

História da Educação Especial: uma análise das políticas públicas de inclusão escolar implementadas no município de Nova Iguaçu

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre o processo de implantação da política de educação inclusiva na rede pública de ensino no município de Nova Iguaçu. A fim de cumprir nosso objetivo, revistamos a história da Educação Especial nacional, passamos pela discussão do arcabouço legal que tem priorizado a inclusão escolar a partir dos anos 1990, tanto em nossa realidade quanto nas discussões internacionais. Adotamos como procedimentos de coleta de dados a análise documental, a pesquisa de dados quantitativos disponíveis em bases de dados oficiais e realizamos uma entrevista semiestruturada com uma gestora da área de Educação Especial no ano de 2012. Acreditamos que pesquisas desta envergadura sirvam para dar visibilidade às ações em prol da efetivação das diretrizes legais nos sistemas municipais de ensino, colocando a prática em confronto com a teoria, apontando questionamentos e possibilidades. Atestamos que a Educação Especial tem passado por um processo de ressignificação no qual tem deixado de ser um *sistema paralelo e segregado de ensino* para *integrado como suporte à inclusão escolar*, principalmente após a Declaração de Educação Para Todos e seus desdobramentos teóricos e práticos. Entretanto, no cotidiano educacional iguaçuano, o processo inclusivo ainda carece de regulamentação legal para respaldar a prática que tem sido efetivada, pois a inclusão escolar é muito mais que garantir acesso ao ambiente escolar, o processo de ensino-aprendizagem também precisa ser assegurado aos educandos com necessidades educacionais especiais.

Palavras-chave: políticas públicas de educação inclusiva, Educação Especial, educandos com necessidades especiais.

GETSEMANE DE FREITAS BATISTA

História da Educação Especial: uma análise das políticas públicas de inclusão escolar implementadas no município de Nova Iguaçu

Monografia apresentada ao curso de História como requisito parcial para a obtenção do Título de Licenciado em História do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Márcia Denise Pletsch.

Nova Iguaçu
2013

Banca examinadora

Presidente: Prof^ª. Dr^ª. Márcia Denise Pletsch (orientadora)
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

Prof^ª. Dr^ª. Graciela Bonassa Garcia
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

Prof^ª. Dr^ª. Gabriela Rizo
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ

Nova Iguaçu, abril de 2013.

À memória de minha amada mãe, Jandira Silva de Freitas: mulher analfabeta que agora está eternizada em minha memória e nos meus escritos.

Agradecimentos

A Deus, Supremo Criador, que permitiu a realização de mais este sonho: concluir o curso de graduação em uma instituição pública.

A todos os professores que tive desde o primeiro ano de escolaridade, pois o trabalho de hoje é resultado do labor e da admiração por todos os mestres que passaram em minha vida.

A meu marido, companheiro de estrada, que sempre esteve ao meu lado custeando minhas xerox, cozinhando extraordinariamente bem para quando chegasse da universidade e embarcando nos desejos mais mirabolantes que sempre tenho. Que muitas vezes pude sentir em suas palavras o orgulho que sente de mim.

Às minhas filhas, de quem roubei muito tempo para dedicar-me aos estudos, ausentando-me de suas companhias e que foram minhas auxiliares, socorrendo-me em vários momentos; não teria chegado até aqui sem o auxílio, a confiança e presença de vocês duas. Tenho certeza que fiz o melhor como exemplo de “mãe-estudante” dedicada.

Aos meus familiares e amigos, com os quais dividi cada alegria ao longo deste período.

Aos meus colegas da turma de História 2008-1 da UFRRJ/IM, que me fizeram feliz e plena como estudante, partilhando de todas as venturas e desventuras desta caminhada.

À minha orientadora, Prof^a. Márcia Denise Pletsch, exemplo de humildade e dedicação a seus alunos, que despertou em mim o prazer pela Educação Especial e admiração por seu bom-senso ao tratar seus discentes como iguais.

Às professoras Graciela Bonassa Garcia e Gabriela Rizo pela gentileza de integrarem a banca examinadora.

Enfim, à VIDA que possibilitou os encontros necessários para que este trabalho fosse concretizado, pois a história de uma pessoa é feita pelo conjunto de acontecimentos em sua trajetória.

SUMÁRIO

Introdução.....	8
Capítulo 1 - História da Educação Especial Brasileira: revisitando a trajetória inicial.....	11
1.1 Educação Especial Brasileira: do isolamento à institucionalização.....	11
1.2 Educação Especial Brasileira: políticas iniciais.....	15
Capítulo 2 – Educação Especial e Política de Educação Inclusiva: uma análise da Legislação Brasileira a partir dos anos 1990.....	22
2.1 A Educação Especial e a política de educação inclusiva: contextualizando os anos 1990.....	22
2.2 Educação Especial e política de educação inclusiva: marcos legais.....	25
Capítulo 3 – Políticas de Educação Inclusiva: uma análise do processo de implantação no município de Nova Iguaçu.....	37
3.1 Educação inclusiva no município de Nova Iguaçu: marcos legais.....	37
3.2 Educação inclusiva no município de Nova Iguaçu: estrutura e atendimento aos educandos com necessidades especiais.....	39
Considerações Finais.....	46
Referências Bibliográficas.....	49

Introdução

O atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais está garantido pela legislação “preferencialmente” na rede regular de ensino (LDBEN 9394/96; ECA, entre outros dispositivos legais). Sendo a Educação Especial, como dever do Estado, ofertada a partir da educação infantil, faixa etária de zero a seis anos, chegando aos níveis mais elevados. A educação básica é prioridade no cenário nacional onde os municípios são responsabilizados pela oferta da educação infantil em creches e pré-escolas e prioritariamente por oferecer o ensino fundamental (1º ao 9ª ano de escolaridade). A educação inclusiva tem ganhado relevância socialmente tornado-se foco das políticas públicas nacionais em consonância com as diretrizes internacionais. Assim sendo, dentro deste contexto que enfatiza a Educação Especial como:

modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008);

Tomando como base a definição acima, as políticas atuais têm valorizado a inclusão como movimento que integra as áreas política, social, cultural e educacional, na defesa dos direitos humanos e como possibilidade de supressão da exclusão escolar; cabendo aos sistemas de ensino a matrícula dos alunos com necessidades especiais e às instituições escolares a organização para atendimento destes sujeitos em condições que assegurem uma educação de qualidade para todos, com profissionais, currículos, metodologias, suporte especializado que atendam a demanda da Educação Especial (BRASIL, 2001).

A aproximação com as questões relacionadas com a Educação Especial se deu, no meu caso, a partir da opção pela disciplina Educação Especial, disponibilizada como optativa no meu curso de Licenciatura em História. Deste encontro inicial fui integrar o Grupo de Pesquisas “*Observatório de Educação Especial e inclusão educacional: políticas públicas e práticas curriculares*”, da UFRRJ / Instituto Multidisciplinar / Nova Iguaçu; participação esta que me possibilitou acessar autores e temas voltados para as discussões da Educação Especial,

o que contribui definitivamente para a escolha do tema de meu trabalho de conclusão da graduação, tendo em vista minha preferência pelas questões da prática educacional.

A presente pesquisa está inserida no panorama atual de reflexões da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tendo como tema o processo de implantação dessa proposta política na rede pública do município de Nova Iguaçu.

O interesse por tal tema justifica-se por se tratar de um processo que se encontra em estágio inicial, tendo em vista que a própria Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é muito recente, datando de 2008, assim como toda a discussão a respeito da inclusão escolar, que tem ganhado força na agenda mundial a partir dos anos 1990. Portanto, pesquisas que deem visibilidade aos procedimentos de efetivação das diretrizes legais nos sistemas de ensino municipais contribuem para a verificação de como a prática está ou não em consonância com a teoria, como também apontar as dificuldades enfrentadas e as soluções adotadas, levando em consideração que é no cotidiano que as contradições ganham relevância e os questionamentos precisam ser respondidos. Como afirma Glat:

para além das dificuldades operacionais de implantação de uma proposta de inclusão na realidade multidiferenciada das escolas brasileiras, não dispomos ainda de um arcabouço significativo de estudos e pesquisas que se proponham a acompanhar e avaliar o processo e avaliar este processo (...). Em outras palavras, embora a produção de discurso sobre educação inclusiva seja vasta, a produção de conhecimento teórico-prático, propriamente dito, ainda é incipiente (p. 14).

Não se pode negar que o campo da Educação Especial e, principalmente, a discussão sobre a educação inclusiva vem ganhando relevância nos últimos tempos, sendo alvo de pesquisa por vários autores, o que tem aumentando o número de trabalhos acadêmicos. Entretanto as questões são múltiplas e complexas e a realidade *multifacetada*, o que nos possibilita outras investigações. O objeto de nossa pesquisa, o processo de implantação das políticas de educação inclusiva nas redes públicas, já foi pesquisado, como no caso de Pletsch e Glat (2011) que investigaram tal processo nos municípios do Rio de Janeiro, Niterói e Angra dos Reis. O que temos de novo é nosso campo de pesquisa: o município de Nova Iguaçu.

Com este trabalho temos por objetivos analisar tais políticas desde a trajetória inicial aos dias atuais, com ênfase na política educacional inclusiva; bem como discutir como as

políticas inclusivas educacionais estão sendo implantadas no município de Nova Iguaçu a fim de assegurar o atendimento educacional aos educandos com necessidades especiais na rede regular de ensino municipal.

Adotamos como metodologia a pesquisa qualitativa por considerar que responderia mais especificamente nosso objeto de estudo, pois

... as chamadas metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, da análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade (...) a preocupação básica ... é a estreita aproximação dos dados, de fazê-lo falar da forma mais completa possível ... (MARTINS, 2004, p. 292).

Os procedimentos metodológicos usados foram análise documental da legislação educacional brasileira e de marcos legais internacionais relativos à inclusão escolar, entrevista semiestruturada com a coordenadora do setor de educação especial da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu realizada no ano de 2012, coleta de dados em sítios oficiais como INEP, MEC, IBGE e por meio de visitas na Secretaria Municipal de Educação / Nova Iguaçu.

Para dar conta de responder ao nosso objeto de estudo, no primeiro capítulo revisitamos a história da Educação Especial brasileira a partir das delimitações efetuadas por Mazzota, do período imperial a década de 1980, com ênfase nas ações/instituições e marcos legais da época selecionada, por considerarmos que a contextualização histórica é imprescindível para entendermos os desdobramentos políticos que se estruturam.

A seguir, no segundo capítulo, analisamos como a Educação Especial tem sido tratada na legislação brasileira dentro da perspectiva de educação inclusiva, a partir dos anos 1990 e em conformidade com a demanda internacional.

No terceiro capítulo, partindo da política de educação inclusiva que tem sido defendida legalmente em nosso país, investigamos como tem ocorrido o processo de implantação de tal política na rede pública do município de Nova Iguaçu.

Finalizando, algumas considerações são apontadas como resultado da análise empreendida neste trabalho monográfico.

CAPÍTULO 1

História da Educação Especial Brasileira: revisitando a trajetória inicial

Neste capítulo inicial busca-se revisitar a história da Educação Especial brasileira a partir de sua trajetória inicial aos anos 1980 do século XX. Para tanto utilizaremos prioritariamente os seguintes autores: Bueno (2004), Fontes (2003), Kassar (2004) e Mazzotta (2005).

O capítulo está dividido em duas partes. Na primeira estão evidenciadas as ações e instituições que estiveram voltadas para a Educação Especial. Na segunda, são apresentadas as legislações e normas e suas respectivas interpretações de acordo com os autores estudados.

1.1. Educação Especial Brasileira: do isolamento à institucionalização

É consenso na literatura que trata da Educação Especial brasileira a adoção da estrutura proposta por Mazzotta (2005) para a história da Educação Especial nacional. Este autor define dois períodos: o primeiro que compreende *iniciativas isoladas* tanto no que diz respeito às ações particulares quanto às oficiais e inspiradas em experiências internacionais, datado de 1854 a 1956; o segundo caracterizado por *iniciativas oficiais de âmbito nacional*, compreendido entre 1957 a 1993.

A primeira ação em direção ao atendimento de portadores de deficiência se deu com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 12 de setembro de 1854 por D. Pedro II, sob a influência de José Álvares de Azevedo¹. Em 1891 tal instituição recebe o nome de Instituto Benjamim Constant (IBC). A segunda ação foi a fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, também obra do Imperador em 26 de setembro de 1857, agora fruto dos esforços dos irmãos Huet². Pela Lei nº 3.198, de 6 de julho de 1957, esta escola torna-se o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Bueno (2004, p. 107) considera como *marcos fundamentais* da Educação Especial brasileira o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos,

¹ José Álvares de Azevedo era cego, estudante do Instituto dos Jovens Cegos de Paris, obteve êxito na formação da filha do médico da família imperial (Mazzotta, 2005).

² Franceses. Ernest Huet foi professor e diretor do Instituto de Bourges.

enquanto, por outro lado, a criação de tais institutos reforce o caráter precário da educação do deficiente no período imperial de nossa história.

Para Kassar (2004):

A implantação desses dois institutos pode ser considerada um ato isolado no que se refere à preocupação com a educação das pessoas com deficiência, pois nesse momento não há ainda nenhuma legislação educacional de âmbito geral, principalmente no que se refere à Educação Especial (p.21).

Segundo Mazzotta (2005):

A despeito de se constituir medidas precárias em termos nacionais (em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, atendiam 35 cegos e 17 surdos), a instalação do IBC e do INES abriu a possibilidade de discussão da educação dos portadores de deficiência, no 1º Congresso de Instrução Pública, em 1833, convocado pelo Imperador, em dezembro de 1882 (p. 29).

Neste 1º Congresso de Instrução Pública, convocado por D. Pedro II, são discutidos temas relacionados com o *currículo e formação de professores para cegos e surdos* (MAZZOTTA, p. 30).

A assistência aos deficientes mentais tem início em 1874 com o Hospital Estadual de Salvador (Hospital Juliano Moreira) e,

pouco a pouco, a deficiência mental foi assumindo a primazia da educação especial, não só pelo maior número de instituições a ela dedicadas que foram sendo criadas, como pelo peso que foi adquirindo em relação à saúde (a preocupação com a eugenia da raça) e à educação (a preocupação com o fracasso escolar). (BUENO, 2004, p. 110).

O início do século XX é marcado por publicações de trabalhos científicos e técnicos, “importantes indicadores do interesse da sociedade para com a educação dos portadores de deficiência” (MAZZOTTA, p. 30). Segundo dados do CENESP/MEC, a Educação Especial contava com a seguinte estrutura até 1950:

(...) quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público,..., que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda, catorze estabelecimentos de ensino regular,..., atendiam também alunos com outras deficiências.

(...) três instituições especializadas (...) atendiam deficientes mentais e outras oito (...) atendiam também alunos com outras deficiências (MAZZOTTA, 2005, p. 31).

Mazzota coloca ainda as seguintes instituições como dignas de conhecimento para o referido período da Educação Especial, “seja por sua importância no momento mesmo de sua criação ou pela força que vieram a adquirir no seu funcionamento ou, ainda, pelo papel desempenhado na evolução da educação especial” (idem, p. 32):

- Deficientes visuais: IBC, Instituto de Cegos Padre Chico, Fundação para o Livro do Cego no Brasil;
- Deficientes auditivos: Instituto Santa Terezinha, Escola Municipal de Educação e de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller, Instituto Educacional São Paulo (IESP);
- Deficientes físicos: Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, Lar-Escola São Francisco, Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD);
- Deficientes mentais: Instituto Pestalozzi de Canoas, Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro, Sociedade Pestalozzi de São Paulo, APAE do Rio de Janeiro e de São Paulo.

Para Kassar o surgimento das instituições privadas de atendimento aos deficientes é resultado das “poucas ações estatais em relação à Educação Especial” (KASSAR: 2004, p. 23). Enquanto Bueno apresenta que

O surgimento das primeiras entidades privadas de atendimento aos deficientes espelha o início de duas tendências importantes na educação especial no Brasil: a inclusão da educação especial no âmbito das instituições filantrópico-assistenciais e a sua privatização, aspectos que permanecerão em destaque por toda sua história, tanto pela influência que exercerão em termos de política educacional, como pela quantidade de atendimentos oferecidos (p. 111).

Com a *Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro* (C.E.S.B.) tem início as *iniciativas oficiais de âmbito nacional* por parte do governo federal em relação aos portadores de deficiências; tendo por “finalidade promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência, no mais amplo sentido, em todo o Território Nacional”

(Decreto nº 42.728/57, Art. 2º). Esta campanha foi seguida por outras voltadas para deficientes visuais e mentais: Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficiente da Visão (1958), Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC em 1960), Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME) – influenciada pelas ações das instituições cariocas Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. A CADEME resultou ainda na criação do Fundo Especial constituído de verbas públicas e privadas. Estas campanhas

estavam subordinadas diretamente ao Ministério da Educação e da Cultura – MEC e tinham como funções: a promoção, em todo território nacional, de treinamento, reabilitação e assistência educacional às pessoas com deficiências; a cooperação técnica e financeira com entidades públicas e privadas; e o incentivo de organização de cursos e entidades voltados a essa área (KASSAR, p. 28).

Assim sendo, a Educação Especial até a década de 1960 vai se configurar “em iniciativas mais localizadas e, no âmbito escolar, bastante restrito às instituições especializadas, públicas ou, principalmente privadas” (FERREIRA, 2006, 87).

A primeira LDB nº 4.024, de dezembro de 1961, conta com um capítulo a respeito da educação dos excepcionais (Título X, Art. 88 e 89). Texto este, segundo Fontes, resultado das iniciativas oficiais como CESB, CNEC e CADEME somadas aos movimentos de entidades civis como APAE e Pestalozzi (FONTES, 2003, p. 33).

A Lei nº 5.692/71 resultou em diversas ações voltadas à implantação das especificações para o ensino de primeiro e segundo graus. No que diz respeito à Educação Especial o *Grupo-Tarefa de Educação Especial* foi constituído pela Portaria de 25 de maio de 1972, sendo responsável pela elaboração do *Projeto Prioritário nº 35*. Como resultado dos trabalhos do Grupo-Tarefa, a partir do *Relatório de Planejamento para o Grupo-Tarefa de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura do Brasil*, foi criado o CENESP (Centro Nacional de Educação Especial), pelo Decreto nº 72.425, órgão central do atendimento aos excepcionais no Brasil configurando-se como

(...) marco importante, pois deu início a ações mais sistematizadas dirigidas à melhoria e à expansão do atendimento educacional oferecido a pessoas com necessidades educacionais especiais em todas as Secretarias Estaduais de Educação (PLETSCH, 2010, p. 72).

Ao longo dos anos os órgãos oficiais relacionados com a Educação Especial passam por várias transformações. O CENESP, pelo Decreto nº 93.613, de 21 de dezembro de 1986, tornou-se SESPE (Secretaria de Educação Especial); sendo a coordenação geral da Educação Especial transferida para Brasília. Com a reestruturação do Ministério da Educação de 15 de março de 1990 a SESPE é extinta, ficando a cargo da SENEb (Secretaria Nacional de Educação Básica) a Educação Especial. O DESE (Departamento de Educação Supletiva e Especial) é incluído como órgão da SENEb específico das questões relativas à Educação Especial, pelo Decreto nº 99.678, de 8 de novembro de 1990. Dois anos depois, em 1992, outra reorganização no Ministério da Educação recria a SEESP (Secretaria de Educação Especial), órgão específico do Ministério da Educação.

Ainda em 1986, pelo Decreto nº 93.481, é instituída a CORDE (Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência), que pela Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, é reestruturada, passando a ter autonomia administrativa e financeira, com recursos específicos.

1.2. Educação Especial Brasileira: políticas iniciais

A primeira Constituição de nossa história, a de 1824, afirma que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” e que Colégios e Universidades seriam criados para o ensino de Ciências, Letras e Artes. Evidente que o contexto histórico da época aponta que “todos os cidadãos” não incluía a massa de trabalhadores escravos e as pessoas portadoras de deficiência. Segundo Suano,

o período imperial, tendo como diretriz a Constituição de 1824 e o Ato Adicional de 1834, conferiu à educação a função desejada pela aristocracia rural e pelas camadas médias (SUANO, 1987, p. 171).

A educação tem, portanto, sentido elitista: “a demanda pela escolarização de minoria da sociedade significava poder ocupar cargos administrativos e posições políticas” (Op. Cit.).

A Constituição de 1891, primeira do período republicano, incumbe ao Congresso Nacional à responsabilidade da educação, descentralizando as esferas de atuação, ficando a

cargo da União o Ensino Superior em todo país, o ensino secundário nos estados e no Distrito Federal; ao passo que o ensino primário e profissionalizante cabe aos estados. O caráter inovador desta Lei será a laicização do ensino nos estabelecimentos públicos.

Até este momento histórico o que está evidenciado pela análise das Constituições é a pouca presença do Estado no que diz respeito à educação (KASSAR, 2004, p. 22). Esta ausência estatal será suprida, em alguns casos, pelas instituições especializadas privadas no que diz respeito ao atendimento das pessoas portadoras de deficiências. Cabe ressaltar os convênios entre as instituições privadas e o poder público nos serviços prestados, o que será uma marca na educação nacional. A parceria entre estes dois setores será retomada algumas vezes ao longo do texto, tendo em vista a educação nacional apresentar esta característica.

Na Constituição de 1934, a educação é afirmada como “direito de todos”, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos (Artigo 149); ficando assim, definida a responsabilidade pela educação por parte da União e dos estados. É declarada a gratuidade do ensino primário, sem tratar da obrigatoriedade do mesmo. Fica a cargo da União a tarefa de fixação do Plano Nacional de Educação, ou seja, a incumbência de traçar as diretrizes para a educação nacional, o que ocorre algum tempo depois. Os Conselhos Estaduais de Educação são criados por esta Lei. Aqui, pela primeira vez, são definidos os recursos destinados para a educação: União e Municípios “nunca menos que 10%”; Estados e Distrito Federal “nunca menos que 20%” (Artigo 156). É declarada a liberdade de ensino à iniciativa privada (Item Da Educação e Da Cultura).

A gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário são garantidas pela Constituição de 1946, sem especificar uma faixa etária para tal segmento e a educação é reconhecida como *direito* universal. Os alunos carentes de recursos têm assegurada a gratuidade de ensino nos níveis subsequentes ao primário. Fica proibida a cobrança de impostos a instituições educacionais ou de assistência social cujas rendas sejam aplicadas integralmente no país para os respectivos fins. É criado o serviço de assistência educacional aos alunos necessitados, obrigatório, em todo o sistema de ensino nacional.

Portanto, é neste contexto de insuficiência de estabelecimentos escolares e do espaço deixado pela legislação permitindo a ação das instituições privadas que surge a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais como

instituição privada que busca atender às necessidades da educação especial pública (...), propondo à escolarização das crianças, que não estava ocorrendo de modo satisfatório da rede de ensino (KASSAR, p. 27).

A ação insuficiente do poder público somada às possibilidades abertas pela legislação possibilitaram determinados grupos como atores sociais importantes no cenário nacional:

Significa dizer que a Educação Especial, no Brasil, constituiu-se mediante a criação de instituições de caráter privado, sob a forma de prestação de serviços, subsidiados com recursos públicos (PLETSCH, 2010, p. 71).

As primeiras classes especiais vão surgir também neste período, sob supervisão da inspeção sanitária, objetivando a homogeneização das classes e pautadas na visão organicista da deficiência (PLETSCH, 2010, p. 69).

O primeiro Plano Nacional de Educação, datado de 1962, esteve restrito mais às questões da distribuição de verbas para os diversos níveis de ensino; não estando, portanto, direcionado para a elaboração efetiva de diretrizes e normas para educação.

Até este momento as análises das Constituições serviram de suporte para abordarmos aspectos da educação de uma forma geral e que continuam presentes na nossa legislação. Trataremos a partir de agora das questões relacionadas com a Educação Especial, levando em consideração que “a preocupação de forma abrangente do Brasil com a Educação Especial ocorreu apenas em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 4.024/61)” (KASSAR, p. 27). Constam desta Lei dois artigos tratando da educação dos excepcionais, artigos 88 e 89. Para Kassar, o cenário nacional em 1961 dá conta de que

a legislação brasileira explicita o compromisso com a Educação Especial na Lei 4.024, já existe no país uma organização considerável no atendimento, tanto em instituições particulares de caráter assistencial, quanto em algumas classes especiais públicas.

Podemos apontar como um fator que colaborou para a atenção dispensada à Educação Especial na LDB de 1961 o ingresso de parte da população economicamente menos favorecida à escolarização, decorrente do aumento crescente das escolas públicas em relação ao número de habitantes. A partir desse momento, evidencia-se a preocupação dos poderes públicos com os “problemas de aprendizagem” e com a Educação Especial propriamente (KASSAR, p. 28).

No artigo 88 está garantido que “*a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade*”. Dando margem esta afirmativa para a interpretação de que a educação dos excepcionais deva fazer uso dos mesmos recursos/serviços da educação em geral e, quando da não adaptação no sistema geral de educação, que seja enquadrada em um sistema especial de educação (MAZZOTTA, 2005, p. 68; FONTES, 2003, p. 34).

A questão do apoio financeiro às instituições privadas está legitimada no artigo 89, afirmando que “*toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e realativa à educação de excepcionais receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções*”. Aqui novamente fica exposto o comprometimento do poder público com a iniciativa privada, sem, contudo, definir de que forma as verbas serão distribuídas. Também não há indicação na legislação em vigor da criação de serviços especializados na rede regular de ensino. A LBD de 1961 apenas legitima a relação já existente entre a esfera pública e a privada no que diz respeito à Educação Especial (MAZZOTTA, p. 69; KASSAR, p. 28, 29).

A Lei nº 5692/71, alterada pela Lei nº 7044/82, fixa as diretrizes e bases do ensino de primeiro e segundo graus e define no artigo 9º quem são os alunos da Educação Especial: “*os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.*” Assim sendo, os Conselhos de Educação ficaram responsáveis por vinte e cinco anos pelas normas da Educação Especial, tendo como suportes legais a Constituição, este artigo 9º e os pareceres do Conselho Federal de Educação (FONTES, p. 34).

Na interpretação desta conceituação de quem seja o aluno da Educação Especial fica a crítica do relacionamento estabelecido com o aluno em atraso escolar, uma vez que associa este atraso a alguma deficiência, ou seja, o fracasso escolar aqui é estritamente ligado aos problemas inatos, sem considerar outras causas. (KASSAR, p. 31).

O Parecer do Conselho Federal de Educação nº 848/72 coloca a “*educação de excepcionais como uma linha de escolarização, portanto, como de educação escolar*” (MAZZOTTA, p.70).

A Constituição de 1967 também trás artigos que tratam da Educação Especial. O artigo 175 define que *lei especial disporá sobre a educação de excepcionais*. O artigo 177

obriga que cada sistema de ensino tenha serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar. A melhoria na condição social e econômica dos deficientes é assegurada por meio de *educação especial e gratuita; assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do país; proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários; possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos* (Título III, Da Ordem Econômica e Social, Artigo Único).

A Portaria Interministerial nº 477, de 11 de agosto de 1977, estabelece diretrizes para a ação integrada entre os Ministérios da Educação e Cultura e da Previdência e Assistência Social, dos órgãos subordinados a estes ministérios, no atendimento a excepcionais.

A Portaria Interministerial nº 186, de 10 de março de 1978, regulamenta a Portaria nº 477, define com o termo “excepcionais” o público alvo do atendimento especializado; estabelece a obrigatoriedade de diagnóstico da excepcionalidade para encaminhamento aos serviços especializados educacionais; recomenda a presença do professor especializado na classe especial, sempre que possível (não há obrigatoriedade deste profissional); define que o atendimento educacional será prestado em estabelecimentos regulares, cursos e exames supletivos adaptados, em instituições especializadas ou em mais de um tipo de serviço simultaneamente. Como objetivos gerais desta Portaria constam a ampliação do atendimento especializado (médico-psicossocial e educacional) para os excepcionais, visando à integração social e a continuidade de atendimento por serviço especializado de reabilitação e educação.

Nestas diretrizes fica evidenciado o *sentido clínico e/ou terapêutico* atribuído à Educação Especial tendo em vista o atendimento educacional assumir o *caráter preventivo/corretivo*, uma vez que o encaminhamento do educando ao serviço educativo fica condicionado ao diagnóstico, devendo ser o mesmo realizado o mais cedo possível. A não exigência do professor especializado para as classes especiais reforça este sentido terapêutico (MAZZOTTA, 2005, p. 73).

A primeira vez que aparece o termo *educando com necessidades especiais* é na Portaria CENESP/MEC nº 69. Não que tenha significado alguma mudança substancial no que diz respeito ao sentido do educando da Educação Especial (idem, p. 76). Tal Portaria definiu normas para a prestação de apoio técnico e /ou financeiro à Educação Especial nos sistemas público e particular, além de conceituar a Educação Especial como parte integrante da educação e dos recursos aplicados terem uma abrangência maior.

Desta forma, as décadas de 1960 e 1970 assistem ao processo de reforma educacional que vai se configurar nos discursos da normalização e da integração na questão da Educação Especial. Integração que, em linhas gerais, propunha um meio escolar menos restrito para alunos com deficiências, onde somente os alunos mais severamente comprometidos deveriam ser encaminhados para escolas e classes especiais (GLAT & BLANCO, 2009; FERREIRA, 2006).

A década de 1980, com o processo de redemocratização, assiste à emergência no cenário político nacional dos grupos historicamente excluídos, entre eles as pessoas com deficiência, o que acarretará a inclusão destes em algumas leis (FERREIRA, 2006, p. 90).

A Constituição de 1988 reforça o atendimento especializado ao aluno portador de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino (artigo 208, inciso III); prevê a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária (artigo 203, inciso IV) e, garante um salário mínimo mensal ao portador de deficiência e idosos sem recursos (artigo 203, inciso V), como alguns dos objetivos da assistência social. Fica a cargo do Estado, podendo haver a participação de entidades não governamentais, a promoção de programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente (artigo 227).

Mazzotta (2005, p. 78, 79) propõe duas alternativas na interpretação do atendimento prestado ao portador de deficiência (termo empregado pelo autor). Uma visão *dinâmica (não-linear)* ou *por unidade*, neste caso, a situação de ensino-aprendizagem (comum ou especial) é determinante no atendimento educacional a ser prestado ao educando. Visão *estática* ou *por dicotomia*, na qual a relação estabelecida é direta, ou seja, educando especial necessariamente atendimento especial em oposição ao educando normal com educação comum.

Não há alterações na questão dos recursos – comprometimento do setor público com as instituições privadas -, pois verbas públicas poderão ser destinadas a *escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas* (artigo 213).

A Lei nº 7853, de 24 de outubro de 1989, estabelece *normas gerais para o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência e sua efetiva integração social*. Cabendo ao Poder Público a garantia dos plenos direitos básicos da pessoa portadora de deficiência (artigo 2º). O inciso I deste mesmo artigo define a inclusão da Educação Especial como modalidade de educação dos níveis mais elementares ao segundo grau; a obrigatoriedade e gratuidade da Educação Especial nos estabelecimentos públicos de

ensino; a obrigatoriedade de classes hospitalares aos educandos portadores de deficiência; acesso aos mesmos benefícios dos demais educandos; matrícula compulsória em cursos regulares para pessoas portadoras de deficiência capazes de integração no sistema regular de ensino.

Chegamos, assim, ao final da análise da legislação relacionada com a Educação Especial, dentro do período estabelecido para este capítulo. Esta modalidade da educação nacional passa, portanto, de um *sistema paralelo e segregado de ensino para integração escolar* e, a partir da década de 1990 assumirá a prerrogativa da educação inclusiva, discussão do próximo capítulo. Alguns aspectos estão presentes desde o início, alguns avanços foram feitos, mas, como afirma Fontes (2003, p. 35):

embora a Constituição Federal reassegure o direito de todos os portadores de deficiência à educação, com ênfase na integração/inclusão, não se pode dizer que este objetivo tenha sido alcançado.

CAPÍTULO 2

Educação Especial e Política de Educação Inclusiva: uma análise da Legislação Brasileira a partir dos anos 1990

Buscamos aqui analisar como tem sido tratada a Educação Especial a partir dos anos 1990, tendo como foco a legislação nacional e considerando a perspectiva de educação inclusiva que tem perpassado toda a discussão, tendo em vista o contexto mundial a favor da inclusão em todos os aspectos da vida humana. Para tal nos valem da análise das diretrizes federais e da literatura especializada sobre o tema.

2.1. A Educação Especial e a política de educação inclusiva: contextualizando os anos 1990

A conjuntura brasileira da década de 1990 dá conta de um país em reestruturação: num processo de transição de um regime autoritário para a construção da democracia. Transição esta fruto

(...) da convergência de dois processos de natureza distinta. De um lado, a desintegração progressiva do sistema de poder implantado no país em 1964. E, de outro lado, a emergência política da sociedade civil, que foi conquistando paulatinamente a cidadania e passou a ocupar crescentes espaços no cenário político nacional (BRUM, 2012, p, 399).

Desde a década de 1970, ocorre um processo de mobilização social a partir do surgimento de “...inúmeros movimentos sociais que irão pavimentando o caminho para o processo de redemocratização” (SANTANA, 2003, p. 287). Dentre outros grupos, podemos citar o novo-sindicalismo, os movimentos negro contemporâneo, feminista e dos trabalhadores rurais sem terra. Tais movimentos tem em comum o fato de, inicialmente, desenvolverem uma mobilização sem institucionalização; apenas num momento posterior adotam a interlocução com o governo.

O novo-sindicalismo se deu por conta da reintrodução do movimento trabalhista brasileiro como ator político na década de 1980, adotando nesta fase uma postura mais

combativa efetivada por uma mobilização em favor das greves. A década de 1990 foi marcada por uma postura de moderação nas questões de mobilização (menos greves) e reorientação de práticas e estratégias (SANTANA, 2003).

O movimento negro contemporâneo buscou a construção de uma identidade negra, a conscientização de toda a sociedade para as demandas deste grupo social. As manifestações culturais foram usadas como metodologia para disseminação dos valores defendidos por este movimento (ALBERTI; PEREIRA, 2007).

As questões de gênero, de defesa da igualdade entre homens e mulheres, a busca pelos direitos das mulheres e seus interesses foram a tônica da mobilização feminista do período (SOIHET; ESTEVES, 2007).

O movimento dos trabalhadores rurais sem terra está ligado à problemática do acesso a terra; não se pode esquecer que a questão fundiária (Reforma Agrária) é discussão recorrente no cenário político nacional. Vale mencionar que durante o Regime Militar algumas medidas foram adotadas, sem resolver o problema fundiário. Este movimento surge sob a influência da Pastoral da Terra (Teologia da Prosperidade); inicialmente sem vinculação partidária, posteriormente oscilando entre oposição e aproximação com o Estado de acordo com o governo em exercício. Do pleito inicial do direito de acesso a terra passa para as questões de infraestrutura - plantação e escoamento (MEDEIROS, 2007).

Na questão econômica, o país está saindo da *Década Perdida*, os anos 1980, onde alguns planos econômicos não foram capazes de dar conta dos problemas estruturais que assolavam economicamente a sociedade brasileira: a diminuição do crescimento, de um lado e, por outro, os aumentos da taxa de juros, da inflação, do desemprego, do empobrecimento, das dívidas interna e externa. A crise dos anos 1980 e início dos anos 90 tem como explicação o “esgotamento do projeto de desenvolvimento implantado no país a partir da década de 1930 e a falta de um novo projeto nacional” (BRUM, p. 425).

No período do Estado Novo, a ideologia dominante do “nacional-estatismo” dava conta do desenvolvimento de uma economia autônoma a partir do capital nacional, no qual o Estado é centralizador, interventor e investidor, leia-se um Estado Forte. Em contrapartida, o período após 1945 foi dominado pelo “nacional-desenvolvimentismo”, com a abertura ao capital estrangeiro; o papel desenvolvido pelo Estado era de investidor e gerenciador dos interesses do capital associado (capital internacional, nacional- estatal e nacional privado).

No período do Regime Militar não há uma ruptura com o modelo econômico anterior, mas uma reorientação das funções estatais passando para captador da poupança internacional e nacional, produtor e redistribuidor dos recursos captados, gerente dos ativos financeiros; tendo como resultado o chamado *Milagre Brasileiro*, período de 1968 a 1974 com índices recordes de crescimento econômico.

Entretanto, a crise iniciada em 1974 tem como resultado na década de 1990 o “esgotamento” do projeto econômico nacional, no qual o Estado não tem mais capacidade para manter seu papel de investidor, ocorrendo uma guinada em direção à postura neoliberal, com o conseqüente encolhimento estatal e a perda da característica do Estado como forte ator político.

O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte, onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar (ANDERSON, 1995, p. 9).

Acontece a Reforma do Estado, pautada em um discurso “modernizador”, apresentando como uma de suas marcas a parceria entre a sociedade civil e o setor estatal, com a emergência das organizações não governamentais responsabilizadas pelos serviços sociais. O desenvolvimento do país fica atrelado à ideia da participação da sociedade civil. O Estado passa a desenvolver o papel de sustentação da competitividade global substituindo o de promotor do desenvolvimento interno. A postura neoliberal está articulada com as transformações do capital mundial:

o neoliberalismo produziu um “novo estado” sob o poder das grandes empresas que ditam as regras, passando-se da minimização do Estado a sua reconstrução para um novo papel no desenvolvimento. Há consenso de que a mudança do papel do Estado se articula ao processo de mundialização do capital, tornando os Estados nacionais menos soberanos e com políticas e propostas bastante semelhantes entre si (FALEIROS, 2004, p. 35).

O Estado Brasileiro adota medidas de desestatização, iniciadas no governo Collor e Itamar com as privatizações dos setores siderúrgicos, petroquímicos e de fertilizantes e levados a cabo no governo de Fernando Henrique Cardoso com os principais setores da economia: mineração, telecomunicações e de energia. Assim sendo, agora o modelo adotado é

de um “Estado semissoberano, complementar ao mercado e mantenedor de um cidadão-consumidor ou cliente, através de agências reguladoras e de serviços terceirizados” (Idem, p. 55). Modelo este que não será abandonado pelo governo Lula, mas redirecionado “na tentativa de harmonizar os interesses do capital e de socorro aos pobres na garantia da paz social e do poder político para tranquilidade dos investimentos” (Idem, p. 59).

Neste contexto neoliberal, a estratégia adotada no campo da assistência social é de combate à pobreza a partir de programas de concessão de benefícios e recursos financeiros (FLEURY, 2004). Com relação à educação, nos anos de 1995 a 2002 ocorre uma redução dos gastos do governo federal na ordem de 20.9% com retração em todos os níveis de escolaridade (MARQUES; MENDES, 2004). Tal postura é resultado da distribuição das competências entre estados, municípios e União; ficando a responsabilidade pelo ensino fundamental com os municípios, o que tem um sentido paradoxal tendo em vista as políticas públicas adotarem como primazia o acesso ao ensino fundamental.

Em suma, o governo adota posicionamentos na direção de uma remodelagem dos gastos públicos, com implicações diretas em todos os setores sociais, entretanto, sem abrir mão de seu papel regulador: o Estado neoliberal será mínimo e interventor.

2.2. Educação Especial e Política de Educação Inclusiva: marcos legais

Inserido neste contexto de mudanças políticas, econômicas e sociais a educação brasileira passa por um processo de reordenamento visando se adequar às diretrizes defendidas internacionalmente a fim de assegurar o ingresso e a permanência no ambiente escolar, sobretudo na educação básica. A Política Educacional nacional será marcada por um crescente discurso em prol da inclusão, defendendo e difundindo a *qualidade da educação com primazia da educação básica*.

A primeira ideia a se enfatizar a respeito das políticas públicas de inclusão escolar no Brasil, a partir da década de 1990, é que as mesmas estão assentadas nos documentos internacionais. O marco inicial desta situação diz respeito à Declaração de Educação para Todos, documento final da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem – realizada em Jomtien pelo Banco Mundial, UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo

das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e com a participação de 155 países.

Em tal documento a educação é reafirmada como *um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro*; tendo como objetivo principal a *satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, segundo estes preceitos:

- universalização do acesso à educação e da promoção da equidade prioritariamente aos grupos excluídos (artigo 3);
- concentração da atenção na aprendizagem visando à aquisição de *conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores* (artigo 4);
- ampliação dos meios e do raio de ação da educação básica, incluído a família e todos os sistemas disponíveis - entre eles: programas de alfabetização, capacitação técnica, educação formal e não formal, canais de informação, comunicação e ação social (artigo 5);
- oferta de um ambiente adequado à aprendizagem, com suportes nutricionais, médicos, físicos e emocionais (artigo 6);
- fortalecimento das alianças e desenvolvimento de uma política contextualizada de apoio contando com a participação de todos os setores sociais, culturais, econômicos, políticos, educacionais (artigo 7 e 8);
- mobilização de recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários (artigo 9), assim como o fortalecimento da solidariedade internacional em prol das questões educacionais (artigo 10).

O foco desta declaração é a *universalização da educação básica como um direito universal*. Temática esta que desde as décadas de 1950 e 1960 esteve presente na agenda mundial. Esta defesa da universalização tem sido considerada como “caráter humanístico ou progressista” de tal documento (PLETSCH, 2010, p. 37). Entretanto, é justamente aqui, na defesa da Educação Básica como direito, que tem acontecido os maiores debates, no sentido de se definir qual a orientação desta educação, pois o acesso e a permanência não são significados de melhorias das condições sociais e, como aponta Pletsch (2010), “tem crescido e alcançado visibilidade internacionalmente *a defesa da universalização da educação básica como a medida mais barata e eficaz para a redução da pobreza*” (p. 27, grifo nosso).

Ainda no ano de 1990 temos a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, lei que “dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente” (art. 1). Esta lei garante aos portadores de deficiência: a) atendimento médico especializado (art. 11, § 1º); b) obrigatoriedade do Poder Público de fornecer gratuitamente medicamentos, próteses e outros recursos relativos ao tratamento, habilitação e reabilitação (art. 11, § 2º); c) o atendimento educacional especializado será ministrado preferencialmente na rede regular de ensino (art.

54, inciso III) – medida esta assegurada na Constituição de 1988; d) trabalho protegido (art. 66); e) tratamento individual e especializado, em local adequado às suas condições, em caso de ato infracional (art.112, §3º).

Em 1993 aconteceu a Conferência de Nova Delhi com a participação das nações mais pobres e populosas mundialmente que vão ratificar os compromissos assumidos em Jomtien, enfatizando que até o ano 2000 crianças, jovens e adultos devem ter assegurados os conteúdos mínimos de aprendizagem elementares para a vida moderna (PLETSCH, 2010). A meta de universalização da educação básica foi protelada para 2015 na Conferência de Dakar, onde foi realizado o Fórum Mundial de Educação em 2000, promovido pela UNESCO objetivando avaliar os resultados das metas da Educação para Todos.

Outro documento extremamente importante nesta conjuntura de mudanças educacionais é a Declaração de Salamanca, resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais: acesso e qualidade, realizada pelo governo da Espanha e a UNESCO, com a participação de diversos países e várias organizações não governamentais. A importância de tal documento reside no fato de ser considerado “... referência pela maioria dos pesquisadores da área de Educação Especial para a instituição do termo *inclusão escolar*” (PLETSCH, 2010, p. 44, grifo nosso), assim como “... o mais importante marco mundial na difusão da filosofia inclusiva” (MENDES, 2006, p. 395).

Segundo Mendes (2006), a ideologia da educação inclusiva teria surgido nos EUA a partir dos anos de 1980, ganhando força mundial na década seguinte, sendo popularizada nos documentos internacionais. Assim sendo

no contexto mundial, o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças.

Num contexto em que uma sociedade inclusiva passa a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começa a configurar-se como parte integrante e essencial desse processo. Dessa forma, o paradigma da inclusão globaliza-se e torna-se, no final do século XX, palavra de ordem em praticamente todas as ciências humanas (MENDES, Idem).

Ainda sob a educação inclusiva cabe salientar a afirmação de Ferreira (2006) que “o nascimento da educação inclusiva está historicamente ligado à Educação Especial ou à educação das pessoas portadoras de deficiência” (p. 223). Neste sentido, a educação inclusiva não pode apresentar-se como uma negação e/ou supressão da Educação Especial, assim como é preciso evitar a confusão entre ambas, como se tivessem o mesmo significado. A educação inclusiva

mais do que uma nova proposta educacional, (...) pode ser considerada uma nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa ao desenvolvimento de *respostas educativas* que atinjam a todos os alunos. Diferencia-se, assim, da escola tradicional, que exige a adaptação do aluno às regras disciplinares e às suas formas de ensino, sob pena de punição e/ou reprovação. (...) A proposta de Educação Inclusiva implica, portanto um *processo de reestruturação* de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e dos próprios sistemas educacionais. (GLAT & BLANCO, 2009, p.16, 17; grifo das autoras).

Logo,

A inclusão pressupõe, assim, dois princípios essenciais, devendo o primeiro, ocupar-se da remoção das eventuais *barreiras* impeditivas de aprendizagem com sucesso e, o segundo, fomentar respostas educativas adequadas às *diversas* necessidades de aprendizagem dos alunos, principalmente aqueles com NEE (CORREIA, 2006, p. 243, grifos do autor).

Enquanto a Educação Especial é pensada:

(...) como um conjunto de serviços e apoios especializados destinados a responder às necessidades educativas especiais de um aluno, tendo por base suas capacidades e necessidades e por fim a maximização de seu potencial. Assim sendo, vê sempre os serviços de educação especial com um fim essencial, o de tentar prevenir, reduzir ou suprimir a problemática de um aluno com NEE, fosse ela de foro mental, físico ou emocional. (Idem, p. 246).

O Plano Decenal de Educação, para o período de 1993 a 2003, definia a universalização do acesso à Educação Básica como topo da agenda política, tendo como objetivo afirmar o compromisso brasileiro com as diretrizes da Educação para Todos.

Neste processo de difusão da ideologia inclusiva, o Brasil adota sua Política de Educação Especial no ano de 1994, documento único no qual estão sistematizadas e

organizadas as ações e políticas voltadas para Educação Especial (FONTES, 2003, p. 36).
Política esta:

entendida como a ciência e a arte de estabelecer objetivos gerais e específicos, decorrentes da interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas (problemas de conduta) e de altas habilidades (superdotadas), assim como de bem orientar todas as atividades que garantam a conquista e a manutenção de tais objetivos (FONTES, Idem).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN 9394/96) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional é tida como marco para a discussão da política de educação inclusiva no contexto brasileiro (PLETSCH, 2011, p. 42). Aos educandos com necessidades especiais é garantido o atendimento educacional especializado gratuito, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 4º, inciso IV); direito este já presente tanto na Constituição Federal quanto no Estatuto da Criança e do Adolescente. A oferta da educação especial fica assegurada desde a educação infantil, na faixa etária de zero a seis anos de idade (art. 58, § 3º). Não há qualquer menção aos níveis médio ou superior. O que pode deixar margem para o entendimento de que nestes níveis estão ausentes os educandos com necessidades especiais (DENARI, 2006). Ainda no artigo 58 encontramos a prerrogativa da oferta de serviços de apoio especializado, na escola regular, quando necessário (§ 1º), assim como a possibilidade do atendimento em classes, escolas ou serviços especializados, quando a condição do aluno não permitir a integração nas classes comuns (§2º).

O artigo 59 trata das competências dos sistemas de ensino com a Educação Especial, que deverão assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos (inciso I); terminalidade específica quando impossibilidade de conclusão do ensino fundamental e aceleração nos casos de superdotação (inciso II); de um lado, especialização em nível médio ou superior para os profissionais de atendimento especializado e, de outro, a capacitação para os profissionais do atendimento no ensino regular nas classes comuns (inciso III); educação especial para o trabalho visando à efetiva integração na vida social, com condições adequadas às particularidades de cada indivíduo portador de necessidades especiais (inciso IV); acesso igualitário aos benefícios dos programas suplementares educacionais (inciso V).

A articulação entre Poder Público e instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial é tratada no artigo 60; estabelecendo o parágrafo único deste artigo que a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais será preferencialmente adotada na rede regular de ensino.

A primeira crítica a ser feita em relação à LDBEN 9394/96 está na indefinição de determinados aspectos, como: a) quem são os portadores de necessidades especiais, b) quais profissionais identificarão este grupo, c) quais são os critérios, metodologia, recursos financeiros e humanos a serem usados na integração na rede regular de ensino, d) quais os serviços especializados (FONTES, 2003, p. 37).

A parceria do setor público com o privado (instituições assistenciais) continua a suscitar discussões, pois tem sido vista como prova do *afastamento gradativo* do Estado em relação às questões educacionais ao mesmo tempo em que delegando suas funções ao setor civil (KASSAR, 2004). Esta situação não é nova na história da Educação Especial brasileira e confirma a postura neoliberal que tem sido adotada. Kassar (idem) aponta ainda para a questão do atendimento dos educandos com necessidades mais severas ser feita sempre as *margens da Educação* por meio das instituições assistenciais (parceria público-privado), devido à indefinição legal do atendimento a estas pessoas.

Outro elemento que tem sido alvo de debates desde então é a formação profissional, tendo em visto o inciso III do artigo 59 da LDB fazer referência a professores com especialização para o atendimento especializado e professores capacitados para o ensino regular. Essa distinção entre ensino especial e regular tem sido vista como *dicotomia* que apenas reforça o senso comum a respeito da existência de dois grupos de alunos, *normais* e *especiais*, com a conseqüente necessidade de dois tipos de professores *regulares* e *especializados*. Entretanto, a necessidade apontada não é de *dois tipos de professores* e, sim de

dois tipos de formação profissional docente: professores “generalistas” do ensino regular, com um mínimo de conhecimento e prática sobre aluno diversificado; e professores “especialistas” nas diferentes necessidades educacionais especiais (GLAT & BLANCO, 2009, p. 32).

Com relação à formação dos profissionais da educação a Portaria nº 1793 de 1994 já prevê oferecimento de disciplinas e conteúdos de Educação Especial em todos os cursos de

licenciatura; medida esta confirmada pelo Decreto nº 3298/1999. A LDBEN 9493 dedica um capítulo específico à formação docente, definindo entre outros itens que a formação para atuação na educação básica deverá ocorrer em nível superior (curso de licenciatura, graduação plena, em universidades e institutos superiores), entretanto, admitindo a formação de nível médio, modalidade normal, para atuação na educação infantil e no primeiro ciclo do nível fundamental (art. 62). Novamente a crítica é feita por entender uma ambiguidade nestes dois níveis de formação – médio e superior, contando ainda que a educação inicial necessitaria de uma formação inferior, ou seja, apenas o nível médio para atuação nos anos iniciais (PLETSCH, 2010, p. 58).

Esta questão da formação dos profissionais de educação tem se apresentado muito complexa na heterogeneidade que marca a educação nacional, pois a exigência legal da formação em nível superior esbarra em situações práticas, sendo a principal como garantir a formação de todos os professores que já atuam nos anos iniciais. Também é preciso considerar que a simples inclusão de disciplinas específicas a Educação Especial nos cursos superiores não é garantia de preparação eficaz para os licenciados. Concordamos com a afirmativa de Pletsch de que “a formação deve atender às necessidades e aos desafios da atualidade” (2009, p. 145).

O Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamentou a Lei 10.436, estabeleceu a obrigatoriedade da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nos cursos de formação de professores nos níveis médio e superior, assim como nos cursos de fonoaudiologia. A Resolução nº 01 de 2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica também reforça a inclusão de conhecimentos específicos sobre necessidades educacionais especiais.

Segundo Pletsch (2010), após análise da Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior, a legislação tem colocado a responsabilidade da aprendizagem totalmente no professor, sem, contudo haver discussões que considerem as condições trabalhistas e os investimentos feitos na educação nacional. Assim como não há diretrizes claras relativas à formação inicial dos profissionais especializados, tendo em vista estes ainda não estarem plenamente preparados para o trabalho com os alunos das classes regulares nem para o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre professores especializados e das classes comuns; os autores tem apontado o despreparo de ambos os profissionais (FERREIRA, 2006; PLETSCH, 2010; 2012; MENDES, 2011).

A Lei 10.172 de 9/1/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação para os dez anos seguintes, reafirma a Educação Especial como modalidade de ensino e a plena integração das pessoas com necessidades especiais em todas as esferas da vida social, assim sendo tem-se assegurado a garantia do direito à educação bem como do acesso às escolas regulares, sempre que possível. Para a realização da inclusão dos educandos com necessidades especiais no ensino regular são necessárias a eliminação de barreiras arquitetônicas e adequação do material didático-pedagógico. A articulação entre setores da educação, saúde e assistência é referendada, bem como a parceria estatal com a sociedade civil.

A maior crítica que tem recebido esta Lei diz respeito à questão orçamentária, mesmo havendo a sugestão da reserva de 5% ou 6% dos recursos para a Educação Especial. A crítica diz respeito à diminuição do papel da União, evidenciando o caráter descentralizador, com a consequente transferência de responsabilidades para estados e municípios, a fim de otimizar recursos orçamentários, físicos e humanos presentes nos diversos entes da federação, entretanto, este posicionamento estatal contraria as necessidades peculiares da educação inclusiva (PLETSCH, 2010; PLETSCH, 2011).

Ainda no ano de 2001, é instituída a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na modalidade Educação Básica em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, definindo a educação especial como

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

O referido documento determina ainda que compete aos sistemas de ensino assegurar acessibilidade aos educandos portadores de necessidades educacionais especiais, a partir da eliminação das barreiras (arquitetônicas, mobiliárias, de transporte, de comunicação, curriculares), com a adaptação das escolas já existentes e a construção de novas dentro dos requisitos necessários (art. 12, § 1º e §2º). Importante salientar que nesta Resolução o termo

“preferencialmente” desaparece quando da definição do local de atendimento educacional aos portadores de deficiência, pois o artigo 7º define que

o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

A Portaria nº 3284, de 7 de novembro de 2003, esmiúça os requisitos de acessibilidade para alunos portadores das deficiências física, visual e auditiva, tendo em conta a necessidade de assegurar condições básicas de acesso ao ensino superior, mobilidade e utilização de equipamentos e instalações. O Decreto nº 5296, de 2 de dezembro de 2004, ratifica a garantia do direito de acessibilidade escolar aos educandos com necessidades educacionais através da eliminação das barreiras arquitetônicas, de transporte escolar e de comunicação.

Segundo Pletsch (2011), o governo Lula será marcado pela ampliação dos investimentos para promoção da inclusão social e educacional. No que diz respeito às questões educacionais, a inclusão se traduziu em políticas públicas do Ministério da Educação. No ano de 2003, tem início o *Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade*, do Ministério da Educação, objetivando disseminar a política de educação inclusiva de pessoas com necessidades educacionais especiais, baseado nas proposições da ONU, tendo como estratégia a multiplicação de gestores e professores. A estratégia de multiplicação é adotada por ser considerada mais econômica e por garantir a reprodução dos conteúdos - aqui a pessoa formada é imbuída da responsabilidade de multiplicar os conhecimentos adquiridos para os demais (PLETSCH, 2011, p. 44).

A primeira Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é proposta em 2007 pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) objetivando

o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais e propondo o fim dos serviços educacionais especializados em todas as instituições não governamentais.

No ano seguinte é apresentada outra versão da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), na qual o movimento é em prol de uma inclusão

total, com o atendimento especializado sendo oferecido em salas multifuncionais e em centros especializados de referência a partir das escolas especiais. A crítica a esta posição em prol da inclusão total é feita em relação à questão econômica, tendo em vista a prerrogativa de que a inclusão em classes comuns é mais barato em comparação com as classes especiais (GLAT & PLETSCHE, 2011, p. 27). O público-alvo da Educação Especial é definido como alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, transtornos funcionais específicos.

Vale chamar a atenção para como a Educação Especial é definida neste documento:

na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, (...) a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, instituídas pela Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, do Conselho Nacional de Educação, instituem que os sistemas de ensino devem matricular os educandos da Educação Especial (alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) nas classes comuns do ensino regular e no atendimento especializado. Não há qualquer menção aos alunos com transtornos funcionais específicos (dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtornos de atenção, hiperatividade, outros).

O AEE ganha relevância nestas diretrizes, sendo definido que o mesmo deva ocorrer prioritariamente em salas de recursos multifuncionais da escola regular ou em centros de Atendimento Educacional Especializado tanto na rede pública quanto em instituições privadas sem fins lucrativos, no turno contrário ao da escolarização (art.1º e 5º). Tendo como função “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (art. 2º). Conforme apontam Glat e Pletsch (2011):

Inúmeros autores têm recomendado cautela na instituição radical de uma política de inclusão escolar que não ofereça a opção dos serviços especializados substitutos (escolas e /ou classes especiais) para alunos que, no momento, ainda deles necessitam (p. 26).

Uma questão a enfatizar diz respeito à ideia equivocada que pode associar a supressão dos obstáculos e a promoção da acessibilidade com a superação da deficiência. Evidente que isto não condiz com a realidade. Por exemplo, a deficiência visual não será zerada com a simples disponibilização de tecnologias assistivas (PLETSCH, 2011).

No que diz respeito ao profissional do atendimento educacional especializado, a Resolução nº 4, estipula a formação inicial para atuação docente e específica para Educação Especial (art. 12), determinando ainda várias atribuições do professor do AEE (art. 13, incisos I-VII), em articulação com os profissionais do ensino regular, com a participação familiar e na interação com serviços da saúde e da assistência social (art. 9). Outra vez temos aqui as indagações a respeito da “sobrecarga” sobre os docentes, questionando se nossa realidade dá conta de atender a todas as exigências feitas a estes profissionais (PLETSCH, 2011).

São contabilizados duplamente no FUNDEB os alunos matriculados no ensino regular e no AEE, sendo condicionada a matrícula no atendimento educacional especializado à matrícula na rede regular pública (art. 8º e parágrafo único).

Após análise deste arcabouço legal que trata da Educação Especial e tendo como fundamento os autores pesquisados, algumas considerações precisam ser feitas. As políticas de inclusão educacional brasileira estão marcadas pelos direcionamentos adotados internacionalmente, bem como assentadas na ideologia neoliberal de governar, onde

o Estado fica radicalmente desinteressado por administrar as políticas sociais – há uma transferência da educação, da esfera da política para a esfera do mercado (...) há um recuo das políticas públicas e um desejo do governo de empurrar as responsabilidades e os destinos da desigualdade para o âmbito privado (...) aumenta a exclusão social e conseqüentemente a escolar (PADILHA, 2009, p. 19).

Como característica da postura neoliberal, o Estado, por um lado, diminui sua ação, principalmente no que diz respeito às questões orçamentárias e, por outro, continua exercendo controle ao determinar como as ações serão efetivadas. Pletsch (2010) afirma que as políticas educacionais estão pautadas em critérios exclusivamente quantitativos, numa vertente economicista, que “...impõe o rebaixamento do gasto público por aluno e a redução ou mesmo o fim do continuum de serviços oferecidos pela Educação Especial” (p. 63).

A influência de organismos internacionais nas políticas adotadas nacionalmente é inquestionável. Agência que tem exercido grande impacto é o Banco Mundial tanto em

assistência técnica/aconselhamento quanto em empréstimos, o que gera uma situação de dependência brasileira em relação às medidas propostas por este organismo (IDEM, p. 40-42).

Há de se considerar também a questão da ênfase na reordenação da escola como pressuposto da inclusão, ou seja, o ambiente escolar como tendo que estar adequado para atender ao aluno com necessidades especiais; assim como a questão do atendimento educacional aos educandos com necessidades educacionais ser prestado nas classes comuns do ensino regular, o que tem gerado muitos debates e controvérsias entre os que defendem a inclusão total e aqueles que optam pela adoção de medidas diferenciadas de acordo com cada caso.

As mudanças ocorridas no sistema educacional brasileiro, a partir dos anos 1990, respondem a demanda da universalização da Educação Básica, tendo como objetivo maior assegurar o ingresso e a permanência no ambiente escolar; entretanto, as políticas resultaram no aumento do número de matrículas, sem, necessariamente, corresponder ao incremento da qualidade do ensino (FERREIRA, 2006; MENDES, 2006; PLETSCHE, 2010; PLETSCHE, 2011).

As parcerias entre o setor público e o privado continuam a existir, sem contar que a sociedade civil tem sido “chamada” a exercer importante papel no sentido de dar conta de certas demandas não respondidas pelo Estado. Em que pesem as críticas relativas às parcerias com as instituições privadas (consideradas como assistencialistas), no sentido da omissão estatal, não se pode negar o papel que determinadas instituições tem desempenhado no atendimento dos portadores de deficiência, principalmente as mais severas.

Concluindo, podemos afirmar que o sistema educacional brasileiro possui um respaldo legal que assegura todos os elementos necessários à efetivação da educação inclusiva, quer seja o locus onde ocorrerá a inclusão, as mudanças curriculares e metodológicas, a formação profissional dos agentes educacionais, entre outros aqui apresentados. Agora cabe a reflexão se a realidade do ambiente escolar com todas as suas especificidades dá conta de abarcar as diretrizes defendidas nas políticas públicas inclusivas e como é possível realizar uma inclusão escolar que se traduza em aquisição efetiva de conhecimentos, uma vez que a garantia de acesso à escola não traz consigo a premissa da aprendizagem.

No próximo capítulo, verificaremos como tais políticas têm sido desenvolvidas no município de Nova Iguaçu, tendo em vista os direitos educacionais das pessoas com deficiência previstas na legislação brasileira.

CAPÍTULO 3

Políticas de educação inclusiva: uma análise do processo de implantação no município de Nova Iguaçu

Tendo como diretriz a garantia de atendimento educacional aos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino, objetivamos neste capítulo refletir sobre o processo de implantação da política de educação inclusiva na rede pública do município de Nova Iguaçu, por meio da análise dos documentos legais municipais que versam sobre as questões educacionais e do mapeamento dos serviços de atendimento prestados ao público alvo da Educação Especial.

A fim de cumprir nosso objetivo, coletamos dados oficiais disponibilizados em bancos de dados do INEP, da Secretaria Municipal de Educação e numa entrevista semiestruturada realizada em 2012 com a coordenadora do Setor de Educação Especial do município.

3.1. Educação inclusiva no município de Nova Iguaçu: marcos legais

A Educação Especial para educandos com NEEs faz parte das políticas do município de Nova Iguaçu desde 2003, ano no qual foi criado o setor específico para tratar das questões relacionadas às políticas de inclusão na rede regular de ensino municipal. Este setor funciona dentro da Secretaria Municipal de Ensino de Nova Iguaçu (SEMED/NI).

O Sistema Municipal de Educação foi instituído pela Lei nº 3.881, de 5 de novembro de 2008, de acordo com o disposto na Constituição Federal, na LDB, no Estatuto da Criança e do Adolescente e nas leis municipais.

Esta lei também apresenta uma seção específica que trata da Educação Especial (artigos 24 e 25), onde define esta modalidade de ensino, reafirmando a oferta *preferencialmente* na rede regular de ensino e assegurando o serviço especializado; currículos, métodos e técnicas específicas; terminalidade e aceleração de estudos; professores especializados e capacitados para as classes regulares; acesso aos serviços suplementares disponíveis.

Com relação ao orçamento não há especificação quanto a um percentual destinado à Educação Especial. Entre os princípios específicos que fundamentam o Sistema Municipal de Educação de Nova Iguaçu está definida a *garantia de escolarização com qualidade aos educandos com necessidades educacionais especiais* (inciso IX do artigo 3º). A Lei nº 3960, de 19 de dezembro de 2008 aprovou o Plano Municipal de Educação, com vigência de dez anos, definindo os seguintes objetivos para a Educação Especial no município:

1. Oferecer condições de acessibilidade para os alunos com NEEs nas UEs municipais;
2. Assegurar o acesso e a permanência dos alunos com NEEs nas UEs municipais;
3. Desenvolver mecanismos de adequação e avaliação curriculares diferenciadas (inclusive de carga horária), quando necessária, para o atendimento aos alunos com NEEs;
4. Ampliar a participação da família e da comunidade no processo de inclusão nas unidades escolares;
5. Realizar eventos para capacitação continuada dos profissionais;
6. Divulgar e mobilizar a comunidade para os direitos educacionais dos educandos com necessidades especiais;
7. Oferecer iniciação ao trabalho para os educandos com NEE (Matriz 04, Anexo da Lei nº 3960).

Estes objetivos foram definidos de acordo com o PNE e o PDE, as diretrizes para a Educação Especial e os problemas identificados nos diagnósticos prévios para a elaboração da Lei 3960. Ainda segundo esta legislação,

o atendimento em Nova Iguaçu deve assegurar aos alunos com NEEs recursos e estratégias pedagógicas que favoreçam a permanência e garantam a escolarização nas classes regulares, recebendo o atendimento educacional especializado. Também é assegurado o atendimento em classes especiais nos casos de o aluno necessitar de apoio contínuo para a integração e socialização, podendo, após este processo, ser inserido no ensino regular (Item 3.4.a do Anexo da Lei nº 3960).

Com relação à educação infantil, a Resolução nº 003, de 30 de janeiro de 2012 da SEMED define a Estrutura Organizacional das Escolas Municipais de Educação Infantil do município (EMEI). Chama a atenção ter sido definida a faixa etária entre dois anos e cinco anos e onze meses para atendimento nesta modalidade de ensino. Quanto aos educandos com necessidades especiais não há qualquer menção nesta lei.

3.2. Educação inclusiva no município de Nova Iguaçu: estrutura e atendimento aos educandos com necessidades especiais

A cidade de Nova Iguaçu está localizada na Baixada Fluminense, distando da capital 33 km. Teve sua população estimada no ano de 2012 pelo IBGE em 801.746 mil habitantes, obtendo o quinto lugar no ranking dos municípios mais populosos quando da exclusão das capitais estaduais, o quarto em número populacional no estado e o 19º entre todos da federação.

A atual configuração geográfica data de 1999 quando da emancipação de Mesquita, último município a ficar independente politicamente de Nova Iguaçu. Administrativamente, a cidade está dividida em nove Unidades Regionais de Governo (URGs) com seus respectivos bairros.

A rede municipal pública de ensino possui 128 unidades escolares, com 63.561³ alunos matriculados até o mês de março de 2013. Dentre as 128 escolas, uma encontra-se interditada e os alunos estão sendo atendidos em um CIEP. As tabelas a seguir sintetizam algumas informações sobre essa rede de ensino.

Tabela 1: Quantitativo de alunos por segmentos escolares

Segmento escolar	Quantitativo de alunos
Creche	1120
EMEI	3524
Primeiro Segmento do E. F.	35202
Segundo Segmento do E. F.	9348
EJA	6409

Fonte: Dado obtido junto ao Setor de Matrículas da SEMED/NI (2013).

Tabela 2: Quantitativo de alunos matriculados na Educação Especial (Escolas Especiais, Classes Especiais e incluídos).

	Creche	Pré-escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio	Ed. Profissional Nível Técnico	EJA Fund.	EJA Médio
Atendidos no município	08	50	1155	315	116	06	129	12
Atendidos na rede	05	24	835	78	00	00	120	00

³ Este número foi obtido diretamente no Setor de Matrículas da SEMED/NI.

pública municipal								
-------------------	--	--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Resultados Finais do Censo Escolar 2012. Site do INEP.

Tabela 3: Quantitativo de alunos matriculados no ano de 2012.

	Matrículas no município	Matrículas na rede pública municipal
Creche	1887	810
Pré-escola	1123	4756
Anos Iniciais	60293	36923
Anos Finais	58355	11325
Ensino Médio	32173	00
Educação Profissional (nível Técnico)	4227	00
EJA Fund. (Presencial)	10189	5790
EJA Médio (Presencial)	5198	00
EJA Fund. (Presencial)	29	00
EJA Médio (Semi-presencial)	95	00

Fonte: Resultados Finais do Censo Escolar 2012. Site do INEP.

Comparando as tabelas 2 e 3, verifica-se que de 59604 alunos matriculados na rede pública de Nova Iguaçu contam apenas 1062 alunos da Educação Especial, ou seja, menos de 2% de educandos com necessidades especiais são atendidos no município.

Tabela 4: Divisão das escolas públicas municipais por URGs⁴

URG	Localização	Quantitativo de UEs
I	Centro	24
II	Posse	16
III	Comendador Soares	11
IV	Cabuçu	18
V	Km 32	17
VI	Austin	14
VII	Vila de Cava	08
VII	Miguel Couto	13
IX	Tinguá	06

Fonte: SEMED/NI – Setor de Matrículas (2013).

O setor responsável pela elaboração e implantação das políticas em Educação Especial é o Setor de Educação Especial da SEMED/NI regulamentado no ano de 2003, contando atualmente com uma equipe interna formada pela coordenação e assessoria (cargo composto por cinco integrantes, entretanto, não há especificação quanto à assessoria). A este setor

⁴ Não inclusa a escola que está funcionando no CIEP.

competete a organização e o desenvolvimento das ações direcionadas aos educandos com necessidades especiais na rede regular pública municipal de ensino. Muito embora tais ações ainda careçam de regulamentação por parte do município.

Os serviços disponibilizados aos educandos com necessidades especiais na rede regular pública de ensino iguaçuana são o Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI), Sala de recursos, Professores Itinerantes (também denominadas como APEDEs, agente pedagógico da Educação Especial) e Classe Hospitalar.

O NAI surgiu com o objetivo de prestar assessoria intersetorial aos educandos com necessidades especiais, apoiando familiares, estudantes e a escola no processo de inclusão. Existem dois Núcleos de Apoio à Inclusão: o primeiro foi criado em 2010 na Escola Municipal Monteiro Lobato; o segundo funciona na Escola Municipal Governador Leonel de Moura Brizola, inaugurado em 2011. O trabalho é desenvolvido através de oficinas pedagógicas que prestam orientação familiar, oficina de linguagem e estimulação psicomotora. Estes serviços são prestados por professores concursados da rede municipal de ensino que possuem formação específica nas áreas da psicologia, fonoaudiologia e psicomotricidade, não sendo atendimento clínico. Uma média de 35 alunos é atendida anualmente. A tabela a seguir ilustra os dados sobre o quantitativo de salas de recursos no município.

Tabela 5: Quantitativo de Salas de Recursos.

URG	UE	Salas de Recursos
I	24	10
II	16	05
III	11	04
IV	18	03
V	17	07
VI	14	06
VII	08	03
VIII	13	03
IX	06	01
Total	127	42

Fonte: SEMED/NI – Setor de Matrículas e Setor de Educação Especial (2013).

Do universo de 127 unidades escolares em funcionamento na rede pública regular de ensino, 33% possuem salas de recursos.

O quadro do cargo de professor itinerante conta, atualmente, com trinta professores que prestam assessoria a todas as salas de recursos. Este profissional tem por função mediar o processo inclusivo junto ao aluno, ao professor, à comunidade escolar e à comunidade em torno da escola.

A única Classe Hospitalar funciona na pediatria do Hospital Geral de Nova Iguaçu, conhecido como Hospital da Posse, desde o ano de 2006, fruto da parceria entre as Secretarias Municipais de Educação e Saúde, atendendo a crianças e adolescentes. Segundo o site oficial deste Hospital⁵,

conceitua-se como Classe Hospitalar o atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambiente de saúde, na circunstância de internação temporária ou permanente, garantindo o vínculo com a escola e/ou favorecendo o seu ingresso ou retorno ao seu grupo escolar correspondente, objetivando proporcionar experiências e vivências de aprendizagem; fortalecer a manutenção dos vínculos escolares, mantendo o elo entre o aluno-paciente e sua escola de origem; promover um espaço prazeroso de interação social; favorecer a inserção escolar após a hospitalização, prevenindo a evasão escolar.

Outro atendimento que tem sido realizado é a Oficina Pedagógica, projeto no qual alunos com necessidades especiais maiores de quinze anos e com laudo são encaminhados à Educação de Jovens e Adultos. Até o momento tem sido atendidos educandos com diagnóstico de deficiência intelectual. Estas turmas comportam no máximo quinze alunos, com atividades de quatro horas diárias. Este projeto tem sido desenvolvido no Centro Municipal de Educação Especial Paul Harris e na Escola Municipal Darclio Ayres Raunheitti.

A matrícula dos alunos com necessidades especiais pode ser realizada diretamente na unidade escolar ou na SEMED. Quando feita diretamente na Secretaria Municipal de Educação, o caso é levado para o professor itinerante que junto com a professora da instituição escolar decide como será feito o processo de inclusão. No caso da matrícula direta na escola, a unidade escolar tem autonomia para decidir como será realizada a inclusão. Quando o educando com necessidade especial está matriculado na classe regular, o mesmo é atendido na sala de recursos no contraturno. Nos casos em que a inclusão na classe regular

⁵ Disponível em: <http://www.hgni.saude.gov.br/classe-hospitalar>. Acessado em: janeiro de 2013.

não é possível logo de início, o atendimento começa na sala de recursos de forma progressiva até que a inclusão na classe regular seja efetivada.

Quanto a articulação entre a Educação Especial com outros serviços, os encaminhamentos oficiais são feitos ao CAPSi Dom Adriano Hipólito e a Unidade Básica de Saúde Paul Harris. De acordo com o Caderno de Organização da Atenção Básica e Saúde Mental de Nova Iguaçu do ano de 2010, o Centro de Atenção Psicossocial (CAPSi) “é destinado ao atendimento de crianças e adolescentes com transtornos globais mentais graves e persistentes” (p. 50), contando com serviços de psiquiatria, psicologia, fonoaudiologia e assistência social. A Unidade Básica de Saúde Paul Harris funciona no mesmo prédio do Centro Municipal de Educação Especial Paul Harris.

No que diz respeito à formação dos profissionais que atuam no atendimento educacional especializado a SEMED/NI, por ação do Setor de Educação Especial, tem priorizado os professores das salas de recursos que possuem encontros mensais para discussões e capacitações. Também são disponibilizadas cursos de extensão pelo MEC que atendem aos professores da rede.

A rede municipal de ensino de Nova Iguaçu tem participado de várias pesquisas nos últimos anos, entre outras podemos citar o *Observatório de políticas públicas em Educação Especial e inclusão escolar: estudo sobre as políticas públicas em Educação Especial e inclusão escolar d alunos com necessidades educacionais especiais nos municípios da Baixada Fluminense*, pesquisa financiada pelo CNPq (Processo nº 400548/2010-0, Edital 02/2010), que analisou a implementação das políticas educacionais inclusivas nas redes de ensino da região, dando ênfase nas propostas de suporte educacional dirigidas aos alunos com necessidades especiais. Este projeto foi desenvolvido entre 2009 e 2012.

Atualmente, está inserida na Pesquisa do *Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns*, coordenado pela Prof^a. Enicéia Gonçalves Mendes com a participação de diferentes Universidades Brasileiras. Este projeto pretende avaliar em âmbito nacional o programa estatal de implantação das salas de recursos multifuncionais, visando responder de que forma este serviço especializado tem servido de suporte para a escolarização dos educandos com necessidades especiais, bem como quais os limites e possibilidades as SRMs oferecem.

Analisando o processo de implantação da política de educação inclusiva na rede pública iguaçuana, a primeira questão a evidenciar é a falta de arcabouço legal na esfera

municipal. Como exposto no início deste capítulo, a única legislação específica já regulamentada trata da criação do Setor de Educação Especial dentro da SEMED/NI, entretanto não conseguimos ter acesso ao texto da norma nem sua numeração, mesmo entrando em contato direto com vários setores da Secretaria Municipal de Educação do município. Esta realidade nos permite questionar o porquê de não acontecer a regulamentação tendo em vista já existir no município os serviços que estão explicitados na Legislação nacional, como salas de recursos (muitas hoje denominadas salas de recursos multifuncionais conforme previsto na resolução 4 de 2009), classe hospitalar, centro de atendimento especializado. Ainda mais gritante é o fato do Setor de Educação Especial ter sido criado em 2003, ou seja, há uma década e nenhuma outra regulamentação ter acompanhado o processo de inclusão que tem sido oferecido.

Em nossa opinião isto evidencia o descaso das autoridades municipais com as questões educacionais do município, pois já tivemos quatro mandatos desde 2003, sendo uma reeleição, e nenhuma ação relativa ao atendimento dos educandos com necessidades especiais tornando-se lei, o que expõe a vulnerabilidade da população. Assim sendo, a prática inclusiva não tem respaldo legal que possa garantir o respeito às especificidades de nosso município. Em outras palavras, no município de Nova Iguaçu ocorrem as iniciativas oficiais em prol da inclusão escolar dos educandos com necessidades especiais na rede pública municipal, entretanto sem as diretrizes legais próprias da cidade.

Uma comparação entre os dados relativos ao número de matrículas viabiliza afirmar que o contingente de educandos com necessidades especiais é muito pequeno, não chegando a 2% dos alunos atendidos pela rede pública municipal, contando ainda que a maior parte é atendida nos anos iniciais do ensino fundamental, mais de 78% dos alunos incluídos. Esta marca também é característica do processo de inclusão que tem ocorrido em nosso país, ou seja, ainda é muito pequeno o número de alunos incluídos, com grande concentração nos anos iniciais.

Aqui também tem acontecido a confusão de sentidos, pois é o Setor de Educação Especial que tem sido responsável pelos educandos com necessidades especiais, o que ratifica a associação entre Educação Especial e inclusão escolar, como se fossem a mesma coisa. Ou seja, a inclusão escolar ganha conotação de Educação Especial, ficando atrelada às deficiências físicas, intelectuais e sensoriais; outros grupos excluídos do cotidiano escolar não são alvo da inclusão escolar. Educação Especial e inclusão escolar não podem ser entendidas

como sinônimos, pois, como afirmam Pletsch e Glat (2011), “a função da Educação Especial, de acordo com os documentos oficiais, é dar suporte ao processo de inclusão de alunos com necessidades especiais incluídos em turmas comuns” (p. 63), enquanto inclusão é o processo de absorção do educando com necessidades especiais pela escola regular.

Outro problema é a articulação entre a educação e os demais serviços prestados aos estudantes com necessidades especiais. Sabemos que a rede municipal de saúde não dá conta de atender a todos que necessitam dos serviços. Como acontece com várias redes de ensino, a avaliação dos casos está presa ao diagnóstico médico, isto é, a um laudo que especifique a deficiência, entretanto, não houve qualquer referência à exigência de laudo para efeito de matrícula.

Tendo em vista a análise feita do objeto de nossa pesquisa e em comparação com pesquisas realizadas em outras redes, fica evidente que o processo de implantação de uma política de educação inclusiva no município de Nova Iguaçu ainda não está totalmente implementado conforme as determinações federais, muito embora também apresente resultados iguais aos de outros municípios. Ou seja, a educação inclusiva na cidade de Nova Iguaçu está em processo, evidenciando lacunas que necessitam de respostas. Fica aqui a ressalva: não queremos desmerecer o trabalho realizado até o momento, uma vez que acreditamos que o mesmo sirva e servirá de base para as transformações que ainda são necessárias.

Considerações Finais

Inserido nas discussões atuais a respeito da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o presente trabalho de finalização do curso de graduação teve como objetivo analisar o processo de implantação da política de educação inclusiva na rede pública do município de Nova Iguaçu, tendo em vista que o atendimento aos educandos com necessidades especiais está assegurado na Legislação Educacional Brasileira.

A fim de alcançar nosso objetivo adotamos a metodologia qualitativa, com procedimentos de análise documental, primordialmente leis, decretos e normas educacionais; entrevista semiestruturada; coleta de dados em sites e na Secretaria de Educação do município alvo da pesquisa. Também revisitamos a história da Educação Especial brasileira, a partir da estrutura proposta por Mazzotta aos dias atuais.

A Educação Especial teve início com ações isoladas, considerados como *marcos fundamentais* o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, ambos fundados por D. Pedro II. A partir destes marcos, a educação das pessoas com necessidades especiais foi se configurando como um sistema segregado e paralelo, desenvolvida em instituições especializadas, principalmente as privadas, em face da ausência estatal em atender a demanda; com forte caráter assistencialista e clínico, pois o atendimento educacional assume viés de correção/prevenção da deficiência.

A partir da década de 1990, principalmente com a Declaração de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, o Brasil passa a adotar progressivamente políticas públicas objetivando assegurar o ingresso e a permanência no ambiente escolar, tendo em vista a defesa internacionalmente da garantia de universalização da Educação Básica.

Aos educandos com necessidades especiais fica assegurado o “direito” de inclusão escolar traduzido numa mudança de paradigma no qual o atendimento escolar deverá ser feito nas classes comuns do ensino regular paralelo ao atendimento educacional especializado (AEE), este disponibilizando serviços, acessibilidades e estratégias a fim de garantir a participação social e o processo de ensino-aprendizagem destes sujeitos.

Desta forma, a legislação educacional tem se pautado, nos últimos anos, em definir as diretrizes para a efetivação da inclusão escolar. Assim sendo, as pesquisas tem se voltado para

analisar como estas diretrizes estão sendo efetivadas no cotidiano escolar. Nossa análise está inserida nesta mesma verificação.

No caso do município analisado por esta pesquisa, verificou-se a inexistência de uma legislação de âmbito municipal que dê conta de especificar e responder como deva se proceder à inclusão no Sistema Municipal de Ensino de Nova Iguaçu. Também verificamos que a quantidade de alunos incluídos é de aproximadamente 2%; os serviços educacionais especializados disponíveis são 42 salas de recursos quando a rede conta com 127 escolas, apenas 30 professores itinerantes; a carência de articulação entre a educação e as demais áreas, como saúde e esporte podem ser sinalizados como defasagens municipais.

Outro dado que constamos é que o setor de Educação Especial fica com a responsabilidade de avaliar e direcionar o processo de aprendizagem dos alunos incluídos. Tal aspecto ocorre em diferentes redes de ensino da Baixada Fluminense e no Brasil (PLETSCH, 2012).

A educação inclusiva no município de Nova Iguaçu é campo fértil como objeto de pesquisas. Nessa direção citamos a Lei municipal nº 3960 que sinaliza como *limitações verificadas* em relação à Educação Especial:

- Necessidade de criação de um centro de referência em Educação Especial para pesquisa, estudo e formação continuada dos profissionais de Educação de Nova Iguaçu;
- Número insuficiente de professores itinerantes;
- Necessidade de institucionalizar o quadro e aumentar o número de agentes pedagógicos para o atendimento na rede;
- Falta de infraestrutura de acessibilidade;
- Necessidade de redução do número de alunos na classe regular quando da inclusão de educandos com NEEs;
- Falta de equipamentos tecnológicos e pedagógicos para auxiliar na aprendizagem dos alunos com NEEs;
- Falta de capacitação continuada dos professores;
- Necessidade de maior presença da família;
- Ausência de parceria com a saúde e o esporte, para suporte ao apoio pedagógico especializado: fonoaudiologia, psicologia, fisioterapia;
- Necessidade de implantação de sala de recursos multifuncionais em cada escola;
- Necessidade de conexão entre as redes de atendimento público: jurídico, saúde, transporte, cultura, esporte e lazer para os alunos com NEEs tenham a garantia de permanência com sucesso na escola.

Estas e outras questões precisam ser respondidas e verificadas a fim de que a inclusão se traduza na aquisição de conhecimentos científicos por parte dos educandos com deficiências e outras

condições atípicas do desenvolvimento e não apenas na permanência no ambiente escolar. A inclusão escolar não pode significar apenas socialização, pois estamos tratando do ambiente escolar, lócus do processo de ensino e aprendizagem de todo aluno.

Referências Bibliográficas

- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. & GENTILI, P. (Orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.
- ALBERTI, V.; PEREIRA, A. A. O movimento negro contemporâneo. In: FERREIRA, J. & REIS, D. A. (Orgs.). *Revolução e democracia (1964...)*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2007, p. 639- 669. (Coleção As esquerdas no Brasil).
- BRUM, A. J. *O desenvolvimento econômico brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 24. ed., 2005.
- BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. 2. ed. Rev. São Paulo: EDUC, 2004, 187 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Declaração de Salamanca. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acessado em janeiro de 2012
- _____. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: MEC, 1993, 136p. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/72332957/Plano-Decenal-1993-2003-MEC>. Acessado em fevereiro de 2012.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9394/96).
- _____. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. MEC, SEESP, 2001, 79p. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acessado em janeiro de 2012.
- _____. Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/01). 2001.
- _____. Resolução nº 2, que institui as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Ministério da Educação/ SEESP, Brasília, 11 de setembro de 2001.
- _____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica*. Brasília, 2002.
- _____. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras d deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.
- _____. Decreto 5296 de 02 de dezembro de 2004, Diário Oficial da União, Brasília, 2004.
- _____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Brasília, 2005.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC, SEESP, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acessado em janeiro de 2012.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, janeiro de 2008.

_____. Resolução nº 4, que institui *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Ministério da Educação, Brasília, 2009.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Sala de Imprensa. Disponível em <http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=2204>. Acesso em: janeiro de 2013.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estimativas de população. Disponível em <http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=2204>. Acesso em: janeiro de 2013.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar – 1997/2012. Resultados finais do Censo Escolar 2012. Disponível em <http://matricula.educacenso.inep.gov.br/controller.php>. Acesso em janeiro de 2013.

CARNEIRO, L. O; CAVALCANTI, I. C. *O ABC do Estatuto da Criança e do Adolescente*.

CORREIA, L. M. Dez anos de Salamanca, Portugal e os alunos com necessidades educativas especiais. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006, p. 239-274.

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006, p.35-63.

FALEIROS, V. P.; NUNES, S.; FLEURY, S. et al. *A era FHC e o governo Lula: transição?* ROCHA, D.; BERNARDO, M. (Ogs.). Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2004, 818 p.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006, p.85-113.

FERREIRA, W. B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006, p. 211- 238.

FONTES, R. S. História da Educação Especial no Brasil. *Presença Pedagógica*, Minas Gerais, v. 9, n. 54, p. 30-39, nov./dez. 2003.

- GONZÁLEZ, M. C. O. Educação Inclusiva: uma escola para todos. Tradutora: Maria Joaquina Sousa Pereira. In: CORREIA, L. M. (Org). *Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Coleção Educação Especial. Portugal: Porto Editora, 2003, p. 57-72.
- GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 15-35.
- _____; PLETSCHE, M. D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011, 162 p.
- KASSAR, M. C. M. “Uma leitura da Educação Especial no Brasil.” In: GAIO, R. & MENEGHETTI, R. G. K. (Orgs). *Caminhos pedagógicos na Educação Especial*, Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2004, p.19- 42.
- LIEBERMAN, L. M. Preservar a Educação Especial... Para aqueles que dela necessitam. Tradução de Isabel Maria Pardal Hanemann Soares. In: CORREIA, L. M. (Org). *Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Coleção Educação Especial. Portugal: Porto Editora, 2003, p. 89-107.
- MARQUES, R. S; MENDES, A. O gasto federal na educação. In: FALEIROS, V. P.; NUNES, S.; FLEURY, S. et al. *A era FHC e o governo Lula: transição?* ROCHA, D.; BERNARDO, M. (Orgs.). Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2004, p. 191-214.
- MARTINS, H. H. T. S. “Metodologia qualitativa de pesquisa.” *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.
- MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: História e políticas públicas*. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MEDEIROS, L. S. O Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – notas sobre a produção de um movimento social. In: FERREIRA, J. & REIS, D. A. (Orgs.). *Revolução e democracia (1964...)*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2007, p. 565-593. (Coleção As esquerdas no Brasil).
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.
- _____. *Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns*. Projeto de Pesquisa CNPQ, 2010-2014.
- MENDONÇA, S. R. Estado e economia no pós-64. In: *Estado e economia no Brasil: opções de desenvolvimento*. 3ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- MORGADO, J. Os desafios da Educação Inclusiva: Fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In: CORREIA, L. M. (Org). *Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Coleção Educação Especial. Portugal: Porto Editora, 2003, p.73-88.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. *Caderno de Pesquisas em Administração*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 2º sem. 1996.

NOVA IGUAÇU. Câmara Municipal de Nova Iguaçu. Lei nº 3.881, de 05 de novembro de 2008, que institui o Sistema Municipal de Educação. Disponível em http://www.slideshare.net/getulio_vargas/lei-3881-sistema-municipal-de-educacao-sme . Acessado em janeiro de 2013.

_____. Lei nº 3.960, de 19 de dezembro de 2008. Aprova o Plano Municipal de Educação. Publicado no ZM Notícias de 31 de dezembro de 2008.

_____. Secretaria Municipal de Saúde de Nova Iguaçu. Secretaria Adjunta de Atenção Básica e Políticas Estratégicas. *Caderno de Organização da Atenção Básica e Saúde Mental de Nova Iguaçu*. Nova Iguaçu: SEMUS, 2010, 80p.

_____. Secretaria Municipal de Educação de Educação. Resolução nº 003 de 30 de janeiro de 2012, que define a Estrutura Organizacional das Escolas Municipais de Educação Infantil. Disponível em http://rhsemedni.blogspot.com.br/2012_01_01_archive.html. Acessado em janeiro de 2013.

_____. Secretaria Municipal de Saúde de Nova Iguaçu. Hospital Geral de Nova Iguaçu. Serviços. Classe Hospitalar. Disponível em <http://www.hgni.saude.gov.br/classe-hospitalar>. Acesso em janeiro de 2013.

PADILHA, A. M. L. Ensino Inclusivo?: uma expressão incorreta. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, MS, v. 15, n. 30, p. 13-31, jul./dez. 2009.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar*, Curitiba, Editora UFPR, n. 33, p. 143-156, 2009.

_____. *Observatório de políticas públicas em Educação Especial e inclusão escolar: estudo sobre as políticas em Educação Especial e inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nos municípios da Baixada Fluminense*. Projeto de Pesquisa CNPQ, 2009-2012.

_____. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010, 280 p.

_____. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). *Revista Teias*, v. 12, n. 24, p. 39-55, jan./abr. 2011.

_____. Educação Especial e inclusão escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, Rio de Janeiro, EDUR, v. 34, n. 12, p. 31-48, jan./jun. 2012.

ROMERO, A. P. H.; NOMA, A.K. Educação Especial Brasileira pós 1990: Política Estatal e Reforma Educacional. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 16, p. 97-112, dez. 2004. Acesso em fevereiro de 2013.

SANTANNA, M. A. Trabalhadores em movimento: o sindicalismo brasileiro nos anos 1980-1990. In: FERREIRA, J. & DELGADO, L. (Orgs.). *O Brasil Republicano*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, vol. IV, p. 285-313.

SOIHET, R.; ESTEVES, F. C. O Centro da Mulher Brasileira (CMB-RJ) e suas experiências nos anos 1970 e 1980. In: FERREIRA, J. & REIS, D. A. (Orgs.). *Revolução e democracia (1964...)*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2007, p. 357,378. (Coleção As esquerdas no Brasil).

SUANO, H. A Educação nas Constituições Brasileiras. In: FISCHMANN, R. (Coord.). *Escola Brasileira: Temas e Estudos*. São Paulo: Editora Atlas, 1987, p. 170-184.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acessado em janeiro de 2012.

_____. Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos, de 6 de dezembro de 1993. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>. Acessado em janeiro de 2012.

_____. *Educação para Todos: o compromisso de Dakar*. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001, 70p. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acessado em janeiro de 2012.