

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Viviane Alves Matieli Ramos

**MOVIMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE SOROCABA ENTRE OS ANOS 1993 – 2016.**

**SOROCABA / SP
2019**

Viviane Alves Matieli Ramos

**MOVIMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE SOROCABA ENTRE OS ANOS 1993 – 2016.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Wilson Sandano.

SOROCABA / SP

2019

Ficha Catalográfica

Ramos, Viviane Alves Matieli

R147m Movimento histórico da educação inclusiva na rede municipal de ensino de Sorocaba entre os anos de 1993-2016 / Viviane Alves Matieli Ramos. -- 2019.

109 f.

Orientador: Prof. Dr. Wilson Sandano

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2019.

Viviane Alves Matieli Ramos

**MOVIMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE SOROCABA ENTRE OS ANOS 1993 – 2016.**

Dissertação aprovada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade de
Sorocaba.

Aprovado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Wilson Sandano (Orientador)
Universidade de Sorocaba

Prof.(a) Dr.(a) Vânia Regina Boschetti
Universidade de Sorocaba

Prof.(a) Dr.(a) Giane Aparecida Sales da Silva Mota
Prefeitura Municipal de Sorocaba

AGRADECIMENTOS

Inicio meus agradecimentos a Deus, por essa força que me permitiu tomar a decisão de iniciar o curso de mestrado. Agradeço a Deus por essa força e energia que viabilizou meu caminho e ajudou a finalizar meu trabalho.

Agradeço ao meu orientador, Professor Doutor Wilson Sandano, pela paciência e pelo empenho, bem como por ter me corrigido quando necessário. Muito obrigada!

Igualmente agradeço o apoio e a amizade de todos os meus colegas do Mestrado em Educação. Vocês foram válvulas que me impulsionaram a não desistir.

Às minhas irmãs do coração, Silvana e Simone, meus sinceros agradecimentos. Obrigada por dividirem comigo as alegrias e angústias, por me ouvirem e me apoiarem sempre que precisei. Foi bom poder contar com vocês!

Em especial, agradeço à minha família pelo apoio incondicional. À minha mãe Francisca e à minha irmã Josiane que sempre me motivaram e acreditaram em minha capacidade. Meu profundo agradecimento ao meu marido, por seu companheirismo, sua paciência e apoio que me ajudaram a concluir este trabalho. Você sempre esteve ao meu lado, me fazendo acreditar que posso mais que imagino. Aos meus filhos Matheus e Giovanna que sempre se orgulharam de mim e confiaram em meu trabalho. A ajuda de vocês foi fundamental. Ao meu genro Leonardo, o meu sincero agradecimento pelo incentivo e apoio.

Agradeço também à diretora da escola que leciono. Elaine, sou eternamente grata por querer o meu bem e me valorizar tanto como pessoa.

Agradeço a todos os amigos e amigas que acreditaram em meu potencial, sempre disponíveis e dispostos a ajudar. Que bom ter bons amigos ao meu lado!

Finalmente, gostaria de agradecer à Universidade de Sorocaba, UNISO, por abrir as portas para que eu pudesse concretizar a tão desejada dissertação de mestrado. Frequentar o curso de mestrado me proporcionou conhecimento técnico, científico e lições para a vida.

Ninguém vence sozinho...

OBRIGADA A TODOS!

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS, 2010, p. 56).

RESUMO

Nesta dissertação a autora procurou conhecer o movimento histórico que marcou a implementação da educação inclusiva na rede municipal de ensino de Sorocaba no período delimitado entre os anos 1993 - 2016. Tendo em vista que a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais e a garantia do ensino de qualidade para todos os alunos é alvo de grandes reflexões e debates atualmente, o estudo fundamentou em pesquisar os processos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, especificamente na rede de ensino municipal de Sorocaba. O trabalho utilizou pesquisa bibliográfica de autores reconhecidos na área, análise de dispositivos legais que pautam os princípios da educação inclusiva, além de entrevista semiestruturada, aplicada a uma professora do ensino regular e uma professora da sala de recursos multifuncionais, ambas as professoras da rede de ensino em questão. Os objetivos da pesquisa se pautaram em: a) compreender os conceitos, princípios e pressupostos que dão sustentação à inclusão escolar; b) apresentar as propostas implantadas por políticas públicas educacionais no âmbito nacional e municipal da cidade de Sorocaba; c) reconhecer os sentidos da prática do Atendimento Educacional Especializado (AEE) do ensino público municipal de Sorocaba. Concluiu-se que o município de Sorocaba enfrentou grandes desafios para a efetivação das ações desenvolvidas a fim de garantir a inclusão educacional, fundamentando tais ações em normatizações e orientações de âmbito internacional e nacional. Entretanto, também mostrou uma política pública municipal fragilizada para a garantia da permanência dos direitos conquistados legalmente, tanto no suporte da oferta e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais, quanto na formação continuada dos profissionais atuantes nas unidades escolares, deixando uma lacuna a ser preenchida.

Palavras chaves: Educação Especial. Inclusão. Rede Municipal de Ensino de Sorocaba.

ABSTRACT:

In this dissertation, the author sought to know the historical movement that marked the implementation of inclusive education in the municipal school of Sorocaba in the period between 1993 and 2016. Considering that the inclusion of children with special educational needs and the guarantee of education of quality for all students is the subject of major reflections and debates currently, the study based on research on the processes of special education in the perspective of inclusive education, specifically in the municipal education network of Sorocaba. The work used a bibliographical research of recognized authors in the area, analysis of legal devices that guide the principles of inclusive education, as well as a semi-structured interview, applied to a regular teacher and a teacher of the multifunction resource room, both teachers of the network of concerned. The objectives of the research were: a) to understand the concepts, principles and assumptions that support the school inclusion; b) present the proposals implemented by public educational policies at the national and municipal level of the city of Sorocaba; c) to recognize the meanings of the practice of the Specialized Educational Assistance (AEE) of the municipal public education of Sorocaba. It was concluded that the municipality of Sorocaba faced great challenges for the implementation of the actions developed in order to guarantee educational inclusion, grounding such actions in international and national norms and guidelines. However, it also showed a municipal public policy weakened to guarantee the permanence of legally earned rights, both in support of the offer and permanence of students with special educational needs, and in the continuing training of professionals working in school units, leaving a gap to be filled.

Key words: Special Education. Inclusion. Municipal Network of Education of Sorocaba.

Lista de Abreviaturas e Siglas

AACD – Associação de Assistência à Criança Defeituosa
ABBR – Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação
AEE – Atendimento Educacional Especializado
AICE – Associação Internacional Cidades Educadoras
AIPD – Ano Internacional das Pessoas Deficientes
APADAS – Associação de Pessoas e Amigos dos Deficientes Auditivos de Sorocaba
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CADEME - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENESP - Centro Empresarial de São Paulo
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
CORDE – Coordenadoria Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CRE – Centro de Referência em Educação
DEE – Divisão Educação Especial
DESE – Departamento de Educação Supletiva e Especial
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA - Educação de Jovens e Adultos
GPACI – Grupo de Pesquisa e Assistência ao Câncer Infantil
HTP – Horário de Trabalho Pedagógico
IBR - Instituto Brasileiro de Reabilitação
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IP – Instituto Paradigma
IPF – Instituto Paulo Freire
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
NUCEF – Núcleo de Capacitação para o Ensino Fundamental
PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME – Plano Municipal de Educação
PND - Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE - Plano Nacional de Educação
PNEE – PEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROEDEM – Programa de Educação do Deficiente Mental
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
RI UFSCar – Repositório Institucional da UFSCar
SAPT – Seção de Apoio Psicológico e Terapêutico
SEC – Secretaria da Educação e Cultura
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDU – Secretaria da Educação
SEESP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SENEB – Secretaria Nacional de Educação Básica

SESP - Secretaria de Educação Especial
SOPAT – Serviço de Orientação Psicológica e Atendimento Terapêutico
SRM – Sala de Recursos Multifuncionais
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNISO – Universidade de Sorocaba

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	A EVOLUÇÃO DO CONCEITO.....	20
2.1	ANTECEDENTES HISTÓRICOS.....	20
2.2	EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REPÚBLICA	22
2.3	CONCEITOS E INCLUSÃO ATUALMENTE.....	30
3	POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL	39
3.1	LEGISLAÇÃO NACIONAL	39
3.2	PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO.....	46
3.3	POLÍTICAS IMPLEMENTADAS NO MUNICÍPIO DE SOROCABA.....	50
4	MOVIMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SOROCABA	56
4.1	CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO.....	695
4.1.1	CRIAÇÃO DO CENTRO DE REFERÊNCIA	65
4.1.2	INAUGURAÇÃO DO CENTRO DE REFERÊNCIA	66
4.1.3	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE	72
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
6	REFERÊNCIAS.....	83
	ANEXO I - META 4 DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SOROCABA.....	94
	ANEXO II - CONVITE ÀS ENTREVISTADAS.....	99
	ANEXO III - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO PROFISSIONAL DAS PARTICIPANTES.....	100
	ANEXO IV - ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS.....	101

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação buscou refletir sobre os movimentos históricos instituídos no município de Sorocaba entre os anos 1993 – 2016, especificamente na rede municipal de ensino, no que se refere à oferta e garantia da educação inclusiva, sobretudo no que concerne à educação de alunos com deficiência. A pesquisa integra o Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, e está vinculada à Linha de Pesquisa História e Historiografia: Políticas e Práticas Escolares.

A educação inclusiva, motivo de muita discussão no cenário educacional brasileiro, tem sido proclamada como uma inovação no âmbito escolar, pois seus objetivos firmam uma escola aberta a todos – que significa ensinar a todas as crianças indistintamente, não deixar ninguém de fora da escola comum, e buscar novos saberes e outras formas de ensinar e avaliar a aprendizagem. O maior desafio é romper as barreiras que possam impedir a superação da discriminação e segregação, de forma a garantir a efetivação da educação inclusiva.

Sou professora da rede regular de ensino de Sorocaba, desde o ano de 2002. Ao longo desses anos recebi, em minha sala de aula, alunos com as mais diferentes deficiências: alguns com apoio profissional específico às suas particularidades e outros não. As experiências vivenciadas no decorrer da minha carreira profissional nas instituições escolares pelas quais passei, impulsionaram-me a desenvolver esta pesquisa, pois compartilhei os anseios, as dificuldades e as superações da comunidade escolar ao receber e acolher os alunos com necessidades educacionais especiais inseridos em classes regulares.

A pesquisa apresentou como ponto de partida o ano de 1993, justamente por ser o marco da implantação de políticas públicas inclusivas na rede municipal de ensino de Sorocaba. Nesse ano, no mês de maio, foi efetivado um convênio entre a Prefeitura e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Tal convênio consistia na implantação do Programa de Educação do Deficiente Mental (PROEDEM), sob a coordenação da Profa. Maria Teresa Eglér Mantoan. Nesse período ainda era utilizado o termo a integração¹ como processo de inserção dos alunos com deficiência.

¹ Integração era o termo utilizado na época na rede municipal de Sorocaba, quando um aluno era incluído no ensino regular.

Entre 1994 e 1997, foram incluídos no ensino regular pelo PROEDEM cerca de trezentos e cinquenta alunos com deficiência (PEREZ, 2001).

Em 1996, a rede de ensino municipal passou a discutir a efetivação da inclusão, tendo como meta a fusão do sistema regular e especial de educação. O processo de inclusão na rede concretizou-se, em 1998, quando as classes especiais foram fechadas e os alunos com deficiência foram encaminhados para as salas regulares de ensino. Uma única escola foi estabelecida: a escola regular, que acolhe todos os alunos. O recorte temporal da pesquisa se estendeu até o ano de 2016, pelo fato de ser a última gestão política municipal concluída. Nesse último mandato, encerrado em 2016, Antônio Carlos Pannunzio foi o prefeito da cidade de Sorocaba.

A educação inclusiva compreende a educação especial dentro da escola regular, transforma a escola em um espaço comum a todos e valoriza a diversidade. Para tanto requer inovações das práticas educacionais e atitudes educativas específicas, como a utilização de recursos e apoio especializados para garantir a aprendizagem de todos os alunos. O atendimento especializado também deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência, na rede regular desde a educação infantil até a universidade.

A escola comum é o ambiente mais adequado para garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, para fomentar todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos, bem como para interromper qualquer ação discriminatória (MANTOAN, 2004, p. 38).

À semelhança de Mantoan, Prieto destaca os objetivos da inclusão:

[...] objetivo na inclusão é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem. Neste caso, as limitações dos sujeitos devem ser consideradas apenas como uma informação sobre eles que, assim, não pode ser desprezada na elaboração dos planejamentos de ensino. A ênfase deve recair sobre a identificação de suas possibilidades, culminando com a construção de alternativas para garantir condições favoráveis à sua autonomia escolar e social, enfim que se tornem cidadãos de iguais direitos (PRIETO, 2006, p. 40).

A deficiência é um tema de direitos humanos e, como tal, obedece ao princípio de que todo ser humano tem o direito de desfrutar de todas as condições necessárias para o desenvolvimento de seus talentos e aspirações sem ser submetido a qualquer tipo de discriminação (BRASIL, 2010).

A Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência

defende que:

Os direitos da pessoa com deficiência podem ser acionados tanto com base no direito fundamental do ser humano como com base nas características próprias desse segmento populacional. O paradigma da deficiência, no entanto, reforça a proteção de direitos das pessoas que já são contempladas e a estende aos grupos ainda não protegidos (BRASIL, 2012).

Para tanto, reforça:

A Constituição Federal Brasileira reconhece os direitos humanos estabelecidos pelo direito internacional como direitos constitucionais (individuais e coletivos) e assume a obrigação de realizá-los sem discriminação de qualquer natureza por meio do tratamento igual de todos os brasileiros (BRASIL, 2012).

Pode-se considerar que o direito à educação para todos vem se consolidando no Brasil, em seu campo normativo, quando se trata de implantação de políticas públicas.

Garantir a igualdade de oportunidades, ressaltada pelas políticas igualitárias e democráticas no âmbito educacional, é um propósito almejado pela sociedade em geral. Há que garantir não somente o ingresso do aluno deficiente, mas sua permanência e prosseguimento dos estudos.

Nessa perspectiva, é fundamental compreender a ação e o papel do Estado, o conceito de política pública (educacional), especialmente conhecer e analisar as políticas públicas para a educação especial implementadas na esfera federal, estadual e, conseqüentemente, conhecer a legislação estabelecida no governo municipal de Sorocaba. Para alcançar a qualidade na educação, depende-se de decisões políticas de governo, representado pelos poderes Executivo e Legislativo, bem como de ações planejadas por diversos segmentos responsáveis pelo ensino. Primordialmente, faz-se necessário refletir sobre os caminhos percorridos em seus diferentes contextos e avaliar as práticas em curso na área educacional.

A partir dessas considerações, ao tratar da educação inclusiva, esta pesquisa buscou compreender as seguintes questões, considerando as políticas públicas e práticas educativas:

- a) Como ocorreram os avanços e retrocessos que marcaram a educação inclusiva na rede municipal de ensino de Sorocaba?
- b) Como é oferecido o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede municipal de ensino de Sorocaba, para atender a demanda dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais?

As questões expostas nortearam a pesquisa apresentada e possibilitaram a análise dos processos históricos que corporificaram a implementação da educação inclusiva na rede municipal de ensino de Sorocaba, que visava não somente o direito ao acesso dos portadores de deficiência às salas regulares, mas, sobretudo, no tocante às condições de permanência e processos escolares eficientes, a garantia e o cumprimento da legislação que intencionava a educação de qualidade a todos.

A mudança crescente, ocorrida na rede municipal de ensino de Sorocaba, para garantir a educação inclusiva, ainda está em andamento, principalmente, em relação, aos materiais e aos profissionais que possibilitam a garantia de qualidade da educação escolar. Outra questão importante se refere à eficácia do AEE, a julgar pela necessidade contínua de avaliação para analisar os resultados obtidos e o aprimoramento dos recursos.

É relevante salientar que houve aumento significativo nas matrículas dos alunos com deficiência no país, de maneira geral. Por outro lado, ainda há uma lacuna a ser preenchida, pois um grande número de alunos portadores de deficiência está fora da escola. Dessa forma, esta pesquisa pauta-se na hipótese de que o maior desafio encontra-se no acesso e permanência dos alunos portadores de deficiências, bem como na garantia ao atendimento especializado.

Para tanto, expõe-se como objetivo geral:

- Descrever o processo histórico da educação inclusiva, inserido na rede municipal de ensino de Sorocaba, nos anos indicados.

E de forma específica:

- a) Compreender os conceitos, princípios e pressupostos que sustentam/orientam a inclusão escolar;
- b) Apresentar as propostas implantadas por políticas públicas educacionais no âmbito nacional e municipal, especificamente, na cidade de Sorocaba.
- c) Reconhecer/Identificar os sentidos da prática do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas municipais de Sorocaba.

Para confrontar e validar informações, foi realizada uma pesquisa em quatro bancos depositários de produções científicas: na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Banco de Teses e Dissertações do site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), no Repositório

Institucional da UFSCar (RI UFSCar) e na Biblioteca da Universidade de Sorocaba (UNISO).

Com o propósito de uma análise aprofundada, foram elencadas algumas dissertações que, de acordo com os descritores utilizados para pesquisa nos bancos de dados aqui citados, apresentaram resultados relevantes e significativos para o tema analisado neste trabalho.

A pesquisa de Vernick (2013) é um estudo descritivo, de abordagem qualitativa, na perspectiva da educação inclusiva, sobre as políticas públicas de educação especial implementadas na rede municipal de Pinhais – PR, no período de 2008–2011. O resultado da investigação aponta que o sistema municipal de educação de Pinhais vem se estruturando para garantir o acesso à educação dos alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular. Vernick afirma que a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no município está em processo, mas persistem desafios. Dentre eles, a questão da formação continuada dos docentes relacionada às necessidades evidenciadas na prática que incluem a revisão de conceitos e posturas pedagógicas.

Loureiro (2013) apresenta uma pesquisa que objetiva compreender a organização e o funcionamento da educação especial no município de Porto Ferreira, São Paulo. Os resultados indicam a importância que a instituição privada, de cunho filantrópico, Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), tem desde sua criação, até os dias de hoje. Em Porto Ferreira, município pesquisado, notou-se a ausência de um projeto político destinado aos alunos com deficiências nas escolas básicas da cidade. A autora destaca a ausência de um movimento social em prol das pessoas com deficiências.

Por sua vez, Fagliari (2012) investiga como o município de São Bernardo do Campo, em São Paulo, ajustou sua política local, no período de 2009 a 2011, às diretrizes preconizadas pela Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, bem como aos demais documentos orientadores procedentes do governo federal. Ao final, constata que ajustar a política local do município de São Bernardo do Campo à Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva demonstra ser tarefa bastante complexa, sobretudo em um município com trajetória e histórico de investimento público em serviços educacionais especializados. Salaria que, até o término da pesquisa, ainda não havia sido possível implementar totalmente o modelo preconizado pelo Governo Federal no plano local.

Amaral (2016), em sua dissertação, discorre sobre a oportunidade dos educadores das escolas públicas municipais de Jaguarão refletirem sobre suas práticas pedagógicas, para uma ação adequada aos princípios da inclusão escolar. Consta-se que a maior dificuldade apresentada pelas professoras em relação aos alunos com deficiência é de ordem curricular. A investigação aponta que ainda estão previstas, pela gestão municipal, políticas de formação docente com a finalidade da promoção da educação inclusiva, conforme prevê a legislação brasileira.

O trabalho de Sotero (2012) aponta que Campinas, município pesquisado, tem reforçado a dimensão qualitativa do direito à educação aos deficientes, no que diz respeito às formas e funções que o ensino deve assumir. O apoio especializado ao professor de educação especial na classe comum foi, timidamente, introduzido na política municipal, em 1991, ganhando maior espaço a partir de 2010, com a proposta de reestruturação da escola para atender alunos com diferentes necessidades educacionais, sob a influência das diretrizes de educação inclusiva, preconizada como compromisso político do governo federal, particularmente na gestão presidencial que teve início em 2003. A pesquisa mostra também que a política de educação especial municipal foi se concretizando pela oferta de um espectro de serviços: o apoio pedagógico especializado em classe comum, o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar, o atendimento educacional hospitalar, o atendimento educacional domiciliar e o projeto de escolas inclusivas bilíngues para surdos. A pesquisa de Sotero revela que o município de Campinas tem exercido as suas possibilidades de autonomia para formular e implementar políticas educacionais, devido às suas boas condições financeiras, políticas e técnicas, oferecendo, assim, um conjunto de serviços com a intenção de se adequar às necessidades dos diversos sujeitos público-alvo da educação especial.

A pesquisa de Oliveira (2016) problematiza a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular do Brasil. Há o questionamento dos princípios dessa inclusão a partir de um diálogo com a política adotada por países mais avançados. O resultado do trabalho indica que, entre a legislação e a sua concretização, há obstáculos que impedem a plena inserção dos estudantes com deficiência no ensino regular brasileiro: o número de alunos por sala, a escassez de assistentes de vida escolar ou estagiários para auxiliar o professor, a falta de interlocução com outras áreas para a elaboração do plano de atendimento deste público e, ainda, as poucas oportunidades de formação docente. A conclusão indica que os obstáculos

identificados no caso brasileiro não só aprofundam as diferenças entre a política de inclusão no Brasil e a de outros países, mas também que no país há um grande distanciamento entre o que a legislação propõe e o que se efetiva na prática escolar.

Pinheiro (2015) aborda em sua pesquisa a formação continuada de professores realizada em serviço, na perspectiva da educação inclusiva, apresentando como objetivo principal a proposta de ações de intervenção para qualificação das práticas pedagógicas dos professores das escolas que atuam com alunos com deficiências. A pesquisadora conclui que a utilização da escola como espaço formativo reverte em melhor acolhimento e atendimento a todos os alunos, sendo que a escola, lócus do projeto de intervenção, passa a aproveitar os espaços das reuniões pedagógicas para, dentre outras temáticas, discutir a educação inclusiva e a necessidade de buscar uma cultura formativa em serviço.

O resultado do trabalho de Publio (2016) revela que o processo das políticas de educação especial no município de Sorocaba, no período de vinte e cinco anos, buscou se ajustar às configurações das políticas em discussão de cada época (nacionais e internacionais), demonstrando o quanto o contexto de influência foi determinante. Esse processo avançou com relação às ações desenvolvidas pela secretaria da educação em seus projetos governamentais, entretanto, por não se consolidarem como uma política pública municipal, a garantia da permanência dos direitos conquistados tornou-se frágil, deixando em aberto a possibilidade de rupturas.

Camargo (2014), em sua pesquisa, destaca a importância da formação continuada dos professores inserida numa proposta inclusiva, bem como as práticas docentes na Sala de Recurso Multifuncional (SRM) no município de Sorocaba. Conclui-se que, apesar das fragilidades dos programas de formação continuada para professores das SRMs, esse movimento representou um grande avanço: os próprios professores reconhecem o quanto essas formações podem influenciar as práticas pedagógicas diante de obstáculos cotidianos da SRM.

Martini (2004) utiliza entrevista com professores da rede municipal de ensino de Sorocaba como base da sua pesquisa. Constata muitas dúvidas, questionamentos e críticas em relação à implementação do modelo de educação inclusiva na rede de ensino, principalmente no que se refere à inserção de alunos deficientes nas salas de aula regulares, e às dificuldades com orientação e capacitação de professores.

Os resultados indicados pelas pesquisas aqui apresentadas sugerem que certos apontamentos são recorrentes, ou seja, dificuldades em implementar e manter

a política da educação especial na perspectiva inclusiva, bem como a eficiência no atendimento especializado, de forma a garantir educação de qualidade para todos em classes regulares. Outro ponto que também merece destaque é a fragilidade na formação e apoio aos professores.

Nota-se que, apesar das dificuldades apresentadas nos municípios investigados em diferentes contextos brasileiros, houve avanços significativos ao se tratar de garantias de direitos das pessoas com deficiências.

É frente a essas considerações que para atender aos objetivos propostos desta pesquisa buscou-se um aprofundamento por meio de referencial teórico sobre o direito à educação das pessoas com deficiência, em obras de produção acadêmica que tratam sobre o assunto. Já a pesquisa sobre as políticas públicas de educação especial foi realizada por meio de análise documental (leis, decretos, periódicos). Além da realização de entrevista com professores da rede municipal de ensino de Sorocaba, pois são os profissionais que trabalham diretamente com o público alvo, sendo uma professora do ensino regular e outra da sala de recurso multifuncional. As informações sobre a entrevista e questionário previamente elaborado (em anexo) foram enviados via e-mail, para que as professoras pudessem contar sobre as suas experiências sobre o tema. O retorno da entrevista também foi utilizado o recurso de e-mail.

Assim, a presente dissertação foi organizada em 3 capítulos, descritos da seguinte forma:

O capítulo “A evolução do conceito” exibe um breve referencial histórico da educação especial no Brasil, com destaque ao portador de deficiência na sociedade, considerando a historicidade até os dias atuais. Além disso, apresenta as alterações ocorridas nos conceitos que se referem à educação especial nacional e, especificamente, em Sorocaba.

Já no capítulo “Políticas Públicas sobre educação especial” destacam-se as principais legislações no âmbito federal, estadual e municipal. Na legislação municipal, discorreremos com mais detalhes sobre a implantação do Centro de Referência em Educação (CRE) no município de Sorocaba.

O capítulo “Movimentos históricos da educação especial em Sorocaba”, aborda os movimentos e práticas efetivamente estabelecidas pela Secretaria da Educação de Sorocaba, enfatizando seus movimentos históricos e políticos que

garantiram e ainda garantem o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.

No período delimitado da pesquisa, não foi possível apontar quem eram os profissionais que ocupavam as equipes de trabalho, planta arquitetônica e calendário de programação do funcionamento do centro de referência, motivo do desligamento da Profa. Dra. Maria Teresa Mantoan e posteriormente o desligamento do Instituto Paradigma, pois tais informações não estavam disponíveis.

E por fim, são apresentadas as Considerações Finais do estudo, pelo entrelaçamento das bases teóricas, das observações e dos relatos construídos ao longo da pesquisa.

2 A EVOLUÇÃO DO CONCEITO

Em busca de maior entendimento sobre educação especial, parte da educação que se encarrega do atendimento e da educação de pessoas com deficiência, este capítulo analisa os momentos que marcaram sua trajetória, inserida na História da Educação, especificamente no sistema educacional brasileiro. Dessa maneira, busco no processo histórico os elementos que auxiliam a possível compreensão do tempo presente.

Segundo o art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educacional, n^o 9394 de 20 de dezembro 1996; “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de Educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.”

2.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS

No cenário histórico, o direito das pessoas com deficiência evoluiu em consonância com a transformação da sociedade e da consequente edição de leis.

A sobrevivência da pessoa com deficiência em grupos primitivos de humanos era impossível devido às dificuldades do ambiente. Essas pessoas representavam um fardo para o grupo; certas tribos desfaziam-se das crianças que se encontravam nessa condição. As leis romanas da antiguidade também eram severas ao tratarem de pessoas com deficiência: era permitido aos pais matar as crianças com deformidades físicas através do afogamento. Assim como em outros lugares do mundo, o Brasil também incluiu a pessoa com deficiência na categoria de inferioridade, exclusão e abandono, pois a deficiência não era vista com bons olhos.

Mazzotta (2001) esclarece que o direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é algo muito recente em nossa sociedade, e afirma que, até o século XVIII, as noções acerca da deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo e ao ocultismo.

A própria religião, com sua força cultural, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, um ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como perfeição física e mental. Ao não serem “parecidos com Deus”, os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana (MAZZOTTA, 2001, p. 16).

Avançando no tempo, segundo Mazzotta (2001), os primeiros brasileiros com

deficiências seguiam sua história, acusados por carregarem um castigo divino. Dessa forma, eram colocados à margem da sociedade, longe do convívio social com as pessoas consideradas normais.

A falta de conhecimento sobre as deficiências resultou em marginalização das pessoas portadoras de deficiência, julgadas como anormais e imperfeitas. Essa marginalização fundamentava-se na ideia de que a condição de “incapacitados” e “inválidos” é uma condição imutável, o que levou a sociedade à omissão na organização ao atendimento às necessidades específicas dessa população.

No período colonial, prevaleceu o descaso do poder público, não apenas em relação à educação de indivíduos com deficiências, mas também quanto à educação popular de modo geral. As raras instituições existentes foram criadas, possivelmente, para o atendimento, dos casos mais graves de pessoas com deficiência.

No Brasil, o primeiro marco da educação especial ocorreu no período imperial. Em 1854, Dom Pedro II criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Em 1891, a escola passou a se chamar Instituto Benjamin Constant (IBC).

Em 1857, D. Pedro II também criou o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos. No mesmo ano, a escola passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Ainda no período imperial, em 1874, iniciou-se o tratamento de deficientes mentais no hospital psiquiátrico da Bahia.

Nesse período, não obstante, a educação especial não era prioridade para o governo, conforme afirmação de Jannuzzi:

A educação popular, e muito menos a dos deficientes, não era motivo de preocupação. Na sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente poucos eram deficientes; havia lugar, havia alguma tarefa que muitos deles executassem. A população era iletrada na sua maior parte, as escolas eram escassas, como já foi salientado, e dado que só recorriam a ela as camadas sociais alta e média. [...] Certamente só as crianças mais lesadas despertavam atenção e eram recolhidas em algumas instituições (JANNUZZI, 2004, p. 14).

Esses institutos, oficialmente, eram classificados como instituições de ensino que seguiam o modelo europeu de internato, com o objetivo de educação para o trabalho, ou seja, oficinas para aprendizagem de ofícios. Foram instaladas oficinas de tipografia e encadernação para os meninos cegos e oficinas de tricô para as meninas cegas. No Instituto de Surdos-Mudos, as oficinas eram de sapataria, encadernação, pautação e douração; as deficiências não prejudicavam a produtividade, pelo contrário, os deficientes se destacavam na habilidade manual.

Embora a implantação desses dois institutos tenha representado um marco histórico na educação especial no Brasil, vale ressaltar que essa iniciativa não contemplou a maioria dos cegos e surdos. Segundo Jannuzzi (2004, p. 13), “o atendimento era precário, visto que em 1874 atendiam 35 alunos cegos e 17 surdos, numa população que em 1872 era de 15.848 cegos e 11.595 surdos”.

Ainda no período imperial, havia registros de outras ações voltadas aos deficientes. Em 1874, o Hospital Estadual de Salvador, na Bahia, hoje denominado Hospital Juliano Moreira, iniciou a assistência aos deficientes mentais. Tratava-se de assistência médica a crianças deficientes mentais e não propriamente atendimento educacional, ou, ainda, atendimento médico-pedagógico² (MAZZOTTA, 2001, p. 30).

A política do império revelou a fragilidade de suas propostas educacionais, uma vez que a formação voltada ao trabalho (formação de mão de obra) reforçou, para a maioria da população, o distanciamento do acesso à educação escolar, principalmente em relação aos deficientes, como destaca Jannuzzi (2004, p. 20):

Com esboço dessa sociedade no término do Império, espero ter, pelo menos em parte, esclarecido o silêncio sobre o deficiente. Este silêncio foi tão grande que nem mesmo encontrei quem eram esses educandos abrigados nos estabelecimentos mencionados. Eram provavelmente os mais lesados os que se distinguiram, se distanciavam, os que incomodavam que não o eram assim a olho nu estariam incorporados às tarefas sociais simples, numa sociedade rural descolarizada.

Conforme Jannuzzi (2004), o atendimento das pessoas com deficiências, bem como o investimento nas instituições tinham o objetivo de educar e preparar para os trabalhos manuais “a fim de garantir a subsistência do deficiente e de sua família” e isentar o Estado de futuras dependências desses cidadãos.

Nessa fase, o conceito de deficiente pautava-se numa visão segregativa, fato que contribuiu para que a formação escolar e social dos portadores de deficiências ocorresse em um mundo à parte.

2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REPÚBLICA

Com a Proclamação da República em 1889, sob o modelo político americano

² Vertente médico-pedagógica: a educação especial subordinada ao atendimento médico terapêutico, não apenas quanto ao diagnóstico, mas também nas práticas escolares. Esta concepção está centrada nas causas físicas, neurológicas da deficiência mental. O que destaca nesta vertente é a característica eugênica e higienizadora no Brasil. [...] (MAZZOTTA, 2001, p. 30).

de presidencialismo, e atrelada ao movimento higienista³, a organização escolar, pautada em princípios orientadores como liberdade de ensino e gratuidade da escola primária, atraiu profissionais afastados do Brasil com uma visão mais liberal, que voltaram da Europa com a intenção de modernizar o país (MENDES, 2010).

Nesse momento, a deficiência mental ganhou destaque nas políticas públicas, porque havia a crença de que essa deficiência pudesse implicar em problemas de saúde, uma vez que era vista como problema orgânico, e a relacionavam com a criminalidade, além de temerem pelo fracasso escolar.

Ainda nesse período histórico, o governo federal interferiu na educação primária, colaborando financeiramente para a reorganização das escolas. Dentro deste cenário, destacou-se o movimento educacional conhecido como Escola Nova, um movimento de renovação do ensino que foi especialmente relevante na Europa e América. Psicólogos europeus vieram ao Brasil para participar da reforma do ensino⁴ e ministrar cursos aos professores. O escolanovismo acreditava que a educação era o elemento exclusivo e eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que considerava as diversidades, respeitava as individualidades do sujeito, e cuja escola teria uma função democratizadora, capaz de igualar as oportunidades. Tais ideais, de certa forma, se correlacionam com a perspectiva da educação inclusiva.

Segundo Campos (2003), uma das pessoas ilustres que compôs o grupo de estrangeiros para participar da implantação da reforma do ensino, a convite do governo do Estado de Minas Gerais, em 1929, foi a professora e psicóloga Helena Antipoffi, formada pela Universidade de Paris e Genebra. Ela também foi responsável pela criação de serviços e diagnósticos das classes e escolas especiais e da Associação Pestalozzi de Minas Gerais, em 1932. A Associação tinha como objetivo promover o cuidado das crianças excepcionais e assessorar as professoras de classes especiais dos grupos escolares.

Para Jannuzzi (2004), tratando-se de educação especial, vários estudos

³ “Higienismo: Forte movimento liderado pela “Liga Brasileira de Hygiene Mental”, fundada em 1922, pelo médico (pai da higiene mental moderna) Gustavo Riedel, composta por vários profissionais, em sua maioria médicos. Esse movimento acreditava que a “grande chaga da nação” eram os indivíduos considerados anormais ou inferiores, mas que isso poderia ser corrigido por meio de uma depuração social (separação de indivíduos superiores e inferiores em termos de habilidades mentais e aptidões), utilizando, para isso, os testes psicológicos como instrumento de medição. Um dos locais privilegiados para essa aplicação foram as escolas”. (WANDERBROOCK JUNIOR, 2007 e BOARINI, 2003, p.2 e 3).

⁴ “A referida Reforma ocorreu no momento conhecido como ‘otimismo pedagógico’, cuja preocupação não residia na simples difusão da escola primária e sim na substituição do modelo existente”. (RAFANTE, 2011, p 57).

mostram que a deficiência intelectual ganhou impulso com a presença de Helena Antipoffi, principalmente pelo fato da psicóloga ter participado intensamente na implantação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, em 1954, bem como pela formação de um número significativo de professores. Sua influência foi significativa nas políticas públicas, a ponto de ser introduzido o termo “excepcional”⁵, incorporado pela LDB de 1961, em substituição a “deficiência mental”. Antipoffi colaborou para a criação da Sociedade Pestalozzi em Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo. Também criou, em 1970, a Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi (FENASP).

No Instituto Pestalozzi os excepcionais tinham a possibilidade de concluir o ensino primário, além de iniciar algum ofício que lhes permitisse exercer uma atividade remunerada ao deixarem a instituição. Todavia, não eram todas as crianças que conseguiam concluir o ensino primário ou se profissionalizar. Mesmo aquelas que concluíssem, não tinham condições de deixar a instituição: algumas permaneciam no estabelecimento até alcançarem uma idade avançada sem conseguir um “ajustamento social para uma existência menos dependente da família e do Estado” (ANTIPOFF, 1992, p. 274). Foi para atender a essas crianças que a Sociedade Pestalozzi adquiriu uma propriedade no campo, onde instalou a Fazenda do Rosário. Esse projeto visava integrar a escola à comunidade rural adjacente, especialmente as crianças abandonadas e com problemas sociais recebidas pela Sociedade Pestalozzi. Por outro ângulo, buscava-se levar à comunidade rural de Ibirité os benefícios civilizatórios da escola. Eram oferecidos cursos de treinamento para professores rurais, incluindo a prática no cultivo de lavouras, hortas, pomares e criação de animais, além de cursos de economia doméstica. Tais cursos favoreciam formas mais produtivas e mais equitativas de vida coletiva, para tentar garantir o exercício da democracia na vida cotidiana.

Até o ano de 1950, havia no Brasil quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público – um federal e os demais estaduais –, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Os outros 14 estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam também alunos com outras deficiências (MAZZOTTA, 2001, p.

⁵ “[...] Antipoffi introduz no léxico da psicologia o termo ‘excepcional’ para se referir às crianças cujos resultados dos testes afastavam da zona de normalidade, o que se justificava, a seu ver, por evitar a estigmatização, e também por possibilitar a reversão do distúrbio por meio de medidas pedagógicas adequadas”. (CAMPOS, 2003, p. 208).

31).

Durante a década de 1950, o Brasil passou por uma grande epidemia de poliomielite que afetou vários brasileiros. Dessa epidemia surgiu um novo olhar para outras deficiências, no caso, a deficiência física, justificando a criação de centros de reabilitação filantrópicos como a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) de São Paulo, em 1950; o Instituto Baiano de Reabilitação (IBR) de Salvador, em 1956, e a Associação Fluminense de Reabilitação, em 1958.

No início dos anos 60, foi implantada, oficialmente, a “Educação dos Excepcionais”. Vale ressaltar que passou mais de um século para que a educação especial se integrasse ao nosso sistema educacional devido às políticas públicas não instituídas para essa modalidade de oferta de educação escolar.

Ainda no mesmo período, em 1960, foi instituída uma campanha, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), por influência de movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, ambas do Rio de Janeiro, com o apoio do, então, Ministro da Educação e Cultura, Pedro Paulo Penido. No mesmo ano, a campanha denominada de Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC), passou a subordinar-se diretamente ao Gabinete do Ministro da Educação e Cultura, deixando de ser vinculada ao Instituto Benjamim Constant.

A educação especial apareceu contemplada pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961. Conforme afirmação de Mazzotta (2011), esta lei representou para a educação especial uma marco inicial das ações do poder público na área.

A Lei nº 4.024/61 garantia o direito à educação dos excepcionais, em seu décimo título, do capítulo terceiro, intitulado como: “Da Educação de Excepcionais”. O capítulo é composto por dois artigos. O Art. 88 determina que a educação dos excepcionais, no que fosse possível, deveria se enquadrar no sistema geral educacional, com vistas à integração social. Já o Art. 89 trata da concessão de bolsas de estudos, empréstimos e subvenções a toda iniciativa privada que fosse considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação para a educação dos excepcionais (BRASIL, 1961).

Em sequência, no ano de 1971, foi sancionada a Lei nº 5.692/71, que fixou as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. Essa lei foi subsequentemente alterada pela Lei nº 7.044/82, contudo, essa alteração manteve o único artigo referente

à educação especial sem nenhuma modificação. Assim, o nono artigo determinava:

Art. 9º - Os alunos que apresentam 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 normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1982).

Incentivado por mobilizações nacionais e internacionais, esse período foi marcado por movimentos civis, aprovação de leis, decretos e emendas que vieram a garantir à pessoa com deficiência a acessibilidade ao ensino.

Prieto afirma:

No Brasil, nas décadas de 1960 e 1970, foram estruturadas propostas de atendimento educacional para pessoas com deficiência (população focalizada na época) com a pretensão de que elas estivessem o mais próximo possível aos demais alunos. Na época, movimentos sociais internacionais e nacionais de e para pessoas nessa condição reivindicavam para os demais segmentos da sociedade, um deles a classe comum (Prieto, 2006, p. 39).

As transformações no campo prático da integração social, no Brasil, ocorreram no final de 1970 e início de 1980. Justamente, nesse período, é que o termo integração⁶ dos deficientes na sociedade se tornou um tema bastante discutido. No Brasil, vários autores da educação especial procuraram explicar o sentido e significado do termo integração. Para Mantoan (2003), o processo de integração escolar tem sido entendido de diversas maneiras. O uso do vocábulo “integração” refere-se, mais especificamente, à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, porém seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes. Mantoan (2003, p. 15), reforça sua concepção a respeito do movimento de integração:

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar — da classe regular ao ensino especial — em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados.

⁶ “Uma das opções de integração escolar denomina-se *mainstreaming*, ou seja, corrente principal e seu sentido é análogo a um canal educativo geral que em seu fluxo vai carregando todo tipo de aluno com ou sem capacidade específica. [...] esse processo de integração se traduz por uma estrutura intitulada sistema de cascata, que deve favorecer o ‘ambiente’ menos restrito possível, dando oportunidade ao aluno, em todas as etapas da integração, para transitar no sistema da classe regular ao ensino especial” (MANTOAN, 1997, p.53).

No ano de 1972, foi criado o Grupo-Tarefa de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura do Brasil, constituído por meio da Portaria de 25 de maio do mesmo ano, gerenciado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), e integrado pelas diretoras executivas da CADEME e CNEC. Dentre os trabalhos do referido Grupo-Tarefa, figurou a vinda ao Brasil do especialista em educação especial norte-americano James Gallagher, que, em novembro de 1972, apresentou o Relatório de Planejamento para o referido Grupo, contendo propostas para a estruturação da educação especial. Tal relatório integrou os estudos do Grupo-Tarefa, cujos resultados contribuíram para a criação, no Ministério da Educação e Cultura, de um órgão central responsável pelo atendimento aos excepcionais no Brasil, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) (MAZZOTTA, 2001, p. 55).

O CENESP foi criado pelo Decreto nº 72.425, em 3 de julho de 1973, com a finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e a melhoria do atendimento aos excepcionais. Esperava-se que o aluno, a partir da educação especial, acompanhasse o ensino regular; as potencialidades eram o foco, e não mais a deficiência do aluno.

Em 1981 foi instituído, no Brasil, o “Ano Internacional da Pessoa Deficiente”, e iniciou-se um movimento de valorização da pessoa com deficiência, sendo promovido em todo o país momentos de discussão sobre o tema, em vários segmentos da sociedade.

Vale destacar que, em 1986, o CENESP foi transformado na Secretaria de Educação Especial (SESP). Criada na estrutura básica do Ministério da Educação, como órgão central de direção superior, a SESP manteve, basicamente, as competências e a estrutura do CENESP.

Destacou-se como marco legal das lutas sociais e educacionais a Constituição Federal de 1988⁷. A Constituição traçou as linhas mestras para a democratização da educação brasileira, e assegurou que, a escolarização de pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino. De fato, a Constituição assumiu a educação como um direito social e garantiu o princípio da igualdade de oportunidades para o acesso e permanência na escola. Esses pressupostos se

⁷ Esses direitos revelados principalmente: Artigo nº 205: [...] a educação como direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Artigo nº 206: [...] estabelece a igualdade de condições, o acesso e permanência na escola. Artigo nº 208: [...] oferta o Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 2017).

materializaram no capítulo II, relativo aos Direitos Sociais, e no mesmo capítulo no artigo sexto quando definiu a educação como um dos direitos sociais; no capítulo III da seção da Educação, o artigo 205 declara a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, o artigo 206, inciso I, estabelece a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, e o artigo 208, garante o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino como um dos princípios educacionais e dever do Estado (BRASIL, 2017).

As mudanças e a ampliação nos conceitos sobre educação especial ganharam força por meio das principais legislações e dos documentos internacionais que promoveram a normatização e regulamentação dessa modalidade e ensino.

Diante de um cenário de mudanças na área educacional, em 15 de março de 1990, foi reestruturado o Ministério da Educação, ficando extinta a SESP. As atribuições relativas à educação especial passaram a ser da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB) e, em 8 de novembro do mesmo ano, incluiu-se como órgão da SENEB o Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE), com competências específicas.

No final de 1992, após a queda do Presidente Fernando Collor de Mello, houve uma reorganização dos Ministérios e em uma nova estrutura reapareceu a Secretaria de Educação Especial (SEESP), como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto, além da criação Coordenadoria Nacional da Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE).

Quanto à posição do órgão específico de educação especial na estrutura administrativa do MEC, ficou marcada por brusca oscilação em um breve espaço de dois anos (1990-1992). Tais alterações refletiram, sem dúvidas, opções políticas diferentes que, por sua vez, criaram desdobramentos nos campos financeiros, administrativos e pedagógicos (MAZZOTTA, 2001, p. 62).

A partir da década de 90, a inclusão educacional ocupou um significativo espaço de reflexão em todo o mundo. A educação inclusiva pode ser entendida como uma concepção de ensino contemporânea que tem como objetivo garantir o direito de todos à educação. Visa a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, contempla as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos. Pauta-se na transformação da cultura,

das práticas e das políticas vigentes na escola e nos sistemas de ensino, de modo a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos.

A ressignificação dessa estrutura macro educacional às atividades e iniciativas do cotidiano escolar, buscou uma escola mais solidária e plural de convivência.

Conforme ressalta Mantoan (2003, p. 9):

a perspectiva de se formar uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo é fruto do exercício diário de cooperação e da fraternidade, de reconhecimento e do valor das diferenças, o que não exclui a interação com o universo do conhecimento em suas diferentes áreas.

Na concepção inclusiva, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser garantido. O AEE é um serviço da educação especial nas escolas regulares para atender aos alunos que possuem necessidades educacionais especiais durante sua vida escolar. Esse atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a educação infantil até a universidade. A escola comum/regular é o ambiente mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência e de mesma cronologia, pois quebra qualquer ação discriminatória e favorece todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos, em geral (MANTOAN, 2004, p. 38).

Historicamente, a família tem sido uma grande força de mudanças no atendimento aos portadores de deficiências. Os grupos de pressão, por eles organizados, evidenciam o seu poder político, resultando na obtenção de recursos e serviços especiais para grupos de deficientes.

Estudos realizados na Inglaterra afirmam que pais de crianças com necessidades especiais, usualmente, manifestam preferência por recursos integrados à escola comum. No Brasil, a despeito de figurar tal preferência, na Constituição Federal e em diversos textos oficiais, historicamente, tem se observado a busca de organização de instituições especializadas gerenciadas pelos próprios pais, a fim de consolidar a tão desejada parceria entre sociedade civil e ação governamental. A iniciativas particulares encetadas pelas associações de pais, principalmente as Sociedades Pestalozzi e APAEs, não podem ser desconsideradas (MAZZOTTA, 2001, p. 64).

A organização dos movimentos de portadores de deficiência tem levado suas necessidades ao conhecimento dos organismos governamentais, assegurando, de alguma forma, que suas necessidades sejam satisfeitas de maneira mais eficiente.

2.3 CONCEITOS E INCLUSÃO ATUALMENTE

Classes e escolas especiais, amparadas no princípio da segregação educacional, permitiram transformar o ensino especial num espaço onde se consolidava a exclusão e discriminação, transformando a educação especial em um forte mecanismo de seletividade social na escola.

O início da década de noventa foi marcado pelo discurso esperançoso decorrente dos direitos sociais conquistados na Constituição Federal de 1988. A partir da promulgação desta Constituição muitas mudanças ocorreram no sistema educacional, resultando em uma série de ações oficiais fundamentadas na necessidade de alcançar a equidade, traduzida pela garantia de qualidade do ensino a todos.

Segundo os estudos de Mazzotta (2001), em referência aos alunos da educação especial, a expressão “educando com necessidades especiais” aparece pela primeira vez nos textos oficiais em 1986, em substituição ao termo “alunos excepcionais”. Os termos “portadores de deficiências” e “portadores de necessidades educacionais especiais” são também utilizados como sinônimos.

Para o MEC, a expressão “necessidades educacionais especiais” pode ser utilizada para referir-se:

a crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Está associada, portanto, a dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculada a deficiências. (BRASIL, 2003).

Além disso, o MEC esclarece os motivos pelos quais passou a usar a expressão:

O termo surgiu para evitar os efeitos negativos de expressões utilizadas no contexto educacional – deficientes, excepcionais, subnormais, superdotados, infradotados, incapacitados etc. – para referir-se aos alunos com altas habilidades/superdotado, aos portadores de deficiências cognitivas, físicas, psíquicas e sensoriais. Tem o propósito de deslocar o foco do aluno e direcioná-lo para as respostas educacionais que eles requerem, evitando enfatizar os seus atributos ou condições pessoais que podem interferir na sua aprendizagem e escolarização. É uma forma de reconhecer que muitos alunos, sejam ou não portadores de deficiências ou de superdotação, apresentam necessidades educacionais que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas adequadas. (BRASIL, 2003).

O ponto de partida para o reconhecimento do conceito de diversidade foi considerado por muitos a Conferência Mundial sobre a “Educação para Todos”, realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990. A Conferência colocou a questão

educativa como tema central, focando a atenção, principalmente, na educação básica e reconhecendo que os diferentes grupos humanos apresentam diferentes necessidades, portanto, conseqüentemente, diferentes necessidades de aprendizagem, o que resultou em diferentes maneiras de assegurá-las.

Em 1994, reafirmando o direito da educação para todos, foi realizada em Salamanca a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educacionais Especiais, que propôs a adoção de linhas de ação para a educação especial. O documento resultante da Conferência apresentou recomendações direcionadas aos alunos com deficiência, e que apresentassem necessidades educacionais especiais, enfatizando a necessidade da escola aberta à diversidade.

Uma pedagogia centrada na criança é benéfica para todos os alunos e, como consequência, para a sociedade em geral, pois a experiência tem demonstrado que esta pedagogia pode reduzir substancialmente as desistências e as repetições e garantir um êxito escolar médio mais elevado. Uma pedagogia deste tipo pode também ajudar a evitar o desperdício de recursos e a destruição de esperanças, o que, muito frequentemente, acontece como consequência do baixo nível do ensino e da mentalidade – “uma medida serve para todos” – relativa à educação. As escolas centradas na criança são, assim, a base de construção duma sociedade orientada para as pessoas, respeitando quer as diferenças, quer a dignidade de todos os seres humanos. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 4).

A escola, na perspectiva de educação para todos e da inclusão, passou a ser vista como uma possibilidade de diminuir as diferenças entre os indivíduos, independente das condições que esses indivíduos apresentam. A escola, cada vez mais, pode ser um espaço de solidariedade, onde todas as crianças estariam juntas, promovendo a convivência.

Foi o documento de Salamanca que formulou o conceito de educação inclusiva, com objetivo de educação para todos. Existiu um consenso emergente de que as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais deveriam ser incluídos em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 4).

A partir da elaboração do documento de Salamanca e da criação do conceito de “escola inclusiva”, iniciou-se um grande movimento de reflexão sobre o papel da escola na sociedade. O conceito escola inclusiva pressupõe que as escolas devam organizar seu processo pedagógico de forma a garantir o atendimento às diferentes singularidades de todos os alunos. O documento também sugere alterações no sistema escolar para assegurar oportunidades para todas as pessoas.

Reconvocando as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento das Nações Unidas "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências", o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

O envolvimento de outros segmentos foi fundamental para que os projetos de educação inclusiva pudessem se tornar reais e sustentáveis, como, por exemplo, ações contínuas relacionadas a cada uma das seguintes dimensões: políticas públicas, estratégias pedagógicas, gestão escolar, envolvimento da família e parceiros.

Segundo Carvalho (1999, p. 38), educação inclusiva pode ser definida nas classes de ensino comum.

A educação inclusiva tem sido conceituada como um processo de educar conjuntamente e de maneira incondicional, nas classes de ensino comum, alunos ditos normais com alunos portadores ou não de deficiências – que apresentam necessidades especiais. A inclusão beneficia a todos, uma vez que sadios sentimentos de respeito à diferença, de cooperação e de solidariedade podem se desenvolver.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada em 2006, mereceu destaque, pois foi um forte movimento no processo de constituição da educação inclusiva. A Convenção foi alvo de intensos trabalhos e negociação por um período de cinco anos, sendo aprovada, por 127 países. Ela representou um importante instrumento legal no reconhecimento e promoção dos direitos humanos das pessoas com deficiência, não permitindo qualquer tipo de discriminação direcionada a esta parcela da população. Simultaneamente à proibição da discriminação, a Convenção responsabilizou toda a sociedade na criação de condições que garantissem os direitos fundamentais das pessoas com deficiência. O documento resultante reconheceu o valor de cada indivíduo, independente de sua função, e apresentou linhas de ação que permitiram aos países garantirem a todas as pessoas o alcance seu potencial.

Atualmente no Brasil, o conceito da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, tem apresentado uma interpretação mais ampla, que ultrapassa a simples concepção de atendimento especializado, como há tempos vinha sendo sua marca. De acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394, promulgada em 1996, trata-se de uma modalidade de educação escolar, voltada para a formação do indivíduo, com vistas ao exercício da cidadania.

Como elemento integrante e indistinto do sistema educacional, realiza-se

transversalmente, em todos os níveis de ensino, nas instituições escolares, cujo projeto, organização e prática pedagógica devem respeitar a diversidade dos alunos, a exigir diferenciações nos atos pedagógicos que contemplem as necessidades educacionais de todos. Os serviços educacionais especiais, embora diferenciados, não podem desenvolver-se isoladamente, mas devem fazer parte de uma estratégia global de educação e visar suas finalidades gerais. (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, o ensino brasileiro tem diante de si um grande desafio, ou seja, encontrar soluções que garantam o atendimento qualitativo inserido em uma perspectiva inclusiva, conforme afirmação de Mantoan (2006, p. 16):

A inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços. Ligada a sociedades democráticas que estão pautadas no mérito individual e na igualdade de oportunidades, a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular.

A efetivação do que é estabelecido pelas Políticas Públicas Nacionais de Educação Especial é o grande desafio a ser enfrentado pelos municípios e redes públicas de ensino, ou seja, a garantia e permanência da educação escolar para todos. MANTOAN (2004, p. 20) afirma que “se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças”.

Mantoan (2006, p. 23) ainda assevera que:

Nosso sistema educacional, diante da democratização do ensino, tem vivido muitas dificuldades para equacionar uma relação complexa, que é a de garantir escola para todos, mas de qualidade. É inegável que a inclusão coloca ainda mais lenha na fogueira e que o problema escolar brasileiro é dos mais difíceis, diante do número de alunos que temos de atender, das diferenças regionais, do conservadorismo das escolas, entre outros fatores.

A construção da escola inclusiva deve ser pensada e projetada coletivamente, com garantia da reformulação do espaço escolar de maneira geral, considerando o espaço físico, dinâmica de sala de aula, currículo e critérios de avaliação.

Nessa perspectiva, a autora também destaca:

Embora sem respaldo teórico, no discurso recorrente de muitos profissionais da educação a inclusão escolar tem sido expressão empregada com sentido restrito e como se significasse apenas matricular alunos com deficiência em classe comum. Mas a construção conceitual dessa expressão ultrapassa em muito essa compreensão. Sua implantação pode implicar resguardar a classe comum como espaço de escolarização de todos ou como uma das opções para aqueles com necessidades educacionais especiais, ainda que deva ser a preferencial, como preconizado pela Constituição Federal de 1988. (MANTOAN, 2006, p 34).

Em se tratando de educação inclusiva, a formação e atuação do professor em sala de aula é um desafio. Além de aprender a adaptar o planejamento das atividades escolares, é necessário que os profissionais enfatizem as competências e habilidades dos educandos, e não apenas enfatizem suas limitações. Logo, merece destaque a importância da formação inicial e continuada do educador em consonância com as práticas do cotidiano escolar.

Prieto (2006, p. 84) traz valiosas contribuições para as ideias aqui apresentadas e, nesse sentido, afirma:

Assim, compreender inclusão escolar não somente como o acesso à escola, mas como conquista da educação como direito de todos pressupõe assegurar maior investimento financeiro nessa área, implementar uma plataforma brasileira para a educação, amplamente discutida com a sociedade, e implantar uma política de contínua formação de professores, como exemplos de demandas pela melhoria da sua qualidade. Defendo a construção de um sistema nacional de educação, pela articulação de políticas locais, estaduais e nacionais.

Com a prática da educação inclusiva, Noddings (1995 apud STAINBACK; STAINBACK, 2007) enfatiza a implementação de uma mudança significativa e duradoura que beneficie a todos em busca de uma sociedade mais harmoniosa e altruísta, rompendo com antigos paradigmas de exclusão. O autor enfatiza:

Nossa sociedade não precisa ingressar suas crianças primeiro no mundo da matemática e da ciência. Ela precisa cuidar de suas crianças – para reduzir a violência, para respeitar o trabalho honesto de qualquer tipo, para recompensar a excelência em qualquer plano, para garantir um lugar para cada criança e cada adulto emergente no mundo econômico e social, para produzir pessoas que possam cuidar de maneira competente de suas próprias famílias e contribuir eficientemente para suas comunidades. Em direta oposição à ênfase atual dos padrões acadêmicos, declaro que nosso principal objetivo educacional deveria ser o de encorajar o desenvolvimento de pessoas competentes, protetoras, amorosas e dignas de serem amadas. (NODDINGS, 1995, apud STAINBACK; STAINBACK, 2007, p. 84).

Garantir a igualdade de oportunidades, ressaltada pelas políticas igualitárias e democráticas no âmbito educacional, é um propósito almejado pela sociedade em geral. Há que garantir não somente o ingresso dos alunos deficientes, mas a permanência e prosseguimento dos estudos de todos os alunos.

Nesse sentido, Prieto (2002, p. 50) assevera:

A estrutura de nossa sociedade exclui grande parcela da população do acesso e do usufruto de condições mínimas de vida de preservação de sua dignidade. Considerando esse fato, enfrentar tais condições de desigualdade requer uma administração concebida e exercida pela articulação entre os vários agentes e agências de promoção do bem-estar social.

É possível considerar que a inclusão é uma força cultural para a renovação da

escola, é um movimento que envolve toda a comunidade escolar. Mantoan (2006) lembra que temos uma dívida a saldar em relação aos alunos que excluímos pelos motivos mais banais e inconsistentes, apoiados por uma organização pedagógica-escolar que se destina a alunos ideais, com bom desempenho escolar.

O acesso à escola é uma poderosa ferramenta social para beneficiar os relacionamentos interpessoais e, conseqüentemente, o desenvolvimento pessoal. O espaço escolar deve favorecer a aprendizagem e a construção da autonomia dos educandos. Nesse sentido, a inclusão escolar promove ampla reflexão sobre a diversidade e o respeito, princípio-chave para a construção de uma sociedade e de cidadãos mais saudáveis emocionalmente. Entretanto, para que a educação inclusiva tenha força cultural, é fundamental o envolvimento de toda a comunidade escolar e da sociedade; todos em busca da equidade e da justiça social.

E, nesse sentido, Mendes (2002, p. 61) define a educação inclusiva:

A educação inclusiva é uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado de inclusão social, o qual é proposto como um novo paradigma e implica a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos. Portanto, o movimento pela inclusão social está atrelado à construção de uma sociedade democrática, na qual todos conquistam sua cidadania e na qual a diversidade é respeitada e há aceitação e reconhecimento político das diferenças.

Para Stainback e Stainback (2007, p. 21), há três componentes práticos interdependentes no ensino inclusivo:

O primeiro deles é a rede de apoio, o componente organizacional, que envolve a coordenação de equipes e de indivíduos que apoiam uns aos outros através de conexões formais e informais, [...] grupos de serviços baseados na escola, grupos de serviços baseados no distrito e parcerias com as agências comunitárias. O segundo componente é a consulta cooperativa e o trabalho em equipe, o componente de procedimento, que envolve indivíduos de várias especialidades trabalhando juntos para planejar e implementar programas para diferentes alunos em ambientes integrados. O terceiro é a aprendizagem cooperativa, o componente do ensino, que está relacionado à criação de uma atmosfera de aprendizagem em sala de aula em que alunos com vários interesses e habilidades podem atingir seu potencial.

É nesse contexto que a educação inclusiva é vista como compromisso ético e político, que implica a garantia da educação escolar como direito de todos.

Na Conferência Mundial de 1994, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) sobre necessidades educacionais especiais, enfatizou-se que a educação é uma questão de direitos humanos, e os indivíduos com deficiências devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu

funcionamento para incluir todos os alunos. Para tanto, a educação inclusiva é a prática da inclusão de todos, independentemente do talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural dos indivíduos.

A LDB nº 9394 (BRASIL, 1996), esclarece que o ensino especial deve ser garantido em todos os níveis de escolarização, da escola básica ao ensino superior, como dever do Estado. Ela aponta a garantia do ensino fundamental progressivamente ao ensino médio, como ensinos gratuitos e obrigatórios. Destaca também que o atendimento educacional especializado aos educandos com necessidades especiais deve ser oferecido e assegurado, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Mantoan (2006), de acordo com a LDB, considera que há de assegurar não apenas o acesso, mas a permanência e o prosseguimento do estudo desses alunos e não retirar do Estado, por nenhum motivo, essa obrigação, exigindo o cumprimento das leis, para atender as necessidades educacionais de todos.

Ainda nessa perspectiva, Mantoan (2006, p. 34) também destaca:

Embora sem respaldo teórico, no discurso recorrente de muitos profissionais da educação a inclusão escolar tem sido expressão empregada com sentido restrito e como se significasse apenas matricular alunos com deficiência em classe comum. Mas a construção conceitual dessa expressão ultrapassa em muito essa compreensão. Sua implantação pode implicar resguardar a classe comum como espaço de escolarização de todos ou como uma das opções para aqueles com necessidades educacionais especiais, ainda que deva ser a preferencial, como preconizado pela Constituição Federal de 1988.

Mendes (2002), alerta que a inclusão é um processo demorado, pois envolve, além do acesso, a permanência e o sucesso na escola. Não se trata de uma mera mudança de endereço: tirar da escola especial e colocar na classe comum da escola regular. Nessa ótica, a autora esclarece:

No âmbito educacional, mais especificamente da educação escolar, seria necessário planejar, implementar e avaliar programas para diferentes alunos em ambientes da escola regular. Ressalta-se aqui a necessidade de ensino colaborativo ou cooperativo entre os professores do ensino regular e especial, e entre os professores do ensino regular e consultores especialistas de áreas afins. O importante nesse contexto é que a inclusão de cada aluno com necessidade educacional seja planejada coletivamente, envolvendo, inclusive os pais e os alunos, e seja avaliada sob as perspectivas de todos os envolvidos (MENDES, 2002, p. 76).

A inclusão escolar encontra muitas dificuldades, como adaptar as estruturas físicas das escolas, tendo em vista que muitas instituições foram construídas para uma sociedade preconceituosa e excludente. A ausência de formação profissional dos

professores também dificulta o atendimento adequado aos alunos portadores de deficiência e conseqüentemente o processo de inclusão no sistema educacional regular.

Em sua obra, Mendes aborda as considerações de Zanata (apud MENDES, 2002, p. 76), que atenta sobre as dificuldades do nosso sistema de ensino:

Entretanto, não há como ignorar que nosso sistema de ensino não está apto a oferecer possibilidade de escolhas ou qualidade de serviços e, na maioria das vezes, os alunos com necessidades educativas especiais têm acesso apenas a uma carteira comum, em uma escola comum, com uma professora comum, tomando um lugar que nem sempre foi por ele desejado e devidamente planejado, sem garantia alguma de bem-estar físico e social e, principalmente, de acesso a um ensino de qualidade.

A inclusão escolar beneficia a vida na comunidade, de forma a garantir a igualdade e a inclusão social.

Na Constituição Federal de 1988, a expressão de referência era “portadores de deficiência”. Os documentos posteriormente aprovados ampliaram o alcance do dispositivo constitucional com o uso da expressão “necessidades educacionais especiais” (FERREIRA, 1998). Baseado no Parecer CNE/CEB nº 17/2001 (BRASIL, 2001), Ferreira (1998, p. 31) esclarece:

Com a adoção do conceito de necessidades educacionais especiais, afirma-se o compromisso com uma nova abordagem, que tem como horizonte a inclusão. Dentro dessa visão, a ação da educação especial amplia-se, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas às condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também àquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são frequentemente negligenciados ou excluídos dos apoios escolares.

O mesmo Parecer CNE/CEB nº 17/2001 (BRASIL, 2001) afirma:

A inclusão escolar constitui uma proposta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, mas encontra ainda sérias resistências. Estas se manifestam, principalmente, contra a ideia de que todos devem ter acesso garantido à escola comum. A dignidade, os direitos individuais e coletivos garantidos pela Constituição Federal impõem às autoridades e à sociedade brasileira a obrigatoriedade de efetivar essa política, como um direito público subjetivo, para o qual os recursos humanos e materiais devem ser canalizados, atingindo, necessariamente, toda a educação básica. O propósito exige ações práticas e viáveis, que tenham como fundamento uma política específica, em âmbito nacional, orientada para a inclusão dos serviços de educação especial na educação regular. Operacionalizar a inclusão escolar – de modo que todos os alunos, independentemente de classe, raça, gênero, sexo, características individuais ou necessidades educacionais especiais, possam aprender juntos em uma escola de qualidade

– é o grande desafio a ser enfrentado, numa clara demonstração de respeito à diferença e compromisso com a promoção dos direitos humanos.

A construção de uma escola de qualidade para todos exige alterações profundas no sistema de ensino que possibilite romper com as dificuldades que impeçam a efetivação de uma escola democrática e inclusiva.

Diante dessas afirmações aqui citadas, vale destacar Stainback, Stainback (2007, p. 29):

O valor social da igualdade é consistente com o motivo de ajudar os outros e com a prática do ensino inclusivo. Temos que garantir que os alunos com deficiência sejam apoiados para tornarem se participantes e colaboradores na planificação e no bem estar deste novo tipo de sociedade. Temos que evitar os erros do passado, quando os alunos com deficiências eram deixados à margem. Experiências educacionais adequadas e serviços afins podem e devem ser providenciados.

Relevante ressaltar que as relações interpessoais e as interações com todos os alunos e comunidade escolar criam um ambiente propício à inserção do aluno com deficiência em classes regulares de ensino. A organização de serviços e a formação do professor são aspectos fundamentais para que haja efetivamente a prática da educação inclusiva.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Este capítulo apresenta os principais documentos que compõem a base legislativa atual acerca da educação especial nacional, estadual e municipal, assim como a construção dos discursos e conceitos da educação especial como um direito social.

As políticas públicas afetam a todos os cidadãos, de todas as escolaridades, independente de sexo, raça, religião ou nível social. Sua função é promover o bem-estar da sociedade, assegurado por ações bem desenvolvidas e à sua execução em áreas como saúde, educação, meio ambiente, habitação, assistência social, lazer, transporte e segurança. E é a partir desse princípio que os governos (federal, estaduais ou municipais) se utilizam de políticas públicas para atingir resultados satisfatórios nos diversos segmentos da sociedade.

3.1 LEGISLAÇÃO NACIONAL

Prieto (2002, p. 49) aponta como questão inicial para qualquer debate saber se a inclusão social é objetivo precípua dos compromissos assumidos pelo governo:

A indagação a ser feita é sobre a presença ou não da inclusão social como objetivo precípua expresso nos compromissos assumidos pelo governo. A garantia de que os governantes se propõem a atuar na esfera pública para que todos os membros da comunidade possam “fazer parte/pertencer” à sociedade é um legado que pode ser desdobrado para diferentes áreas (educação, saúde, habitação, entre outras), desde que respeitado e seguido no planejamento das políticas sociais.

Em 1988, foi promulgada a Constituição Brasileira, que estabeleceu e assumiu a educação como um direito social e garante o princípio da igualdade de oportunidades para o acesso e permanência na escola. A Carta Magna foi considerada um grande marco para a educação das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino. Apresenta no Capítulo III, Da Educação e Cultura e do Desporto, Artigo 205:

A educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Importante também ressaltar o Artigo 208 da Constituição, que bem expressa o dever do Estado com a educação e aponta que esse compromisso será efetivado mediante garantia de:

- I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a este não tiverem acesso na idade própria;
- II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (...);
- VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988).

A Constituição deixou claro o compromisso com a educação para todos, concedeu amplos direitos, confirmou e ampliou o interesse social pela educação, respeitou as diferenças, valorizou o direito à igualdade, independentemente, da raça, da cor, ou das necessidades dos alunos, e afirmou o dever do Estado e da família nesse âmbito.

Ainda na Constituição Federal, no Título VIII, Da Ordem Social, Capítulo VII, Da Família, da Criança, do Adolescente e do Idoso, Artigo 227, a educação passou a figurar como um dos direitos da criança e do adolescente, que devia ser assegurada pela família, sociedade e Estado com absoluta prioridade. No Parágrafo 1º desse artigo, está definido que o Estado, admitida a participação de entidades não-governamentais, promoverá programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, segundo determinados princípios. Entre eles, encontramos programas de prevenção:

Programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiências física, sensorial ou mental, bem como de integração do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação. (BRASIL, 1988).

O Parágrafo 2º, do mesmo artigo, estabelece normas de mobilidade, beneficiando o espaço físico escolar para atender os portadores de deficiências:

a lei disporá sobre normas de construção de logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiências. (BRASIL, 1988)

Além do ensino fundamental, em caráter obrigatório e gratuito para todos, foi apresentado como dever do Estado o oferecimento de programas suplementares, necessários ao atendimento do educando nesse nível de escolarização. Também foi

assegurado, preferencialmente na rede regular de ensino, o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência (MAZZOTTA, 2001, p. 78).

A Lei n^o 7.853, de 24 de outubro de 1989, como garantia e direito à educação para todos, estabeleceu “normas gerais para o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência e sua efetiva integração social” (BRASIL, 1989). O artigo 2^o estabeleceu que, ao Poder Público e seus órgãos, cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos. No inciso I desse mesmo artigo, há a definição de medidas a serem tomadas pelos órgãos da administração direta e indireta na área da educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1^o e 2^o graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomas próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar e escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino. (BRASIL, 1989).

Entre as análises da legislação e normas que abordam a educação de portadores de necessidades especiais, é de extrema relevância não deixar de incluir o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelecido pela Lei n^o 8.069, de 13 de julho de 1990. Vale ressaltar que o Estatuto é o conjunto dos direitos e deveres legalmente instituídos para toda criança e adolescente, portador (a) de deficiência ou não.

De início, o Estatuto prescreveu sua aplicação a crianças – de zero a 12 anos incompletos –, adolescentes – de 12 a 18 anos incompletos – e, excepcionalmente, a pessoas entre 18 e 21 anos. O artigo 11 garante acesso às ações e serviços para proteção e recuperação da saúde, destacando, respectivamente, nos Parágrafos 1^o e 2^o, que “a criança e o adolescente portadores de deficiências receberão atendimento especializado”, e que a eles será garantido o fornecimento gratuito de medicamentos, próteses e outros recursos para tratamento, habilitação ou reabilitação. Com relação à educação, o Artigo 54 dispõe que “é dever do Estado assegurar à criança e ao

adolescente: [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (Brasil, 1990).

Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, que apresentou como proposta a fundamentação e orientação do processo educacional das pessoas portadoras de deficiência, preferencialmente no ensino regular, com a finalidade de promover melhores condições para o desenvolvimento das potencialidades desses alunos.

Nessa Política, o público alvo, definido para o atendimento da educação especial, foram as pessoas portadoras de deficiência mental, visual, auditiva, física e múltipla, portadoras de condutas típicas e portadoras de altas habilidades ou superdotados. Denotou-se nesse documento legal a substituição do termo “excepcional” pelo termo “portadores de necessidades especiais”.

A equipe da SESP assumiu a responsabilidade pela produção do texto do documento, mas também teve a colaboração dos dirigentes estaduais de Educação Especial Brasileira, dos representantes do Instituto Benjamim Constant e do INES. Segundo Publio (2016), o conteúdo dessa política, para atendimento aos seus objetivos, tem fundamentação na Constituição Federal de 1988, na LDB no. 9394/96, no ECA e no Plano Decenal de Educação para Todos.

A educação especial como modalidade da educação escolar ganhava mais um dispositivo legal e político-filosófico a seu favor, após 35 anos da promulgação da primeira LDB nº 9.394/96. Publio (2016, p. 84) esclarece:

Este mandamento legal estabeleceu os princípios e os fins da educação brasileira, os direitos e os deveres da educação e a regulamentação da organização da educação, estava organizado em nove títulos com 92 artigos no total. Dentre os direitos à educação preconizados, como dever do estado, está a garantia do ensino fundamental e progressiva extensão ao ensino médio, como ensinamentos obrigatórios e gratuitos, e o atendimento educacional especializado aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

A LDB assegurou que os sistemas de ensino garantissem, aos alunos com necessidades educacionais especiais, currículo, recursos específicos, método, terminalidade específica para aqueles que não alcançassem os objetivos propostos em função da deficiência, bem como aceleração de conteúdos aos superdotados. O capítulo V, Da educação especial, estabeleceu:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.
§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

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

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

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

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público.

Parágrafo único. O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL, 1996).

Publio (2016) ainda enfatiza que entre o período da publicação da Política Nacional de Educação Especial (1994) até a nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), iniciativas significativas na políticas foram constituídas. Por exemplo, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que determinou a matrícula de todos os alunos no sistema regular de ensino. Ademais, responsabilizou os estados e municípios a gestarem um setor dentro das Secretarias de Educação com a finalidade de responder pelas questões da educação especial nas escolas de educação básica. Coube ao poder público e às escolas, segundo as Diretrizes, oferecer condições para a organização do atendimento às necessidades educacionais.

Em relação ao Plano Nacional de Educação (PNE), Publio (2016, p.87) esclarece:

O Plano Nacional de Educação (2001) destaca que a construção de uma escola inclusiva seria um grande avanço educacional. Porém, revela um

diagnóstico de déficit do país referente à oferta de matrículas, à formação docente, à acessibilidade física e ao AEE. Entretanto, este documento se contradiz, quando prevê o atendimento dos alunos com deficiência no sistema comum de ensino, com o apoio pedagógico quando necessário, enfatizando ampliação do atendimento em escolas especiais, mantendo a parceria do Estado com as instituições.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica (2002) definiram que as instituições de ensino superior garantissem, em seus currículos de formação docente, conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades especiais.

A Lei nº 10.436/02, no ano de 2002, reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como um meio de comunicação e expressão. Para tanto, garantiu formas e uso de difusão, incluindo a disciplina de Libras nos currículos de formação de professores e fonoaudiólogos.

Em 2005, o Decreto nº 5.626/05 regulamentou a Lei nº 10.436/02, dispondo sobre a inclusão de instrutor e tradutor /intérprete de libras, garantindo, assim, o direito dos surdos em acessar as escolas regulares. Além disso, foi prevista a formação e capacitação de professores e funcionários para o uso e difusão de libras.

A aprovação e publicação da Portaria nº 2.678/02 teve como dispositivo adotar, para todo o país, uma política de diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo especialmente a Língua Portuguesa.

Com o objetivo de apoiar a formação de gestores e educadores dos municípios e transformar os sistemas educacionais regulares em sistemas educacionais inclusivos, foi implantado, em 2003, o Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”.

Além do mais, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), conforme afirmação de Publio (2016), na busca em superar a contraposição entre ensino regular e especial, definiu como eixo a formação de professores para a educação especial, a implementação de salas de recursos, acessibilidade arquitetônica e o monitoramento do acesso à escola. A implementação do PDE foi estabelecida nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, pelo Decreto 6.096/2007, que visou a garantia do acesso, permanência e atendimento às necessidades educacionais para todos os alunos.

Em meio aos documentos normativos que foram sendo constituídos para

educação especial no país, o MEC, no ano de 2008, apresentou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), cujo texto introdutório assumiu o movimento mundial pela educação inclusiva como “[...] uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”. (BRASIL, 2008).

Ao se referir ao governo do Estado de São Paulo, Mazzotta (2001) destaca a Constituição Estadual de 5 de outubro de 1989, que inclui dispositivos específicos destinados a salvaguardar direitos dos portadores de deficiência:

Dispõe que o Poder Público organizará o sistema estadual de ensino abrangendo todos os níveis e modalidades, incluindo a especial, e oferecerá atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; sempre que possível, a prática de esportes individuais e coletivos será levada em conta em face das necessidades dos portadores de deficiência. Estabelece que as empresas e instituições que recebam recursos financeiros do Estado para realizarem atividades culturais, educacionais, de lazer e outras afins, prevejam o acesso e a participação de portadores de deficiência; a promoção de programas especiais, pelo Poder Público, admitindo-se a participação de entidades não governamentais, com o propósito de integração social de portadores de deficiência, mediante treinamento para o trabalho, convivência e facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos. Além disso, dispõe que os Poderes Públicos estadual e municipal deverão assegurar condições de prevenção de deficiências; implantar centros profissionalizantes para os que não possam frequentar a rede regular de ensino, em cidade-pólo regional. Assegura incentivos às empresas que adaptarem seus equipamentos para o trabalho de portadores de deficiência; garante acesso adequado aos logradouros e edifícios de uso público e veículos de transporte coletivo urbano (MAZZOTTA, 2001, p. 137).

Com base nos documentos avaliados, considera-se que houve um processo evolutivo significativo em relação à garantia dos direitos educacionais às pessoas com deficiência. Entretanto o maior desafio da educação inclusiva ainda se encontra no cotidiano da prática pedagógica, momento em que, realmente, a garantia dos direitos se concretiza. Ao tratar do compromisso político, Prieto (2002, p. 49) destaca:

Assim, a implantação de políticas, visando à garantia do acesso e a permanência da demanda escolar na trajetória regular de ensino, deve considerar que as necessidades educacionais especiais não se resumem às deficiências e tampouco todos os portadores de deficiências as apresentam. Deve, ainda, expressar que o significado de inclusão não se resume ao acesso, mas também à permanência desses educandos no ensino regular, o que é primordial e deve ser alvo de atenção e investimento político, financeiro e pedagógico, entre outros.

3.2 PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO

O Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu diretrizes, metas e estratégias que deveriam reger as iniciativas na área da educação. Por isso, todos os estados e municípios deveriam elaborar planejamentos específicos para fundamentar o alcance dos objetivos previstos — considerando a situação, as demandas e necessidades locais.

Ao se tratar do PNE, vale destacar o Plano Nacional de Desenvolvimento (PND 1972/74), o texto aborda e define os excepcionais pela primeira vez, no Plano Setorial de Educação e Cultura, como:

os mentalmente deficiente, todas as pessoas fisicamente prejudicadas, os emocionalmente desajustados, bem como os superdotados, enfim, todos os que requerem consideração especial no lar, na escola, na sociedade. (MAZZOTTA, 2001, p. 91).

Foram apontadas como diretrizes da educação especial a integração e a racionalização, bem como definidas duas grandes linhas de programação: expansão das oportunidades de atendimento educacional aos excepcionais e apoio técnico para que se ministre a educação especial (MAZZOTTA, 2001).

As diretrizes que nortearam tal plano foram: ação de extensão do acesso à educação (destacando-se o acesso a tratamento diferenciado), ação otimizadora (aproveitamento dos recursos disponíveis e integração sob o ângulo pedagógico-administrativo), ação preventiva (diagnóstico e atendimento precoces), ação de aperfeiçoamento (do sistema educacional, com o máximo de eficiência e o menor custo operacional possível) e ação continuada (educação permanente).

Outro Plano Nacional que merece destaque é o Plano de Ação da Comissão do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), instituído em 1980 pelo Ministério da Educação e Cultura. No AIPD afirmava-se que, fundamentado nas “novas tendências” de Integração e Normalização eram visados sete objetivos: conscientização, prevenção, educação especial, reabilitação, capacitação profissional e acesso ao trabalho, remoção de barreiras arquitetônicas e legislação.

Mais tarde, em outubro de 1985, o CENESP, juntamente com o MEC, elaborou um Plano intitulado Educação Especial-Nova Proposta/85. Segundo Mazzotta (2001), esse plano definiu que o atendimento às pessoas portadoras de deficiências, de problemas de conduta e os superdotados fossem compreendidos como responsabilidade coletiva. No Plano são delineados alguns problemas básicos da

educação especial, dentre os quais se encontram os seguintes: ausência de dados censitários que caracterizem a demanda da educação especial; desequilíbrio evidente entre a demanda e a oferta das oportunidades educacionais; desigualdade na proporção do atendimento às diferentes categorias de educandos especiais, bem como ausência de uma política de atendimento à pessoa adulta com deficiência, à pessoa portadora de deficiência mental profunda e à pessoa portadora de deficiências múltiplas; concentração do atendimento na faixa etária dos 7 aos 14 anos; limitada participação da sociedade em geral na busca de soluções para os problemas da Educação Especial.

A seguir, temos o Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República, PND/NR, de 1986-1989, que evidenciou em seu texto uma preocupação com o desenvolvimento social, quando apontava os vocábulos “pobreza, desigualdade e desemprego”. Segundo Mazzotta (2001, p. 105):

A principal diretriz para a educação é colocada em termos de “assegurar acesso a todos a ensino de boa qualidade, notadamente o básico, enquanto direito social, com base em soluções que traduzem os anseios da coletividade”. São aí delineados sete programas, incluindo-se o de Redimensionar a modalidades supletiva e especial de ensino.

Em 29 de outubro de 1986, o Presidente José Sarney instituiu, no Gabinete Civil da Presidência da República, a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Tal medida traçou uma política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiências, problemas de conduta e superdotadas. (MAZZOTTA, 2001, p. 105).

Em 1992, a CORDE definiu a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, apresentando como dificuldades de integração dos portadores de deficiência, o preconceito e a gravidade dos problemas sociais. Constam, ainda, como dificuldades à integração:

- a desinformação por parte da comunidade em geral;
- a insuficiência de informações atualizadas relativas à pessoa portadora de deficiência;
- as atitudes de muitos portadores de deficiência, que preferem viver apenas com seus pares;
- as reações de negação à deficiência ou de superproteção por parte da família;
- as características de muitas organizações de atendimento às pessoas portadoras de deficiência que apelam para o assistencialismo protecionista;

- insuficiência de ações coordenadas dos serviços disponíveis da comunidade, governamentais e não governamentais, acarretando pulverização de meios;
- as ambiguidades na interpretação de textos dos documentos legais referentes aos portadores de deficiência;
- a morosidade nas ações dos vários órgãos governamentais relativas ao atendimento das necessidades das pessoas portadoras de deficiência;
- carência de recursos financeiros e materiais destinados ao seu atendimento nas áreas de saúde, educação e trabalho, primordialmente; e
- a insuficiência de recursos humanos devidamente qualificados para seu atendimento. (MAZZOTTA, 2001, p. 108).

Nesse documento, utilizaram-se como sinônimas as expressões “portadores de deficiência” e “portadores de necessidades especiais”.

Em 1992, o Departamento de Educação Supletiva e Especial do MEC elencou as seguintes ações prioritárias para 1992/1993:

- promoção e apoio ao desenvolvimento de programas e projetos de capacitação de recursos humanos na área de Educação Especial;
- apoio técnico e financeiro aos sistemas estaduais, municipais e instituições filantrópicas no desenvolvimento da Educação Especial;
- implantação, gradativa, de serviços de atendimento a crianças de zero a 6 anos com necessidades especiais onde eles ainda não existam;
- conscientização da comunidade sobre os direitos do atendimento educacional especializado aos portadores de necessidades especiais, bem como da importância da prevenção de deficiências;
- articulação com órgãos governamentais e não governamentais para o aperfeiçoamento da Educação Especial desde a pré-escola até a profissionalização, tendo como referência a integração ao sistema regular de ensino;
- publicação e divulgação da Revista Integração e outros materiais que venham subsidiar o desenvolvimento da educação Especial;
- apoio às inovações educacionais na área de Educação Especial. (MAZZOTTA, 2001, p. 115).

Merece destaque o Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto, em 1993, e apresentada como aspiração a erradicação do analfabetismo, visando esforços para o alcance da universalização com qualidade e equidade. Merecedores de atenção especial desse objetivo, os portadores de deficiência foram incluídos como um dos segmentos da clientela escolar.

Em 1994, publicou-se Política Nacional de Educação Especial:

(...) orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais”. Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política de 1994 não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantém a responsabilidade da educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da educação especial. (BRASIL, 1994).

Posteriormente, foi instituído o PNE de 2001:

(...) o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2001).

Em 2006, foi lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), em conjunto com a Secretaria Especial dos Direitos humanos, pelo Ministério da Educação, pelo Ministério da Justiça e pela UNESCO. O Plano trazia as seguintes afirmações:

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada. Ao mesmo tempo em que aprofunda questões do Programa Nacional de Direitos Humanos, o PNEDH incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz. Assim, como todas as ações na área de direitos humanos, o PNEDH resulta de uma articulação institucional envolvendo os três poderes da República, especialmente o Poder Executivo (governos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal), organismos internacionais, instituições de educação superior e a sociedade civil organizada. A Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH) e o Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Ministério da Justiça (MJ) e Secretarias Especiais, são responsáveis pela coordenação e avaliação das ações desenvolvidas por órgãos e entidades públicas e privadas. (BRASIL, 2006).

Desse modo, em 2011, o PNE apresentou suas propostas e desafios até 2020:

O entendimento sobre “pessoa com deficiência” evidencia, cada vez mais, a necessidade de mudanças para que se alcance plena cidadania, respeito e inclusão. Para se tornar inclusiva, a sociedade contemporânea deve atender às necessidades de todos os seus membros. Assim, incluir significa rejeitar preconceitos, discriminações, barreiras sociais, culturais ou pessoais e respeitar as necessidades próprias das pessoas com deficiência, possibilitando-lhes acesso a serviços públicos, bens culturais e artísticos e produtos decorrentes do avanço social, político, econômico, científico e tecnológico. Algo novo e extremamente multifacetado, a inclusão (a despeito do desgaste do termo: escolar, educacional, social, digital) envolve, sobretudo, o acesso à educação digna e de qualidade. Constituindo-se como uma das grandes possibilidades de correção de desigualdades históricas, a Educação Inclusiva (doravante EI) realiza atendimento educacional especializado, disponibiliza serviços e recursos e orienta os alunos e professores quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem

nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2011).

A legislação e os Planos Nacionais relativos à educação especial, evidenciaram uma gradativa evolução ao contemplar os direitos à educação dos portadores de deficiências.

A partir de 2003, houve uma pressão por matrículas de alunos da educação especial em escolas públicas, inserida em uma política educacional identificada como inclusiva. Conseqüentemente, houve a diminuição de matrículas em instituições privadas de educação especial. Dessa forma, quando necessário, o oferecimento de atendimento educacional foi oferecido no contraturno ao período regular de aula. O AEE foi identificado com o trabalho realizado preferencialmente em salas de recursos multifuncionais, podendo também ser oferecido em instituições especializadas.

A nota técnica SEESP/GAB/nº 09/2010 instrua que:

“O atendimento educacional especializado é realizado prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, podendo ser realizado também em centros de atendimento educacional especializado públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniadas com a Secretaria de Educação, conforme art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 4/2009”. (SÃO PAULO, 2010)

A educação brasileira encontra-se diante do desafio de garantir a inserção social e o desenvolvimento das habilidades intelectuais e potencialidades da pessoa com necessidades educativas especiais e, dessa forma, cumprir com o propósito da educação inclusiva. Nesse sentido, merece destaque o AEE. Ao tratar de AEE, Kassar (2011, p. 15) esclarece:

[...] lembramos que na nossa história de atendimento especializado (de classes especiais e instituições especializadas) mereceu críticas por seu caráter segregador e eminentemente clínico, descolado de sua função educacional/escolar. Encontramo-nos hoje diante do desafio de construir possíveis caminhos que levem à formação de uma educação especial que realmente colabore com a educação escolar de crianças sob uma perspectiva educacional, sem, no entanto, apagar ou ignorar as necessidades de indivíduos com características muitas vezes muito específicas.

3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS IMPLEMENTADAS NO MUNICÍPIO DE SOROCABA

Refletiu-se até agora sobre a evolução da legislação nacional em relação à educação inclusiva, mas também considera-se necessária uma investigação acerca das políticas públicas acerca do tema no âmbito municipal, para compreender os rumos tomados em Sorocaba. Neste capítulo, portanto, busca-se analisar as leis

ordinárias decretadas pela Câmara Municipal de Sorocaba, e sancionadas pelo poder executivo da cidade, em relação aos direitos das pessoas com deficiência.

A partir da Constituição Federal de 1988, o município brasileiro passou a ter autonomia política, administrativa e financeira, isto é, pode se auto organizar, ter administração própria, ordenar o território municipal, decretar tributos e aplicar as rendas municipais. Essa autonomia permitiu ao município aprovar sua Constituição Municipal (Lei Orgânica) que, por sua vez, permitiu legislar sobre assuntos de interesse local (SANDANO, 1997).

Nas escolas municipais de Sorocaba, a base de implantação das propostas de educação inclusiva iniciou-se a partir de 1993. Martini (2004) afirma que isso ocorreu a partir da intensificação de projetos para inserção de pessoas com deficiência nas salas de aula regulares das escolas municipais. Esses projetos foram previstos na consolidação da autonomia política adquirida pelo município através de sua Lei Orgânica.

A Lei Orgânica do município de Sorocaba foi promulgada em 05 de abril de 1990. De acordo com Sandano (1997), existe uma grande preocupação no texto da Lei com o atendimento aos portadores de deficiências físicas e mentais, atendimento previsto como especializado no título V, capítulo II: Da educação, da cultura e do desporto, artigo 140, item II.

No ano de 1991, foi promulgada a lei nº 3.601, que “dispõe sobre o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências físicas e mentais”. O artigo 1º determina a implantação de pelo menos uma classe de educação especial em cada escola municipal de primeiro e segundo grau. O município promulgou esta lei em consonância ao artigo 208 da Constituição Federal, que estabeleceu a garantia do atendimento educacional especializado. Assim, foi a primeira vez que o município garantiu essa modalidade de atendimento no processo de escolarização das pessoas com deficiência.

O ano de 1993 representou um marco na educação especial em Sorocaba, dada a publicação do documento Educação Especial – Projeto de Integração do Portador de Deficiência, que expressou o compromisso da Secretaria da Educação em integrar os alunos com deficiência. Desse modo, a lei nº 4.433, de 1993, instituiu a Diretoria de educação especial, com as seguintes atribuições:

I - Implantar e executar as diretrizes básicas da Política Municipal voltada para Educação Especial; II - Desenvolver um plano educacional que propicie aos portadores de deficiência o pleno desenvolvimento de suas

potencialidades; III - Promover ou realizar pesquisas e experimentação que visem à melhoria da educação dos excepcionais; IV - Manter uma rede integrada e atualizada de informações, na área da Educação Especial; V – Propor a formação, treinamento e aperfeiçoamento de recursos humanos, na área específica de Educação Especial; VI – Analisar, avaliar a promover, em articulação com os órgãos competentes, a produção de material de apoio técnico à Educação Especial; VII – divulgar os trabalhos realizados sob sua responsabilidade, assim como de outras fontes, que contribuem para aprimoramento da Educação Especial. (SOROCABA, 1993).

A seguir, em 1997, a lei nº 5.413 estabeleceu normas para o ingresso de pessoas portadoras de deficiência na rede municipal de ensino, destinando 10% das vagas, em cada escola, às pessoas portadoras de deficiência que não necessitassem de classe especial. Porém, no mesmo ano, a lei nº 5.499 apresentou uma alteração a essa norma de ingresso, ficando estabelecida a extensão das vagas às escolas municipalizadas.

Posteriormente, a lei ordinária nº 5.718/98 foi promulgada para revogar a lei nº 4.689/94, que tratava da concessão de bolsas de estudo às escolas particulares de educação especial. No entanto, todo o texto legal foi preservado, sendo modificadas somente suas classificações. No ano de 1994, a lei foi classificada na área da educação, e em 1998 passou à categoria de benefícios sociais.

Em 2010, a lei nº 9252/10 foi promulgada e sancionada, estabelecendo como dever das instituições de ensino da educação pública municipal garantir às pessoas surdas acessibilidade à comunicação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação. Para a garantia da acessibilidade prevista, a referida lei, em seu artigo 2º, instruiu as instituições de ensino no sentido de:

I – Viabilizar o ensino da LIBRAS e também da Língua Portuguesa para os alunos surdos; II – Viabilizar o atendimento educacional para alunos surdos; III – apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de LIBRAS entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares; IV – Flexibilizar os mecanismos de avaliação, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa; V – Adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em LIBRAS. (SOROCABA, 2010).

No mesmo ano, foi publicada a lei ordinária nº 9098/10, que regulamentou as instalações de carteiras escolares destinadas ao uso de estudantes com

necessidades especiais nos estabelecimentos de ensino públicos e particulares de Sorocaba.

Em 2012, a lei 10.245/12 assegurou a Política Municipal de Atendimento aos Portadores de Transtornos do Espectro do Autismo, conforme explica o art. 1º da mesma lei:

Art. 1º Para fim da plena fruição dos direitos previstos pela legislação, a pessoa com diagnóstico de autismo fica reconhecida como pessoa com deficiência, fazendo parte de um grupo exclusivo dentro das outras espécies de deficiência.

§ 1º Define-se "pessoa com deficiência" como equivalente aos termos "pessoa portadora de deficiência", "deficiente" e "pessoa portadora de necessidades especiais", usados por outras legislações.

§ 2º Define-se pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo aquela com disfunção qualitativa de relacionamento social, comunicação e comportamental, conforme definido no Código internacional de doenças (CID-10) e Critérios de Diagnóstico médico (DSM-IV), ainda sob a nomenclatura de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, incluindo os quadros: Autismo Infantil, Autismo Atípico e Síndrome de Asperger.

No seu artigo 2º trata as diretrizes da Política de Ação para promover o reconhecimento do Autismo como uma especialidade única e a sua inclusão em ensino regular público do município, e estabelece:

I - promover a conscientização de que o autismo é uma síndrome, com sinais e sintomas bem definidos, causados por uma desordem orgânica, com perfil psico-educacional diferenciado de todas as outras necessidades especiais, que não afeta a capacidade intelectual;

II - oferecer atenção devida a esta síndrome, garantindo que estas pessoas não sejam tratadas como deficientes mentais ou com transtornos comportamentais e/ou de conduta;

III - reconhecer que o Autismo é de natureza específica e assim oferecer os recursos necessários de adaptação destas pessoas, nos vários âmbitos da sociedade;

IV - incentivo a formação de um núcleo específico para o Transtorno do Espectro do Autismo (Autismo Infantil, Autismo Atípico e Síndrome de Asperger), no Centro de Referência em Educação e demais núcleos de atenção às necessidades especiais já existentes, para que as crianças tenham atenção devida dentro das escolas e do mercado de trabalho;

V - o reconhecimento do Transtorno do Espectro do Autismo como uma especialidade específica, com perfil psico-educacional diferenciado de todas as outras necessidades especiais;

VI - atenção devida às estas necessidades específicas do Autismo, oferecendo formação aos profissionais envolvidos no já existente processo de inclusão das pessoas especiais, através de procedimento exclusivo de inclusão que envolva avaliação, procedimento específico no ato da inclusão, acompanhamento e adaptações necessárias. (SOROCABA, 2012).

A referida lei ressaltou, em seu artigo 5º, os direitos da criança com Transtorno do Espectro do Autismo na Escola:

I - Acessibilidade com estratégias específicas com oportunidade de desenvolver-se com dignidade e respeito dentro do ambiente escolar, otimizando ao máximo suas potencialidades e minimizando suas dificuldades

e assim adquirir vida digna dentro de suas limitações; II - A proteção contra qualquer forma de desrespeito à condição específica do Autismo, principalmente àquelas relacionadas às disfunções sensoriais e comportamentais, que ocasionem qualquer forma de punição ou castigo; III - recurso de comunicação facilitada dentro da sala de aula, que favoreça a compreensão verbal ou a expressão; IV - A atenção especializada proposta, deve garantir que a criança com autismo seja assistida com critério diferenciado, a fim de possibilitar o seu desenvolvimento de forma harmônica; V - Informação aos profissionais da área sobre os manejos para interação e os recursos de comunicação facilitada existentes e que favorecem a compreensão verbal ou a expressão destas pessoas, minimizando sofrimento no caso de autismos não verbais. (SOROCABA, 2012).

No decorrer do ano de 2013, duas leis ordinárias foram publicadas acerca da educação inclusiva. A primeira lei ordinária de nº 10.436/13, no texto da ementa assegurou às pessoas com deficiência locomotora, matrícula na escola pública municipal mais próxima de sua residência. Dentre as ações de deveriam ser implementadas, destacam se: I – recenseamento; II – adequação física da escola; III – apoio educacional especializado. A segunda, lei nº 10.687/13, dispunha sobre o "atendimento aos alunos deficientes surdos-mudos e visuais, nos cursinhos preparatórios para o pré-vestibular" como indica o artigo 1º:

Art. 1º Fica instituído o atendimento específico aos alunos deficientes surdos-mudos, através da "Linguagem Brasileira de Sinais" (Libra), e aos deficientes visuais através do método Braille, em todos os cursinhos preparatórios para o pré-vestibular ministrados no Município de Sorocaba. (SOROCABA, 2013).

Segundo as análises de Publio (2016), a partir do ano de 2010, o número de matrículas de alunos com deficiência na rede de ensino regular aumentou. Os municípios, por sua vez, elaboraram várias leis que tentaram proporcionar uma educação pública, universal e acessível, às pessoas com deficiência.

Publio (2016, p. 148) ressalta:

(...) no que diz respeito a efetivação da garantia dos direito ao acesso, permanência e aprendizagem dos alunos com deficiência encontra-se com questões bastante desafiadoras, o que exige um compromisso ético e político social para a gestão de políticas públicas que atendam as demandas apresentadas, sendo este compromisso assegurado na Constituição Federal de 1988 quando responsabiliza o município para com a educação.

Em 2015, a lei nº 11.133/15 aprovou o Plano Municipal de Educação (PME) do município de Sorocaba. O artigo 2º estabeleceu o período vigente do referido Plano, de 2015 a 2025, e o artigo 3º, em conformidade com o PNE, apresentou as seguintes diretrizes:

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na

superação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto-PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (SOROCABA, 2015).

A meta 4 do PME foi direcionada à educação especial na perspectiva inclusiva (Anexo I). Assim, através dos objetivos instituídos nessa meta, nota-se o compromisso firmado pela Secretaria da Educação com a política educacional inclusiva.

Com base na pesquisa, leis federais e estaduais foram promulgadas para garantir a matrícula, a permanência na escola e a qualidade de ensino às pessoas com deficiência. Nesta perspectiva, os municípios também promulgaram algumas leis que auxiliaram a inserção desses alunos nas escolas regulares.

4 MOVIMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SOROCABA

Neste capítulo abordaremos as ações políticas e sociais relacionadas à implantação da educação inclusiva na rede municipal de ensino de Sorocaba.

A partir de 1993, a Prefeitura Municipal de Sorocaba por meio da Secretaria da Educação e Cultura (SEC), iniciou um trabalho conjunto com outras secretarias, escolas, entidades e comunidade em geral, em busca da “Educação de Qualidade para Todos”. O trabalho ocorreu por meio de projetos que buscavam a inserção de pessoas deficientes nas salas regulares de ensino das escolas municipais. Essas ações resultaram na autonomia política prevista na Lei Orgânica do município de Sorocaba, promulgada em 1990.

Na ocasião, o prefeito em exercício era Paulo Francisco Mendes, do PMDB. Pode-se considerar que o ano de 1993 representou um marco inicial na história da educação especial em Sorocaba, na perspectiva da educação inclusiva nas escolas de ensino regular. Isto porque, por meio da lei nº 4.433/93, foi criado o cargo de Diretor de Educação Especial. Entretanto, essa Diretoria só se efetivou no ano de 1995.

Nesse período, em 1993, “integração” era o termo utilizado na rede de ensino de Sorocaba quando um aluno era incluído no ensino regular. Nesse mesmo ano, foi elaborado um documento denominado “Educação Especial – Projeto de Integração do Portador de Deficiência”, firmando um convênio entre a Prefeitura de Sorocaba e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), estabelecido através da lei nº 4.233/93. Esse convênio consistia na implantação do Programa de Educação do Deficiente Mental (PROEDEM), de autoria e coordenação da Professora Doutora Maria Teresa Égler Mantoan. Perez (2001) esclarece que o convênio visava a formação de recursos humanos para a educação de deficientes mentais, defendendo uma formação e aperfeiçoamento de professores e demais profissionais da educação em serviço.

Inicialmente, a formação do PROEDEM foi oferecida a trinta professores da rede municipal de ensino, em sua maioria docentes de educação infantil, pois essa etapa da educação básica mantinha o maior número de alunos. A rede dispunha de setenta e nove unidades infantis, cinco escolas do ensino fundamental I e II, três do ensino médio e quatro classes especiais (duas de deficiência intelectual, uma de deficiência visual e uma de deficiência auditiva).

A implantação desse programa foi bastante difícil. Muitos foram os fatores que

contribuíram para dificultar a implantação. No início do curso do PROEDEM, nenhuma professora tinha consciência como seria, conforme afirmação de Perez (2001, p. 42):

A maioria, na qual eu também me incluo, imaginávamos que iríamos aprender tudo sobre deficiência mental. A realidade não foi essa, pois aprendemos muito sim, mas sobre como se constrói o conhecimento e de que maneira podemos intervir adequadamente na sala de aula com qualquer aluno, oferecendo-lhe um meio escolar rico em desafios.

Vale enaltecer a colaboração do PROEDEM, no sentido de contribuir para desencadear na rede municipal a inserção do aluno com deficiência e, conseqüentemente, a ressignificação da educação em geral. Relembrando que, nessa época, não se utilizava na rede de educação o termo “inclusão”, mas, sim, “integração”.

Em 1994, atendendo ao decreto municipal nº 8.482/93, foi criada uma classe de atendimento ao deficiente auditivo na Escola Municipal de Primeiro e Segundo Graus “Professor Flávio de Souza Nogueira”.

Já em 1995, foi criada a Divisão de Educação Especial (DEE) para desenvolver um trabalho efetivo e pontual em relação à educação especial, apoiar e orientar as escolas quanto ao atendimento das crianças com necessidades educacionais especiais.

Nesse período, para atender o decreto municipal no. 8.482/93, os alunos com deficiência física deveriam ser atendidos em classes regulares, preferencialmente, na Escola Municipal Primeiro e Segundo Graus “Dr. Achilles de Almeida”. A classe para atendimento de alunos com deficiência visual ficou na E.M.P.S.G. “Leonor Pinto Thomáz”. Todos os alunos com deficiências deveriam ser encaminhados, sempre que possível, para classes regulares (PEREZ, 2001).

Anterior ao PROEDEM, algumas escolas de educação infantil já recebiam alunos com deficiências, vindos de outras instituições como APAE. Porém, a continuidade do processo de “integração” era interrompido no ensino fundamental.

No ano de 1995, o número de alunos com deficiência, matriculados na rede de ensino sorocabana, passou de 80 para 160 alunos, nas salas regulares, e de 15 para 25 alunos, nas classes especiais, fato que representou um aumento de 100%. Em 1996, a rede passou a ter 251 alunos com deficiência no ensino regular e 35 alunos nas classes especiais (PEREZ, 2001).

O atendimento de alunos com deficiências na rede regular de ensino municipal, neste período, sinalizou uma constante progressão. A Secretaria de

Educação e Cultura (SEC) contava com o Serviço de Orientação Psicológica e Atendimento Terapêutico (SOPAT), composto por cinco psicólogas, que atendiam a demanda da rede municipal de ensino, dividindo-se entre os seguintes trabalhos:

- a) orientações a professores através de visitas às escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, conforme a necessidade;
- b) treinamentos a professores nos encontros promovidos pela SEC;
- c) participação em reuniões de diretores para esclarecimentos sobre o trabalho do SOPAT;
- d) atendimento psicoterapêutico individual e grupal, priorizando as crianças menores de 7 anos;
- e) participação em curso de atendimento psicoterapêutico grupal e familiar, objetivando atingir o maior número de beneficiários do Serviço Psicológico;
- f) supervisão clínica, objetivando a qualidade dos atendimentos oferecidos;
- g) atendimentos grupais na área psicopedagógica;
- h) atendimentos grupais para os pais sobre temas específicos;
- i) participação da equipe do SOPAT no trabalho de integração de alunos com deficiência. (PEREZ, 2001, p. 56).

Nota-se um avanço significativo de ações da rede municipal de ensino voltadas para o atendimento da demanda de alunos com necessidades educacionais especiais. Para viabilizar o processo de “integração”, a SEC mantinha convênio com entidades prestadoras de serviços na área de educação especial. A viabilidade das parcerias se efetivou com mais eficiência, visto que, na época, a cidade tinha três vereadores com deficiências, facilitando as aprovações na Câmara Municipal no que tangia à parte legislativa. A SEC, ao contar com as parcerias de entidades beneficentes de educação especial, repassava a elas verbas para contratação de profissionais. Entre as entidades, citamos Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE); Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos de Sorocaba (APADAS); Creche Especial “Maria Clara” (para pessoas com deficiências múltiplas e severas).

Em meio aos ajustes e avanços, com o início do trabalho da Diretoria de Educação Especial (DEE), ampliou-se o atendimento aos alunos portadores de deficiências. Nesse período, foi oferecido aos professores da rede municipal de ensino mais formações profissionais pelo PROEDEM. Como parte das formações, a Professora Maria Teresa Egler Mantoan, coordenadora do PROEDEM, visitou as escolas de ensino fundamental e conversou com diretores e professores de 1º a 4º séries (PEREZ, 2001).

Em 1996, motivada pelas ações do PROEDEM e pelas experiências vivenciadas, a rede já discutia o conceito de inclusão escolar:

A inclusão implicava, além de tudo, uma mudança de postura, uma atitude

inclusiva, em que as respostas precisavam ser buscadas no coletivo. A DEE sentia que o fato de existir como um sistema separado, especial, acarretava uma quebra, pois a educação regular da rede não se incluía, de corpo e alma nessa proposta. (PEREZ, 2001, p. 57).

Portanto, fez-se necessária a fusão dos sistemas regular e especial de educação. A inclusão se relacionava à qualidade de ensino e à abertura da escola para todas as crianças. Perez (2001, p. 58) elucida:

Isto quer dizer que apesar de relacionarmos inclusão à inserção de crianças com deficiências, as escolas inclusivas são aquelas onde todas as crianças são bem-vindas: as crianças inteligentes, as que têm dificuldades de aprendizagens, problemas de comportamento, as multirrepetentes, as crianças dos vários níveis socioeconômicos, as crianças com condutas típicas, com distúrbios neurológicos, com alterações genéticas, as crianças aidéticas e assim por diante.

A partir de 1996, as escolas municipais de Sorocaba deveriam reservar 5% de suas vagas a alunos com deficiências, medida aprovada pelo Conselho Estadual de Educação. Essa reserva de vagas foi proposta pelo Apoio Pedagógico e pela DEE (PEREZ, 2001, p. 66). Apesar do Conselho Municipal de Educação ser criado em julho de 1994, somente em 1998 as atividades foram iniciadas. Nesse mesmo ano, através do Decreto no. 9.535/96, o projeto Alfa-Vida passou a denominar-se Curso de Alfabetização de Jovens e Adultos – Alfa-Vida – Curso Supletivo – Suplência I. Dessa forma, foi autorizada a criação de 59 classes em 39 bairros de Sorocaba. Nesse curso, houve o ingresso de 80 alunos com deficiência, garantindo escolaridade a essa clientela.

Ainda no ano de 1996, foi implantando o Programa Lince, uma parceria entre as Secretarias de Educação e Cultura, de Esportes e de Turismo e Promoção Social. Essas secretarias desenvolveram um trabalho que objetivava promover a participação da pessoa com deficiência na sociedade, tendo como linha de ação a “inclusão” – a educação para todos.

No período compreendido entre 1994 e 1997, foram incluídos no ensino regular, pelo PROEDEM, trezentos e cinquenta alunos com deficiência (PEREZ, 2001).

Com a mudança de governo, em 1997, Renato Fauvel Amary (PSDB) assumiu como prefeito da cidade. A Professora Sheila Katzer Bovo foi indicada para assumir a pasta da Secretaria da Educação e Cultura. Com a mudança de governo, houve a reforma administrativa. Assim, ao assumir sua posição, a secretária fez algumas modificações: extinguiu a DEE, e criou para substituí-la a Seção de Educação Especial (SEE). A equipe da Secretaria da Educação e Cultura considerou incoerente

realizar um movimento significativo sobre inclusão nas escolas e nos diversos setores. Assim, considerava que uma Seção de Educação Especial daria conta dos encargos da inclusão (CAMARGO, 2014).

Segundo Perez (2001), essa transição passou a ter a assessoria pedagógica direta da Professora Doutora Maria Teresa Eglér Mantoan, desvinculada do PROEDEM, agora, em uma nova proposta de atuação. Esse período também foi marcado pelo início da municipalização do ensino.

O trabalho de acompanhamento mais contínuo nas escolas de ensino fundamental ficou sob responsabilidade da SEE e do SOPAT, que visitavam as turmas, conversavam com os professores, faziam encaminhamentos quando necessário, participavam das horas-atividades, buscavam, assim, orientar o trabalho nas escolas. As entidades conveniadas, sempre que solicitadas, visitavam as escolas municipais para orientar professores e diretores, como ação conjunta em favor da inclusão, pois alguns alunos frequentavam as escolas regulares da rede num período e tinham atendimento clínico nas instituições citadas anteriormente (PEREZ, 2001).

A aprovação da Lei nº 5.413/97, que estabeleceu normas para o ingresso escolar, destinando 10% das vagas existentes em cada escola municipal aos alunos com necessidades educacionais especiais, ocasionou, efetivamente, a ampliação da oferta de vaga para alunos com deficiências. Ressaltamos que nesse mesmo ano da promulgação da lei, a Secretaria da Educação e Cultura decidiu fechar as classes especiais para alunos com deficiência, almejando a fusão das modalidades de ensino especial e regular. Portanto, os alunos das classes especiais foram encaminhados para as turmas regulares da rede, no início do ano letivo de 1998. Mais um passo a caminho da inclusão educacional fora dado.

Ainda citando as modificações na rede de ensino sorocabana, o SOPAT transformou-se em Seção de Apoio Psicológico e Terapêutico (SAPT), também com assessoria de Mantoan. Em 1998, a Secretaria de Educação e Cultura elaborou uma Proposta Pedagógica Inclusiva para as escolas da rede municipal de ensino, fundamentada na LDB e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, garantindo que os professores atuassem pedagogicamente com a nova clientela. Para garantir a atuação docente nessa nova perspectiva, foi necessário, portanto, conceber e realizar a política de formação continuada dos professores da rede, apresentada também por Mantoan. A política de formação continuada constituiu-se como fator relevante no processo de transformação e oferta de educação de qualidade para todos.

No ano de 2000, iniciou-se uma ação significativa em todas as instituições escolares: a “Avaliação Ensino-Aprendizagem”⁸.

Entre os anos de 1999 e 2001, as equipes de supervisão escolar e de apoio procuraram acompanhar a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola. Efetivaram tanto a reestruturação do regimento escolar quanto a revisão das propostas curriculares de todas as unidades de ensino municipal, de maneira a contemplar os princípios da educação inclusiva, educação humanista e gestão democrática.

Tendo em vista o número crescente de escolas municipais, em função do processo de municipalização, e o conseqüentemente o aumento da demanda ao atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, a equipe da rede de ensino municipal se deparou com uma grande defasagem de recursos humanos e diagnosticou a necessidade de criar cargos na SEC, para a composição de uma equipe multidisciplinar junto aos pedagogos: assistentes sociais, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta.

Frente a essa necessidade descrita, surgiu outra dificuldade: a atualização dos dados referentes às necessidades especiais dos 45 mil alunos, aproximadamente, matriculados na rede municipal de ensino. Com essa questão a se resolver, foi necessária a composição de uma equipe multidisciplinar que avaliasse a demanda de alunos matriculados na rede, assim como orientasse as escolas quanto ao atendimento educacional especializado.

Contudo, no final do ano de 2002, foi encerrada a assessoria da Profa. Dra. Maria Tereza Eglér Mantoan junto à rede municipal de ensino de Sorocaba, após dez anos de trabalho. Segundo Perez (2001) pode-se afirmar que o trabalho da professora representou um divisor de tempos da educação no município, pois foram dez anos marcados por muitos estudos, desafios e buscas na construção de uma escola que verdadeiramente fosse um espaço de direitos em sua função; uma escola onde as pessoas pudessem ser o que são: diferentes.

De acordo com Publio (2006), nos anos seguintes, 2003 e 2004, o trabalho teve

⁸ Avaliação Ensino-Aprendizagem é uma reunião entre direção, especialistas, professores, agentes infantis, estagiários, para avaliar como estão os alunos e como está o trabalho de cada um no processo da reforma da educação. As supervisoras e a equipe de apoio participaram desses momentos no intuito de observar, ouvir, orientar e intervir quando necessário (PEREZ, 2001, p. 85). Atualmente, as reuniões de Avaliação Ensino-Aprendizagem são realizadas bimestralmente, em meio período do horário de aula, porém, a reunião fica, na maioria das vezes, restrita aos profissionais da escola.

continuidade nos mesmos moldes de acompanhamento e intervenções por meio dos PPP, como estava sendo realizado. No ano de 2005, com a mudança do chefe do executivo, Vitor Lippi (PSDB) assumiu como prefeito de Sorocaba, e novas alterações passaram a acontecer na estrutura da SEC. Se anteriormente respondia pela educação e pela cultura do município, a SEC foi desmembrada da cultura e reestruturada em uma secretária responsável somente pela educação, denominada Secretária da Educação (SEDU).

A nova gestão estava fundamentada na concepção dos conceitos das Cidades Educadoras⁹, tendo em vista a educação inclusiva na rede municipal de ensino, e na cidade como um todo. O projeto educativo foi instituído como um instrumento gerador de um processo de participação cidadã, que favorece um consenso sobre prioridades educativas e o compromisso de participação e responsabilidades coletivas em relação à educação, de forma democrática. O cidadão devia aprender a participar ativamente na conquista e construção das cidades.

Sorocaba, então, é anunciada como “Cidade Humana e Educadora”, o que significa dizer que “[...] incentiva a convivência entre seus cidadãos e os vínculos sociais. Cada vez mais Sorocaba se tornará uma cidade mais justa, fraterna e acolhedora, na qual todas as ações buscam o bem-estar da comunidade” (SOROCABA, 2015).

Gadotti, Padilha, Cabezudo (2004) defendem a ideia que todos os habitantes de uma cidade educadora terão direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, dos meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que a própria cidade oferece.

Nesse sentido, o governo municipal, ao assumir e receber a titulação de Cidade Educadora, deveria adotar medidas necessárias para suprimir os obstáculos de qualquer tipo, incluindo as barreiras físicas que impeçam a aproximação, transferência ou circulação no espaço, mobiliário ou equipamento urbano. Seriam corresponsáveis com o governo da cidade, os próprios habitantes e as diferentes associações às quais eles pertençam.

Gadotti, Padilha, Cabezudo (2004) valorizam uma educação que evite a

⁹ Um movimento com inúmeras cidades em diferentes países, representadas por seus governos locais que assumem os princípios da Carta de Cidades Educadoras e se unem com o intuito de trabalhar em projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida dos habitantes a partir de seu compromisso ativo na evolução da própria cidade (GADOTTI; PADILHA; CABEZUDO, 2004, p 28)

exclusão por motivos de raça, sexo, cultura, idade, incapacidade, condições econômicas e outras formas de discriminação.

A Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) ressalta que os municípios, em matéria de educação, devem organizar uma política educativa ampla e de alcance global, incluindo todas as modalidades de educação formal e não formal, bem como as diversas manifestações culturais. A Carta de Barcelona afirma:

A cidade será educadora quando reconhecer, exercitar e desenvolver, além de suas funções tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviços), uma função educadora, quando assumir a intencionalidade e a responsabilidade cujo objetivo seja a formação e desenvolvimento de todos os seus habitantes. (CIDADES EDUCADORAS, 1990)

Nessa perspectiva de cidade educadora, o município de Sorocaba decidiu reunir saúde e educação, criando, em 2005, o Programa “Cidade Educadora, Cidade Saudável”. O Programa congregava esforços das Secretarias de Educação, Saúde, Esporte, Lazer, Cultura e Cidadania, além da pasta de Segurança. Ele executou uma reforma urbana através de plantio de árvores, construção de ciclovias, parques, praças e academias ao ar livre, ancorado em três pilares: aprender a cidade, aprender na cidade e aprender com a cidade.

O Projeto “Cidade Educadora, Cidade Saudável”, de certa forma, acabou favorecendo o processo de inclusão, tendo em vista que os parques, as praças, as ruas – a cidade – acabam por promover a saúde, assim como ensinar a conviver com seus habitantes e suas diferenças. Segundo a proposta do Projeto, esses espaços promovem possibilidades de várias vivências e são favoráveis à socialização, à construção de grupos e ao apoio social para práticas corporais, garantindo que projetos urbanos ajudem a definir a saúde e integração de todos seus habitantes.

Em 2007, Sorocaba foi indicada como município abrangente do “Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade”, elaborado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. O Programa “Educação Inclusiva: Direito à diversidade” configurou-se como um programa de capacitação de recursos humanos proposto pelo MEC, por meio da SEESP, que priorizou ações com as redes municipais, através de subsídios pedagógicos que orientaram a inclusão educacional.

Esse programa foi um elemento estratégico na materialização da Política Nacional de Educação, na perspectiva do Governo Federal. Foi lançado em 2003, na primeira gestão do governo Lula (2003-2006), com o propósito de disseminar e apoiar

o processo de implementação gradativa das políticas de educação inclusiva em todos os Estados, Municípios e Distrito Federal, bem como “[...] formar gestores e educadores para atuar na transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” (BRASIL, 2005, p. 10).

Esse Programa do Governo Federal apresentou como objetivo e ações:

Apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.

E como ações:

- Realizar Seminário Nacional de Formação dos coordenadores municipais e dirigentes estaduais;
- Prestar apoio técnico e financeiro e orientar a organização da formação de gestores e educadores dos municípios polos e de abrangência;
- Disponibilizar referenciais pedagógicos para a formação regional. (Brasil, 2005).

Segundo Publio (2016), com o crescimento da rede municipal em número de escolas e alunos, as solicitações relacionadas às áreas sociais, pedagógicas e especializadas se intensificaram, criando demanda para serviços e profissionais qualificados para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. Desta forma, foi elaborada e apresentada à Secretária da Educação, Maria Teresinha Del Cistia, a proposta de criação de um Centro de Referência em Educação (CRE). Sobre esse novo espaço, Camargo (2004, p. 107) afirma:

A SEDU nomeou um grupo gestor para planejar em todos os aspectos da destinação de uma área adequada, projeção arquitetônica específica, mobiliário e recursos humanos, o projeto daquele órgão de apoio que viria a se constituir, efetivamente como Centro de Referência em Educação de Sorocaba.

Para a implantação do CRE, a SEDU elaborou uma proposta de atuação que atendesse aos princípios voltados a uma educação de qualidade para todos, mas que também houvesse recursos e equipamentos específicos para as diferentes necessidades educacionais dos alunos. O grupo de educadores da Secretaria da Educação, juntamente com os profissionais especialistas, oriundos da SAPT (Serviço de Atendimento Pedagógico e Terapêutico, antigo SOPAT), do Núcleo de Capacitação para o Ensino Fundamental (NUCEF), e com a assessoria técnica do Instituto Paradigma (IP)¹⁰, visitou vários Centros de Referência no Estado de São Paulo a fim de conhecer e analisar diferentes propostas de trabalho (CAMARGO,

¹⁰ Uma organização social de interesse público (OSCIP), dedicada a desenvolver e implementar projetos com foco na inclusão social de pessoas em situação de exclusão (pessoas com deficiência e dificuldades de aprendizagem) no mercado de trabalho e na educação.

2014).

A primeira aproximação da SEDU com o IP aconteceu no ano de 2006, para conhecimento da realidade da rede de ensino e das possibilidades de parceria. A partir dessa reunião, o IP encaminhou uma proposta para a organização do planejamento estratégico do Programa de Educação Inclusiva. Tal proposta estabelecia o fortalecimento das estratégias de gestão do projeto de educação já implantado na rede, e o compromisso de garantir, aos munícipes com deficiência, o acesso aos serviços públicos e de educação de qualidade. O IP também apresentou um “Projeto Arquitetônico” para a construção do prédio onde funcionaria o CRE, contemplando no projeto os mobiliários e espaços de rota acessível, com base nas leis de acessibilidade e edificações. Em março de 2007, a prefeitura de Sorocaba firmou contrato com o IP.

4.1 CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO

4.1.1 CRIAÇÃO

Diante desse desafio, novos rumos e anseios se concretizaram em relação à educação inclusiva em Sorocaba. Promulgada pelo Prefeito Vitor Lippi, a Lei Municipal nº 8.355/08, não tratou da criação do CRE, mas dispunha sobre sua denominação “Dom José Lambert”.

A criação do CRE foi efetivada somente em 2016 quando o prefeito em exercício, Antônio Carlos Pannunzio (PSDB), promulgou o decreto nº 22.325/16. Anteriormente à publicação do referido decreto, não foi encontrada legislação específica direcionada à criação do CRE, tendo em vista que a sua inauguração ocorreu em 2009.

O Decreto Municipal nº 22.325/16 apresenta o seguinte texto:

Art. 1º Fica criado no âmbito de ação da Secretaria de Educação - SEDU, o Centro de Referência Educacional - CRE, denominado "Dom José Lambert", pela Lei Municipal nº 8.355, de 18 de fevereiro de 2008.

Art. 2º O Centro de Referência Educacional - CRE, tem a finalidade de criar e manter um conjunto de recursos e serviços pedagógicos especializados, visando oferecer suporte às instituições educacionais da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, abrangendo:

- I - implementação e acompanhamento da política nacional, estadual e municipal de educação na área da educação inclusiva na rede municipal de ensino;
- II - promoção e fortalecimento de parcerias com demais secretarias, instituições educacionais públicas, privadas comunitárias, filantrópicas e confessionais, no atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados na rede pública municipal de ensino;
- III - formulação, coordenação e execução da política de formação continuada

dos profissionais da educação na perspectiva da Educação Inclusiva e demais áreas na rede municipal de ensino.

Art. 3º O Centro de Referência Educacional - CRE está vinculado à Secretaria da Educação, integrando a Área de Gestão Pedagógica/Divisão de Educação Especial/Divisão de Apoio Técnico Pedagógico, para fins de vinculação orçamentária, organização, funcionamento e desenvolvimento de todas as ações inerentes ao CRE. (SOROCABA, 2016).

4.1.2 INAUGURAÇÃO

O CRE foi inaugurado em setembro de 2009, instituído como seu patrono o arcebispo de Sorocaba “Dom José Lambert”¹¹. Administrado pela SEDU, foi planejado para subsidiar as equipes escolares da rede pública municipal, tendo como princípios a equidade e a educação de qualidade para todos, pautas do paradigma da “Cidade saudável, Cidade Educadora”. Construído num espaço bem planejado e moderno, situado na rua Artur Caldini, 211 – Jardim Saira, Sorocaba. Sua estrutura física apresenta cerca de 2 mil metros quadrados, 100% acessível, garantindo mobilidade total a todos os ambientes do prédio. Há também mobiliários e materiais totalmente adaptados aos diferentes tipos de deficiências. O prédio contou, desde a concepção e a execução do projeto, com orientação e apoio técnico do Instituto Paradigma.

O CRE intencionava apoio às equipes escolares para que pudessem desenvolver estratégias pedagógicas que possibilitassem a todos os alunos usufruírem das rotinas inseridas nas instituições de ensino municipal de Sorocaba com garantia de equiparação de oportunidades.

Inicialmente, o Centro foi composto por uma equipe multidisciplinar, com vinte e um professores, da educação infantil ao ensino de jovens e adultos, cinco psicólogas, duas terapeutas ocupacionais, uma fisioterapeuta, três assistentes sociais, três fonoaudiólogas e duas gestoras, para atuar em parceria com os professores, diretores, coordenadores e supervisores. Os profissionais que atuavam no NUCEF e no SAPT compuseram a equipe, porém, devido ao número de profissionais não ser suficiente, foi realizado um processo seletivo interno para os professores efetivos da rede e os demais profissionais especialistas visando, portanto,

¹¹ Dom José Lambert (1929-2007). Nascido na cidade de Igarapava – SP, entrou para o Seminário em 1941 na cidade de Rio Claro – SP, foi ordenado diácono em Franca – SP em 1953, sacerdote em Ribeirão Preto em 1954 e Bispo em 1975. No ano 1981, assumiu a Diocese de Sorocaba. Em 1993, passou a ser Arcebispo Metropolitano de Sorocaba, aposentando-se em 2005. Formado em Filosofia Pura pela PUCC de Campinas – SP, formou-se também em cursos de Psicologia Experimental, Psicologia Educacional, Dinâmica de Grupo e Teologia da Vida Religiosa. Exerceu também a função de Presidente da Fundação Dom Aguirre, mantenedora do Colégio Dom Aguirre e Universidade de Sorocaba, além de moderador do Tribunal Interino de Sorocaba. <http://www.arquidiocesesorocaba.org.br/dom-jose-lambert-primeiro-arcebispo-metropolitano/>.

o aumento da equipe de trabalho (PUBLIO, 2016).

Camargo (2014) afirma que o trabalho do CRE consistiu, nos primeiros meses do seu funcionamento, em levantar o número de alunos com necessidades educacionais especiais da rede de ensino, considerando as três frentes de trabalho: o social, especial e o pedagógico. Com a demanda sinalizada, eram realizadas ações nas escolas ou no CRE, por meio de formações continuadas com toda equipe escolar, e intervenções pedagógicas ou especializadas, considerando o desenvolvimento do aluno e suas reais necessidades.

A equipe multidisciplinar foi dividida em 5 polos de atuação, composto cada um, por quatro professores, um psicólogo, uma assistente social, uma fonoaudióloga e uma fisioterapeuta ocupacional. Esses polos, segundo CAMARGO (2014), tinham como meta a promoção de ações integradas e multiprofissionais no atendimento à diversidade humana, no campo educacional, em caráter preventivo. A equipe multidisciplinar tinha funções específicas:

- Levantar nas escolas a ficha de encaminhamento dos alunos com NEE;
- Encaminhar o aluno às instituições parceiras para atendimento clínico ou avaliação médica;
- Identificar as necessidades de cada escola quanto aos temas de formação continuada;
- Classificar a demanda quanto às frentes de trabalho: social, especializada ou aprendizagem;
- Atuar na formação dos profissionais da educação. (CAMARGO, 2014, p. 107).

Em 2010, norteada pelas três frentes de trabalho, a equipe multidisciplinar iniciou os trabalhos no modelo itinerante. Isto é, ela atuava nas próprias escolas, junto à comunidade escolar e equipe de gestores, segundo as orientações da equipe gestora do CRE e da SEDU.

Segundo Publio (2016), era de responsabilidade do professor itinerante: obter o maior número de informações a respeito dos alunos indicados pela escola, para a composição de um dossiê a ser discutido com os especialistas do CRE; dialogar com os orientadores pedagógicos, gestores e professores; buscar relatos de outros profissionais que atuavam com o aluno, como o professor de educação física, professor da recuperação paralela, educador comunitário, agente de saúde e outros profissionais com quem o aluno interagira nos projetos desenvolvidos na escola.

Diante desse desafio, e frente à demanda de atendimento a esses educandos,

no mesmo ano de 2010, o CRE designou uma equipe de professores itinerantes para realizar um estudo de campo e indicar as escolas que receberiam as dez salas de recursos multifuncionais (SRM), oriundas do Programa: “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, da SESP, do MEC. Foi realizado um estudo da acessibilidade dos prédios, levantamento de demanda do público alvo, planejamento e acompanhamento do processo de implantação.

Ainda em 2010, ocorreu a divulgação das escolas indicadas para o AEE em SRM, ou seja, o atendimento especializado seria oferecido nas unidades escolares indicadas.

Para atuar na SEM, foi realizado um novo processo seletivo interno na rede para a atuação na equipe de professores itinerantes e sala de recursos. Seis novas professoras itinerantes ingressaram na equipe multidisciplinar, o que possibilitou o atendimento à educação infantil; e dez professoras foram selecionadas para atuação nas salas de recursos. O requisito exigido era que os professores tivessem formação específica em Educação Especial, ou que estivessem frequentando o Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Atendimento Educacional Especializado, oferecido pelo MEC (CAMARGO, 2014).

A SEDU, por meio do CRE “Dom José Lambertti”, implantou dez salas de recursos multifuncionais na rede de ensino regular.

Para acompanhar a execução e eficiência do programa, a gestora do Desenvolvimento Educacional do CRE elegeu um grupo de trabalho composto por cinco professoras também do Centro:

Este grupo recebeu a incumbência de visitar e verificar as reais condições físicas das escolas indicadas para SRM, em relação à acessibilidade e o número de alunos com deficiência. O GT do AEE, como ficou denominado, fez um estudo de campo, mapeou as SRM quanto à localização, demanda por deficiência e número de escolas vizinhas a serem atendidas pelo polo. O mesmo grupo elaborou o “Projeto das Salas de Recursos Multifuncionais de Sorocaba”. (CAMARGO, 2014, p. 108).

Após a elaboração do “Projeto das Salas de Recursos Multifuncionais de Sorocaba”, muitos foram os desafios em relação à acomodação adequada das salas quanto à acessibilidade, bem como colocar em prática a inclusão escolar, inclusive no que tange à formação e preparação dos profissionais que estariam assumindo uma Sala de Recurso Multifuncional.

Em continuidade ao trabalho de formação dos professores, o CRE, em parceria com o IP, criou um espaço de formação com os seguintes objetivos:

- Promover estudos sobre a Política Nacional da Educação Especial;
- Orientar as professoras para o uso das tecnologias;
- Discutir sobre o currículo, adaptado ou flexível;
- Refletir e orientar quanto às diretrizes do AEE;
- Disponibilizar materiais para estudo sobre as deficiências. (CAMARGO, 2014, p. 109).

Camargo (2014) afirma que o IP, representado por dois especialistas em educação especial, promoveu ao grupo da SRM uma assessoria permanente com reuniões quinzenais, no CRE. As escolas recebiam pelo calendário oficial da Secretaria da Educação os dias da convocação das professoras, permitindo, desta forma, que nos dias de formação não houvesse atendimento com alunos.

A assessoria do IP permaneceu de 2010 ao início de 2012, assessorando apenas as dez primeiras salas do programa. Em sua atuação na rede municipal de ensino de Sorocaba, destacam-se:

- Reuniões com gestores das unidades contempladas com a SRM, para orientar sobre verba de acessibilidade e compra de mobiliário;
- Formações às professoras das SRM, com instituições convidadas pelo Instituto Paradigma com objetivo de trocar experiência e realizar atividades práticas;
- Participação das gestoras da SEDU/CRE no seminário em Campinas sobre classe de recurso multifuncional, promovido pelo programa de Educação Inclusiva: direito a diversidade. (CAMARGO, 2014, p. 110).

No início do ano de 2012, foram implantadas catorze SRMs e, em julho, mais cinco, totalizando vinte e nove salas. Neste mesmo ano, sem a presença do Instituto, as formações ficaram sob a gerência do grupo de professores e especialistas do CRE.

A professora Úrsula Medeiros, gestora do CRE, no ano de 2011, por meio de entrevista concedida ao Jornal Cruzeiro, reafirmou o compromisso do CRE em promover o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos da rede municipal de ensino de Sorocaba:

Tanto a equipe escolar quanto os familiares das crianças em situação de exclusão recebem apoio dos profissionais do Centro de Referência. Contando com a parceria do Instituto Paradigma, considerado referência nacional na inclusão de pessoas e na sua acessibilidade, os profissionais do Centro de Referência têm papel fundamental no processo de inclusão da criança na escola. "Mas é uma inclusão com qualidade. A nossa maior preocupação é garantir o ingresso e o sucesso dessa criança na escola", explica Úrsula Medeiros.

A escola inclusiva respeita e valoriza todos os alunos, cada um com a sua característica individual, um dos princípios que baseia a Sociedade Inclusiva, que acolhe todos os cidadãos e se modifica, para garantir que os direitos de todos sejam respeitados e garantidos. (JORNAL CRUZEIRO DO SUL, 2011).

Em 2012, a mesma gestora do CRE voltou explicar, no Jornal Cruzeiro do Sul, como era o efetivo trabalho desenvolvido no CRE:

Para poder atender melhor as crianças e adolescentes com deficiências na parte pedagógica, a Prefeitura afirma que criou o Centro de Referência da Educação, que está instalado no Jardim Saira. De acordo com a gestora de desenvolvimento educacional do local, Úrsula Jacinto Medeiros, existe uma equipe multidisciplinar, que conta com assistentes sociais, psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais, que auxiliam todas as escolas municipais a desenvolverem um trabalho efetivo junto aos deficientes. O Centro coordena 24 salas multifuncionais encontradas nas escolas, que possuem os aparatos necessários ao aprendizado dessas pessoas. "Os deficientes ficam em uma sala de aula regular em um período e no outro encontram um atendimento especializado, que é monitorado pela nossa equipe", informa Úrsula. Segundo a gestora, muitas crianças começaram a frequentar mais as escolas depois da instituição desse trabalho, que auxilia no desenvolvimento pedagógico dos deficientes.

O Centro de Referência da Educação também funciona como um espaço alternativo para a assistência das crianças e adolescentes com deficiência, que foi construído de acordo com as normas técnicas existentes relacionadas a essa área, conforme diz Úrsula. "Aqui nós temos talheres, cadeira e carteiras especiais, para aqueles que necessitam. Até mesmo entregamos notebooks para crianças que às vezes, pela deficiência que têm, só conseguem se desenvolver por meio deles", ressalta.

Sobre a acessibilidade e os profissionais treinados para receber alunos que possuem deficiência, principalmente a física, auditiva e visual, a gestora afirma que acompanha todos os projetos da Prefeitura nesse sentido e garante que eles são desenvolvidos. (JORNAL CRUZEIRO DO SUL, 2012).

Publio (2016) afirma que, nos documentos pesquisados sobre os trabalhos desenvolvidos no ano de 2012, constata-se que o IP, até o rompimento do contrato, desenvolveu poucas ações no início desse ano, sendo essas focadas em algumas reuniões com a equipe gestora do CRE e formações com alguns grupos específicos.

Em 2013, com a mudança do governo municipal, assumiu como chefe do executivo, Antônio Carlos Pannunzio (PSDB). Nessa alteração de gestão, houve modificações estruturais de trabalho do CRE, porém, as características essenciais no atendimento e ações consideradas principais na promoção da educação inclusiva em toda a rede de ensino foram mantidas. Segundo Camargo (2014, p. 111) foi um ano positivo:

Um marco importante, neste ano foi a formação continuada elaborada pela equipe multidisciplinar do CRE, "dialogando com as diferenças" sobre todas as deficiências, que contou com a participação dos professores da educação infantil, ensino fundamental I e II e ensino médio, que tivessem em sua sala de aula alunos com deficiência. A participação das professoras das SRM foi de grande importância, principalmente na troca de experiência e dos depoimentos.

Apesar de positivo, esse trabalho não se estendeu até o final de 2016, período delimitado pela pesquisa.

Em 2017, o CRE foi alvo de descontentamento por parte da vereadora da Iara Bernardi, conforme publicação no Jornal Zona Norte, datado em 4 de março. Com a

mudança de parte da SEDU para o prédio do CRE, conforme anúncio público, a vereadora fez uma visita no local para averiguar possíveis irregularidades. A vereadora temia que, com a mudança, as atividades que funcionassem no CRE pudessem ser reduzidas ou precarizadas. Conforme afirmação da Assessoria da vereadora:

Durante a visita foi constatado, no entanto, que as salas que deveriam estar sendo utilizadas para atendimento prático à comunidade escolar, estavam sendo ocupadas por profissionais do próprio CRE, sem qualquer família ou criança. “Não vimos nenhuma atividade com crianças aqui, mesmo tendo salas equipadas para isso. O atendimento com profissionais especializados só existe, de fato, em entidades sociais. Entidades, essas, que possuem filas com dezenas de crianças esperando para serem atendidas”, disse Iara. Após a visita, a parlamentar afirmou que deve apresentar requerimento na próxima sessão ordinária da Câmara solicitando da prefeitura mais informações sobre o local, como número de crianças matriculadas na rede e quantas delas são atendidas pelo CRE; se há atendimento individual realizado por especialistas; e se há cursos de formação continuada aos profissionais que atuam no atendimento à educação especial. “Não saí daqui satisfeita com as informações que me foram passadas. Principalmente depois de ouvir o novo discurso do prefeito de ‘terceirização’ do ensino. Muitas coisas ainda precisam ser esclarecidas e trabalharemos para isso”, completou. (Assessoria da Vereadora Iara Bernardi, Jornal Zona Norte, 2007).

Com o intuito de fortalecer a pesquisa sobre a prática da educação inclusiva na rede municipal de ensino, foi entrevistada uma professora com 28 anos de carreira docente, dentre os quais 16 anos se referem a sua atuação especificamente na rede municipal de Sorocaba. A professora, que sempre trabalhou com as séries iniciais de alfabetização, iniciou a carreira no ano de 1988, como estagiária da rede estadual, lecionou na rede municipal de Itu e Porto Feliz, e, em 2003, efetivou-se na rede municipal de Sorocaba.

Ao ser questionada sobre sua atuação inicial e como tem sido sua prática atual na perspectiva da educação inclusiva, a professora afirma:

Minha primeira sala foi multisseriada em uma fazenda em Porto Feliz, foi difícil devido à falta de experiência. Hoje apesar de ter muita experiência com alfabetização, a inclusão é sempre uma caixa de surpresa. Mesmo alunos com o mesmo tipo de laudo são totalmente diferentes entre si e a resposta para a alfabetização se torna ainda mais diferenciada e individualizada.

A entrevistada também aponta dificuldades na prática profissional:

A maior dificuldade se encontra na demora em receber uma resposta aos encaminhamentos de alunos não laudados. Por vezes, leva-se anos.

Ao se tratar de formação em serviço, e as contribuições que essa prática apresenta ao trabalho em sala de aula, a professora ressalta:

Já participei de formação em serviço. Sempre ajuda a troca com os pares, mas se a ajuda viesse no dia a dia seria de mais valia.

A professora também expõe os pontos positivos da inclusão na rede de ensino municipal de Sorocaba, e destaca questões que precisam ser revistas e readequadas:

Além da socialização, nem todos os casos de inclusão são realmente positivos para o aluno incluído. Talvez devêssemos rever o grau de dificuldades de cada criança em relação ao que o ambiente escolar oferece, para que não se torne uma experiência negativa na vida do aluno. Outro ponto é o número excessivo de alunos por sala, sala numerosa com aluno de inclusão dificulta o sucesso do trabalho.

Essa entrevista permitiu conhecer o trabalho real na sala de aula, pois podemos dizer que o professor ocupa um papel de destaque no processo de inclusão, bem como atrelar a experiência e o pensamento do docente aos referenciais bibliográficos abordados nessa pesquisa, favorecendo a compreensão dialética realidade.

4.1.3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

O AEE é um serviço da Educação Especial para atender aos alunos que possuem necessidades educacionais especiais durante sua vida escolar. Tem como princípio eliminar as barreiras que possam impedir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A nota técnica SEESP/GAB/nº 09/2010 esclarece que:

O atendimento educacional especializado é realizado prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, podendo ser realizado também em centros de atendimento educacional especializado públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniadas com a Secretaria de Educação, conforme art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 4/2009. (SÃO PAULO. 2010)

O maior desafio da educação inclusiva encontra-se no atendimento

educacional especializado. O AEE tem como responsabilidade o ensino de Libras, Braille, tecnologias assistivas e comunicação alternativa.

Kassar (2011, p. 15) afirma que:

[...] lembramos que na nossa história de atendimento especializado (de classes especiais e instituições especializadas) mereceu críticas por seu caráter segregador e eminentemente clínico, descolado de sua função educacional/escolar. Encontramo-nos hoje diante do desafio de construir possíveis caminhos que levem à formação de uma educação especial que realmente colabore com a educação escolar de crianças sob uma perspectiva educacional, sem, no entanto, apagar ou ignorar as necessidades de indivíduos com características muitas vezes muito específicas.

Com relação às SRMs, Camargo (2014, p. 99) aponta sua relevância na educação:

Dentre os programas acolhidos pelo PDE, o que vem recebendo um maior destaque desde 2008, é o da Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais que ganha força com Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, intitulada como “Política Nacional da educação Especial na Perspectiva Inclusiva”.

Fundamentada nos marcos legal e pedagógico, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) define a Educação Especial como uma modalidade que perpassa todas as etapas, níveis e modalidades da educação (BRASIL, 2011).

Como preconiza o Decreto no. 7611/2011, no artigo 1º, inciso I e III:

O dever do Estado com a educação das pessoas publica alvo da educação especial, será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes: I- garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; III- a não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. (BRASIL, 2011).

Nesse sentido, Camargo (2014) enfatiza que essas concepções de educação inclusiva requerem mudanças nas escolas tanto na organização quanto no atendimento aos alunos com NEE, buscando, desta forma, não mais aplicar o modelo da integração e das classes especiais.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2010 expressa no seu parágrafo 1º, no Art. 29:

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização ofertado em **sala de recursos multifuncionais** ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2010).

Camargo (2014) esclarece ainda que as SRMs se configuram como um meio de entrada da inclusão na escola, pois ao cumprir com o propósito da organização dos espaços na sua implantação, ocorrem, ou pelo menos deveriam ocorrer, mudanças tanto na parte da estrutura arquitetônica, quanto nas práticas pedagógicas.

Medidas governamentais são imprescindíveis para a implementação de ações que garantam a legislação destinada à educação inclusiva.

Camargo (2014) também sustenta que diante do propósito de fazer cumprir as políticas inclusivas, isto é, concretizar o atendimento educacional especializado, os municípios precisam organizar suas ações pautando seus investimentos na implantação das salas de recursos multifuncionais, na formação dos docentes, na acessibilidade dos alunos, nos estudos e acompanhamento dos documentos produzidos pelo MEC.

No tocante às salas de recursos, o documento orientador do MEC apresenta a seguinte definição: consiste em um ambiente dotado de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado que divide em Tipo I e Tipo II (com materiais específicos para alunos cegos¹² (BRASIL, 2008).

Segundo Camargo (2014), esses ambientes devem estar localizados em escolas regulares ou instituições. Também devem ser oferecidos no contra turno aos alunos do público alvo, acompanhado de um plano de atendimento individual que aponte as necessidades de recurso que este aluno necessita para acompanhar a sala regular. A sala de recurso deve estar garantida no PPP da escola, contemplando, no documento o espaço físico da sala, o mobiliário, os materiais e equipamentos de tecnologias assistivas e sua utilização em sala de recurso e no ensino regular.

Além disso, essa sala deve ser destinada a um professor que, conforme a indica a Resolução nº. 4/2009 da CNE/CEB, necessita atender aos seguintes requisitos e atribuições:

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

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

¹² Tipo I, salas constituídas de microcomputadores, monitores, fones de ouvidos, jogos para deficientes auditivos; Tipo II, salas constituídas de todos os materiais disponibilizados na sala tipo I, acrescido de lupa, impressora braille, reglete, todos os materiais voltados ao deficiente visual. (BRASIL, 2008).

- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola. (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, Camargo (2014) afirma que há um bom tempo procura-se criar documentação que normatize questões fundantes da educação especial. Contudo, diante dessa extensa e complexa base legal, depara-se com a problemática das atribuições do profissional que se vê envolvido com novos desafios para poder desempenhar adequadamente suas funções.

Caiado (2009) salienta que, embora nesses últimos anos tenha ocorrido um número significativo de matrículas de pessoas com deficiência no ensino regular, o serviço de apoio nem sempre é realizado por um professor com formação especializada.

É importante salientar que as questões relacionadas especificamente à formação do professor, tanto da educação especial como do ensino regular, vêm ganhando cada vez mais espaço nas discussões, principalmente com a LDB de 1996 (art. 59), que estabeleceu princípios para essa formação:

A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições é a prioridade para o Plano Nacional de Educação. Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que, seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente. (BRASIL, 2000).

No movimento da educação inclusiva, amparado por políticas educacionais, nota-se que não basta aos sistemas educacionais e às escolas acolherem os alunos com necessidades educacionais especiais; investir na formação do professor da classe regular e da SEM é um dos pontos fundamentais para o sucesso.

Nesse sentido Borowsky (2010, p. 123) reforça a ideia:

Ora, se os alunos são tomados por seu diagnóstico de deficiência e devem gerenciar sua aprendizagem por meio de instrumentos de acessibilidade, nada mais coerente do que instrumentalizar o professor que irá atendê-los. Nada mais certo, para esta proposta, do que fazer com que o professor do AEE domine técnicas e recursos de comunicação e acessibilidade para aplicá-las aos seus alunos. Para isso, uma formação pragmática é proposta, dentro da ideia de que o professor instrumentalize seus alunos em uma sala

de recursos multifuncional, dotada de equipamentos, dentro da escola regular. Estes, devidamente instruídos, podem realizar suas aprendizagens de forma autônoma.

Para enriquecer a pesquisa, foi realizada entrevista com uma professora da rede municipal, atuante na sala de recurso multifuncional. A professora entrevistada possui uma vasta experiência profissional: trabalhou em berçário e maternal em escola particular. Na rede municipal de ensino de Sorocaba, lecionou na educação infantil, ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sua experiência docente é distribuída em 21 anos de trabalho, sendo 16 anos como professora da rede municipal, e nos últimos 5 anos de atuação, trabalhando com a SRM. A professora relata sua prática sob a perspectiva da educação inclusiva:

Embora tenha me formado em Educação Especial sempre achei muito difícil a inclusão em sala de aula, não sabia fazer as adaptações necessárias e nunca tive nenhum tipo de orientação ou formação específica sobre como fazer as adaptações curriculares. Quando trabalhei na EJA as salas eram muito heterogêneas, a partir disso comecei um trabalho que atendia a todos da sala e isso se estendeu a sala do ensino regular. Hoje na minha atuação com o AEE procuro orientar os professores do ensino regular a realizar as adaptações curriculares de modo a atender as especificidades de cada um.

Pode-se perceber que na prática pedagógica, há pontos frágeis em relação à inclusão escolar, como relata a professora:

O AEE é um trabalho que vai além do atendimento oferecido na sala de recursos, é um trabalho colaborativo com o professor do ensino regular. Muitas vezes encontro resistência por parte de alguns professores do ensino regular, percebo que falta formação para esses professores e para outros funcionários da escola. Procuro promover formações durante HTPS e reuniões.

Outro ponto que se mostra vulnerável, segundo a entrevistada, é a formação do professor para atuar com a educação na perspectiva da educação inclusiva, fato que tem sido discutido entre os pesquisadores da área. Em relação à formação em serviço, a professora esclarece:

Apenas no primeiro ano, quando entrei no AEE, tive algumas formações. Essas formações contribuíram no sentido de conhecer as leis que norteiam o atendimento educacional especializado. Hoje não temos mais essas formações em serviço, ficando a critério de cada profissional buscar essa formação.

Fundamentada em sua formação profissional e na sua prática, a docente expõe os aspectos positivos da educação inclusiva na rede municipal de ensino de Sorocaba, e aborda os aspectos que precisam ser revistos e readaptados:

Considero a educação inclusiva benéfica para todos os alunos, acredito que essa geração que vive a inclusão seja menos preconceituosa com relação às deficiências. A inclusão permite ao aluno com deficiência os mesmos direitos à aprendizagem. Para garantia desse direito é necessário promover a acessibilidade em sala de aula, não apenas acessibilidade arquitetônica, mas tornar o currículo acessível a esse aluno. Para isso se faz necessário investir em formação dos professores. A sala de aula numerosa também prejudica o trabalho do professor numa perspectiva inclusiva.

Através da entrevista, foi possível analisar o contexto da prática na rede municipal de ensino sorocabana, bem como fazer a relação com o conteúdo bibliográfico, em concordância com o propósito da pesquisa.

É importante ressaltar que, ao se falar de AEE, não podemos deixar de destacar o Projeto de Classe Hospitalar mantida pela Prefeitura de Sorocaba, por meio da SEDU no Hospital do Grupo de Pesquisa e Assistência ao Câncer Infantil (Gpaci). Os alunos atendidos frequentam a classe desde a educação infantil ao ensino médio, e o atendimento é realizado no intervalo de uma consulta ou exame.

A ação faz parte AEE e seu objetivo principal é dar continuidade às atividades escolares, havendo, portanto, preocupação com o emocional do paciente, uma vez que este passa a ser um auxílio ao seu tratamento. Além das atividades do ensino regular, também são desenvolvidos projetos em parceria com os profissionais do próprio hospital.

Para garantir oportunidade de escolarização aos alunos matriculados na rede municipal de ensino de Sorocaba que estão em tratamento hospitalar, o Projeto Classe Hospitalar implantado desde 2012, é um grande aliado. Jacinto (2013) esclarece:

Mesmo afastado da escola, por motivo de doença, é possível estudar e não perder o ano letivo graças ao projeto Classe Hospitalar, que consiste no atendimento pedagógico oferecido a crianças e adolescentes que por enfermidade não podem se locomover até a instituição de ensino. O serviço é uma proposta que consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) desde 1996, porém ainda são poucos os hospitais do país que oferecem o atendimento. Em todo o Estado de São Paulo, que tem 645 municípios, apenas 25 hospitais, de 17 cidades, contam com o benefício. Em Sorocaba, o projeto começou em caráter experimental no final do ano passado e, oficialmente, em fevereiro deste ano, graças a uma parceria entre o Grupo de Pesquisa e Assistência ao Câncer Infantil (Gpaci) e a Prefeitura, por meio da Secretaria Municipal da Educação (Sedu). Aqui na cidade, 90 estudantes em tratamento de câncer, moradores de Sorocaba e região, são atendidos pela Classe Hospitalar. Durante as aulas, além de auxiliar o aluno individualmente, são utilizados recursos que tornam o processo de aprendizagem interessante e divertido, como internet, jogos e materiais pedagógicos variados, alfabeto móvel, entre outros. O que aprendem no projeto é válido para o currículo escolar e, se houver

necessidade, as tarefas são adaptadas às condições de cada um. Duas professoras especialistas em educação inclusiva executam o projeto no Gpaci: Edilaine Dias Rehder e Lucimeire Tomé, que lecionam para crianças e adolescentes internados ou em tratamento temporário. O acompanhamento pedagógico é realizado em conjunto com a escola de origem das crianças e jovens em tratamento, mantendo a sistematização de atividades e vivências pedagógicas. (JACINTO, JORNAL CRUZEIRO DO SUL, 2013).

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução no. 02, de 11/09/2001, no seu art. 13, define, entre os educandos com necessidades educacionais especiais, aqueles que apresentam dificuldades de acompanhamento das atividades curriculares por condições e limitações específicas de saúde.

Por outro lado, o direito à saúde, segundo a Constituição Federal (art. 196), deve ser garantido mediante políticas econômicas e sociais que visem ao acesso universal e igualitário às ações e serviços, tanto para a sua promoção, quanto para a sua proteção e recuperação.

Durante o período de tratamento de saúde ou de assistência psicossocial, impossibilitado de frequentar a escola, o aluno necessita de formas alternativas de organização e oferta de ensino, de modo a cumprir com os direitos à educação e à saúde. O Projeto da Classe Hospitalar atende o paradigma da inclusão e contribui para com a humanização da assistência hospitalar.

A Classe Hospitalar é vinculada à Escola Municipal "Getúlio Vargas" e as professoras recebem capacitação contínua do Centro de Referência em Educação (CRE), da Prefeitura de Sorocaba. Esse trabalho é reforçado por cinco professores especialistas, que integram o grupo de apoio. Conforme Míriam Rosa Torres de Camargo, professora do Centro de Referência e que faz parte da coordenação do projeto Classe Hospitalar, foram coletados os dados relacionados ao histórico escolar de cada aluno, para que o trabalho resultasse na qualidade que se espera. "Foi um ano de meio de pesquisa, estudo e visitas a hospitais para ver como funcionava esse trabalho", explica. Para Míriam, não há preço que pague a criança ter uma motivação. "É um trabalho gratificante. Muitas crianças que não queriam ir para o hospital, depois de terem iniciado as aulas, os pais contam que elas acordam cedo, pegam a mochila e querem ir para o hospital. Escola é vida e a gente leva um pedacinho da escola para o hospital", afirma a coordenadora, que soube de uma pesquisa em um hospital de São Paulo que aponta o aumento da cura de crianças que frequentam a Classe Hospitalar. (JACINTO, JORNAL CRUZEIRO DO SUL, 2013)

A Classe Hospitalar fica situada no Espaço Família do Gpaci, local onde as crianças passam parte do dia na companhia do responsável. Os atendimentos são realizados na própria sala, no ambulatório onde a criança geralmente passa horas pela sessão de quimioterapia ou ainda na ala de internação.

Segundo Reis (2016), no ano de 2016, mais de 800 atendimentos foram

realizados nas Classes Hospitalares:

Desde o início do ano letivo, a Classe Hospitalar mantida pela Prefeitura de Sorocaba, por meio da Secretaria da Educação (Sedu), no hospital do Grupo de Pesquisa e Assistência ao Câncer Infantil (Gpaci), realizou mais de 800 atendimentos pedagógicos a alunos que vão desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. A ação faz parte do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Atualmente, das crianças que passam por tratamento médico no Gpaci, 50 recebem ainda atendimento pedagógico, que é realizado por quatro professoras: duas de educação infantil e fundamental I (AEE) e duas de fundamental II e ensino médio. O objetivo principal é fazer com que a criança não desista da atividade escolar. Durante o atendimento, além de fazer o trabalho de escola, há a preocupação com o emocional do paciente. “Durante essas ações não tratamos as crianças como se estivessem doentes, fazemos com que elas desenvolvam todo o aprendizado”, explica a professora Edilaine de Jesus Dias Rehder. (REIS, AGÊNCIA DE NOTÍCIA SOROCABA, 2016).

Ao se tratar de AEE, a SEDU coloca à disposição o cuidador, profissional contratado para prestar apoio aos alunos com necessidades educacionais especiais inseridos na rede de ensino municipal de Sorocaba. Anteriormente, era o auxiliar de educação quem realizava esse trabalho. O papel do cuidador é de extrema importância no contexto escolar, pois colabora com processo de viabilização da inclusão escolar. É o profissional que atua na interdisciplinaridade de diversas áreas do conhecimento, para inserir o educando com necessidades educativas especiais.

Segundo o PME/15 de Sorocaba, sua quarta meta, na diretriz 14^a, deixa clara a necessidade em dispor o cuidador nas escolas regulares:

4.14 Assegurar aos alunos público alvo da educação especial que não realizam com autonomia e independência suas atividades de vida diária o direito a um profissional de apoio habilitado. Garantir que essa habilitação contemple os conhecimentos específicos relacionados aos tipos de deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, visando à acessibilidade às comunicações e a atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. Também assegurar uma formação em serviço que aprofunde esses conhecimentos, a partir de 2017. (SOROCABA, 2015).

Observa-se a falta de literatura sobre o tema cuidador, especificamente sobre o cuidador escolar. Para atuar na escola não é exigida uma formação acadêmica adequada, sendo assim, muitas dificuldades são enfrentadas no cotidiano escolar. Portanto, faz-se necessário reconhecer a importância e a contribuição desse profissional dentro do sistema educacional.

Em 2016, o então prefeito, Antônio Carlos Pannunzio, reafirma a importância desse profissional através de um artigo publicado na página oficial da prefeitura de Sorocaba:

Um importante objetivo da educação brasileira é conseguir que todas as nossas crianças, a despeito de suas limitações pessoais, sejam atendidas em escolas comuns. A meta que se pretende atingir, com essa política pública, é das mais nobres: capacitar aqueles estudantes, desde os seus primeiros anos de vida, a viverem em comunidade, superando suas deficiências físicas ou psicológicas através da conquista de habilidades que permitam a elas exercer sua própria autonomia.

O caminho para chegar lá, entretanto, é cheio de dificuldades porque as crianças em processo de inclusão precisam receber, além da formação educacional comum às suas colegas de escola, apoio específico que as habilite a executar tarefas de que as demais se desincumbem sem dificuldade. Cobrir o percurso da sala de aula ao banheiro e, uma vez lá, cuidar de si mesmo não é nada simples para um aluno portador de deficiência visual que, no caso, além da limitação física, precisa vencer os obstáculos psicológicos. É aí que entram em ação os profissionais de uma área cada vez mais importante para que as escolas do Município possam promover a inserção das crianças portadoras de limitações físicas e psicológicas em suas salas de aula: os cuidadores. (PANNUNZIO, 2016).

Pannunzio (2016) complementa a função do cuidador, argumentando:

O cuidador ainda é visto, de um modo geral, como um acompanhante de pessoas que, temporária ou definitivamente, não conseguem cuidar de si mesmos. A educação inclusiva, com suas exigências muito peculiares, alargou, de maneira extraordinária, o campo de atuação daqueles profissionais, cuja presença nas escolas permite aos professores concentrarem-se na condução do processo educacional, certos de que os educandos portadores de necessidades especiais estão sendo acompanhados e assistidos por aqueles profissionais.

Dessa forma, o Prefeito Antônio Carlos Pannunzio reafirma o compromisso da SEDU em qualificar os cuidadores atuantes na rede municipal de ensino de Sorocaba:

Uma preocupação constante da Divisão de Educação Especial de nossa Secretaria de Educação é a de mantê-los atualizados e motivados por meio de cursos e treinamentos como aquele que hoje se encerra. O cuidador precisa se tornar uma extensão do corpo do aluno, auxiliando-o em tudo o que ele precisa: comer, ir ao banheiro, ler, escrever, brincar.

Ele é um testemunho vivo de que nossas escolas não desistem de suas crianças. O usual é que cada um cuide de três crianças, mas quando o grau de dependência do educando é muito grande, a Secretaria de Educação designa um cuidador especificamente para aquele aluno mais necessitado de atenções. (PANNUNZIO, 2016).

O papel do cuidador escolar não se restringe apenas à prestação do serviço socioassistencial, sobretudo é corresponsável no processo de ensino e aprendizagem, da educação especial, da inclusão social e da melhoria da qualidade do ensino público regular. O cuidador escolar deve ser peça essencial, e sua atuação não deve se restringir apenas aos bastidores do processo ensino e aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa descreveu o processo histórico da educação inclusiva, inserido na rede municipal de ensino de Sorocaba entre os anos de 1993 - 2016. Buscou compreender os conceitos, princípios e pressupostos que sustentam e orientam a inclusão escolar. Apresentou as propostas implantadas por políticas públicas educacionais no âmbito nacional e municipal, especificamente, na cidade de Sorocaba. Bem como identificou os sentidos da prática do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas municipais de Sorocaba.

Para atingir os objetivos propostos por esta pesquisa, em apresentar os diferentes contextos que marcaram a educação inclusiva na rede municipal de ensino de Sorocaba, no período de 1993 – 2016, desenvolveu-se um estudo fundamentado por referencial teórico de autores reconhecidos na área. Foi realizado um estudo dos textos legais e documentos oficiais formulados nos âmbitos internacional, nacional e municipal. O trabalho também utilizou entrevista com professoras da rede municipal de ensino de Sorocaba que abordaram suas considerações dentro do âmbito específico de seus trabalhos inseridos na perspectiva da educação inclusiva.

No capítulo “A evolução do conceito” discutiu-se a evolução dos termos e do conceito inclusão escolar, inserido na produção histórica das pessoas com deficiência e no processo ocorrido na conquista dos direitos, especificamente, quando da garantia do direito à educação das pessoas com deficiência, marcado por lutas de diferentes segmentos da sociedade.

O capítulo “Política sobre Educação Especial” visou abordar o ciclo de políticas como instrumento de análise da pesquisa, a fim de compreender as diferentes formas pelas quais as políticas marcaram o tempo e o espaço. O estudo revelou também que avanços foram estabelecidos no campo político de garantia à serviços da inclusão escolar. As políticas públicas municipais voltadas ao processo de inclusão educacional buscou se ajustar às configurações das políticas em discussão na época (nacionais e internacionais). Entretanto, é indiscutível o quanto as políticas públicas se alteram conforme mudança governamental. No capítulo também foi possível verificar a ausência de ações políticas focadas em projeto contínuo para a educação especial, caracterizando um jogo de disputa, um ir e vir que, certamente, acaba não beneficiando a sociedade em geral.

Para finalizar o capítulo “Movimentos Históricos da Educação Especial em Sorocaba” apresentou os acontecimentos que marcaram a educação inclusiva no período delimitado da pesquisa

Diante dos fatos, pode-se afirmar que o município de Sorocaba enfrentou grandes desafios para a efetivação das ações desenvolvidas a fim de garantir a inclusão educacional, fundamentando-se em normatizações e orientações de âmbito internacional e nacional. Contudo, mostrou uma política pública municipal fragilizada para a garantia da permanência dos direitos conquistados legalmente, tanto no suporte da oferta e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais, quanto na formação continuada dos profissionais atuantes nas unidades escolares, deixando uma lacuna a ser preenchida.

Destaca-se que a obtenção de alguns dados necessários para a pesquisa foi de difícil acesso, uma vez que não se encontravam disponíveis. Não foi possível apontar, dentro do espaço temporal, quem eram os profissionais que ocupavam as equipes de trabalho, planta arquitetônica e calendário de programação do funcionamento do centro de referência, motivo do desligamento da Profa. Dra. Maria Teresa Mantoan e posteriormente o desligamento do Instituto Paradigma.

A pesquisa ainda possibilitou a percepção de que as políticas educacionais, em geral, quando são formuladas, possuem parâmetros concebidos de uma escola ideal, no que tange à infraestrutura e condições de trabalho, condições necessárias para que o texto da política ao ser colocado em prática se materialize. Entretanto, quando se considera a prática, ainda existe um longo caminho a percorrer.

6 REFERÊNCIAS

ALVES, D. S. S. **Uma análise da implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no município de Jundiaí, SP.** 2014. 279 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

AMARAL, L. A. O. **A Inclusão dos Alunos com Deficiência na Rede Municipal de Jaguarão: O Repensar Das Práticas Docentes Através Da Formação.** Dissertação (Mestrado em Educação) Fundação Universidade Federal do Pampa, 2016.

ANTONIO, N. D. N. A educação especial em escola regulares: tramas e dramas do cotidiano escolar. **Revista Diálogo Educação**, v.9, n. 28, p.621-632, set/dez., 2009.

ARQUIDIOCESE DE SOROCABA. **Dom José Lambert – Primeiro Arcebispo Metropolitano.** Disponível em: < <http://www.arquidiocesesorocaba.org.br/dom-jose-lambert-primeiro-arcebispo-metropolitano/>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

ASSESSORIA IARA BERNARDES. Iara Bernardi faz visita surpresa ao Centro de Referência em Educação (CRE) para apurar possíveis irregularidades no funcionamento do espaço. **Jornal Z Norte**, Sorocaba, 04 mar. 2017. Disponível em: <<http://jornalznorte.com.br/educacao/iara-bernardi-faz-visita-surpresa-ao-centro-de-referencia-em-educacao-cre-para-apurar-possiveis-irregularidades-no-funcionamento-do-espaco/>>. Acesso em: 30 set. 2018.

BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, jul. /Dez, 2001.

BALL, S. J.; MAINARDES J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

BOROWSKY, F. **Fundamentos teóricos do curso de aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado.** 2007. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina,

Florianópolis, SC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB N.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 30 jan.2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 jan.2017.

_____. Congresso Nacional. **Estatuto da Criança e do adolescente**. Brasília, 1990.

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

_____. Congresso Nacional de Educação – **LDB nº 9394/96**, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 21 jan.2018.

_____. Ministério da Educação- **Plano Nacional de educação**, Brasília, Inep. 2001.

_____. Congresso Nacional. **Câmara de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**, Resolução CNE/CEB n. 2, de 11/09/2001, Brasília 2001.

_____. Ministério da Educação. **Portaria 2.678/02**, Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/grafiaport.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2018.

_____. Congresso Nacional de Educação, **Lei nº 10.436/02**, Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso

em 03 jun. 2018.

_____. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP/MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação- **Plano Nacional de Educação em Recursos Humanos**, Brasília, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. 2008.

_____. Decreto 6.949 de 25 de agosto de 2009. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03>. Acesso em: 20 fev. 2017.

_____. Secretaria da Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP/MEC, 2010.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / **Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência**. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012. Disponível em: <www.pessoacomdeficiencia.gov.br/.../cartilha-censo-2010-pessoas-com>. Acesso em: 18 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília, 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192>. Acesso em: 24 abr. 2018.

_____. Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 20 fev. 2017.

CABEZUDO, A.; GADOTTI, M.; PADILHA, P. R. **Cidade Educadora: princípios e experiências.** Editora Cortez, São Paulo, 2004.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, ADRIANA LIA FRISZMAN de. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade:** Uma análise a partir da visão de gestores de um município pólo. 32ª Reunião Anual da ANPEd – GT 15. Caxambu, MG, 2008.

CAMARGO, M. R. T. **Salas de Recursos Multifuncionais:** um estudo sobre a formação e atuação de professores. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2014, p. 25 - 43.

CAMPOS, R. H. F. **Helena Antipoff:** razão e sensibilidade na psicologia e na educação. Estudos Avançados. vol.17 no.49 São Paulo Sept./Dec. 2003. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142003000300013. Acessado em: 01 jul. 2018.

CARMO, J. C.; OLIVEIRA, R. T. C.; SILVA, C. M. C. S. Transformações do Estado e Influências nas Políticas Educacionais no Brasil. In: KASSAR, M. C. M.; GARCIA, R. M. C. **O Estado brasileiro e a Educação para os alunos com deficiências:** a instituição privada no contexto da política de Educação Inclusiva. Mercado de Letras, Campinas, SP, 1ª edição, 2016.

CARVALHO, R. **Integração e exclusão:** do que estamos falando. In: MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a distância. Educação Especial: tendências atuais. Brasília: MEC, SEED, 1999.

CIDADES EDUCADORAS. **Carta das Cidades Educadoras.** Declaração de Barcelona, 1990. Disponível em: <<https://cidadeseducadoras.org.br/wp-content/uploads/2016/06/carta-cidades-educadoras-barcelona.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2017.

CRUZEIRO DO SUL. Centro de Referência da Educação atende crianças. **Jornal Cruzeiro do Sul**, Sorocaba, 04 maio 2012 Disponível em: <<http://www2.jornalcruzeiro.com.br/materia/384613/centro-de-referencia-da-educacao-atende-criancas>>. Acesso em: 19 maio 2017.

CRUZEIRO DO SUL. Seminário de Inclusão acontece nesta quarta. **Jornal Cruzeiro do Sul**, Sorocaba, 20 set. 2011. Disponível em: <<http://www2.jornalcruzeiro.com.br/materia/330510/seminario-de-inclusao-acontece-nesta-quarta>>. Acesso em: 18 maio 2017.

FAGLIARI, S. S. S. **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: ajustes e tensões entre a política federal e a municipal**. 69f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FERREIRA, J. R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Cadernos CEDES**. Campinas. V. 19, nº 46, p. 7-15, 1998 – Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000300002&script=sci_abstract&tlng=pt – Acesso em: 22 jul. 2018.

GARCIA, R. M. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal Santa Catarina, 2004.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, nov. 2011.

JACINTO, D. Iniciativa atende 90 estudantes no Gpaci. **Jornal Cruzeiro do Sul**, Sorocaba, 20 mar. 2013. Disponível em: <<http://www2.jornalcruzeiro.com.br/materia/461417/iniciativa-atende-90-estudantes-no-gpaci>>. Acesso em: 28 maio 2017.

JANNUZZI, G. M. **A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Editora Autores Associados, (Coleção contemporânea), Campinas, SP, 2004.

KASSAR, M. C. M. Matrículas de crianças com Necessidades educacionais Especiais na rede de ensino regular. Do que e de quem se fala? In: GOES M. C. R. e LAPLANE A. L. F. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v.17, p. 41-58, maio /agosto. 2011.

LOUREIRO, A. D. T. **A educação especial no município de Porto Ferreira-SP: 1972 a 2011**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

MARTINI, L. R. B. **Educação Inclusiva: O que dizem os professores**. Um estudo sobre a concepção de educação inclusiva por professores da Rede Municipal de Sorocaba – Dissertação – Uniso Sorocaba, 2004.

MACEDO, N. **Formação de professores para educação inclusiva nos cursos de pedagogia das universidades públicas paulistas**. 2010. 140f. Dissertação (Mestrado de Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, 2010.

MAINARDES, J. A Abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de pesquisa em educação**. – PPGE-ME FURB ISSN 1809- 0354 v. 1, nº2, p. 94-105, maio/ago. 2006.

MANTOAN, M.T.E. **Compreendendo a Deficiência Mental: Novos caminhos educacionais**. Editora Scipione, São Paulo, 1989.

_____ **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** Editora Moderna, São Paulo, 2004.

_____ **Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos**. Editora Summus, São Paulo, 2006.

MANTOAN, M.T.E; PEREZ, E.C.M.F. **Caminhos Pedagógicos da Inclusão: como**

estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. Editora Memnon, São Paulo, 2001.

MARTINI, L.R.B. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES. Um estudo sobre concepção de educação inclusiva por professores da Rede Municipal de Sorocaba.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Sorocaba, 2006.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial o Brasil: História e políticas públicas.** Editora Cortez, São Paulo, 2001.

MENDES, E. G. Histórico do movimento pela inclusão escolar. In: Mendes, E. G. (Org). **Inclusão marco zero: começando pelas creches.** Araraquara: Junqueira & Martins, 2010.

_____. Perspectiva para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil. In: Palhares, M. S.; Marins, S. **Escola Inclusiva.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MORIN. E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Editora Cortez, São Paulo, 2001.

OLIVEIRA, I. C. T. **O processo de inclusão de estudantes especiais no ensino regular: o ideal e a realidade.** Dissertação (Mestrado em fonoaudiologia), PUC, São Paulo, 2016.

PALMA, J. C. F.; VOORWALD, H. **Políticas Públicas e Educação: diálogo & compromisso.** Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2013.

PANNUNZIO, A. C. Artigo do Prefeito. Cuidadores viabilizam inclusão educacional. Agência Sorocaba de Notícias, Sorocaba, 27 jan. 2016. Disponível em: <<http://agencia.sorocaba.sp.gov.br/artigo-do-prefeito-cuidadores-viabilizam-inclusao-educacional/>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

PEREZ, E. C. M. F. Caminhos de uma Educação Humanista. In: Maria Teresa Eglér Mantoan. **Caminhos pedagógicos da Inclusão. São Paulo:** Memnon, 2001, p.47- 98.

PINHEIRO, L. T. **A Inclusão de alunos com Deficiência:** em busca de uma cultura formativa em serviço em uma escola municipal de Pelotas/Rs. Dissertação (Mestrado em educação), Fundação Universidade Federal Do Pampa, 2015.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: Mantoan, M. T. E.; Prieto, R. G.; Arantes, V. A. (Org.). **Inclusão Escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

_____. A Construção de Políticas Públicas de Educação para Todos. In: Palhares, M. S.; Marins, S. **Escola Inclusiva.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

PUBLIO, P.L.R. **Políticas de Educação Especial no Município de Sorocaba, de 1988 a 2012.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Carlos, São Paulo, 2016.

RAFANTE, H. C.; LOPES, R. E. Helena Antipoff e a educação dos excepcionais: uma análise do trabalho como princípio educativo. **Revista HISTEDBR On-line**, v.33, p. 1-24, 2009.

REIS, A. Rede municipal tem projeto educativo a crianças do Gpaci. **Agência Sorocaba de Notícias**, Sorocaba, 3 out. 2016. Disponível em: <<http://agencia.sorocaba.sp.gov.br/rede-municipal-tem-projeto-educativo-a-criancas-do-gpaci/>>. Acesso em 30 jun. 2017.

SANDANO, W. **Lei Orgânica Municipal de 1990, educação e cidadania em Sorocaba.** Tese de Doutorado. Universidade Metodista de Piracicaba, SP, 1997.

SEVERINO, J. A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás, in: FERREIRA, Naura Syria Capareto Ferreira e AGUIAR, Márcia Angela da S. Aguiar (orgs.) **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos. 8º ed. São Paulo: Cortez, pp. 177-192, 2011.

SOROCABA. **Relatório Instituto Paradigma**, 2007.

_____. **Propostas de ações para o ano de 2008 – Instituto Paradigma**, 2007.

_____. **Relatório Instituto Paradigma**, 2008.

_____. Câmara Municipal de Sorocaba, **Decreto nº 22.325/16**, Sorocaba, 2016. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/sp/s/sorocaba/decreto/2016/2232/22325/decreto-n-22325-2016-dispoe-sobre-a-criacao-do-centro-de-referencia-educacional-dom-jose-lambert>>. Acesso em: 30 maio 2018.

_____. Câmara Municipal de Sorocaba, **Lei nº 3.601/91**, Sorocaba, 1991. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sorocaba/lei-ordinaria/1991/360/3601/lei-ordinaria-n-3601-1991-dispoe-sobre-atendimento-educacional-especializado-aos-portadores-de-deficiencias-fisicas-e-mentais.html>>. Acesso em: 30 maio 2018.

_____. Câmara Municipal de Sorocaba, **Lei nº 4.433/93**, Sorocaba, 1993. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/sp/s/sorocaba/lei-ordinaria/1993/443/4433/lei-ordinaria-n-4433-1993-dispoe-sobre-a-criacao-da-diretoria-de-educacao-especial-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 30 maio 2018.

_____. Câmara Municipal de Sorocaba, **Lei nº 5.413/97**, Sorocaba, 1997. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/sp/s/sorocaba/lei-ordinaria/1997/541/5413/lei-ordinaria-n-5413-1997-estabelece-normas-para-o-ingresso-de-pessoas-portadoras-de-deficiencia-na-rede-municipal-de-ensino-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 30 maio 2018.

_____. Câmara Municipal de Sorocaba, **Lei nº 5.499/97**, Sorocaba, 1997. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sorocaba/lei-ordinaria/1997/549/5499/lei-ordinaria-n-5499-1997-dispoe-sobre-alteracao-do-1-da-lei-n-5413-de-02-de-julho-de-1997-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 30 maio 2018.

_____. Câmara Municipal de Sorocaba, **Lei nº 5.718/98**, Sorocaba, 1998. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a2/sp/s/sorocaba/lei-ordinaria/1998/572/5718/lei>>

ordinaria-n-5718-1998-dispoe-sobre-a-concessao-de-bolsas-de-estudo-as-escolas-particulares-de-educacao-especial-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 30 maio 2018.

_____. Câmara Municipal de Sorocaba, **Lei nº 8.355/08**, Sorocaba, 2008. Disponível em: <<https://camara-municipal-da-sorocaba.jusbrasil.com.br/legislacao/524322/lei-8355-08>>. Acesso em: 30 maio 2018.

_____. Câmara Municipal de Sorocaba, **Lei nº 9.252/10**, Sorocaba, 2010. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sorocaba/lei-ordinaria/2010/925/9252/lei-ordinaria-n-9252-2010-garante-a-acessibilidade-as-pessoas-surdas-nas-instituicoes-de-ensino-no-municipio-de-sorocaba-e-da-outras-providencias.html>>. Acesso em: 30 maio 2018.

_____. Câmara Municipal de Sorocaba, **Lei nº 10.245/12**, Sorocaba, 2012. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sorocaba/lei-ordinaria/2012/1025/10245/lei-ordinaria-n-10245-2012-dispoe-sobre-a-politica-municipal-de-atendimento-aos-portadores-de-transtornos-do-espectro-do-autismo-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 30 maio 2018.

_____. Câmara Municipal de Sorocaba, **Lei nº 10.436/13**, Sorocaba, 2013. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/sp/s/sorocaba/lei-ordinaria/2013/1043/10436/lei-ordinaria-n-10436-2013-assegura-as-pessoas-com-deficiencia-locomotora-matricula-na-escola-publica-municipal-mais-proxima-de-sua-residencia-e-da-outras-providencias.html>>. Acesso em: 30 maio 2018.

_____. Câmara Municipal de Sorocaba, **Lei nº 10.687/13**, Sorocaba, 2013. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sorocaba/lei-ordinaria/2013/1068/10687/lei-ordinaria-n-10687-2013-dispoe-sobre-o-atendimento-aos-alunos-deficientes-surdos-mudos-e-visuais-nos-cursinhos-preparatorios-para-o-pre-vestibular-e-da-outras-providencias.html>>. Acesso em: 30 maio 2018.

SOTERO, M. C. Política de educação especial da Secretaria Municipal de Educação de Campinas no período de 2005 a 2012. Dissertação (Mestrado em

Educação). Universidade de São Paulo - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

STAINBACK, S.: STAINBACK S. **INCLUSÃO: Um guia para educadores**. Editora Artmed, Rio Grande do Sul, 2007.

VERNICK, M. G. L. P. **A Política de Educação Especial do Município de Pinhais – PR (2008-2011) e o Direito à Educação Inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2013.

UNESCO. **Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 17 jun. 2018.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/imagens>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

ANEXO I

META 4 DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SOROCABA

- 4.1 Promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de educação, saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias para assegurar o atendimento escolar, em todos os níveis e modalidades de ensino, às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, com idade superior a faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a garantir a atenção integral ao longo da vida. Esse atendimento deverá ser implantado a partir da aprovação do PME.
- 4.2 Buscar garantir serviços de apoio intersetorial (educação, saúde, assistência social e direitos humanos), nos sistemas de ensino para o público alvo da educação especial, a partir do ingresso na Educação Infantil, até 2020.
- 4.3 Caberá às instituições especializadas que atendem o público alvo da educação especial, firmar acordos ou convênios com as secretarias de assistência social a partir da aprovação do PME.
- 4.4 Buscar garantir a ampliação das tecnologias assistivas, de comunicações alternativas e aumentativas (C.A.A.) às pessoas com deficiência para assegurar o atendimento escolar em todos os níveis e modalidades de ensino a partir da aprovação do PME.
- 4.5 Assegurar o transporte escolar adaptado ao público alvo da educação especial por meio de frotas específicas para o transporte escolar, a partir da vigência deste plano.
- 4.6 Buscar garantir transporte especial para o público alvo da educação especial, assim como para seus acompanhantes quando comprovada essa necessidade, durante a vigência deste plano.
- 4.7 Ofertar materiais e recursos para o sistema Braille, bem como materiais com caracteres ampliados para todos os níveis e modalidades de ensino.
- 4.8 Buscar garantir centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais que atuem nas áreas da saúde, educação e assistência social, em número proporcional a quantidade de estudantes com necessidades educacionais especiais atendidos no Município, para apoiar o trabalho dos educadores da educação básica com

estudantes com deficiência, TGD- transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, durante a vigência do plano.

4.9 Criar pelo poder público, no Município, núcleos de pesquisa, estudo e identificação para o apoio a educação das pessoas com altas habilidades e superdotação, a partir de 2017.

4.10 Buscar garantir a acessibilidade com uma arquitetura adequada, desde as salas de aula, bibliotecas, salas de informática, laboratório, salas de atendimento especializado, propício aos discentes e docentes com necessidades especiais, focando com ênfase aos cadeirantes, fazendo a adequação dos prédios já existentes que não garantem este acesso, a partir da aprovação do PME.

4.11 Estimular a abertura das modalidades esportivas paraolímpicas nas turmas de treinamento esportivo, bem como a realização de eventos esportivos para este público, a partir da aprovação do PME.

4.12 Ampliar, progressivamente, na Rede Pública de Sorocaba o quadro de servidores efetivos para atendimento dos casos de vulnerabilidade social, psicossocial e deficiência, a saber: psicólogo, fonoaudiólogo, assistente social e terapeuta ocupacional, durante a vigência do PME.

4.13 Ampliar as equipes de profissionais da educação para atender a demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores e intérpretes de libras, guias-intérpretes, surdos-cegos, professores de libras, prioritariamente surdos e professores bilíngues.

4.14 Assegurar aos alunos público alvo da educação especial que não realizam com autonomia e independência suas atividades de vida diária o direito a um profissional de apoio habilitado. Garantir que essa habilitação contemple os conhecimentos específicos relacionados aos tipos de deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, visando à acessibilidade às comunicações e a atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. Também assegurar uma formação em serviço que aprofunde esses conhecimentos, a partir de 2017.

4.15 Buscar garantir formação continuada aos professores e profissionais da educação no que se refere ao trabalho pedagógico e escolar na educação especial, realizada dentro da sua carga horária de trabalho. A partir da aprovação do PME.

4.16 Promover ações de intervenção e formação no âmbito do lazer, esportivo,

cultural e psicossocial nas redes regulares de ensino e também por meio de parcerias com instituições conveniadas sem fins lucrativos, grupos de apoio e comitês esportivos, no que diz respeito a essas ações. A partir da aprovação do PME.

4.17 Ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino, em parcerias com instituições comunitárias, filantrópicas sem fins lucrativos, se necessários conveniados com o poder público.

4.18 Promover periodicamente aos professores de Educação Física do Município de Sorocaba cursos de formação continuada sobre Educação Física adaptada, a partir da aprovação do PME.

4.19 Reduzir o número de alunos na turma em que houver aluno público alvo da educação especial, na proporção três por um, considerando o número máximo de aluno por turma, a partir de 2016.

4.20 Buscar garantir a acessibilidade plena nas escolas públicas, privadas e demais instituições nos termos do Decreto Federal 6949/09. Deverá ser implantado a partir da aprovação do PME até o ano de 2018.

4.21 Ampliar o apoio educacional especializado aos jovens, adultos e idosos, público alvo da educação especial (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades), nos sistemas de ensino, a partir da aprovação do PME.

4.22 Buscar garantir a educação infantil de 0 (zero) a 3 (três) anos, público-alvo da educação especial, em creches comuns do Município, a partir da aprovação do PME até 2020.

4.23 Buscar garantir o direito à educação básica, vedada a exclusão do ensino regular, sob a alegação de deficiência, promovendo a articulação pedagógica entre a sala comum e o apoio educacional especializado em todos os níveis e modalidades de ensino, a partir da aprovação do PME.

4.24 Ampliar o atendimento educacional especializado, a fim de atender a demanda dos alunos público alvo da educação especial, na cidade e no campo, incluindo os assentados, indígenas e quilombolas, em todos os níveis e modalidades de ensino público, a partir da aprovação do PME.

4.25 Buscar garantir educação bilíngue em Língua Brasileira de Sinais, como a primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e com deficiência auditiva, em todos os níveis e modalidades de ensino em escolas inclusivas e educação bilíngue, nos termos dos artigos 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos, a partir da aprovação do PME.

4.26 Assegurar o ensino gratuito do braile aos alunos deficientes visuais, nos sistemas de ensino, no decorrer da vigência deste plano.

4.27 Buscar garantir o atendimento escolar domiciliar e hospitalar, público, aos alunos da educação especial que estejam afastados, temporária ou permanentemente da escola, a partir da aprovação do PME.

4.28 Ampliação das vagas ofertadas para a educação profissionalizante e tecnológica do Município ao público-alvo da educação especial que vive no campo e na cidade, a partir da aprovação do PME.

4.29 Buscar garantir, de forma gratuita, o ensino de libras aos alunos, funcionários e professores da unidade escolar, no período de vigência do PME.

4.30 Buscar garantir a família e ao público-alvo da educação especial o acompanhamento sistemático da qualidade do ensino/aprendizagem, a partir da aprovação deste plano.

4.31 Criação de fóruns bianuais para a avaliação e acompanhamento da política municipal de educação especial.

4.32 Promover a criação da Política Municipal de Educação Especial, por meio dos processos de gestão democrática, no diálogo com toda a sociedade civil, a partir da aprovação do PME.

4.33 Criar um fórum de fiscalização e acompanhamento dos recursos destinados à educação especial, a partir da aprovação do PME.

4.34 Contabilizar para fins de repasse FUNDEB, matrículas dos estudantes do público alvo da educação especial no atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas da educação básica regular, a partir da aprovação do PME.

4.35 Garantir a comunicação alternativa para alunos com deficiência, transtornos de espectro autista e altas habilidades ou superdotação do município, como o Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (do inglês, Picture Exchange Communication

System), dentre outros.

4.36 Garantir a alunos com deficiência, transtornos de espectro autista e altas habilidades ou superdotação do Município, um Plano Individual de Ensino, oportunizando o ensino estruturado, adaptando o currículo para que este aluno tenha a oportunidade de aprender por meio de outras maneiras que não simplesmente a convencional. (SOROCABA, 2015).

ANEXO II

CONVITE ÀS ENTREVISTADAS

Essa pesquisa integra a dissertação de Mestrado em Educação da aluna Viviane Alves Matieli Ramos da Universidade de Sorocaba (UNISO), orientanda do Prof. Dr. Wilson Sandano.

O presente estudo busca compreender os aspectos que marcaram a história da educação inclusiva na rede municipal de ensino de Sorocaba. Dessa forma, para contribuir com a pesquisa será realizada entrevista com professores da rede de ensino em questão, sendo: uma professora da sala regular, uma professora da Sala de Recursos Multifuncionais e uma professora atuante na Sala Hospitalar.

O roteiro de pesquisa será entregue aos professores interessados em participar do estudo, os quais farão seus registros escritos. Vale ressaltar que os dados coletados serão tratados de forma a garantir o anonimato dos participantes.

Conto com a colaboração dos professores interessados no desenvolvimento dessa pesquisa, coloco-me a disposição para esclarecimentos necessários para assegurar o andamento positivo do trabalho.

Atenciosamente,

Viviane Alves Matieli Ramos

Mestranda em Educação – Universidade de Sorocaba – UNISO.

ANEXO III

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO PROFISSIONAL DAS PARTICIPANTES

1. Tempo de carreira docente: _____
2. Tempo de carreira docente na rede municipal de Sorocaba: _____
3. Tempo de atuação nas salas de recursos multifuncionais: _____
4. Possui experiência com educação inclusiva em outras redes de ensino?

5. Formação profissional: _____
6. Formação complementar: Pós-graduação: Curso _____

ANEXO IV
ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS

1. Fale sobre sua prática docente:
2. Como foi sua atuação inicial, e como tem sido sua prática atual, inserida na perspectiva da educação inclusiva?
3. Quais dificuldades são encontradas na sua prática profissional? E como lida com essas dificuldades?
4. Você participou de formação em serviço? Se participou, quais foram as contribuições para seu trabalho junto aos alunos com necessidades educacionais especiais?
5. Em sua perspectiva, quais são os pontos positivos da educação inclusiva na rede de ensino de Sorocaba e quais questões precisam ser revistas e readequadas?