cidade é composta por 145 escolas regulares e 49 inclusivas. Das 194 escolas, 21 possuem acesso físico às pessoas em cadeiras de rodas ou com dificuldade de locomoção. Estão matriculados 69.492 alunos, sendo 3.562 da Educação Infantil e 65.930 do Ensino Fundamental. Desse total, 2.023 alunos são portadores de necessidades especiais matriculados no Ensino Fundamental. O valor destinado à Educação Especial do estado é de R\$ 298.040,00, a beneficiar todos os alunos da rede regular de ensino. As modalidades de atendimento aos alunos com necessidades especiais mais utilizadas são as turmas comuns com apoio da Educação Especial e as classes especiais. Há ainda, em menor número, algumas instituições conveniadas. Nesse trabalho têm 54 professores habilitados em Educação Especial / Inclusiva. A formação desses profissionais é feita por meio de cursos, seminários e encontros realizados com apoio do MEC.

1.1.2.2.9. CIDADE: JOÃO PESSOA/PB (REGIÃO NORDESTE)

O município de João Pessoa desenvolve a Educação Inclusiva de alunos com necessidades especiais por meio de políticas públicas regulamentadas pelo Plano Municipal de Educação e segue como legislação específica a Lei 1577 de 23/02/1999, sobre o sistema lingüístico da língua Brasileira de Sinais (Libras). As ações públicas de Educação Especial no município são norteadas pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Um único órgão fica responsável pela Educação Especial na cidade.

A rede de ensino da cidade é composta por 90 escolas regulares e 02 inclusivas. Das 92 escolas, 40 possuem acesso físico às pessoas em cadeiras de rodas ou com dificuldade de locomoção. Estão matriculados 60.833 alunos, sendo 3.574 da Educação Infantil e 57.259 do Ensino Fundamental. Desse total, 791 alunos são portadores de necessidades especiais, sendo 09 matriculados na Educação Infantil e 782 no Ensino Fundamental. O valor destinado à Educação Especial do município é de R\$ 360.000,00, a beneficiar 791 alunos da rede regular de ensino e de mais R\$ 144.000,00 destinados 423 alunos de instituições conveniadas. As modalidades de atendimento aos alunos com necessidades especiais mais utilizadas são as turmas comuns com apoio da Educação Especial e as instituições conveniadas. Há ainda, em menor número, as classes especiais. Na rede há 50 professores habilitados em Educação Especial/Inclusiva. A formação desses profissionais é feita por meio de cursos periódicos.

1.1.2.2.10. CIDADE: MACEIÓ/AL (REGIÃO NORDESTE)

Maceió não tem uma legislação local específica que fundamente a Educação Especial. Uma lei ainda está sendo estudada pelos Conselhos de Educação Estadual e Municipal junto a instituições governamentais e não-governamentais que atuam nessa área. As políticas públicas para inclusão de alunos com necessidades especiais são norteadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pelas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica e estão contempladas no projeto político-pedagógico para Educação em Maceió: 'Uma Escola de Qualidade para Todos!'. A Educação Especial está sob responsabilidade do departamento de Educação Especial da Secretaria de Educação de Maceió.

A rede de ensino da cidade é composta por 85 escolas regulares, 39 inclusivas e nenhuma especial. Do total de 124 escolas, 20 oferecem acesso físico às pessoas em cadeiras de rodas ou com dificuldade de locomoção. Estão matriculados 50.978 alunos, sendo 6.635 da Educação Infantil e 44.343 do Ensino Fundamental. Desse total, 460 são alunos com necessidades especiais, sendo 40 da Educação Infantil e 420 do Ensino Fundamental. A Educação Especial de Maceió conta com recursos no valor de R\$ 308.750,00 destinados a rede regular de ensino, a beneficiar os 460 alunos com necessidades especiais. As modalidades de atendimento a esses alunos mais praticadas são classes especiais e instituições conveniadas. Há também, em menor número, turmas comuns com apoio da Educação Especial. Nesse trabalho, 200 professores estão capacitados por meio de cursos organizados pelos departamentos de Educação Básica e Educação Especial da Diretoria Geral de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Maceió.

1.1.2.2.11. UF: CEARÁ (REGIÃO NORDESTE)

A Educação Especial no estado não tem uma legislação local específica. Mas, como política pública, estabelece que a integração e a inclusão de crianças com necessidades especiais de ensino sejam feitas com responsabilidade. As ações nesse sentido são norteadas pela Constituição Federal, pelas políticas nacional e estadual de Educação Especial, pelas Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica, pela Declaração de Salamanca e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Um órgão fica responsável pela Educação Especial.

A rede pública de ensino do Ceará é composta por 11.015 escolas regulares, 09 especiais e 491 inclusivas. De um total de 11.515 escolas, 126 oferecem acesso físico às pessoas em cadeiras de rodas ou com dificuldade de locomoção. Estão matriculados 2.205.975 alunos, distribuídos das seguintes formas: 263.931 na Educação Infantil, 1.663.696 no Ensino Fundamental e 278.348 no Ensino Médio. Desse total, 5.882 são alunos portadores de necessidades educacionais especiais, entre 839 alunos da Educação Infantil, 4.953 do Ensino Fundamental e 90 do Ensino Médio. A Educação Especial conta com recursos no valor de R\$ 1.310.375,00 destinados à rede regular de ensino e mais R\$ 116.000,00 a instituições conveniadas. A verba beneficia os 5.832 alunos com necessidades especiais da rede regular e os 3.091 das instituições conveniadas. Dentre as modalidades de atendimento aos alunos com necessidades especiais, as classes especiais são em maior número, seguida das turmas comuns com apoio da Educação Especial e de instituições conveniadas. Além dessas, o estado conta com escolas especiais e com o Centro de Apoio Pedagógico para o Deficiente Visual. Para o trabalho em Educação Especial / Inclusiva, estão capacitados 430 professores. A formação e capacitação desses profissionais é realizada por meio de cursos.

1.1.2.2.12. CIDADE: FORTALEZA/CE (REGIÃO NORDESTE)

A Educação Especial de Fortaleza não conta com uma legislação local específica. As ações de inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas do município resumem-se à capacitação de professores, instalação de sala de apoio pedagógico e convênios com escolas especiais. Tais ações são norteadas pela Constituição Federal e pela Constituição do Ceará, pela Lei de Diretrizes e Bases de Educação, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e pelo documento 'A Educação Especial no município de Fortaleza'. A Secretaria de Educação é responsável pela Educação Especial na cidade.

A rede de ensino é composta por 151 escolas regulares, 10 escolas especiais conveniadas e 63 inclusivas. Entende-se como escolas inclusivas aquelas que têm sala de apoio pedagógico. De um total de 224 escolas, 10 oferecem acesso a usuários de cadeira de rodas ou com dificuldades de locomoção. Estão matriculados na rede um total de 248.643 alunos, distribuídos da seguinte forma: 44.041 na Educação Infantil, 203.913 no Ensino Fundamental e 689 no Ensino Médio. Desse total, 1.114 são alunos com necessidades especiais, dos quais 567 estão na Educação Infantil, 547 no Ensino Fundamental e nenhum no Ensino Médio. A Educação Especial do município conta com recursos no valor de R\$ 879.800, dos quais R\$ 382.000,00 são provenientes do Tesouro e R\$ 497.800, 00 de outras fontes. Cerca de 200 professores estão capacitados no desenvolvimento da Educação Inclusiva. A formação desses profissionais é realizada por técnicos do MEC e a atualização deles por técnicos da Secretaria Municipal de Educação.

1.1.2.2.13. CIDADE: RECIFE/PE (REGIÃO NORDESTE)

A Secretaria de Educação de Município do Recife vem pautando suas ações em princípios éticos, expressos pela solidariedade, liberdade, participação e justiça social, e que se traduzem por meio da democratização das relações vividas na escola e na promoção de uma educação com qualidade social, como direito de todos. As ações públicas em Educação Especial são norteadas pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Plano Nacional de Educação, Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica e Plano Municipal de Educação.

A rede de ensino é composta por 222 escolas regulares, 03 especiais e 74 inclusivas. Estão matriculados 119.595 alunos, sendo 16.841 da Educação Infantil, 100.950 do Ensino Fundamental e 1.804 do Ensino Médio. Desse total, 924 são alunos com necessidades especiais, sendo 13 da Educação Infantil, 860 do Ensino Fundamental, 10 do Ensino Médio e 41 da Educação de Jovens e Adultos. A Educação Especial do estado conta com 0,71% do orçamento da Secretaria da Educação. As modalidades de atendimento a esses alunos mais utilizadas são as turmas comuns com apoio da Educação Especial, seguidas das classes especiais e instituições conveniadas. Cerca de 95 professores estão capacitados em Educação Especial/Inclusiva e a formação desses profissionais é feita por meio de estudos intensivos, seminários e cursos de especialização em Educação Especial.

1.1.2.2.14. UF: BAHIA (REGIÃO NORDESTE)

A Educação Especial na Bahia é regulamentada pela resolução nº 1.716/87 do Conselho Estadual de Educação que está em fase de atualização. As políticas públicas para inclusão de alunos com necessidades especiais visam oferecer a esse grupo atendimento de qualidade por meio de recursos educativos e de apoio pedagógico para as devidas adaptações curriculares. Nesse trabalho, conta com duas instituições: o Centro de Educação Especial da Bahia, apoiando as escolas inclusivas em todas as áreas de deficiência e o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual, auxiliando todos os alunos cegos ou com visão subnormal. As ações públicas de Educação Especial no estado são norteadas pelas Diretrizes nacionais da Educação Especial na Educação Básica. A área está sob responsabilidade de um único órgão.

A rede de ensino da cidade é composta por 2.333 escolas regulares, 41 especiais e 24 inclusivas. Do total de 2.361 escolas, cerca de 0,5% oferecem acesso físico às pessoas em cadeiras de rodas ou com dificuldade de locomoção. Estão matriculados 1.652.512 alunos, sendo 9.880 da Educação Infantil, 1.127.058 do Ensino Fundamental e 515.574 do Ensino Médio. Desse total, 6.310 são portadores de necessidades educativas especiais, dos quais 145 estão matriculados na Educação Infantil, 6.050 no Ensino Fundamental e 115 no Ensino Médio. Além desses, outros alunos especiais estão matriculados em escolas conveniadas e ONGs, totalizando um número médio de 12.345 alunos. As modalidades de atendimento a esse grupo mais utilizadas são as escolas especiais da rede de ensino e instituições conveniadas. Há ainda, em menor número, classes especiais e turmas comuns com apoio da Educação Especial. Em Educação Especial/Inclusiva estão capacitados 700 professores, cuja formação é feita por meio de cursos presenciais ou por meio da Educação à Distância nas áreas de deficiência auditiva e mental.

1.1.2.2.15. CIDADE: SALVADOR/BA (REGIÃO NORDESTE)

A Educação Especial conta com uma equipe técnica para elaboração das Diretrizes Municipais de Educação Especial que surge de regulamentação local específica. As políticas públicas para inclusão de alunos com necessidades especiais visam a elevação dos padrões de qualidade do ensino municipal. As ações públicas de Educação Especial no estado são norteadas pelas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. A área está sob responsabilidade de um único órgão.

A rede de ensino da cidade é composta por 318 escolas regulares. Desse total, 15 escolas oferecem acesso físico às pessoas em cadeiras de rodas ou com dificuldade de locomoção. Estão matriculados 124.278 alunos, sendo 9.016 da Educação Infantil e 115.262 do Ensino Fundamental. Desse total, 349 são portadores de necessidades educativas especiais, dos quais 20 estão matriculados na Educação Infantil e 329 no Ensino Fundamental. A Educação Especial conta com recursos no valor de R\$ 760.000,00 destinados a rede regular e com recursos humanos e materiais destinados às instituições conveniadas. As modalidades de atendimento aos alunos com necessidades especiais mais utilizadas são turmas regulares com professores capacitados e turmas comuns com apoio da Educação Especial. Há ainda, em menor número, instituições conveniadas e classes especiais. Não há escolas especiais na rede de ensino. Em Educação Especial / Inclusiva estão capacitados 200 professores. A formação desses profissionais é feita por meio de cursos, seminários, oficinas e orientações individuais.

1.1.2.2.16. CIDADE: SÃO LUÍS/MA (REGIÃO NORDESTE)

A Educação Especial de São Luís tem como fundamento a resolução nº 291/02 do Conselho Estadual de Educação. Norteada pela política estadual de Educação Especial.

A rede de ensino é composta por 1.223 escolas regulares, 04 especiais e 78 inclusivas. Destas, 360 oferecem acesso físico às pessoas em cadeiras de rodas ou com dificuldade de locomoção. Estão matriculados 564.537 alunos, sendo 9.822 da Educação Infantil, 368.234 do Ensino Fundamental e 186.481 do Ensino Médio. Desse total, 3.219 são alunos com necessidades especiais, sendo 491 da Educação Infantil, 2.548 do Ensino Fundamental e 180 do Ensino Médio. As modalidades de atendimento mais utilizadas são as turmas comuns com apoio da Educação Especial, seguidas das classes especiais, escola especial da rede de ensino e instituições conveniadas. Cerca de 1.200 professores estão capacitados em Educação Especial / Inclusiva. A formação desses profissionais é feita através de cursos periódicos específicos nas áreas de atendimento.

1.1.2.2.17. UF: MINAS GERAIS (REGIÃO SUDESTE)

A Educação Especial de Minas Gerais, cuja responsabilidade fica a cargo da Diretoria da Educação Especial inserida na Secretaria de Educação do estado, tem como base legislações específicas como a resolução SEE/151 de 18 de dezembro de 2001 que dispõe sobre a organização do ensino nas escolas. As políticas públicas do estado para inclusão de alunos com deficiências estão baseadas na Constituição Federal (título VIII, art. 208, incisos II, IV e V; e art. 227, inciso II), no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (art. 208, inciso IV), no Plano Decenal de Educação para Todos, válido até 2003, no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 de 09/01/2001), nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, na Declaração Mundial de Educação para Todos e na Declaração de Salamanca sobre Necessidades Educacionais Especiais. Nesse sentido, a diretoria da Educação Especial vem desenvolvendo o “Programa de Apoio à Educação para a Diversidade (Paed)”, cujo objetivo principal é o de implantar uma Educação Inclusiva nas escolas estaduais de Minas Gerais. Por meio desse projeto, as escolas são estimuladas com apoio pedagógico e recursos financeiros a se tornarem inclusivas.

A rede de ensino do estado é composta por 12.608 escolas regulares, 122 especiais e 1.794 inclusivas. Desse total, segundo o censo escolar, 270 escolas oferecem acesso físico para usuários de cadeiras de rodas ou com dificuldade de locomoção. Estão matriculados 4.527.876 alunos na rede pública de ensino, sendo 412.571 da Educação Infantil, 3.300.948 do Ensino Fundamental e 814.357 do Ensino Médio. Desse total, 12.941 são alunos com necessidades especiais, sendo 2.111 na Educação Infantil, 10.704 no Ensino Fundamental e 126 no Ensino Médio. A Educação Especial conta com recursos no valor de R\$ 1.219.150,00 para financiar ações que visam a melhorar a qualidade de ensino e mais R\$ 24.986.990,00 para pagamento dos profissionais. Estão sendo beneficiados com essa verba 24.478 alunos da rede pública e 40.786 de instituições conveniadas.

Em Minas Gerais, é mais comum a prática de turmas comuns com apoio da Educação Especial (ou inclusivas) e as escolas especiais na rede de ensino classes especiais. A primeira modalidade abarca 11.493 alunos e a segunda 11.480. Há ainda, classes especiais, com 1.505 alunos, e escolas conveniadas, atendendo a 40.786 portadores de necessidades especiais. Na busca pela inclusão de alunos com necessidades especiais, o estado conta com cerca de 4.694 professores capacitados, sendo 1.586 atuando na escola pública e 3.108 nas escolas conveniadas. A formação desses profissionais é feita por meio de cursos oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

1.1.2.2.18. CIDADE: BELO HORIZONTE/MG (REGIÃO SUDESTE)

A Secretaria de Educação de Município de Belo Horizonte vem pautando suas ações em princípios éticos no Conselho Municipal de Educação para regulamentação. As políticas públicas para a inclusão de alunos com necessidades especiais incluem estratégias diferenciadas como a matrícula garantida de alunos com deficiência nas escolas de Educação Inclusiva, estagiários de apoio ao professor das turmas regulares que tem alunos com deficiência, intérpretes em Língua Brasileira de Sinais para alunos surdos incluídos em escola regular, instrutor de Língua Brasileira de Sinais para as escolas que tem alunos surdos matriculados, sala de recursos para apoio pedagógico aos alunos com deficiências da rede regular de ensino e centro de apoio pedagógico ao aluno com deficiência visual da Rede Municipal de Ensino.

A rede de ensino é composta por 182 escolas regulares, 03 especiais e 182 inclusivas. Quanto ao acesso físico à pessoas em cadeira de rodas ou com dificuldade de locomoção, novas unidades são construídas com acessibilidade garantida. Já os prédios antigos vêm sendo adaptados a partir da matrícula de alunos com essa característica. Estão matriculados 185.341 alunos, sendo 6.359 da Educação Infantil, 161.124 do Ensino Fundamental e 17.858 do Ensino Médio. Desse total, 795 são alunos com necessidades especiais, sendo 72 da Educação Infantil, 693 do Ensino Fundamental, 30 do Ensino Médio. Não há verba específica, o Município disponibiliza os recursos necessários, tendo como fonte o Tesouro Municipal. Estão sendo beneficiados 795 alunos da rede regular e 150 de instituições conveniadas. As modalidades de atendimento a esses alunos mais utilizadas são as turmas comuns com apoio da Educação Especial, seguidas da escola especial da rede de ensino, instituições conveniadas e classes especiais. A Rede Municipal de Ensino não exige qualificação para a entrada do professor em Educação Especial, oportuniza a seus professores formação em serviço realizada pelo Centro de Aperfeiçoamentos dos Profissionais de Educação da Rede Municipal de Ensino, através de acompanhamento, cursos, assessorias, etc.

1.1.2.2.19. UF: RIO DE JANEIRO (REGIÃO SUDESTE)

O Rio de Janeiro, por meio da Coordenação de Educação Especial, proporciona cursos de formação continuada para os professores do ensino regular e investe na aquisição de materiais pedagógicos para as Salas de recursos a fim de concretizar proposições de uma Educação Inclusiva. Consideram que a rede estadual se encontra incipiente no processo de inclusão escolar. As ações públicas de Educação Especial são norteadas pelas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, Constituição Estadual, Decreto 3.298, de 1999, que regulamenta a lei 7.853/89; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien / 1990), Declaração de Salamanca, Estatuto da Criança e do Adolescente e Plano Nacional de Educação.

A rede de ensino estadual é composta por 1908 escolas, sendo que 412 destas escolas atendem alunos com necessidades educacionais especiais. Do total de escolas da rede, 30 oferecem apenas Educação Infantil, 411 se destinam exclusivamente ao Ensino Fundamental, 151 ao Ensino Médio e 158 oferecem Educação Infantil e Ensino Fundamental. Essas escolas atendem 26.626 alunos na Educação Infantil; 641.871 no Ensino Fundamental e 535.690 no Ensino Médio. Estão matriculados na rede 6943 alunos com deficiência, sendo 362 na Educação Infantil; 5549 no Ensino Fundamental e 1032 no Ensino Médio. A verba destinada à Educação Especial é de R\$ 450.119,00. Os professores da rede recebem formação a partir de cursos realizados em parceria com universidades e há 2860 professores capacitados em Educação Especial inclusiva.

1.1.2.2.20. UF: SÃO PAULO (REGIÃO SUDESTE)

A Educação Especial do estado de São Paulo está fundamentada em uma legislação específica local que inclui: a Constituição de SP, a Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 05/200, a Resolução da Secretaria de Estado de Educação nº 95, de 21 de novembro de 2000, e as Resoluções nº 61 de 05/04/2002 e nº 130 de 06/08/2002. Tais documentos fundamentam ainda as políticas públicas para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Além desses, outros documentos norteiam as ações públicas de Educação Especial em São Paulo. Entre eles: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Programa Mundial de Ação relativo às Pessoas com Deficiências (ONU/1993), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien/1990) e a Declaração de Salamanca.

A rede de ensino estadual é composta por 5.543 escolas regulares e nenhuma especial. Desse total, 197 escolas estão sendo adaptadas para facilitar o acesso físico às pessoas em cadeira de rodas ou com dificuldades de locomoção. Estão matriculados 2.514.118 alunos na rede pública do estado, sendo 1.608.145 do Ensino Fundamental e 905.973 do Ensino Médio. Desse total, 11.000 são alunos com necessidades especiais. Esses alunos estão matriculados nas escolas regulares e não fazem uso de nenhum serviço de apoio da Educação Especial. Outros 17.000 alunos estão inscritos em algum serviço de apoio especializado (Sape), oferecido pelo estado. Segundo a Secretaria Estadual de Educação, em São Paulo, as modalidades de atendimento aos alunos com necessidades especiais mais utilizadas são as turmas comuns com apoio da Educação Especial, seguidas de classes especiais e de instituições conveniadas. Estão capacitados para o trabalho na Educação Especial e / ou Inclusiva 1.420 professores e 2.700 coordenadores pedagógicos. A formação desses profissionais é promovida pela Secretaria de Educação por meio de orientações técnicas centralizadas no Centro de Apoio Pedagógico Especializada e descentralizadas nas 89 diretorias regionais de ensino distribuídas nos 645 municípios.

1.1.2.2.21. CIDADE: SÃO PAULO/SP (REGIÃO SUDESTE)

A Diretoria de Orientação Técnica em Educação Especial da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo é o órgão responsável pela Educação Especial do município de São Paulo. Essa segue como legislação específica para a Educação Especial o Decreto nº 33.891, de 16 de dezembro de 1993, pelo qual é instituída a política de atendimento aos portadores de necessidades especiais. As políticas públicas para a inclusão de alunos com necessidades especiais são garantidas pelos programas gerais de inclusão social da cidade. Alguns documentos norteiam as ações públicas de Educação Especial em São Paulo, entre eles: as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a Declaração de Salamanca, a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB) e a resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.

A rede de ensino é composta por 1.173 escolas regulares, 06 especiais e 1.173 inclusivas. De um total de 2.352 escolas, 137 oferecem acesso físico às pessoas em cadeira de rodas ou com dificuldades de locomoção. Já os prédios antigos vêm sendo adaptados a partir da matrícula de alunos com essa característica. Estão matriculados 830.607 alunos, sendo 274.727 da Educação Infantil; 552.054 do Ensino Fundamental e 3.826 do Ensino Médio. Desse total, 4.694 são alunos com necessidades especiais, sendo 778 da Educação Infantil, 3.910 do Ensino Fundamental e 06 do Ensino Médio. A Educação Especial conta com recursos no valor de R\$ 500.000,00 destinados à rede regular de ensino e de R\$ 7.828.000,00 destinados a instituições conveniadas. Estão sendo beneficiados 1.483 alunos da rede regular e 3.583 de instituições conveniadas. As modalidades de atendimento mais utilizadas são as

turmas comuns com apoio da Educação Especial, seguidas de instituições conveniadas e, em menor número, de escolas especiais da rede de ensino. Cerca de 4 mil professores estão capacitados para o trabalho na Educação Especial e/ou Inclusiva. A formação desses profissionais é realizada por meio de cursos, palestras, oficinas e seminários oferecidos pela Secretaria de Educação. Além disso, equipes especializadas atuam junto às unidades escolares na elaboração e no desenvolvimento dos seus respectivos projetos políticos pedagógicos.

1.1.2.2.22. UF: DISTRITO FEDERAL (REGIÃO CENTRO-OESTE)

A Educação Especial no DF conta com um órgão responsável e usa como legislação a resolução 02/98, por meio da qual estão declaradas as diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e orientações pedagógicas das diversas áreas de conhecimento – deficiências auditiva, visual, mental, física e múltiplas. As políticas públicas da capital para inclusão de alunos com deficiências são norteadas pela Constituição Federal, pela Lei Orgânica do DF, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil. A rede de ensino do DF é composta por 592 escolas regulares, 13 especiais e 57 inclusivas. Desse total, apenas 06 oferecem acesso físico para usuários de cadeiras de rodas ou com dificuldade de locomoção. Estão matriculados 449.379 alunos dito normais e 6.380 com necessidades especiais de ensino. Do total de alunos especiais, 2.350 estão na Educação Infantil, 3.700 no Ensino Fundamental e 330 no Ensino Médio.

No DF, é mais comum a prática de turmas comuns com apoio da Educação Especial e de classes especiais. Há ainda escolas especiais na rede de ensino e instituições conveniadas. Na tarefa de inclusão de alunos com necessidades especiais, o DF conta com cerca de mil professores capacitados. A formação desses profissionais é feita em parceria com a UNB e outras instituições afins.

1.1.2.2.23. CIDADE: GOIÂNIA/GO (REGIÃO CENTRO-OESTE)

A Educação Especial de Goiânia tem como fundamento o Conselho Estadual de Educação e como política pública o Programa Estadual para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (PEEDI 99). As ações em Educação Especial são norteadas pela Declaração de Salamanca sobre Necessidades Educacionais Especiais, pela lei complementar PEEDI 99 e pela Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB).

A rede de ensino é composta por 1.263 escolas regulares, 31 especiais e 350 inclusivas. Dessas, 111 oferecem acesso físico às pessoas em cadeiras de rodas ou com dificuldade de locomoção. Estão matriculados 787.935 alunos, sendo 550.617 do Ensino Fundamental e 237.318 do Ensino Médio (a Educação Infantil está sob a responsabilidade do município). Desse total, 16.883 são alunos com necessidades especiais, sendo 14.000 do Ensino Fundamental e 2.883 do Ensino Médio. A dotação orçamentária da Educação Especial é de R\$3.393.169,00 destinados à rede regular de ensino. Às instituições conveniadas, apenas são disponibilizados profissionais. Estão sendo beneficiados 16.883 alunos da rede regular de ensino e 4.800 alunos das instituições conveniadas. As modalidades de atendimento a esses alunos mais utilizadas são as turmas comuns com apoio da Educação Especial, seguidas das instituições conveniadas, escola especial da rede de ensino, classes hospitalares e classes especiais. Cerca de 4.800 professores estão capacitados em Educação Especial / Inclusiva. A formação desses profissionais é feita por meio de cursos.

1.1.2.2.24. UF: MATO GROSSO (REGIÃO CENTRO-OESTE)

A Educação Especial de Mato Grosso, sob coordenação do Secretária de Estado de Educação (Seduc)/Assessoria de Educação Especial, é orientada por uma legislação específica, a contar 07 resoluções, 01 decreto, 01 lei (que assegura a matrícula para portadores de deficiência locomotora na escola pública mais próxima de sua residência) e 02 diretrizes. Entre elas, diretrizes educacionais que asseguram a educação dos portadores de necessidades especiais no sistema estadual de ensino e diretrizes para uma Pedagogia Inclusiva. As políticas públicas para inclusão de alunos com necessidades especiais são estabelecidas segundo a legislação do estado para a Educação Especial e conforme o plano de metas elaborado pela Seduc para o período de 1995 a 2006, assumindo o compromisso institucional com a transformação do sistema de ensino para a ruptura de idéias sustentadoras de uma educação excludente, o plano estadual de educação que estabelece metas para a Educação Especial no estado, o projeto político pedagógico elaborado pelas escolas, pelo qual está contemplada a inclusão de todos os alunos nas escolas, e o projeto Integrar, desenvolvido pela Seduc com o objetivo de atender as escolas do estado que apresentam propostas de inclusão. As ações públicas de Educação Especial no estado são norteadas pela resolução nº 261/02/CEE/MT do estado que fixa normas para a Educação Especial na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino e pelas diretrizes da Educação Especial para o estado do Mato Grosso.

A rede de ensino da cidade é composta por 2.651 escolas regulares, 91 escolas especiais (sendo 03 do estado e 88 conveniadas), 04 centros estaduais de atendimento pedagógico e 154 escolas inclusivas (aqui, contam alunos integrados em classes comuns com e sem atendimento em sala de recursos e em classes especiais). Desse total, 52 escolas oferecem acesso físico às pessoas em cadeiras de rodas ou com dificuldade de locomoção. Estão matriculados 788.637 alunos ditos ‘normais’, sendo 64.586 da Educação Infantil, 602.446 do Ensino Fundamental e 121.605 do Ensino Médio. Dos 2.714 alunos com necessidades especiais matriculados, 219 são da Educação Infantil, 2.482 do Ensino Fundamental e 13 do Ensino Médio. A Educação Especial conta com recursos no valor de R\$ 546.412,00 destinados à rede regular de ensino e R\$ 3.148.801 às instituições conveniadas, beneficiando cerca de 1.799 alunos da rede regular e aproximadamente 4.522 alunos de instituições conveniadas.

As modalidades de atendimento aos alunos com necessidades especiais mais utilizadas são as classes especiais, seguidas por turmas comuns com apoio da Educação Especial e instituições conveniadas. Há ainda, em menor número, escolas especiais na rede estadual de ensino e centros de apoio. Para atuar na Educação Especial / Inclusiva, estão capacitados 2.849 professores. A formação desses profissionais é feita por meio dos planos de trabalhos anuais elaborados pela equipe de assessoria de Educação Especial do Seduc, pelos centros estaduais de apoio pedagógico e pelos centros de formação de professores de Mato Grosso.

1.1.2.2.25. UF: SANTA CATARINA (REGIÃO SUL)

A área de Educação Especial do Rio Grande do Sul, sob coordenação da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), é orientada pela Resolução nº 1/96, que fixa normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino de Santa Catarina. As políticas públicas para inclusão de alunos portadores de necessidades especiais estão articuladas com o MEC (em nível federal), por meio da Secretaria de Educação Especial do Estado (SEESP), e com a Secretaria de Estado da Educação e do Desporto (em nível estadual). As ações públicas de Educação Especial no estado são norteadas pela proposta curricular do estado.

A rede de ensino da cidade é composta por 6.054 escolas regulares, 05 escolas especiais e 1.106 escolas inclusivas, totalizando 7.165. Não há dados a respeito de escolas que ofereçam acesso físico às pessoas em cadeiras de rodas ou com dificuldade de locomoção. Estão matriculados na rede pública 1.300.355 alunos, sendo 182.015 da Educação Infantil, 887.363 do Ensino Fundamental e 230.977 do Ensino Médio. Desse total, 6.192 são alunos com necessidades especiais matriculados, sendo 532 da Educação Infantil, 5.493 do Ensino Fundamental e 167 do Ensino Médio. A Educação Especial conta com recursos no valor de R\$ 8.930.103,00 destinados a rede regular de ensino, a beneficiar 2.693 alunos. Para as instituições conveniadas, o estado vem cedendo alguns professores. Nessa proposta, 14.571 alunos estão sendo beneficiados.

As modalidades de atendimento aos alunos com necessidades especiais mais utilizadas são as instituições conveniadas, seguidas por salas de recursos para deficientes sensoriais, salas de atendimento alternativas em municípios que não dispõem desses tipos de serviços para deficientes mentais e turmas comuns com apoio da Educação Especial. Há ainda, em menor número, escolas especiais. Para atuar na Educação Especial / Inclusiva, estão capacitados 3.612 professores. A formação desses profissionais é feita por meio de cursos de extensão.

1.1.2.2.26. UF: RIO GRANDE DO SUL (REGIÃO SUL)

A Educação Especial do Rio Grande do Sul, sob coordenação da Divisão de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação, é orientada por uma legislação específica: Conselho Federal resolução nº 2, de 11/09/2001; CEEE parecer nº 441; e Lei Federal 9394 de 1996. As ações públicas de Educação Especial no estado são norteadas pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A rede de ensino é composta por 3.024 escolas regulares, 216 escolas especiais e 1.200 escolas inclusivas. De um total de 4.440, cerca de mil escolas oferecem acesso físico às pessoas em cadeiras de rodas ou com dificuldade de locomoção. Estão matriculados 2.697.894 alunos ditos 'normais', sendo 1.448.716 da Educação Infantil; 847.504 do Ensino Fundamental e 401.674 do Ensino Médio. Dos 5.700 alunos com necessidades especiais matriculados, 1.700 são da Educação Infantil, 2.500 do Ensino Fundamental e 1.500 do Ensino Médio. A Educação Especial conta com recursos provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE), do Salário Educação, do Fundef e do Tesouro do Estado, beneficiando cerca de 5.700 alunos da rede regular.

As modalidades de atendimento aos alunos com necessidades especiais mais utilizadas são as classes especiais, seguidas por turmas comuns com apoio da Educação Especial e escolas especiais. Há ainda, em menor número, instituições conveniadas. Para atuar na Educação Especial / Inclusiva, estão capacitados cerca de 1.200 professores e a formação desses profissionais é feita por meio de cursos de especialização.

1.1.2.2.27. CIDADE: PORTO ALEGRE/RS (REGIÃO SUL)

A Educação Especial de Porto Alegre está sob responsabilidade da Coordenação do Nível de Educação Especial da Secretaria de Educação do município. A área tem como fundamento a Lei Orgânica Municipal – artigos 179, 180 e 183. As políticas públicas para inclusão de alunos com necessidades especiais contemplam: serviços de apoio, assessoria especializada e estruturas e recursos para o acesso às escolas da rede de ensino. As ações públicas de Educação Especial no município são norteadas pelo Projeto Político Pedagógico da rede municipal de ensino, pela Constituinte Escolar de 1994 e pelas deliberações do Orçamento Participativo da cidade.

A rede de ensino da cidade é composta por 88 escolas regulares e inclusivas e 04 especiais. Das 92 escolas, 12 possuem acesso físico às pessoas em cadeiras de rodas ou com dificuldade de locomoção. Além dessas, 82 escolas estão sofrendo reformas para acesso de portadores de deficiências físicas (11 delas com previsão de término até 2003 e 71 até 2006). Estão matriculados 56.533 alunos, sendo 5.304 da Educação Infantil, 49.577 do Ensino Fundamental e 1.652 do Ensino Médio. Desse total, 918 alunos são portadores de necessidades especiais, sendo 34 matriculados na Educação Infantil e 884 no Ensino Fundamental. O valor destinado à Educação Especial do município é de aproximadamente R\$ 5.014.000,33, a beneficiar todos os alunos portadores de necessidades especiais da rede de ensino. As modalidades de atendimento mais utilizadas com esses alunos são as turmas comuns com apoio da Educação Especial, escolas especiais e as classes especiais. Há, turmas para alunos surdos em escolas de educação de jovens e adultos. O município conta com 70 professores habilitados em Educação Especial / Inclusiva. A formação desses profissionais é feita mensalmente por meio de cursos oferecidos pelo setor de Educação Especial da Secretaria de Educação. Inserido nessa proposta, está o curso de Libras, oferecido para os professores da rede municipal de ensino.

1.1.2.2.28. CIDADE: CURITIBA/PR (REGIÃO SUL)

A Educação Especial de Curitiba segue a legislação do Conselho Estadual de Educação do Paraná: ‘Diretrizes Estaduais para Educação Inclusiva no Estado’. As políticas públicas para inclusão de alunos com necessidades especiais incluem: a isenção para alunos com deficiência, garantindo o acesso às escolas e aos atendimentos especializados; construção de novas escolas adaptadas aos alunos com dificuldade de locomoção; parcerias com instituições e escolas especializadas para o acompanhamento do aluno em processo de inclusão no ensino regular; atendimentos nos Centros Municipais de Atendimento Especializado, tais como avaliação diagnóstica psicoeducacional, pedagogia especializada, psicologia, reeducação visual e auditiva, fonoaudiologia e fisioterapia; capacitação e assessoramento aos profissionais das escolas da Rede Municipal de Ensino; e parceria com órgãos e instituições afins para a promoção da escolarização e profissionalização dos alunos com deficiência. As ações públicas de Educação Especial no município são norteadas pelas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica e nas Leis de Diretrizes e Bases (LDB). Um único órgão fica responsável pela Educação Especial na cidade.

A rede de ensino é composta por 154 escolas regulares e 02 especiais. Das 156 escolas, 152 possuem alunos com necessidade educacionais especiais e 30 possuem acesso físico às pessoas em cadeiras de rodas ou com dificuldade de locomoção. Estão matriculados 101.360 alunos, sendo 1.612 da Educação Infantil e 99.748 do Ensino Fundamental. Desse total, 280 alunos são portadores de necessidades especiais matriculados no Ensino Fundamental. O valor destinado à Educação Especial do estado busca beneficiar todos os alunos da rede pública de ensino e os 364 provenientes das instituições conveniadas. As modalidades de

atendimento aos alunos com necessidades especiais mais utilizadas são as classes especiais, as turmas comuns com apoio da Educação Especial, os centros municipais de atendimento especializado e as salas de recursos. Há ainda, em menor número, as instituições conveniadas e as escolas especiais da rede de ensino. O município conta com 314 professores habilitados em Educação Especial / Inclusiva. A formação desses profissionais é feita por meio de cursos, assessoramentos, palestras e encontros com profissionais das escolas, e em parceria com instituições e especialistas da área.

1.1.3. FÓRUM DE INCLUSÃO

1.1.3.1. FÓRUM DE INCLUSÃO: INDICATIVOS E CONCLUSÕES DA OFICINA E LISTA DE DISCUSSÃO VIRTUAL SOBRE INCLUSÃO

Como já mencionado, realizou-se no Rio de Janeiro, em Março de 2003, a Oficina “Educação Inclusiva no Brasil – Diagnóstico Atual e Desafios para o Futuro”, promovida pelo Banco Mundial em parceria com a Secretaria de Educação da Cidade do Rio de Janeiro / Instituto Helena Antipoff, reunindo profissionais, de todo o país, que atuavam em diversas posições no Governo e na sociedade civil. O evento teve como objetivo levantar e analisar dados e experiências bem-sucedidas e / ou inovadoras na área da Educação Inclusiva.

Como a Oficina se restringiu à participação de apenas 120 pessoas, o Banco Mundial estendeu a discussão além dos limites do evento e estabeleceu uma lista pela Internet para este fim, aberta a todos aqueles que quisessem contribuir com o desenvolvimento do tema. A discussão na lista estendeu-se por seis semanas cobrindo os seis temas debatidos durante a Oficina: currículo, acessibilidade, família / comunidade, recursos humanos, material pedagógico & tecnologias assistivas, e políticas públicas².

Com o intuito de enriquecer o presente estudo, propomo-nos na presente seção, a apresentar, de forma sintética, alguns destaques dentre os principais aspectos abordados pelos participantes nas discussões da Oficina e da lista pela Internet. Acreditamos que essas informações ajudam a compor neste texto uma visão panorâmica da educação inclusiva em nossa realidade. Apoiamo-nos, para elaborar este item, nos relatórios iniciais e/ou finais dos grupos de discussão, elaborados pelos coordenadores dos mesmos. Os destaques por nós selecionados, contudo, não constituem uma síntese das discussões dos temas, cuja leitura pode ser feita no mesmo espaço da página do WB³.

Não há dúvida que a implementação da Educação Inclusiva no sistema educacional brasileiro não é uma tarefa simples. *Trata-se de um enorme (porém, não impossível) desafio para o professor garantir o aprendizado de alunos com deficiências ou grandes dificuldades cognitivas, psicomotoras e sensoriais e psicológicas, diversas dos demais alunos, no contexto das atividades rotineiras e do planejamento para a turma com um todo.*⁴

² A discussão pela Internet ficou cada semana sob a coordenação de um consultor, que também coordenou o grupo de trabalho sobre este tema na Oficina, a saber: 1) Currículo, Rosana Glat (com a colaboração de Eloíza da Silva G. de Oliveira); 2) Acessibilidade, Verônica Camisão; 3) Família / Comunidade, Lília Pinto Martins; 4) Material Pedagógico & Tecnologias Assistivas, Elizabet Dias de Sá; 5) Recursos Humanos, Cristina Nassif; e 6) Políticas Públicas, Windyz Ferreira.

³ Os trechos que constituem transcrição dos relatórios estão em itálico, no texto.

⁴ GLAT, Rosana & OLIVEIRA, S. G. de, Eloíza. Relatório – Currículo.

Dois pontos foram bastante enfatizados nas falas dos participantes de todos os grupos de discussão, como alerta e crítica a algumas experiências ditas “inclusivas”. O primeiro é que *inclusão acadêmica não é o mesmo que inclusão social, e que a acessibilidade e a permanência do aluno especial na escola regular não garante a apropriação de conhecimento e a qualidade de ensino*⁵. Embora alguns participantes valorizassem os aspectos de desenvolvimento social, há a preocupação de que, se a dimensão acadêmica for minimizada em projetos de inclusão, os alunos que trocaram o ensino especial pela escola regular terão sua aprendizagem e aquisição de conhecimentos prejudicadas, o resultando em fracasso e evasão escolar.

O segundo ponto, também muito enfatizado, é que a Educação Inclusiva, embora respaldada pela legislação e considerada política educacional prioritária, ainda não representa a realidade cotidiana das escolas brasileiras.

Em relação ao aspecto curricular, a modificação de paradigma exigida pela proposta de inclusão, na visão dos participantes, não se refere apenas às adaptações feitas para acomodar os alunos com deficiências ou demais necessidades especiais, mas implica, sim, em uma nova forma de concepção curricular, que tem que dar conta da diversidade do alunado da escola. Independente da composição da turma, o professor deve ser capaz de preparar e coordenar as atividades de sala de aula, imprimindo às mesmas uma dinâmica mais compatível com a realidade social, e menos enfadonha para os alunos. Nesta nova perspectiva curricular, que, como já mencionado, ainda não faz parte da realidade cotidiana de nossas escolas, a *ênfase e a responsabilidade pela aprendizagem é deslocada do aluno e dirigida para os procedimentos de ensino*⁶.

A maior barreira apontada, inúmeras vezes, em todas as discussões temáticas, é que os nossos professores não foram preparados, tanto pedagógica como psicologicamente, para lidar com alunos com diferentes necessidades individuais, sobretudo se essas envolvem deficiências sensoriais ou psicomotoras, ou comprometimentos graves de ordem cognitiva, comportamental e ou de comunicação.

Há, ainda, por parte de alguns profissionais, o receio de que Educação Inclusiva acabe se tornando uma forma de negar as necessidades educativas especiais específicas de cada aluno. Por isso foi proposto que *não se fale em “inclusão para todos” e sim “inclusão para cada um”, já que a individualização do processo ensino-aprendizagem é a base em que se constitui um currículo inclusivo. Considera-se importante reconhecer as características e dificuldades individuais de cada aluno, para, então, determinar que tipo de adaptações são necessárias, ou não, para ele aprenda*⁷. O grande desafio, em nossa opinião, é justamente como efetuar uma avaliação individual que não esteja “viciada” pelo enfoque clínico-patológico, ainda predominante nos setores responsáveis pela Educação Especial, em grande parte das redes escolares do país.

Ficou bem marcado nas discussões ao vivo durante a Oficina e on line pela Internet, que a maioria dos profissionais acredita que *o processo da inclusão tem uma amplitude que vai além da inserção de alunos considerados especiais na classe regular, e de adaptações pontuais na estrutura curricular*⁸. Inclusão implica em um envolvimento de toda a escola e de seus gestores, um redimensionamento de seu projeto político pedagógico, e, sobretudo, do compromisso político de uma re-estruturação das prioridades do sistema escolar (municipal, estadual, federal ou privado) do qual a escola faz parte, para que ela tenha as condições materiais e humanas necessárias para empreender essa transformação.

⁵ Idem nota nº 3.

⁶ Idem nota nº 3.

⁷ Idem nota nº 3.

⁸ Idem nota nº 3.

No Brasil, a dificuldade de implementação de propostas relacionados aos portadores de necessidades especiais não só na área educacional, mas também nos campos do emprego e direitos, de modo geral, reflete uma perspectiva assistencialista predominante que, apesar de todas as leis, ainda depende muito de iniciativas e disposições individuais. Sobretudo no que diz respeito à acessibilidade e democratização do acesso ao conhecimento, as barreiras ainda são, para a maioria das pessoas com deficiências, principalmente as que vivem longe dos grandes centros, atualmente, intransponíveis.

Como apontado na discussão sobre acessibilidade⁹, *não haverá **inclusão** de fato, se contarmos apenas com a dedicação e a boa vontade dos professores e funcionários das escolas, ainda que esses se desdobre para que ela aconteça. É preciso que a infra-estrutura dos ambientes de ensino seja coerente com os princípios de inclusão, e espelhe o respeito a estes alunos, através do cuidado com instalações, tecnologia e equipamentos aptos a recebê-los sem restrições, num meio ambiente atento às **diferenças**.*

Desde a década de 90 sabe-se que adaptações que dizem respeito à acessibilidade deveriam seguir o *paradigma do desenho universal*; ou seja, os ambientes, os meios de transportes e as adaptações de modo geral, deveriam, a partir de então, serem projetados para todos, e não apenas para pessoas portadoras de alguma deficiência. No entanto, verifica-se que, infelizmente, não é isto que está acontecendo no Brasil, pois, com raras exceções, as obras iniciadas entre o final dos anos 80 e início dos anos 90 não têm qualquer vestígio de acessibilidade e / ou possibilidade de adaptação somatória. Um exemplo corriqueiro apontado é a dificuldade de um usuário de cadeira de rodas em acessar caixas eletrônicas ou Banco 24 horas.

A mídia, que em outras sociedades tem sido um veículo importante de disseminação de direitos e engajamento político de pessoas com deficiências, aqui, via de regra, aborda o deficiente apenas sob dois aspectos: *aquele que precisa de ajuda, de uma colaboração solidária, ou aquele que é sensacional. Assim, a população de pessoas com deficiência sofre com a “inacessibilidade do mundo da educação, da informação, do lazer, do trabalho e das Leis, onde estão assegurados todos os seus direitos como cidadãos”*¹⁰.

O desenvolvimento de uma nova organização espacial, envolvendo aspectos culturais e sociais, ainda está longe de ser alcançada em nosso país. Há poucas pesquisas na área de acessibilidade e estas são divulgadas quase que exclusivamente no meio acadêmico- científico, não estando disponíveis para as instituições que desejem adaptar seus espaços tornando-os inclusivos.

Observam-se, também, iniciativas desarticuladas e falta de comunicação entre as Secretarias de Governo, que se refletem em perda de tempo, verba e qualidade, referentes à implantação da acessibilidade. As barreiras urbanas e a falta de transporte público adequado, dificultam, sobremaneira, a viabilização da inclusão escolar, independente das políticas e ações de incentivo oriundas do setor educacional. Em outras palavras, os fatores de inclusão internos à escola devem estar inseridos no projeto da mesma, mas temos que considerar que o entorno, a forma de se chegar a essa escola – calçadas, transporte público, etc. – geralmente não acontece de forma adequada.

⁹ CAMISÃO, Verônica. Relatório – **Acessibilidade**.

¹⁰ Idem nota nº 8.

O Brasil ainda apresenta um índice mínimo de acessibilidade digital, adaptações de material didático e livre acesso aos meios de comunicação. É especialmente frustrante para pessoas com deficiências a impossibilidade de acessar os conteúdos disponibilizados na Internet, pelas instituições de ensino.

Quanto ao desconhecimento, por parte dos profissionais e gestores, em relação aos equipamentos e tecnologias – “tecnologias assistivas” – necessários para facilitar o processo de inclusão de alunos com deficiência, argumentou-se que uma das causas é o fato de os alunos virem sendo atendidos à parte, em instituições especializadas. À medida que esses alunos estejam em toda parte, as suas necessidades serão reconhecidas e incorporadas às demais demandas.

De fato, no Brasil o uso das tecnologias assistivas é recente, e embora esteja em processo ascendente de difusão, ainda é pouco acessível para a maioria da população de pessoas com deficiências. Entre estas, uma das mais conhecidas no Brasil, apontadas no grupo de discussão é a própria Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, apesar de haverem distintas opiniões sobre as formas de interação com os surdos e os diferentes modos de abordagem. Observa-se, porém, que não tem havido muito cuidado na forma em que os alunos surdos estão sendo inseridos na classe regular em grande parte das redes escolares. Por exemplo, nem sempre os professores são capacitados e /ou orientados para *valorizarem o material visual, a comunicação gestual, à exploração de simbologia e de habilidades associadas aos aspectos lúdicos, como jogos pedagógicos, atividades teatrais, brinquedos e brincadeiras, como estratégias de aprendizagem*¹¹.

Ainda são muito raros os intérpretes em LIBRAS disponíveis para atendimento ao sistema escolar, sendo imprescindível investimento na formação de mais intérpretes em todas as regiões do Brasil, com um dos pré-requisitos para inclusão de alunos surdos nas classes regulares. Muito importante, também, para que ocorra inclusão é a difusão desse aprendizado entre os professores e os colegas ouvintes.

As ferramentas de aprendizagem para alunos cegos mais comuns no Brasil ainda são as máquinas de escrever em Braille, e mais recentemente o computador e outros meios informáticos. No entanto, como apontado, fora dos grandes centros urbanos, não existem *laboratórios de informática com computadores e softwares especiais, assim como dispositivos de acessibilidade que favoreçam o desempenho autônomo de alunos com dificuldades físicas, sensoriais e ou cognitivas*¹². E, mesmo nas cidades esses recursos são de uso restrito, atendendo apenas a uma ínfima parcela da população de potenciais usuários. Destaca-se, ainda, são muito poucas as universidades brasileiras que dispõe de laboratórios de informática ou outros recursos adaptados.

A produção de material pedagógico específico, a adaptação do mobiliário e do ambiente físico, as próteses e os serviços de apoio, entre outros, foram indicados como modalidades de tecnologias assistivas para os diversos tipos de deficiência, que também são muito pouco encontradas no país.

¹¹ SÁ, D. de Elizabet. Relatório – **Material Pedagógico & Tecnologias Assistivas**.

¹² Idem nota nº 10.

É interessante observar que, na opinião dos participantes deste fórum, *a inclusão do aluno na escola se dá, essencialmente, pela mudança de atitudes e não apenas pela disponibilidade de recursos tecnológicos ou de condições especiais. Isso porque a maioria das escolas supera as dificuldades por meio da criatividade, improvisação e compromisso dos profissionais que nela atuam*¹³. O que se observa é a confecção ou elaboração do material pedagógico pelos professores, de forma artesanal, simples, no entanto, eficiente. Esta, talvez, seja uma ação que possa ser divulgada e incentivada em todas as redes escolares.

Além das questões referentes às adaptações curriculares, recursos e acessibilidade, na visão dos profissionais participantes do fórum de discussão a inclusão social e educacional de pessoas com deficiências só será concretizada partir de uma interação estreita entre escola e comunidade, que favoreça a *retroalimentação do sistema inclusivo, de tal modo que a escola possa influir na comunidade, gerando um efeito multiplicador através suas ações, ao mesmo tempo em que pode ser modificada pela comunidade*¹⁴.

Já existem algumas experiências bem sucedidas de parcerias entre as escolas e organizações não-governamentais, além de empresas públicas e privadas. No que diz respeito às ONGs, o Brasil tem uma boa safra de as experiências inovadoras e exitosas, *entre elas, as que representam o movimento de vida independente, com ações voltadas para o modelo de “suporte entre pares”, o que pode ser aplicado em cursos de formação de recursos humanos e nas práticas escolares, em grupos de alunos ou familiares*¹⁵.

Do lado da família, de modo geral, os pais de alunos com deficiências se ressentem da cobrança feita pelas escolas regulares para que seus filhos sejam mantidos. *Muitas famílias que desistem de manter seus filhos em escolas regulares, pois, além de lutar por esse direito, têm que manter uma frequência constante na instituição escolar e, muitas vezes, fornecer todo o suporte à escola (“correr atrás do diretor, da orientadora, dos professores, dos alunos, dos pais dos outros alunos, apoiar o professor na produção de material pedagógico, ajudar nas festinhas, acompanhar os passeios” etc...) Também foi destacado nos debates que a relação dessas famílias com a escola compreende, muitas vezes, um doloroso processo de escuta de queixas escolares sobre a aprendizagem e as atitudes dos filhos. Isto em nada enriquece a “estima familiar”, muitas vezes já combatida pelo fato de ter um membro “especial”*¹⁶.

Por outro lado, na medida em que, embora timidamente, mais famílias brasileiras começam a reivindicar o *seu direito constitucional de matricular os filhos na escola regular*, exigindo que a mesma garanta seu aprendizado, de uma certa forma, tem-se acirrado os conflitos com as escolas, pois, estas, sobretudo na rede particular, alegando não ter condições de receber alunos com deficiências, criam toda a sorte de dificuldades. *“Muitas escolas regulares tomam a atitude de que, ao aceitar um aluno com deficiência, estão fazendo “um favor” e não vêm com um direito dele, uma meta de cidadania. As próprias famílias são tidas, nesse caso, como “problemas” da escola*¹⁷.

Neste sentido, as barreiras atitudinais foram consideradas pelo grupo de discussão como o elemento mais forte na formação de resistências para o processo de construção da Escola Inclusiva no Brasil.

¹³ Idem nota nº 10.

¹⁴ MARTINS, P. Lílian. Relatório – **Família/ Comunidade**.

¹⁵ Idem nota nº 13.

¹⁶ Idem nota nº 13.

¹⁷ Idem nota nº 13.

Como já mencionado, a importância de se aprimorar o processo de formação de recursos humanos para Educação Inclusiva, pode ser considerada, sem nenhuma dúvida, o aspecto mais presente em todas as discussões, mesmo as que não eram diretamente relacionadas ao tema. Assim, considera-se que formação do “educador inclusivo” deve ser uma ação prevista e garantida pelas políticas públicas.

No Brasil existe a coexistência de dois paradigmas: o da integração e o da inclusão. O modelo de integração demanda um sistema de serviços, uma rede de recursos centrada no indivíduo, ao passo que o modelo de inclusão requer um sistema de suportes, uma rede de apoio, caracterizando uma intervenção no próprio sistema. Pelo que foi percebido, o modelo de integração, ainda é o prevalente, mesmo que tenha recebido a nova denominação de “inclusão”.

Embora a maior parte dos sistemas escolares invistam na capacitação docente, esta ainda não atende às necessidades da escola inclusiva. Formação básica (nos cursos de preparação de professores) em Educação Inclusiva ainda é rara, e a formação continuada ainda não atende as demandas imediatas dos professores. Nos nossos cursos de formação / capacitação *uma prática muito comum, ainda, é pensar o conhecimento, a formação como alguma coisa que se dá de cima para baixo, do mais competente para o menos competente. E, geralmente, a cada gestão propõe-se uma nova prática, um novo modelo, um novo referencial teórico como soluções para todo e qualquer problema, “pedindo”, “solicitando”, para não dizer, “impondo” ao professor o abandono de suas práticas e crenças anteriores – como se tudo o que ele soubesse nada representasse, como se a construção de sua história de vida pessoal e profissional não fossem importantes*¹⁸.

Permeando o todo o debate sobre Educação Inclusiva no Brasil, as políticas públicas aparecem como um “pano de fundo” que pode propiciar ou interditar a inclusão. Durante o processo de discussão, tanto na Oficina, quanto na lista pela Internet, este tema esteve presente – às vezes de forma tangencial, às vezes de maneira aprofundada. Sem pretender aprofundar esse aspecto que já foi analisado no Capítulo 2 deste estudo, não se tem como negar que no Brasil ainda há um grande hiato entre as políticas públicas definidas em leis e diretrizes, e as condições reais de sua implementação no cotidiano das escolas.

Um dos fatores¹⁹, assinalados como impeditivo da implementação dessas políticas é a falta de financiamento sistemático para pesquisas vinculadas aos programas de desenvolvimento de um sistema educacional inclusivo. Consequentemente, as experiências escolares inclusivas, como muitas das relatadas no presente estudo, se dão de forma empírica, na base do ensaio-e-erro, não sendo sistematicamente avaliadas nem, muito menos, difundidas para aproveitamento por outras redes escolares.

As próprias parcerias com ONGs / instituições filantrópicas que possuem experiências educacionais de sucesso e competências específicas na luta contra o fracasso escolar de alunos de grupos vulneráveis, nem sempre estão vinculadas aos programas de desenvolvimento de um sistema educacional inclusivo, e se dão, na maioria dos casos, através de contatos pessoais e não institucionais, propriamente ditos.

¹⁸ NASSIF, Cristina. Relatório – **Recursos Humanos**.

¹⁹ FERREIRA, Windyz. Relatório – **Políticas Públicas**.

Finalizando, no âmbito dos Programas de Educação Inclusiva, os elementos do fórum de discussão enfatizaram, como pontos primordiais:

- Elaborar uma política de serviços públicos para responderem às necessidades educativas especiais de todos os estudantes, incluindo aqueles que têm deficiência.
- Incorporar aos programas públicos já existentes nas escolas – Projeto Político Pedagógico, Plano de Desenvolvimento da Escola, e outros – o princípio da inclusão.
- Desenvolver instrumentos de monitoramento sistemáticos (indicadores) dos programas implantados e realizar pesquisas qualitativas e quantitativas que:
 - ofereçam evidências realísticas (concretas) acerca dos resultados dos programas implantados com vistas à análise/revisão e modificação dos programas e,
 - identifiquem experiências de sucesso a fim de disseminá-las e replicá-las, alimentando o sistema educacional no processo de avaliação da efetividade da política.
- Criar formas de participação das comunidades escolares – professores, alunos, gestores, técnicos e, também, as famílias na construção dos planos estratégicos de ação para tornar as suas escolas mais inclusivas, valorizando e utilizando os recursos já existentes na escola.
- Desenvolver planos estratégicos de ação nos programas, que aconteçam dentro das escolas, levando em conta as particularidades contextuais.
- Criar programas de capacitação de recursos humanos que incluam a formação de professores dentro da realidade das escolas e na sala de aula regular do sistema de ensino.
- Disseminar na rede pública, materiais produzidos pelo Governo Federal, Estadual e Municipal da área de educação de alunos com deficiência, e nas escolas / instituições especiais disseminar os materiais produzidos pela área da Educação Básica.
- Disseminar na rede pública (municipal e /ou estadual) experiências bem sucedidas de trabalho acadêmico com alunos com risco de fracasso e evasão.

1.1.4. DINÂMICAS ESCOLARES DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

1.1.4.1. ESCUTA DO PROFESSOR: SONDAÇÃO SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

Visando a investigar como está se dando a implementação das práticas inclusivas no cotidiano das instituições escolares, uma das ações da presente pesquisa constitui-se na aplicação de um questionário a 121 educadores em exercício em escolas regulares das redes públicas ou privadas de diversos municípios do Estado do Rio de Janeiro. Privilegiamos a visão dos próprios professores e demais profissionais atuando na escola, já que esses são principais agentes do processo, e por estarem inseridos no cotidiano escolar nos propiciam um retrato fiel da realidade, muitas vezes mascarado ou diluído na descrição de políticas públicas ou planos de ação institucionais.

1.1.4.1.1. GRUPO DE AMOSTRA

Todos os sujeitos que participaram do estudo, além de estarem, no momento, em exercício na rede escolar, são alunos dos cursos de graduação em Pedagogia de duas universidades, uma pública, localizada na Cidade do Rio de Janeiro, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e outra privada, localizada no Município de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, a Universidade Unigranrio.

Os 121 professores que responderam ao questionário, atuam em diferentes escolas, na sua grande maioria da rede pública, de 14 municípios: Belford Roxo, Duque de Caxias, Itaguaí, Magé, Maricá, Mesquita, Niterói, Nova Friburgo, Nova Iguaçu, Petrópolis, Queimados, Rio de Janeiro, São Gonçalo e São João de Meriti.

Os professores participantes da amostra, conforme mostra a Figura 1, atuam em todos os níveis de ensino, distribuindo-se da seguinte forma: 34% na Educação Infantil (incluindo-se classe de alfabetização); 25% nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série); 6% no Segundo Segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série); 3% no Ensino médio; e 32%, apesar de serem professores, desempenham, no momento, outras atividades na escola (funções administrativas e coordenadores pedagógicos)²⁰.

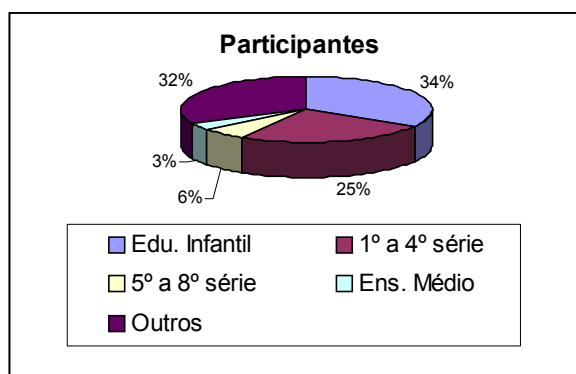


Figura 1

1.1.4.1.2. ANÁLISE DOS DADOS

A primeira parte do questionário visava determinar a existência ou não de alunos com necessidades educativas especiais incluídos na escola em que o sujeito atuava, e quais os tipos de necessidades especiais presentes na escola.

Questão 1

A sua escola de tem alunos com necessidades especiais incluídos em classe regular de ensino?

²⁰ Alguns acumulam docência com outras funções.

Questão 2

Caso tenha alunos com necessidades especiais matriculados na classe regular, marque abaixo os tipos de necessidades presentes na escola:

- ☐ Deficiência mental
- ☐ Deficiência auditiva
- ☐ Deficiência visual
- ☐ Deficiência física
- ☐ Deficiência múltipla
- ☐ Transtorno severo de comportamento
- ☐ Altas habilidades
- ☐ Outros

Como indicado na Figura 2, 72% dos informantes disseram que em suas escolas há alunos com algum tipo de necessidade especial incluídos na classe regular²¹; 20% responderam que não há alunos com necessidades especiais em sua escola; e 8% que os alunos com necessidades especiais de suas escolas são atendidos apenas na classe especial.

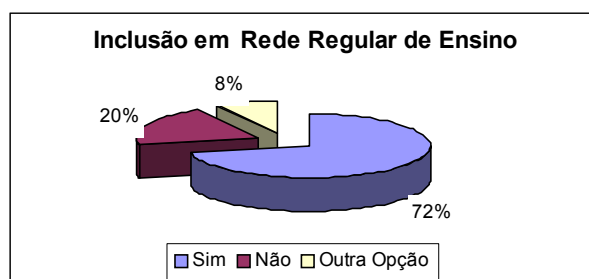


Figura 2

No que concerne à distribuição das diferentes necessidades especiais do alunado, observa-se, na Figura 3, que 25% são portadores de deficiência mental (DM), 22% de deficiência física (DF), 18% de transtornos severos do comportamento (TSC). 16% de deficiência auditiva (DA), 7% de deficiência visual, 4% de deficiências múltiplas, 1% de altas habilidades (AH) e 7% de demais necessidades especiais ou indefinidos²².

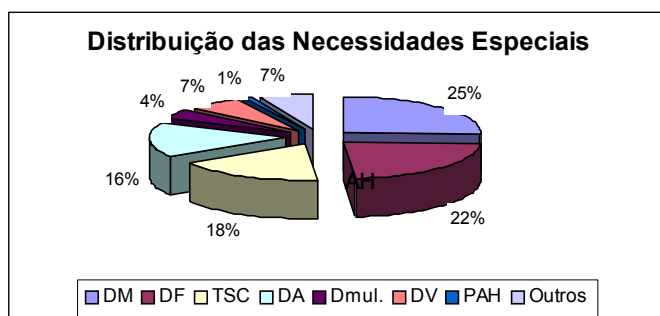


Figura 3

²¹ Em algumas das escolas, dependendo do município, co-existiam as duas situações: classes especiais e alunos com necessidades especiais incluídos nas classes regulares.

²² Em alguns casos os respondentes colocaram que tinha alunos especiais em sua escola, mas não sabiam determinar o diagnóstico.

A seguir, foi investigada a existência de serviços ou apoio especializado na escola para acompanhar alunos com necessidades especiais incluídos.

Questão 3

A sua escola recebe algum serviço de apoio da Educação Especial?

Pelo que mostra a Figura 4, 53% dos participantes responderam que em suas escolas não há qualquer apoio da Educação Especial para os alunos incluídos e seus professores, 33% recebem em suas escolas algum tipo de apoio especializado (incluindo sala de recursos, professores itinerantes ou supervisão) e 14 % (outras respostas) reclamou da ineficiência do apoio recebido ou encontra-se em outra situação não especificada no questionário.

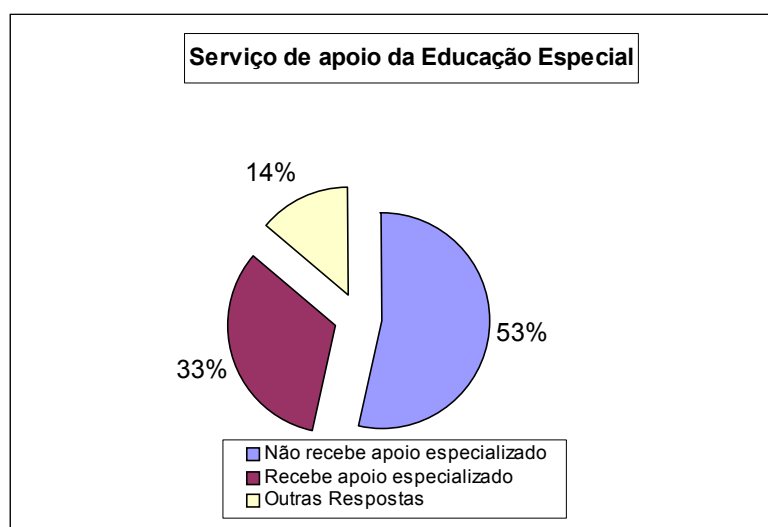


Figura 4

Vale ressaltar, ainda, que do total de escolas em que há alunos com necessidades especiais incluídos em classe regular, apenas 45% recebe apoio especializado, enquanto que em 55% dos casos, segundo os informantes, os alunos foram incluídos sem qualquer suporte ou acompanhamento.

A seguir, foi perguntado sobre as adaptações curriculares para atendimento desses alunos.

Questão 4

4) Foi feita alguma adaptação curricular nas salas de aula?

() sim () não. Como e quem as realiza?

Chamou atenção, como indicado na Figura 5, que 73% das escolas que incluem alunos especiais em suas classes regulares, não efetivaram qualquer adaptação curricular para atendê-los. Entre as escolas (17%) em que alguma adaptação curricular foi feita, a grande maioria dos participantes informou que essas são desenvolvidas pelos próprios professores da classe, através de troca de experiência entre os colegas; foi também bastante freqüente a queixa da falta de conhecimento do professor em como fazer adaptações curriculares. Dez por cento dos participantes não respondeu a esta questão ou descreveu outras situações não pertinentes ao contexto.

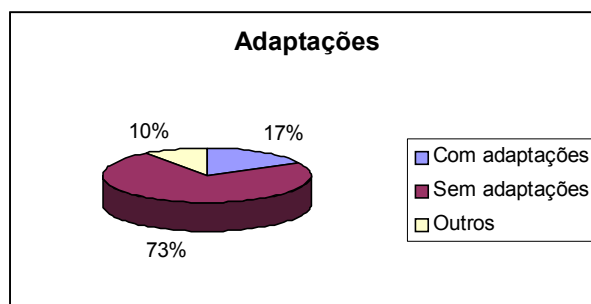


Figura 5

Deve-se ressaltar, ainda, que mesmo nas escolas em que, segundo os professores, são feitas adaptações curriculares para atender aos alunos especiais incluídos (17% das escolas inclusivas) estas nem sempre são de natureza curricular propriamente dita, já que ao analisar as respostas verificamos que muitos participantes citaram adaptações de acessibilidade como construção de rampas, mudança da sala de aula para o 1º andar, e outras.

Na parte final do questionário foram feitas duas perguntas abertas sobre as principais dificuldades enfrentadas pelos professores face à inclusão, bem como pelos alunos (com e sem necessidades especiais) no cotidiano da classe inclusiva.

Questão 5

Quais as maiores dificuldades enfrentadas pelos professores com a inclusão de alunos com necessidades especiais?

Questão 6

Quais as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos com e sem necessidades especiais no cotidiano escolar?

Entre as dificuldades apontadas pelos educadores para o desenvolvimento de um trabalho de educação inclusiva²³, a mais citada, por 54% dos respondentes, foi o seu despreparo / falta de capacitação profissional para receber alunos com necessidades especiais em classes regulares. Segue-se a isso, com 34% das respostas, dificuldades da ordem de acessibilidade, como falta de mobiliário e material didático adaptado. A carência de orientação pedagógica especializada, adaptações curriculares, e o número excessivo de alunos na classe foram, também, bastante citadas com, respectivamente, 24%, 21% e 19% das respostas. Além

²³ Vários participantes citaram mais de uma dificuldade.

dessas, várias outras dificuldades foram mencionadas, como, por exemplo, desmotivação para trabalhar com essa clientela (6%), dificuldades para avaliação do desempenho do aluno (0,5%), cobrança dos pais (0,3%).

Quanto aos alunos, os educadores consideram que as suas maiores dificuldades no processo de inclusão escolar estão na esfera da socialização (31%), incluindo-se aqui tanto dificuldades dos alunos especiais se integrarem na turma, quanto dos outros os aceitarem; nos problemas oriundos da falta de acessibilidade do prédio da escola bem como do transporte escolar e público (25%); e no preconceito dos profissionais da escola, pais e / ou outros alunos (13%).

Dificuldades Declaradas <i>Professores</i>	Nº	%
Capacitação Profissional	66	54%
Acessibilidade/mobiliário; Material didático	42	34%
Orientação Pedagógica	29	24%
Adaptação curricular	26	21%
Superlotação de alunos	23	19%
Desmotivação	07	0,6%
Cobrança dos pais	02	0,2%
outras	22	18%

Dificuldades Declaradas <i>Alunos</i>	Nº	%
Dificuldade para a socialização	38	31%
Acessibilidade/edificação; transporte	31	25%
Preconceito	15	13%

1.1.4.1.3. CONCLUSÕES

Esta pesquisa teve como objeto um questionário aplicado em 121 professores visando averiguar como está acontecendo, na prática cotidiana escolar, o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais em turmas regulares. Embora representativa, abrangendo todos os níveis de ensino e escolas tanto da rede pública quanto privada, tratou-se de uma pequena amostra, circunscrita a escolas de 14 municípios relativamente próximos às regiões metropolitanas do Estado do Rio de Janeiro. Assim sendo, os dados obtidos devem ser considerados como indicativos e comparados com resultados de outros estudos e pesquisas mais abrangentes.

De imediato chamou atenção que apesar de 72% dos professores afirmarem que em suas escolas há alunos com necessidades especiais incluídos em classes regulares, em mais da metade dessas escolas não há qualquer apoio especializado para auxiliar o professor da classe regular nesta tarefa, e em grande parte das escolas em que há esse apoio é considerado insuficiente para a demanda do professor.

Constatamos, também, que na maioria dessas escolas com proposta inclusiva, aparentemente, não são feitas quaisquer adaptações curriculares para atender às necessidades especiais dos alunos, mesmo nos casos em que estas são recomendadas. Quando adaptações curriculares são feitas, de modo geral, ficam a cargo dos próprios professores que, sem capacitação adequada ou supervisão, buscam entre os próprios colegas formas criativas, porém, nem sempre eficazes, de promover a aprendizagem desses alunos especiais.

De fato, os professores apontaram como a maior dificuldade que sentem em implementar a proposta de educação inclusiva, sua falta de preparo, tanto a nível de formação básica quanto continuada, para atender em salas de aula superlotadas e sem adaptações estruturais, de mobiliário e de recursos pedagógicos, alunos com problemas de aceitação social e processos e capacidades de aprendizagem diversificados e, freqüentemente, divergentes do resto da turma.

Os resultados deste estudo são significativos por apresentarem a visão dos professores, os principais atores – junto com os próprios alunos – no cenário cotidiano escolar. E apontam para a prioridade de se prover as escolas com recursos humanos e materiais adequados para que a inclusão seja efetivada com real aproveitamento acadêmico e social para os alunos.

1.1.4.2. EXPERIÊNCIAS DE INCLUSÃO

1.1.4.2.1. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DOS MUNICÍPIOS E ESTADOS

Como preparação para a Oficina “Educação Inclusiva no Brasil – Diagnóstico Atual e Desafios para o Futuro”, realizada em março de 2003 pelo Banco Mundial, em parceria com a Secretaria de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, foram enviados questionários, conforme mencionado na seção *Perfil Regional da Educação Inclusiva no Brasil* (2.2 do presente relatório) para Secretarias de Educação de Estados e Municípios de todo o país, solicitando, entre outras informações, que relatassem experiências bem sucedidas e /ou inovadoras de Educação Inclusiva²⁴.

Podemos classificar as experiências relatadas em seis tipos:

1. as que tomaram como critério o número de alunos com necessidades especiais incluídos;
2. experiências isoladas de inclusão (aluno especial inserido na rede) sem especificação do trabalho realizado;
3. experiências isoladas de inclusão (aluno especial inserido na rede), com especificação do tipo de trabalho e apoio oferecidos;

²⁴ A partir dessas informações, foram selecionados os estudos de casos que foram, posteriormente, apresentados na Oficina. Também foi enviado um questionário às ONGs, profissionais, família e comunidade, cujos depoimentos não foram incorporados a esse texto que visa caracterizar ações desenvolvidas nas instituições escolares nos sistemas de ensino.

4. capacitação e sensibilização dos profissionais e/ou da comunidade escolar para a inclusão;
5. experiências referentes a políticas de inclusão e assessorias a profissionais ou escolas;
6. desenvolvimento de pesquisas e produção de material.

1.1.4.2.1.1 EXPERIÊNCIAS QUE SE REFEREM AO NÚMERO DE ALUNOS INCLUÍDOS, MAS QUE NÃO APRESENTAM OUTROS DADOS SOBRE O TRABALHO DESENVOLVIDO

O Estado do Amapá citou a experiência de uma escola estadual, apresentada como “pioneira”, que desenvolve *“um ótimo trabalho de inclusão, pois tem o maior número de alunos especiais”*.

O Estado de São Paulo apresentou duas experiências realizadas por Diretorias de Ensino, descritas como *“inclusão de alunos com necessidades especiais (deficiências auditiva, visual, mental e física), frequentando classe comum com ou sem apoio de recurso especializado (sala de recurso)”*.

O Estado do Amapá destacou a experiência realizada em uma escola estadual que, na área de Informática Educativa, há *“19 alunos com necessidades educacionais especiais em classe especial e incluídos (déficit intelectual e visual), porém com apenas 05 micros para atendimento de todos os alunos da escola”*.

O Município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, apresentou a experiência de duas escolas municipais. A primeira possui um aluno cego e três alunos com visão sub-normal estudando em classes regulares; a segunda tem cinco crianças com necessidades educacionais especiais (sem indicação de série, ou tipo de deficiência).

O Município de Belo Horizonte, em Minas Gerais informou sobre a inclusão de um aluno cego de quatro anos de idade em uma escola municipal de Educação Infantil, *“que mexeu com a estrutura da escola na busca de acolher o aluno”*.

1.1.4.2.1.2 EXPERIÊNCIAS ISOLADAS DE INCLUSÃO (ALUNO INSERIDO NA REDE), SEM ESPECIFICAÇÃO DO TRABALHO REALIZADO

O Estado do Ceará apresentou duas experiências em escolas de Ensino Fundamental e Médio. Na primeira, uma aluna com paralisia cerebral que cursa a 8ª série, *“executa suas atividades no computador, participa dos eventos da escola e recebe ajuda dos colegas quando necessário. É muito bem aceita pelos amigos da sala de aula”*. A outra experiência se refere a um aluno com Síndrome de Down incluído na 5ª série do Ensino Regular, que *“participa de todos os eventos da escola, tem acompanhamento pedagógico na sala de apoio pedagógico específico”*.

No Rio de Janeiro, foi apresentada a experiência de um aluno que tem diplegia, decorrente de hidrocefalia, *“incluído desde 1998 em classe comum de 4ª série”*, houve resistência por ocasião do seu ingresso na rede regular, mas as ações da equipe de Educação Especial *“garantiram sua permanência, com êxito, neste espaço escolar”*.

Minas Gerais apresentou o caso de um aluno surdo que estuda em uma escola municipal desde 2001, quando ingressou na 1ª série. *“Atualmente o aluno está na 3ª série e nestes três anos de convivência a escola se mobilizou para aprender a língua de sinais e descobrir meios de mediar a aprendizagem do aluno. Para felicidade da escola e do aluno ocorreu uma boa inserção do aluno na dinâmica da escola e sua presença despertou o lado mais solidário de todos”*.

Do município de João Pessoa, Paraíba, foram apresentadas duas escolas municipais como exemplo de inclusão bem sucedida e / ou inovadora. A primeira, em 1997, *“começou receber alunos considerados deficientes, quando uma professora do quadro colocou-se disponível para trabalhar com essa clientela”*. Atualmente, a escola possui trinta alunos surdos matriculados em classes regulares de 2ª a 8ª série, acompanhados por intérpretes na própria sala de aula. *Os professores planejam suas atividades com o intérprete, participam de Cursos de Formação Continuada, interessados aprender a Língua Brasileira de Sinais LIBRAS, e os alunos surdos estão integrados em atividades pedagógicas e sociais realizadas no cotidiano escolar.*

A segunda escola, também municipal, que dispõe de classes especiais e salas de recursos para atendimento de alunos, em sua maioria com deficiência mental, vai gradativamente inserindo esses alunos no ensino regular. *“À medida que o aluno vai desenvolvendo a socialização e aprendizagem, o mesmo é incluído na sala regular, obedecendo as adaptações curriculares”*. Os professores participam dos Cursos de Formação Continuada, e recebem acompanhamento pedagógico através de profissionais da Coordenadoria de Educação Especial do Município em conjunto com a Secretaria de Estado de Educação e o Ministério de Educação.

O Município de Fortaleza apresentou o caso de inclusão de uma aluna de 12 anos em uma escola municipal, em 1999, cursando a 3ª série e que tinha diagnóstico de *“E.E.G. digital revela surtos de ondas lentas em todo hemisfério esquerdo.”* A aluna foi recebida na escola e a professora *“empenhou-se em organizar atividades, objetivando estimular a superação do nível cognitivo prejudicado pela situação específica. A assiduidade e disposição da aluna foram importantes para que no espaço de um ano alcançasse êxito em sua escolaridade, sendo promovida à 4ª série”*.

Outra experiência em escola municipal de Fortaleza foi a inclusão de um aluno com 16 anos, portador de Síndrome de Down, que apresentava muitas dificuldades de ordem cognitiva, já tendo repetido a 2ª série. A professora desenvolveu com esse aluno *“alguns trabalhos pedagógicos que o fizeram progredir. Certamente, foi uma longa e desafiante caminhada, mas pode-se perceber o quanto foi válido todo o trabalho com suporte psicopedagógico realizado”*. No entanto, tal experiência *“não teve continuidade porque os pais o matricularam na APAE”*.

Ainda em Fortaleza, uma escola municipal criou um projeto denominado *Criança Cidadã*, com o propósito de reunir todas as crianças com dificuldades de aprendizagem e realizar um trabalho de inclusão escolar. Nessa experiência houve grande mobilização no bairro tendo se apresentado duas crianças: uma delas, que mostrou ser portadora de altas habilidades, *“revelou sobremaneira sua perspicácia no laboratório de informática e aprimoramento de suas habilidades lingüísticas”*. Outra, com Síndrome de Down e comprometimento cardíaco, *“que antes rejeitava o ambiente escolar, encontrou motivos para considerá-lo atraente e feliz, envolvendo-se nas atividades propostas pela professora”*.

No Município de Salvador, Bahia, uma escola municipal desenvolveu dois projetos, denominados *“O Índio”* e *“Entrei na Roda”*, *com propostas pedagógicas fundamentadas na concepção interacionista, construtivista objetivando o trabalho de inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais.*

1.1.4.2.1.3 EXPERIÊNCIAS ISOLADAS DE INCLUSÃO (ALUNO INSERIDO NA REDE), ESPECIFICANDO TRABALHO OU APOIO OFERECIDOS

O Estado da Bahia relatou o caso de uma escola estadual que possui alunos deficientes auditivos inseridos no ensino regular – de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e da 1º ao 3º ano do Ensino Médio. A escola possui sala de apoio pedagógico com professores capacitados em deficiência auditiva e realizou “*seminário sobre inclusão e Língua Brasileira de Sinais para toda comunidade escolar*”. Outra escola, também na Bahia, tem alunos com deficiência visual incluídos; esta escola possui “*sala de recursos e recebe todo o apoio do CAP para suplementação didática e outros modernos recursos necessários ao desenvolvimento educacional e sócio-cultural dos alunos cegos e de visão subnormal*”.

O Estado do Rio de Janeiro apresentou a situação de duas escolas que alunos surdos estão incluídos em classes regulares com mediação de professor-intérprete, sendo que este mesmo professor presta apoio na sala de recursos. Uma das experiências teve início em 2002 com sucesso e “*um aluno surdo desta turma deu o seu depoimento em um evento de Políticas Públicas para Portadores de Deficiência, realizado na UERJ, manifestando o seu contentamento quanto à sua integração social na escola e ao seu aprendizado*”. Neste Estado, também foi apresentada a experiência de inclusão de alunas surdas no Curso de Formação de Professores, com mediação de um intérprete e apoio em sala de recursos de professora especializada.

Uma outra experiência de inclusão de alunos com deficiência auditiva em uma escola estadual regular foi relatada pelo Estado de Minas Gerais. O caso trata de um aluno que começou freqüentar a APAE com quatro anos e meio devido à deficiência auditiva e dificuldades na fala²⁵. “*O trabalho realizado na APAE foi para a inclusão do aluno na rede regular de ensino, sendo oferecido atendimento em oficinas terapêuticas e semi-profissionalizantes*”. No ano de 1998, o aluno foi incluído na 3ª série de uma escola municipal contando com o apoio dos recursos auditivos e pedagógicos da equipe da APAE em horários extra turno. “*Atualmente, está trabalhando em uma renomada padaria e confeitaria e cursando a 8ª série em uma escola estadual, totalmente inserido em sua comunidade*”.

Minas Gerais apresentou, quatro outras experiências de inclusão. A primeira refere-se a um aluno de 19 anos, portador de paralisia cerebral, que freqüenta desde a 5ª série uma escola estadual regular. A inserção deste aluno trouxe novas vivências e questionamentos aos funcionários, professores e aos alunos, sendo que “*os últimos se adaptaram primeiro, formando uma rede de ajuda e solidariedade em volta do aluno*”. A escola foi adaptada para garantir a sua locomoção no prédio e lhe foi permitido o “*livre acesso à sala de informática*”. Segundo o relato, “*nas tarefas de redação, ditados, avaliação de leitura, uso da biblioteca recebe ajuda dos colegas e consegue desempenhar bem as tarefas, fazendo questão de ler para os colegas os textos que produz. É sempre atuante em atividades como teatro e trabalhos em grupo. Nota-se que o aluno está totalmente inserido na escola regular tornando sua história um exemplo de solidariedade na comunidade escolar*”.

Também foi apresentada por Minas Gerais a sala de recursos de uma escola estadual como “*exemplo de como é possível conseguir bons resultados no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais*”. Segundo a descrição, “*vários de seus participantes freqüentaram escolas regulares e conseguiram passar em concurso público, cursar com êxito os Ensinos Fundamental, Médio e Superior...*”

²⁵ Vale observar que tradicionalmente as APAEs atendem alunos portadores de deficiência mental; neste caso, não foi especificado se havia, além do comprometimento lingüístico resultante da deficiência auditiva, algum tipo de déficit intelectual.

Ainda de Minas Gerais, deu-se destaque à experiência de uma aluna da Cidade de Varginha, portadora de Síndrome de Down, que foi aprovada no vestibular em 2003, para o Curso de Educação Física. A história escolar dessa aluna teve início aos dez meses de idade com o encaminhamento para a APAE do município de Barbacena. *“O tratamento durou sete anos, em uma parceria da instituição com a mãe que dava continuidade, em casa, ao tratamento da filha. Assim, chegou-se à conclusão que a aluna tinha 90 % de chance de freqüentar uma escola regular”*. A aluna freqüentou escolas públicas estaduais do pré-escolar até a conclusão do Ensino Médio. *“Todas as inquietações do início foram substituídas pela participação ativa da aluna nas apresentações cívico - culturais da escola e pelo seu bom desempenho nas aulas”*.

No Estado do Tocantins, destacou-se o trabalho desenvolvido em oficinas de Arte-Educação. O trabalho é realizado com alunos em defasagem idade-série com deficiência auditiva. Esses alunos são *“alfabetizados, incluídos no ensino regular com um trabalho em artes plásticas, juntamente com a APAE²⁶, transformando a realidade desses alunos, tanto em sua auto-estima como em sua preparação para o mercado de trabalho”*.

O Município de Fortaleza, no Ceará, relatou a experiência de inclusão em uma escola municipal de uma aluna com Síndrome de Down, de 24 anos²⁷, que *“chegou à sala de aula em 22 de Março de 2001 com muita dificuldade de relacionamento e sem conhecimento acadêmico. O trabalho iniciou pela sua socialização, aspectos de funcionalidade, esquema corporal e disciplina”*. Quanto aos aspectos acadêmicos foi enfatizada *“a expressão livre com massa de modelar, giz de cera, lápis de cores, tintas e papéis de modo geral, além de jogos pedagógicos como: quebra-cabeça de alfabeto, letras móveis, alinhavos, dominós de figuras, jogos de memória com figuras e outros”*. Durante o ano letivo, segundo o relato de sua mãe à coordenação da escola, ela *“apresentou progressos significativos em sua parte funcional, a aluna passou a ter mais cuidado consigo, deixou de dar trabalho para tomar banho, escovar os dentes e se pentear, o que era antes um tormento”*. Houve melhora na área social, uma vez que passou a participar de atividades coletivas e *“sua percepção e coordenação tiveram progressos lentos, porém significativos”*. A aluna continuou freqüentando a Sala de Apoio Pedagógico da Escola em 2002, dando continuidade ao trabalho iniciado em 2001.

1.1.4.2.1.4 EXPERIÊNCIAS QUE ENVOLVERAM CAPACITAÇÃO E/OU SENSIBILIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS E COMUNIDADE ESCOLAR PARA A INCLUSÃO

O Estado do Pará apresentou o projeto “Conhecer para Acolher”, que se destina à capacitação de educadores para atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular estadual. Com o objetivo de levantar as dificuldades e necessidades dos professores que atuam junto ao aluno com necessidades educacionais especiais nas 62 escolas da Grande Belém, foi realizado no mês de março de 2002 um estudo com professores que atuam na escola regular de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, Alfabetização, 1ª e 2ª etapas de Educação de Jovens e Adultos, além de professores especializados que atuam em salas de recursos e com ensino itinerante nas escolas. Os resultados do estudo revelaram que os profissionais apresentavam dificuldades em desenvolver práticas educacionais que pudessem ser aplicadas a alunos com dificuldades significativas de aprendizagem, em decorrência da falta de conhecimentos teóricos e vivência com esse alunado, além de aspectos

²⁶ Neste caso, também, não está claro se os alunos com deficiência auditiva eram atendidos na APAE.

²⁷ Não há informação sobre o nível da turma em que essa aluna foi inserida.

institucionais, como propostas curriculares rígidas e extensas, que não permitiam levar em consideração as necessidades específicas do aluno e dificultavam a formação continuada.

Na perspectiva de priorizar a qualidade nos resultados pedagógicos, o Departamento de Educação Especial da Secretaria de Educação (DEES/SEDUC), no ano de 2002, priorizou a formação e atualização dos profissionais da Capital e dos municípios próximos envolvidos no trabalho pedagógico junto ao aluno com necessidades educacionais especiais.

Com o propósito de propiciar “*subsídios teóricos, técnicos, metodológicos e filosóficos, na intenção de eliminar barreiras atitudinais e pedagógicas, para a garantia de um atendimento educacional acolhedor e de maior qualidade para todos os alunos*”, foi desenvolvido, no período de Março a Dezembro, o projeto “CONHECER PARA ACOLHER – Capacitação de Educadores para Atendimento de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Contexto da Escola Regular”. O mesmo “*aplicava a Metodologia de Educação à Distância, com aplicação dos recursos, estratégias de ensino e metodologias estudadas em suas ações cotidianas no contexto escolar e utilizando-se materiais instrucionais sobre as especificidades das deficiências e sobre os princípios que orientam a proposta da escola inclusiva*”. Participaram do projeto 700 professores, técnicos e diretores de escolas de Ensino Fundamental que atuam junto ao aluno com necessidades educacionais especiais no contexto da escola regular.

Conforme relato apresentado, os resultados positivos apontados em reuniões de avaliação realizadas com grupos distintos de professores, técnicos e diretores de participantes e não participantes do curso, indicam:

- A sensibilização dos participantes, inclusive dos profissionais considerados resistentes à inclusão
- Interesse de outros profissionais, que não participaram, pelo processo de inclusão
- Aumento no índice de aprovação dos alunos com necessidades educacionais especiais
- Significativo aumento de interação entre os atores das escolas, mobilizando novas ações com reflexos positivos na dinâmica escolar
- A necessidade de efetivar a continuidade do projeto, tanto para os profissionais que dele participaram, como para os que ainda não foram capacitados.

Nesse sentido, considerando os resultados alcançados, o DEES intenciona a continuidade do Projeto “Conhecer para Acolher” em módulos distintos, de iniciação para profissionais que não participaram e de aprofundamento, para os iniciados a fim de garantir a manutenção e ampliação da qualidade que vem sendo obtida na Educação.

No que tange aos municípios, Belo Horizonte, Minas Gerais, destacou a experiência de uma escola estadual que, desde 1999 atende alunos surdos e a cegos a partir de 2001. Essa escola possui um projeto de artes cênicas, do qual os alunos surdos participam; há, também, o projeto de educação afetivo-sexual e, em parceria com o Curso de Psicologia da PUC/MG. E escola também está iniciando o trabalho de Orientação Vocacional e foram criadas oficinas de expressão artística, que funcionam durante o projeto de artes cênicas. Entre outros considerado bem sucedido está o projeto “*Educação Inclusiva Linguagem e Comunicação*” com o objetivo de desenvolver habilidades de linguagem, comunicação e expressão de todos os alunos, “*possibilitando uma leitura de mundo com vistas a uma maior participação e inclusão social*”. O importante nesse caso é que os projetos não se destinam apenas aos alunos com necessidades especiais; ao contrário, “*esta escola se destaca por seu investimento na capacitação profissional e na elaboração de projetos que atendem às necessidades de todos os alunos da escola*”.

Além desses projetos de escolas individuais, a Secretaria da Educação de Belo Horizonte, *em função das peculiaridades do processo de comunicação dos surdos e da necessidade de ampliar o atendimento desses alunos nas escolas municipais, elaborou uma proposta de escolarização para alunos surdos, conforme a seguinte proposição:*

- “1º e 2º Ciclos – classe para alunos surdos em escola regular com professor com domínio da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS;
- 3º Ciclo – classe para alunos surdos em escola regular com professor auxiliar intérprete.”

O referido projeto se desenvolve, segundo o relato, de acordo com os princípios da Educação Inclusiva, priorizando, no Projeto Político Pedagógico da escola: o oferecimento de oportunidades de socialização entre alunos surdos e ouvintes; o acesso ao aprendizado da Língua Portuguesa e da LIBRAS, pelo aluno surdo; a capacitação do corpo docente; a disponibilização de recursos pedagógicos adequados e necessários ao processo ensino-aprendizagem. *Prioriza-se o aproveitamento do potencial do aluno considerando suas peculiaridades, ritmos e a forma como a pessoa surda constrói o conhecimento e a contratação de Instrutores de LIBRAS para atuarem nas escolas municipais onde estiver sendo desenvolvido projeto de atenção aos alunos surdos.*

No Município de Fortaleza, Ceará, a Secretaria Executiva Regional II realiza acompanhamento pedagógico em 12 escolas públicas municipais que possuem alunos com necessidades especiais incluídos em classes regulares. *“Os alunos recebem atendimento pedagógico no horário oposto ao turno freqüentado, como forma de preservar a sua inclusão integral nas atividades da sala de aula regular”.* O acompanhamento pedagógico é visto como muito importante, pois esse trabalho *“tem dado segurança e maior consistência ao trabalho, além de fortalecer a crença da escola na educação inclusiva”.*

Ressalta-se que, inicialmente, este trabalho tinha um caráter de atendimento individual, sendo que hoje a ênfase é no trabalho de grupo. Outra orientação adotada é de que *“a sala de recursos seja principalmente um espaço de apoio ao professor do ensino regular, voltada para a orientação e discussão de procedimentos ligados a metodologias, recursos materiais, currículo e formas de avaliação, priorizando um enfoque muito mais centrado na forma de organização da aula que a um enfoque centrado no aluno”.* São realizados encontros mensais com o grupo de professores do apoio, em que são abordados temas relevantes para o desenvolvimento do trabalho, estudos de casos e discutidos os avanços e dificuldades apresentadas pelo grupo. Há relatórios individuais e coletivos de acompanhamento dos alunos e são realizadas visitas regulares às escolas, nas quais são compartilhados com as professoras *“modelos de intervenções, orientações sobre uso de determinados materiais pedagógicos, bem como de discussões com a escola sobre o desenvolvimento do trabalho”.*

Essa proposta de inclusão se encontra em desenvolvimento nas outras cinco regionais da rede municipal de Fortaleza e, segundo o informe, *“den margem a várias práticas pedagógicas de inclusão bem sucedidas”.*

No Município de Goiânia, Goiás, a Superintendência de Ensino Especial elaborou e executa, com aprovação governamental, desde 1999, o *Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva*, buscando disseminar em Goiás uma política de educação inclusiva.

No Município de Maceió, Alagoas, a Secretaria Municipal de Educação implantou um projeto de atendimento aos alunos surdos em três escolas de Ensino Fundamental da rede regular, garantindo a eles um ensino bilíngüe (Libras/Português). Nessas escolas, os alunos surdos estão incluídos em turma comum com o apoio de um professor intérprete. O projeto também prevê a realização de oficinas de LIBRAS para a família e estudos de Língua Brasileira de Sinais para todos os professores, através da Formação Continuada. Destaca-se a experiência de uma das escolas, que em 2002, realizou a experiência de inserir no currículo do

Ensino Fundamental a LIBRAS como disciplina para todos os alunos, proposta que possibilitou um ambiente escolar bilíngüe.

No Município de Salvador, na Bahia, uma escola municipal firmou convênio, através da Secretaria Municipal de Educação, com a Associação Brasileira de Síndrome de Down (SERDOWN), abrangendo 12 unidades escolares. Este convênio possibilitou uma experiência de inclusão de crianças com Síndrome de Down nesta unidade escolar, *“assegurando a partir de um acompanhamento sistemático o acesso, permanência e sucesso do processo ensino aprendizagem”*. É importante ressaltar que todos os professores da escola, da Educação Infantil à 8ª série, participaram de uma capacitação, com dois cursos *Formação em Alfabetização e Inclusão* e *Vivendo a Igualdade com Direito à Diferença: Teoria e Prática*. Essa instituição também trabalhou com a inclusão de crianças com câncer.

Além dessa escola, a rede pública municipal de ensino de Salvador desenvolve outras experiências de educação inclusiva com alunos portadores de diversas deficiências, bem como *alunos em situação de risco* que são atendidos pelo Projeto AXÉ.

Em Teresina, no Piauí, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura possui o *“Projeto de Apoio Pedagógico Específico – APE”*. Esse projeto foi implantado em 1994, *“dentro da modalidade de Educação Especial, com o objetivo de acompanhar e estimular o desenvolvimento social e psicopedagógico destes, na rede regular de ensino, salas comuns”*. As escolas da rede municipal de ensino fundamental realizam diagnóstico prévio onde são analisados, dentre outros aspectos, aqueles que a criança ou adolescente evidencia maior comprometimento: modo de interação da criança no grupo e com objetos do meio físico; desenvolvimento afetivo, social, psicomotor; estruturação cognitiva nas diversas áreas do conhecimento.

Assim, mediante informações coletadas pela escola é realizada avaliação diagnóstica por equipe multidisciplinar (psicopedagogo, psicólogo, pedagogo, assistente social, fonoaudiólogo, neurologista e psiquiatra) e os alunos que apresentam necessidades especiais são encaminhados para as turmas de apoio pedagógico específico. As turmas são *“organizadas em grupos de, no máximo, seis alunos, numa frequência de 2 a 3 vezes por semana, perfazendo uma carga horária de 4 a 6 horas semanais, conforme avaliação da equipe pedagógica responsável, e funcionam em turnos contrário ao ensino regular, sem que haja prejuízo das atividades curriculares”*.

De acordo com as necessidades específicas dos educandos são realizadas pela escola atividades voltadas para as *“artes, desenho, dramatização, teatro, ritmo, conceitos relativos a lateralidade – espaço, discriminação auditiva e visual entre outras, bem como, ações de articulação e integração com a família no que se refere ao acompanhamento dos pais nas atividades escolares e orientações específicas de como lidar com as crianças e/ou adolescentes incluídos no projeto”*.

A capacitação dos professores ocorre *“de forma sistemática e contínua para intervir com estratégias metodológicas, respeitando as diferenças culturais, sociais e individuais das crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais, promovendo o desenvolvimento nos aspectos: cognitivo, emocional, lingüístico e psicomotor”*.

Durante o ano de 2002 foram acompanhados 2023 alunos, distribuídos em 81 turmas. Destes, 73,4% foram promovidos para a série seguinte. Segundo o relato, *“o Projeto Apoio Pedagógico Específico, representa um passo importante para o resgate de direitos de crianças e adolescentes portadores de necessidades especiais visto que a Educação Inclusiva é condição essencial para o desenvolvimento de uma sociedade democrática e igualitária”*.

1.1.4.2.1.5 EXPERIÊNCIAS REFERENTES A POLÍTICAS DE INCLUSÃO E ASSESSORIAS A PROFISSIONAIS OU ESCOLAS

No Estado do Pará foram apresentadas três propostas desenvolvidas pelo Departamento de Educação Especial: *Educação Inclusiva: o acolhimento das diferenças no ensino regular*; *Educação de Jovens e Adultos: uma alternativa viável ao aluno com necessidades educacionais acima de 14 anos de idade que se encontra nas séries iniciais do Ensino Fundamental*; e *Serviço de apoio psicopedagógico a uma escola particular*.

No primeiro caso, o Departamento de Educação Especial, desde o ano de 1996, vem desencadeando propostas de atuação no contexto das escolas da rede estadual visando *esclarecer, capacitar, orientar a comunidade escolar para a construção de uma escola de qualidade que atenda a diversidade de seu alunado*. Nessa perspectiva elegeu-se no universo das escolas estaduais 42 escolas de referência na capital, que já *ofertavam serviços de Educação Especial no modelo integracionista*.

O trabalho é feito em parceria com a escola, envolvendo alunos, direção, equipe técnica, professores, funcionários de apoio e pais, através da organização e execução de palestras, oficinas, cursos de capacitação, avaliação educacional no contexto escolar, elaboração de propostas de intervenção pedagógica e orientações à escola e à família quanto ao desenvolvimento e desempenho do aluno no processo ensino aprendizagem e conta com técnicos das áreas de Pedagogia, Psicologia, Serviço Social, Ciências Sociais e Arte-Educação.

Segundo informado, a experiência já demonstra avanços significativos no processo de construção da escola inclusiva com aumento da aceitação do aluno com necessidades educacionais especiais na sala regular; favorecimento do desenvolvimento acadêmico e sociabilidade dos alunos com necessidades especiais; participação efetiva nas atividades da escola; aumento do interesse e participação dos gestores, técnicos e professores nas ações propostas pela educação especial; preocupação com adaptações de acesso físico e curricular; implementação de salas de apoio pedagógico; aceitação dos alunos com necessidades especiais por parte dos pais dos demais alunos e convivência de alunos com necessidades especiais com colegas de sua faixa etária.

A fim de atender às demandas das demais escolas, localizadas no entorno das escolas referências, foi elaborado um projeto que visava a avaliação educacional contextual e compreensiva de alunos com suspeita de necessidades educacionais especiais. Em função da necessidade de ampliar os esclarecimentos à comunidade dessas escolas sobre o processo de educação inclusiva e a atual política de educação especial no estado do Pará o projeto abarcou, também, palestras, reuniões de esclarecimento e orientações às escolas e às famílias acerca do desenvolvimento dos alunos avaliados.

De acordo com o relato a análise dessa experiência indica que a linha de ação que vem sendo adotada favoreceu: avaliação educacional no contexto da escola; conhecimento da realidade escolar; maior segurança na elaboração de intervenção pedagógica; envolvimento de outras unidades escolares e parcerias, além das escolas de referência no processo de escola inclusiva; ampliação do conhecimento das escolas em relação aos recursos ofertados na comunidade.

Outra experiência do Departamento de Educação Especial do Pará apresentada transita na área da Educação de Jovens e Adultos. Com a intenção de definir parâmetros para a inserção escolar do aluno com necessidades educacionais especiais em classes comuns de ensino, que se encontravam em classes especiais, esse departamento realizou um estudo nesse espaço escolar em 36 escolas da rede estadual de ensino, no município de Belém. O estudo indicou a existência de alunos nas classes especiais, que tinham condições de freqüentar salas de 1ª. a 4ª. Série, mas com idade não correspondente às séries iniciais (60% acima de 14 anos).

Dessa forma, com base na legislação que assegura ao aluno acima da faixa etária de escolarização obrigatória a modalidade supletiva, foram implantadas em 28 escolas estaduais turmas de Educação de Jovens e Adultos no período diurno para atender a alfabetização de adultos, 1ª e 2ª etapas do Ensino Fundamental. Durante o ano de 2002, estas classes tiveram apoio pedagógico de técnicos e professores especializados, com assessoramento à escola a fim de sensibilizar e capacitar a comunidade para a mudança de atitudes e o desenvolvimento do trabalho de parceria com o professor da classe de ensino comum. Ao final do ano de 2002, *“um número significativo de alunos com necessidades educacionais especiais foi aprovado para a etapa seguinte”* e aqueles que permaneceram na mesma etapa, apresentaram *“progressos na leitura, escrita, iniciação matemática e demais processos cognitivos, sociais e afetivos”*.

A terceira experiência apresentada pelo Estado do Pará está diretamente vinculada à assessoria a escolas. Trata-se de um trabalho realizado pelo Departamento de Educação Especial do Estado, com apoio do Ministério Público/Promotoria de Defesa da Pessoa com Portadora de Deficiência, e consiste em prestar assessoria a escolas regulares da rede particular que possuam alunos autistas inseridos.

Entre as escolas contempladas se encontra uma de Educação Infantil e Ensino Fundamental que possui um aluno com autismo matriculado na 2ª série do ensino fundamental. Nesse trabalho, técnicos do Departamento são designados periodicamente a compor, em parceria com a escola, um trabalho de formação continuada para a comunidade escolar, por meio de cursos de capacitação na área de condutas típicas (autismo), e a fazer um levantamento detalhado de todas as necessidades da escola a fim de propor alternativas para facilitar o processo de inclusão de alunos autistas. São realizados encontros periódicos com a escola nos quais são discutidas as adaptações de acesso ao currículo, necessárias ao aprendizado do aluno autista objetivando a sua permanência com sucesso em todas as atividades propiciadas no espaço escolar e fora deste. O serviço ainda busca envolver os pais no cotidiano escolar do aluno, para que sejam parceiros no processo de ensino aprendizagem.

O Estado de Rondônia descreveu Serviço de Orientação Educacional que atua numa perspectiva de inclusão do aluno portador de necessidades educacionais especiais. Este serviço foi redimensionado com objetivo de acompanhar e prestar assessoria aos professores, técnicos, pais e alunos.

Finalmente, completando este quadro, o Estado do Rio Grande do Sul relata ter uma extensa experiência de assessoria para professores que atuam com alunos autistas e psicóticos. O trabalho é realizado *a partir de estudo de caso, estudo teórico, discussão de intervenção pedagógica*.

1.1.4.2.1.6 DESENVOLVIMENTO DE PESQUISAS E PRODUÇÃO DE MATERIAL

Também foram apresentadas como experiências bem sucedidas e/ou inovadoras seis pesquisas e projetos produção de material desenvolvidas nos Estados de Santa Catarina e Minas Gerais.

A primeira delas foi realizada pela Fundação Catarinense de Educação Especial junto às escolas estaduais de Santa Catarina por meio de levantamento documental, análise de dados estatísticos referentes a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais e pesquisa de campo, realizada a partir de amostra de 22 escolas localizadas em cada uma das 22 coordenadorias regionais de educação do Estado. A pesquisa teve por objetivo avaliar o processo de integração de alunos com necessidades educacionais especiais na rede estadual durante o período de 1988 a 1997. As conclusões sinalizaram *“grandes desafios no que se refere a formação e capacitação de educadores, resistências no trabalho pedagógico com os deficientes mentais, avanços no atendimento aos deficientes sensoriais e outras questões referentes a políticas públicas e pedagógicas, além de outros aspectos”*.

A mesma Fundação se dedicou à pesquisa, produção e distribuição de materiais, a fim de auxiliar no processo de inclusão. Foram apresentados cinco trabalhos desenvolvidos nesse sentido:

7. Criação, produção e distribuição de recursos pedagógicos adaptados, a fim de proporcionar ao professor e ao aluno mecanismos que complementem o processo educativo. *“Em 2002 foram confeccionados e distribuídos 2.982 materiais adaptados, beneficiando 387 escolas especiais e regulares”*.
8. Produção de material e desenvolvimento de software, pesquisa e produção de equipamentos e acessórios adaptados, com o objetivo de atender as necessidades de educandos com severos comprometimentos motores, *“desenvolvendo pesquisas e ajudas técnicas inovadoras na adaptação dos recursos específicos necessários, que venham a contribuir, com qualidade, no processo de inclusão dessas pessoas na sociedade”*.
9. Desenvolvimento de um software para transcrição de livros em BRAILLE – “TACTUS” –, que é *“composto por um módulo editor de texto, já concluído e, um segundo módulo em ciências exatas, ainda em desenvolvimento. Esta experiência vem sendo desenvolvida em parceria com a União das Tecnologias e Escolas de Santa Catarina – UTEC e tem por objetivo disponibilizar o maior número possível de materiais impressos, para fins didáticos, atendendo educandos com deficiência visual das escolas da rede regular de ensino”*.
10. Material adaptado em Língua de Sinais composto por kit contendo uma fita VHS, 156 fichas distribuídas em várias categorias, manual do professor e livro de atividades para o aluno. *“Contribui significativamente para o processo de inclusão do educando surdo na rede regular de ensino, possibilitando a todos o conhecimento dessa língua, abrindo novas oportunidades de interação nas relações do espaço escolar”*.
11. Programa de Comunicação Alternativa desenvolvido junto ao serviço de fonoaudiologia para atendimento em grupo dos educandos não falantes e atendimento a educandos com deficiência mental associada à deficiência auditiva. *“Tem por objetivo propiciar e desenvolver nos indivíduos que apresentam distúrbios de comunicação a habilidade de comunicar-se.”*

De Minas Gerais foram apresentadas experiências de inclusão de duas escolas participantes de um projeto piloto: “Escola Inclusiva” da Secretaria de Educação Especial (EE / MG). A primeira escola, no ano de 2002 contava com três alunos surdos e em 2003 já tem oito alunos surdos em salas comuns. A escola possui parceria com uma universidade (FUVAE), que oferece apoio pedagógico especializado. *“Com o auxílio de uma professora conbecedora da LIBRAS foi modificada a forma de avaliar esses alunos. Nota-se que eles conbeciam os conteúdos mas não conseguiam responder aos comandos dos professores feitos em Língua Portuguesa. Assim os alunos começaram a ser retirados da sala de aula na hora das avaliações e a receber os comandos em libras o que melhorou radicalmente o desempenho dos alunos aumentando a auto-estima dos mesmos”*.

A outra escola aceitou participar da proposta em 2002; houve a capacitação de alguns professores através dos projetos: “Outro Olhar” sobre deficiência visual, “SinalizAÇÃO” – deficiência auditiva e “Espaço de Arte” e a participação no III Seminário de Educação Inclusiva, “Construindo Significados”. A Escola recebeu durante todo o ano, mensalmente, o “Caderno de Textos” que possibilitou o estudo em dupla de professores e apresentação à coletividade da escola. Para 2003 estava agendada uma capacitação sobre “Dificuldades de Aprendizagem e Inteligências Múltiplas”.

Neste contexto escolar, vários alunos estão sendo melhor atendidos de acordo com as suas necessidades. Um dos alunos, encaminhado pela Apae de Lavras em 2002, apresentava um comportamento com características de autismo, não conversava e nem suportava o burburinho da sala de aula. *“Através de um trabalho conjunto com a APAE e com os familiares do aluno conseguiu-se sua inserção na escola e na sala de aula. Atualmente, está lendo e escrevendo e participando de atividades extra classe. Sua família está feliz com seu progresso”*.

Com relação a uma aluna com dificuldade de audição que já freqüentava a escola havia cinco anos, após o início do Projeto “Ser Junto com os Outros”, os profissionais e professores passaram a adotar posturas mais eficientes para com ela. *“Os professores que foram capacitados em Libras têm se comunicado com a aluna, possibilitando aos colegas a aprendizagem desta língua”*.

1.1.4.2.1.7 OBSERVAÇÕES GERAIS²⁸

Pretendeu-se, nessa seção, apresentar os relatos enviados pelas Secretarias de Educação em resposta ao questionário do Banco Mundial sobre experiências de inclusão bem sucedidas e / ou inovadoras. Foram incluídas referências a ações dos estados e de alguns municípios; chama atenção que os municípios que responderam eram todos capitais dos estados.

²⁸ Como informação complementar destacamos que uma das experiências relatadas pelo Estado do Amapá, foge das categorias acima arroladas, pois aponta o trabalho da APAE que “desenvolve a inclusão de forma inversa das escolas da Rede Regular (incluindo o aluno normal na instituição)”. Não foram indicados outros dados que poderiam permitir compreender a contribuição de tal processo para a inclusão. Sem maiores informações parece ser necessário cautela para anunciar a “inclusão inversa” como experiência bem sucedida ou inovadora. Também não incluímos na discussão o Estado de Pernambuco que não respondeu a esse item do questionário; o Estado do Rio Grande do Norte que apenas indicou como resposta: “os 12 anos de inclusão no Rio Grande do Norte – uma avaliação crítica da Suesp e das instituições conveniadas”; e o Estado do Piauí que assinalou que: “a Secretaria tem uma experiência na Unidade Escolar Paulo Ferraz que preferimos não enquadrar como bem sucedida, embora a consideremos válida”.

É importante ressaltar que o relato aqui apresentado é informativo de experiências que foram valorizadas, nos limites do instrumento utilizado, o qual não tinha por objetivo caracterizar de forma pormenorizada as experiências e resultados alcançados. Portanto, as descrições apresentadas permitem visualizar o tipo de experiências de consideradas importantes, mas não permitem avaliar como, de fato, estas estão sendo implementadas.

Do conjunto de experiências eleitas pelas Secretarias de Educação, podemos destacar alguns pontos:

- Há indicativos de interesse e tentativas de ampliação do acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais às classes comuns.
- Os relatos denotam a importância dada à sensibilização de profissionais e comunidade quanto às propostas de inclusão; bem como reafirmam a necessidade de capacitação de profissionais.
- O conjunto das ações não caracteriza modificações mais profundas nas concepções sobre os alunos com necessidades educacionais especiais, mas revelam maior predisposição para o desafio de garantir a educação desses alunos.
- Destaca-se a importância que a iniciativa da Educação Especial tem nas experiências de inclusão relatadas, as quais, em sua quase totalidade implicam na utilização de diversas modalidades de apoio especializado. Parece que as ações da própria área servem para impulsionar e dar suporte, mas também para fazer com que o ensino regular perceba e assuma a inclusão como desafio que lhe compete enfrentar.
- De maneira geral, os relatos mostram a intenção por parte do sistema público brasileiro em investir no desenvolvimento de projetos de Educação Inclusiva.

1.1.4.2.2. EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO

Com o intuito de retratar a prática educacional inclusiva no cotidiano escolar, apresentaremos a experiência de uma escola do sul do país, que há mais de uma década recebe alunos com necessidades especiais em classes regulares. Este relato mostra como a ampliação do acesso e a perspectiva de inclusão determinam e provocam a necessidade de recomposição das relações no interior da instituição escolar.

A escola aqui retratada faz parte da rede pública de Santa Maria, município com cerca de 350 mil habitantes, localizado na região central do Rio Grande do Sul. O presente estudo de caso foi constituído a partir das anotações diárias de uma professora do setor de Educação Especial da escola em questão; dos relatos de outros professores, Direção e equipe pedagógica; e dos dados obtidos em uma pesquisa anteriormente desenvolvida sobre o mesmo cenário (Tonini, 2001).

1.1.4.2.2.1 CENÁRIO E HISTÓRICO

A escola foco deste estudo situa-se num bairro nas proximidades do centro da cidade de Santa Maria. Sua clientela constitui-se, em sua maioria, de alunos oriundos de classe média baixa, sendo que uma boa parcela destes alunos, sobretudo os que estudam nas classes especiais, são do meio rural²⁹.

A escola funciona em três turnos, abrangendo todos os níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Oferece, ainda, duas classes especiais e três salas de recursos: duas para alunos com deficiência mental e uma para alunos com deficiência visual³⁰.

Esta escola foi selecionada para efeitos da presente pesquisa, por ter uma história de inclusão datada de alguns anos, e cujo percurso já permite avaliação. Segundo Tonini (2001) antes mesmo da modalidade de salas de recurso ter sido oficializada como estratégia da política de inclusão da rede pública estadual do Rio Grande do Sul em 1998, as mesmas já funcionavam, informalmente, nesta escola desde 1994, por iniciativa das próprias professoras das classes especiais. Estas desenvolviam, em turno alternativo, um trabalho de apoio aos alunos da classe especial que, em sua avaliação, “tinham maior potencial a ser desenvolvido para que depois fossem encaminhados para a inclusão”.

Conforme apontado, ainda na referida pesquisa, desde 1985 esta escola já incluía alunos com necessidades especiais na classe regular. Assim sendo, a escola desenvolveu uma forma própria de implementar a inclusão, sendo sua experiência anterior às discussões e políticas oriundas da Declaração de Salamanca, LDB 9394/96, Plano Nacional de Educação e demais dispositivos legais.

A tabela mostra, comparativamente, o processo de inclusão da escola, de 2000 até o presente momento, indicando que, embora o quantitativo de alunos incluídos seja pequeno, vem, gradativamente aumentando proporcionalmente.

	2000	2001	2002	Maio / 2003
Nº de Professores	151	134	129	132
Profissionais da Educação Especial	2 efetivos 2 estagiários	2 efetivos 2 estagiários	4 efetivos 2 estagiários	4 efetivos 4 estagiárias
Alunos das classes especiais	28	28	19	28
Alunos especiais incluídos na classe regular	Registro não encontrado	18 (0,009%)	23 (0,01%)	30 (0,02%)
Total de alunos na escola	1994	1903	1868	1700

Tabela 5 – População da Escola

²⁹ Por ser referência em Educação Especial, a Prefeitura fornece o transporte escolar para os alunos que vivem na zona rural do município que necessitam de atendimento especializado.

³⁰ Todas as professoras do Ensino Especial têm graduação e / ou pós-graduação na área.

É digno de nota que, conforme informação colhida para elaboração deste estudo junto à Direção da escola, todos os alunos incluídos conseguiram, “*dentro de suas possibilidades*”, com as devidas adaptações curriculares e de avaliação, e o trabalho de apoio das professoras da sala de recursos, permanecer e progredir para as séries posteriores.

1.1.4.2.2.2 PROCESSO DE INCLUSÃO

Uma característica determinante do modelo de inclusão adotado por esta escola é o processo de avaliação dos alunos oriundos das classes especiais para o ingresso nas classes regulares. Para ser aceito na classe regular o aluno é submetido a um teste para verificação de seu domínio dos conteúdos básicos da série anterior à que ele está pleiteando ingresso. Ou seja, se pretende incluir o aluno na 2ª série, por exemplo, fará uma prova que mediará conhecimentos correspondentes ao conteúdo programático da 1ª série.

É interessante observar que há questionamentos no seio da equipe docente e pedagógica da escola a respeito deste tipo de procedimento. De acordo com uma das professoras de classe especial “*está sofrendo alterações*”, no entanto, não chegaram ainda a uma “solução do problema”. O “problema”, visto pelo ângulo do setor de Educação Especial, é que este tipo de avaliação não seria necessário, pois os alunos que são encaminhados para classe regular já passaram por um processo contínuo de avaliação e observação, tendo demonstrado ter condições de frequentar o ensino regular.

No entanto, apesar do processo avaliativo ainda permanecer sob responsabilidade das profissionais da Educação Especial, atualmente a Coordenação Pedagógica e a Direção participam ativamente e assumem responsabilidade sobre a inclusão desses alunos especiais perante a comunidade escolar. A avaliação de competência através do “teste de conteúdos mínimos” torna-se necessária para assegurar à Direção, e, sobretudo, aos professores do ensino regular, que estes alunos, ao serem incluídos, terão condição de acompanhar a rotina da classe junto com os demais.

Como relatado, a experiência inclusiva desta escola partiu de uma estrutura já existente e bastante solidificada de classes especiais que, além do atendimento específico prestado aos alunos, têm grande parte de suas ações voltadas para a integração com o Ensino Regular da escola. Assim, são consideradas metas prioritárias do setor de Educação Especial da escola:

- Desenvolver a autonomia e potencialidades acadêmicas dos alunos para inclusão na classe regular, com o mínimo de defasagem idade-série;
- Esclarecer e desmistificar o fenômeno da deficiência junto aos professores do ensino regular e demais agentes participantes da comunidade escolar (porteiro, cozinheira, donos do bar, pais, etc);
- Acompanhar, através de observações nas salas regulares, os alunos já incluídos. Se necessário adaptar atividades, junto com o professor regente da turma.

A integração entre os profissionais do ensino especial e os professores do ensino regular que têm alunos incluídos ou que irão receber alunos com necessidades educativas especiais no ano letivo seguinte, é um dos aspectos que vem garantindo o sucesso do processo. Esse apoio é feito através de reuniões periódicas e grupos de estudos para discutir adaptações curriculares ou outras questões relacionadas. Além disso, semanalmente, as professoras regentes das turmas regulares têm uma hora para reunir-se com as educadoras especiais e a coordenadora pedagógica para conversarem a respeito das dificuldades encontradas em sala de aula e para planejar / adaptar atividades futuras.

É importante mencionar, também que todo o processo de inclusão escolar envolve diretamente as professoras das classes especiais, que também atuam nas salas de recurso, sendo que nesta modalidade seu trabalho consiste em atender, quando necessário, os alunos da classe especial. Entretanto, seu maior envolvimento é com os alunos já incluídos no sistema regular que vêm para a sala de recursos como reforço acadêmico, bem como no acompanhamento e apoio de seus professores.

Semanalmente prepara-se material de apoio para as reuniões dos professores de 1ª a 4ª série, nas quais são trabalhadas, principalmente, as atividades dos alunos e a avaliação destes. De acordo com depoimento de uma das professoras da sala de recursos responsável pelo processo de inclusão, o trabalho é, por vezes, “desgastante”, pois a resistência da maioria dos professores é grande.

Em suas palavras: *“Falam-me toda vez que eu entro em sala para acompanhar através de observações o andamento das atividades dos alunos incluídos, que elas não estudaram, não fizeram faculdade para receber alunos deficientes”*.

Neste sentido, ainda conforme relato desta professora: *“Perde-se muito tempo (que poderia ser utilizado para planejamentos) tentando convencer os professores por A + B acerca das vantagens da inclusão e que esta é o melhor não só para o aluno com necessidades educacionais especiais que está desenvolvendo suas capacidades com os colegas, mas para todos os envolvidos que aprendem a respeitar a diferença, a individualidade de cada um”*.

Em contrapartida, ela diz também que: *“Alguns professores mais abertos às mudanças estão sempre em busca de informações, colocando-se à disposição para adaptar atividades e avaliações. Como por exemplo, uma professora que adaptou uma prova de português e em seguida veio perguntar-me se poderia aplicá-la naqueles moldes. A adaptação que fez consistia em resumir o texto da prova, para que o aluno não perdesse muito tempo na leitura. Assim, o aluno conseguiu responder às mesmas questões que os colegas, porém com um texto menor. Logo não foi prejudicado”*.

Até o atual momento o processo de inclusão nesta escola está concentrado no primeiro segmento do Ensino Básico (turmas de 1ª a 4ª série). Em 2001 foi feita uma tentativa de inclusão de um aluno especial na 6ª série e isto causou um transtorno na escola, e até mesmo uma “certa revolta” por parte dos professores do segundo segmento (5ª à 8ª série). Uma das razões que contribuíram para essa rejeição foi que este aluno, ao contrário dos demais que já pertenciam ao quadro discente da escola, ter sido encaminhado diretamente pela Coordenadoria de Educação do Município.

Segundo a professora que nos relatou o fato: *“...foi uma verdadeira “luta” convencer os professores a aceitarem o aluno em sua sala, pois uma coisa é ter o aluno em sala e outra é este aluno ser aceito e incluído pelo professor”*.

Independente da forma de encaminhamento e dos problemas específicos deste aluno (posteriormente, foi verificado que ele já havia sido expulso de várias escolas por seu comportamento agressivo), observou-se a falta de preparo e o sentimento de medo dos professores destas séries, que não estavam acostumados com o processo de inclusão. Como se expressou uma das professoras: *“Puxa vida, achei que a tal da inclusão só iria acontecer com os alunos da educação infantil!”*.

1.1.4.2.2.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as informações colhidas, observa-se que o trabalho de inclusão nesta escola foi uma iniciativa do setor de Educação Especial e tem sido ancorado basicamente na existência deste apoio institucional deste serviço especializado. Os professores que atuam neste campo, pelo menos até agora, são considerados os mediadores primordiais do processo. Eles são a referência para a solução e / ou remediação de todas as dificuldades escolares do aluno na classe regular, bem como das dificuldades que o professor encontra para atendê-lo. Em outras palavras, todo o percurso escolar do aluno com necessidades especiais – do seu ingresso na classe especial até o encaminhamento para a classe regular e acompanhamento de seu desenvolvimento nesta – é considerado atribuição, quase que exclusivamente, do setor de Educação Especial da escola.

Desta forma os professores especialistas acabam assumindo a responsabilidade face ao sucesso ou fracasso desses alunos perante os demais agentes da escola e suas famílias. Diga-se, de passagem, que este envolvimento exclusivo e absorvente (que às vezes toma a forma de paternalismo e superproteção) do profissional da Educação Especial com seus alunos é uma tendência comum na área, e tem sido apontado em alguns estudos, como o de Muller e Glat (1999), por exemplo. Esta pesquisa, que ouviu professoras de classes especiais de diversos estados do país mostrou, entre outros aspectos, que elas consideram seu trabalho com alunos especiais uma “missão” (para muitas, com conotação religiosa). Além, disso, segundo seu próprio discurso, professores de Educação Especial são mais dedicadas aos seus alunos, pacientes, perseverantes e compromissadas do que os demais.

Esse tipo de representação da primazia e da necessidade do especialista no atendimento ao aluno com necessidades especiais pode criar situações ambíguas no processo de inclusão, como verificamos, de uma certa forma neste estudo de caso, na discordância sobre os critérios para encaminhamento. Embora o apoio do setor de Educação Especial tenha sido importante para o trabalho inclusivo nesta escola, ao ingressar na classe regular a responsabilidade sobre o aprendizado do aluno deveria passar a ser do professor regente, como se dá com todos os demais alunos de sua classe.

Outro ponto de destaque, tomando como base este estudo de caso, é que, embora a escola abrace a proposta de inclusão, os professores das turmas regulares, de modo geral, ainda são carentes de conhecimento e preparação para o atendimento de alunos com necessidades especiais. Esta análise, feita pela própria equipe da escola, é baseada em observações da dinâmica cotidiana da sala de aula, mas também a partir dos questionamentos destes professores durante as reuniões semanais. A impressão que se tem é de que o trabalho com alunos com necessidades especiais só passa a ser uma preocupação do professor a partir do momento em que recebe este aluno em sua classe. Em outras palavras, embora a escola tenha um excelente trabalho de acompanhamento, talvez precisasse desenvolver mais capacitação prévia de todos os professores, mesmo aqueles que ainda não têm alunos especiais em suas classes.

No entanto, apesar das observações indicadas acima, pode-se dizer que se trata de uma experiência bem sucedida de inclusão escolar, pelo progresso acadêmico e social dos alunos e pela continuidade e constante revisão do processo. Este modelo de inclusão com suporte direto da Educação Especial, como visto nas seções anteriores deste relatório, parece ser, ainda, o mais predominante em nosso país.

1.1.5. CONCLUSÕES

Este estudo baseou-se em indicadores referentes à situação da Educação Inclusiva no Brasil, tendo sido consideradas as seguintes fontes de dados: a) documentos oficiais vinculados à esfera da União Federal Brasileira (legislação, propostas de políticas, censos); b) documentos vinculados às esferas estaduais e municipais; c) relatos de representantes de Secretarias Estaduais e Municipais de Educação sobre ações e projetos de Educação Inclusiva; d) relatos e opiniões de docentes, especialistas de Educação Especial, profissionais das áreas conexas, familiares e outros interessados na questão da inclusão escolar.

Foram utilizados os seguintes recursos específicos para reunião de indicadores: (i) extratos tabulares dos relatórios colhidos junto às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação através de questionário de sondagem para realização da Oficina ocorrida na Cidade do Rio de Janeiro; (ii) extratos tabulares de pesquisa realizada junto a professores do Ensino Fundamental, através de um questionário específico e um estudo de caso referente à experiência de uma unidade escolar; (iii) relatórios descritivos das contribuições obtidas em Seminário e lista de discussão eletrônica referente a temas centrais da Educação Inclusiva.

Ainda que não exaustivos, os dados referenciadores da pesquisa mostraram-se expressivos e relevantes para a formulação de um perfil consistente sobre o estado geral da Educação Inclusiva no Brasil, no que concerne aos seguintes pontos:

12. Suporte instituinte da cultura e da prática de Educação Inclusiva, por meio de políticas públicas;
13. Condições e demandas, formais e materiais para implementação das políticas públicas de Educação Inclusiva.

Os dois pontos foram abordados em cada uma das seções do estudo realizado, mesmo quando preferencialmente destinadas à discussão de um deles em particular. O elenco de tópicos que se apresentam a seguir sintetiza as principais conclusões a que se deve deter atenção a curto e médio prazos.

1.1.5.1. SUPORTE INSTITUINTE DA CULTURA E DA PRÁTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O suporte instituinte da cultura de Educação Inclusiva compreende o conjunto de iniciativas de Estado formalmente desenvolvidas para dar suporte à execução de políticas públicas destinadas à inclusão escolar. Conforme ressaltado, todavia, no Brasil, as desigualdades sociais fazem acentuar os efeitos da exclusão das comunidades marginais, fato este que atinge de forma drástica o sucesso do processo de implementação de políticas de efeito específico, tal como as de Educação Inclusiva. Vale ressaltar que o custo social dos portadores de deficiência está proporcionalmente associado ao nível sócio-econômico das famílias, de modo tal que quanto maior o nível de pobreza, menores as condições de acesso às facilidades associadas às políticas de inclusão. Assim sendo, enquanto perdurar a dramática desigualdade social no Brasil, as políticas de inclusão devem se articular a iniciativas que assegurem o franqueamento do acesso às práticas inclusivas, sobretudo àqueles cujo perfil social se lhes apresente como fator de exclusão.

1.1.5.1.1. DAS CONDIÇÕES LEGAIS

Em que pese haver na esfera da União Federal um aparato legal que ampara a Educação Inclusiva de forma satisfatória (tanto do ponto de vista institucional, como filosófico), nas esferas estadual e municipal a situação ainda é muito variável. Considerando-se os dados aqui apresentados, poucas regiões contam, hoje, com um extrato legal específico sobre Educação Inclusiva cujos princípios se traduzam em práticas correntes e coerentes de inclusão escolar. Várias regiões já conseguiram aprovar seus próprios extratos legais sobre a matéria, mas ainda não se percebe terem sido implementadas ações que justifiquem as intenções lavradas em lei. Ainda há um número considerável de regiões que não dispõem na presente data de nenhum documento legal que contemple a Educação Inclusiva.

1.1.5.1.2. DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Todas as regiões, mesmo as que ainda não dispõem de legislação específica sobre Educação Inclusiva, declaram possuir algum tipo de projeto social que contemple o tema. Todavia, somente em raros casos, observa-se um nível satisfatório de coerência entre as experiências de inclusão escolar e os demais aspectos da administração pública. Há casos de órgãos públicos que não destacam nenhum organismo em particular para a Educação Especial e outros que não prevêem qualquer destinação orçamentária para a área em seus planos de despesas.

As experiências relatadas não apontam para uma articulação adequada entre as ações de inclusão escolar e outras ações promovidas por outras esferas de governo, como as ações de saúde coletiva, urbanismo ou assistência social. Este fato revela que a cultura da inclusão escolar ainda não ultrapassa os limites da Educação, de modo que toda a problemática infraestrutural e social subjacente à inclusão não é arrolada como objeto impeditivo da execução das políticas de inclusão escolar. Em razão disto, torna-se necessário expandir as discussões sobre o tema, em nível governamental, através de seminários interdisciplinares que reúnam diferentes esferas do poder público em torno das questões extra-escolares que interferem na Educação.

A exemplo dos dados nacionais sobre a população escolar, as matrículas dos portadores de deficiência declinam conforme avançam os níveis de ensino. O número de matrículas de alunos deficientes no Ensino Médio é, todavia, mais baixo do que o proporcional ao de alunos não deficientes. Este fato ressalta, simultaneamente, o maior custo social da escolarização dos deficientes e a menor expectativa social por sua escolarização em níveis mais altos de ensino. Aponta-se, assim, a necessidade de adoção de estratégias de redimensionamento da identidade social da pessoa portadora de deficiência no Brasil, através de ações afirmativas, incentivo ao ingresso no mercado de trabalho e, sobretudo, através da inserção do deficiente nos processos da vida pública.

1.1.5.2. CONDIÇÕES E DEMANDAS, FORMAIS E MATERIAIS PARA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As condições gerais de implementação da Educação Inclusiva no contexto escolar refletem a ainda precária institucionalização legal e regimental em nível estadual e municipal. No que concerne à materialização da inclusão no cotidiano da experiência curricular, observou-se o impacto provocado pela ausência de diretrizes nacionais destinadas a fixar parâmetros com base nos quais as esferas locais do poder público pudessem orientar suas políticas locais especificamente direcionadas às esferas pedagógica e administrativa do cotidiano escolar. Por este motivo, asseveraram-se as diferenças regionais quanto ao nível de adequação das práticas escolares ao conceito geral da Educação Inclusiva previsto na legislação federal. Em síntese, os indicadores mais expressivos relacionados às práticas contemporâneas de Educação Inclusiva no Brasil são os que se destacam a seguir.

1.1.5.2.1. QUANTO ÀS PRÁTICAS ESCOLARES INCLUSIVAS

A maioria das experiências recolhidas indica que a experiência brasileira de inclusão é, de modo geral, iniciativa e competência da Educação Especial, a qual se encarrega do suporte e da coordenação de todas as ações concernentes ao aluno, incluindo-se o seu encaminhamento para a classe regular, o planejamento da prática pedagógica, o apoio aos professores do ensino regular e a conscientização da comunidade escolar. Assim, fora casos isolados, na maioria dos estados as experiências de inclusão são organizadas e operacionalizadas sob a coordenação direta da Educação Especial, sem maior integração com os demais segmentos responsáveis pelo regimento e pelo planejamento do sistema de ensino como um todo.

Este fato somente corrobora a insipiente relação entre as iniciativas instituintes da inclusão escolar e as dinâmicas administrativas que dão materialidade às políticas de Educação, uma vez que, embora formalmente a Educação Especial esteja integrada, tanto em nível federal, quanto estadual e municipal nas Secretarias de Educação, na prática continua-se na maioria dos casos operando com dois sistemas de ensino paralelos, mesmo que aplicados a alunos que ocupam o mesmo espaço físico na sala de aula.

Em consequência disto, a atuação do professor frente ao aluno incluído preserva a mesma ambigüidade refletida na figura de seus dois tipos de alunos, os “incluídos” e os “regulares”. Na ausência de uma proposta pedagógica que promova a integração dos alunos incluídos aos processos educacionais, os professores – e a escola como um todo – defrontam-se com a dependência de serviços diferenciados fora do contexto da classe regular, daí resultando que as experiências de inclusão ainda se caracterizam segundo o modelo da integração. Ainda que um tal formato de inclusão promova uma maior integração entre a Educação Especial e a regular, a transferência de responsabilidade pela formação contribui para que a cultura da inclusão se perca frente à tradição marcada pela exclusão.

A falta de clareza quanto ao formato da Educação Inclusiva em contexto escolar acentua as diferenças regionais, ou mesmo locais, já que cada rede ou escola opera de acordo com seus próprios recursos, de forma muitas vezes individual e aleatória, em muito dependente da disponibilidade dos gestores, ou dos professores, por iniciativa própria. A ausência de uma rede organizada de intercâmbio de experiências de inclusão contribui para a heterogeneidade e em muito fragiliza a estrutura nacional de Educação Inclusiva, especialmente no que concerne à fixação de políticas consistentes destinadas à sua materialização.

1.1.5.2.2. QUANTO ÀS CONDIÇÕES DE MATERIALIZAÇÃO

As condições de materialização da Educação Inclusiva perpassam a construção de insumos que dêem sustentação aos princípios já delineados no suporte legal que referencia o sentido da inclusão. Em certa medida, as condições instituintes já asseguram, em maior ou menor medida, o acesso de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais à matrícula no Ensino Básico, mas as condições de materialização da matrícula na forma de escolarização ainda estão em demanda no país, fato este que caracteriza uma situação impeditiva para a superação do estado de exclusão social.

O suporte material básico para a consolidação da experiência de Educação Inclusiva esbarra, sobretudo, na inadaptação do modelo de formação do professorado e do corpo gestor da escola, no sentido de lhe instituir como agente de inclusão. A capacitação, a partir do modelo de formação continuada, ainda que considerado unanimemente como primeira prioridade para desenvolvimento de escolas inclusivas, ainda não encontrou um formato ideal. Apesar do grande investimento de estados e municípios neste sentido, o professorado ainda se sente inseguro e, não raramente, incapaz de atuar junto ao aluno com necessidades especiais, à medida que a capacitação não atende as suas necessidades imediatas. Por este motivo, o modelo de integração ainda persiste frente ao de inclusão, uma vez que o suporte direto da Educação Especial torna-se imprescindível, para a maior parte dos professores, para o desenvolvimento de um trabalho com alunos com necessidades especiais incluídos em classes regulares.

No Brasil, a formação de recursos humanos, tanto de professores, como dos demais profissionais ligados à Educação, ainda segue um modelo tradicional, desatualizado e totalmente inadequado para suprir as demandas de uma Educação Inclusiva. Os poucos cursos de Pedagogia e de Formação de Professores, por exemplo, que incluem conteúdos e /ou disciplinas sobre portadores de necessidades especiais, ainda o fazem dentro do modelo “especializado” e segregado, com orientação clínica, tal como adotado na Educação Especial dos anos 70, com pouca ênfase sendo dada, mesmo em cursos que sofreram reformulações curriculares recentes, para a questão da Educação Inclusiva como fenômeno complexo e atual.

Muito em função disto, a escola ainda não se aparelhou para receber o aluno com necessidades especiais incluído como aluno, de fato. Não parece haver um referencial bem definido que dê sustentação às ações e às adaptações mínimas exigidas para inclusão em sala regular, visando ao aproveitamento acadêmico dos diferentes tipos de deficiências, sobretudo no que diz respeito, por exemplo, aos alunos com déficit cognitivo e /ou de comunicação acentuados.

Em contrapartida, o próprio sistema de ensino não reúne dados que lhe forneça subsídios para promover a avaliação do processo de inclusão escolar a partir da voz dos próprios sujeitos incluídos, uma vez que as histórias de vida disponíveis são baseadas na experiência de pessoas, hoje adultas, que conseguiram se incluir à sociedade por “imposição” e / ou “insistência”, valendo-se de seus próprios esforços, em uma época em que não havia políticas públicas que garantissem seus direitos, tampouco métodos, processos ou recursos de adaptação. Como tais possíveis informantes, além de terem tido histórias de inclusão diferentes, constituem um grupo muito pequeno, composto por sujeitos que conseguiram traçar uma trajetória de sucesso na sociedade, ainda que lutando contra todas as dificuldades do sistema social, suas vozes não necessariamente auxiliariam na avaliação do impacto das experiências de inclusão sobre o cidadão deficiente hoje ingressando no sistema escolar, para o qual as políticas públicas de inclusão consistiriam na única alternativa para obtenção de voz pública.

Estudos sobre o sujeito comum da inclusão e sobre as estratégias adotadas em suas escolas para promover a sua inclusão poderiam vir ao encontro, ao mesmo tempo, da superação do estado de isolamento em que se organizam as experiências nacionais de Educação Inclusiva e da geração de material com imediato interesse para a capacitação docente em serviço, tanto no que concerne à objetivação da situação do deficiente como aluno, quanto ao delineamento de práticas pedagógicas, adaptações de conteúdos, metodologias de ensino e modelos alternativos de avaliação.

Finalizando, convém ressaltar, conforme destacado na fala de inúmeros professores, que o suporte material de base acadêmica para a materialização da Educação Inclusiva não há de superar, por si, outras fontes infraestruturais de problemas. A realidade da escola básica brasileira, com professores trabalhando em dois turnos, na maioria das redes, sem espaço e tempo para estudo ou discussão de casos e, sobretudo, com turmas superlotadas, sob a pressão da demanda pela inclusão na cultura escolar de todas as comunidades historicamente marginadas na sociedade brasileira, deficientes ou não, torna-se, ela própria, um grande entrave, na visão dos próprios agentes escolares, na implementação da proposta inclusiva.

1.1.6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANCO MUNDIAL.** *Educação Municipal no Brasil: recursos, incentivos e resultados.* (2 vol). Banco Mundial, 2003 (<http://www.bancomundial.org.br>)
- BRASIL.** Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.
- BRASIL.MEC.** Lei nº 10.172/01. Plano Nacional de Educação, 2001.
- _____. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Ensino Básico. Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Brasília: 2001.
- _____. Geografia da educação brasileira. Brasília: MEC/INEP, 2002. (<http://www.mec.gov.br>)
- _____. Lei Nº 9.394 Lei de diretrizes e bases da educação, promulgada em 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.
- FERREIRA, J. R. e GLAT, R.** *Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização.* In: Souza, D. B. e Faria, L. C. M. Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB. Rio de Janeiro: DP& A, 2003.
- FERREIRA, J.R.** *Políticas educacionais e Educação Especial.* In: ANAIS da 23ª Reunião Anual da ANPED. Rio de Janeiro: ANPED, 1 CD-ROM, 2000.
- GLAT, R.** *Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade.* Revista Souza Marques, Rio de Janeiro, v.1, pg, 16-23, 2001.
- _____. e **NOGUEIRA, M. L. de L.** *Políticas educacionais e a formação de professores para a Educação Inclusiva no Brasil.* Revista Integração, Brasília: MEC/SEESP, 14 (24), p.22-27, 2002.
- MULLER, T. M. P & GLAT, R.** *“Uma professora muito especial”.* Rio de Janeiro: Sette Letras, 1999.
- PLETSCH, M.** *O papel do Educador Especial face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino comum.* Monografia de conclusão de curso de graduação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2001.

TONINI, Andréa. *Uma análise do processo de inclusão: a realidade de uma escola estadual de Santa Maria/RS.* Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

Documentos e dados referentes à educação brasileira e estatísticas nacionais foram obtidos nos sites:

<http://inep.gov.br/cibec>;

<http://www.mj.gov.br/corde>;

<http://www.mec.gov.br/seesp>

<http://www.ibge.net>