

**CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE**



**NEIVA MARTA BARTZEN ACOSTA**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM  
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO  
REGULAR: O CASO DA REDE MUNICIPAL DE CANOAS-RS**

**CANOAS, 2011**

NEIVA MARTA BARTZEN ACOSTA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM  
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO  
REGULAR: O CASO DA REDE MUNICIPAL DE CANOAS-RS**

Dissertação apresentada à Banca examinadora designada pelo Curso Mestrado Acadêmico em Educação do UNILASALLE - Canoas/RS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Miguel Alfredo Orth

CANOAS, 2011

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

A185p Acosta, Neiva Marta Bartzen  
Políticas públicas de inclusão de alunos com necessidades  
educacionais especiais no ensino regular: o caso da rede municipal de  
Canoas - RS. [manuscrito] / Neiva Marta Bartzen Acosta. – 2011.  
104 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Centro Universitário La  
Salle, Canoas, 2011.

“Orientação: Prof. Dr. Miguel Alfredo Orth”.

1. Educação. 2. Educação especial. 3. Educação inclusiva. 4.  
Políticas públicas. I. Orth, Miguel Alfredo. II. Título.

CDU: 376

Bibliotecário responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

**A minha mãe e aos meus filhos que acreditaram e acreditam,  
como eu, na realização dos sonhos, com a perseverança da  
conquista acompanhada da fé.**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço inicialmente a minha família, amores da minha vida, pelo incentivo e compreensão frente aos muitos momentos em que não foi possível compartilhar os nossos tempos, durante esta trajetória de estudos.

Aos meus amigos, muito obrigada pelo apoio, motivação e descontração e, principalmente pelo valor de sua amizade.

Agradeço a todos os participantes desta pesquisa, que cooperaram no sentido de sua realização, trazendo informações e tornando possível a análise, para conclusão deste estudo.

Agradeço a toda equipe de profissionais e de colegas do Centro Universitário La Salle, espaço de meu percurso acadêmico: Graduação, Especialização e Mestrado. Um agradecimento especial, pelos ricos momentos de estudos nele oportunizados.

Um agradecimento especial ao orientador desta dissertação, Prof. Dr. Miguel Alfredo Orth, pela dedicação e companheirismo nas orientações realizadas e por sua amizade.

E, finalmente ao Prof. Dr. Hugo Otto Beyer (in memoriam), por suas contribuições aqui deixadas.

**Podemos sonhar, defender uma utopia, estabelecer metas que signifiquem a gradual metamorfose de educadores, escolas, famílias e alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino. (BEYER in JESUS et al, 2009)**

## RESUMO

A pesquisa “Políticas Públicas de Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Regular: O Caso da Rede Municipal de Canoas - RS”, integra a linha de pesquisa “Educação, Estado e Ação Coletiva” e teve como objetivo a análise das políticas públicas de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas de ensino fundamental na rede municipal de Canoas - RS, durante a última década. O estudo se propôs à verificação das estratégias e subsídios disponibilizados e a explicitação das possibilidades e limites das políticas públicas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Trata-se de uma investigação qualitativa, do tipo estudo de caso, na qual realizou-se análise de documentos da Secretaria Municipal de Educação, observações, aplicou-se questionários e entrevistas com os gestores, responsáveis pela inclusão dos alunos na rede. A análise textual discursiva constituiu a perspectiva metodológica de análise das informações coletadas, destacando os elementos referentes às ações dos diversos gestores responsáveis, caracterizadores de três diferentes períodos, problematizados a partir do referencial teórico utilizado, os dados coletados foram subdivididos em seis categorias: aspectos legais da educação especial; as políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva; as políticas públicas de formação de professores para a educação especial na perspectiva inclusiva; a educação especial na perspectiva inclusiva e a infraestrutura; os serviços especializados na educação especial na perspectiva inclusiva e; limites e possibilidades da educação especial na perspectiva inclusiva. Os resultados apontaram para a necessidade de ampliação na oferta de formação continuada dos professores, investimento na infraestrutura e promoção do atendimento educacional especializado e, o estudo sinaliza para o uso das tecnologias da informação e comunicação acessíveis. O estudo possibilitou o conhecimento de aspectos legais da educação especial, principais políticas públicas educacionais inclusivas do país, a análise dos recursos humanos e materiais, disponibilizados para a gestão da inclusão, a reflexão sobre as possibilidades e limites das políticas públicas na área, além da apresentação e discussão de propostas exitosas e alternativas de políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva na rede.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais, Educação Especial, Inclusão, Tecnologias, Formação de Professores.

## ABSTRACT

The research “Public Politics of Inclusion of Pupils with Special Educational Necessities in the Regular Teaching: The Case of the Municipal Net of Canoas – RS”, integrates the line of research “Education, State and Collective Action”, and had as objective the analysis of the public politics of inclusion of the pupils with special educational necessities in the schools of fundamental teaching in the municipal net of Canoas – RS, during the last decade. The study has proposed the verification of the strategies and the evaluable subsidies and the explicitness of the possibilities and limits of the public politics of special education in the perspective of the inclusive education. A qualitative investigation is at stake, the type of study case, in which the analysis of documents of the Municipal Secretary of Education took place, observations, questionnaires and interviews with the managers, responsible for the inclusion of the pupils in the net. The discursive textual analysis constituted the methodological perspective of analysis of the collected information, pointing out the elements referent to the actions of the several responsible managers, characterizers of three different periods, rendered problematic as of the theoretic referential used, the collected data have been subdivided in six categories: legal aspects of the special education; the public politics of special education in the inclusive perspective; the public politics of formation of teachers for the special education in the inclusive perspective; the special education in the inclusive perspective and the infrastructure; the specialized services in the education in the perspective inclusion; and limits and possibilities of the special education in the perspective inclusion. The results have pointed to the necessity of amplification in the offer of continued formation of the teachers, investment in the infrastructure and promotion of the specialized educational care taking, and the study signalizes for the use of the technologies of the information and communication accessible. The study made possible the knowledge of legal aspects of the special education, main public inclusive educational politics of the country, the analysis of the human and material resources, made available for the management of the inclusion, the reflection about the possibilities and limits of the public politics in the area, besides the presentation and discussion of successful proposals and alternatives of public politics of special education in the inclusive perspective in the net.

**Keywords:** Educational Politics, Special Education, Inclusion, Technologies, Formation of Teachers.



## **LISTA DE SIGLAS**

AEE – Atendimento Educacional Especializado  
BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento  
BPC – Benefício de Prestação Continuada  
CEB – Comissão da Educação Básica  
CEED – Conselho Estadual de Educação  
CNB – Conselho Nacional de Educação  
CNS – Conselho Nacional de Saúde  
DCNEE – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação especial  
FACED – Faculdade de Educação  
FNDE – Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação  
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas  
LDBEN – Lei de Diretrizes de Bases Educação  
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais  
MEC – Ministério da Educação  
MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome  
NAPPB – Núcleo de Apoio Pedagógico de produção em Braile  
NEE – Necessidades Educativas Especiais  
NIEE – Núcleo de Informática na Educação Especial  
PAR – Plano de Ações Articuladas  
PIE – Plano Individualizado de Educação  
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação  
PNEE – Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais  
RS – Rio Grande do Sul  
SEESP – Secretaria da Educação Especial  
TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento  
UAB – Universidade Aberta do Brasil  
UFRGS – Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Sul  
ULBRA – Universidade Luterana do Brasil

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

UNICEF – United Nations Children’s Fund (Fundo das Nações Unidas para a Infância)

UNILASALLE – Centro Universitário La Salle

### **SIGLAS – Canoas**

ACADEF – Associação Canoense de Deficientes Físicos

ADEVIC - Associação dos Deficientes Visuais Canoas

API – Assessoria de Políticas de Inclusão

CAS – Centro de Atendimento ao Surdo

CGMPD – Comitê Gestor Municipal de Políticas de Inclusão de Pessoas com Deficiência

DECD – Departamento de Educação Continuada e Diversidade

CEIA – Centro de Capacitação, Educação Inclusiva e Acessibilidade

ESACA – Espaço Solidário de Atenção à Criança e ao Adolescente

SME – Secretaria Municipal de Educação

SMECD – Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto

UNI – Unidade de Inclusão

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1 METODOLOGIA .....</b>	<b>19</b>
<b>2 ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....</b>	<b>34</b>
2.1 Legislação Internacional .....	35
2.2 Legislação Nacional .....	36
2.3 Legislação Estadual .....	41
2.4 Legislação do Município de Canoas .....	43
2.5 A Compreensão dos Gestores de Canoas sobre os Aspectos Legais .....	45
<b>3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA .....</b>	<b>48</b>
3.1 As Políticas Públicas de Educação Inclusiva: diversidade de perspectivas .....	48
3.2 A Implementação das Políticas Públicas Educacionais Inclusiva na Rede Municipal de Canoas .....	53
3.3 As Atividades Desenvolvidas pelos Gestores Pesquisados na Rede Municipal de Canoas .....	56
<b>4 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA .....</b>	<b>60</b>
4.1 As Políticas Públicas de Formação de Professores Inclusivos no Brasil .....	60
4.2 A Formação de Professores Inclusivos na Rede Municipal de Canoas .....	63
<b>5 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E A INFRAESTRUTURA .....</b>	<b>67</b>
5.1 A Necessidade da Adequação da Infraestrutura para Garantir a Efetivação da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva .....	67
5.2 A Gestão da Infraestrutura para a Inclusão na Rede Municipal de Educação de Canoas .....	70
<b>6 OS SERVIÇOS ESPECIALIZADOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA .....</b>	<b>73</b>
6.1 As Políticas Públicas dos Serviços Especializados para a Educação Especial .....	73
6.2 Os Serviços Especializados da Rede Municipal de Educação de Canoas .....	76

<b>7 OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA .....</b>	<b>79</b>
<b>7.1 Os Limites e as Possibilidades da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil .....</b>	<b>79</b>
<b>7.2 Os Limites e as Possibilidades da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na Rede Municipal de Educação de Canoas .....</b>	<b>83</b>
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>91</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>97</b>

## INTRODUÇÃO

A realização de um estudo mais apurado sobre o tema das políticas públicas de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, analisando as ações que a viabilizam, se justifica pela relativa ausência de trabalhos científicos sobre esta questão com o foco na rede municipal de Canoas-RS, que é composta por 42 escolas de ensino fundamental e se configura, enquanto rede, de relevante atendimento à demanda de alunos do município e da região.

No desenvolvimento deste estudo encontrou-se várias dissertações e teses sobre a temática, como aponta a investigação de Dutra (2002), quando esta destaca a relevância da questão, sendo trazida para a discussão, pela proximidade da abordagem e do contexto, visto que este estudo teve como objetivo principal analisar o processo de estabelecimento de Políticas de Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e Canoas integra a região metropolitana deste Município. A investigação, compreendendo o período entre 1998 e 2000, baseou-se, preponderantemente, na análise documental e foram realizadas ainda, entrevistas com os gestores, responsáveis pela Educação Especial. O estudo considerou as transformações recentes na Educação Especial e o avanço do paradigma da Educação Inclusiva e identificou que a organização de ensino, formação de professores e serviços de apoio colocam o percurso da rede em evidente aproximação com a Inclusão Escolar no período.

Também é importante ressaltar a relevância teórica da proposta, uma vez que as teorias que tratam das políticas públicas para a educação inclusiva, têm apresentado avanços significativos. E juntas, tem contribuído para a elaboração de práticas educativas e de formação docente para atender a demanda da diversidade de necessidades especiais, que se apresentam aos educadores. Todavia são limitados os estudos relativos à viabilização de processos inclusivos, por meio de políticas públicas formuladas, implantadas e implementadas em esferas municipais, estaduais e federal.

O percurso de estudos, pesquisas e aproximações com a educação especial, percorrido na trajetória acadêmica e profissional desta pesquisadora, bem como vivências teóricas e práticas, instigaram a mesma à realização da presente pesquisa.

A opção pelo Curso de Habilitação Profissional Plena para Magistério, realizado de 1981 a 1984, no Colégio Maria Auxiliadora – Canoas - RS, deu-se no desejo de buscar conhecimentos necessários à formação profissional para atuar na área da educação.

O início desta minha incursão na atividade docente ocorreu em 1987, atuando até o ano de 2000, com a regência de classe nas séries iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil e Projeto Oficinas de Aprendizagem na rede municipal de Canoas - RS e também nas séries iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Porto Alegre de 1991 a 1993.

A atuação docente explicitou a importância e a necessidade da formação continuada, para dar conta deste meu fazer pedagógico, porém os processos analíticos acerca dos pressupostos teóricos que embasam as práticas pedagógicas me mobilizaram no sentido de ingressar no curso de Licenciatura em Pedagogia, com Habilitação em Supervisão Escolar e Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio. Curso este, feito entre 1994 a 1999, no Centro Universitário La Salle - Canoas, RS e atualizado constantemente, com a participação em cursos, oficinas, seminários, fóruns, encontros e leitura de livros e periódicos, além da realização de pesquisas relacionadas à Educação.

Na perspectiva de reduzir o índice de evasão e repetência no município de Canoas resultou na iniciativa da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (SMECD), de promover o Projeto “Oficinas de Aprendizagem”. Em razão da prática docente que vinha desenvolvendo, fui convidada a atuar na execução do mesmo, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Farroupilha, onde exercia a docência. Neste projeto atuei de 1995 a 1999, enquanto responsável pela realização das oficinas de aprendizagem com os alunos das turmas de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, desenvolvendo propostas de inclusão e sucesso escolar.

Ao tentar estabelecer vínculos com as pesquisas realizadas ao longo de minha graduação, destaco a pesquisa “Aprendizagem e Tendências Pedagógicas”, realizada em 1998, com os professores de séries iniciais do Ensino Fundamental, da rede pública do Município de Canoas. Com esta pesquisa busquei refletir aspectos contraditórios entre a teoria e a prática educativa, explicitadas por meio de questionamentos sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos e as implicações teóricas na prática, bem como possíveis encaminhamentos para a promoção da aprendizagem escolar. E ainda a pesquisa “Tendências Pedagógicas dos Profissionais da SMECD de Canoas”, realizada ao longo do ano de 1999, com profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Canoas, visto que os mesmos atuavam na formação continuada de docentes da rede e com intervenções pedagógicas, junto às equipes diretivas das escolas da rede.

No ano de 2000, iniciei minha atuação como Supervisora Escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Farroupilha e a partir de 2002, na Secretaria Municipal de Educação – Canoas/RS, promovendo formação continuada e assessoria técnica, pedagógica e legal às

Equipes Diretivas das escolas da rede municipal. Com essa prática passava a ampliar minha percepção sobre as problemáticas enfrentadas na gestão da inclusão e trazia à tona questionamentos em torno da educação inclusiva.

No ano seguinte reingressei no Centro Universitário La Salle, para realizar o Curso de Especialização em Orientação Educacional, enquanto continuidade de meu processo formativo como profissional comprometida com a educação. O Curso promoveu estudos significativos, entre os quais destaco a produção da pesquisa “Trabalhando Diversidade e Acessibilidade”, desenvolvida durante a realização do estágio do curso. O projeto inseriu inúmeros questionamentos sobre a inclusão, visto que a prática foi realizada em uma escola de ensino regular inclusiva. As contradições se explicitam, considerando que na época, a escola especial era compreendida, por parte dos profissionais da educação, familiares e alunos, como a alternativa desejável no momento, haja visto, que esta se mostrou eficaz na educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, além de concorrer na defesa, de outros aspectos de uma proposta inclusiva.

No ano de 2005 retornei à prática da supervisão escolar na Escola Municipal de Ensino Fundamental Farroupilha em Canoas - RS e cursei, através do Programa de Educação Continuada do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), o Seminário Avançado: Trajetórias do Direito à Educação e da Organização Escolar no Brasil, sob a coordenação da professora Nalú Farenzena, acrescentando elementos significativos a minha reflexão. Em especial sobre os ordenamentos legais que constituem e norteiam as ações no contexto educacional da atualidade, dos quais busquei enfoques, específicos nas repercussões no âmbito da diversidade humana e do direito à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Nos anos seguintes, dei continuidade aos meus estudos no Programa de Educação Continuada da UFRGS, optando em 2006, por cursar o Seminário Avançado: Educação Inclusiva: Tópicos de Entendimento de Lev Vygotsky a Jüger Habermas, com o professor Hugo Otto Beyer, oportunidade em que participei também de seu Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva. No mesmo ano cursei, em nível de extensão universitária, a disciplina: Sociologia da Educação: Educação e Política do curso de Pedagogia – UFRGS, com a professora Arabela Oliven. Em 2007, durante o primeiro semestre, cursei Políticas Públicas de Educação, com as professoras Nalú Farenzena e Maria Beatriz Moreira Luce.

Ainda no ano de 2007, tive a oportunidade de iniciar a participação, como monitora pedagógica, do Curso de Formação de Professores em Tecnologias da Informação na

Educação Especial, de oferta iniciada no ano de 2000, pelo Núcleo de Informática na Educação Especial (NIEE) da UFRGS, intensificando o desejo de investigar a gestão da educação, na perspectiva da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, com a intenção de utilizar esses recursos, para promoção da aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. O curso, atualmente denominado “Formação Continuada de Professores em Tecnologias de Informação e Comunicação Acessíveis”, integra-se às propostas da Universidade Aberta do Brasil, enquanto política de formação de professores da Secretaria da Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura (SEESP/MEC). É importante destacar, que a atuação na tutoria deste curso, em diversas edições, ampliou minha experiência na área, em especial em questões relacionadas à inclusão, pois os alunos com os quais interajo são docentes, oriundos de diferentes regiões do país, que atuam na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Os alunos do curso contribuem com seus relatos acerca das políticas públicas de inclusão promovidas pelos municípios em que residem e atuam, estabelecendo amplos debates sobre a temática.

Esta trajetória de experiências permite a percepção, de que muitos dos alunos com necessidades educacionais especiais integram processos de “inclusão compulsória”, visto que a sua matrícula é realizada preferencialmente no ensino regular, contudo carece da efetividade na implementação de efetivas políticas públicas inclusivas, que garantam, além do acesso a esses alunos, o atendimento da diversidade de necessidades especiais, como demandadas pelo processo inclusivo.

A inclusão tem sido amplamente debatida e apresentada por uma série de teóricos. Entretanto, os amplos estudos neste campo pouco têm se debruçado sobre as especificidades das políticas de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, a ser realizada preferencialmente na rede regular de ensino no contexto educacional nacional, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96.

O objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) no “acesso, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” nas escolas regulares, preconiza a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, segundo a Secretaria da Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Considera-se este aspecto importante para ser analisado, uma vez que, na última década, diferentes propostas vêm sendo construídas, nesse sentido, pelos Estados e Municípios. E, a trajetória que supera duas décadas de experiências no campo, associada aos estudos desenvolvidos nos últimos anos, instigaram à atenção sobre a realidade no município



em que atuo, como profissional da educação, vivenciando as consequências das ações decorrentes da implementação das políticas educacionais.

A opção ocorreu pela utilização da maneira mais direta de formulação do problema, que é através de pergunta, pois “facilita sua identificação por parte de quem consulta o projeto ou o relatório da pesquisa”, além disso, “Um problema não pode ser solucionado se não for apresentado de maneira clara e precisa” (GIL, 2002, p. 27).

Assim, a pesquisa configura as políticas de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular da rede municipal de Canoas – RS, associando a explicitação dos objetivos propostos à questão: **Que ações a Secretaria Municipal de Educação de Canoas - RS, por meio de seus gestores, implementaram na última década, no intuito de se apropriar das políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva, propostas em âmbito nacional na área e como estas políticas públicas poderiam ser incrementadas na rede municipal de educação, com foco no ensino fundamental?**

Para tanto, delinea -se a investigação do processo na rede municipal de Canoas - RS, com o foco no ensino fundamental, que possui um relevante número de alunos matriculados neste nível (APÊNDICE E), estabelecendo como principal objetivo da pesquisa: **Analisar a gestão das políticas de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, na rede municipal de Canoas - RS, durante a última década**, bem como de:

- a) Identificar as principais políticas públicas educacionais inclusivas do País e suas implementações no Município;
- b) Conhecer as políticas públicas inclusivas da Secretaria Municipal de Educação de Canoas - RS;
- c) Analisar os subsídios (recursos humanos e materiais), disponibilizados para a gestão da inclusão nas escolas da rede municipal de Canoas;
- d) Analisar as possibilidades e limites das Políticas Educacionais de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, na rede municipal de Canoas;
- e) Trazer para a discussão propostas exitosas e alternativas de políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva.

A indagação sobre a temática, companheira na trajetória de vida desta pesquisadora, impulsionou-a na realização da presente pesquisa, à procura de alternativas para questões relacionadas à sua prática.

O texto do presente estudo é apresentado de forma a propor uma maior proximidade entre o referencial teórico e a prática expressa nos dados coletados. Para isto, apresenta-se, no

primeiro capítulo, a metodologia de trabalho, que termina anunciando as categorias privilegiadas com base na análise discursiva de Moraes e Giliuzzi e, que se constituirão nos capítulos da dissertação, quais sejam: Aspectos Legais da Educação Especial; As Políticas Públicas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; As Políticas Públicas de Formação de Professores para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e a Infraestrutura; Os Serviços Especializados na Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e; Limites e Possibilidades da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Já nos capítulos, apresentaremos sempre, no início, uma fundamentação teórica seguida da análise dos dados coletados, com a intencionalidade de aproximação da teoria e prática, e ou de teorizar a prática, ou seja, a partir das contribuições dos teóricos, ampliar as possibilidades de compreensão da prática de gestão da rede na promoção da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

O segundo capítulo trata dos Aspectos Legais da Educação Especial, incluindo, legislações internacionais, nacionais, estaduais e municipais e, os gestores frente a compreensão dos aspectos legais.

O terceiro capítulo, nos remete às Políticas Públicas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, a implementação de políticas públicas na área e as atividades desenvolvidas pelos gestores.

No quarto capítulo são abordadas as Políticas Públicas de Formação de Professores para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, analisando-se a formação de professores da rede na área.

A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e a Infraestrutura é o foco do quinto capítulo, que problematiza a gestão da infraestrutura na rede.

O sexto capítulo discute os Serviços Especializados e a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, dando ênfase na análise dos serviços especializados oferecidos na rede.

O sétimo capítulo apresenta a análise dos limites e possibilidades da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na rede.

Assim, delinea-se, na sequência, o caminho metodológico da investigação. Em seguida, apresenta-se em seis capítulos a fundamentação teórica seguida da análise, com a teorização da prática, com base no método de análise textual discursiva.

Por fim, apresenta-se algumas considerações sobre as temáticas abordadas na trajetória.

## 1 METODOLOGIA

A proposta metodológica utilizada, para desenvolver esta pesquisa, é de cunho qualitativo e o levantamento das informações levou em consideração a análise da gestão da inclusão, a fim de verificar as influências nas decisões, durante a formulação das políticas inclusivas e o planejamento da utilização destes recursos, no atendimento das necessidades específicas dos alunos incluídos.

Para realizar esta pesquisa qualitativa, optou-se pela tipologia do Estudo de Caso que, conforme reflexão apresentada por Stake:

[...] el estudio de casos es una oportunidad de ver lo que otros non han visto aún, de reflejar na unicidad de nuestras propias vidas, de dedicar nuestras mejores capacidades interpretativas, y de hacer una defensa, aunque sólo sea por su integridad, de aquellas cosas que apreciamos. El estudio de casos que tenemos enfrente constituye una espléndida paleta (STAKE, 2007, p. 116).

Segundo Triviños (2007, p.134), a pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso é “marcado mais que outros tipos de pesquisa qualitativa, pela implicação do sujeito no processo e pelos resultados do estudo, exige severidade maior na objetivação, originalidade, coerência e consistência das idéias”.

A definição do estudo de caso como estratégia de pesquisa, de acordo com Yin (2007), se dá na apresentação de alguns tópicos das “decisões” tomadas frente ao foco de pesquisa, sendo que esse tipo de estudo possibilita a análise das razões, formas e resultados, do conjunto de decisões, que compreendem as políticas de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, objetos desta investigação.

Para isto se fez necessária a atenção à relevância do papel da teoria no trabalho de planejamento que, de acordo com Yin (2007, p.50), “é essencial para que se desenvolva uma teoria antes de se fazer a coleta dos dados para qualquer estudo de caso”. O autor coloca igualmente que, embora os trabalhos possam oferecer “uma rica estrutura teórica para projetar um estudo de caso” Yin (2007, p.50), pode ocorrer que essa teoria não seja desenvolvida em razão das dificuldades e da demanda de tempo.

Ainda, sobre o Estudo de Caso, releva-se a importância da organização conceitual do processo de investigação:

El diseño de toda investigación requiere una organización conceptual, ideas que expresen la comprensión que se necesita, puentes conceptuales que arranquen de lo que ya se conoce, estructuras cognitivas que guíen la recogida de datos, y esquemas para presentar las interpretaciones a otras personas (STAKE, 2007, p.116).

Entende-se que o desenvolvimento de um estudo requer atenção do pesquisador em relação aos procedimentos a serem realizados e Yin (2007, p.83), aponta a inclusão de algumas habilidades básicas necessárias a um estudo de caso:

Um bom pesquisador de estudo de caso deve ser capaz de fazer boas perguntas- e interpretar as respostas;

O pesquisador deve ser adaptável e flexível, de forma que as situações recentemente encontradas possam ser vistas como oportunidades, não como ameaças.

O pesquisador deve ter uma noção clara das questões que estão sendo estudadas, mesmo que seja uma orientação teórica ou política, ou que seja de um modo exploratório. Essa noção tem como foco os eventos e as informações relevantes que devem ser buscadas a proporções administráveis.

O pesquisador deve ser imparcial em relação a noções preconcebidas, incluindo aquelas que se originam de uma teoria. Assim, a pessoa deve ser sensível e estar atenta a provas contraditórias. (YIN, 2007, p.83)

A categoria de pesquisa considerada como a mais adequada para o desenvolvimento deste projeto é o Estudo de Caso Histórico-Organizacional, por se tratar de uma investigação institucional a ser realizada e que conforme Triviños (2007, p.134):

O interesse do pesquisador recai sobre a vida de uma instituição. [...] O pesquisador deve partir do conhecimento que existe sobre a organização que deseja examinar. Que material pode ser manejado, que está disponível, ainda que represente dificuldades para seu estudo. Isso significa que existem arquivos que registraram documentos referentes à vida da instituição, publicações, estudos pessoais com os quais é possível realizar entrevistas, etc. Esta informação prévia necessária é básica preliminarmente a coleta de dados.

O Estudo de Caso Histórico-Organizacional realizado neste projeto de pesquisa, desenvolveu-se na Rede Municipal de Canoas-RS, na qual certificou-se a existência de registros sobre a trajetória da instituição durante a última década e a possibilidade de se coletar dados referentes às Políticas Públicas de Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais implementadas no ensino fundamental desta rede.

A realização da pesquisa ocorreu sob a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Unilasalle. Assim, a pesquisa considerou alguns itens com os sujeitos, quais sejam: esclareceu-se os aspectos éticos presentes no trabalho científico, conforme a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 196/96; os participantes foram informados sobre o enfoque da pesquisa e o detalhamento referente aos instrumentos de coleta de dados e, a seguir, procedeu-se de forma cooperada o fornecimento de informações para a pesquisa e o retorno das mesmas, por meio dos resultados da investigação.

Os resultados da pesquisa serão divulgados aos participantes por meio de Defesa Aberta da Dissertação e Seminário na Secretaria Municipal de Educação, podendo posteriormente integrar publicações e eventos educacionais.

## **Sujeitos Participantes da Pesquisa**

A pesquisa, sendo de natureza qualitativa, tem a população como uma referência e, de acordo com Triviños (2001, p.83): “a informação quantitativa da população não é naturalmente desprezada, mas na pesquisa qualitativa não existe a preocupação, que é profunda na pesquisa quantitativa, pela delimitação exata da população”.

A população desta pesquisa é constituída pelos gestores e responsáveis pelas ações relativas às políticas educacionais inclusivas na rede municipal de Canoas, composta por um grupo de gestores de aproximadamente 160 integrantes, em cada um dos três mandatos que integra o período desta investigação.

Entende-se por grupo de gestores os responsáveis pelo encaminhamento das políticas inclusivas no ensino fundamental da rede municipal, a partir da Secretaria Municipal de Educação, aqueles que atuam na coordenação e desenvolvimento de práticas inclusivas na Unidade de Inclusão da Secretaria e/ou no Centro de Capacitação em Educação Inclusiva e Acessibilidade e, por gestores responsáveis pela inclusão nas escolas de ensino fundamental, os integrantes das equipes diretivas, composta por representação administrativa e pedagógica.

Assim, a pesquisa de campo trabalhou com uma população composta por profissionais de diferentes áreas, vinculados ao processo inclusivo a partir da SME e pelos integrantes das equipes diretivas, responsáveis pela gestão da inclusão nas 42 escolas de ensino fundamental da rede, localizadas nas regiões Sudeste, Sudoeste, Nordeste e Noroeste do Município de Canoas - RS, denominadas quadrantes<sup>1</sup>.

## **CrITÉRIOS para Seleção dos Participantes**

O grupo de participantes foi composto também na perspectiva metodológica qualitativa, para a viabilização da presente Dissertação, sem a preocupação com a quantificação. Nessa perspectiva, segundo Triviños (2001, p.83), “não interessa, de maneira fundamental, quantificar os resultados; e se ela estabelece um tipo de medida dos fenômenos, essa quantificação do fenômeno é simplesmente considerada como auxiliar dos processos de descrição e de interpretação dos traços que apresenta a informação”.

---

<sup>1</sup> A atual administração municipal decidiu dividir a cidade em quatro regiões, denominadas de quadrante Sudeste, Sudoeste, Nordeste e Noroeste, enquanto modelo de gestão do Município, inclusive sob o aspecto educacional

A definição do grupo de participantes considerou ainda a liberdade de escolha dos sujeitos, por parte dos pesquisadores, conforme Triviños (2001, p.83), “em geral, depende do pesquisador determinar o número de sujeitos que participará na amostra, ainda que se recomende que a quantidade de sujeitos não seja inferior a cinco por grupos diferentes de pessoas que participam na pesquisa”. O autor (2001, p.84) coloca ainda acerca dos critérios de escolha dos sujeitos, que “critério é uma idéia ou um conjunto de idéias, emanada dos objetivos da investigação, que orientam a seleção”.

Portanto, considerou-se a opção de ter como sujeitos a representatividade de gestores do 2º ano de cada um dos três últimos mandatos no Município, entre os anos de 2001 e 2010, período privilegiado nesta pesquisa.

Entende-se que o segundo ano possibilita uma melhor configuração dos encaminhamentos e ações da formulação à implementação das políticas de cada gestão municipal, bem como da formulação à implementação das políticas. Por essa razão, fizemos a opção intencional de privilegiar o segundo ano de gestão de cada mandato, ou seja, os anos de 2002, 2006 e 2010, para melhor verificar a articulação das políticas públicas de inclusão e assim poder analisar e discutir as ações desencadeadas na área em cada gestão, durante a última década.

Deste modo, escolheu-se um grupo de quinze gestores responsáveis pelo encaminhamento das políticas inclusivas no ensino fundamental da rede municipal, a partir da Secretaria Municipal de Educação e vinte e quatro dos integrantes das equipes diretivas, responsáveis pela gestão da inclusão na escola. As escolas expressam uma representatividade por quadrante e compreendendo dois profissionais (um do administrativo e outro do pedagógico) de cada gestão que compõe o período pesquisado. Assim, a amostra envolveu cinco gestores da Secretaria e oito integrantes das equipes diretivas que atuaram nas escolas no ano de 2002, cinco gestores da Secretaria e oito integrantes das equipes diretivas que atuaram nas escolas em 2006 e cinco gestores da Secretaria e oito integrantes das equipes diretivas que atuaram nas escolas em 2010.

Na escolha das escolas considerou-se a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais durante os três mandatos equivalentes ao período da pesquisa, integrando a diversidade no acesso aos recursos disponibilizados por meio da implementação das salas de recursos multifuncionais, que ocorreram em três etapas: uma das escolas está dentre as da primeira etapa de implementação das salas de recursos multifuncionais, contando com este espaço de atendimento educacional especializado desde o início do ano de 2010. A outra escola, integra a segunda etapa e está recebendo os recursos para a implementação de

uma das salas de recursos multifuncionais em 2011. E, outras duas escolas estão na previsão da terceira etapa e ainda não se encontravam inteiradas da proposta.

A escolha dos sujeitos da amostra decorreu da opção por uma maior diversidade de locais de desenvolvimento das atividades pelos gestores, bem como considerou o critério de concordância dos participantes da pesquisa. Sendo assim, a amostragem definida por 39 gestores, 15 da Secretaria Municipal de Educação/Centro de Capacitação, Educação Inclusiva e Acessibilidade (SME/CEIA) e 24 integrantes das equipes diretivas das escolas, e que enquanto tais, foram convidados à responderem o questionário; as entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com representantes dos três últimos mandatos: um gestor da Secretaria Municipal de Educação e dois integrantes de equipe diretiva, sendo um da área administrativa e outro da área pedagógica, responsáveis pelas políticas da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, nas escolas de ensino fundamental da rede municipal de Canoas.

### **Caracterização dos Sujeitos Participantes**

A caracterização dos sujeitos participantes é apresentada com a configuração da formação inicial/graduação, da especialização, do tempo de atuação na educação e educação especial/inclusiva e do local de desenvolvimento das atividades.

#### **Formação Inicial/Graduação:**

FORMAÇÃO INICIAL	SME	CEIA	Escolas	
			Administrativo	Pedagógico
Pedagogia	02	03	03	09
Educação Física		01		
Língua Portuguesa			02	01
Geografia			01	
Fonoaudiologia		01		
Psicologia	01			
Direito		01	01	
Ciências Sociais	01			

Quadro 01 - Amostra de Pesquisa

Fonte: autoria própria, 2010

A maioria dos sujeitos tem a graduação em pedagogia como formação inicial e a representatividade desta formação inicial encontra-se em todos os grupos dos participantes.

Formação / Especialização:

Especialização	SME	CEIA	Escolas	
			Administrativo	Pedagógico
Gestão Educacional	02			01
Psicomotricidade		01		
Psicopedagogia		02		02
Supervisão Escolar			01	01
Orientação Educacional	01		01	
Educação de Jovens e Adultos			01	

Quadro 02 - Amostra de Pesquisa

Fonte: autoria própria, 2010

A especialização dos sujeitos apresenta representatividade diversa dentre os grupos dos participantes e mais especificamente relacionada aos espaços de atuação dos mesmos.

Tempo de atuação: anos

Tempo de Atuação Profissional	01 a 09	10 a 19	20 a 29	30 ou mais	Não Informado
Educação	02	07	13	03	01
Na área da educação especial/inclusiva	09	06	01	0	10

Quadro 03 - Amostra de Pesquisa

Fonte: autoria própria, 2010

O tempo de atuação profissional dos sujeitos tem a maior concentração em mais de vinte anos na educação, embora a maioria do grupo tenha o tempo de atuação na área da educação especial/inclusiva de até dezenove anos e grande parte não informou o tempo de atuação nesta área.



Local de desenvolvimento das atividades:

Local	SME	CEIA	Escolas	
			Administrativo	Pedagógico
Número de Profissionais	04	06	06	10

Quadro 04 - Amostra de Pesquisa

Fonte: autoria própria, 2010

O local de desenvolvimento das atividades sujeitos tem maior representatividade dos gestores das escolas e conforme previsto na investigação.

### **Instrumentos de Coleta de Informações**

A coleta das informações acerca das questões, relativas à realização deste estudo, ocorreu por meio de entrevistas, questionários, análise de documentos e observações que possibilitaram a análise das idéias que levam à formulação das políticas, suas implantações e implementações, bem como as perspectivas e os limites frente aos ordenamentos legais e às iniciativas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

A coleta de dados foi realizada na observância de que: “O importante é lembrar que no Estudo de Caso qualitativo, onde nem as hipóteses nem os esquemas de inquisição estão aprioristicamente estabelecidos, a complexidade do exame aumenta à medida que se aprofunda no assunto”, conforme nos acena Triviños (2007, p.134).

Portanto, a coleta das informações foi realizada com a utilização dos seguintes instrumentos: questionário aberto, entrevista semiestruturada, observação semidirigida e pesquisa documental e bibliográfica.

## **Questionário Aberto**

A pesquisa contou com a realização de questionário aberto que, segundo Triviños (2001, p.86), “se emprega nos momentos iniciais da pesquisa, quando o pesquisador deseja recolher informações variadas, amplas, de um número considerável de sujeitos”.

O autor coloca ainda que: “Através do questionário aberto, o pesquisador pretende alcançar, seguindo os objetivos do estudo, idéias que possam orientar o emprego de outros instrumentos, como a entrevista semi-estruturada e a observação semidirigida” (TRIVINOS, 2001, p.86-87).

Assim, o questionário aberto (questões no APÊNDICE B), orientou o emprego dos demais instrumentos utilizados, a fim de alcançar os objetivos propostos pelo estudo e, sua aplicação, deu-se com 39 gestores, representantes dos três últimos mandatos da gestão municipal, que compõe o período da pesquisa, sendo 15 da Secretaria Municipal de Educação e 24 integrantes das equipes diretivas das escolas, que atuam e ou atuaram nas escolas, realizando as ações propostas para rede, a fim de viabilizar a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede.

Os discursos expressos nos textos dos questionários que retornaram, constituiu o principal aporte de realização da análise proposta no estudo.

## **Entrevista Semiestruturada**

A entrevista semiestruturada, segundo Triviños (2001, p.85), é usada “com um conjunto básico de perguntas que aponta fundamentalmente para a medula que preocupa o investigador”. Assim, constitui-se como ferramenta a ser adotada para o alcance dos objetivos da investigação proposta.

A opção de entrevista semiestruturada se justifica em razão da possibilidade do enriquecimento do roteiro, com novas perguntas, a partir das respostas obtidas. De acordo com o autor:

A entrevista semi-estruturada começa com um número determinado de interrogativas, podendo concluir com trinta, quarenta, sessenta, porque cada

pergunta pode originar outras perguntas esclarecedoras do investigador; não satisfeito com as respostas anteriores recebidas (TRIVIÑOS, 2001, p.85-86).

A realização da entrevista, com a autorização dos entrevistados, privilegiou a gravação, com a transcrição da mesma, pois conforme Triviños (2001, p.86): “Possuir o texto escrito da entrevista torna muito mais fácil trabalhar em todo o processo descritivo, analítico e interpretativo do material reunido”.

A entrevista semiestruturada (roteiro no APÊNDICE C) foi realizada com representantes dos três últimos mandatos: um gestor da Secretaria Municipal de Educação e dois integrantes de equipe diretiva (01 do administrativo e outro do pedagógico), responsáveis pelas políticas da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, nas escolas de ensino fundamental da rede municipal de Canoas.

### **Observação Semidirigida**

A observação semidirigida, que parte de um conjunto de aspectos que se deseja observar, constituiu-se em mais um dos instrumentos empregados pela pesquisa qualitativa. De acordo com Triviños (2001, p.86), “O objetivo é observar alguns traços que interessam ao investigador. Porém, o pesquisador deverá estar atento a toda a manifestação que possa enriquecer os objetivos que persegue no estudo, ou que sugiram a formulação de novas hipóteses”.

A observação semidirigida (roteiro no APÊNDICE D) foi realizada no Centro de Capacitação em Educação Inclusiva e Acessibilidade, em espaços onde ocorre o atendimento educacional especializado dos alunos com necessidades educacionais especiais, incluídos na rede.

As observações ocorreram na realização de atendimentos educacionais especializados, onde os professores especialistas atuavam no desenvolvimento de atividades com os alunos, de acordo com as necessidades educacionais especiais.

As observações deram-se com os seguintes atendimentos: 01 com alunos cegos em aprendizagem do Braile, 02 de psicopedagogia realizados em salas de recursos, 01 de psicomotricidade e 01 de fonoaudiologia. Durante a realização das observações dos atendimentos educacionais especializados, observou-se ainda a realização de atividades de integração com pais ou responsáveis pelos alunos em atendimento.

Os registros de observação foram realizados sem referência às crianças e adolescentes em atendimento educacional especializado, em razão das observações não serem direcionadas às mesmas. A observação deu-se unicamente sobre a implementação das políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva na rede municipal de Canoas - RS. Enquanto tal, o nosso foco de observação foram os professores e especialistas, na realização dos atendimentos educacionais especializados, por estes expressarem ações de implementação das políticas.

Ou seja, a observação semidirigida teve como objetivo captar acontecimentos relacionados à implementação de políticas educacionais no período, sendo os fatos observados registrados por meio de relatório descritivo, os quais apresentam elementos que confirmam os discursos dos pesquisados sobre as atividades por eles desenvolvidas.

### **Pesquisa Documental e Bibliográfica**

A realização da coleta de documentação disponível, referente às políticas inclusivas implementadas no período, foi viabilizada com a localização das publicações realizadas no período e contou com as contribuições dos responsáveis pela gestão da inclusão na Secretaria Municipal de Educação de Canoas - RS, integrando assessorias, departamentos, serviços e conselhos envolvidos, para o acesso a registros relevantes ao alcance dos objetivos do estudo proposto.

Os referenciais teóricos são incluídos como elementos que trazem importantes contribuições para viabilização da análise das políticas públicas da educação especial na perspectiva inclusiva.

Nessa perspectiva inclui-se inicialmente Muller e Surel (2004), que na apresentação de proposta das políticas públicas, trazem conceitos fundamentais à compreensão da temática, com definições de política, elementos que permitem especificar a noção de política pública, que são a construção de um quadro normativo, a expressão do poder público e a constituição de uma ordem local. Além disso, os autores abordam os problemas postos pela análise das políticas públicas, tornando sua produção relevante na realização do presente estudo.

Para tal inscrevemos ainda a obra de Azevedo (1997), que focaliza a educação, dando destaque na dimensão de política pública, abrindo caminhos teórico-metodológicos. Examina as abordagens e ferramentas analíticas próprias ao campo investigativo das políticas públicas, buscando articulá-las à educação. A autora apresenta uma proposta analítica para a política

educacional no espaço de interseção das abordagens, que se caracteriza em desejável instrumento de análise, tratando da análise da formulação de alternativas e seleção de soluções das políticas públicas educacionais.

A documentação acessada, refere-se aos registros e relatórios sobre as políticas inclusivas implementadas no período, pela Secretaria Municipal de Educação, dentre as quais constam os atendimentos incluídos nas escolas da rede realizados pelo CEIA, os encaminhamentos de inclusão da rede nos programas e ações do MEC e na pesquisa colaborativa junto ao UNILASALLE, além dos pareceres, resoluções e notas técnicas da SEESP, para a realização do atendimento educacional especializado. A documentação viabilizada integra as contribuições dos responsáveis pela gestão da inclusão, que atuam Secretaria Municipal de Educação de Canoas - RS, os quais trazem, em seus discursos, as ações referentes aos conteúdos dos documentos disponibilizados.

#### **Efetividade na participação dos sujeitos:**

INSTRUMENTOS	Questionário		Entrevista		Observação	
	Propostos	Recebidos	Previstas	Realizadas	Previstas	Realizadas
SME / CEIA	15	10	01	01	05	06
ESCOLAS Administrativo	12	06	01	01	0	0
ESCOLAS Pedagógico	12	10	01	01	0	0
TOTAL	39	26	03	03	05	06

Quadro 05 - Amostra de Pesquisa

Fonte: autoria própria, 2010

A participação efetiva, com o retorno dos questionários, contou com dois terços do total dos sujeitos previstos na proposta de investigação engajaram-se no projeto, que contou com o retorno de 26 dos 39 questionários. A realização da entrevista semiestruturada, das

observações semidirigidas e da pesquisa documental e bibliográfica, ocorreu de acordo com o projetado.

A coleta das informações ocorreu com o cumprimento dos procedimentos éticos, por meio de questionários e observações, que foram realizados durante o segundo semestre de 2010 e as entrevistas foram realizadas no primeiro bimestre de 2011, bem como a pesquisa documental e bibliográfica, que foi realizada de forma concomitante.

### **Análise das Informações**

A proposta para a análise das informações é qualitativa, assumindo-se a opção pela interpretação dos discursos presentes nos textos dos instrumentos de coleta, considerando que as leituras ocorreram a partir de referenciais próprios e com a ciência de que ao realizar análise qualitativa de materiais textuais, de acordo com Moraes e Giliazzi (2007), assume-se interpretações de enunciados dos discursos, o que sempre envolve a própria subjetividade. De acordo com estes autores,

O processo analítico encaminha a construção de uma estrutura de categorias e argumentos correspondente a um novo texto, capaz de sintetizar os principais elementos, dimensões ou categorias que podem ser lidos e interpretados nos textos submetidos à análise. Desta forma, como seu próprio nome indica, a análise textual trabalha com os textos, amostras de discursos, podendo partir de materiais já existentes ou estes podem ser produzidos dentro da própria pesquisa. (MORAES e GILIAZZI, 2007, p.112).

Assim, a análise dos dados coletados ao longo da investigação foi realizada com a análise textual discursiva, onde os discursos expressos nos textos são constituintes do corpo das informações e que, segundo apontam Moraes e Giliazzi (2007), não ocorrem a partir de uma leitura superficial e descomprometida. De acordo com os autores: “Quando de qualidade, envolve fazer leituras aprofundadas e rigorosas de um conjunto de textos” (MORAES E GILIAZZI, 2007, p.113).

Os dados coletados possibilitaram a análise textual discursiva, relacionada aos objetivos do projeto, pois a integração dos discursos buscou compreender questões relativas à elaboração, às políticas, bem como às ideias que acompanham a formulação, implantação e implementação das políticas.

Quanto à categorização, Moraes e Giliazzi (2007, p.86) alertam que as “Pesquisas qualitativas dão preferência a metodologias abertas, favorecendo-se a emergência de

categorias ao longo do processo de análise”. Nesse sentido, a adoção das categorias emergentes, tornou-se a opção para a realização da análise, ocorrendo assim à definição das categorias de acordo com a elucidação dos discursos dos sujeitos de pesquisa, referentes às questões relacionadas às políticas públicas de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais e da educação especial na perspectiva inclusiva.

Os autores colocam que a análise textual discursiva envolve “identificar e isolar enunciados dos materiais submetidos à análise, categorizar esses enunciados e produzir textos, integrando nestes, descrição e interpretação, utilizando como base de sua construção o sistema de categorias construído” (MORAES e GILIAZZI, 2007, p.86).

Portanto, a pesquisa buscou a realização de análises da realidade educacional investigada, visando a produção de subsídios, que contribuíssem, na interpretação da realidade, com avanços na proposição de alternativas, para a resolução dos desafios emergentes, apresentados pelo processo inclusivo.

Para dar conta de tal tarefa, percebe-se a relevância da contribuição de Stake, ao se referir ao investigador de casos como intérprete:

El investigador de casos reconoce y confirma significados nuevos. Quien investiga reconoce um problema, um conflicto, y lo estudia, confiando em poder relacionarlo mejor com cosas conocidas. Al encontrar relaciones nuevas, el investigador descubre la forma de hacerlas comprensibles a los demás. La investigación no es dominio exclusivo de los científicos, es también el dominio [...] de todos los que se dedican al estudio y la interpretación (STAKE, 2007, p.77-78).

A análise das informações realizada, estabeleceu-se, aliada ao estudo e às reflexões, numa relação de diálogo com a fundamentação teórica, na busca dos fios condutores, para o alcance dos objetivos da investigação: a configuração das políticas públicas de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino fundamental, na rede municipal de Canoas, durante a última década, compreendendo o período de 2001 a 2010.

A efetivação da análise ocorreu com a aplicação dos questionários, as observações semidirigidas e a pesquisa documental e bibliográfica, sendo que a aplicação dos questionários sinalizou, a partir de informações a serem incluídas, complementadas e/ou explicitadas, os sujeitos com os quais as entrevistas semiestruturadas foram realizadas.

A seguir, procedeu-se à enumeração e categorização das informações coletadas, para a realização da análise textual discursiva, que contou com a organização das informações obtidas pelos instrumentos de coleta, seguida de leitura flutuante das informações contidas nos mesmos.

A partir disso, segundo Moraes e Giliazzi (2007, p.149) “a análise textual discursiva, na perspectiva fundamentada hermenêutica, inicia seus esforços de construção, a partir dos

sentidos mais imediatos e simples dos fenômenos que pesquisa” e procedeu-se a classificação das informações a partir da redefinição das categorias previamente estabelecidas pela empiria, para categorização emergente da própria pesquisa, onde relacionou-se concomitantemente a análise teórico prática, a partir dos objetivos deste estudo.

#### Categorias da Análise

Categorias a priori	Categorias emergentes
1. Políticas Públicas Educacionais	1. Aspectos Legais da Educação Especial
	2. As Políticas Públicas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
	3. As Políticas Públicas de Formação de Professores para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
2. Educação Especial na Perspectiva Inclusiva	4. A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e a Infraestrutura
	5. Os Serviços Especializados e a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
3. As Tecnologias da Informação e Comunicação Acessíveis na Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais	
	6. Os Limites e as Possibilidades da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

Quadro 06 - Categorias de Pesquisa

Fonte: autoria própria, 2010

As categorias a priori, desdobradas em categorias emergentes, constituem as categorias da análise realizada. Assim, da primeira categoria a priori, decorrem três emergentes e, o mesmo ocorrendo com a segunda categoria a priori, que se desdobrou em



duas emergentes. As duas primeiras categorias a priori, aqui apresentadas, trazem as decorrentes, sendo que a última, não evidenciou seu desdobramento na pesquisa realizada.

Contudo, surgiu na pesquisa de campo uma outra categoria, “os limites e as possibilidades da educação especial na perspectiva inclusiva”, na qual, de alguma forma, aparecem as tecnologias da terceira categoria. De acordo com Moraes e Giliazzi (2007, p.113): “Nessa perspectiva as leituras, descrições e interpretações podem atingir significados dos quais nem o próprio autor esteve consciente”.

A operacionalização da investigação deu-se no movimento de teorizar a prática, portanto a categorização deu-se igualmente nessa lógica, onde as contribuições dos sujeitos da pesquisa, registradas nos instrumentos de coleta das informações, orientaram a definição das categorias, para a realização da análise, expressa nos capítulos que compõe o estudo realizado.

## **2 ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Neste quadro é importante destacar as mudanças na oferta de educação, que vem ocorrendo sob a influência do contexto social e histórico, onde podemos verificar a ativa participação da sociedade, enquanto sujeitos ativos de direitos, na trajetória de conquistas ocorridas na área.

As conquistas se traduzem em normatizações, norteadoras das ações dos gestores, as quais apresentam aspectos de relevante importância na realização de análise, quanto à implementação de políticas públicas que assegurem os direitos instituídos nos documentos legais.

Aponta-se o destaque da produção de Fávero (2001), com “A Educação na Constituinte Brasileira”, que traz as contribuições, para a análise sócio-histórica da trajetória do ordenamento legal no país e também a importância dos estudos de Romanelli (1978), que a partir de suas investigações sobre a História da Educação no Brasil, apresenta o estudo da realidade e denúncia às distorções que afetam o processo educacional da nação entre outros.

A proposta integra ainda Bobbio (1992), que através de sua obra “A Era dos Direitos”, possibilita reflexões sobre os ordenamentos legais, que expressam o cenário de busca pela garantia da proteção dos direitos, cada vez mais específicos, desde a década de 80. Segundo o autor, “Finalmente, descendo do plano ideal para o plano real, uma coisa é falar dos direitos do homem, direitos sempre novos e cada vez mais extensos, e justificá-los com argumentos convincentes; outra coisa é garantir-lhes uma proteção efetiva” (BOBBIO, 1992, p.63).

Ainda sobre as conquistas neste cenário, destaca-se a construção da sociedade no concerne ao vocabulário correspondente à afirmação dos direitos e à contraposição ao enfoque assistencial e terapêutico das nomenclaturas, como deficientes, incapazes, retardados, excepcionais, portadores de deficiência, optando pelas denominações: portadores de necessidades especiais, portadores de necessidades educacionais especiais e por fim, alunos com necessidades educacionais especiais.

Assim, as necessidades educacionais especiais passam a integrar os discursos acadêmicos, os documentos legais e o sistema escolar e, a opção que se faz por tal definição se refere à compreensão da necessidade de recursos e ferramentas para que se garanta o direito da aprendizagem e da participação dos alunos, incluindo as ofertas de atendimentos educacionais especializados. Contudo, apresenta-se, neste estudo, discursos ligados a outras

definições, trazidas nos dispositivos legais da educação especial e inclusiva e nos discursos dos sujeitos participantes.

Os autores citados contribuem na reflexão sobre os entes federados, enquanto responsáveis pela implementação das políticas públicas que viabilizam a inclusão, por meio dos diversos caminhos das diferentes composições partidárias, vem realizando ações para a concretização de políticas educacionais nessa perspectiva. Embora careçam de indicadores que lhes elucidem as possibilidades das propostas exitosas, cada ente vem construindo sua trajetória na efetivação das políticas, redefinindo-as no confronto com os limites que se apresentam na implementação.

A partir dos ordenamentos legais, diversos dispositivos e diretrizes institucionais foram estabelecidas, para a garantia e promoção da Educação Básica, no sentido de favorecer a aprendizagem para todos os alunos, incluindo os com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, entende-se que a Educação Inclusiva requer o atendimento das necessidades educacionais especiais e é muito mais que o acesso e permanência do aluno no ensino regular.

Neste capítulo traremos inicialmente o recorte do principal aporte legal norteador do processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, bem como a compreensão dos aspectos legais pelos gestores da Rede Municipal de Canoas – RS, a fim de promover a análise e discussão das políticas públicas implantadas na área.

## **2.1 Consolidação Internacional**

Os documentos de caráter internacional, assinados desde a década de 90, que expressam a defesa do direito à Educação de Todos, expressam o compromisso das nações em torno da Educação Inclusiva e mobilizam o estabelecimento de mudanças no sentido da promoção da educação aos mais desfavorecidos em nível internacional, nacional, regional e local. Dentre estes pessoas destaca-se todos os grupos, que historicamente vem sofrendo discriminações e/ou exclusões.

O fortalecimento das políticas internacionais, ocorreu com a assinatura em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia, da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, com o objetivo de garantir a Educação Inclusiva. O Documento, estabelece-se como forma demonstrativa da necessidade de garantir educação para todas as pessoas, independentemente de sua raça, classe, gênero ou necessidade educacional especial.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, veio favorecer as políticas educacionais de muitos países, com destaques para os países mais pobres, já que a mesma, em um de seus artigos afirma que: “As necessidades básicas de aprendizagem dos adultos e das crianças devem ser atendidas onde quer que existam. Os países menos desenvolvidos e com baixa renda apresentam necessidades especiais que exigirão atenção prioritária no quadro da cooperação internacional à educação básica, nos anos 90” (UNESCO, 1990).

Na conferência internacional de Nova Delhi - Índia, em 1993, foi reafirmado o compromisso da conferência de Jomtien quanto ao atendimento às necessidades básicas de escolarização e ampliação das oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. Na oportunidade estabeleceu-se o reconhecimento da responsabilidade da sociedade, com a participação de governos, famílias, comunidades, organizações não-governamentais pela Educação, com a exigência da participação de todos numa grande aliança que transcenda a diversidade de opiniões e posições políticas (UNESCO, 1993).

Em 1994, em Salamanca, Espanha, foi assinada a declaração, que vem sendo referência de todas as políticas na área. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) recomenda a concentração de esforços no desenvolvimento de escolas inclusivas e serviços especializados, com o estabelecimento de recursos e equipamentos adequados e a capacitação de professores. Desta Conferência, organizada pelo governo da Espanha e pela UNESCO, participaram mais de 90 países, de todos os continentes, organismos internacionais e organizações não-governamentais de caráter internacional.

Outros movimentos e conferências vem ocorrendo, desde lá, como em Dakar, no Senegal, no ano de 2000, que reuniu a Cúpula Mundial da Educação, cujos participantes também se comprometeram com os objetivos e as metas da Educação para Todos.

## **2.2 Legislação Nacional**

A Educação Básica no Brasil vem sofrendo mudanças desde a constituição de 1988, com uma intensidade maior na última década. Em especial por que, as transformações ocorridas neste período elucidam melhor o foco da educação especial na perspectiva inclusiva.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) traz como um de seus objetivos fundamentais a de, “promover o bem estar de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. O inciso III, do artigo 208, estabelece ainda o atendimento educacional especializado às pessoas com necessidades educacionais especiais, dando ênfase para que estas ocorram “preferivelmente na rede regular de ensino”.

A Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), apoia a inserção de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, priorizando o financiamento de projetos institucionais que envolvam ações de inclusão.

O Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8.069/90, de julho de 1990 (BRASIL, 1990), no artigo 54, sugere que o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência” seja oferecido “preferencialmente na rede regular de ensino”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), no seu capítulo V, artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devam assegurar aos alunos currículos, métodos, recursos e organizações específicos para atender às suas necessidades; assegurando terminalidade específica àqueles que não atingirem o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências e a aceleração de estudos aos superdotados para a conclusão do programa escolar.

O Projeto de Lei 4.767/98, delineia a questão da acessibilidade de modo geral e foi transformado na Lei Ordinária 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências, preconizando, no Art. 1º, pela “supressão de barreiras e obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios, nos transportes e meios de comunicação” e, no Art. 21 do Cap. VIII, apresenta disposições voltadas “ao desenvolvimento tecnológico orientado à produção de ajudas técnicas para as pessoas com deficiências”.

A regulamentação da Lei nº 7.853/89, através do Decreto nº 3.298 de 1989, ao dispor sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência define a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1989).

A presença de órgãos internacionais, distinguindo-se os de financiamento, como as agências do Banco Mundial – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento e (BIRD) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), bem como as voltadas à cooperação técnica como o Fundo das Nações Unidas para a Infância - United Nations Children's Fund (UNICEF) - e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e

a Cultura - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) foram relevantes e de extrema importância neste processo. O investimento externo acordado com os Bancos, além de um empréstimo, traduz-se em um contrato de metodologias previamente definidas. A perspectiva de “políticas sociais inclusivas” (BANCO MUNDIAL, 2000) e da concepção de “educação inclusiva” que emerge destes organismos internacionais é aquela que considera as escolas como espaços comunitários de prestação de serviços sociais, dentre os quais, os serviços educacionais. Observa-se, igualmente que na proposição de políticas para a América Latina, a UNESCO recomenda campanhas de sensibilização, como o fez, com muita propriedade o governo federal, com o objetivo de promover a aceitação, participação e responsabilidade da sociedade sobre as peculiaridades das pessoas com necessidades especiais. A proposta também apresenta uma racionalização administrativa baseada em reformas, a partir de um planejamento da vida pública em que se opere a redefinição de papéis ao se articular ações com os diferentes entes federativos.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação/Comissão da Educação Básica (CNE/CEB), nº 2/2001 (BRASIL, 2001a), estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DCNEE). O Art. 2º da referida DCNEE reafirma a idéia da Educação Inclusiva, dispondo inclusive que, os sistemas de ensino devam matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais e, aos respectivos sistemas de ensino, assegurar as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação/Comissão da Educação Básica (CNE/CEB), nº 17 de 2001 (BRASIL, 2001b) caminha na mesma perspectiva da Resolução do CNE/CEB, nº 2/2001, ao apontar, depois de uma aprofundada análise da mesma, por onde as referidas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica deveriam caminhar.

A Resolução CNE/CEB nº 1/2002 (BRASIL, 2002), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, orienta às instituições de Ensino Superior a organização curricular, prevendo uma formação de professores voltada para atender à diversidade e contemplar conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A política de inclusão no Brasil se difunde ainda mais com o documento orientador do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (BRASIL, 2006), que objetiva transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, desenvolvendo o processo de formação dos gestores e educadores nos municípios brasileiros, garantindo o

direito de todos a ter acesso à escolarização, bem como a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade.

O Decreto Lei 5.296 de 2 de dezembro de 2004, regulamenta a Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade e apresenta, no Capítulo VI, a normatização específica do Acesso à Informação e Comunicação às pessoas portadoras de deficiências.

A Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007b), que regulamenta o Fundo de Manutenção, Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), por sua vez, dispõe no Art. 9º que, “serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas”. Mais especificamente, o Art. 36, ao legislar sobre a distribuição proporcional de recursos para a educação, pondera que entre as matrículas da educação para alunos com necessidades educacionais especiais se considere que para os especiais se calcule um valor de 2,20 (dois inteiros e vinte centésimos), superiores aos níveis e modalidades atendidas pelos municípios urbanos: creches 0,80 (oitenta centésimos), pré-escola 0,90 (noventa centésimos), anos iniciais do ensino fundamental 1,00 (um inteiro), anos finais do ensino fundamental 1,10 (um inteiro e dez centésimos), educação de jovens e adultos 0,70 (setenta centésimos), e a partir do segundo ano de vigência do FUNDEB, a ampliação das creches de tempo integral para 1,10 (um inteiro e dez centésimos) e as pré-escolas em tempo integral para 1,15 (um inteiro e quinze centésimos), mantendo-se as ponderações anteriores para as de tempo parcial.

O Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008a) dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamentando o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394/96, bem como acrescenta alguns dispositivos ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Em especial, o Art. 1º do Decreto nº 6.571/2008 estabelece que, a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. No § 1º deste artigo considera atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. No § 2º do mesmo artigo determina ainda, que o atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolvendo a participação da família, além de ser realizado em articulação com as demais

políticas públicas. O Decreto acrescenta igualmente um dispositivo ao Decreto nº 6.253/2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, entre outras providências. O Art. 9º do Decreto nº 6.253/2007, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, estabelece que, admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na Educação Básica. O Parágrafo único do Art. 9º, reforça ainda que: “O atendimento educacional especializado poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições mencionadas no art. 14”. Sendo que, o artigo 14 do Decreto nº 6.253/2007, com redação dada pelo Decreto nº 6.278, de 29 de novembro de 2007, dispõe que: “Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2008, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na Educação Especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na Educação Especial, conveniadas com o poder executivo competente”.

A Política Nacional de Educação na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), estabelece que, cabe ao Estado assegurar o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da inclusão plena em todos os níveis de ensino, adotando medidas para garantir, de acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (2006, Art.24):

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

O Parecer do CNE/CEB nº13/2009 (BRASIL, 2009a) propõe que, a partir de 2010, os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação sejam contabilizados duplamente no âmbito do FUNDEB, quando matriculados em classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado. Essas Diretrizes Operacionais baseiam-se, então, na concepção do atendimento educacional especializado e não devem ser entendidas como substitutivo à escolarização realizada em classe comum das diferentes etapas da educação regular. Mas sim, como mecanismo que viabilizará a melhoria da qualidade do processo educacional dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, ao mesmo



tempo em que orienta a organização da escola e das demandas dos sistemas de ensino nesta lógica. Reafirma igualmente a pertinência da solicitação da SEESP/MEC para o CNE que apresenta orientações norteadoras para os sistemas de ensino para efetivação do direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos matriculados no ensino regular da rede pública, que atendam aos critérios estabelecidos, de modo a operacionalizar o disposto no Decreto nº 6.571/2008. O Parecer propõe a regulamentação, estabelecendo como prioridade: “A obrigatoriedade da matrícula dos alunos, público-alvo da Educação Especial, na escola comum do ensino regular e da oferta do AEE; A função complementar ou suplementar do atendimento educacional especializado e da Educação Especial, como área responsável pela sua realização; A conceituação do público-alvo da Educação Especial, a definição dos espaços para a oferta do atendimento educacional especializado e o turno em que se realiza; As formas de matrícula concomitante no ensino regular e no atendimento educacional especializado, contabilizadas duplamente no âmbito do FUNDEB, conforme definido no Decreto nº 6.571/2008; As orientações para elaboração de plano do AEE e competências do professor do AEE; A inclusão do AEE no projeto pedagógico da escola da rede regular de ensino; As condições para a realização do AEE em centros de atendimento educacional especializado; As atribuições do professor que realiza o AEE; A formação do professor para atuar na Educação Especial e no AEE”.

A Resolução nº 4 de 02 de Outubro de 2009 (BRASIL, 2009b), institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, dispondo no Art. 5º, “que o AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios”.

## **2.3 Legislação Estadual**

As Políticas Públicas Estaduais traduzem, mais ou menos, as políticas expressas nos documentos legais em nível nacional e internacional, com o estabelecimento de normativas

que apresentam proximidade com as normas vigentes para a educação nacional, viabilizando sua implementação no Sistema Estadual de Ensino.

Deste modo, por exemplo, a Constituição do Estado do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 1989), no Capítulo II, Seção I - Da Educação, traz no inciso I do Art. 197, a reafirmação do princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. No inciso VII do Art. 199 dispõe sobre o dever do Estado em “proporcionar atendimento educacional aos portadores de deficiência e aos superdotados” e estabelece, no Art. 214, que “o Poder Público garantirá educação especial aos deficientes, em qualquer idade, bem como aos superdotados, nas modalidades que se lhes adequarem”.

Já a Lei Estadual nº 11.056, de 18 de dezembro de 1997, dispõe sobre a matrícula de aluno portador de deficiência locomotora em escola pública, mais próxima de sua residência, independente de vaga, bem como assegura adequação dos espaços físicos e preconiza, no Art. 3º, que “a escola deverá proporcionar, regularmente, ao aluno matriculado com deficiência locomotora, atividades esportivas adequadas”, bem como a articulação com as demais escolas da comunidade, para a sua participação em jogos e disputas desportivas.

A Resolução nº 267 de 10 de Abril de 2002, do Conselho Estadual de Educação (CEED), fixa os Parâmetros para a Oferta de Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino, decorrentes da análise apresentada no Parecer nº 441 do CEED, também de 10 de Abril de 2002, que trata dos Parâmetros para a Oferta de Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino. Os documentos afirmam existir uma estreita relação entre a implementação das normativas da educação nacional, ou seja, da implementação das propostas de políticas públicas educacionais de âmbito federal, para a educação especial.

Os documentos baseiam-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e, mais especificamente, na Resolução do Conselho Nacional de Educação/Comissão da Educação Básica (CNE/CEB), nº 2/2001 que estabelece as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” e no Parecer do Conselho Nacional de Educação/Comissão da Educação Básica (CNE/CEB), nº 17 de 2001, que aponta as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”, conservando estreita relação com as diretrizes nacionais para a Educação Especial.

O Parecer nº 56/2006 do CEED, fornece as orientações sobre a implementação das normas que regulamentam a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, cita a legislação de âmbito nacional e estadual na área, bem como se coloca em consonância com os documentos legais.

A Resolução nº 310 do CEED, de 15 de setembro de 2010, estabelece procedimentos para a inserção de dispositivos sobre o Atendimento Educacional Especializado nos Regimentos Escolares das instituições de ensino integrantes do Sistema Estadual de Ensino.

## **2.4 Legislação do Município de Canoas**

As políticas de inclusão do município de Canoas - RS, decorrem, como as políticas estaduais, das políticas internacionais e nacionais, sendo que as implementadas nas 42 escolas de ensino fundamental da rede compõem o presente objeto de estudo. E como já anunciamos na introdução desta dissertação buscamos conhecer e analisar os documentos que instituíram e garantem as políticas públicas na área na última década.

No início deste período, a Secretaria Municipal de Educação de Canoas - RS, contava com a Assessoria da Educação Especial, integrada ao Serviço Técnico Pedagógico do Departamento de Ensino Fundamental, para a gestão da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede.

A Lei nº 4.889, de 13 de fevereiro de 2004 (CANOAS, 2004) institui a Assessoria de Políticas de Inclusão, que passou a coordenar as ações ligadas à inclusão dos alunos com necessidades especiais nas escolas da rede.

A Lei nº 5.021 de 09 de novembro de 2005 (CANOAS, 2005) instituiu o Sistema Municipal de Ensino no Município de Canoas. Esta lei no seu Art. 5º estabelece, entre seus princípios do ensino, a garantia do processo de inclusão de educandos com necessidades educacionais especiais. O Art, 8º, afirma que é dever do Município, no tocante à educação escolar pública, o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino através de programas de apoio específicos.

A referida Lei, na Seção II, da Educação Especial, em seu Art. 19, define o atendimento por educação especial, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades educacionais especiais, estabelecendo no § 1º, que haverá, quando necessário, serviço de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da educação especial.

A Lei nº 5.189 de 01 de agosto de 2007 (CANOAS, 2007), estabelece, em seu Art. 39, que são atribuições da Secretaria Municipal da Educação e Cultura: a inclusão digital de todos os alunos do ensino fundamental e especial, bem como a promoção da inclusão.

A Lei nº 5.274 de 11 de janeiro de 2008 (CANOAS, 2008), no Art. 25 reafirma as competências estabelecidas na Lei nº 5189. Já no Art. 26 desta mesma Lei diz que a mesma integra o Serviço de Políticas de Inclusão ao Departamento de Educação.

A Lei nº 5.363 de 02 de janeiro de 2009 (CANOAS, 2009c), que dispõe sobre a estrutura, organização e funcionamento do Poder Executivo Municipal de Canoas, também reafirma, no Art. 21 da seção XI, a competência da Secretaria Municipal da Educação, quanto à inclusão digital de todos os alunos do ensino infantil, fundamental e especial, bem como da promoção da inclusão.

O Decreto nº 1.044 de 22 de setembro de 2009 (CANOAS, 2009a), designa membros para compor o Comitê Gestor Municipal de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência (CGMPD). O decreto considera igualmente a necessidade de planejar, implementar e monitorar as ações para inclusão das pessoas com deficiência, bem como de definir metas anuais para efetivação do compromisso assumido. O comitê é composto por representantes da Coordenadoria Municipal de Inclusão Social e Acessibilidade, vinculada ao Gabinete do Prefeito, bem como representantes das Secretarias Municipais de Desenvolvimento Urbano e Habitação, da Educação, de Transportes e Mobilidade, da Saúde, de Desenvolvimento Social, de Desenvolvimento Econômico e de Planejamento e Gestão.

O Decreto nº 1.243 de 14 de dezembro de 2009 (CANOAS, 2009b), cria o Centro de Capacitação em Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA), vinculado à Unidade de Inclusão, da Diretoria de Educação Continuada e Diversidade da Secretaria Municipal da Educação. O Parágrafo Único estabelece que o CEIA tem como objetivo proporcionar um atendimento educacional especializado e gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente os matriculados na rede pública municipal de ensino.

O município integrou-se ainda a programas do Ministério de Educação, que apoia os sistemas de ensino na viabilização de políticas educacionais inclusivas, dentre eles, destaca-se a implementação das salas de recursos multifuncionais, com materiais pedagógicos e de acessibilidade, para a realização do atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à escolarização, dos alunos que estejam registrados no Censo Escolar enquanto tais.

## 2.5 A Compreensão dos Gestores de Canoas sobre os Aspectos Legais

Os aportes legais norteadores da inclusão, no ensino regular, dos alunos com necessidades especiais na rede são citados pelos gestores de acordo ao grupo de gestão que integram.

As bases legais referidas pelos gestores da SME e/ou do CEIA são: A LDBEN 9394/96, a Resolução 02/2002, o Parecer 17/02 17/2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do MEC, o Decreto 6571/2008, as Notas Técnicas da Secretaria de Educação Especial do MEC, o Decreto sobre o AEE (salas de recursos), a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (ONU-2006), a criação do CEIA, Plano Nacional de Educação e a Constituição Federal.

A compreensão das normativas pelo grupo de gestores da SME e/ou do CEIA, mostra-se mais próxima à perspectiva inclusiva da educação especial. Nesse sentido, destaca-se um dos discursos apresentados por um dos representantes do grupo:

Sempre entendi a inclusão de uma forma mais ampla, ou seja, para mim trata-se não apenas de possibilitar o acesso e a permanência aqueles estudantes que possuem alguma limitação física ou cognitiva, mas sim ter clareza dos aspectos relacionados à diversidade encontrada em todos os meios de interação social. Portanto, sempre procurei pautar meu trabalho por esta perspectiva (Gestor P<sup>2</sup>, CEIA, 2010).

A preocupação deste grupo remete ao cumprimento das normativas, conforme nos coloca o Gestor U (SME/CEIA, 2010): “Minha proposta é que seja uma prática cada vez mais responsável, que os gestores façam cumprir as determinações legais e que seja dado todo o suporte necessário para que a inclusão aconteça na sua melhor forma”. Contudo, os gestores das escolas demonstram pouca afinidade com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Os gestores do administrativo das escolas revelaram desconhecimento do conteúdo dos dispositivos legais, norteadores da inclusão no ensino regular. Dentre o grupo, foi citado apenas o Parecer 17/2001 e a Resolução nº 2/2001. A exemplo da falta de domínio, ao ser

---

<sup>2</sup> Na análise dos textos discursivos, a identificação dos 26 gestores participantes da pesquisa, foi feita com o uso de pseudônimos. Dessa forma, empregou-se a palavra Gestor para todos os sujeitos, seguida de uma das letras do alfabeto, que lhe fora atribuída de forma aleatória. E, para indicar o local de atuação dos pesquisados, utiliza-se as siglas indicativas: SME (Secretaria Municipal de Educação), CEIA (Centro de Capacitação, Educação Inclusiva e Acessibilidade), EADM (Escola Administrativo) ou EPED (Escola Pedagógico).

questionado sobre a legislação ou aporte legal de conhecimento ou embasamento da prática inclusiva na escola, na entrevista realizada, um dos representantes deste grupo, coloca que:

Gestor Y, EADM: Um conhecimento mais embasado eu não tenho. Eu sei assim o que é levado pela supervisora da escola em reuniões ou algum material que se tenha, que se possa dar uma examinada mais superficial, mais detalhado eu não, de conhecimento eu não tenho.

Pesquisadora: E existe alguma fonte de atualização da legislação na escola? Existe algum processo, onde essa legislação chega até os gestores, direção da escola?

Gestor Y, EADM: Também é/são os materiais que a nossa supervisora dispõe ham, creio que deva ter alguma coisa em arquivo né, mas não assim, direcionado a professor, é um acesso mais rápido e facilitado ao professor mesmo né...

A questão se torna preocupante em razão de as ações inclusivas na escola necessitarem da responsabilização de todos os envolvidos no processo. Além disso, os gestores do administrativo das escolas, localizam-se em espaço significativo frente à implementação das políticas públicas inclusivas, à gestão da acessibilidade e dos recursos materiais e humanos, zelando pelos direitos dos alunos, garantidos nos documentos.

As normativas citadas pelos gestores do administrativo das escolas, também foram apontadas pelos gestores do pedagógico destas instituições, sendo que neste grupo foram incluídas ainda referências à LDBEN 9394/96 e à Lei 10.172/2001 e à política de educação especial na perspectiva inclusiva.

A apropriação da perspectiva inclusiva da educação especial foi expressa no depoimento de uma das gestoras de escola que atua no pedagógico:

De acordo com a nova política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, os sistemas de ensino devem se organizar para oferecer a todas as crianças, não somente o acesso, mas a permanência e ensino de qualidade. Equipes multidisciplinares torna-se imprescindível, para que, este atendimento seja com qualidade, dando oportunidade a todos alunos atuarem efetivamente neste espaço educativo (Gestor Q, EPED, 2010).

A gestora cita, além da normativa estabelecida pela política nacional, elementos que integram a sua viabilização. Porém revelou-se a ausência de expressividade dessa compreensão dentre os gestores das escolas, que se detém majoritariamente no Parecer da CEB 17/2001, na Resolução da CEB nº 2/2001 e na LDBEN 9394/96, normativas amplamente discutidas durante as primeiras gestões municipais da última década, para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas de ensino regular da rede.

A compreensão dos aspectos legais pelos gestores das escolas necessita ser ampliada e os discursos apresentados revelam ainda a insuficiência de encaminhamentos, no sentido de assessorar as escolas de ensino fundamental, subsidiando e promovendo debates sobre os

conteúdos dos dispositivos legais vigentes e dos encaminhamentos da SME, para a implementação das políticas de educação especial na perspectiva inclusiva nas escolas de ensino regular da rede.

### **3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

A crescente importância atribuída ao problema do reconhecimento dos direitos humanos, nos debates internacionais, entre homens de cultura e políticos, em seminários, congressos e fóruns, propõe à escola a organização de debate coletivo, integrado à comunidade, considerando as competências e obrigações dos diversos agentes sociais e educativos frente à educação, enquanto direito de todos.

Neste capítulo aborda-se a trajetória de conquistas na área durante as últimas décadas, recorrendo sobre as políticas públicas de educação inclusiva segundo os teóricos, bem como propõe-se a análise da implementação das políticas públicas educacionais inclusiva na rede municipal de Canoas e as atividades desenvolvidas, nesse sentido, pelos gestores pesquisados na rede.

#### **3.1 As Políticas Públicas de Educação Inclusiva: diversidade de perspectivas**

A política educacional brasileira inclui a educação especial desde os anos 1960, com políticas de integração, promovendo as modalidades terapêuticas e assistencialistas. Os discursos pela educação inclusiva passam a integrar as pautas e os textos das políticas a partir da década de 90, segundo pressupostos da educação para todos.

Oliveira (2004) aponta para as problemáticas decorrentes do avanço expressas nos discursos oficiais. De acordo com a autora:

Entretanto, a educação a inclusão como política educacional, com base em pressupostos liberais, é a tônica dos debates, especialmente na educação especial, com muito mais perguntas do que respostas, sendo considerada para uns um desafio e para outros um risco. As questões problematizadas pelos educadores centram-se principalmente ao “como” incluir, na formação de professores na educação especial e no desaparecimento das classes especiais. E observa-se a não problematização do conceito de inclusão contido no discurso oficial. (OLIVEIRA, 2004, p.97)

O que se propõe nas ações propostas é garantir o direito da diversidade, responsabilizando a todos, tanto na elaboração e na execução de políticas educacionais, a fim de que se constitua uma escola para todos.



Contudo, a história da educação escolar demonstra que, de fato, nunca houve uma escola para todos, especialmente considerando as crianças com deficiências, são os últimos ordenamentos legais que a vem instituindo. Segundo Beyer (2005, p.13), “na história da educação formal ou escolar, nunca houve uma escola que recebesse todas as crianças, sem exceção alguma”. No entanto, estabelece-se o desafio emergente da inclusão escolar, sobre a qual o autor complementa: “A escola inclusiva ou a escola com uma proposta de inclusão escolar tem se proposto (ao menos paradigmaticamente) a atender todas as crianças, sem qualquer distinção” (BEYER, 2005, p.13).

Entretanto, o sistema educacional ainda não provê as condições necessárias e indispensáveis, para a garantia das adequações pertinentes e indispensáveis à inclusão escolar, com o atendimento da diversidade, conforme prescrição dos aportes legais. De acordo com Carvalho (2004, p.77):

A letra das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o que os garante são efetivas ações, na medida em que concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. Para tanto, mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato.

Nesse sentido, percebe-se igualmente, as implicações inerentes à passagem da ordem conceitual para a interpretação destes aportes legais e as ações de gestores públicos, no sentido de respeitarem efetivamente a diversidade dos direitos humanos, por meio da implementação de políticas públicas que atendam a esses direitos.

Carvalho (2004, p.77), coloca que “as transformações que todos almejamos levando nossas escolas a oferecerem respostas educativas de qualidade - ao mesmo tempo comuns e diversificadas, não dependem, apenas, das políticas públicas. Estas devem estar articuladas com as demais políticas educacionais”, sinalizando, deste modo, a relevância em se estabelecer articulações e corresponsabilidades entre planejamentos setoriais e ministeriais, em diversas áreas e em diferentes políticas públicas, bem como no estímulo à cooperação e aos intercâmbios internacionais. Ou seja, o desenvolvimento das políticas locais, regionais e nacionais, com a cooperação internacional, possibilita a constituição de um sistema educacional inclusivo e de qualidade.

Moraes (2008) se inclui nessa discussão, na medida em que defende a formulação de políticas emancipatórias em educação, construídas como expressão do exercício da cidadania. A autora apresenta sua defesa na busca de alternativas que se pautem na solidariedade, que sejam construtoras de novas sociabilidades, que interajam entre si e com o todo. A alternativa proposta por Moraes (2008, p.153) “é uma outra configuração de Estado, que fomente o

surgimento de novas ágoras, o que necessariamente, traz consigo a idéia de descentralização da gestão”, embora enfatize não se tratar de desresponsabilização, como vem ocorrendo atualmente com muitas políticas públicas.

Assim, as mudanças na educação, acompanhadas por uma trajetória de conquistas de direitos, decorrentes da ativa participação da sociedade, composta pela diversidade de sujeitos, requer a análise dos limites e possibilidades das ações, que configuram o estabelecimento das políticas públicas na área.

Embora o ideal da sociedade seja o da igualdade – prescrito na Constituição de 1988 - a inclusão esta implícita nos ideais democráticos universais, além de estar nela clara a idéia de que os alunos com necessidades educacionais especiais trazem demandas variadas, decorrentes de suas condições físicas, intelectuais, mentais e emocionais.

A educação, nessa perspectiva, requer ações integradas entre a escola e os demais responsáveis pela garantia de um atendimento educacional especializado, efetivo, além de garantir o direito a essa especificidade de educação.

Na expressão “manifestou-se nestes últimos anos uma nova linha de tendência, que se pode chamar de especificação; ela consiste na passagem gradual, porém cada vez mais acentuada, para ulterior determinação dos sujeitos titulares de direitos”, Bobbio (1992, p.62) expõe a trajetória construída e a construir, contribuindo com a compreensão das possibilidades que se apresentam na formulação de políticas educacionais, em especial de políticas inclusivas, que integram nosso foco de estudo.

Para tanto, a investigação conta também do legado de Beyer (2005), acerca dos aspectos históricos e conceituais por ele apresentado, em relação à integração/inclusão escolar, além das considerações sobre alguns princípios importantes para a reflexão sobre a realidade brasileira, nas questões da educação especial e das políticas de educação inclusiva.

A intensificação de estudos permite entender que essa proposta é necessária às escolas, a qual não abrange somente as idéias e ações de subsídio, mas propostas de atuação e inclusão da diversidade na educação e no sistema de ensino, atenuando conflitos, além de buscar a equivalência no trabalho com as diferenças e possibilitando práticas pedagógicas e adaptações necessárias no atendimento especializado. Desta forma, aponta-se também a importância da realização de projetos, que promovam a aprendizagem, com o atendimento das necessidades educacionais especiais.

A educação especial na perspectiva inclusiva empreende o atendimento educacional de condições adequadas, conforme as necessidades educacionais especiais demandadas. De acordo com a expressão:

Esse direito não deve ser subestimado. Também não deve ser sacrificado em nome do atendimento comum na escola regular, ou de princípio de comunalidade. O direito à educação comum, isto é, à inclusão escolar, não é de forma alguma um valor maior do que o direito ao atendimento educacional adequado, conforme necessidades específicas dos alunos (BEYER, 2005, p.36).

Neste contexto, é necessário analisar o fenômeno da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular e a definição das políticas públicas, que as viabilizem, uma vez que as especificidades de suas necessidades requerem ações diferenciadas.

Ao percorrer o cenário, se faz necessário refletir sobre a escolha dos alunos com necessidades educacionais especiais e ou seus familiares, optando, num processo social de ciência do direito, pela escola regular. A opção, coloca a escola, enquanto espaço do cumprimento deste dever do Estado, diante dos desafios decorrentes do atendimento educacional especializado, as adaptações curriculares necessárias e a formação de recursos humanos, materiais e espaciais, necessárias ao atendimento da demanda, bem como a criação de equipes multiprofissionais, entre outros.

A concepção da educação inclusiva, vem ganhando unanimidade na comunidade internacional, influenciando as políticas da área nas diferentes esferas e trazendo à pauta inúmeros questionamentos. Conforme Beyer (2005, p.28), “a questão que passou a ser formulada foi: como, de que forma, com que meios por em movimento ações escolares inclusivas?” e segundo o autor:

Possivelmente aí esteja o grande nó da questão. Como atender, à altura, os alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, sem ferir os dois princípios mais importantes da educação inclusiva, que são a promoção da convivência construtiva dos alunos, preservando a aprendizagem comum, sem desconsiderar as especificidades pedagógicas dos alunos com necessidades educacionais especiais (BEYER, 2005, p.28).

O autor apresenta valiosos aspectos a serem considerados como “atender, à altura”, “sem ferir os dois princípios mais importantes da educação inclusiva”. Nesse sentido, considera-se relevante perceber, como os processos inclusivos de alunos com necessidades educacionais são abordados pelos teóricos, para a análise das propostas que se apresentam na área.

A temática vem sendo amplamente discutida e entendemos, como coloca Batista (2006, p.29) que: “Ao longo das últimas décadas, temos a temática ‘inclusão’ inscrita na agenda de debates acadêmicos e políticos. Projetos, cursos, seminários, livros, artigos, dissertações, teses [...] em escala muito menos significativa, políticas”. Assim, como afirma

Batista, falta-nos ampliar as possibilidades de integração do debate na proposição de políticas públicas na área e, em especial, de políticas educacionais.

Entendemos que a análise do processo requer a inclusão de aspectos fundamentais, como a necessidade de investimentos na formação técnica e pedagógica dos profissionais, na aquisição dos recursos materiais e nas alterações arquitetônicas, promotoras dessa e de outras acessibilidades.

Carvalho (2004), além de contribuir com as concepções, os princípios e as diretrizes de um sistema inclusivo, diz que se faz necessário orientar as políticas públicas para a educação inclusiva, como, aliás o demonstram seus estudos de caráter histórico dos processos inclusivos, a partir de aportes teóricos e legais. Em suas análises a autora também avalia os ideais de equidade, de redução de desigualdades, quanto ao acesso aos serviços e à promoção da qualidade de vida dos portadores de deficiências.

Ao apresentar algumas diretrizes de um sistema educacional inclusivo, Carvalho (2004, p.82) afirma que: “Como processo, a educação inclusiva está se desenvolvendo, apesar das inúmeras dificuldades que os sistemas tem enfrentado, particularmente pela complexidade dos desafios”. A afirmação “está se desenvolvendo” pode ser lida como uma indefinição na efetividade do encaminhamento das ações nos sistemas educacionais.

Outro aspecto abordado pela autora, merecedor de destaque, diz respeito aos sujeitos e ou autores sociais encarregados de remover barreiras no sistema educacional. Para Carvalho está claro que esta é uma tarefa nossa e do poder público em particular.

Cabe, portanto, a todos nós em geral e ao poder público em particular, remover as inúmeras barreiras ainda existentes para garantirmos a todos o acesso, ingresso e permanência com êxito nas nossas escolas, até a conclusão das diferentes etapas do fluxo da escolarização do sistema brasileiro, respeitando-se os interesses e as peculiaridades de cada educando (CARVALHO, 2004, p.126-127).

O acompanhamento de algumas trajetórias de experiências, apresentadas na obra, permite a percepção de que muitos dos alunos com necessidades educacionais especiais, participam atualmente de processos de “inclusão compulsória”, já que a sua matrícula é realizada compulsoriamente em lugar de preferencialmente no ensino regular, porém falta a implementação de efetivas políticas públicas inclusivas, que garantam a esses alunos, além do acesso, o atendimento da diversidade de necessidades especiais, como garante a preferência ou não pelo ensino regular e demanda o processo inclusivo.

O debate que contemple a diversidade de aspectos da educação especial na perspectiva inclusiva, objetivando a educação de qualidade, sem demagogia política, se apresenta dentre a nova demanda apresentada à escola e, portanto, aos sistemas educacionais inclusivos. Dentre

as políticas que se fazem necessárias para a gestão da educação especial na perspectiva inclusiva, está a formação continuada dos professores, o investimento na infraestrutura e a oferta de atendimentos especializados.

### **3.2 A Implementação das Políticas Públicas Educacionais Inclusiva na Rede Municipal de Canoas**

As políticas públicas inclusivas implementadas pela Secretaria Municipal de Educação, segundo os gestores das escolas, começaram a aparecer ao longo da última década, sendo que inicialmente: “A SME acompanhava através do serviço de inclusão, oferecendo avaliação e acompanhamento no CEIA” (Gestor S, EPED, 2010).

A gestão do processo integrava as ações da escola. O relato de um dos gestores, retrata essa prática, quando coloca que: “Tínhamos uma equipe na escola e outra na SME, mas sempre buscávamos recursos próprios” (Gestor T, EADM, 2010). Embora haja gestor do administrativo, expressando que “Não trabalhei diretamente” (Gestor L, EADM, 2010), ou seja, que não se percebia responsável por esta prática, que abrangia um comprometimento de todos os envolvidos com esse processo educativo.

O período referente à primeira gestão da década, também é citado pelos gestores da Assessoria de Políticas de Inclusão (API), que destaca a ação dos gestores no período. “Na Gestão, na SME, ressalto o trabalho em rede, como forma de conhecer todas as interfaces da educação inclusiva” (Gestor F, SME, 2010).

Os gestores da SME e/ou CEIA revelam algumas ações realizadas neste mesmo período, como o “Transporte para alunos da EJA com deficiência física e surdez, professor interprete de LIBRAS” (Gestor A, SME, 2010), bem como o “Projeto ESACA – atendimento multidisciplinar aos alunos com necessidades especiais; Projeto Itinerante; Plano Individual de Ensino – Adaptação Curricular – Terminalidade Específica; NAPPB (Núcleo de Apoio Pedagógico de Produção em Braille)” (Gestor K, SME, 2010).

O Espaço Solidário de Atenção à Criança e ao Adolescente (ESACA) citado, refere-se à primeira versão do atual CEIA e o Projeto Itinerante que disponha de recursos humanos, que de forma itinerante fazia o atendimento semanal dos alunos nas escolas, deslocando-se, pelos mesmos, para uma escola a cada dia da semana. O projeto de Itinerância, inicialmente era

realizado por estagiários e hoje conta com professores da rede, para o desenvolvimento das atividades com os alunos.

As atividades desenvolvidas pelo ESACA/CEIA, são citadas por gestores das três gestões da última década, tanto da SME e ou CEIA, quanto do administrativo e do pedagógico das escolas, expressando um espaço relevante de atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas da rede.

O Gestor G (EADM, 2010) coloca que “A Secretaria Municipal de Educação sempre ofereceu atividades para as escolas através do setor da inclusão, realizando avaliações conjuntas com a escola/família e acompanhamento do CEIA”.

Segundo a percepção dos gestores da SME e/ou CEIA “Hoje temos o CEIA, as salas de recursos, professores itinerantes e um projeto a ser aplicado, quando aprovado, professores auxiliares para alunos PNEEs” (Gestor U, CEIA, 2010). Essa continuidade é expressa no discurso:

Até a gestão anterior, muito pouco foi realizado neste aspecto. No entanto, a nova administração demonstrou não apenas interesse, mas também vontade política de desenvolver políticas inclusivas. Exemplo disso é a revitalização do CEIA, que está sendo viabilizada e sua transformação em Centro de Referência no Município (Gestor P, CEIA, 2010).

Atualmente são amplamente citadas as “Salas de Recursos”, o Departamento ligado à inclusão (UNI), o NAPPB” (Gestor E, CEIA, 2010), “Capacitação de professores e profissionais que atuam com a inclusão, adaptação do espaço físico das escolas (acessibilidade), oferta de transporte escolar, acesso ao livro acessível – Mec Daisy” (Gestor B, CEIA, 2010), “Criação do CAS (Centro de Atendimento ao Surdo); criação do cargo de monitor – apoio à inclusão; criação do cargo de intérprete de LIBRAS e instrutor; Aprovação do Projeto Estagiários de Inclusão; conclusão da Proposta Político pedagógica da SME” (Gestor K, SME, 2010).

Contudo, algumas escolas vem tentando dar conta sozinhas deste fazer e, como nos revela um dos gestores, “A Escola [...] sempre realizou um trabalho voltado para a educação inclusiva, inserindo o aluno de forma acolhedora no ambiente escolar, a fim de integrá-lo com os demais” (Gestor G, EADM, 2010), como se a inclusão se traduzisse em acolhida e integração.

As investidas isoladas de gestores das escolas ocorrem ainda, na tentativa de construir, com o seu grupo, as ações, considerando que, a respeito da implementação de políticas públicas na área, revelam que “Não tenho conhecimento” (Gestor I, EPED, 2010), ou ainda,

“Conheço muito pouco, mas acredito que uma política abrangendo projetos voltados à causa. O motivo é o grande número de inclusões nas escolas” (Gestor N, EADM, 2010).

Segundo gestores que atuam nas escolas “Querem implantar, mas falta muita qualificação e preparação” (Gestor V, EADM, 2010). No entanto, gestores da SME e/ou CEIA, acreditam que, os encaminhamentos atendem aos dispositivos legais das políticas nacionais na área, que de acordo com o que nos relata o Gestor F (SME, 2010):

Hoje, a SME implementa ações com base na política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, do MEC. Estruturam-se nos programas de governo: formação (incluindo programas de EAD), implantação de Salas de Recursos Multifuncionais e Centros de AEE, verbas para Escola Acessível.

Essa compreensão se confirma nas palavras de alguns gestores que integram o mesmo grupo, como nos revela a fala que segue:

A implementação das políticas públicas se dá visando cumprir as exigências legais. Atendimento especializado no contra turno e adaptações arquitetônicas, além de qualificação de professores através de cursos e seminários, porém o número de atendimentos não é suficiente para atender todos os alunos que necessitam e o deslocamento para um local fora da escola, muitas vezes torna-se inacessível para algumas famílias. Os seminários realizados à noite também impossibilitou muitos professores de participar (Gestor X, EPED, 2010)

Embora se perceba uma ênfase nas práticas realizadas durante a última década, constata-se, que a implementação de políticas públicas na área, não atende às necessidades das escolas e, segundo nos revela o relato de um gestor: “Percebo um desejo da instituição municipal em possuir uma ação de preocupação verdadeira com a inclusão, porém, não há a ação efetiva que solucione, ajude ou pelo menos amenize a situação dos educadores que convivem com os PNEEs ou dos próprios alunos” (Gestor I, EPED, 2010). Na medida em que se observa que estas ações estão muito aquém das expectativas, concorda-se com este gestor.

Acerca da motivação para essa implantação, percebe-se no relato do Gestor C (SME, 2010) que, “A motivação é o Projeto Político de Canoas, que amplia a relação com o MEC e por consequência, de adesões a programas e projetos Federais”. Destaca se aí a relevância que ganha a articulação das propostas que se efetivam entre os entes federados para o desenvolvimento deste e de outros projetos políticos municipais. Porém, para tal realidade ainda se busca elementos de concretização dessas práticas, como o revela o Gestor C (SME, 2010). “Durante o período citado pode ser destacado a falta de articulação entre as instâncias públicas para a elaboração de política voltada para educação especial e nas escolas os projetos político pedagógicos, não destacam a inclusão de forma clara e objetiva”.

Assim, os discursos dos gestores retratam ações, que nos permitem perceber que ainda existe uma distância entre o real e o ideal, em especial, considerando-se as problematizações apresentadas pelos teóricos, sobre a falta de garantias efetivas para que esses direitos sejam conquistados pelos alunos com necessidades educacionais especiais. O mesmo se percebe na proposição de políticas educacionais na área, voltadas ao atendimento da diversidade de necessidades da perspectiva inclusiva.

### **3.3 As Atividades Desenvolvidas pelos Gestores Pesquisados na Rede Municipal de Canoas**

Os gestores apresentam vários elementos, que ajudam a elucidar a prática inclusiva da rede, quer por meio do relato de sua experiência na educação inclusiva durante a última década, quer por meio de atividades desenvolvidas pelos mesmos, tendo em vista a inclusão dos portadores de necessidades educacionais especiais.

Os integrantes do grupo de gestores da SME, dos primeiros anos da última década, ressaltam o trabalho desenvolvido na rede para “a construção do centro de AEE (CEIA), a formação de professores e equipes, a consolidação de um seminário específico sobre inclusão. Vale dizer que estas ações ocorreram com mais facilidade por haver uma equipe com uma missão definida e conhecida” (Gestor F, SME, 2010). Além disso, explicitam atividades que revelam atribuições mais específicas dos gestores, como no relato que segue: “Realizei assessoria às escolas em relação às questões da educação inclusiva. Tradução de Libras, elaboração e execução de projetos com vistas à inclusão” (Gestor A, SME, 2010). Ou ainda gestores envolvidos em ambas as práticas, qual seja coletiva e específica, como o desvela o depoimento de um dos gestores deste grupo:

Formação de professores (encontros, seminários) – Assessoramento direto às escolas (professores, orientadores, alunos e familiares) – Encaminhamento para mercado de trabalho – Tradutora LIBRAS – Currículo Adaptado – Planejamento Individual de Ensino – Organização de um Centro de Atendimento Educacional Especializado – CEIA – antigo ESACA (Gestor K, SME, 2010).

O trabalho de propostas coletivas dentre os gestores da SME é expresso em torno do trabalho do CEIA, então denominado ESACA, conforme também o relato que segue, “Durante este período elaborei e executei o projeto de consultoria itinerante, iniciei junto com as colegas da elaboração do projeto Espaço Solidário de Atenção a Criança e ao Adolescente



(ESACA) e coordenava grupos de estudos contemplando as diferentes deficiências” (Gestor A, SME, 2010). Contudo, se percebe ações específicas dos gestores, promovendo práticas de inclusão para a rede, a exemplo da elaboração e execução do projeto de consultoria itinerante e coordenação do grupo de estudos citados.

Os gestores que desenvolvem, no CEIA, suas práticas voltadas à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, se referiram à realização de atividades específicas, segundo especialização e atribuições no Centro, como o revelam os relatos que seguem. O Gestor U (CEIA, 2010), coloca que: “Trabalhei com o grupo das famílias das crianças em atendimento. Foi uma experiência muito rica em relação às vivências inclusivas sob enfoque das famílias, sentimentos, práticas e histórias de vida, frustrações e conquistas”. O Gestor R (CEIA, 2010) descreve a realização de atividades, “organização dos documentos da secretaria [...] receber os casos de inclusão encaminhados pelas orientadoras das escolas, fazer entrevistas com os pais, cuidar dos horários dos atendimentos”. O Gestor B (CEIA, 2010) relata que realiza “atendimentos aos alunos em grupos”. E, o Gestor U (CEIA, 2010) ainda conta que: “Trabalhei com o grupo de famílias, questões relativas à inclusão no campo legal, nas questões de relacionamento professor e aluno, pais e escola, pais e filhos. Foram trabalhados projetos relativos aos temas referidos” (Gestor U, CEIA, 2010).

Os gestores que atuaram nas equipes diretivas no mesmo período revelam a realização de trabalhos diferenciados entre os fazeres dos integrantes do administrativo em relação ao pedagógico ou ainda, se reportam à questão de forma mais geral, comentando ações de “troca de experiências” (Gestor T, EADM, 2010); “Trabalhos diferenciados, objetivos e desenvolvimentos maleáveis, de acordo com cada necessidade para o desenvolvimento escolar e pessoal” (Gestor V, EADM, 2010); “Atividades com pais/responsáveis, professores e diretamente com alunos dentro e fora do ambiente da sala de aula, acompanhando seu desenvolvimento, que foi um trabalho gratificante” (Gestor G, EADM, 2010).

Os gestores do pedagógico das escolas, apresentam os seus fazeres inclusivos de forma ampla, em relatos como os que seguem: “A Escola [...] sempre esteve envolvida na inclusão e como supervisora agia diretamente, em todo o processo da inclusão do aluno. É gratificante acompanhar o crescimento diário dos alunos” (Gestor S, EPED, 2010); “Experiência como supervisora educacional, auxiliando os professores no trabalho com NEEs” (Gestor J, EPED, 2010); “Um ‘olhar’ de aceitação, compreensivo e a disponibilidade em buscar alternativas diferenciadas, no entanto, perderam-se no decorrer do ano letivo diante da demanda natural de turmas compostas, em sua maioria, de alunos ditos normais” (Gestor I, EPED, 2010).

No entanto, os gestores do pedagógico incluem relatos que especificam suas práticas, como: “Entrevista com a família, com o aluno, encaminhamento para ACADEF e outras instituições” (Gestor W, EPED, 2010); “Acompanhamento aos professores e pais, na época não era feito o PIE por aluno, então era preciso um acompanhamento direto” (Gestor S, EPED, 2010); “Assessoramento aos professores, no que diz respeito à construção de PIEs, adaptação de metodologias e avaliação; atendimento às famílias e atendimento individualizado dos alunos, buscando dados e informações que possam auxiliar no trabalho dos professores” (Gestor M, EPED, 2010); “Formação pedagógica com os professores e acompanhamento com o SOE tendo em vista facilitar a permanência dos alunos com NEEs na escola. Algo importante foi o contato com as famílias e o envolvimento delas nas atividades curriculares” (Gestor J, EPED, 2010).

A especificidade se intensifica um pouco mais, com o relato do Gestor Q (EPED, 2010):

Primeiramente interar-se sobre o quadro clínico do aluno, bem como conhecer o histórico cultural, bagagem de aprendizagens, para então organizar com os professores estratégias metodológicas voltadas à aprendizagem do aluno, bem como intervenções mediacionais para que o mesmo desenvolva capacidades cognitivas e afetivas na interação com o outro. Adaptar o currículo programado de acordo com as reais necessidades, tornando aprendizagem significativa para a vida cotidiana do aluno e oportunizar situações de trocas entre os educandos, favorecendo o convívio de respeito e acolhimento às diferenças.

Ou ainda no que traz o seguinte depoimento:

Foram realizadas reuniões com professores sobre o tema, para sensibilização e conhecimentos básicos sobre as características de alunos com síndromes e / ou deficiências. Dentro do possível: assessoramento direto aos professores que tenham alunos com NEE em suas turmas; atendimento individualizado visando trabalhar potencialidades que poderiam auxiliar no processo ensino-aprendizagem; encaminhamento a atendimentos especializados; adaptações curriculares; reuniões com pais destes alunos para esclarecimentos sobre o desenvolvimento do aluno e trabalho realizado na escola; reunião com os pais de alunos onde a turma tinha alunos especiais (Gestor X, EPED, 2010).

Alguns relatos do fazer na escola, trazem diversas interfaces que o processo inclusivo nos apresentam. Nesta perspectiva, se destacam as colocações do Gestor Z (EPED, 2010):

Notei a necessidade de pesquisar as características das deficiências dos PNEEs, então apresentei aos professores durante uma reunião, para que entendessem melhor as dificuldades que a deficiência causava na aprendizagem e no comportamento desses alunos. Chamamos o setor de inclusão, o qual foi até a escola fazer reunião com os professores, esclarecer muitas e muitas dúvidas, amenizar a ansiedade, desafiar, incentivar os profissionais. Também trabalhei com as turmas que tinham portadores, para que eles também entendessem porque os colegas tinham certas atitudes e qual a melhor maneira de interagir e se relacionar bem. Algumas vezes busquei informações com profissionais que os atendiam, como psiquiatra, psicólogo, neuro...

A relevância do trabalho integrado com os demais segmentos, promotores da inclusão dos portadores de necessidades educacionais especiais, é expressa por integrante do grupo de gestores da SME do último período pesquisado. O destaque é revelado pela citação do Gestor C (SME, 2010)) “uma das atividades destacadas foram o fortalecimento de parcerias públicas e privadas e as etapas para formalização do centro de Atendimento Especializado para PNEE”.

A mudança que vem ocorrendo durante o período pesquisado, a fim de que se efetive a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas do ensino regular da rede municipal e essa perspectiva é traduzida no discurso de gestor, integrante do grupo da SME:

As experiências vividas na educação inclusiva, fizeram parte de momentos históricos, onde pude vivenciar a integração e depois todo o processo de mudança para a inclusão. Esta caminhada exige muita leitura, reflexão, discussão e parceria com outros segmentos para que possa atender de forma efetiva a grande diversidade do contexto escolar, dando ênfase ao atendimento da pessoa com deficiência (Gestor k, SME, 2010).

O discurso enfoca, além das parcerias com os outros segmentos, a importância dos debates e do embasamento teórico para o desenvolvimento das práticas.

Ao final, é possível perceber que, pelos discursos expressos nas falas, existem ações de implementação de efetivas políticas inclusivas, por parte dos gestores da SME, CEIA e equipes diretivas das escolas. Contudo, há que se atentar para o fato de que, por não ter incluído professores – gestores da sala de aula, a pesquisa de campo não tem como confirmar se essas falas emergem ou não de uma prática inclusiva. Se, de fato, chegam da mesma forma nos espaços em que se faz acontecer a inclusão, pois tanto os cenários, quanto os teóricos, trazem elementos que sustentam contra pontos sobre a gestão das políticas inclusiva.

## **4 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

Alguns educadores ainda conservam a idéia de que o movimento da inclusão refere-se à inserção, ou acolhida dos alunos com necessidades educacionais especiais nas turmas do ensino regular, o que gera evasão, repetência, ou seja, fracassos escolares, associados a processos excludentes, de discriminação e preconceito em razão das práticas pedagógicas tradicionais, centradas no ensino e não na aprendizagem.

A escola não tem clareza quanto a sua concepção para a educação para a diversidade e os professores, em sua maioria, se sentem despreparados e, portanto, ainda se mostram resistentes no atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais incluídos nas classes do ensino regular.

Aos professores, juntamente aos demais gestores responsáveis pelo processo educativo de cada rede, cabe repensar o currículo e as metodologias, reformulando os métodos e técnicas, a fim de identificar e contemplar as necessidades dos alunos, possibilitando a participação e a aprendizagem e assegurando a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

Nesse sentido, o capítulo 4, trata de políticas de formação de professores inclusivos e a ocorrência desta formação na rede municipal de Canoas.

### **4.1 As Políticas Públicas de Formação de Professores Inclusivos no Brasil**

A perspectiva inclusiva da educação especial, implementada no país, requer a formulação de políticas de formação dos professores, que sabedores da importância da inclusão e dos benefícios decorrentes desta prática, não se sentem em condições de atender adequadamente as necessidades educacionais especiais que demanda a diversidade de alunos incluídos.

Essa discussão também é feita por Mantoan e Prietro (2006, p. 59), segundo os quais:

[...] o conhecimento dos domínios teóricos e práticos dos professores é essencial para subsidiar a formulação de políticas para sua continuada formação pelos sistemas de ensino. Isso impõe a necessidade de levantar informações sobre esses para, pelo

menos, identificar seu perfil acadêmico e sua experiência com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e projetar formas de lhes prover esse conhecimento, aproximando o conteúdo da formação às suas expectativas e necessidades (MANTOAN e PRIETO, 2006, p. 59).

A formação de professores inclusivos passa a integrar as políticas educacionais do Ministério da Educação, Secretarias estaduais e municipais de educação, Universidades e Centros no atendimento da demanda que a inclusão apresenta aos professores. Essas instituições se encontram em um quadro de intensa necessidade de suporte em seus processos inclusivos.

Um dos espaços organizados, com a integração de Universidades e Secretarias de Educação, que se teve a oportunidade de acompanhar e integrar, foi do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva da linha de pesquisa Processos de Exclusão e Participação em Educação Especial, do programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no ano de 2006. O Grupo, coordenado pelo professor Hugo Otto Beyer, neste período, realizou encontros periódicos, com representantes de universidades e secretarias da educação de municípios da região metropolitana e do interior do Estado do Rio Grande do Sul, com o objetivo de pensar e discutir políticas na área. E, nessas discussões, se estabelecia um diálogo fecundo entre os referenciais teóricos e os desafios das práticas inclusivas, relatadas pelos participantes.

O projeto de pesquisa integrou universidade e gestores educacionais, bem como aproximou investigadores na área, possibilidades a redefinição de práticas, com vistas à educação inclusiva, além de promover aprendizagens e participações significativas, o que vislumbrou e possibilitou a expansão dos projetos pedagógicos das escolas em parceria com as comunidades escolares.

Acosta (2010) aponta essas práticas, enquanto tarefa dos educadores:

Aliás, faz parte da tarefa dos educadores realizar práticas investigativas, enquanto integrantes de seu fazer pedagógico, de sorte que projetos, pesquisas, vivências e práticas passem a ser objetos de análise. Essas práticas os tornam pesquisadores da própria ação, possibilitando assim um repensar e um redefinir de trajetórias e promove a garantia dos direitos educacionais, bem como a própria organização escolar na perspectiva inclusiva (ACOSTA, 2010, p.83).

A articulação entre a teoria e a prática, qualifica a formação de professores, considerando as contribuições dos teóricos na análise das ações educativas desenvolvidas, fomentando e embasando as redefinições, quando necessárias e/ou desejáveis.

O apoio aos sistemas de ensino na formação dos professores, promovido pelo MEC, por meio da SEESP, consiste no desenvolvimento de Programas de Formação Continuada de

Professores na Educação Especial - presencialmente e à distância, sendo a última, a de maior abrangência no momento. A modalidade à distância se dá em parceria com o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). O Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, que tem por objetivo formar professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino, por meio da constituição de uma rede nacional de instituições públicas de educação superior que ofertem cursos de formação continuada de professores nesta modalidade.

A vivência relevante, neste sentido, consiste na integração do grupo de formadores, realizando tutoria desde o ano de 2007, no curso atualmente denominado “Formação Continuada de Professores em Tecnologias de Informação e Comunicação Acessíveis”, que compõe, a partir de 2008, as propostas da Universidade Aberta do Brasil, enquanto política de formação de professores da SEESP/MEC. O curso é promovido pelo Núcleo de Informática na Educação Especial da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e permite intensificar o olhar, por uma gestão da educação na perspectiva inclusiva, que promova a utilização destes recursos, para promoção da aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. Os alunos do curso, docentes de municípios dos diversos estados do país, contribuem com seus relatos acerca das políticas públicas de inclusão promovidas pelos municípios em que residem e atuam, estabelecendo amplos debates sobre a temática. Os módulos do curso integram uma formação de referência, porque propõe, a partir de aportes teóricos, a abordagem de conhecimentos sobre as diferentes necessidades demandadas nos processos inclusivos, com espaços para reflexão e debates, além de práticas que apontam propostas para o uso das tecnologias da informação e comunicação acessíveis, na promoção da aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A gestão da educação inclusiva requer a promoção de espaços de formação, onde os professores possam vivenciar a elaboração de práticas baseadas no teórico-conceitual, construindo-as no diálogo entre as contribuições dos teóricos se construa e execute o projeto pedagógico da escola com princípios inclusivos. De acordo com Mantoan e Prieto (2006, p.58):

Conhecimentos sobre o ensino dos alunos com necessidades educacionais especiais não podem ser de domínio apenas de alguns ‘especialistas’, e sim ser apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos. Todavia, se considerarmos que o atendimento do referido alunado em classes comuns é a determinação privilegiada nos últimos, podemos afirmar que ainda há muitos professores dos sistemas de ensino com pouca familiaridade teórica e prática sobre o assunto. Muitos deles, quando completaram seus estudos para o exercício do

magistério, não tiveram acesso a esses conhecimentos, o que era tratado em estudos complementares realizados no geral em habilitações do curso de pedagogia.

Ainda que se considere, que caiba a todos nós e ao poder público, como nos colocou Carvalho (2004, p.126), esse trabalho de remover as barreiras existentes, é preciso, evidentemente, que se inclua aos professores, enquanto autores centrais na gestão da inclusão escolar. Marchesi (in COLL et al., 2004, p.42), propõe:

Uma nova forma de organizar os professores do apoio, que se configuram como professores de métodos e recursos. Seu papel principal é colaborar e ajudar os professores de classe para que desenvolvam estratégias e atividades que favoreçam a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Sua tarefa, portanto, não se centra mais no atendimento exclusivo a esses alunos, mas em ajudar os professores a resolver os problemas e a encontrar a melhor alternativa para a instrução de seus alunos.

Entende-se que a sustentabilidade deste processo, decorra da articulação das propostas de formação dos professores nas ações encaminhadas pelas políticas educacionais, da formulação à implementação dessas políticas nos sistemas de ensino.

## **4.2 A Formação de Professores Inclusivos na Rede Municipal de Canoas**

Os gestores revelam a necessidade de se intensificarem os investimentos na formação de professores para atuação na perspectiva inclusiva dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A percepção desta necessidade já fora apontada em investigação realizada na região metropolitana de Porto Alegre, integrando os serviços públicos da Rede Municipal de Ensino de Canoas, que respondia pelo atendimento de alunos, sujeitos do estudo. A investigação ocorreu no ano de 2002, sob a responsabilidade de Carla Karnoppi Vasques e Cláudio Roberto Baptista, da UFRGS, com o objetivo de resgatar o debate relativo à identificação dos alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e os efeitos dessa identificação nos processos educacionais destacados como o mesmo seria viável. Na ocasião, a coordenadora das Políticas de Inclusão Escolar no Município de Canoas, colocou que, “existe um avanço efetivo no número de matrículas no ensino comum, mas é necessário um esforço ainda maior no sentido de qualificar estes professores e escolas”, afirmando ainda: “A

inclusão desestabiliza, desacomoda e causa resistências” (VASQUES E BAPTISTA, in BAPTISTA (org), 2006, p. 153-159).

O presente estudo, de investigação realizada após a transição de duas gestões em relação ao período citado anteriormente, revela a continuação das necessidades de formação de professores inclusivos na rede. Segundo relatos apresentados, os gestores dos diferentes grupos e períodos, participantes desta investigação que integra a presente década, se faz necessário ainda: “Um programa de formação continuada que garanta qualidade ao processo” (Gestor F, (SME, 2010), trazendo “Conhecimentos para ajudar a professora” (Gestor T, EADM, 2010). Neste sentido, um dos gestores do administrativo de escola do último período, reporta-se a sua recente vivência docente: “As atividades propostas por mim, enquanto docente, eram ajustadas às próprias necessidades dos alunos; de acordo com o meu conhecimento docente” (Gestor N, EADM, 2010). Ou seja, os relatos revelam a falta de embasamento teórico para os professores desenvolverem práticas inclusivas na rede.

Os gestores entendem que é preciso: “Criar um Plano de Formação Continuada envolvendo diversas áreas do conhecimento, para possibilitar a elaboração de um projeto sustentável de políticas voltadas para a inclusão” (Gestor C, SME, 2010), acreditando que “o trabalho deva ser realizado de forma responsável; com qualificação do professor” (Gestor X, EPED, 2010).

As propostas de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, requerem a ampliação de espaços de formação, para dirimir as dificuldades que a demanda apresenta. O Gestor V (EADM, 2010), que integra o grupo do administrativo das escolas da última gestão do período da pesquisa relata que:

Durante a minha trajetória sempre houve alunos que precisavam de um olhar diferenciado, mas que eram ignorados e vistos somente como “dificuldades de aprendizagem”. Ainda estamos com dificuldades para atendermos a estas necessidades especiais, apesar dos últimos anos, o assunto “inclusão” estar mais na mídia, ser mais abordado, nos falta “preparação” para lidarmos com certas limitações na educação inclusiva (Gestor V, EADM, 2010).

O Gestor M (EPED, 2010), que integra o grupo do pedagógico das escolas durante os três períodos revela que,

Durante o período em que atuei/atuo em escola, várias situações de inclusão se apresentaram. Inicialmente, os casos eram, em sua maioria “disfarçados”, ou então ignorados, taxados de dificuldade de aprendizagem, somente. Já, alguns anos, porém, a discussão sobre inclusão tem se intensificado, promovendo/incentivando uma nova postura por parte da escola e um trabalho diferenciado, que atenda às necessidades individuais. Infelizmente, ainda há muito a se avançar e, apesar de algumas iniciativas no sentido de capacitar os profissionais para este trabalho, vejo que a escola ainda está despreparada para enfrentar algumas situações de inclusão (Gestor M, EPED, 2010).



A sugestão apresentada, por representante do grupo do CEIA, é da integração entre município e universidades para o enfrentamento da questão:

Sugiro a parceria entre o município e as universidades, disponibilizando alunos dos cursos de licenciaturas para coatuar com o professor em sala de aula, interagindo educação e pesquisa, possibilitando assim apoio aos professores da rede regular de ensino e uma melhor formação dos acadêmicos (Gestor P, CEIA, 2010).

A sugestão indica parcerias efetivas entre as redes de ensino e as universidades, no sentido de vivenciarem e possibilitarem vivências práticas por parte dos acadêmicos, contribuindo assim com a docência compartilhada. Outra perspectiva de parceria é a apontada pelo Gestor C (SME, 2010), ao ser questionado sobre as relações entre uma pesquisa em desenvolvimento, coordenada por pesquisador do Centro Universitário La Salle (UNILASALLE) e a redefinição das questões relativas à gestão do CEIA, o gestor assim se pronuncia:

Gestor C: [...] a metodologia eu acho fantástica, ela muda um pouco aquela idéia da pesquisa, onde o pesquisador vai até o local, produz e daí então ele divulga o que produziu. A concepção dessa pesquisa é ao contrário, nela, os professores, profissionais que tão no campo, na ação, que vão produzir, a partir das suas experiências. Então, essa concepção, essa metodologia, ela é importante por isso, mas pra começar nesse ano. No ano passado, acho que foi importante. Foi a definição do perfil de cada profissional, professor que estava lá. Na questão mais específica da inclusão. Daí, tivemos um diagnóstico dos nossos recursos humanos e dentro das dimensões em que a pesquisa está trabalhando, que é a questão do atendimento e a questão da formação, da relação com a rede.

A necessidade da formação de professores inclusivos na rede municipal é amplamente explicitada nos discursos, que trazem ainda a relevância da perspectiva de integrar a universidade e a rede na proposição de alternativas, além da proposição de contar com os profissionais do CEIA, para a formação dos professores e promoção da inclusão escolar no Município.

A integração da rede com as universidades e centros universitários na formação dos professores possui registrada a sua trajetória e durante a última década algumas das formações se destacaram na área, como a parceria da rede com o UNILASALLE, na realização do Seminário Municipal de Formação “A Escola faz a Diferença” desde o ano de 2003. A sétima edição da formação foi realizada em 2009 no I Seminário Nacional de Educação Continuada e Diversidade e oitava edição ocorreu no I Seminário Internacional de Educação Continuada e Diversidade em 2010.

A formação dos professores inclusivos na rede, conta com diversas universidades, no ano de 2010, inclusive por meio da UAB em cursos de educação à distância de especialização

e formação continuada. Contudo, essas formações são majoritariamente destinadas aos profissionais que atuam no atendimento educacional especializado.

## **5 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E A INFRAESTRUTURA**

A inclusão requer o provimento das devidas condições de acesso, participação e aprendizagem, para cada aluno, na diversidade de suas dificuldades e potencialidades. Dentro desta perspectiva, é excludente o processo que garante o direito de acesso, ou seja, a inserção por meio da matrícula, mas não oferece a infraestrutura necessária ao desenvolvimento individual e coletivo.

O enfoque deste capítulo recai sobre a questão da infraestrutura, problematizando a necessidade da adequação da infraestrutura para garantir a efetivação da educação especial na escola na perspectiva inclusiva na rede municipal de educação de Canoas.

### **5.1 A Necessidade da Adequação da Infraestrutura para Garantir a Efetivação da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**

A gestão da inclusão nos sistemas educacionais deve prever a realização concomitante de ações de acessibilidade, para além das adequações dos prédios escolares, provendo recursos humanos e materiais que promovam essencialmente a acessibilidade pedagógica aos alunos.

Nesse sentido, faz-se pertinente a crítica à falta de recursos nas escolas, que se constituem em alicerce para a edificação de projetos exitosos em todas as áreas. Na escola, especialmente se tratando de um processo inclusivo eficaz, os recursos materiais e humanos qualificados, são condicionantes dos meios científicos disponíveis para promover o aprendizado e a participação dos alunos.

Assim, a educação inclusiva demanda mais recursos para as escolas, o que de acordo com Rodrigues (in RODRIGUES (org), 2006, p. 310) requer:

Promover a inclusão é criar serviços de qualidade e não democratizar carências. Por isso não pensamos que seja defensável um sistema de EI que repouse inteiramente nas atitudes mais ou menos idealistas e éticas do professor. Sem mais recursos para as escolas, será muito difícil que ela seja capaz de aumentar seu leque de respostas. As escolas funcionam, em regra, muito perto do seu limite máximo de resposta – mesmo quando não adotam modelos inclusivos. Se vamos pedir às escolas para diversificar sua resposta e criar serviços adaptados a populações que antes nunca lá estiveram, é essencial que mais recursos humanos e materiais sejam endereçados à escola.

A ampliação dos recursos, assinala investimentos na infraestrutura, o que promove a acessibilidade, possibilitando que todas as pessoas, independentemente de serem portadoras ou não de alguma deficiência, participem das atividades, que incluem o uso de produtos, serviços e informação, ou seja, fomenta a inclusão prevendo e provendo a extensão do uso destes para todos.

O conjunto de elementos estruturais, ao qual nos referimos, enquanto infraestrutura, estende-se para além dos incluídos pela engenharia e/ou tecnologia. A esse conjunto, integramos os recursos materiais e técnicos necessários à sustentabilidade da estrutura, a ser montada, para que se efetive o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais incluídos no ensino regular.

O provimento dos elementos estruturais conta com o apoio realizado pelo MEC, por meio da SEESP, com o desenvolvimento de programas, dentre os quais destacamos o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, o Programa Escola Acessível (adequação de prédios escolares para a acessibilidade), o Programa Benefício de Prestação Continuada (BPC) na Escola e o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, além do Programas de Formação Continuada de Professores na Educação Especial já referido e as ações de garantia de acessibilidade nos programas nacionais do livro, implementados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O acesso ao Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, ocorre por meio da apresentação das demandas por parte das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, no Plano de Ações Articuladas (PAR), que decorre a partir da adesão de cada município ou estado ao Plano de Metas Compromisso “Todos pela Educação”, um programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado pelo Ministério da Educação em abril de 2007. O PDE colocou à disposição dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, instrumentos eficazes de avaliação e de implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública. O regime de colaboração, buscando concertar a atuação dos entes federados, visa à melhoria dos indicadores educacionais, e o compromisso consubstanciado em um plano de metas concretas, efetivas, que compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica.

O Programa Escola Acessível, da Secretaria de Educação Especial, busca adequar o espaço físico das escolas estaduais e municipais, a fim de promover acessibilidade nas redes

públicas de ensino. As escolas interessadas em participar devem apresentar suas demandas de acessibilidade no (PDE) Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE).

O Programa Benefício de Prestação Continuada na Escola é uma ação interministerial, que envolve os ministérios da Educação, da Saúde e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, além da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, em parceria com municípios, estados e Distrito Federal, com objetivo de realizar o acompanhamento e monitoramento do acesso e da permanência na escola das pessoas com deficiência, beneficiárias do BPC, até 18 anos, por meio da articulação das políticas de educação, saúde, assistência social e direitos humanos. A intenção é criar condições para o desenvolvimento da autonomia, participação social e emancipação da pessoa com deficiência. O beneficiário deve ter garantida pelo sistema de ensino, o direito da matrícula na escola da sua comunidade. O BPC na Escola realiza o pareamento de dados entre o Censo Escolar INEP/MEC (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas/Ministério da Educação) e o Banco do BPC/MDS (Benefício de Prestação Continuada/Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome), a fim de identificar os índices de inclusão e exclusão escolar dos beneficiários. Além disso, promove a formação de grupos gestores estaduais para que sejam multiplicadores e estejam aptos a formar outros gestores nos municípios que aderiram ao programa. A formação aborda temas sobre educação inclusiva, acessibilidade e direitos das pessoas com deficiência. Os municípios que aderiram ao programa desde o final de 2008, realizam pesquisa domiciliar, para a identificação das barreiras que impedem o acesso e a permanência dos alunos com deficiência, beneficiários do BPC na escola.

O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, promove a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino, capacitando-os para a oferta da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O objetivo é o atendimento de qualidade e inclusão, nas classes comuns do ensino regular, dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas redes.

A garantia de acessibilidade nos programas nacionais do livro, conta com a nova tecnologia Mecdaisy: um conjunto de programas que permite transformar qualquer formato de texto disponível no computador em texto digital falado. A ferramenta brasileira, baseada no padrão internacional Daisy - Digital Accessible Information System -, traz sintetizador de voz (narração) e instruções de uso em português brasileiro e está disponível gratuitamente no portal do Ministério.

Os programas e as ações disponibilizadas pelo MEC, contribuem para o processo inclusivo dos estados e municípios, contudo são necessárias as ações de contrapartida, previstas no regime de colaboração e previsão de investimentos específicos, considerando a realidade de cada rede.

Reitera-se o destaque na necessidade de investimentos nas diversas interfaces da infraestrutura, para garantir a efetivação da educação especial na perspectiva inclusiva, cujo descaso, caracteriza-se em um equívoco, enquanto política inclusiva, submetendo os alunos a uma realidade, que insere, mas não provê as condições do acesso à educação, enquanto direito de todos.

## **5.2 A Gestão da Infraestrutura para a Inclusão na Rede Municipal de Educação de Canoas**

Os recursos disponibilizados para a gestão da inclusão escolar na rede municipal de Canoas/RS, segundo os discursos dos gestores, revelam expressões diferenciadas entre os gestores da SME/CEIA em relação aos gestores do administrativo e do pedagógico das escolas.

Os gestores da SME, que atuaram em ações de promoção da inclusão na rede durante a última década, reafirmam a implementação das políticas nacionais na área no que concerne à disponibilização de recursos no período, conforme expressa o Gestor F (SME, 2010): “Acredito que hoje sejam os recursos destes programas estruturantes de governo (MEC)”. A entrevista realizada, com um dos representantes deste grupo, ao ser questionada pela pesquisadora sobre as possíveis formas de a mesma ajudar neste processo destaca ainda que: “A proposta mais viável que a gente tem é a adesão ao programa federal, o caminho da escola hoje, no Brasil, é através de recursos do FNDE”.

Assim, são referidos, pelos gestores deste grupo, os programas de: Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Escola Acessível, Programa BPC na Escola e o Livro Acessível, com a implantação da tecnologia “Mecdaisy” entre outros.

O grupo da SME, traz ainda a especificação dos investimentos em recursos humanos e materiais, de acordo com as colocações de seus integrantes: “Recursos humanos – professores para atuar nos projetos e núcleos” (Gestor K, SME, 2010) e, “recursos materiais, são a

criação de espaços pedagógicos para atender alunos no contra-turno das escolas” (Gestor C, 2010).

Os gestores que atuam no CEIA, com práticas voltadas à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas do ensino regular na rede municipal, revelam ações desenvolvidas durante a década. Os recursos disponibilizados, segundo o grupo são a “Criação de espaços como o CEIA [...] e a disponibilidade de profissionais para práticas inclusivas” (Gestor U, CEIA, 2010); “A produção de materiais para alunos com deficiência visual em parceria com a ADEVIC” (Gestor E, CEIA, 2010) “Recursos humanos [...] Profissionais itinerantes para assessorar as escolas. Recursos pedagógicos para a formação dos professores (seminários, formação continuada)” (Gestor R, CEIA, 2010).

De acordo com o Gestor B (CEIA, 2010), os principais recursos disponibilizados, referem a “Implantação das salas de recursos para atendimento especializado AEE. Distribuição de Kits para alunos da rede com baixa visão. Aquisição de materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade, equipamentos adaptados”.

O Gestor P (CEIA, 2010), referindo-se às duas primeiras gestões, que compõe o período da pesquisa, expressa em seu texto que inicialmente não houve disponibilização de recursos. O discurso do Gestor P (CEIA, 2010) traz que:

Nas gestões anteriores nada foi disponibilizado. Atualmente temos professores especializados que realizam o trabalho de itinerância, atendendo alunos da rede municipal de ensino que estão enfrentando alguma dificuldade e que as escolas não estão conseguindo dar conta sozinha. Além disso, há nas escolas as salas de recursos, que dispõe de materiais adequados para a inclusão e acessibilidade.

O gestor refere-se ao trabalho de itinerância com professores especializados, considerando que inicialmente o projeto contava com estagiários, por meio de convênios estabelecidos entre a SME e instituições de formação de professores do Município.

Os gestores que atuaram nas equipes diretivas, integrantes do administrativo e do pedagógico no mesmo período, revelam a escassez de investimento em recursos para promoção da inclusão, em expressões como “os recursos eram escassos” (Gestor S, EPED, 2010).

De acordo com os discursos “a escola sempre caminha só, mas tínhamos muitas reuniões e trocávamos experiências” (Gestor T, EADM, 2010); “Não tenho conhecimento” (Gestor I, EPED, 2010); “Desconheço grandes recursos oferecidos pela política pública” (Gestor N, EADM, 2010); ou “Pouquíssimos recursos. Temos 42 escolas, somente o CEIA para atender. Não adianta arrumar “rampas” nas escolas e não prepararem o profissional. Precisamos de mais recursos humanos” (Gestor V, EADM, 2010).

O sentimento de frustração de profissionais também é revelado, diante da falta de investimento na área. Nesse sentido, o Gestor W (EPED, 2010) coloca que:

Durante o período tive experiência com uma inclusão de [...]. Nessa época pouco era investido, a aluna passava por vários profissionais sem nenhum acompanhamento efetivo. Na escola era aceita, porém, não sabíamos como lidar com a situação, foi bastante frustrante ver e acompanhar esta realidade.

Alguns dos recursos disponibilizados são citados por parte dos gestores das escolas: “De acordo com cada caso a prefeitura disponibilizava recursos” (Gestor J, EPED, 2010); “Cursos de aperfeiçoamento aos professores; encontros com orientadores/supervisores; multimídia” (Gestores D e O, EPED, 2010). Contudo, de acordo com o Gestor G (EADM, 2010): “Apesar de existir o setor da inclusão na rede, nossa demanda na escola sempre foi muito grande, tornando-se insuficiente o atendimento que era disponibilizado pela mantenedora, pela falta de profissionais habilitados”, o que se verifica é que os mesmos não se sentem suficientemente abastecidos de recursos, para que se efetive a inclusão escolar.

A importância da autonomia para investimento em recursos é apontada tanto por integrante do grupo do CEIA, propondo a “disponibilização de recursos diretos (financeiros) para a aplicação dos profissionais e aquisição de materiais” (Gestor H, CEIA, 2010), quanto por integrante da gestão administrativa das escolas, afirmando que “O ideal seria cada escola ter uma equipe técnica especializada, operando recursos dentro da própria escola” (Gestor N, EADM, 2010).

Embora os gestores da SME e CEIA, apontem para a diversidade de programas e ações disponibilizados pelo MEC implementados na rede, há necessidade de investimentos na infraestrutura, para promover a acessibilidade e garantir a efetivação da educação especial na perspectiva inclusiva. Esta é a demanda evidenciada nos discursos dos gestores das escolas.



## **6 OS SERVIÇOS ESPECIALIZADOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva vivencia o desafio de assegurar a todos, sem exceção, uma educação de qualidade, que requer investimento no atendimento educacional especializado.

O presente capítulo aborda as políticas públicas dos serviços especializados para a educação especial, dando ênfase à análise dos serviços especializados oferecidos na rede municipal de educação de Canoas.

### **6.1 As Políticas Públicas dos Serviços Especializados para a Educação Especial**

O atendimento educacional especializado ultrapassa os limites da sala de aula, convocando à organização de espaços na escola e fora dela, de apoio ao desenvolvimento dos alunos.

Neste particular, Carvalho (2004, p.126) nos coloca que:

No que tange ao apoio, indispensável aos aprendizes, a seus professores e às famílias, a barreira tem sido o de fazê-lo constar dos projetos político – pedagógicos das escolas. Não apenas no texto, mas efetivamente funcionando em salas de recurso e/ou com a participação contínua de professores itinerantes, de intérpretes para a língua brasileira de sinais ou sob a forma de oferta educacional especializada, fora do espaço escolar (CARVALHO, 2004, p.126).

No entanto, o atendimento educacional especializado organizou-se, tradicionalmente, como uma das características específicas da educação especial, não associado ao ensino regular, legitimando sua oferta nas instituições de educação especial, que se amplia com a criação de centros especializados e de classes especiais. A concepção de normalidade e anormalidade determinava os encaminhamentos, pela obtenção dos diagnósticos, para as práticas escolares específicas, voltadas aos alunos com deficiências e para os atendimentos clínicos e terapêuticos.

Na perspectiva da educação inclusiva, de acordo com Rosa Blanco (2004), a atenção a certas necessidades pode requerer a provisão de uma série de serviços educativos de caráter extraordinário (pessoais, materiais, de acessibilidade, etc.), que se encontram em algumas

escolas e não em outras. E, no que concerne às decisões sobre os profissionais na área, a autora coloca que: “É importante decidir que profissionais podem oferecer-lhes o apoio, levando em conta que algumas de suas necessidades terão de ser atendidas por recursos ou serviços que estão fora da escola” (BLANCO in COLL et al., 2004, p.304).

A importância do tipo de apoio a ser realizado, também é destacado pela autora:

Outra decisão importante está relacionada com a definição e o tipo de modalidade de apoio de que o aluno precisa, que estará condicionada pelos recursos humanos de que a escola disponha, por sua localização nela (fixos ou itinerantes) e pela capacidade de resposta do professor da turma. Com relação à modalidade de apoio, é necessário estabelecer em que áreas é preciso oferecer apoio ao aluno, quem vai proporcioná-lo, em que momentos será oferecido, com relação à atividade geral da aula (apoio prévio, durante ou posterior à atividade), se deve ser individual ou em grupo, e os momentos em que será realizado. É fundamental que o apoio seja prestado na medida do possível, na sala de aula, para que o aluno não se desvincule das experiências de aprendizagem que ocorrem nela, e para que o professor modifique a sua prática, favorecendo assim a aprendizagem de todos os alunos. Se a tendência geral é que o aluno receba apoio específico fora da sala, reproduz-se o enfoque clínico da educação especial no contexto da educação comum. (BLANCO in COLL et al., 2004, p.304).

A abordagem da autora nos reporta à relevância da interação dos professores, com o apoio vinculado às vivências do cotidiano da escola. Essa possibilidade se amplia, na medida em que as políticas inclusivas fomentam a oferta de serviços especializados na escola, por meio de atendimentos itinerantes e das salas de recursos. Contudo, há que se elaborar ações que viabilizem também a realização de apoio na sala de aula, espaço previsto para a inclusão, com a promoção da aprendizagem e participação de todos os alunos.

O atendimento educacional especializado da educação especial na perspectiva inclusiva, propõe a afastamento da abordagem clínica ou terapêutica para uma atuação pedagógica conjugada com os professores das escolas de ensino regular. Segundo Beyer (in JESUS et al., 2009, p.81):

É muito importante destacar que isto significa não apenas uma transposição sistêmica (da escola especial para a escola comum), mas também uma ressignificação de conceitos básicos da educação especial.(...) A partir desta abordagem, defende-se o uso dos recursos da área da educação especial na escola comum, visando a ação pedagógica que corresponda às necessidades educacionais especiais dos alunos, com a ressalva, a partir das considerações acima, da importância da ressignificação conceitual e do resgate pedagógico de elementos exageradamente ‘terapeutizados’ na educação especial.

Pacheco (2007) nos remete ainda à reflexão sobre as práticas na oferta do apoio, considerando o desenvolvimento de áreas de especialização dentro das escolas e os serviços de apoio externo para as escolas.

Pacheco (in PACHECO et al., 2007, p.69), em resumo, sugere:

O papel dos especialistas externos parece estar se afastando da abordagem clínica em uma classe colaborativa total e a soluções escolares totais. Portanto, os serviços de apoio precisam adaptar seus objetivos, organização e métodos a novas solicitações atualmente impostas por escolas inclusivas. Tal trabalho colaborativo permite compartilhar várias áreas de especialização e gerar uma nova área de especialização. Isso capacitaria os professores.

Os professores assumem cada vez mais tarefas previamente realizadas por serviços externos. Isso significa as demandas por treinamento de pessoal e, conseqüentemente, o papel dos serviços de apoio em tal treinamento.

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais do MEC tem por objetivo a disponibilização de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade, aos sistemas públicos de ensino, com vistas a apoiar a ampliação da oferta do atendimento educacional especializado. Contudo, a oferta se efetiva com ações dos sistemas, dentre eles, o provimento dos profissionais especializados e espaço físico (salas) para os atendimentos. Além disso, são pontuais ainda as ações da própria escola, no delineamento do atendimento educacional especializado na proposta político pedagógica e no planejamento e realização dos atendimentos.

A deferência ao atendimento educacional especializado, realizada na edição do MEC/SEESP “Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental”, sinaliza encaminhamentos da política nacional.

De acordo com Cristina Mota Batista (in BATISTA e MANTOAN, 2006, p.08):

[...] se a escola comum tem como compromisso difundir o saber universal, certamente terá de saber lidar com o que há de particular na construção desse conhecimento para alcançar o seu objetivo. Mas ainda assim, terá limitações naturais para tratar com o que há de subjetivo nessa construção com alunos com deficiência, principalmente com a deficiência mental. Esse fato já aponta e demonstra a necessidade de existir um espaço para esse fim, que não seja eminentemente clínico e que resguarde uma característica tipicamente educacional.

Ou seja, a intencionalidade na oferta se dá no sentido da qualificação do atendimento em caráter educacional, além disso, conservar o compromisso da escola no concerne à construção do conhecimento. E conforme Pacheco (2007, p.196):

Uma das condições para uma educação inclusiva bem sucedida é o acesso a especialistas que tenham o conhecimento e a experiência para apoiar os professores no exigente papel de atender a todos os alunos.

O papel dos serviços de apoio é dividido em três partes. Elas constroem a ponte entre diferentes níveis de educação escolar, avaliam e consultam.

A consulta e a colaboração são baseadas na qualidade, na análise conjunta de necessidades e de problemas e na busca por uma solução conjunta. Essa abordagem fornece aos professores comuns o conhecimento específico que lhes possibilitará assumir a responsabilidade pelas necessidades especiais dos alunos.

## 6.2 Os Serviços Especializados da Rede Municipal de Educação de Canoas

Os Serviços Especializados, disponibilizados no CEIA e nas salas de recursos, integram hoje os principais espaços de realização do atendimento educacional especializado segundo os gestores.

O Gestor F (SME, 2010), afirma que: “A efetivação do Atendimento Educacional Especializado, significa uma forma de que as políticas ocorram”.

Os gestores reportam-se ao CEIA, enquanto reconhecido espaço de atendimento especializado. De acordo com o Gestor J (EPED, 2010): “Foi o CEIA, que visou atender de forma particular cada caso existente, dentro das possibilidades”.

O Centro, desde a sua criação atua no atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, matriculados nas escolas de ensino regular da rede. Os gestores relatam em seus discursos a trajetória do espaço, desde a sua criação como Espaço Solidário de Atenção à Criança e ao Adolescente. O gestor E (CEIA, 2010), ao falar do ESACA assim se expressa:

No início do projeto (2003) foi preocupante, não tínhamos material para trabalhar com as crianças, que vinham encaminhadas pelas orientadoras das escolas. Ao mesmo tempo os pais tinham dificuldades para ir até o local, passagem, etc. Na época, na Escola Especial de Surdos Vitória, sem rampa, no andar superior. Após esse ano iniciamos uma caminhada de sucessos.

O Gestor E (CEIA, 2010), complementa seu relato citando diversas atividades desenvolvidas:

Começamos então a construir materiais diversos: cinco marias, dominó, quebra-cabeça, com os pais e mães. Atividades que foram desenvolvidas: histórias sobre diferenças inclusivas, etc. Atividades onde todos possam demonstrar sucesso e participar, através das diferentes linguagens de cada aluno (Gestor E, CEIA, 2010).

Os gestores revelam ainda a necessidade de investimento para a ampliação dos serviços e que, de acordo com alguns gestores, representou uma experiência digna de ser contada. Para o Gestor R (CEIA, 2010): “O trabalho realizado no CEIA é uma boa experiência que demonstra um início dessa efetivação. Mas é necessário investir mais nesse projeto e ampliá-lo”. Acerca da relevância de ampliação do espaço, o Gestor P, afirma que:

Uma das experiências que poderia destacar é o “CEIA”, que vem desenvolvendo uma política de educação inclusiva no Município, porém não é suficiente, pois a questão da inclusão está colocada em todas as esferas da vida social (trabalho, família, lazer, entre outras). Portanto, estas devem ser amplas e contar com a participação de profissionais que acreditam nestas propostas, caso contrário, nenhum projeto, por

melhor embasado que seja, não terá êxito. Uma medida interessante seria criar espaços semelhantes ao “CEIA” em outros quadrantes do município (Gestor P, CEIA, 2010).

Os gestores das escolas reconhecem o apoio recebido pelas escolas, por meio do Centro, do projeto de itinerância e das salas de recursos. O discurso do Gestor Q (EPED, 2010) expressa isto.

Sempre houve um certo apoio às escolas por parte da Secretaria de Educação, onde foi criado um centro especializado para atender as mais diversas necessidades especiais de alunos da rede municipal, porém a demanda é maior do que suporta as instalações e recursos humanos. A Secretaria está agilizando salas de recursos e profissionais especializados para atuarem em algumas escolas da rede, como também uma equipe itinerante auxiliando e dando suporte aos professores das classes comuns (Gestor Q, EPED, 2010).

Essa prática de apoio às escolas é relatada também por integrantes das equipes diretivas das gestões anteriores.

Centro de atendimento a alunos encaminhados pela escola (ESACA). Os mesmos eram atendidos por vários profissionais, entre eles psicóloga, psicopedagoga e orientadora. Havia uma profissional itinerante, capacitada na área de LIBRAS, que dava apoio a uma aluna com deficiência auditiva (Gestor W, EPED, 2010).

As salas de recursos, embora disponíveis em parte das escolas da rede, integram os espaços de atendimento educacional especializado e são reconhecidos pelos gestores das escolas, como revela a fala do Gestor M (EPED, 2010): “Algumas escolas receberam salas de recursos para oportunizar trabalho diferenciado com os alunos”.

Contudo, alguns gestores das escolas destacam necessidade de maior acessibilidade quanto ao atendimento, como revela o Gestor X (EPED, 2010): “também há necessidade de atendimento especializado acessível, como fonoaudiólogo, psicólogo, psicopedagogo, além das consultas médicas e exames que atualmente levam meses para serem realizadas”. Tal necessidade também é apresentada pelo Gestor N (EADM, 2010): “Os alunos que apresentavam qualquer tipo de necessidade especial eram tratados de forma igual, não havendo atendimento individualizado especializado”.

Segundo gestores da SME, reportando-se à gestão da inclusão nas escolas, colocam que os projetos político pedagógicos das mesmas, não contemplam o processo de inclusão, tampouco traduzem a proposta para o atendimento educacional especializado.

Em face ao acima exposto vale a pena nos perguntarmos: Como a escola, e mais especificamente o professor tem acesso e recebe este apoio efetivo para que a educação inclusiva se efetive? Ou em outras palavras, como o professor participa e/ou é assistido por políticas que efetivamente cheguem às salas de aula onde os inclusos se movem, estudam e gritam por cidadania. Ou ainda, como o art. 58 e 59 da LDBEN 9394/96 chegam às salas de

aula e auxiliam efetivamente a ação didático pedagógica dos professores em seu fazer escolar, com todas as leis complementares que reforçam esses artigos.

A análise das necessidades educacionais especiais realizada conjuntamente pelos integrantes dos serviços especializados e professores que atuam nas salas de aula do ensino regular, bem como o apoio dos especialistas aos professores no atendimento aos alunos, ao mesmo tempo que instrumentaliza aos professores em suas práticas, potencializa o processo inclusivo.

## **7 OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

A educação tem assumido, nas últimas décadas, papel de destaque no panorama das políticas governamentais brasileiras, onde se verifica o fortalecimento do discurso e de programas que revelam a intenção de buscar a garantia da educação para todos.

Contudo, a universalização do acesso está muito aquém dos encaminhamentos necessários, diante das novas tendências mundiais do enfrentamento dos desafios que a diversidade humana impõe à educação, a fim de promover, de fato, a inclusão escolar.

Um sistema educacional inclusivo deve ser norteado por programas, projetos e atividades, enfrentando a fragmentação interna, com a busca por diferentes formas de articulação entre os diferentes setores, para o alcance dos objetivos propostos.

Este capítulo apresenta a análise dos limites e possibilidades da educação especial na perspectiva inclusiva, realizando-se considerações sobre as temáticas, bem como refletindo-se sobre os limites e as possibilidades da educação especial na perspectiva inclusiva na rede municipal de educação de Canoas.

### **7.1 Os limites e as Possibilidades da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**

A análise dos limites e possibilidades da educação especial nos remete às questões de acessibilidade, que embora se constitua em uma das mais antigas reivindicações das pessoas com deficiência por condições de acesso ou superação de limites, permanece na pauta das discussões educacionais de acesso ao currículo no Brasil, em especial na perspectiva da educação inclusiva.

Os limites da gestão do acesso ainda ocupa lugar expressivo, encontrando-se frente a uma diversidade de barreiras a serem transpostas. Carvalho (2008, p.59) coloca que:

Inúmeras são as dificuldades a serem enfrentadas, a começar pela nossa inexperiência no assunto, agravada pelas resistências que existem por parte de alguns teóricos e de muitos professores. Mais razões para que a escola não trabalhe isoladamente. Seria desejável que as adaptações curriculares fossem pensadas nos órgãos gestores da educação e que se ocupassem dessa questão, desde a educação infantil, não só em teoria, mas apresentando sugestões de aplicação prática.

O que se aponta, são as adaptações de acesso ao currículo, de responsabilidade da instância político-administrativa, que conforme Carvalho (2008), se referem às provisões e previsões de recursos técnicos e materiais, bem como à remoção de barreiras arquitetônicas (CARVALHO, 2008, p.59).

As tecnologias da informação e da comunicação compõe, na atualidade, recursos de uso imprescindível no contexto educacional. Orth (2007) problematiza essa realidade a partir da sociedade informacional, global e ou em rede. Mais precisamente o autor nos coloca que:

[...] por um lado, os teóricos da educação vêm profetizando a educação da Sociedade da Informação e da Comunicação e, por outro lado, vêm desafiando os professores a educar para esta nova realidade, mesmo que estes não recebam o devido apoio técnico, pedagógico e funcional dos sistemas de ensino e da sociedade em geral para alavancar este processo (ORTH, 2007, p.16).

Ora, tal perspectiva nos inquieta em razão da relevância da mesma, bem como do financiamento, entre outros fatores implicados no contexto problematizado. Aliás, este é um desafio social, que precisa ser enfrentado, independentemente das políticas públicas educacionais que a sustente. Bem como, é mister sua integração nas agendas de formulação das políticas na área, a fim de que as mesmas possam ser implementadas e concretizadas.

A utilização da Informática na Educação, no Brasil, já está presente há mais de três décadas, sendo atualmente embasada legalmente e integrada em políticas públicas federais, delimitando e delegando ações aos estados e aos municípios. Assim, programas governamentais implantaram um grande número de laboratórios de informática nas escolas públicas do país e promoveram iniciativas para a formação continuada de professores, incluindo o desenvolvimento de estudos voltados às práticas educativas com o uso dos recursos tecnológicos.

A viabilização do uso das tecnologias da informação e comunicação, se constitui em uma das políticas educacionais necessárias no contexto atual, tanto a disponibilização das ferramentas a serem utilizadas com os alunos, quanto a formação dos professores para o uso dos recursos na promoção da aprendizagem. Porém, os investimentos tem sido insuficientes, pois os programas existentes não tem universalizado o acesso a esses recursos nos sistemas educacionais e nas escolas contempladas com os laboratórios de informática, além dos mesmos enfrentarem problemas técnicos, de manutenção e de formação dos docentes para a utilização destes recursos tecnológicos.

A ampliação de investimentos em informática na educação demanda especial atenção, pois, embora compreendida como benéfica ferramenta para a educação em geral, sua riqueza é ainda ampliada no trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais.



Menezes (2006, p. 17) afirma que: “Sob esse aspecto, ressaltamos a importância da Informática no trabalho com alunos que apresentam limitações específicas no ato de aprender” e acredita-se que a utilização de recursos tecnológicos, por parte dos professores que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais, tem ampliado as possibilidades de promoção do conhecimento. De acordo com Menezes (2006), o uso das tecnologias na área, além de trazer consigo novos rumos para todos aqueles que a utilizam, possibilitaram que os alunos com necessidades educacionais especiais alcançassem resultados superiores aos convencionais.

As políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva em âmbito nacional e internacional apontam para o provimento de recursos, enquanto um potencial a ser considerando na educação inclusiva, em especial a do uso das tecnologias digitais. Nesse sentido, de acordo com Santarosa (in SANTAROSA et al, 2010, p.21):

Em meio às inúmeras possibilidades de recursos e formas de apoio, as tecnologias digitais apresentam-se como fortes aliadas na concretização do processo de inclusão, pois vêm mostrando, em âmbito nacional e internacional, o grande potencial no campo da Educação Especial para qualificar o processo da Educação Geral. Pesquisas têm revelado que a utilização pedagógica de tecnologias digitais de informação e comunicação vem produzindo melhores efeitos na Educação Especial quando comparada à Educação de modo geral.

Os recursos tornam-se importantes aliados na promoção da aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais e, conforme Santarosa et al (2010, p.285), “estratégias pedagógicas devem ser bem estruturadas visando incluir PNEs em um processo de aprendizagem que desenvolva sua autonomia e contribua no desenvolvimento positivo de sua autoimagem”.

Portanto, a perspectiva inclusiva das políticas públicas de educação especial, requer a viabilização do acesso às tecnologias de informação e comunicação no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, pois “trabalhar na perspectiva tecnológica, inserindo a possibilidade de diferentes ambientes educacionais, pode permitir que as PNEs produzam novas formas de construir o conhecimento, favorecendo sua aprendizagem, tanto em nível individual quanto coletivo” (SANTAROSA et al, 2010, p.285-286).

Acena-se para as tecnologias de informação e comunicação acessíveis, destacando o uso das ferramentas, como uma alternativa de ampliação do acesso e permanência, participação e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais ao contexto educacional e convívio social.

A proposta indica o uso dos recursos tecnológicos, integrando, quando necessário, as Tecnologias Assistivas, que de alguma forma, proporcionam aos alunos com necessidades educacionais especiais, maior independência, qualidade de vida e inclusão social, por meio de um suplemento (prótese), da manutenção ou devolução de suas capacidades funcionais. Santarosa et al (2010) apresenta possibilidades de tecnologia assistiva para limitações motoras, limitação visual, pessoas com necessidades auditivas e alunos com necessidades especiais de comunicação: alternativa e aumentativa. Portanto, se constituem em objetos de análise na gestão dos recursos educacionais, para previsão e provisão de investimentos em tais tecnologias e qualificação do processo inclusivo.

Santarosa (2010, p. 337) destaca que “toda tecnologia é provisória e, em caso do sujeito ter capacidade para desenvolver uma ação de forma autônoma, sem apoio de tecnologias, deve ser encorajado a fazê-lo”. Então, ainda que de uso provisório, a disponibilização dos recursos, quando necessário, integra ações desejáveis na inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, por promoverem a acessibilidade, com a eliminação de barreiras de acesso ao conhecimento.

Hojetop e Santarosa (2002, p.103-118) apresentam tecnologias adaptativas ou assistivas, caracterizando o apoio ou suporte ao desenvolvimento cognitivo, sensorial e expressivo de pessoas com necessidades educacionais especiais por elas disponibilizado. Segundos as autoras, “a Tecnologia Adaptativa/Assistiva, já envolvida pelos princípios inclusivistas tais como autonomia, independência, equiparação de oportunidades, qualidade de vida, entre outros, veio fortalecer tais perspectivas e desmistificando preconceitos de incapacidade ainda existentes” (HOGETOP E SANTAROSA, 2002, p.117).

Assim, as tecnologias da informação e comunicação acessíveis, são potencializadoras das capacidades e com a disponibilização, quando preciso, configura o provimento de recursos significativos na promoção da aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Como Hojetop e Santarosa (2002, p.118), acredita-se que os “investimentos em políticas educacionais e sociais, em pesquisas e formação profissional, estão ampliando-se nesta área e apontam perspectivas extremamente animadoras”, favorecendo o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

O ideal das escolas inclusivas é o de promover, a todos os alunos, uma educação de qualidade, respeitando as limitações e valorizando as capacidades.

Portanto, compreende-se que a viabilização do uso das tecnologias da informação e comunicação acessíveis, a fim de promover a aprendizagem dos alunos com necessidades

educacionais especiais, expressa a ultrapassagem de limites na implementação, de fato, de políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva.

## **7.2 Os Limites e as Possibilidades da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na Rede Municipal de Educação de Canoas**

Os gestores dos três períodos pesquisados, trazem relatos de experiências e/ou apresentam propostas para a efetivação das políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva, expressando possibilidades e limites da gestão do momento atual, para a implementação de políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva na rede municipal de Canoas – RS.

De acordo com gestores, vontade política é um dos aspectos essenciais para a implementação. Contudo, em depoimentos delegam aos representantes da gestão municipal à vontade na implantação de políticas educacionais inclusivas. A vontade política, neste ponto de vista, deixa de representar a aspiração de todos.

O Gestor C (SME, 2010) revela que possibilidades “são muitas, pois existe vontade política e uma forte mudança na concepção por parte da comunidade escolar no município”. A expressão, nesse sentido, de representante do CEIA, se dá na relação do campo legal com a vontade, ao colocar que: “As possibilidades e limites acontecem dentro do campo legal e da vontade de quem está na frente para implantação de políticas públicas” (Gestor U, CEIA, 2010). O discurso: “A maior possibilidade e ao mesmo tempo maior limite é a BOA VONTADE” (Gestor I, EPED, 2010), é a verbalização de representante do grupo das escolas que atua no pedagógico sobre a vontade, que a faz de forma abrangente.

A boa vontade também está presente no discurso de representante do pedagógico do grupo das escolas, revelando que:

Vejo muitas possibilidades, socialmente observo a boa vontade de todos, porém poucos recursos, profissionais despreparados. É necessário, urgente um suporte sério para os alunos, isto é, materiais adequados, pessoas realmente formadas, que saiam do discurso, trabalhem dentro da escola (Gestor W, EPED, 2010).

Contudo, seu discurso expressa a urgência de investimentos no suporte, com recursos materiais e humanos. Nessa perspectiva, contamos ainda com os depoimentos de integrantes da gestão pedagógica das escolas, como é o caso do Gestor W (EPED, 2010), ao falar da

“Criação de salas de recursos e treinamento de profissionais” e do Gestor M (EPED, 2010), quando este afirma que:

Existe a possibilidade de inclusão, principalmente do ponto de vista da socialização do aluno. Porém, o atendimento às necessidades individuais/específicas dos alunos PNEEs nem sempre é adequado, tendo em vista a falta de preparo dos profissionais, a falta de recursos (materiais e humanos) para este atendimento, etc. Para que existam políticas públicas adequadas, é necessário uma reestruturação na organização dos espaços e dos recursos e da formação dos profissionais.

Os desdobramentos da questão da acessibilidade são amplamente apontados, dentre os gestores, para a efetivação da perspectiva inclusiva. O Gestor R (CEIA, 2010), em seu depoimento chega a afirmar que:

[...] devido às leis, pareceres sobre a educação inclusiva está havendo uma mudança (lenta) no pensamento, olhar diferenciado para as questões de inclusão. Um processo lento, mas que está caminhando. As questões de recursos financeiros, precisa acontecer investimento nas escolas, nas construções, acessibilidade, calçadas, ruas, orelhões, etc. Bem como formações para conscientização das pessoas sobre a inclusão no geral. E que não é só a educação que deve praticar inclusão.

A acessibilidade é também expressa pelo Gestor G (EADM, 2010), integrante do administrativo do grupo das escolas, colocando que “Atualmente, pode-se afirmar que a inclusão tornou-se uma realidade e que a demanda é ainda maior. Já existe um olhar diferenciado diante disto, trata-se da questão da acessibilidade com maior empenho, mas temos muito a fazer ainda”, aponta avanços no olhar sobre a inclusão e sinaliza o fazer, que requer comprometimento para dar conta da demanda.

Embora inúmeras possibilidades sejam visualizadas pelos gestores, como nos coloca o Gestor S (EPED, 2010), integrante do pedagógico do grupo das escolas: “A inclusão é hoje uma realidade e deve ser contemplada na escola e que tem hoje em dia uma demanda cada vez maior. Hoje as possibilidades são cada vez maiores e até mesmo os recursos disponibilizados facilitam”, os limites integram as preocupações centrais destes, especialmente quanto ao processo na escola. O Gestor P (CEIA, 2010), coloca inclusive que:

As possibilidades são inúmeras. Quanto a limitação, esta está ligada ao cotidiano do professor e a forma como estas políticas são implementadas, pois uma sala de aula repleta de alunos, sendo muitos destes com comprometimentos severos em diversas áreas, não representa uma política inclusiva de qualidade, mas sim corre o risco de a exclusão que estes alunos já sofrem e estigmatizá-los ainda mais.

O discurso traz à pauta a questão do número elevado de alunos nas turmas, um dos aspectos apontados por diversos gestores. O Gestor X (EPED, 2010), do pedagógico das

escolas, ainda acrescenta que existe ainda a resistência e o despreparo dos professores, além da insuficiência de locais de atendimento especializado.

A educação inclusiva se dá frente à responsabilidade de todos, porém ainda enfrentamos dificuldades relacionadas à resistência de muitos professores, número elevado de alunos em sala de aula, despreparo dos professores, número insuficiente de locais para atendimento especializado (Gestor X, 2010).

Na pauta, também é acrescida a necessidade do atendimento multidisciplinar no ambiente da escola, reorganização dos espaços e recursos os entraves da carga horária elevada exercida pelos docentes, bem como do número de alunos por turma. O Gestor M (EPED, 2010), do pedagógico das escolas sinaliza para estas, entre outras questões em sua fala:

Acredito que para a inclusão ocorra efetivamente seja necessário disponibilizar o atendimento com equipes multidisciplinares, dentro do ambiente escolar, trabalhando com os alunos PNEEs e com os professores, estabelecendo estratégias de trabalho. É necessário [...] um olhar no sentido de reorganizar os espaços e recursos da escola, buscando atender as necessidades dos alunos PNEEs e também dos demais alunos que, embora não possuam laudo médico ou diagnóstico patológico, também apresentam necessidades específicas que poderiam ser trabalhadas se o professor não tivesse tantos entraves no seu trabalho, entre eles carga horária alta e elevado número de alunos por turma (Gestor M, EPED, 2010).

O Gestor B (CEIA, 2010), reafirma as possibilidades da formação, recursos e especialistas. De acordo com o gestor são o “Investimento para a qualificação dos profissionais na sua área de atuação. Aquisição de recursos materiais. Agilizar convênios para a realização de exames e encaminhamento para especialistas e laudos” (Gestor B, CEIA, 2010).

O lugar de destaque da possibilidade do encaminhamento aos especialistas é trazido ainda por gestores das escolas. O Gestor V (EADM, 2010), do administrativo, relata que: “Ao iniciar na rede municipal tínhamos ‘núcleos’ oferecidos em escolas, onde os profissionais (pediatra, dentista, psicóloga) atendiam alunos encaminhados pelas escolas vizinhas. Era ótimo! Pena que as coisas boas são eliminadas” (Gestor V, EADM, 2010). E, o Gestor I (EPED, 2010), do pedagógico, sugere:

Como proposta, sugiro a disponibilidade de um professor a mais em salas que possuam alunos PNEEs, que seja respeitado o número bem reduzido de alunos e ainda que a escola possa contar com profissionais da saúde no dia a dia escolar: psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais.

A sugestão do gestor inclui a disponibilização de mais um professor nas salas de aula com alunos que possuam necessidades educacionais especiais e reafirma a importância da atenção ao número de alunos nas salas.

Os gestores complementam com limites relativos aos procedimentos que integram a implementação das salas de recursos. Gestor F (SME, 2010), revela a necessidade de ampliação da carga horária semanal de atendimento nas mesmas, que atualmente tem disponibilizado um profissional, com 20h semanais em cada uma das escolas que conta com o recurso. Segundo o gestor: “Vejo nas salas de recursos uma boa possibilidade, porém, deve ter 40 horas e ser totalmente articulada com o professor da sala de aula, dos outros atendimentos, caso contrário será um limite” (Gestor F, SME, 2010). O discurso traz ainda a relevância do trabalho articulado entre o professor da sala de recursos e o professor da sala de aula.

O espaço físico destinado às salas de recursos das escolas é outro limite, apontado por um gestor do administrativo de escola, sendo que este atua em uma das escolas que ainda não conta com o recurso. O gestor depõe: “Algumas escolas municipais receberam “salas de recursos”. Sabemos que muitas são pequenas demais” (Gestor V, EADM, 2010).

Além disso, há que se considerar os efeitos decorrentes da falta de investimentos adequados, para a implantação e implementação de políticas educacionais inclusivas na rede, ou seja, nas escolas da rede e em especial, nas salas de aula, pois a maioria dos professores se queixa das condições para efetivar a inclusão. Dentre as dificuldades por eles apontadas estão a falta de recursos materiais, de especialistas, de formação para o atendimento da diversidade de necessidades especiais e o excessivo número de alunos nas turmas, o que está em desacordo com a Resolução 04 de 2 de outubro de 2009.

O Gestor R (CEIA, 2010) acredita, enquanto possibilidade, na preparação da escola para o recebimento da diversidade de necessidades especiais, para “remodelar” suas ações. Segundo o gestor:

Penso que a escola precisa de uma reciclagem, preparando-se para receber inclusões das mais diferentes necessidades da comunidade escolar, para daí remodelar a proposta político pedagógica, planos de estudos (adaptação curricular) levando em consideração as diferenças individuais, oferecendo oportunidades de aprendizagens de acordo com as habilidades, competências, interesses, limites e potencialidades dos alunos (Gestor R, CEIA, 2010).

Alguns discursos nos remetem para além dos limites, ao engessamento da prática inclusiva, como a do gestor da SME, que expressa os limites relacionados à “Dificuldade de recursos financeiros e verbas para aprimorar o trabalho” (Gestor K, SME, 2010) e, do gestor do administrativo de escola, quando coloca sobre os limites e possibilidades, que: “Foge da

minha alçada esse tipo de conhecimento” (Gestor N, EADM, 2010). Outros, ampliam as possibilidades, iniciadas pelo olhar, como o do gestor do pedagógico de escola: “um novo olhar, diferenciado para a questões de inclusão num processo que vem crescendo com sucesso e entendimento” (Gestor E, CEIA, 2010).

Aponta-se para a relevância da promoção da acessibilidade, com a utilização das tecnologias, como investimento viável, de superação dos limites e ampliação das possibilidades da Educação Especial na perspectiva inclusiva. De acordo com Manzini,

Acessibilidade e tecnologia caminham juntas. Cada vez mais ao lidar com questões de acessibilidade na escola será necessário um aporte tecnológico. O computador deverá ser um equipamento mais utilizado nas escolas, como vem acontecendo nas escolas municipais de ensino fundamental. A capacitação de docentes do ensino fundamental para usar os recursos de informática e os recursos e equipamentos de tecnologia assistiva deverá ser implementada uma vez que ainda existe grande desconhecimento do uso do computador na escola e grande desconhecimento de programas para serem utilizados com alunos com deficiência (MANZINI in BATISTA (org), 2008, p.286).

O que se propõe, são as possibilidades para a oferta da educação especial na perspectiva inclusiva, com ações e medidas para o investimento na melhoria da qualidade da educação, enfatizando a formação dos professores, para o uso das tecnologias da informação e comunicação acessíveis, bem como a provisão de acessibilidade, para o atendimento educacional especializado dos alunos com necessidades educacionais especiais incluídos no ensino regular. Embora, seja preciso destacar que, o uso das tecnologias, recursos fundamentais de potencialização da aprendizagem dos alunos, ainda não é expresso como uma necessidade dos gestores, frente à educação inclusiva.

## **8 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao concluir o processo de investigação desenvolvido, num intenso movimento de estudo, de apropriação dos aportes legais e teóricos, para a análise das políticas públicas de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular: o caso da rede municipal de Canoas - RS, é possível apresentar algumas considerações.

O estudo possibilitou o conhecimento de aspectos legais da educação especial, principais políticas públicas educacionais inclusivas do país, a análise dos recursos humanos e materiais, disponibilizados para a gestão da inclusão, a reflexão sobre as possibilidades e limites das políticas públicas na área, além da apresentação e discussão de propostas exitosas e alternativas de políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva na rede.

O encaminhamento de políticas educacionais inclusivas demanda significativas redefinições, frente à matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, no contexto nacional, a partir da LDBEN 9394/96 e mais especificamente com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008, requerendo a implementação de efetivas políticas públicas inclusivas, que garantam, além do acesso, o atendimento da diversidade de necessidades especiais, a aprendizagem e a participação dos alunos.

A abordagem das consolidações de pactos/acordos internacionais, dos aspectos legais da educação especial e inclusiva nos âmbitos nacional, estadual e municipal e, a compreensão dos gestores da rede de tais normativas, trouxe ainda para a pauta questões relativas à resistência e desconhecimento dos principais aportes que embasam o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

A compreensão dos aspectos legais necessita de ampliação dentre os gestores e considera-se fundamental a assessoria dos gestores da Secretaria Municipal de Educação às escolas, subsidiando e promovendo debates sobre os conteúdos dos dispositivos legais vigentes, bem como dos encaminhamentos da Secretaria para a rede.

A análise das políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva, enfocando a implementação de políticas públicas na área e as atividades desenvolvidas pelos gestores na rede, trouxe a explicitação da distância entre o real e o ideal, contudo não se difere das interfaces que perpassam o cenário da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, apontadas pelos teóricos. As ações realizadas pelos gestores,



concretizam facetas do processo, que precisa ser largamente ampliado, principalmente quanto aos recursos indicados para contribuir com a gestão da inclusão.

A problematização da gestão da infraestrutura para a educação especial na perspectiva inclusiva, com o foco na rede, evidencia a necessidade de investimentos na infraestrutura das escolas, para promover a acessibilidade. Embora programas e ações disponibilizados pelo Ministério da Educação e Cultura tenham sido implementados, os discursos dos gestores das escolas expressam a importância do surgimento de novas políticas voltadas para a inclusão, como atendimento multidisciplinar no ambiente escolar, adequação da carga horária exercida pelos docentes e número de alunos nas turmas, professores de apoio na sala de aula, quando necessário, adaptações arquitetônicas dos espaços de atendimento e gestão autônoma das escolas, para o investimento na acessibilidade.

A discussão dos limites e possibilidades se faz presente na rede, mas a análise das perspectivas expressa inúmeros limites apontados pelos gestores, enquanto estes vislumbram as possibilidades mais emergentes na gestão do processo inclusivo, como os recursos disponibilizados com a implementação dos programas e ações do Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial para a oferta do atendimento educacional especializado.

A abordagem das políticas públicas de formação de professores para a educação especial na perspectiva inclusiva, analisando-se a formação de professores da rede na área explicitou a emergência da oferta, apontada pelos gestores, para a instrumentalização dos docentes da rede. E, a intencionalidade da promoção nas diferentes modalidades também abordadas pelos teóricos, quais sejam, as parcerias com universidades e a formação de formadores, a ser realizada pelos professores do apoio, encontra-se presente nos discursos.

A discussão sobre os serviços especializados e a educação especial na perspectiva inclusiva, dando ênfase na análise dos serviços especializados oferecidos na rede, deixa claro e/ou aponta o reconhecimento e a importância do CEIA na área e, das contribuições que a implementação das salas de recursos trouxeram, embora existam ainda carências de atendimentos para os alunos, incluindo os realizados por especialistas da área da saúde.

A integração dos especialistas que atuam no CEIA e em salas de recursos nas ações de formação dos professores que atuam no ensino regular, análise conjunta, apoio e busca de alternativas para as práticas inclusivas, constitui-se em ação instrumentalizadora e potencializadora do processo inclusivo.

Assim, a potencialização do apoio profissionais que atuam nas salas de recursos e dos dos profissionais do CEIA, que ocorre de forma incipiente, poderá expandir suas

contribuições, com a proposição de formação continuada para os professores da rede, adaptações curriculares e planejamentos individualizados. O que se sugere é, além da realização do atendimento educacional especializado, a atuação de suporte aos professores das escolas da rede, articulando as ações do Centro com as ações das escolas.

A análise dos limites e das possibilidades da educação especial na perspectiva inclusiva destaca algumas temáticas abordadas pelos teóricos e que ainda não são discutidas e/ou não integram as ações dos gestores da rede, como a indicação do uso das tecnologias, e em específico, das tecnologias acessíveis, enquanto recurso desejável para a transposição das barreiras da inclusão e promoção da aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A viabilização do uso das tecnologias da informação e comunicação, se constitui em uma das políticas educacionais necessárias no contexto atual, quer para o atendimento dos alunos, quer para formar os professores para a utilização dos recursos tecnológicos. As escolas contam com laboratórios de informática, bem como a adesão da rede ao programa de implementação das salas de recursos, expande a disponibilização dos equipamentos de tecnologias de informação e comunicação acessíveis na rede. No entanto, os investimentos são insuficientes e, ponderando que os programas preveem a universalização do acesso a esses recursos nas escolas públicas, considera-se necessário investir mais na aquisição e manutenção dos equipamentos e na formação dos docentes para a utilização destes recursos tecnológicos.

Ao encerrar, destaca-se a importância de realização de estudo, trazendo para a discussão, os gestores das salas de aula, ou seja, dar a palavra a aqueles que estão em contato direto com os limites e possibilidades, decorrentes do desafio da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. E, trazendo Carvalho (2004, p.101):

Uma vez mais, ressalto o quanto é importante conhecer o que está ocorrendo no contexto educacional, fora das paredes dos gabinetes onde se discutem e se redigem planos de educação. Para que sejam pertinentes e adequados às realidades, é indispensável a interlocução com todos os companheiros que atuam a nível micropolítico, dentre as quais destaco aqueles que estão interagindo com os alunos, seja na condição de gestores e, principalmente, como regentes de turma. Seus depoimentos permitem aguçar o olhar crítico dos planejadores e, se forem da área, vão entendê-los melhor (CARVALHO, 2004, p. 101).

Enfim, esta dissertação, ao ser finalizada, desafia a todos quantos a lerem, a recomençar a problematização da temática e a dar continuidade às considerações, que não se esgotam por aqui.

## REFERÊNCIAS

ACOSTA, Neiva Marta Bartzén. Formação docente e gestão dos princípios da educação inclusiva. **La Salle: Revista de Educação, Ciência e Cultura/ Centro Universitário La Salle**. – v. 15, n. 1, p. 77-84. Canoas: Centro Editorial La Salle, jan/jun 2010.

AZEVEDO, Janete M. Lins. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.56).

BAPTISTA, Cláudio Roberto (org). **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na Escola: alunos com Necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BANCO MUNDIAL. Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000/2001. **Luta contra a pobreza**. Panorama geral. Washington, 2000.

BLANCO, Rosa. **A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo** in COLL, César, MARCHESI, Álvaro e PALACIOS, Jesus. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro, Campus, 1992.

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

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. **Resolução nº 2/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001a.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. **Parecer nº 17/2001**. Brasília, 2001b.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. **Resolução nº 1/2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. **Parecer nº 13/2009**. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009a.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. **Resolução nº 04/2009**. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009b.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069** de 13 de julho de 1990.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Pessoa com Deficiência: A Natureza Respeita as Diferenças**. Brasília, Senado Federal, 2004b.

\_\_\_\_\_. MEC. **Decreto nº 6.253** de 13 de novembro de 2007a.

\_\_\_\_\_. MEC/SEESP. **Lei nº 7.853** de 24 de outubro de 1989.

\_\_\_\_\_. MEC/SEESP. **Lei nº 3.298** de 08 de novembro de 1999.

\_\_\_\_\_. MEC/SEESP. **Lei nº 10.098** de 19 de dezembro de 2000a.

\_\_\_\_\_. MEC/SEESP. **Decreto nº 5.296** de 02 de dezembro de 2004a.

\_\_\_\_\_. MEC/SEESP. **Decreto nº 6.571** de 17 de setembro de 2008a.

\_\_\_\_\_. MEC/SEESP. Parâmetros Curriculares Nacionais. Adaptações curriculares. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília, 2008b.

\_\_\_\_\_. MEC/SEESP. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade** - Documento Orientador. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial**. MEC/SEESP, 2001c.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Lei nº 10.098** de 19 de dezembro de 2001. Brasília, 2001d.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Lei nº 11.494** de 20 de junho de 2007. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação básica e de Valorização dos Profissionais da Educação**. Brasília, 2007b.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2007c.

BRASÍLIA: **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, C327, 2000b.

CANOAS. **Decreto nº 1.044 de 22 de setembro de 2009**. Canoas, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 1.243 de 14 de dezembro de 2009**. Canoas, 2009b.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.889 de 13 de fevereiro de 2004**. Canoas, 2004.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.021 de 09 de novembro de 2005**. Canoas, 2005.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.189 de 01 de agosto de 2007**. Canoas, 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.274 de 11 de janeiro de 2008**. Canoas, 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.363 de 02 de janeiro de 2009**. Canoas, 2009c.

CARVALHO, Edler Rosita. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

\_\_\_\_\_. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

COLL, César, MARCHESI, Álvaro e PALACIOS, Jesus. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educacionais especiais**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DUTRA, Francisco dos Santos Jr.. **As Políticas de Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: 1989 A 2000**. 1v. 182p. UFRGS, 2002.

ECO, H. **Como se faz uma Tese**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

FÁVERO, Osmar(org). **A Educação nas Constituintes Brasileiras- 1823-1988**. Campinas, editora Autores Associados, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAWITZ, Madeleine. **Méthodes des sciences sociales**. 10. ed. Paris: Dalloz, 1996.

HOGETOP, L e SANTAROSA, L.M.C, Tecnologias Adaptiva/Assistiva Informáticas na Educação Especial:viabilizando a acessibilidade ao potencial individual. **Revista de Informática na Educação: Teoria, Prática**– PGIE/UFRGS. . V.5 Nº 2 p.103-118 nov/2002

JESUS, Denise M de; BAPTISTA, Claudio Roberto; et al. **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Egler; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: Pontos e Contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **Informática e Educação Inclusiva**: discutindo limites e possibilidades. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006.

MORAES, Roque; GILIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed Unijui, 2007.

MORAES, Salete Campos de. **Novas Ágoras: desenhos alternativos para políticas em educação**. Porto Alegre: Redes, 2008.

MÜLLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. 2. ed. Pelotas, RS: Educat, 2004.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena T. A. **O processo de pesquisa: iniciação**. 2. ed. ampl. Brasília: Líber Livro, 2006. Série Pesquisa em Educação, v. 2. p. 9 a 58.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial**: a problemática ética da diferença e da exclusão social. Petrópolis: Vozes, 2004.

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

ORTH, Miguel Alfredo. O Paradigma da Sociedade Informacional Global e ou em Redes e seus Desafios para a Educação. **Diálogo**. Canoas, n.11, p.15-30, jul/dez. 2007.

\_\_\_\_\_. A legislação e os portadores de deficiência ao longo da história in STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José M. (org). **Temas em Educação Especial e Educação Inclusiva**. Canoas, RS: Salles:Unilasalle, 2009.

PACHECO, José; EGGERTSDÓTTIR, Rósa; MARRINÓSSON, Gretar L.; et al. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. F. **Manual de Investigação em Ciências sociais**. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 1998.

RIO GRANDE DO SUL. **Constituição do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Assembléia Legislativa, 1989.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.056** de 18 de dezembro de 1997.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. **Parecer nº 441/2002**. Rio Grade do Sul, 2002a.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. **Parecer nº 56/2006**. Rio Grade do Sul, 2006.

\_\_\_\_\_. SEC/CEED. **Resolução nº 267/2002**. Fixa os parâmetros para a oferta da educação especial no Sistema Estadual. Rio Grade do Sul, 2002b.

\_\_\_\_\_. SEC/CEED. **Resolução nº 310/2010**. Estabelece procedimentos para a inserção de dispositivos sobre o Atendimento Educacional Especializado nos Regimentos Escolares das

instituições de ensino integrantes do Sistema Estadual de Ensino. Rio Grande do Sul, 2010.

RODRIGUES, David (org). **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978

SANTAROSA, Lucila Maria Costi et al. **Tecnologias Digitais Acessíveis.** Porto Alegre: JSM Comunicação Ltda, 2010

SELLTIZ, Claire et alli. **Métodos de Pesquisa nas relações sociais.** São Paulo: Herder, 1967. Capítulo 1, Capítulo 2, 33-56.

STAKE, R. E. **Investigación com Estúdio de Casos.** 4. ed. MADRID: Ediciones Morata, 2007

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Bases Teórico-Metodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais: idéias gerais para a elaboração de um projeto de pesquisa.** 2.ed. Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis - v. 4 - Porto Alegre: Ritter dos Reis, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 1.ed. 15. imp. São Paulo: Atlas, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos.** 3.ed. - Porto Alegre: Brookman, 2005.

UNESCO. **Declaração de Nova Dehli de Educação para Todos.** 1993.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília, CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_. **Marco de Ação de Dakar.** França, UNESCO, 1990.

<http://www.canoas.rs.gov.br/Site/Publicidade/leis.asp>. Acesso em: 11 de jun de 2010.

<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao>. Acesso em: 11 de jun de 2010.

<http://www.ceed.rs.gov.br/portal/index.php>. Acesso em: 15 de jul de 2011.

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12295&Itemid=595](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12295&Itemid=595). Acesso em: 18 de fev de 2010.

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=258&Itemid=826](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=258&Itemid=826). Acesso em: 04 de mai de 2011.

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12291&Itemid=826](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12291&Itemid=826). Acesso em: 04 de mai de 2011.

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=250&Itemid=826](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=250&Itemid=826). Acesso em: 04 de mai de 2011.

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes). Acesso em: 18 de fev de 2010.

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13786%3Aprograma-amplia-inclusao-de-pessoas-com-deficiencia-ao-converter-texto-em-audio&catid=205&Itemid=826](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13786%3Aprograma-amplia-inclusao-de-pessoas-com-deficiencia-ao-converter-texto-em-audio&catid=205&Itemid=826). Acesso em: 04 de mai de 2011.

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14187%3Aprograma-de-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-2008&catid=192%3Aseesp-educacao-especial&Itemid=826](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14187%3Aprograma-de-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-2008&catid=192%3Aseesp-educacao-especial&Itemid=826). Acesso em: 04 de mai de 2011.

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14188%3Aprograma-formacao-continuada-de-professores-na-educacao-especial-modalidade-a-distancia&catid=192%3Aseesp-educacao-especial&Itemid=826](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14188%3Aprograma-formacao-continuada-de-professores-na-educacao-especial-modalidade-a-distancia&catid=192%3Aseesp-educacao-especial&Itemid=826). Acesso em: 04 de mai de 2011.

<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200249042001013001P5>. Acesso em : 18 de fev de 2010.

<http://www.presidencia.gov.br/legislacao>. Acesso em: 18 de fev de 2010.

<http://www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacao/id3249.htm>. Acesso em: 26 de fev 2011.

<http://www.al.rs.gov.br/prop/Legislacao/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 26 de fev 2011.

<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>. Acesso em 03 de mai 2011.



## **APÊNDICES**



## **APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título do Projeto: Políticas Públicas de Inclusão dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais na Rede Municipal de Canoas - RS**

**Pesquisadora Responsável: Neiva Marta Bartzen Acosta**

Telefone para contato: 84266938

**Orientador: Miguel Alfredo Orth**

Telefone para contato: 34768563

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), em uma pesquisa, realizada no Programa de Pós Graduação em Educação do UNILASALLE, após ter sido esclarecido(a) sobre as informações referentes a esta pesquisa e dos procedimentos alusivos a confiabilidade e privacidade dos dados a serem coletados.

### **INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

A pesquisa de campo do projeto é denominada “**Políticas Públicas de Inclusão dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais na Rede Municipal de Canoas-RS**” e desenvolvida pesquisadora **Neiva Marta Bartzen Acosta, Mestranda em Educação – Unilasalle,**

A pesquisa de campo será realizada com os responsáveis pela gestão da inclusão na rede municipal de Canoas, para analisar as políticas públicas de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas de ensino fundamental, durante a última década.

A proposta inclui a análise dos subsídios disponibilizados e a verificação das possibilidades e limites das Políticas Públicas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Os resultados da pesquisa serão divulgados aos participantes por meio de Defesa Aberta da Dissertação e Seminário na Secretaria Municipal de Educação, podendo posteriormente integrar publicações e eventos educacionais.

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado(a), concordo em participar do estudo **Políticas Públicas de Inclusão dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais na Rede Municipal de Canoas - RS**, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Neiva Marta Bartzen Acosta, portadora da RG 5019657229, sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como dos benefícios de minha participação na verificação das políticas de inclusão, dos limites, das possibilidades e bem como no delineamento de alternativas para a perspectiva inclusiva. Foi-me garantido que a participação nesta pesquisa não há riscos em relação a minha saúde mental e a minha vida profissional. Foi-me garantida a liberdade de optar pela participação, tendo o direito de retirar o meu consentimento e podendo desistir a qualquer momento, sem a necessidade de justificar aos pesquisadores. Foi-me garantido que os dados obtidos na pesquisa serão usados para a realização da análise de acordo com a teoria utilizada na pesquisa e o acesso aos mesmos, se restringe, exclusivamente aos pesquisadores diretamente envolvidos. Foi-me Garantido o sigilo dos dados de identificação de forma que se assegure a minha privacidade e o meu anonimato. Recebi a descrição dos procedimentos a serem realizados com os sujeitos da pesquisa, sendo que possuo a liberdade de solicitar esclarecimentos sobre quaisquer aspectos da pesquisa antes e durante o seu desenvolvimento. Fui informado de que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado, será emitido em duas vias: uma delas a ser retida pelo sujeito da pesquisa e outra a ser arquivada pelo pesquisador.

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Assinatura da Pesquisadora: \_\_\_\_\_



## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO ABERTO

Prezado profissional da rede municipal de Canoas, como aluna do Mestrado em Educação, do Programa de Pós Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle, o convido a participar da pesquisa **Políticas Públicas de Inclusão dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais na Rede Municipal de Canoas - RS**, que se propõe à análise dos subsídios disponibilizados e a verificação das possibilidades e limites das Políticas Públicas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, respondendo as questões abaixo:

Nome: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_ Tempo de atuação profissional: \_\_\_\_\_

Período de atuação na área da educação especial / inclusiva: \_\_\_\_\_

Local de desenvolvimento de suas atividades: \_\_\_\_\_

1. Escreva sobre a sua experiência na educação inclusiva durante o período citado:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Que atividades foram desenvolvidas por você tendo em vista a inclusão dos PNEE e junto com os PNEE? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Que aportes legais norteiam a inclusão dos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

4. Quais as políticas públicas inclusivas implementadas no período pela Secretaria Municipal de Educação? E qual a motivação para essa implantação? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

5. Que recursos foram disponibilizados para a gestão da inclusão escolar na rede? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

6. Quais as possibilidades e limites para a implementação de políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

7. Relate experiências ou apresente propostas para a efetivação das políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---



## APÊNDICE C - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Prezado profissional da rede municipal de Canoas, como aluna do Programa de Pós Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle, o convido a participar da pesquisa **Políticas Públicas de Inclusão dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais na Rede Municipal de Canoas - RS**, que se propõe à análise dos subsídios disponibilizados e a verificação das possibilidades e limites das Políticas Públicas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, respondendo as questões abaixo:

Nome: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_ Tempo de atuação profissional: \_\_\_\_\_

Período de atuação na área da educação especial / inclusiva: \_\_\_\_\_

Local de desenvolvimento de suas atividades: \_\_\_\_\_

### **Fale de sua experiência na Educação inclusiva e de suas políticas.**

1. Que aportes legais nortearam o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino?
2. Quais as fontes para atualizações quanto à legislação educacional possui acesso?
3. Que políticas públicas inclusivas você ajudou a implementar no período em que trabalhaste na Secretaria Municipal de Educação e em alguma escola da rede?
4. Dentre estas políticas públicas, quais você considera merecedoras de destaque? E por que
5. Que recursos foram disponibilizados na época para implementar estas políticas públicas de inclusão na rede municipal de educação?
6. Que recursos consideras mais importantes e por quê?
7. Quais os recursos que ainda faltam ser disponibilizados e por quê?
8. Quais as possibilidades que existem para a implementação de novas políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva nas escolas da rede?
9. Quais as principais dificuldades encontradas para se efetivar a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino?
10. Relate experiências que consideras relevantes para a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular.
11. Que propostas tens para ajudar a efetivação as políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva na rede e que outras poderiam ser gerenciadas?
12. Que apoio é disponibilizado às escolas para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais?



## APÊNDICE D - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO SEMIDIRIGIDA

Programa de Pós Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle, pesquisa:  
**Políticas Públicas de Inclusão dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais na Rede Municipal de Canoas - RS**

Orientador: Prof. Dr. Miguel Alfredo Orth

Observadora: Neiva Marta Bartzen Acosta – Mestranda em Educação

Local: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ Horário de início: \_\_\_\_\_ Horário de término: \_\_\_\_\_

Registro das Observações:

1. Descrição do ambiente: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Recursos Disponíveis: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Necessidades Educacionais Especiais dos alunos atendidos: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Atendimentos recebidos: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Ações de professores que ajudam a promover a inclusão? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Descrição de um diálogo ou uma experiência presenciada: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. Outros aspectos observados: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. Comentário crítico da observação realizada \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES  
EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR: O CASO DA REDE  
MUNICIPAL DE CANOAS-RS**

APÊNDICE E - MATRÍCULA EFETIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE

ANO	NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS
2001	24.894
2002	24.714
2003	26.668
2004	23.000
2005	22.735
2006	24.484
2007	24.795
2008	24.942
2009	25.572
2010	25.404

Quadro 07 - Amostra de Pesquisa

Fonte: SME – Canoas - RS, 2010