



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CRISTINA PROENÇA CARDOSO

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA
NO MUNICÍPIO DE ESTEIO/RS: uma análise teórica-prática**

**PORTO ALEGRE
JULHO/2009**

CRISTINA PROENÇA CARDOSO

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA
NO MUNICÍPIO DE ESTEIO/RS: uma análise teórica-prática**

Monografia apresentada à banca examinadora do curso de Pós-graduação em Educação Especial e Processos Inclusivos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, como exigência parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Especial e Processos Inclusivos, sob a orientação da Prof^a. Ms. Luciane Torezan Viegas.

**PORTO ALEGRE
JULHO/2009**

TERMO DE APROVAÇÃO**CRISTINA PROENÇA CARDOSO****A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA
NO MUNICÍPIO DE ESTEIO/RS: uma análise teórica-prática**

Monografia aprovada como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Especial e Processos Inclusivos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, pelos seguintes avaliadores:

Porto Alegre, julho de 2009.

Aprender a Caminhar

Aprendi a magia que envolve os seres humanos que cruzam nossos caminhos e que nos permitem compartilhar alegrias, descaminhos e enfrentar em parceria, grandes desafios.

Aprendi a caminhar, caminhando próximo de grandes mulheres que se apaixonaram por seu fazer e a partir de então pensavam em como fazer melhor.

Aprendi que existem caminhos possíveis e verdadeiros de se transitar e que todos nós podemos fazer diferentes caminhos, mas se realizarmos o caminho com dedicação e amor, nos encontraremos ao final.

Aprendi que só se faz o caminho, caminhando! Que não dá para sofrer por antecipação. É preciso se colocar com seriedade e respeito frente ao saber do outro, mas que devemos nos colocar.

Aprendi que as amizades, ao longo do caminho, podem servir de companhia, mas que às vezes, também podem se transformar em sombras.

Aprendi que muitos livros podem orientar nossa ação, mas que a ação necessita de vontade...

Aprendi que é muito importante trabalhar em equipe, para que juntos consigamos construir um grande caminho.

Por todos esses sentimentos de gratidão, de aprendizagem e pela oportunidade de fazer o caminho, meus sinceros agradecimentos: Magela Lindner Formiga, Lilamar Motta Flores, Sueli Luiza Peres, Roseane Sffoglia Sochak, Édina de Oliveira Ilha, Claudia Rushel, pessoas que muito acrescentaram em meu caminho da vida, assim como os demais colegas da Secretaria Municipal de Educação e Esporte.

Aprendi que quando se tem uma família, como a minha, o caminho pode ser difícil, mas que nunca estou sozinha, sempre está junto comigo, alguém sendo solidário nas minhas decisões e compartilhamos a vida, o trabalho com alegria e disponibilidade.

Aos três caminhantes Alexandre, André e Bruno, que estão junto comigo diariamente e que alegam a minha vida, deixando-a mais suave e feliz.

A minha grande parceira de Vida, minha mãe, que por tantas vezes correu na minha caminhada bem juntinha, sem deixar faltar o que era necessário.

A todos que caminharam e que continuam caminhando comigo, o meu muito obrigada!

"[...] ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer; a retocar o sonho por causa do qual se pôs a caminhar". (PAULO FREIRE, 1993).

RESUMO

O presente trabalho tem por finalidade compartilhar a experiência de desenvolver a Política de Educação Inclusiva numa rede municipal de ensino. Para essa reflexão, discorre-se sobre o histórico da educação especial, chegando até a nova perspectiva de educação inclusiva, de uma escola para todos. Discorre-se também sobre a construção das Diretrizes da Política de Educação Inclusiva do município de Esteio e como foi o processo democrático de elaboração do Plano Municipal de Educação, sendo este o desencadeador de grandes mudanças na educação especial do município. Pôde-se verificar, de modo geral, que a Educação Inclusiva, necessita de vontade política e, muita coragem para realizar as ações necessárias para mudar a concepção sobre deficiência. Descobrir os sujeitos com necessidades educacionais especiais e tratá-los respeitosamente é um direito que devemos fazer cumprir. Além de uma necessária diligência na coordenação de uma reforma do currículo escolar, da didática e dos métodos de ensino, da avaliação e do projeto-político-pedagógico, que são as ferramentas que moldam o paradigma da escola queremos: uma Escola Inclusiva.

Palavras chave: Política Pública – Educação Inclusiva – Necessidades Educacionais Especiais

ABSTRACT

This paper aims to share the experience of developing the Inclusive Education Policy, a network of municipal education. For this discussion, talks on the history of special education, reaching a new perspective on inclusive education, a school for all. It also talks about the construction of the Policy Guidelines for Inclusive Education of the City of Esteio and as the democratic process of drafting the Municipal Education Plan, which is the launching of major changes in special education in the municipality. It was seen, in general, that inclusive education, it needs political will and great courage to perform the actions necessary to change the design on disability. Discover the subject with special educational needs and treating them respectfully is a right that we should enforce. Besides a necessary step in the coordination of a reform of school curriculum, the teaching and teaching methods, assessment and project-political-educational, which are the tools that shape the paradigm of school we want: an Inclusive School

Keywords: Public Policy - Inclusive Education - Special Educational Needs

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SMEE – Secretaria Municipal de Educação e Esporte

RME – Rede Municipal de Ensino

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

CME – Conselho Municipal de Educação

PME – Plano Municipal de Educação

MEC – Ministério de Educação e Cultura

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEB – Câmara de educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

ACI – Adaptação Curricular Individualizada

CEMEI – Centro Municipal de Educação Inclusiva

L.A. – Laboratório de Aprendizagem

PPP – Projeto Político Pedagógico

SOE – Serviço de Orientação Educacional

SSE – Serviço de Supervisão Escolar

ED – Equipes Diretivas

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 09 |
| 2 CONSTRUINDO O CAMINHO PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... | 13 |
| 2.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL..... | 13 |
| 3 CAMINHADA RUMO À POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE ESTEIO-RS..... | 24 |
| 3.1 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE ESTEIO..... | 24 |
| 3.2 REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ESTEIO..... | 25 |
| 3.2.1 Plano Municipal de Educação: Contextualização da Construção da Política de Educação Inclusiva | 26 |
| 3.2.2 Rede Escolar..... | 29 |
| 3.3 O PERCURSO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS AÇÕES DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL..... | 31 |
| 4 SÓ SE FAZ O CAMINHO, CAMINHANDO... IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... | 34 |
| 4.1 REFLEXÕES ACERCA DO TRABALHO DESENVOLVIDO DE 2007 A 2008.... | 36 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 46 |
| REFERÊNCIAS..... | 49 |

1 INTRODUÇÃO

Venho através desta escrita compartilhar a experiência de trabalhar na Secretaria Municipal de Educação de Esteio, onde atuei como Assessora Pedagógica do Ensino Fundamental e da Educação Especial (2003–2006), posteriormente, (2007-2008) atuei como Coordenadora do Núcleo de Educação Inclusiva. Acredito que os dois últimos anos foram os que mais aprendi, pois tinha a responsabilidade de oferecer atendimento aos alunos (clínico e pedagógico), pais, professores, equipes diretivas (encontros de orientação, escuta e apoio), Sala de Recursos Multifuncionais. Assim, como acompanhar os convênios: atendimento clínico (neurologia, fonoaudiologia e fisioterapia) e do Curso de Libras, Seleção e Formação de professores para os Laboratórios de Aprendizagem.

Em março de 2006, a Secretaria de Educação e o Conselho Municipal de Educação abrem o ano com a proposta de construir o Plano Municipal de Educação, foram organizadas Comissões para cada temática. A Educação Especial foi abordada por pais, mães, professores da educação especial do município, representantes de entidades juntamente com um Assessor de Inclusão¹. Começa a nascer uma nova proposta para a educação dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais para a cidade, pois a Escola Especial já não está atendendo as demandas da comunidade. Antes de concluir os trabalhos do Plano Municipal de Educação, a Secretaria de Educação contrata uma Assessoria externa para auxiliar na organização da Política Pública para o município, no sentido de assumir os seus alunos da educação especial nas escolas regulares. Foi então, que ao final de 2006, concluímos o documento intitulado Diretrizes da Política de Educação Inclusiva para o Município de Esteio.

A partir de 2003, começamos a realizar levantamentos, com o intuito de identificar quem são os alunos com necessidades educacionais especiais, suas necessidades, a série que cursavam e quem eram os seus professores da Rede Municipal de Ensino. Organizamos um formulário contendo três questões amplas e encaminhamos às escolas da Rede. O que observamos na análise dos dados foi uma confusão sobre quem era a pessoa com necessidades educacionais especiais,

¹ Profissional da Educação responsável pelas questões de aprendizagens dos alunos com necessidades educacionais especiais, formação de professores e em desenvolver a Política de Educação Inclusiva.

havia muitos entendimentos, concepções diferentes e um número desordenado (sem critérios) de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais nas turmas. Iniciamos por identificá-los, encontramos 57 crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, sendo, que 43 alunos tinham déficit intelectual, Três com Síndrome de Down, dois com Síndrome de Asperger, três com baixa visão, dois com paralisia cerebral, três com deficiência física e uma com deficiência auditiva. Começamos a questionar há quanto tempo estes alunos estavam na escola comum e nos deparamos com a resposta: - Como não atrapalhavam nas aulas, os alunos podiam repetir ano após ano, sem aprender nada, pois, o que importava era que estavam lá na escola comum, próximo dos outros, integrados.

Com a apresentação das Diretrizes da Política de Educação Inclusiva, organizadas pela Secretaria de Educação, com reuniões planejadas e efetivadas para todos os segmentos das escolas: diretores/as, vice-diretores, supervisores e orientadores educacionais; professores/as, funcionários/as, conselhos escolares e guardas municipais. A pauta destes encontros foi que todos estes alunos têm o direito de aprender e nós estamos aqui para ensiná-los tudo o quanto for possível; para que enfim, possamos quebrar com a lógica instaurada (exclusão, negação do sujeito) desestabilizamos e começamos a colocar outra perspectiva no lugar, a de incluir todos os alunos começando por se permitir a aprender com eles.

Pelas situações apresentadas justifica-se este trabalho que partiu da demanda de estudos realizados frente à Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001, que Instituiu as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica, que nos subsidiou para iniciar a construção do processo de ressignificação da educação especial no município de Esteio. Da análise do documento acima referido, a Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Esteio/RS, através das Assessoras Pedagógicas² que organizaram vários levantamentos de alunos com necessidades educacionais especiais que estavam matriculados nas escolas regulares do município. A partir destes levantamentos foram construídas metas para auxiliar os professores nas salas de aula e estratégias que contribuíssem para a qualificação da aprendizagem dos alunos. Foi um processo de busca constante, onde foram aprofundados os estudos, realizadas as identificações de escolas com

² Assessor Pedagógico é um profissional da educação que auxilia no processo de formação dos educadores da rede municipal de ensino e das equipes diretivas, propondo à Secretaria de Educação ações que contribuam na implementação do Projeto Político Pedagógico (da Mantenedora e na construção dos PPPS das escolas).

maior índice de alunos com necessidades educacionais especiais, dificuldades enfrentadas pelos alunos e professores, números de reprovações dos alunos, etc. Foram construídos registros com estas informações e baseados nestes dados apresentamos os documentos à Secretária de Educação para que analisasse e juntos pudéssemos ofertar mais oportunidades para estes alunos que estavam nas escolas comuns, sem amparo para construção de conhecimento, tendo muitas reprovações. Também dar apoio aos professores que desejavam que seus alunos tivessem a oportunidade de aprender, mas que não sabiam como fazê-lo. Ciente dos dados ficou impossível não aceitar a realidade, mas ainda precisávamos de uma vontade política maior para organizar, então, a política pública. Foi preciso sensibilizar e apresentar os dados para a Prefeita que aceitou o desafio de construir uma Política de Educação Inclusiva para o município de Esteio.

Participei da comissão de elaboração da Política de Educação Inclusiva e da implementação da mesma, meu trabalho de monografia tem por objetivo apresentar como foi a caminhada da construção e a implementação da Política de Educação Inclusiva no Município de Esteio/RS, no período de 2006 a 2008. 1) Pretendo identificar os pressupostos que embasam a Política de Educação Inclusiva proposta pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC; apresentar as Diretrizes da Política de Educação Inclusiva no período de 2006 a 2008; 2) relacionar a proposta da Política de Educação Inclusiva Municipal com as Diretrizes Nacionais; 3) refletir sobre a Política a partir dos encaminhamentos estabelecidos como ações da mantenedora.

Para o desenvolvimento deste trabalho foram analisados registros do período de 2006 a 2008, onde desenvolvemos a Política de Educação Inclusiva /SMEE. Leitura da Declaração de Salamanca, 1994. Assim como a Legislação Nacional construída a partir da adesão do governo brasileiro frente aos países desenvolvidos sobre as possibilidades de oportunidades as pessoas com necessidades educacionais especiais. Desafio esse proposto aos países menos desenvolvidos.

Elaborar uma escrita acadêmica requer um exercício constante de distanciamento do que foi vivido (o misturar-se com as ações) para trazer lucidez do que realmente foi construído e analisado. A emoção existe pelo transcórre do texto, pois é impossível não traduzir em palavras momentos intensos de aprendizagem, mas o teor acadêmico fica estabelecido quando é possível relacionar teoria e prática. Acredito que esta escrita venha traduzir academicamente o quanto à

educação possa ser encantadora, e ao mesmo tempo, desafiadora, porque trabalha acreditando sempre nas potencialidades das pessoas.

No primeiro capítulo apresento o Histórico da Educação Especial e os aspectos sociais, culturais e políticos que envolvem as pessoas com deficiência e o que a Secretaria de Educação se propõe a resgatar, ressignificar e superar os desafios frente à demanda de incluir e ensinar a todos os alunos.

No segundo capítulo apresento o município de Esteio e como foi a elaboração das Diretrizes da Política de Educação Inclusiva no Município, a partir da construção do Plano Municipal de Educação.

No terceiro capítulo trato de retomar o período de 2007 e 2008 quanto ao desenvolvimento da Política de Educação Inclusiva. Apresento uma análise do mapeamento realizado, a ampliação do número de alunos neste curto espaço de tempo, a organização para acompanhamento dos atendimentos no Centro Municipal de Educação Inclusiva, as formas de apoios organizadas para as escolas, a construção das Adaptações Curriculares Individualizadas, a Itinerante e os novos desafios.

2 CONSTRUINDO O CAMINHO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

2.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A história da educação especial nos remete a um olhar de exclusão vivenciado por todos aqueles que carregavam em seu corpo uma diferença significativa. A sociedade primitiva comprovadamente excluía as deficiências e menos valias. As duras condições de sobrevivência eliminavam as crianças mais deficientes ou com graves deficiências físicas, encarregando-se a família de aniquilar o novo membro afetado. Aqueles que sobrevivessem ou que fossem descobertos mais tarde eram considerados como possuídos por espíritos ou como manifestações dos deuses. Desde a idade antiga onde o pensamento da época era o de castigo dos deuses, por isso as famílias tinham que colocar seus filhos em sacrifício. Na antiga Grécia, Platão considerava que as crianças que nasciam disformes deviam ser rejeitadas e Aristóteles opinava que nenhuma criança disforme merecia viver, (CARDOSO, 2007 *apud* COBACHO e SÁNCHEZ, 1999). Posteriormente, nas sociedades Atenienses e Espartanas, aumentou a prática do infanticídio com as crianças que mostravam deficiências físicas ou morais, como consequência do culto à destreza e a preparação para a guerra. Procedeu-se da mesma forma em Roma, que além do infanticídio praticou o abandono, a venda e a mutilação, embora o nível econômico familiar fosse uma variável importante na vida do deficiente.

Correia (1997) assinala que desde a Idade Antiga ocorriam as políticas extremas de exclusão de crianças deficientes. Esparta, na antiga Grécia, essas crianças eram abandonadas nas montanhas; em Roma, atiradas nos rios. Os registros históricos comprovam que vem de longo tempo a resistência para a aceitação social das pessoas com deficiência e demonstram como as suas vidas eram ameaçadas.

Na época clássica, as atitudes face às pessoas com deficiência iam do seu abandono nas florestas, caso de Atenas, ao aniquilamento nos desfiladeiros, como era o caso de Esparta. Numa atitude de longe da vista e longe do pensamento, o ideal platônico chegou mesmo a ponto de afirmar, segundo Fonseca (1989, p. 217):

As mulheres dos nossos militares são pertença da comunidade, assim como seus filhos, e nenhum pai conhecerá o seu filho e nenhuma criança os seus pais. Funcionários preparados tomarão conta dos filhos dos bons pais,

colocando-os em certas enfermarias de educação, mas os filhos dos inferiores, ou dos melhores quando surjam deficientes ou deformados, serão postos fora, num lugar misterioso e desconhecido, onde deverão permanecer.

Carvalho (2004) reforça o pensamento ao dizer que na mais remota antiguidade as pessoas em situação de deficiência eram consideradas como estorvos, como empecilhos e, por isso, exterminadas. Essas pessoas contrariavam e frustravam as expectativas e as necessidades de toda a comunidade, porque eram estranhas ao padrão de normalidade instituído, não merecendo, portanto, permanecer vivas, não contribuiriam para a sociedade e dariam muito trabalho.

A visão de que os homens nasciam e deveriam ser criados para serem grandes guerreiros propiciava a cultura de que os menos capacitados não serviam, por este critério eram descartados.

Ao longo da Idade Média, nos países europeus, os ditos deficientes eram associados à imagem do diabo e aos atos de feitiçaria, eram então perseguidos e executados, pois faziam parte de uma mesma categoria: a dos excluídos. Então, deviam ser afastados do convívio social ou, mesmo, sacrificados. Eram frequentes os apedrejamentos ou a morte nas fogueiras da Inquisição das pessoas com deficiência que eram mesmo consideradas como possuídas pelo demônio.

Fonseca (1995) comenta que, historicamente, as perspectivas oferecem-nos outros tantos fatores aliciantes de análise e de reflexão. Em pleno século XVIII, as mudanças de atitudes decorrentes da filosofia de Rousseau e de Diderot levaram ao “ensino para todos e na base da diversidade”. Mais tarde, já no século XIX e XX, as idéias de Montessori, Decroly, Froebel, Dewey, Makarenko, Mendel, Freinet, etc., e tantos outros reforçaram a necessidade de a escola estar aberta à vida, ao mesmo tempo em que devia ser obrigatória para todos e não só para os filhos dos favorecidos ou privilegiados.

No século XVI, havia uma preocupação por descobrir normas que classificasse a pessoa deficiente, iniciaram por medir o valor de inteligência, com testes rudimentares com itens tais como: contar de 1 a 20, dizer o nome do pai e da mãe, dizer sua idade, medir um metro, nomear os dias da semana, etc.

A literatura da Educação Especial, conforme Ferreira (1994) registra a história do atendimento à pessoa com necessidades especiais no mundo ocidental, incluindo o deficiente mental, a partir de meados do século XVI, quando a questão da

diferença ou a fuga ao padrão considerado normal passou da órbita de influência da Igreja para se tornar objeto da Medicina.

Fonseca (1995) aponta os estudos de Jean Itard (1775-1838), na França, que foi considerado o pai da Educação Especial e que investiu grande parte de sua vida na recuperação de Vitor (o menino lobo). Nasceu talvez a primeira tentativa para educar e modificar os potenciais cognitivos, devendo-se a Itard o primeiro esforço e estudo sistemático de reabilitação de uma criança diferente. Em nossos dias, podemos perceber que os estudos e pesquisas de Itard estabeleceram as bases para a revolução da Educação Especial, na medida em que suas descobertas bem como seus posicionamentos serviram de base para propostas que podem ser consideradas conquistas disponibilizadas aos estudiosos e àqueles que trabalham com indivíduos considerados deficientes.

Em Cardoso, (2007, *apud* COBACHO e SÁNCHEZ, 1999) – comentam que, no século XVIII, Abade L'epée (1712-1789) criou na França a primeira escola para surdos-mudos e Haüy (1745-1822) fundou em Paris a primeira escola para crianças cegas, ele proclamou que os cegos são educáveis e funda o Instituto Nacional de Jovens Cegos, do qual mais tarde, seria aluno e professor Louis Braille.

Os mesmos autores mencionam que todas essas abordagens, que no século XIX, enfatizam que se preste maior atenção às pessoas com dificuldades e que as considere susceptíveis de educação, ainda um ponto de vista assistencial e seguindo um modelo médico.

A partir de Pinel que em 1806 publicou seu “Tratado de la Locura” onde incluiu na classificação a demência, a supervisão da faculdade do raciocínio, que podia corresponder às áreas psicométricas que atualmente se denominam deficiência mental séria e profunda. A partir de então se começou a mudar o conceito de deficiência mental, considerando-se a possibilidade de melhoria de indivíduos deficientes, mediante uma série de serviços e técnicas de tratamento.

Esquirol, em 1845, seguiu preocupando-se com a classificação do deficiente, distinguindo entre imbecilidade e idiotice e estabelecendo subclasse em função da linguagem e da fala. O dicionário de Medicina de 1837 definia a idiotice como “ausência de faculdades mentais e afetivas e uma nulidade quase que absoluta das funções cerebrais. É inútil pretender combater a idiotice. Para que pudesse estabelecer o exercício intelectual, seria necessário mudar a configuração de uns órgãos que estão fora do alcance de toda intervenção”.

Cardoso (2007, *apud* COBACHO e SÁNCHEZ, 1999) relatam que Seguin (1846) classificou o atraso mental exaustivamente, resumida da seguinte maneira:

- a) Idiotice: termo grego idiotis, ignorante (atraso grave);
- b) Imbecilidade: termo latim imbecilis, fraca inteligência (pessoa com leve atraso);
- c) Debilidade Mental: considerado simples atraso mental;
- d) Atraso Mental: desenvolvimento intelectual lento.

Podemos dizer que, até o século XIX e o começo do século XX todas as classificações e estudos tinham uma orientação médica, existindo diferentes taxomias que chegaram juntas a estabelecer dez categorias para definir a deficiência mental.

Conforme relata Jiménez (1993), ao final do século XVIII e início do século XIX, iniciou-se, nos países Escandinavos e na América do Norte, o período de institucionalização especializada das pessoas com deficiências e, a partir daí, surge a Educação Especial. A sociedade tomou consciência da necessidade de atender essas pessoas, mais com caráter assistencial que educativo. A assistência era proporcionada em centros, onde pessoas com deficiências eram atendidas e, assim, a sociedade era protegida do contato com os anormais. Por outro lado, não se considerava somente como um doente e sim como uma criança permanente, sem possibilidades de decidir por si; essas instituições se organizavam em regime de internato, onde tudo estava organizado e o indivíduo praticamente não tinha de decidir nada, não poderia desenvolver uma verdadeira educação, nem trabalho, nem dispor de seu tempo livre. Todas essas atividades se converteram, em terapias educativas, ocupacionais ou recreativas.

Desta forma, iniciou o período de segregação, no qual, segundo Correia (1997), criaram-se às denominadas escolas especiais, nas quais a política era separar e isolar as crianças do grupo principal e majoritário da sociedade, tentando evidenciar um empenho na resolução de problemas.

Um período onde se multiplicaram as instituições, onde se colocavam juntos deficientes mentais, loucos, criminosos, delinquentes e todo aquele que podia ser um perigo para a sociedade ou, simplesmente, uma moléstia, segundo Cardoso, (2007, *apud* COBACHO e SÁNCHEZ, 1999).

No século XX começam a ocorrer à educação escolar para o deficiente mental no mundo ocidental e a desinstitucionalização, pela criação de programas

escolares para os deficientes mentais leves e moderados, e pela relativa abertura das instituições. Ampliam-se e diversificam também os serviços especiais. Assim os alunos com necessidades educacionais especiais aparecem na escola como os excepcionais. Neste período, o modelo predominante é o psicopedagógico, que acredita que a criança especial pode ser educada.

Para Cardoso, (2007, *apud* RUBIO, 1998), este período é influenciado: a) pela aparição de disciplinas específicas como Psicologia (psicometria), que permitiram conhecer as características psicológicas das crianças nos diferentes momentos de sua vida e classificar os indivíduos com características psicológicas similares; b) o desenvolvimento do movimento da escola nova, que se preocupou com a educação das crianças deficientes, assim como os métodos de educação pré-escolares, como o de Montessori e Decroly, que foram desenvolvidos para a educação das crianças com deficiência; c) o desenvolvimento das teorias clássicas da organização teve sua influência na organização escolar. Assim ocorre o agrupamento de forma homogênea, com capacidades do ensino em função destas características. O fim último da organização escolar era o rendimento e eficácia no processo de ensino e de aprendizagem.

Neste período, a metodologia utilizada supõe a criação de centros diferentes para cada tipo de deficiência, onde se desenvolve um ensino especializado quanto a professores, recursos, instituições, etc. Cabe salientar que a deficiência é considerada como algo inato e estável, o que limita muito o campo da intervenção. Posto nessa perspectiva se fazia imprescindível detectar o transtorno e a reeducação adequada desse transtorno, que deveria ser distinta e separada da educação original. Decroly propunha em 1906 uma série de escolas especiais onde se levasse em conta a educação de indivíduos especiais, diagnosticados em função dos dados fisiológicos, biológicos e mentais. Para Cobacho e Sánchez (1999) a idéia de escolas especiais é também seguida por Binet e Simon, em 1907, que propõem sua classificação em: idiotas, imbecis e débeis. Sua outra importante abordagem foi a escala para medir a inteligência em níveis, utilizada para localizar os alunos em um tipo de ensino específico. No início do século XX se propôs aos deficientes uma educação separada das crianças normais, com isso se pretende a proteção da possível deterioração que seu contato pode produzir tanto na aprendizagem e educação das demais crianças, como no funcionamento do ensino. Portanto, a necessidade de classificação à hora de assinalar a um indivíduo uma educação

específica segue sendo um dos fatores predominantes na época. Após a 2ª Guerra Mundial, com a valorização dos direitos humanos, que surgem os conceitos de igualdade de oportunidades, direito à diferença, justiça social e solidariedade nas novas concepções jurídico-políticas, filosóficas e sociais de organizações como a ONU, a UNESCO, a OMS, a OCDE, o Conselho da Europa, a OIT, ou a Reabilitação Internacional, passando as pessoas com deficiência a ser considerada como possuidoras dos mesmos direitos e deveres de todos os outros cidadãos e entre eles o direito à participação na vida social e à sua conseqüente integração escolar e profissional.

Rubio (1998, p. 20) denomina este período como modelo sociológico:

A criança deficiente mental não só é capaz de aprender e sim é um cidadão e, mais, tem os mesmos direitos e deveres que qualquer outro. Este período foi influenciado pelas sucessivas declarações internacionais dos direitos do homem e dos deficientes, pelos movimentos reivindicatórios das associações de pais que defendiam o direito de seus filhos em centros regulares (movimento dos direitos civis nos EUA), e alguns profissionais de Educação Especial, muitos críticos com a organização de centros específicos, assim como pelos avanços nas ciências humanas que davam uma importância fundamental ao papel do ambiente que tinham uma concepção mais otimista da Educação Especial.

Pode-se afirmar que a integração originou-se na insatisfação dos profissionais, diante da pouca eficácia das classes especiais separadas da educação regular e o grande número de investigações que se realizaram a respeito. Desde o primeiro terço do século XX, a fusão da educação regular e a educação especial dando lugar à integração se deve à combinação de forças e sucesso que se concentra nos seguintes aspectos, conforme Cardoso, (2007 *apud* COBACHO e SÁNCHEZ, 1999, p.13):

- a) os avanços dos grupos minoritários na concessão de direitos civis;
- b) os progressos não desenvolvidos dos currículos individualizados;
- c) as investigações que demonstravam que as classes especiais não conseguiam melhores resultados acadêmicos ou sociais que as regulares.

A partir deste período foram identificados diferentes níveis de integração segundo a possibilidade educativa de cada aluno. Por conseqüência, o conceito de integração não era estático e sim respondia a um contínuo graduado, pelo que o

sistema pressupunha os meios necessários para dar resposta a qualquer situação que pudesse ocorrer.

Posteriormente, o informe de Warnock concretizou três níveis de integração:

- a) Física: consiste numa unidade separada, porém, no mesmo edifício;
- b) Social: relativa a compartilhar espaços comuns (restaurante, jogos, atividades extra-escolares, etc);
- c) Funcional: compartilhando a mesma aula. Esta última seria o que denominamos integração propriamente dita, com o olhar posto no objetivo último que seria a normalização. Portanto, a integração é um meio para conseguir um fim.

Conforme Cardoso, 2007 *apud* Puigdellívol (1998), a palavra integração revela dois conceitos relacionados, mas nem por isso idêntico. Integrado e integração derivam do Latim *integrare* que, por sua vez, constrói-se do adjetivo *integer*, que originalmente significa intacto. Muitas vezes é usada para descrever características pessoais no sentido de inteiro, íntegro, integral, completo. Portanto, a palavra integração, neste sentido, tem de ser interpretada como alguma coisa de original e natural, sendo a segregação o estado de não-integração, algo de anormal e artificial. O mais interessante da história da palavra integração, seguindo as idéias do autor, é a outra direção etimológica da palavra, ou seja, a outra direção que mostra o sentido de compor, fazer conjunto, juntar as partes separadas no sentido de reconstruir uma totalidade.

Cardoso (2007), afirma que quando se aborda o tema da educação de crianças e jovens com dificuldades especiais, utiliza-se o termo Integração, querendo com isso significar a colocação de pessoas com necessidades educacionais especiais juntamente com pessoas que não as têm, no mesmo contexto. A integração escolar é um movimento que visa acabar com a segregação, favorecendo, assim, as interações sociais de estudantes com necessidades educativas especiais/NEE com estudantes considerados normais.

O conceito de “necessidades educativas especiais” começou a ser empregado nos anos 60, mas inicialmente não foi capaz de modificar os esquemas vigentes na educação especial. O informe de Warnock reconhece que agrupar as dificuldades das crianças em termos de categorias fixas não é benéfico para as crianças, para os professores ou para os pais, e assinala quatro razões principais:

1. Muitas crianças são afetadas por várias deficiências.
2. As categorias confundem o tipo de educação especial que é necessário, já que promovem a idéia de que todas as crianças que se encontram na mesma categoria têm necessidades educativas similares.
3. As categorias, quando são a base para a provisão de recursos, não os proporcionam para aquelas crianças que não se ajustam às categorias estabelecidas.
4. As categorias produzem o efeito de rotular as crianças de forma negativa.

Embora também se tenha assinalado que as categorias podiam centrar a atenção nas necessidades de diferentes grupos de crianças e ajudar a respeitar os direitos das crianças com deficiência, o peso das razões contrárias foi determinante. Consequentemente, do ponto de vista educativo, o informe considera mais relevante empregar o termo “necessidades educativas especiais”. Essa nova definição apresenta quatro características principais: afeta um conjunto de alunos, é um conceito relativo, refere-se principalmente aos problemas de aprendizagem dos alunos na sala de aula e supõe a provisão de recursos suplementares.

Coll (2008) *apud* Marchesi, afirma que: A escolha do termo “necessidades educativas especiais” reflete o fato de que os alunos com deficiência ou com dificuldades significativas de aprendizagem podem apresentar necessidades educativas de gravidades distintas em diferentes momentos. Existe como consequência, um conjunto de alunos que manifestam necessidades educativas especiais em algum momento ao longo de sua escolarização. Em certos casos, em torno de 2% dos alunos, tais necessidades são mais permanentes e requerem recursos especiais para que a resposta educativa seja adequada. Em outros casos, estimados pelo informe em 18%, os problemas dos alunos são menos graves ou menos permanentes e, normalmente, recebem alguma forma de ajuda específica nas classes de ensino comum.

Uma segunda característica do conceito de necessidades educativas especiais é seu caráter relativo contextual. A avaliação dos problemas dos alunos não deve centrar-se unicamente neles mesmos, mas levar em conta o contexto no qual se produz a aprendizagem: o funcionamento da escola, os recursos disponíveis, a flexibilidade do ensino, a metodologia empregada e os critérios de avaliação utilizados.

A terceira característica refere-se aos problemas de aprendizagem. Um aluno com necessidades educativas especiais apresenta algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização, que requer uma resposta educativa mais específica. Ao falar de dificuldades na aprendizagem escolar e evitar a linguagem da deficiência, a ênfase situa-se na escola, no tipo de resposta educativa. Essa formulação não nega que alguns alunos têm problemas específicos em seu desenvolvimento. O foco está agora na capacidade da escola para adaptar a prática educativa às necessidades desses alunos e oferecer uma resposta satisfatória.

Finalmente, o conceito de necessidades educativas especiais remete à provisão de recursos educativos necessários para atender tais necessidades e reduzir as dificuldades de aprendizagem que esses alunos possam apresentar. Os recursos podem ser muito diversos: materiais curriculares, supressão de barreiras arquitetônicas, adaptação de edifícios, sistemas de comunicação alternativos ou qualquer meio educativo de caráter suplementar.

Segundo Coll (2008) (*apud* MARCHESI, PALÁCIOS): A detecção e avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais constituem uma etapa primordial. O objetivo já não é conseguir encontrar traços que permitam situar determinados alunos dentro de uma das categorias nas quais se distribuem as deficiências. Supõe conhecer como foram geradas as dificuldades e qual é a resposta educativa mais adequada. A finalidade principal da avaliação do aluno é analisar suas potencialidades de desenvolvimento e de aprendizagem e determinar, ao mesmo tempo, que tipo de ensino requer e que recursos suplementares são necessários para conseguir uma melhor educação no contexto mais integrador possível. Enquanto a concepção baseada na deficiência considera preferencialmente a escolarização desses alunos em escolas específicas de educação especial, o conceito de necessidades educativas especiais contempla a integração como a opção normal, sendo extraordinária a decisão de escolarização em escolas especiais.

O fundamento ideológico das escolas inclusivas situa-se na declaração universal dos direitos humanos: os poderes públicos têm obrigação de garantir um ensino não-segregador, que se prolongue posteriormente na integração à sociedade, a todos os alunos, sejam quais forem suas condições físicas, sociais ou culturais. Dessa perspectiva, o problema não está em analisar em que condições os alunos com necessidades educativas especiais podem ser escolarizados na escola

regular; o compromisso é garantir uma educação de qualidade para todos eles e realizar as transformações que sejam necessárias para se conseguir isso. Essa proposição foi incluída de forma explícita na declaração final da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca (Espanha) de 7 a 10 de junho de 1994 (UNESCO) e Ministério da Educação e Ciência, 1995.

O direito fundamental de todas as crianças de receber uma educação integral supõe, ao mesmo tempo, uma mudança no conceito de necessidades educativas especiais. O documento de apresentação geral da Conferência Mundial incorpora-o de forma explícita:

Antes a educação especial era definida em função das crianças com uma série de problemas físicos, sensoriais, intelectuais ou emocionais. Nestes últimos 15 ou 20 anos, ficou claro que o conceito de necessidades educativas especiais tinha de ser ampliado a fim de incluir todas as crianças que, qualquer que fosse o motivo, não se beneficiam do ensino regular.

Essas mesmas idéias são expostas com clareza no Marco de Ação aprovado pela Conferência Mundial com o objetivo de orientar a ação dos governos, dos gestores dos sistemas de ensino e das organizações que trabalham no âmbito educacional.

Qualquer que seja a situação nos diferentes países, o movimento das escolas inclusivas propõe-se a impulsionar uma mudança profunda nas escolas, permitindo que todos os alunos, sem discriminação, tenham não só acesso a elas como também uma resposta educativa adequada às possibilidades. Uma tarefa dessa amplitude não pode recair apenas sobre o sistema educacional: supõem um enorme esforço do conjunto da sociedade, que deve buscar caminhos para favorecer a integração de todos os cidadãos. A partir dessa perspectiva, as escolas inclusivas constituem mais uma contribuição dentro do conjunto de iniciativas que pretende atingir uma sociedade mais igualitária e menos excludente. Esse projeto de reforma para se obter escolas mais inclusivas não é uma tarefa simples. Enfrenta não apenas as resistências normais que suscitam os programas de renovação da escola, mas também deve abordar as contradições e os dilemas que o próprio processo de inclusão suscita. É necessário facilitar o acesso de todos os alunos a um currículo comum, mas também é preciso respeitar os ritmos de aprendizagem de cada aluno, dos mais capazes e dos que apresentam problemas de aprendizagem.

Ao abordar a temática da inclusão estamos ampliando concepções e entendimentos significativos para a vida, pois nos incluimos na sociedade e temos o dever de permitir que outros também se incluam, sem que haja discriminação. Precisamos de debates, de reflexões que nos forcem a pensar de forma a incluir e integrar as pessoas de maneira solidária, cooperativa e mais humana. Por este motivo, incluir no Brasil que temos é uma tarefa tão importante, pois nos remete a ver todas as desigualdades e abre-se para uma ampla discussão, não se colocando a favor, de ou contra a, mas o que é melhor para esta pessoa e como podemos entendê-la e atendê-la com qualidade. Neste período de se despir dos preconceitos e buscar alternativas nas legislações, nos movimentos de outros países, estados e até mesmo municípios que já começaram a ressignificar a história da educação especial em uma nova etapa do mundo, onde se deseja que a humanidade consiga enxergar-se sem apontar as dificuldades, mas reverter essa lógica de mercado e encontrar no outro o seu melhor. É neste sentido que o município de Esteio vem atuando de forma positiva buscando transformar a realidade das crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais como veremos a seguir.

3 CAMINHADA RUMO A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE ESTEIO/ RS

3.1 A CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE ESTEIO

O município de Esteio foi criado, em 8 de dezembro de 1954, e instalado no dia 28 de fevereiro de 1955, data do calendário oficial do município em que é comemorada sua emancipação. A ferrovia consolidou sua influência sobre o nome da cidade ao instalar uma parada para o abastecimento de água das locomotivas chamada de Estação Esteio.

O município de Esteio tem uma área territorial de 32,5 km² e se localiza apenas a 17km do Aeroporto Internacional Salgado Filho na capital do Estado. Esteio situa-se geograficamente na região leste da Depressão Central do Estado, fazendo parte da região da Grande Porto Alegre e do Vale do Rio dos Sinos. Limita-se territorialmente com os municípios de Canoas, Sapucaia do Sul, Gravataí, Cachoeirinha e Nova Santa Rita. Por via rodoviária, o acesso se dá por meio da BR 116 e da RS 118, por via ferroviária, através do metrô de superfície, e por via fluvial, pelo Rio dos Sinos. É uma cidade predominantemente urbana, ao mesmo tempo em que é a vitrine do agronegócio na América Latina, com a realização anual da Exposição Internacional de Animais, Máquinas, Implementos e Produtos agropecuários – Expointer, realizada no Parque de Exposições Assis Brasil.

Esteio é a cidade com a melhor taxa de alfabetização da Região Metropolitana de Porto Alegre, no sul do Brasil. A educação tem sido a escolha da administração municipal para que o desenvolvimento econômico e a inclusão social possam estar presentes na vida de todos os moradores da cidade. É o segundo município em qualidade de vida na Região Metropolitana e o quarto no Rio Grande do Sul, segundo a Fundação de Economia e Estatística (FEE, 2005). A principal atividade econômica da cidade está ligada à indústria, pois Esteio é um dos municípios melhor estruturados e posicionados do Brasil para investimentos em negócios voltados para o mercado nacional e MERCOSUL.

A Pesquisa da Fundação de Economia e Estatística (FEE) revelou um crescimento representativo na economia de Esteio. Os dados, referentes a 2003, apontam um desempenho do PIB total de R\$ 1,34 bilhão. O índice mantém o município no 16º lugar. Em relação a 2002, houve um acréscimo de 14%. Já o PIB

per capita atingiu o valor R\$ 16 mil, correspondendo um aumento de 11%, no mesmo período. O IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) de Esteio é de 0,842 (PNUD, 2000), considerado um índice elevado no Estado, IDH é formado pela taxa de alfabetização: 98,88%; a expectativa de vida ao nascer (2000): 74,71 anos e o PIB *per capita*: R\$ 16 mil. São esses fatores que servem de demonstrativo para que o município seja posto em evidência nacionalmente.

A população em 2005 era de 85.000 habitantes, segundo IBGE, em 2004, havia uma predominância de mulheres com 42.332 contra 39.959 homens. A cidade aplica o Plano Diretor³, fazendo parte de uma pequena parcela de municípios brasileiros que se preocupam em projetar a cidade e crescer, ordenadamente. O IBGE (ESTEIO/ANUÁRIO, 2007), mostra que 14,5% dos municípios do país se preocupam em organizar e implementar Plano Diretor. O Rio Grande do Sul com 15% perde somente para São Paulo com 16%.

3.2 REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ESTEIO

A Secretaria Municipal de Educação e Esporte/ SMEE tem como Filosofia acreditar na Educação como prática social, intencional, comprometida com a transformação da sociedade, possibilitando aos sujeitos, através do diálogo entre os diferentes, a circulação dos saberes e a construção do conhecimento, numa prática interdisciplinar e significativa onde se construam como agentes deste processo de mudança (PPP, 2001).

Desde 2000, quando esta administração assumiu o desafio de gestar a cidade, escolheu como Política Pública direcionada à Educação Popular, a construção dos eixos Gestão Democrática e Participativa, Acesso e Permanência e Qualidade do Ensino foram perseguidos e exercitados com todos os envolvidos na rede municipal de ensino.

A Rede Municipal de Ensino é composta por dezessete Escolas de Ensino Fundamental, quatro Escolas de Educação Infantil e uma Escola Educação Especial.

Além do investimento na infra-estrutura das escolas, há investimento em formações continuadas para todos os segmentos da Comunidade Escolar: (diretores, vice-diretores, orientadores educacionais, supervisores escolares,

³ Plano Diretor: É um instrumento básico da política de desenvolvimento do município. Orienta a atuação do poder público e da iniciativa privada na construção dos espaços urbano e rural na oferta de serviços públicos essenciais.

professores (Educação Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais e Educação de Jovens e Adultos), Funcionárias (Serventes e Merendeiras), Secretários de escola e Conselhos Escolares). A sistemática realizada prevê encontros mensais a fim de aproximar concepções e entendimentos do que se discute frente à proposta de Educação Popular.

3.2.1 Plano Municipal de Educação: Contextualização da Construção da Política de Educação Inclusiva

O Plano Municipal de Educação (PME) de Esteio foi elaborado em 2006 e regulamentado pela Lei Municipal Nº 4.237, de 23 de novembro de 2006. Teve como objetivo construir uma perspectiva de Educação Inclusiva, visando a implementação de políticas educacionais a partir de um processo de efetiva participação da sociedade. Apresenta-se como um plano global da educação e um projeto democrático, por ter envolvido a participação de diversos segmentos da sociedade civil (Comunidade em geral, professores, sindicatos, universidades, poder público: Executivo, Legislativo e Judiciário), e em consonância com o Plano Nacional de Educação.

A Secretária Municipal de Educação, convicta de seu papel estratégico e embasada na Lei n. 172/2001, que institui o Plano Nacional de Educação, assumiu a liderança do movimento de realização do Plano Municipal de Educação. Neste sentido, o Plano Municipal de Educação de Esteio iniciou-se em 2005 com a constituição de uma Equipe Técnica, composta por representações da Secretaria de Educação, do Conselho Municipal de Educação, da Comissão de Educação da Câmara de Vereadores e da Sociedade Civil. Essa comissão técnica teve por objetivo planejar e coordenar todo o processo de elaboração do Plano Municipal de Educação, desde o cronograma, a constituição das comissões, o planejamento de todas as etapas, a análise do material proposto pelas comissões, até a revisão do texto do PME e a elaboração do projeto de lei. Foram compostas oito comissões, onde a representação estava vinculada a temática específica. Ao todo participaram cinquenta e uma pessoas, as quais compunham as comissões. Para efetivação dos trabalhos, cada comissão escolheu um coordenador e um cronograma de reuniões.

No dia 16 de março de 2006, realizou-se a Conferência sobre o Plano Municipal de Educação, que teve como objetivo lançar e mobilizar a sociedade para

construirmos um PME numa perspectiva de Educação Inclusiva para a cidade e não apenas para a Rede Municipal de Ensino ou para a Secretaria Municipal de Educação. A professora fez o papel de agente provocadora e esclarecedora do significado de realizarmos um Plano Municipal de Educação. Isto posto, as comissões voltaram-se para sua tarefa e visualizaram a complexidade dela. Em primeiro lugar, por não ter ficado claro que nosso ponto de partida era o Plano Nacional de Educação, o qual muitos desconheciam. Em segundo lugar, pela falta de organização dos dados, o que dificultou o diagnóstico, pois é este que nos mostra onde estamos, para que, na etapa seguinte, planejemos onde queremos chegar (metas) e de que forma faremos (ações). Foram árduas discussões e profícuos encaminhamentos, resultando num total de oitenta e sete reuniões realizadas pelas comissões temáticas, num total 236 horas de trabalho. À medida que os trabalhos das comissões iam sendo concluídos, incluíam-se no calendário proposto pela comissão temática as realizações das plenárias abertas. Realizaram-se dezesseis plenárias abertas ao longo dos meses de maio, junho e julho. As plenárias tinham por objetivo fundamental abrir para a participação social, dar transparência ao processo, envolver e comprometer os atores na elaboração e implementação do Plano Municipal de Educação.

Segue abaixo quadro com número de participantes nas Plenárias Abertas, conforme PME, 2006:

| Comissões | 1ª Plenária | 2ª Plenária | Número de Participantes |
|---|--------------------|--------------------|--------------------------------|
| Educação Infantil | 58 | 42 | 100 |
| Ensino Médio | 24 | 14 | 39 |
| Ensino Fundamental | 22 | 28 | 50 |
| Educação de Jovens e Adultos | 84 | 71 | 155 |
| Financiamento e Gestão | 28 | 57 | 85 |
| Educação Especial | 21 | 19 | 40 |
| Ensino Superior | 07 | 12 | 19 |
| Formação de Professores e Valorização do Magistério | 53 | 48 | 101 |
| Total de Participantes | | | 589 |

Ao analisar os números de participantes por temáticas percebemos o quanto se faz necessário envolver cada vez mais a população nas grandes discussões na / da cidade. Este é um exercício que precisamos intensificar para que moradores sintam-se pertencentes e atores desta cidade que deseja ser Cidade Educadora. É importante observar que duas temáticas foram capazes de chamar o interesse da comunidade, com um número maior de participantes na educação infantil, onde existe um déficit de vagas e a educação de jovens e adultos que hoje tem como público um grande número de adolescentes que não trabalham e que já deveriam ter concluído o ensino fundamental, porém, é no Ensino Fundamental que temos a maior demanda de alunos com quase 10.000, mas que não foi o centro das discussões.

A temática Formação de Professores e valorização do magistério obteve um público de cem pessoas, sendo que o diagnóstico mostra que o número de profissionais da educação do município é em torno de setecentas pessoas, a participação, a consciência dos debates, não por um partido político, mas por um

processo da cidade é um ponto de fragilidade (participação) sobre o qual é necessário buscar ações que o modifique.

Financiamento e Gestão ficaram em quarto lugar no interesse dos envolvidos, sendo que nenhuma programação /mudança na educação se faz sem saber quanto de financiamento para a educação dispomos e como tem sido gerido. Como podemos buscar mais recursos e onde melhor aplicá-los.

Ensino Médio e Educação Especial tiveram um empate técnico em número de participações, as pessoas demonstraram seu desinteresse em pensar no Ensino Médio para a população, em discutir a realidade que se tem, que é a de não atender a demanda de alunos nas escolas públicas. No tema Educação Especial, discutir as questões de escolas especiais é uma tarefa que requer delicadeza e disponibilidade de todos. Manifestar-se a favor ou contra sobre uma temática, é ter pleno domínio (teórico e prático) sobre ela. Por este motivo é tão importante a participação da sociedade, muitas pessoas pensando juntas conseguem chegar a um consenso ou a uma proposta que tente qualificar ainda mais as ações implementadas. O público presente fez uma grande discussão e propôs mudanças para a Escola Especial da RME. Assim como o tema, Ensino Superior chamou pouco representantes para fazer algumas discussões importantes no sentido de atender as necessidades da população, nas cidades da região metropolitana e na região do Vale do Rio dos Sinos, já que no município, não há universidade instalada.

3.2.2 Rede Escolar

O município de Esteio conta com sete Escolas Particulares, doze Escolas Estaduais, dezessete Escolas Municipais de Ensino Fundamental, quatro Escolas Municipais de Educação Infantil e uma Escola de Educação Especial e vinte e nove Escolas Particulares de Educação Infantil.

| Evolução da matrícula por dependência administrativa, no período: de cinco anos Dependência Administrativa | | | | |
|---|------------------|-----------------|----------------|--------------|
| Ano | Municipal | Estadual | Privada | Total |
| 2002 | 20.403 | 13.149 | 4.333 | 37.885 |
| 2003 | 19.977 | 13.099 | 3.990 | 37.066 |

| | | | | |
|-------------|--------|--------|-------|--------|
| 2004 | 20.324 | 13.954 | 3.899 | 38.177 |
| 2005 | 19.386 | 13.022 | 4.066 | 36.474 |
| 2006 | 20.803 | 12.859 | 4.158 | 37.820 |

Fonte: MEC - Censo Escolar - 2006

Desde 1988 de acordo com a Constituição Federal os Governos devem trabalhar de forma colaborativa, pois, *União, Estado e Município* atuam de forma que os cidadãos tenham benefícios mais eficazes nos seus municípios e não somente os grandes centros. A partir deste período a demanda de alunos que até então era atendida pelo Estado começam a migrar para a rede municipal. Como consequência, os municípios precisam ampliar sua rede de atendimento solicitando mais recursos para a União, já que o Estado acabava não repassando as verbas. Alguns incentivos de repasses diretos têm colaborado para que o município assuma de forma qualificada as ações que esferas superiores deveriam atender. Recursos que anteriormente eram enviados para o Estado, e distribuídos de acordo com os números de cada município, e às vezes não cobriam a real necessidade ou que não chegavam a ser repassados, ocasionando dívidas imensas do Estado, para com os municípios do RS, que ficavam à espera de um dia rever seus recursos. Hoje, conseguimos superar esta etapa, a União está mais próxima dos municípios através de programas, abrindo espaço para uma relação de conhecimento das realidades. A partir desta nova relação da União com os Municípios começa a circulação de novas possibilidades de diálogos e novas tratativas começaram a surgir.

| Etapa / Modalidade | Dependência Administrativa | | | |
|---|----------------------------|--------------|--------------|---------------|
| | Municipal | Estadual | Privada | Total |
| Educação Infantil | 668 | 150 | 423 | 1.241 |
| Ensino Fundamental (Regular) | 8.411 | 3.661 | 1.444 | 13.516 |
| Ensino Médio (Regular) | 0 | 3.294 | 290 | 3.584 |
| Educação Especial (Incluídos)* | 138* | 101 | 79 | 318 |
| Educação de Jovens e Adultos (Fundamental) | 1.566 | 125 | 0 | 1.691 |

| | | | | |
|--|----------|------------|------------|------------|
| Educação Profissional – Nível Técnico | 0 | 212 | 205 | 417 |
|--|----------|------------|------------|------------|

Fonte: MEC – Censo Escolar – 2006

Assim, o Plano Municipal de Educação serviu como desencadeador para que a Secretaria Municipal de Educação e Esporte tomasse providências quanto a Educação Especial na rede municipal de ensino. A principal meta do PME foi transformar a Escola Municipal de Educação Especial em Centro Municipal de Educação Inclusiva, a proposta trouxe inúmeros questionamentos por parte de alunos, pais, professores e comunidade em geral. O desafio foi lançado e neste mesmo ano a Secretária de Educação junto às Assessoras Referências em Inclusão⁴ organizaram um cronograma com reuniões com alunos, pais, professoras para iniciar a Política de Educação Inclusiva do Município, já que naquele momento, contava-se com 138 alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na rede regular de ensino.

Segundo o Plano Municipal de Educação (2006), espera-se:

Meta 1

Garantir um Centro Municipal para prestar serviço de avaliação e atendimento a alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) do Município de Esteio, composto pelos seguintes profissionais:- Coordenador com formação em Psicopedagogia ou Educação Inclusiva; Assistente Social com formação em Educação Especial e/ou Educação Inclusiva; - Equipe composta por: fonoaudióloga, psicopedagoga, psicóloga, terapeuta ocupacional e/ou fisioterapeuta com especialização em estimulação precoce, professores ou educadores com formação em Educação Especial e/ou Educação Inclusiva, pedagogos, professores oficinairos e profissionais que se fizerem necessários para atender crianças e/ou adolescentes.

A partir dos indicativos de metas e ações propostos pelo PME, a Secretária de Educação propôs às Assessoras Referências em Inclusão que buscassem uma assessoria externa para auxiliar no processo de construção da proposta de educação inclusiva, sempre orientada de forma a ser coerente e ética de efetivar o que for proposto. Então, foi realizado um contrato de 40h, com a meta de instrumentalizar o grupo de Referência em Inclusão a pensar a perspectiva que esta secretaria iria assumir. O objetivo desta ação foi ampliar as discussões e esclarecer a todos os membros da própria SMEE, assim como RME sobre o número de

⁴ Assessora Referência em Inclusão: Profissional que atua na SMEE na orientação de práticas inclusivas.

atendimentos a alunos com necessidades educacionais especiais que a rede municipal já estava realizando e como poderia fazer diferente se estudando, discutindo, refletindo sobre as ações implementadas. A proposta foi amparar alunos, pais e professores frente ao desafio de ensinar a todos os alunos, inclusive os com necessidades educacionais especiais.

3.3 O PERCURSO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS AÇÕES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E ESPORTE

Muitas ações formaram frentes de trabalho pelo governo federal a título de mobilizar, capacitar e fomentar ações de educação inclusiva.

A Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001, traça diretrizes para os municípios se organizarem para políticas públicas inclusivas. Cada município vem ao longo deste período promovendo encontros com profissionais das Universidades, do próprio MEC através da Secretaria de Educação Especial / SEESP. Este órgão implantou o programa *Educação Inclusiva: direito à diversidade* (MEC/SEESP 2003-2006) fez com que muitas cidades-pólo, todas as capitais e grandes regiões dos Estados, se voltassem para seu entorno e buscassem nos municípios vizinhos movimentos para as ações de educação inclusiva. Porto Alegre foi à cidade Pólo do programa da região metropolitana e muitos foram os municípios que compareceram para compartilhar seus fazeres e também para se alimentar com novas possibilidades. Foram três encontros (2003, 2005, 2006) que contribuíram para conhecimentos específicos e propulsores do desejo de atender esta demanda reprimida. Em todos os cursos do programa se discutiu sobre aspectos legais, interpretações, benefícios, dificuldades e recursos.

Acredito que a legislação das diretrizes venha para fechar as brechas que ficaram na LDB/1996, ampliando o acesso dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, assim como, solicitando providências quanto à permanência destes, no ambiente escolar regular. Cabe a partir de então, às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com NEE, assegurando-lhes as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (CNE/CEB Res. Nº 2, 2001 - Artigo 2º).

O processo inclusivo pode significar uma verdadeira revolução educacional e envolve o descortinar de uma escola eficiente, diferente, aberta, comunitária,

solidária e democrática onde a multiplicidade leva-nos a ultrapassar o limite da integração à inclusão.

A Declaração de Salamanca (1994) menciona: que as Escolas Inclusivas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças com superdotação (...). Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. (...) As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. É cada vez maior um consenso de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais sejam incluídos nos planos de educação elaborados para a maioria das crianças, o que as levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que enfrentam as escolas inclusivas é o de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar com sucesso todas as crianças, incluindo aquelas que sofrem de deficiências graves. O mérito de tais escolas não está somente na capacidade de dispensar educação de qualidade a todas as crianças; com sua criação, dá-se um passo muito importante para tentar mudar atitudes de discriminação, criar comunidades que acolham a todos e desenvolver uma sociedade inclusiva. (...) A escolarização inclusiva é o modo mais eficaz para a construção de solidariedade entre crianças com NEE e seus colegas. A escolarização de crianças em escolas especiais, de caráter permanente, deverá ser exceção, a ser recomendado somente naqueles casos, pouco frequente, nos quais se demonstre que a educação na classe regular não pode atender às necessidades educacionais ou sociais da criança, ou quando necessário para o bem estar dela, ou de outras crianças.

As Assessoras Referências em Inclusão cientes destas orientações formaram uma comissão composta pela Secretária de Educação, Diretora de Educação e outros núcleos da SMEE para que juntas discutissem quais ações poderíamos apontar para dar conta das diversas situações de inclusão. Foi organizado um roteiro de estudo, como preparação para as discussões na comissão e paralelamente a escrita de alguns pensamentos sobre o que estávamos lendo e trazendo como propostas para acompanhar na aplicação das legislações federal e estadual.

Foi neste contexto que a mantenedora a partir do documento das Diretrizes da Política de Educação Inclusiva, se propôs a iniciar o processo nas escolas da rede municipal de ensino com as seguintes ações:

1) Garantir a política de educação inclusiva encaminhando adendo aos regimentos, ainda em 2006, em caráter provisório, até a reformulação dos projetos políticos pedagógicos e acréscimo no regimento escolar.

2) Priorizar o atendimento à criança de zero a cinco anos, com necessidades educacionais especiais nas escolas municipais de educação infantil, garantindo intervenção precoce.

3) Oportunizar o ingresso de alunos com NEE na rede regular. Conforme Resolução CNE/CEB nº 2, 2001 – art. 5º;

4) Organizar as turmas no panorama das escolas a partir de 2006, prevendo dois alunos com NEE permanentes por turma na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

5) Realizar censo demográfico no município para identificar e quantificar a população com NEE, concomitante ao censo da Educação Infantil, proposto pelo PME, 2006.

6) Cadastrar a demanda de alunos da RME, para constituir os atendimentos especializados, em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde/SMS.

7) Constituir um Centro de Apoio aos educandos com NEE da rede municipal de ensino.

8) Estabelecer critérios de Recursos Humanos para o ingresso de profissionais especializados (Psicologia, Psicopedagogia, Serviço Social, Educador Especial, Fisioterapeuta, Terapeuta Ocupacional).

9) Organizar atendimento alternativo para os alunos com NEE nas escolas da rede municipal de ensino, (Laboratório de Aprendizagem).

10) Implementar, em 2006, a primeira Sala de Recursos Multifuncionais / SRM.

11) Transformar a Escola Especial em Centro Municipal de Educação Inclusiva/ CEMEI, a partir de 2007, ampliando os atendimentos que hoje são realizados pela escola especial, contribuindo assim, para a inclusão dos alunos com NEE na rede municipal de ensino. O atendimento clínico será realizado por uma equipe multidisciplinar e o pedagógico terá a contribuição de educadoras com formação em educação especial que se chamam de Itinerantes. Este último

profissional irá atuar em parceria com o professor do Laboratório de Aprendizagem, professor titular e equipe diretiva, elaborando estratégias, intervenções e acompanhando as Adaptações Curriculares Individualizadas / ACI para que as aprendizagens dos alunos com NEE permanentes ou transitórias se qualifiquem. Este profissional será o mediador entre o CEMEI e as Escolas.

Em dezembro de 2006, foi encaminhado o termo de cessação das atividades da Escola Municipal de Educação Especial Nossa Senhora Aparecida, ao Conselho Municipal de Educação que deferiu o pedido da Mantenedora, por entender as justificativas na perspectiva de Educação Inclusiva emitindo o Parecer nº 006/2007.

No mesmo mês, o Poder Executivo Municipal encaminhou Projeto de Lei Municipal a Câmara de Vereadores com a solicitação de criação do Centro Municipal de Educação Inclusiva.

Encerra-se um período onde se acreditava que a educação especial no município poderia dar conta sozinha das aprendizagens dos alunos com necessidades educacionais especiais, propondo dessa forma, uma ampliação de conceitos e diminuição dos preconceitos, removendo as barreiras das aprendizagens e redescobrando o fazer-se professor oportunizando reflexões através de formações, planejamentos compartilhados e atuando de forma colaborativa, um novo jeito de olhar e fazer educação de qualidade para todos e com todos. Neste sentido no próximo capítulo apresento o desenvolvimento dessas ações e suas respostas no processo de inclusão na rede municipal de ensino.

4 SÓ SE FAZ O CAMINHO CAMINHANDO: A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste capítulo certamente muitas serão as experiências a compartilhar desta trajetória desafiadora da criação de uma Política Pública, mas, também, compartilhar reflexões que surgiram no decorrer deste período. Para cada situação, muitos profissionais envolvidos com a temática buscando os estudos para auxiliar os diferentes grupos: alunos com NEE, professores das escolas regulares, pais adaptando-se a idéia de incluir seus filhos; nosso compromisso era não perder de vista o respeito, a singularidade e a subjetividade de cada sujeito atendido.

Nosso ponto de partida foi a Resolução nº 02 CNE/CEB, 2001. Buscar entender e atender os alunos da Educação Especial na Educação Básica, não é uma tarefa simples, pois necessita ampliar concepções, conceitos e prever recursos. Pensar como concretizar as metas propostas no PME e nas ações das Diretrizes da Política de Educação Inclusiva elaboradas pela própria SMEE.

A Lei Municipal Nº 4.294, de 15 de janeiro de 2007, cria o Centro Municipal de Educação Inclusiva. A partir deste movimento significativo para a SMEE e a cidade, começam os desafios organizacionais de constituir um setor da educação especial para o trabalho específico desta grandiosa proposta de oferecer um atendimento de qualidade, como refere à legislação:

Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela Educação Especial, dotado de recursos humanos,

materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (BRASIL, 2001).

Algumas providências já haviam iniciado em 2006, onde foi realizado um processo de seleção para os professores da RME que tivessem interesse e formação para trabalhar no Laboratório de Aprendizagem⁵, neste momento a intenção foi mexer com todas as práticas e fazer com que as professoras que atendiam neste espaço se disponibilizassem para enfrentar este novo desafio e que valorizasse também a formação, a experiência, a abertura e a disponibilidade para estudar e buscar novos conceitos de ensinagem e aprendizagem. Aproveitamos o mesmo processo para selecionar professores com formação em educação especial para serem as Itinerantes⁶, figura importantíssima neste processo novo nas escolas regulares no auxílio de [re] pensar a escola para todos os alunos com necessidades educacionais especiais. Este processo foi surpreendente, pois o retorno das fichas de inscrições mostrou a boa aceitação. Na primeira etapa do processo foi organizada uma dinâmica de grupo onde cada um deveria escolher um boneco(os bonecos eram personagens de filmes infantis) que simbolizasse o que era educação inclusiva para o profissional, e este, deveria colocar ao grupo o seu significado. Neste mesmo encontro foi solicitado ao candidato que escrevesse uma carta de intenção expressando: - Por que desejava estar neste lugar? Havia uma comissão que estava acompanhando o processo e neste momento já foram selecionadas trinta e duas pessoas. O segundo momento foi o agendamento com as professoras selecionadas, momento onde a SMEE esteve mais próxima de cada candidata, uma conversa direcionada para receber mais informações sobre concepções, acompanhamento do portfólio, desafios, frustrações, formação, prática pedagógica e metas futuras. Destes encontros foram selecionadas vinte e seis professoras para os Laboratórios de Aprendizagens – LA, e quatro professoras itinerantes.

Carvalho (2006, p. 101) refere que:

Além da tarefa de articular quem planeja com quem executa, o administrador / planejador terá como incumbência gerir a implementação

⁵**Laboratório de Aprendizagem** - Espaço pedagógico provido de recursos didáticos adequados ao atendimento de todos os alunos matriculados na classe regular da Rede Municipal de Ensino com Necessidades Educacionais Especiais transitórios ou Permanentes.

⁶ **Itinerante** - Professor da educação especial que acompanha alunos NEE, professores e equipe diretiva na implementação da Política de Educação Inclusiva.

das ações previstas para atingir os objetivos estabelecidos e que serão executadas nas escolas.

Organizou-se em dezembro de 2006, os planejamentos: da formação de Abertura do Ano Letivo com palestra específica sobre Neurociência; a formação da I Jornada de Educação Inclusiva: Abrindo caminhos para a inclusão – 58h de formação para todos interessados da RME, iniciando junto ao ano letivo. Com a previsão de dezesseis palestrantes falando sobre: deficiência mental, altas habilidades, dislexia, autismo, Síndrome de Down, trabalhos inclusivos, salas de aula inclusivas, e encerramento previsto com Assessora da Secretaria de Educação Especial - SEESP/MEC falando sobre a política de Educação Inclusiva, panorâmica nacional.

Em 2007, o prédio que era da escola especial, passou por uma grande reforma, pois a partir deste ano iria se transformar em Centro Municipal de Educação Inclusiva-CEMEI. A mudança física do prédio serviu para auxiliar na construção de identidade da nova proposta de acolher a todos os alunos com NEE que estavam fora de atendimentos especializados, pois estes alunos eram somente atendidos nas escolas regulares. E, principalmente, trabalhar com as questões pedagógicas da Educação Especial na Educação Básica.

Em fevereiro de dois mil e sete, abrimos as portas do Centro Municipal de Educação Inclusiva – CEMEI: composto pela Coordenação, uma Assessora de Inclusão e uma Assessora Psicopedagoga e as quatro professoras itinerantes, selecionadas em dezembro de 2006, e um grupo de profissionais (três professoras para ser Itinerantes, uma profissional de Psicopedagogia e uma do Serviço de Orientação Educacional que atuavam na Escola de Educação Especial), que foram desafiadas a pensar e atuar de forma inclusiva.

Foi este grupo que iniciou o trabalho na perspectiva de acompanhar o processo da proposta de Educação Inclusiva para as vinte e quatro escolas da rede municipal de ensino. Concordamos com KASSAR, (1999) quando diz que:

(...) Acredita-se que os aspectos presentes nas Diretrizes para Educação Especial na Educação Básica indicam a necessidade de procedimentos atentos, por parte das instituições escolares e do poder público, em relação às decisões tomadas, para que não seja promovida a contínua exclusão de crianças, ainda presente na educação do país.

Para a organização de um sistema educacional inclusivo foi preciso realizar várias frentes de trabalho:

- a) identificar a demanda;
- b) formação continuada aos educadores;
- c) atendimento educacional especializado aos alunos com NEE;
- d) organizar uma rede de apoio aos alunos, professores, pais e equipes diretivas.

Em 15 de fevereiro de 2007 realizamos abertura do Ano letivo com todos os segmentos da RME, intitulado: Aprendizagem para Todos, com uma Antropóloga e Psicóloga falando sobre possibilidades e neurociência. Ao final do mesmo mês iniciamos a I Jornada de Educação Inclusiva: Abrindo caminhos para a inclusão com uma programação intensa de 58hs de formação, obtivemos um público muito expressivo de cento e noventa e dois participantes no período de 27/02 a 27/03. Com estes espaços de discussões começamos a aproximar as falas e definir alguns conceitos sobre a Política de Educação Inclusiva, e que este movimento é uma realidade inevitável e sem retorno. Os participantes desenvolveram atividades complementares a carga horária, onde demonstraram sua concepção de educação inclusiva e projetaram de formas variadas seus desejos de educar na e para a diversidade.

Foi realizado um mapeamento⁷ junto às escolas através de formulário com identificação dos alunos com NEE, um pequeno número de alunos tinha a documentação de acompanhamento médico ou terapêutico, 136 crianças, jovens e adultos com NEE, dos 544 alunos informados pelas escolas. A base para a definição de alunos com necessidades educacionais especiais, utilizada foi a do Art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 02, 2001.

Esses são os alunos que, durante o processo educacional, apresentarem:

I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) Aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específicas;
- b) Aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

⁷ **Mapeamento** - Representação plana de dados quantitativos e qualitativos dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais da Rede Municipal de Educação. Glossário do Plano de Ação do CEMEI, 2008.

II – crianças com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III – altas habilidades / superdotação, grande facilidade de aprendizagem que o leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Após triagem, computamos 136 alunos NEEs permanentes, e trezentos e quarenta e um alunos NEEs transitórios. A SMEE / CEMEI, ciente da grande demanda, organizou o processo de reconhecimento das crianças que não recebiam atendimento especializado, através de acolhidas com o serviço social, a psicopedagogia, a psicologia e a professora da sala de recursos multifuncionais.

Encontramos mais dezoito alunos com laudo, computando assim um total de 154 alunos com NEE permanente. Havia cinquenta e quatro alunos que mantinham algum tipo de acompanhamento e os cem alunos restantes não possuíam acompanhamento algum, por este motivo, foram encaminhados para atendimento no CEMEI nas áreas de psicologia, psicopedagogia e para avaliações com neurologista conforme convênio com uma entidade filantrópica, disponibilizadas pela mantenedora.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informações e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo dos alunos (Resolução CNE/CEB nº 2, 2001).

Com a identificação dos alunos, a SMEE foi construindo espaços de reuniões no CEMEI para discussões de como lidar com as situações especificamente. Fazer escuta aos professores foi uma das ações efetivadas. Mensalmente todos os professores tinham um momento com profissional da área de psicologia ou da psicopedagogia que vinham atendendo seu aluno/a. Estas trocas promoveram o entendimento do sujeito professor e sujeito aluno, pois sempre se trazia a proposta de ouvir o outro. Problematizações surgiam do próprio grupo e assim, grupos foram se constituindo estabelecendo uma relação de solidariedade, pois, estavam todos no mesmo barco e remavam para avançar em conceitos e deixar para trás os preconceitos.

Foram organizados também encontros mensais com os pais, o acompanhamento foi realizado pelas psicopedagogas propondo grupos em horários alternados, manhã, tarde e noite. Ouvir primeiramente para coletar as temáticas a serem trabalhadas nos próximos encontros, procurando orientar nas questões diárias e acompanhar através da fala dos pais como estavam se sentindo vivenciando junto aos filhos frequentar a escola comum. A SMEE se questionava como o CEMEI poderia contribuir para amparar, compartilhar as angústias que todos traziam em sua fala? Foram organizados grupos que se comprometeram em compartilhar a cumplicidade, auxiliando mutuamente com experiências, estudos dirigidos, ilustrados pelas situações do cotidiano que passaram a ser analisadas e denominados de estudos de caso. Rosita, 2008 afirma:

No caso das famílias, serão tão mais inclusivas quanto melhores forem suas condições de vida, de relacionamento interpessoal, de respeito às diferenças entre seus membros, independentemente de serem portadoras de deficiência, ou não. Muitas famílias estão descrentes e desesperançadas, sem projeto de vida, sem objetivos e “descarregando” suas frustrações nos próprios filhos, menores e impotentes. Precisam de ajuda e apoio.

As professoras itinerantes acompanhavam de cinco a sete escolas, foram divididas de acordo com a sua carga horária de concurso, onde foi possível ampliar a carga-horária efetivamos, para que desta maneira conseguissem conversar com a professora titular⁸, sobre seus alunos com necessidades educacionais especiais, foram colocados no plural, pois em sua maioria havia crianças com necessidades educacionais especiais permanentes e transitórias, observar suas inquietações, levantar informações sobre os alunos com dificuldades significativas de aprendizagem, replanejar ações, assim como combinar com a professora em que momentos iriam entrar em sala de aula para conhecer o aluno mapeado. Olhar para o currículo que estava sendo desenvolvido e como propor aprendizagem reorganizando-o de forma a facilitar para o educando e educador.

Segundo Rosita, 2008 *apud* Coll (1996),

O currículo é um elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o prescrito e o que realmente sucede nas salas de aula (...) currículo é o projeto que preside as atividades educativas

⁸ Professora titular é a responsável por uma classe de alunos, efetiva seu planejamento de 4 h/a na escola semanalmente.

escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os professores que são diretamente responsáveis por sua execução. Para isso o currículo proporciona informações concretas sobre **o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e como e quando avaliar** (p. 33 -45).

Os grifos foram colocados pela autora com o objetivo de enfatizar os componentes do currículo: os conteúdos programáticos, sua seqüência temporal, a metodologia de ensino e a avaliação do processo ensino-aprendizagem, respectivamente. Todas as intervenções foram devidamente registradas e a partir delas avaliadas as necessidades de construção de Adaptações Curriculares Individualizadas-ACI, conforme prevê a Resolução nº 2, 2001:

Art. 8º, III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais em consonância com o projeto pedagógico, respeitada a frequência obrigatória.

A sistemática do trabalho pedagógico especializado foi organizada para que ao mesmo tempo em que se realizava um diagnóstico de cada escola, se trouxesse situações que necessitavam ser discutidas e encaminhadas no CEMEI para, posteriormente, retornar às escolas e orientar as equipes diretivas e professores quanto aos procedimentos e condução curricular dos alunos. Resolução CNE/CEB nº 2, 2001 remete ao compromisso das escolas inclusivas: Art. 8, I – professores das classes comuns e da educação especial, capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos.

O ponto de partida são as Diretrizes da Política de Educação Inclusiva do Município, e a sua relação de proximidade ou distanciamento da legislação maior, por isso, ao final do ano de dois mil e sete, a SMEE considera que realizou muitas ações importantes para a aplicabilidade da política pública, um ano de intenso desafio, mas com significativas conquistas. É possível dizer que uma atitude política com a intenção de promover a inclusão na cidade se ampliou de maneira intensa. Todos os segmentos da escola falavam em inclusão, queria entendê-la, questioná-la e, na maioria das situações, aplicá-la. O posicionamento das equipes diretivas das escolas da rede municipal de ensino, em sua maioria, foi de abraçar uma causa, se colocavam a incluir e esta atitude propositiva gerou investimento em formações com

os professores nas reuniões pedagógicas. Encontros de formação em trabalho promovidos pelas escolas geraram relatos de práticas, experiências exitosas, como se dá o processo de construção de uma adaptação curricular individualizada e principalmente compartilhar as angústias que geram no fazer diário dos professores em sala de aula. Algumas das questões que estavam circulando entre os espaços escolares, que a SMEE entende como saudável e produtivo. Para Rosita, 2008: A sociedade tem apontado para a necessidade de ressignificar o papel da escola para além do pedagógico, reconhecendo que a ela vêm se somando atribuições políticas e sociais, principalmente em função da diversidade de características de seu alunado e da complexidade das demandas oriundas do contexto socioeconômico, político e cultural. Evidencia-se, portanto, a importância de reexaminarmos os valores que a escola cultua, dentro de uma perspectiva democrática, ou seja, evidencia-se a relevância de examinar sua intencionalidade educativa.

Algumas equipes apontaram como um aspecto a melhorar o fato das professoras saírem para encontros no CEMEI, isto dificultava a organização da escola. Ao mesmo tempo as professoras que compareceram aos encontros no CEMEI traziam que foi um ano de muita aprendizagem e troca, que precisavam deste espaço com um profissional da psicologia ou da psicopedagogia para trazer seus pensares e repensar algumas ações postas como verdades. A SMEE concorda com a afirmativa de Alcudia, 2002 *apud* Sacristán:

Toda ação pedagógica e toda prática têm um sentido, algumas razões que devemos entender e que, na maioria dos casos, não são evidentes. As práticas também têm atrás de si alguém (sujeitos individuais ou coletivos) que quiseram realizá-las. Isso nos remete a valores que agem como impulsionadores e que nem sempre são explícitos. Desvendar o mundo dos significados da diversidade ou da diferença e ver o que se quis fazer com elas é um caminho para descobrir práticas, afinar objetivos, tomar consciência e poder administrar os processos de mudança de maneira um pouco mais reflexiva, principalmente agora que as reformas educacionais levantam, entre outras, a bandeira da diversificação; um programa que anima todo tipo de apoio.

Para os alunos da Educação de Jovens e Adultos, foi ofertada como apoio adicional a participação na Sala de Recursos Multifuncionais, no CEMEI, mas efetivamente se obteve uma frequência pequena de alunos. Porém, na escola, foi ofertado a todos os alunos com dificuldades significativas de aprendizagem o Laboratório de Aprendizagem. Os responsáveis solicitavam atendimento para seus

filhos na área da fonoaudiologia e terapia ocupacional, traziam na fala que se recebessem o atendimento estariam se comunicando melhor, não entendendo que seus filhos haviam recebido atendimento quase por uma vida e que mereciam ter outras oportunidades, e que muitos deles haviam recebido alta dos atendimentos anteriores. A tendência de solicitação de diagnósticos para auxílio na identificação de alunos permanentes, principalmente porque a escola percebia as múltiplas reprovações, mas sem acompanhamento de psicóloga, psicopedagoga ficava para a escola, especificamente ao Laboratório de Aprendizagem, que realiza um acompanhamento mais próximo do aluno, trazer elementos sobre as possibilidades deste e o investimento realizado, mas quando havia necessidade de medicação pouco se via possibilidade. A questão não é de identificar culpados, mas tomar conhecimento que a Saúde pública é e continua sendo um ponto a ser qualificado. Outro aspecto a salientar são as carências de todas as ordens nos grupos familiares, o fato de ter que escolher o que viver primeiro coloca em segundo plano o que a criança aprende na escola, estes fatores corroboram para que não se efetive um investimento melhor na aprendizagem, até porque as famílias priorizam o atendimento médico pelas suas necessidades e não o pedagógico. É necessário investir na prática pedagógica para mudar esta visão médica que domina a sociedade.

Aos poucos o quadro foi se ampliando e com isso encerramos o ano com duzentos e três alunos com necessidades educacionais especiais permanentes e trezentos e vinte e oito alunos necessidades educacionais especiais transitórios. Em reunião na SMEE estes aspectos foram levantados como problemáticas a serem pensadas e construírem alternativas, dentre elas também se visualizou a necessidade de mais educadoras especiais para acompanhar as escolas, trazendo ao grupo de trabalho parceria, colaboração e motivação.

A diretriz do trabalho, a Resolução CNE/CEB nº2, 2001 motivou a SMEE para que tencionasse a Rede Municipal de Ensino, para atender as demandas da Educação Especial na Educação Básica, prevendo, estratégias para efetivação da Política de Educação Inclusiva. Todos os esforços foram focalizados nesta política com o intuito de render boas práticas pedagógicas e conseqüentemente a aprendizagem dos alunos. Comparando o ano de 2007 com o ano de 2008, percebe-se nitidamente uma evolução nas relações dos profissionais da educação em relação aos seus educandos. Espaços foram promovidos para o recriar-se e

investir nas propostas compartilhadas, como consequência destas ações positivas, o retorno dos alunos quanto ao aprender. Pôde-se perceber o ganho na qualidade das aprendizagens e o quanto os educadores também conseguiram visualizar estas conquistas, através de atividades construídas em parceria, objetivando partir do que aquele aluno consegue realizar (ACI), e com o acompanhamento das oito Assessoras de Inclusão (educadoras especiais) pelas vinte e quatro escolas num crescente número de setecentos e quarenta e sete visitas. Sendo que com os demais serviços realizados chegamos ao número de dois mil quatrocentos e oitenta e dois atendimentos em 2008.

O trabalho foi realizado porque contou com pessoas envolvidas, dedicadas, que realmente queriam fazer a diferença na história deste município e se houveram ganhadores foram os duzentos e quatro alunos que passaram a ser compreendido em seus espaços escolares, juntamente com os setecentos professores da rede que se abriram para a diversidade. O caminho está sendo percorrido por todos, ninguém está mais à frente, estamos sim, querendo parceiros para a caminhada, para que envolvidos nesta proposta consigamos percorrer um caminho mais humano, fraterno e solidário.

**Talvez não tenhamos conseguido fazer o melhor,
Mas lutamos para que o melhor fosse feito.
Não somos o que deveríamos ser,
Não somos o que iremos ser,
Mas, graças a Deus,
Não somos o que éramos.**

Martin Luther King.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluo este trabalho acreditando que todas as possibilidades desenvolvidas contemplaram variadas situações de incluir, não somente aos alunos, mas também aos professores. Ao ouvi-los trazendo suas angústias, pensou-se em acolhê-los de forma amorosa, para que sua postura de educadores frente aos seus alunos pudesse ser reproduzida também com amorosidade. Paulo Freire fala em amorosidade, já que educar é um ato de amor, e está nos dizendo que não devemos nos acomodar com o contexto, mas que precisamos constatar para nos tornar capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela.

Realmente, todas ações implementadas pela Secretaria de Educação foram desafiadoras, pois, não se muda uma cultura sem que haja discussão, reflexão, sem lembrar de uma história de crueldade até pouco tempo atrás. Desacomodar uma comunidade inteira para repensar as pessoas na cidade foi um dos pontos mais bonitos. Gerar oportunidades para quem não tinha seus direitos respeitados foi um processo de persistência para todos os envolvidos. Criar perspectivas de vida aos alunos com necessidades educacionais especiais e vê-los cobrar isto dos pais, professores e comunidade em geral foi um espetáculo.

Abre-se um caminho que é complexo de percorrer, mas onde foi possível observar que se ampliaram os conceitos de diferença, desigualdade e tantos outros que circundam a discriminação. Nos registros da cidade de Esteio fica a história da educação especial como um apoio aos alunos na educação básica, e essa transformação de atitude que a inclusão provoca em quem participa deste processo, o faz de tal forma que não tem como retroceder. Pensar no que já foi superado em tão pouco tempo e rever as ações que a Mantenedora continuará aplicando são aspectos importantes no fazer educacional.

A seguir apresento alguns aspectos que ainda são pontos de fragilidade:

- Quanto ao Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico (LDB 9.394/96) e Resolução 2/2001 CNE/CEB, apontam que precisamos reduzir o distanciamento entre a teoria e a prática. Deseja-se uma escola inclusiva precisamos desenvolver ações que contemplem as legislações e criemos perspectivas diferentes para as realidades que convivemos. O que não podemos fazer é desistir de lutar por mais espaços aos alunos, oportunizando, experiências nas escolas da rede municipal de ensino que não podem ser ofertadas em nenhum outro espaço que não seja o escolar.

- Na Educação Infantil precisamos ampliar o acesso de crianças com necessidades educacionais especiais. Respondendo de maneira positiva ao processo de estimulação precoce, somente com a intervenção precoce reduziremos as defasagens e desenvolveremos melhor as crianças. Está comprovado que crianças que recebem uma intervenção precoce, no período de zero a quatro anos, têm reduzido suas dificuldades cognitivas quando do período escolar.

- Aplicação da terminalidade – A SMEE se questiona quanto à responsabilidade da educação de encerrar um período significativo para o aluno sem ofertar outro espaço que seja o profissionalizante; Onde vamos colocá-los? Acabaremos colocando-os em um reduto discriminatório? Não se trabalhou tanto para que o final seja esse! É preciso que a cidade crie espaços alternativos aos alunos com necessidades educacionais especiais; É preciso trabalhar com as famílias para que acreditem no potencial de seus filhos e possibilitem desafios. Somente o Benefício de Prestação Continuada – BPC, não garante dignidade a este sujeito. O sujeito tem que estar interagindo com o mundo, ele é um cidadão do mundo perseguindo seus direitos.

- É necessário que o município de Esteio invista em conhecer a sua população realizando censo demográfico. Muitas são as famílias que, ainda hoje, escondem suas crianças do mundo, por medo ou por ignorância, mas cabe ao poder público identificá-las e orientá-las para que se inicie o trabalho de reconhecimento destas pessoas em situação de deficiência.

- A continuidade de investimento no Centro Municipal de Educação Inclusiva que tem como foco o trabalho pedagógico este é o mote que se descobriu como apoio a todos os envolvidos na educação dos alunos com necessidades educacionais especiais. Conforme prevê a Resolução 2/2001 CEB/CNE. O que

necessitamos é realizar concurso público para educadores especiais, para contemplar os Projetos Políticos Pedagógicos e Regimentos quanto ao trabalho em colaboração de educadores capacitados e educadores especializados, ampliando as formas de atendimentos nas escolas municipais.

Trabalhar com a educação é um desafio, mas trabalhar com a educação inclusiva é a superação de si mesmo. Pois mesmo com tantas contradições buscase atingir o que os olhos não são capazes de ver e fica aqui a sensibilidade, o desejo de fazer algo a mais. Provocar no outro o desconforto de não se acomodar frente a tantas situações e buscar nas suas incertezas alternativas criativas de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. **Necessidades especiais na sala de aula: um guia para a formação de professores**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, UNESCO, 1999.

ALCUDIA, Rosa *et al.* **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BAPTISTA, Cláudio Roberto; BEYER, Hugo Otto (Orgs.) **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BAPTISTA, Cláudio Roberto.;CAIADO, Kátia Regina M.; JESUS, Denise Meyrelles – org. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto alegre: Mediação, 2008.

BAPTISTA, Cláudio Roberto et al. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação,2007.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na Escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2 d. , 2006.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB**, lei nº 9.394 de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC /SEESP, 2001.

BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico**, 2000. Disponível em:< [http// www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm)>. Acesso em: 11 de abril, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. INEP. Censo Escolar, 2006. Disponível em <[http:// www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp](http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp)>. Acesso em 11 de abril de 2009.

CARDOSO, Marilene da Silva. **Educação Inclusiva: uma práxis educativa junto a alunos com necessidades especiais**. Porto Alegre, Redes Editora, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Trad. Fátima Murad – 2. Ed. – v. 3 – reimpressão 2008. Porto alegre: Artmed, 2004.

CORREIA, Luiz de Miranda. **Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo**. Portugal: Porto, V. 13, 2003.

DECLARAÇÃO de Salamanca. **Enquadramento da ação**: necessidades educativas especiais. Conferência Mundial sobre NEE: Acesso e Qualidade – UNESCO. Salamanca, Espanha, 1994.

ESTEIO, Secretaria Municipal de Educação e Esporte. **Plano Municipal de Educação**. Disponível em:< <http://www.esteio.rs.gov.br>>. Acessado em 10 de abril de 2009.

ESTEIO, Secretaria Municipal de Educação e Esporte. **Projeto Político Pedagógico**. 2001.

ESTEIO, Secretaria Municipal de Educação e Esporte. **Plano de Ação do CEMEI**, 2008.

FONSECA, Vitor da. Tendências futuras da Educação Inclusiva. In: STOBÄUS, C.D.; MOSQUERA, J.J.M. (Orgs.) **Educação Especial: em direção à escola inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Sabres necessários à prática educativa**. São Paulo: 28ª ed. -Terra e Paz, 1996.

GONZÁLEZ, Eugenio. et al. **Necessidades educacionais específicas: intervenção psicoeducacional**. Trad. Daisy de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KASSAR, Mônica de C. M., **Políticas nacionais de educação inclusiva** – discussão crítica da Resolução nº 02/2001. Ponto de Vista: *Revista de Educação e Processos Inclusivos*, Florianópolis, nº 3 / 4, p. 01-195,2001/2002.

MARTINS, Lúcia de A. Ramos.(Orgs.) **Escola Inclusiva: pesquisa, reflexões e desafios**. João Pessoa: Idéia, 2008.

MAZZOTTA, MARCOS José Silveira. **Educação Especial no Brasil: Histórias e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MOLL, Jaqueline. (Orgs.) **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de SANTOS, Tânia R. Lobato dos. – org. **Política de Educação Inclusiva e Formação de Professores no Município de Ananindeua-Pará**. Belém: CCSE/UEPA, 2007.

PADILHA, Anna Maria L. **Práticas Pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.