

A Política de Educação Escolar de Deficientes: Olhares Históricos e Contemporâneos

Autores:

Elciane Maria Murta da Silva - Mestre em Planejamento em Políticas Públicas

Hermano Machado Ferreira Lima – Doutor em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN

Resumo

Neste trabalho, avalia-se a política educacional de atendimento aos deficientes, desenvolvida no município de Fortaleza-CE, tentando identificar o processo de articulação da educação especial com o ensino regular. Essas contribuições se pautaram na visão de um técnico, duas gestoras e seis educadores, acerca do atendimento educacional especializado executado em Fortaleza, através das ações do Programa Nacional de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Este é um estudo qualitativo, descritivo e optou-se pela estratégia investigativa, pela via do estudo de caso, realizando-se uma análise teórico-documental e trabalho de campo. As fontes dos dados foram os depoimentos de pessoas e análise de documentações que possibilitaram caracterizar o processo histórico-político da educação especial, no âmbito internacional e nacional. O local da pesquisa foi uma escola municipal mantida pela Secretaria Executiva Regional I, que se denominou de Sabará. Constatou-se, nesse debate de fatos e intenções, a urgência da formação continuada dos educadores que, em sua maioria, concordam que há necessidade de articulação da educação especial com o ensino regular, revelando a quebra de barreiras atitudinais. O AEE, na ótica dos pesquisados, não produziu resultados impactantes, dada a fragilidade na formação de rede de apoio à execução da política, embora seja considerado como avanço, principalmente, pela oferta do serviço pedagógico especializado. A acessibilidade, a estrutura física e as adequações pedagógicas ainda são questões de embate no processo de articulação da educação especial com o ensino regular.

Palavras-chave: Educação Especial. Deficiência. Diversidade. Políticas Públicas Educacionais.

Abstract

We intend to assess the policies in education concerning the service destined to the impaired students developed in the district of Fortaleza-CE, trying to identify the process of articulation of special education and regular schooling. Our contributions are based on the views of a technician, two school managers and six teachers on the specialized educational service (SES) put into practice in Fortaleza through the actions of the National Program of Inclusive Education: Rights to Diversity. This program aims to spread policies of inclusion in the educational systems; invest in the formation of school managers and teachers; make society aware of the necessity of inclusive education and form networks to support the process of inclusion. Four districts of the State of Ceará are involved in this program, one of them being the district of Fortaleza which was selected as our researching source. We present a qualitative and descriptive study done through the investigation of study cases; the analysis of documents and theories and researches done in the field. The data collected comes from statements and document analysis that made it possible to characterize the historical and political process of the special education both nationally and internationally. The sample is a public school from Executive Secretary I that we named Sabará. After this debate of facts and intentions, we found the urgent need of the permanent formation of educators who agree with the articulation of special education and regular schooling which represents an attitude breakthrough. According to the researchers, the SES has not yet produced deep results due to the difficulties of forming supporting networks to put into practice this policy; nevertheless, it is considered a breakthrough. The accessibility, the infrastructure and the pedagogical readjustments are still important questions concerning the articulation of special education and regular schooling.

Keywords: Special Education. Impairment. Diversity. Public Policy in Education.

INTRODUÇÃO

A vivência com alunos deficientes, em sala de aula inclusiva, induziu a opção por aprofundar estudos sobre essa nova visão da escola, o que suscitou um olhar reflexivo sobre a política de educação especial. Considerando-se os três campos de ação em que a educação se efetiva, o município, a escola e a família, constatou-se que o ambiente escolar é o *locus* de maior riqueza, pois é nele que se operacionaliza a maior parte das ações direcionadas à melhoria da educação, por ser a escola a referência no atendimento. Pesquisar políticas públicas de educação significa conhecer o papel do Estado, da sociedade, da legislação em vigor e se apropriar das repercussões dessas instâncias na vida das pessoas com deficiências.

O objetivo geral desta abordagem foi, portanto, analisar a política educacional de atendimento a deficientes, desenvolvida no município de Fortaleza. Nessa perspectiva, procurou-se contextualizar, historicamente, a educação especial no Brasil e no Ceará; analisar a política de atendimento educacional especializado, executada em unidade escolar; registrar o pensamento dos atores educacionais sobre a política de atendimento à educação especializada.

As discussões sobre o problema de pesquisa centraram-se nos seguintes pontos: o contexto da educação especial no âmbito internacional, nacional e estadual; o contexto da educação especial no município de Fortaleza; as políticas públicas gestadas para atender às pessoas com deficiências e a compreensão de que a política de inclusão de deficientes no sistema regular de ensino, através do Programa Nacional de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (PNEI), vem repercutindo no atendimento aos alunos com deficiências nas escolas de Fortaleza.

A pesquisa aqui apresentada caracteriza-se como de abordagem qualitativa e descritiva, caracterizada por Bogdan e Biklen (1994) como aquela em que, na investigação, o contexto é a fonte direta dos dados e o pesquisador, o seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é maior do que com os resultados; a análise dos dados tende a

seguir um procedimento indutivo; o significado que as pessoas apresentam das situações é vital na abordagem qualitativa descritiva. Nesse contexto, o pesquisador assume uma atitude holística, voltando-se para as variedades de dimensões da mesma questão, focalizando-a como um todo.

O município de Fortaleza está dividido em seis regionais e o recorte geográfico da pesquisa foi uma escola da Secretaria Executiva Regional I (SER I). Os critérios para selecionar a unidade escolar foram intencionais, considerando a disponibilidade de tempo para concretização do estudo. Dentre os marcos definidores da escolha do universo pesquisado figuraram os elementos: facilidade de acesso ao espaço escolar e aos profissionais por já ter integrado a equipe de professores; a Escola tem tipologias variadas de deficiências (paralisia cerebral, deficiência intelectual e surdez); a Escola possui professor de apoio pedagógico específico.

A escola e os entrevistados receberam nomes fictícios de origem indígena. Os educandos, que integraram o estudo, receberam nomes de planetas. A ideia é ressaltar características que possam revelar traços da subjetividade dos pesquisados.

A pesquisa de campo, do tipo estudo de caso teve como *locus* a Regional I do Município de Fortaleza, cujos atores educacionais foram cinco (05) professores que lidam com o alunado com deficiência, nos quais esta pesquisadora se deteve, embora outros educadores e educandos tenham feito parte da pesquisa.

Uma coisa é ler e aprender os direitos e deveres definidos em legislação, outra coisa é descobrir, com as pessoas, como elas estão lidando com esses direitos e deveres, na sua vida cotidiana e quais os resultados. Descobrir com as pessoas significa estar em relação com elas. Com a finalidade de dar visibilidade de quem executa a política de AEE, foi traçado um breve perfil dos professores envolvidos na pesquisa.

Dos cinco professores pesquisados, apenas um (01), representando um

percentual de 20%, tem idade entre 20 e 30 anos, enquanto os demais (04) estão na faixa etária entre 41 e 50 anos (80%).

Quanto ao tempo de trabalho como professor, 20% dos educadores afirmaram exercer essa função entre 5 e 10 anos, 20%, entre 11 e 15 anos e 60% trabalham há mais de 15 anos. Dentre os professores pesquisados, 60% afirmaram que, no decorrer de uma semana, trabalham entre 20 e 30 horas, enquanto 40% trabalham mais de 40h.

Quanto à formação profissional, constatou-se que todos os professores (100%) são graduados e distribuídos nos cursos de Pedagogia (60%), Pedagogia e Habilitação em História e Geografia (20%), Química e Licenciatura Curta em Ciências (20%). Desses professores, 60% têm especialização e 40% ainda não apresentam essa formação especializada.

A graduação desses profissionais foi realizada na Universidade Estadual do Ceará (40%) e na Universidade Vale do Acaraú (60%).

Os pesquisados que ainda não têm especialização, já estão fazendo cursos de especialização na UECE (20%) e na UVA (80%). O modelo operacional adotado, que possibilitou o confronto dos dados da realidade com a visão teórica que se tem da questão em análise, foi a análise teórico-documental, como fontes orientadoras e organizadoras da educação especial no município de Fortaleza coligada à aproximação empírica.

A análise teórico-documental foi subsidiada pelas leis, decretos, projetos, planos, declarações, convenções internacionais e diretrizes, que possibilitaram a caracterização do processo histórico-político da educação especial no Brasil e no Ceará, tendo a legislação internacional como marco do processo.

Os contatos com o espaço empírico ocorreram através de visitas, algumas no turno da tarde e outras no turno da manhã, porque nos dois turnos haviam alunos com deficiências. Selecionou-se, como eixo norteador desse olhar investigativo, a

ação prevista pelo Programa Nacional de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (PNEI) voltado à implantação de salas de recursos multifuncionais, tendo como foco da análise, a escola.

A coleta de dados da pesquisa de campo foi realizada por meio das técnicas de observação e entrevista. O processo de observação foi norteado por um roteiro previamente estabelecido, porém as observações direcionadas aos educandos, em sala de aula regular e na sala de atendimento educacional especializado, foram registradas em diário de campo. Observaram-se seis estudantes, dentre os quais, quatro deles possuíam deficiência intelectual, um com paralisia cerebral e uma com surdez.

Os profissionais entrevistados foram cinco professores da sala regular de ensino, duas gestoras (diretora e vice-diretora), a professora de apoio educacional específico, denominado atendimento educacional especializado e uma técnica da SER I. Os instrumentais das entrevistas continham uma parte com questões estruturadas e questões semiestruturadas. Optou-se pela construção de quatro modelos de instrumentais, com uma parte unificada para todos os informantes e outra direcionada para cada segmento da escola.

O procedimento de análise dos dados coletados, inicialmente, foi uma leitura fluente das falas, por segmento, primeiro as respostas dos professores, em seguida as respostas das gestoras, depois as da professora do atendimento educacional especializado e, por último, a fala da técnica da SER I. Após retomar as falas, repetidas vezes, foram feitos alguns recortes dos aspectos significativos da realidade, para trabalhá-los, buscando interconexão sistemática entre eles, apoiada pelo registro do processo de observação. Assim, direcionou-se o olhar sobre a articulação da educação especial com o ensino regular, dentro de três categorias de análise: educação especial, as políticas públicas educacionais e a escola.

A compreensão da educação especial, como modalidade de ensino que perpassa toda a formação acadêmica e seu confronto entre o ideal de política

pública educacional e o real, está organizada nos seguintes tópicos: os caminhos da educação especial brasileira, em que se reporta, inicialmente, ao entendimento dos conceitos de diferença e diversidade, como componente norteador da discussão da temática, seguindo para a contextualização da marcha da educação especial no Brasil e no Ceará, buscando entender em que pilares estava apoiado esse modelo de educação, na relação com as pessoas deficientes. Acredita-se que o trajeto é consequência de um contexto histórico, tendo como base uma política pública que se constitui mediante uma demanda gestada pelos grupos sociais.

2 ENTENDENDO A DIVERSIDADE

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), a deficiência pode ser conceituada como uma anomalia de estrutura ou de aparência do corpo humano e do funcionamento de um órgão ou sistema, independentemente de sua causa, tratando-se em princípio de uma perturbação de tipo orgânico. A Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID, 1989) fala que a deficiência transitória ou permanente, para ser caracterizada, exige a perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica. A CIDID entende ‘incapacidade’ como uma consequência da deficiência, como não ver, não ouvir.

Essa interpretação de deficiência, como sinônimo de incapacidade, precisa ser esclarecida e socialmente incorporada. A limitação na locomoção ou audição não representa ser incapaz no sentido amplo, sem implicar a falta de potencialidades para o exercício de outras habilidades. Fávero (2004), ao direcionar um olhar sobre os conceitos atribuídos à deficiência, acha que a convenção da Guatemala (2001, p.25), já internalizada pelo Decreto nº. 3.956/01, definiu-a amplamente em seu artigo 1º, pois não esclarece o nível de limitação para caracterizar a deficiência, ou seja, basta que seja uma limitação.

O termo deficiência significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.

O termo deficiência remete à ideia de insuficiência, a falta de algo que pode ser entendido pela condição permanente ou temporária quando se refere a pessoa que não ouve, não fala, não anda, não vê. Esse atributo deve ser visto como limitação, não devendo ser traduzida na impossibilidade (deficiência temporária) ou negação (deficiência permanente) da existência de particularidades promissoras para aprendizagem. As limitações são inerentes ao homem, visto que alguns, mesmo com visão perfeita, apresentam dificuldade para traçar o trajeto de locomoção espacial, ao se direcionar para determinado endereço. O equívoco sobre a educabilidade dessas pessoas faz emergir uma revisão sobre a representação construída historicamente sobre a pessoa com deficiência.

A sociedade atual é bastante heterogênea, por ser constituída por diferentes grupos humanos, com interesses diversos, pertencentes a classes e identidades em conflitos. Os indivíduos que convivem nas comunidades apresentam diferenças relacionadas às características físicas, psicológicas, sociais, culturais, religiosas. A partir de 1994, o Brasil, assumindo a defesa dos direitos propostos pela Declaração de Salamanca que fala de princípios políticos e prática em educação especial, vem procurando implementar um modelo educacional capaz de incluir, social e educacionalmente, os alunos com deficiências.

A esse respeito, Santos (2006) refere que a proposta de inclusão de alunos com deficiência é inovadora, em relação à proposta de integração, da década de 1970. O que muda na proposta de inclusão é que os sistemas educacionais passam a ser responsáveis pela criação de situações capazes de promover uma educação de qualidade para todos e fazer adaptações que atendam às necessidades educativas

especiais dos alunos com deficiências.

Nessa perspectiva, o sistema educacional deixou de ter um caráter assistencialista, garantindo o ingresso dos alunos com deficiências nas salas regulares, em busca de oferecer-lhes suporte e condições necessárias para inclusão. Na perspectiva inclusiva, todos os alunos e, não somente, os que apresentarem deficiências, devem ser acolhidos, suprimindo-se a subdivisão dos sistemas escolares nas modalidades de ensino especial e regular.

A educação inclusiva busca valorizar as diferenças, como fator de enriquecimento do processo educacional, transpondo barreiras para a aprendizagem e a participação com igualdade de oportunidades. Sendo assim, as escolas devem ser adaptadas para acolher toda a diversidade apresentada por seu alunado, quer seja aqueles que apresentam deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas, ou, também, os que apresentam características atípicas. Essa ação se contrapõe à homogeneização padronizada dos alunos, mostrando a importância do sistema educacional se adequar às necessidades dos seus educandos, sem impor a esses que se amoldem às escolas.

Muito se tem discutido sobre os processos de iniciação da inclusão de estudantes que apresentem diferenças em relação aos padrões de normalidade, socialmente instituídos. Muitos teóricos têm se ocupado deste tema, dentre os quais se destaca Mantoan (2005, 2006), que enfatiza a necessidade dos ambientes humanos de convivência e de aprendizados serem plurais por natureza. Carvalho (2005) ressalta o paradigma da diversidade como uma vantagem para o trabalho pedagógico, desde que essa diversidade seja valorizada pelo educador, visto que o mais importante na sala de aula é o aluno.

Dessa forma, quanto mais diversas forem as características e suas manifestações, tanto mais os processos educativos vão se aprimorando como consequência da diversidade. Nesse sentido, Carvalho (2005, p.31) afirma que “ao refletir sobre a abrangência de sentidos e de significado do processo de educação

inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade.”

Mittler (2003) indica que os objetivos da inclusão estão, atualmente, no foco da política educacional e da política social. No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma, com o objetivo de assegurar a todos os alunos o acesso a toda a gama de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isso inclui propostas diversificadas, currículos flexíveis, avaliação, registros, relatórios de aquisição acadêmica adequados às habilidades construídas e, por fim, suas interações cotidianas.

Stainback e Stainback (1999), fala que as sociedades estão se tornando multiculturais e a inclusão é um dos princípios fundamentais em que a transformação da sociedade deve se basear, portanto, em uma sociedade cada vez mais diversificada, o ensino inclusivo, necessita mostrar e ensinar aos alunos a aceitar as pessoas que são diferentes.

Quando se fala em inclusão escolar, em educar tendo como valor o respeito à diversidade, sente-se a necessidade de refletir sobre o vocábulo ‘diferença’. Quando seu uso é direcionado às pessoas, torna-se polissêmico, devido à multiplicidade de situações que se verificam nas práticas sociais, cuja diferença está apoiada em balizadores como: características físicas, mentais, culturais sob a influência de diversas conotações, gênero, classe social, raça e etnia.

Questionam-se, aqui, as atipicidades que podem definir uma pessoa ou um grupo de pessoas como deficiente. O conceito de diferença, como categoria analítica, apresenta-se com variados significados, segundo a prática discursiva na qual se inscreve. Porém, há um consenso de que as diferenças não podem ser encaradas como desvios em relação à norma ou, como simples resultados de comparações entre sujeitos. “As diferenças precisam ser analisadas nos vários contextos e nas manifestações de diferentes sujeitos” (CARVALHO, 2008 p. 14).

O caso de uma pessoa com deficiência ser inserida em uma sala de aula,

ocasionará manifestações distintas daquelas que seriam produzidas num contexto como, por exemplo, de uma fábrica. Na sala de aula, é a aprendizagem do educando que servirá como referência da diferença, enquanto na fábrica, outros referenciais serão considerados, dentre os quais está à produtividade.

Essa reflexão sobre o conceito de diferença instiga o pensamento a respeito da diversidade e do que ela representa como proposta para ressignificar a educação, mobilizando e incentivando o aprendizado dos educadores dos tempos modernos.

É preciso conhecer aquilo de que se fala, quando se faz referência à diversidade. Nesse sentido, Fleuri (2006) conceitua diversidade articulando diferença e unidade. Diversidade, como integração de diferenças em uma unidade que não as anula, mas que ativa o potencial criativo da integração entre sujeitos e destes com seus contextos.

Entende-se que a diferença antecede à diversidade, sendo preciso problematizar a proposta de trabalho pedagógico na diversidade, ressaltando, primeiramente, as diferenças existentes entre os alunos e entre os educadores. Brah (2006) esclarece essa problemática, ao afirmar que existem quatro maneiras de conceituar a diferença: como experiência; como relação social; como subjetividade e como identidade. A contribuição dessa autora é importante, pois ajuda a pensar a inclusão escolar a partir da valorização do trabalho na diversidade em sala de aula.

O conceito de diferença, colocado sob essa visão, adentra a dimensão pessoal, com interpretações pessoais decorrentes das relações construídas entre os sujeitos e com o contexto social. A experiência é uma prática de significações simbólicas e verbais relativa ao que se vivencia na realidade. A experiência, para Brah (2006), se situa no campo de lutas, das condições materiais e dos significados, sendo essa experiência o 'lugar' em que o indivíduo se constitui em sujeito. A biografia individual é formada nesse lugar, que é uma dimensão discursiva na qual as subjetividades são inscritas, aceitas ou rejeitadas.

As pessoas com deficiência precisam ser amparadas por práticas culturais e

políticas que lhes permitam entender e conceituar suas diferenças seu ‘eu’, a visão do outro e do ‘nós’, como categorias distintas. O significado de cada vivência varia de um sujeito para outro, não sendo procedente afirmar que todos os deficientes físicos, todos os cegos ou todos os surdos experimentam, igualmente, suas limitações, porque são acometidos pela mesma deficiência.

Diante dessa realidade, Carvalho (2008) critica as práticas discursivas de especialistas que opinam sobre providências cabíveis no que consideram politicamente corretos ou no teoricamente desejável, sem a consonância com as expectativas dos deficientes.

A autora citada defende a escuta ativa ao deficiente com uma história concreta, real e única, vivida em um dado contexto, sem correr o risco de examinar a deficiência em si mesma e pontua dizendo.

[...] Este tem organismo, corpo, mente e sentimentos que variam segundo suas próprias histórias de experiência da deficiência. Suas falas é que devem nos orientar para que sejamos bem-sucedidos nos esforços em prol da melhoria da qualidade de suas vidas e de sua inclusão social e educacional escolar (CARVALHO, 2008. p. 17).

A diferença, no contexto da relação social, é entendida de acordo com o modo como ela é compreendida e tratada no interior de estruturas socioeconômicas e políticas de poder. A diferença não é um fato isolado, mas é o resultante de relações sociais pautadas em valores que, quando desrespeitados produzem as diferenças. As diferenças de uma pessoa com deficiência ganham conotações importantes, que se revestem sob formas de preconceitos, banalizando suas potencialidades. Essas pessoas são percebidas pelo que lhes falta, pelo que necessitam, em termos assistenciais, desprezando o potencial latente e que exige oportunidades para seu desenvolvimento.

Carvalho (2008) sinaliza que as relações sociais implicam, na prática, experiências, sem condição de especificar suas particularidades nas vidas individuais, mas alerta para suas sequelas, principalmente na auto-estima e nas motivações dos sujeitos.

As reflexões mais comuns, em torno da subjetividade, é a contraposição da vida objetiva com a vida subjetiva de caráter individual e emocional, levando a uma relação de reciprocidade entre o sujeito e o mundo. Pensar sobre a diferença como identidade não está dissociado das questões sobre experiência, subjetividade e relações sociais, pois as identidades resultam da experiência culturalmente construída em relações sociais. Carvalho (2008, p. 21) esclarece a íntima relação entre identidade e subjetividade, quando conceitua ambas:

A identidade pode ser conceituada como o conjunto de caracteres que permitem diferenciar pessoas e objetos uns dos outros. Enquanto que a subjetividade permite dar sentido às nossas relações com o mundo, a identidade é o que o sujeito “em processo” experimenta. A identidade pode ser considerada como um processo da e na subjetividade e que retrata a dinamicidade do sujeito e do contexto [...].

Na contemporaneidade, estão crescendo e ganhando espaço as ideias que valorizam os movimentos das alteridades, transformando o princípio da permanência da identidade e tirando as diferenças do lugar inusitado. Ressalta-se, aqui, que não se trata de negar as diferenças, como condição singular de cada pessoa, mas de analisar os novos modos de reconhecimento da diferença, em termos políticos e sociais.

O trabalho, na diversidade, se inicia pelo reconhecimento das diferenças e na paridade de direitos que, na escola, traduzem-se como aprendizagem e participação, não somente, como presença física em modalidade de atendimento educacional escolar. Nesse sentido, a educação inclusiva tem como meta prioritária, formar cidadãos para o convívio humanizado, respeitando as

individualidades e a diversidade, que caracteriza o universo de educandos, numa perspectiva educativa cultural e social que compreende a educação como um direito de todo ser humano, independente de suas características e como um elemento formador, essencial a uma sociedade cidadã.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394/96 (BRASIL,1996), os alunos têm direito à educação, permanência na escola, respeito à diversidade e à pluralidade de culturas. Esses direitos devem ser respeitados e praticados, por meio de ações capazes de reorientar a educação regular incentivando a educação inclusiva, oportunizando aos deficientes, o convívio em escolas comuns e, não apenas, um modelo educativo restrito, oferecido em classes especiais. Embora se reconheça a necessidade de um atendimento específico aos que precisam de um atendimento especial, ressalta-se a importância do acolhimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, em escolas regulares, para que elas possam ampliar o seu universo social, o que, também, alargará os seus conhecimentos.

3 O OLHAR DOS ATORES EDUCACIONAIS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para garantir o anonimato da escola pesquisada utilizou-se, para ela, a denominação de Sabará que, na língua tupi, significa pedra reluzente. Fundada na década de 1950, por iniciativa dos sacerdotes do Sagrado Coração de Jesus, que tinham a preocupação com abrigar os seminaristas menores, funcionou com este objetivo até o ano de 1967, quando passou a funcionar como escola e, apenas em 1974, registrou mudanças de funcionamento, com a implantação do sistema de telensino,¹ que contava com orientadores de aprendizagem, de 5ª. a 8ª. séries do

¹ O *Telensino* foi uma modalidade de ensino, uma experiência de utilização da tecnologia, em particular da televisão em sala de aula, que se iniciou em 1974, mas foi na década de 1990 implementada em todo o Estado do Ceará, atingindo cerca de 300.000 alunos. Esta proposta

Ensino de 1º grau (atual Ensino Fundamental) e direção dos padres.

No ano de 1987, através de convênio assinado com a Secretaria de Educação do Município, a escola passou a atender à comunidade, com oferta do Ensino de 2º Grau (denominado, atualmente, Ensino Médio), através de cursos científico e pedagógico. Enfrentou inúmeras dificuldades e, em 1992, a Secretaria de Educação do Município reassumiu o comando da escola impondo limitação de recursos e restringindo o quadro de pessoal, tendo cedido, apenas, os docentes.

De acordo com informações contidas no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), do ano de 2009, são apontados como problemas prioritários a serem enfrentados pela equipe escolar: a) altas taxas de reprovação em português e matemática nas turmas do Ensino Fundamental II (5ª a 9ª série); b) índice elevado na distorção idade-série; c) atendimento precário na biblioteca; d) falta de envolvimento da família no processo de ensino-aprendizagem dos alunos; e) insuficiência de qualificação dos profissionais; f) precária implementação de práticas pedagógicas inovadoras e no aspecto de infra-estrutura, a garantia da acessibilidade para educandos com deficiência.

Realizou-se o estudo dos documentos: Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), com o objetivo de averiguar as propostas existentes direcionadas aos estudantes com deficiência. O (PPP) está desatualizado e as ações constantes previstas não mencionam os alunos com deficiências, até porque a sala de AEE iniciou, em Sabará, no ano de 2006. Quanto ao (PDE), contém as seguintes propostas: 1 atualizar o (PPP) ; 2 realizar sessão de estudo sobre a importância da inclusão; 3 elaborar proposta curricular; 4 adquirir tesoura adaptada para alunos com paralisia cerebral e *kit* de multimídia para trabalhar com eles; 5 realizar eventos para os pais visando a fortalecer a relação com esse segmento escolar.

permitiu ampliar o número de matrículas e universalizar o ensino fundamental principalmente em regiões interioranas do Estado (ROCHA, 2008)..

Carvalho (2004, p. 162) ressalta que o projeto político pedagógico deve conter o tópico referente à participação da família e da comunidade para dinamizar a promoção da educação inclusiva.

Finalizamos este tópico com algumas referências à participação da família e da comunidade, como elementos essenciais para o eixo de uma proposta de educação inclusiva. Trata-se de tema muito analisado e para o qual há consenso. Talvez a questão esteja em como viabilizar essa participação, isto é, as estratégias a serem adotadas em cada escola.

Sobre o projeto político pedagógico, Góes (2004, p. 32) coloca a importância da mudança da cultura administrativa dos sistemas educacionais e de investimento na capacitação dos educadores desse sistema.

[...] O projeto pedagógico que almejamos requer, em primeiro lugar, formas de gestão democrática da escola que não estão nem constituídas, nem alicerçadas. Alicerce este que demanda uma política de mudança da cultura administrativa, concomitante a uma capacitação e desenvolvimento profissional dos educadores para esta nova realidade. Isto implica recursos de toda natureza, humanos, materiais e econômicos. As marcas da centralização, aliás, continuam bastante presentes, no âmbito orçamentários e nos processos de avaliação de sistemas, escolas e alunos.

Dentre os compromissos éticos do professor está ser aprendiz da prática docente, porque é esse aprendizado em constante movimento de construção que dá sentido à sua profissão, faz surgir o respeito pelo que realiza na sociedade e por seus educandos. Com o intuito de mostrar quem são esses educadores que compõem o universo pesquisado, apresenta-se seu perfil profissional.

3.1 A visão dos atores educacionais sobre a implementação da política de Educação Especial na Regional I do município de Fortaleza

A permanência no universo empírico foi um momento de muito aprendizado e as entrevistas com os profissionais foram direcionadas a cinco professores de alunos com deficiência, duas gestoras, a professora que realiza o atendimento educacional especializado (AEE) e a uma técnica da Secretaria Executiva Regional I (SER I).

Segundo os arqueólogos, viajantes, portugueses e europeus, o primeiro povo indígena encontrado no Brasil pertencia à civilização tupi, que habitava grande parte da costa brasileira. Entendendo que os brasileiros têm sua origem no cruzamento do branco com o índio, adotaram-se, também, nomes de origem tupi para todos os sujeitos entrevistados e para o universo escolar pesquisado, para resguardar seus anonimatos. Com esse mesmo intuito, atribuíram-se nomes de planetas aos alunos observados porque o planeta é um astro sem luz e calor próprios, que gira em torno de uma estrela que o ilumina e aquece. Filosoficamente, considera-se que o intuito dessa pesquisa foi analisar como o AEE, na escola Sabará, ilumina e aquece a educação especial no ensino regular.

Das duas gestoras pesquisadas, uma tem entre 31 e 40 anos e trabalha na área da educação entre 11 a 15 anos, enquanto a outra tem mais de 50 anos de idade e mais de 15 anos de trabalho em educação. Essas gestoras trabalham, semanalmente, entre 30 e 40 horas, e ambas têm licenciatura em Pedagogia sendo que uma é especializada em Psicopedagogia e a outra cursa Administração Escolar, na Universidade Vale do Acaraú (UVA).

A técnica da Regional I, em Fortaleza tem idade entre 20 e 30 anos, trabalha na área da educação há mais de 5 e menos de 10 anos, com carga horária semanal entre 30 e 40 horas. É licenciada em Pedagogia, pela UVA e especialista em

Educação Inclusiva, pela UFC. Atualmente, é aluna do Curso de Mestrado em Educação da UFC.

O único professor do sexo masculino entrevistado foi denominado Bacuara, que em tupi significa sábio, homem inteligente e preparado. Ele é professor de matemática do Ensino Fundamental II (7ª série), em uma sala de 35 alunos, dentre os quais está um aluno com paralisia cerebral, que apresenta grande comprometimento da fala e da coordenação motora, dificultando, principalmente, a atividade de escrita. Este compõe o alunado da escola Sabará desde 2005, tendo sido alcunhado, no presente trabalho, como Vênus, por ser o astro mais brilhante do céu depois do sol e da lua, e também conhecido como estrela matutina ou estrela Dalva.

Ayoacy, em tupi, significa moça de pouca idade, pois, dentre as entrevistadas, é a mais nova. Sua turma de 3ª. série tem 23 alunos e um deles, Marte, apresenta deficiência intelectual e está na escola desde o ano de 2005, quando o AEE ainda não era uma realidade neste espaço escolar, tendo evoluído na socialização e no cumprimento a regras.

Abayomi, em tupi, significa pessoa agradável; ela é alfabetizadora (1ª série), com jornada de trabalho de tempo integral, no turno da manhã, em uma sala com 22 alunos dentre os quais está Saturno, uma aluna surda, porém muito inteligente, e o menino Urano que é deficiente intelectual, tem dificuldade em falar e, por isso, utiliza muito a expressão gestual na maior parte do tempo.

Cendi representa, em tupi, a luminosidade, trabalha os dois horários na escola. Sua turma de 2ª série tem 21 alunos sendo que Netuno, um estudante com deficiência intelectual, está entre eles, apresentando comportamento agitado e sem muita noção de regras de convivência.

Eçaí, na língua tupi, quer dizer pessoa risonha, alegre e também está entre os professores que têm jornada de tempo integral. Sua turma de 4ª série tem 29 alunos, sendo que uma menina, que se denominou Mercúrio, apresenta deficiência

intelectual, mas tem habilidades em artes, é fechada em si mesma e também está na escola desde 2005.

Após a caracterização dos professores apresentam-se suas falas mais expressivas, coletadas através de entrevistas.

Ao indagar-se, aos professores, sobre o que pensam a respeito de sua aptidão para atuar junto aos alunos com deficiência, obteve-se uma resposta unânime; nenhum se acha qualificado para trabalhar com alunos deficientes. Essa opinião referente à ausência de preparo profissional foi perpassada de maneira recorrente em outros questionamentos, como uma forte argumentação dos informantes durante todo o processo de entrevista, expressando uma preocupação dos professores.

Não, uma disciplina (educação especial) com o intuito de apresentar ao pedagogo todas as deficiências existentes não o habilita a trabalhar didaticamente com o aluno especial que precisa de atendimento de AEE (Eçaí).

Não, porque a formação pedagógica a qual cursei não ofereceu as disciplinas necessárias para formar um professor capacitado que possa trabalhar com crianças que apresentam alguma deficiência, seja física ou mental. Portanto, não recebi os conhecimentos adequados e nem tive uma vivência, ou seja, uma prática durante os estágios que me fizesse ter segurança para desenvolver um bom trabalho com crianças deficientes (Cendi).

Não. A formação acadêmica dos professores não o torna apto para trabalhar com alunos portadores de alguma deficiência. As instituições não se empenharam em capacitar os professores para que estes pudessem se integrar a esse processo (Bacuara).

Não. O que eu aprendi na faculdade foi o mínimo conhecimento sobre educação inclusiva, não foi suficiente para me tornar apta a trabalhar com alunos com deficiência. Acredito que a formação do professor é permanente e contínua, o pouco que

aprendi foi por conta da experiência que estou tendo com aluno deficiente, com as pesquisas que faço sobre o assunto e principalmente pela ajuda que recebo da sala de apoio (Ayoacy).

Não. Porque lamentavelmente nenhuma das disciplinas estudadas abordou o tema educação especial (Abayoma).

A esse respeito, Carvalho (2004, p. 159) alerta sobre a necessidade de formação especializada para o educador que trabalha com alunos deficientes.

Mas, reconhecer que necessitamos de atualização, já é o início de um processo que nos tira do imobilismo e da acomodação e que, por nos inquietar, gera movimento de busca de renovação. Pode ser sofrido e custoso, mas, convenhamos, a vivência da inquietação é que nos faz avançar.

Na indagação sobre o atendimento educacional especializado (AEE), as respostas ressaltaram que esse trabalho é realizado por uma professora com formação especializada, cujo atendimento se constitui um suporte pedagógico para alunos e professores.

Tenho pouco conhecimento sobre o AEE. Sei apenas que é um atendimento feito por uma professora especializada, na área de educação especial, para trabalhar com alunos que apresentem alguma deficiência, com o objetivo de ajudar os mesmos a desenvolverem habilidades e a socialização, dentro de suas limitações (Cendi).

O AEE representa e é de fato um suporte, um atendimento especializado e necessário às crianças com necessidades especiais, que vem a somar junto à professora da sala de aula regular no sentido de possibilitar a mesma apoio no processo ensino-aprendizagem destas crianças (Abayomi)

Sei que uma pedagoga com especialização em educação especial atua na escola, dando suporte pedagógico para o professor trabalhar adequadamente com os alunos portadores de necessidades especiais (Eçaí).

Em relação à participação de professores em cursos de formação na área de educação especial, os entrevistados foram unânimes ao informar que não participaram de nenhum curso e ressaltaram, ainda, que não o fizeram pela falta de oferta por parte do sistema municipal de ensino, o que revela o compromisso da categoria para com seu alunado na busca de alternativas que possam subsidiar melhor suas práticas educacionais.

A quarta pergunta, sobre o que os professores pensam sobre a articulação da educação especial com o ensino regular, apresentou visões divergentes e foram acrescidas da recomendação da necessidade de intervenção de profissionais de outras áreas, como o psicólogo e o fonoaudiólogo. Ressaltaram, ainda, a existência de uma estrutura física adequada para essa articulação, conforme falas citadas a seguir:

Não concordo com a articulação da educação especial com o ensino regular. Acho que os alunos com deficiência devem receber um tratamento educacional especial e, além disso, a maioria dos professores não foram e nem estão preparados para receberem em sala de aula alunos especiais. Portanto, não é possível desenvolver um bom trabalho com alunos especiais sem termos o conhecimento necessário de sua deficiência, sem sabermos como ajudá-los a desenvolver suas habilidades dentro das suas limitações e sem material pedagógico necessário que favoreça o desenvolvimento da criança. E sem falar no espaço físico da escola que deve ser apropriado e adequado as necessidades das crianças (Cendi).

Muito louvável, desde que haja políticas públicas seriamente comprometidas com esta articulação tanto no tocante a todo o aparato necessário ao atendimento destas crianças matriculadas na sala de aula regular como: atendimento junto ao psicólogo, fonoaudiólogo, recursos adequados, um AEE atuante... E que ainda oportunize ao professor (a) que irá receber estas crianças ter formação na área de educação especial (Abayomi).

É possível, desde que o professor tenha ajuda do professor da sala de apoio, de um psicólogo na interação professor X aluno X família (Eçaí).

O principal objetivo das instituições educacionais é extinguir o abismo ainda existente entre o ensino especial e o ensino regular. A inclusão dos alunos especiais na escola regular faz-se necessária para que estes alunos possam interagir com os outros e, dessa forma, possam estar inseridos no contexto social e não viverem em um mundo paralelo (Bacuara).

Independente de sua condição física e mental, toda criança tem o direito de conviver com outras crianças e, principalmente, estudar. É importante também que essa criança receba um atendimento especializado e que tenha professores capazes de trabalhar com as suas necessidades (Ayoacy).

Os professores, ao serem indagados se os alunos com deficiência eram submetidos ao mesmo processo de avaliação de aprendizagem que os demais, colocaram, em linhas gerais, que a técnica de avaliar e registrar sofria adaptações, de acordo com a limitação dos estudantes. Na deficiência intelectual, a estratégia da observação é aplicada com predominância, porque o foco avaliativo não está centrado, exclusivamente, no domínio do conteúdo, mas no processo de desenvolvimento da socialização, da concentração, da capacidade de comunicação e outros elementos, sendo imprescindível ampliar seu universo de experiências no

tocante aos aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Quanto ao registro da avaliação, este é feito através de relatório, o que tem causado problemas para o controle acadêmico do sistema de educação, que utiliza, com frequência, a atribuição de notas no histórico escolar.

Nessa perspectiva, Carvalho (2004, p. 161) explica que o ato de avaliar se constitui um momento de reflexão sobre as práticas executadas na sala e sobre as políticas existentes na unidade escolar.

Trata-se, sem dúvida de um processo indispensável, que oferece subsídios para analisar as práticas e as políticas adotadas nas escolas, com vistas à resignificá-las em benefício do sucesso na aprendizagem e na participação de todos [...].

No caso de Vênus, que tem paralisia cerebral, o professor Bacuara opta, algumas vezes, pela técnica da avaliação oral, devido às limitações acarretadas pelo comprometimento motor. Em situação de surdez, como é o caso de Saturno, há uma predominância na utilização de imagens, material concreto como carimbos, letras móveis, alfabeto silábico e, principalmente, a datilologia, que é o alfabeto manual utilizado na comunicação de surdo.

A pergunta sobre a visão do professor, a respeito de sua relação com o aluno deficiente, foi caracterizada como complicada, dificultada pela sensação de impotência, decorrente da falta de formação na área, ocasionando insegurança para realizar as intervenções pedagógicas adequadas. Alguns valores também foram citados como um ato de amor, respeito, amizade e profissionalismo.

É uma relação de dificuldade, pois não sei como trabalhar com o meu aluno que apresenta um retardo mental mais um quadro psicótico (conhecido atualmente como deficiência intelectual). A professora do AEE auxilia no desenvolvimento do aluno, porém, nem sempre ela está disponível, pois a mesma atende outras crianças com deficiência. Diante da deficiência do meu aluno me sinto incapacitada, pois não consigo fazer com que o mesmo

desenvolva alguma habilidade que lhe seja útil (Cendi).

Os entrevistados apontaram como fatores facilitadores da relação com seus educandos: a) o carinho e raramente a participação nas atividades desenvolvidas devido à inquietação do aluno oriunda da deficiência; b) o trabalho desenvolvido no AEE; c) a presença da professora de AEE no planejamento mensal das atividades escolares e suas orientações de intervenções pedagógicas; d) a oferta de formação continuada em educação especial para os professores.

Dentre os elementos que dificultam a relação entre professor e aluno, foram elencados os seguintes fatores: a) não cumprimento das regras de boa convivência; b) prática de gestos obscenos devido ao florescer da sexualidade; c) a agressividade comportamental de uma minoria; d) falta de formação na área de educação especial; e) indisponibilidade de tempo para elaborar atividades específicas; f) número elevado de alunos por série; g) ausência de assistência fonoaudiológica e outros serviços de saúde; h) negligência familiar; i) falta de estrutura física da escola; j) não integração da escola com as famílias dos estudantes; l) ausências à escola.

A oitava questão procurou captar as opiniões dos entrevistados sobre a forma ideal para se desenvolver a relação entre os estudantes com deficiência e os demais. Dentre as respostas, merecem destaque: a) uma maior integração entre o poder público, a escola e a família; b) a escola deve desenvolver um trabalho de sensibilização com todos os seus segmentos para que o espaço escolar se torne um ambiente acolhedor do público com deficiência; c) tratar a todos os alunos sem distinção; d) ser o mais natural possível, trabalhando com os alunos pequenos, de forma lúdica, sobre o respeito às diferenças, valendo-se da contação de histórias, filmes e brincadeiras.

Analisa-se, a seguir, os resultados das entrevistas realizadas com as duas gestoras da escola Sabará, Cegy tara, nome tupi que significa aquela que transporta,

conduz, é vice-diretora. Potira, cujo nome significa flor, para os tupis, é a diretora de Sabará. Ambas estão como gestoras desde a inauguração de Sabará, em 2005. Foram eleitas pelos segmentos da comunidade escolar. Seus mandatos, na direção, estão sendo elásticos porque a Prefeitura de Fortaleza ainda não se pronunciou a respeito do novo processo de escolha dos gestores escolares.

À indagação sobre o número de deficientes atendidos e os tipos de deficiência apresentados, ambas ressaltaram que são atendidos, na escola, seis estudantes que têm laudo do neurologista, referentes às tipologias: um com paralisia cerebral, uma com surdez e quatro com deficiência intelectual. Em relação às suas visões sobre a política desenvolvida pela Prefeitura, no que se refere à existência de resultados impactantes, ambas não consideram esses resultados impactantes, embora reconheçam avanços como: capacitação para gestores e implantação da sala de apoio com o AEE.

As gestoras foram solicitadas a avaliar o trabalho desenvolvido pelos professores da sala regular de ensino. A esse respeito, Cegyara não acha os resultados expressivos e atribui conceito insatisfatório à oferta de capacitação para os professores. Potira, por sua vez, ressalta alguns avanços e esclarece o motivo.

Apesar da fragilidade que há em todo o processo inclusivo em nossa escola, houve um avanço significativo em relação à aprendizagem de alguns alunos com deficiência intelectual e surdez. Isso só foi possível porque se firmou parceria entre a professora da sala regular com a professora do AEE (Potira).

Perguntou-se às gestoras quais os aspectos positivos e negativos de sua experiência profissional e o que consideram importante relatar sobre a implementação da política pública de atendimento educacional especializado na escola. Cegyara e Potira mencionaram a falta de formação adequada para uma prática pedagógica mais apropriada para o atendimento às necessidades dos educandos, que exige uma intervenção específica, pois essa variação é normatizada pela tipologia de cada deficiência.

Pontos positivos: a) criação da sala de AEE informatizada; b) Formação e capacitação de uma professora que atende na sala de AEE; c) alto investimento em cursos de capacitação; d) a disposição dos professores da sala regular, mesmo sem formação adequada. Pontos negativos: a) não capacitação dos professores de sala, pois é quem trabalha diretamente com o aluno especial; b) escola em desacordo com o padrão do MEC, que possa atender alunos com necessidades especiais, principalmente cadeirantes; c) falta de uma equipe multidisciplinar para trabalhar com a professora do AEE; d) a falta de compromisso da família que não traz o aluno no contra turno para ser atendido pela professora do AEE (Cegy tara).

Um dos pontos positivos é que veio a tona essa discussão sobre a importância legal da inclusão do aluno com deficiência na escola regular. O negativo é que o professor não traz da universidade a formação acadêmica necessária para trabalhar em sala de aula com a diversidade que se apresenta (Potira).

Entrevistou-se, ainda, a professora do AEE, Carayba, que, em tupi, significa anjo-de-guarda, protetora, pois em Sabará ela tem a missão de zelar pelo atendimento aos deficientes, por ser a pessoa de maior conhecimento na área. A sala de AEE, na escola Sabará, iniciou em 2006, com a atuação de Carayba, após ter se submetido a uma seleção para ocupar a função. Ela tem tempo integral na escola e, ao falar sobre a política de AEE, destacou que o atendimento tem caráter pedagógico complementar, acontecendo no horário contrário ao da sala regular. Esse atendimento deve acontecer de acordo com o Programa Direito à Diversidade, em sala de recursos multifuncionais, de preferência na escola em que o educando está matriculado, aparelhada com alta tecnologia.

Essa professora participou da capacitação em AEE, na modalidade de educação a distância, ofertada em 2007, devido à adesão do município de Fortaleza

ao Programa Nacional de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, somente destinada aos profissionais de AEE, porém com vagas limitadas, não contemplando a todos os profissionais que realizavam esse trabalho. Essa formação lhe possibilitou aprendizado, quanto à elaboração de um estudo de caso, com apresentação de um relatório com fundamentação teórica, conhecimento da legislação referente à educação especial, aprofundamento sobre as deficiências e montagem de estratégias de trabalho específicas. A formação tinha efeito multiplicador e, posteriormente, ela repassou esses conhecimentos para outros professores de AEE. Ela realizou, também, cursos sobre Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); alfabetização de surdos e sobre *Braille* e tecnologia assistivas. Uma vez por semana, se ausenta da escola para assistir a aulas de formação continuada.

A dinâmica do curso de formação em AEE obedeceu ao seguinte movimento: primeiro, a leitura do material teórico, segundo, o fichamento desse material e terceiro, o encontro dos cursistas com apresentação dos capítulos pelos próprios alunos combinado previamente.

Diante do questionamento sobre a forma pela qual a escola identifica as crianças que necessitam de AEE, a professora informou que a Secretaria Municipal de Educação (SME) orienta as escolas a solicitarem o laudo médico, no ato da matrícula, o que nem sempre a família possui. Nesse caso, o estudante, mesmo sem laudo, é contemplado com o AEE, quando detectada a necessidade através do estudo dos aspectos: socialização; concentração; nível de aprendizagem; desenvolvimento das capacidades de raciocínio lógico-matemático; autoestima; capacidade de exercer diálogo coerente; formulação de questionamentos; se sabe responder o que lhe é solicitado; cumprimento de regras, dentre outros fatores (Carayba).

A exigência da comprovação da deficiência, por parte do setor de controle acadêmico da Secretaria Municipal de Educação (SME), denota a parte burocrática do sistema, considerando que os repasses de recursos destinados a um aluno com deficiência é ofertado em dobro.

O Programa Educar na Diversidade prevê a formação de rede de apoio à educação inclusiva, na área de saúde, porém, na opinião de Caryba, essa rede existe de maneira fragilizada, considerando que os encaminhamentos realizados são direcionados, apenas, a duas instituições, uma estadual e uma beneficente, com equipe multidisciplinar, nas quais é solicitada avaliação para concessão de laudo e, se necessário, acompanhamento psicológico, fonoaudiológico, terapêutico e outros. Os encaminhamentos são acatados na medida do possível.

Outro entrave apontado por Carayba, aos atendimentos, é o fato da família não ter como se transportar, na busca de aquisição de laudo médico, uma vez que a deficiência não está comprovada, não sendo possível o acesso ao passe livre no sistema de transporte para o estudante e o acompanhante. O entorno da escola dispõe de um posto de saúde, mas não há uma parceria efetiva que assegure a prioridade no atendimento a esse alunado que, em sua maioria, necessita ser acompanhado por um neurologista.

Dentre os avanços destacados por Carayba, na execução dessa política de AEE, estão: a) o fato de, na atualidade, o atendimento ser direcionado somente para estudantes com deficiência, considerando que, anteriormente, os problemas de aprendizagem estavam inclusos; b) a capacitação promovida em decorro Programa Direito à Diversidade; c) o atendimento acontecer no contra turno, porque, anteriormente, era realizado dentro do horário de aula para que houvesse uma aceitação do serviço.

Quanto às dificuldades enfrentadas na operacionalização da política de AEE estão: a) a falta de acompanhamento médico e uso de medicação b) falta de comprometimento da família com o atendimento e com os encaminhamentos realizados, gerando a descontinuidade no consumo de medicamentos e comprometendo o tratamento; c) ausência de acompanhamento das ações por parte da SME; d) o não reconhecimento da deficiência pela SME, devido à inexistência do laudo médico e) o corte do transporte pelo sistema de educação, que facilitava a movimentação para aquisição do laudo médico; f) o número ainda elevado de

alunos em turmas que possuem educandos com deficiência; g) a inexistência de um banco de recursos humanos para substituir o professor de AEE, por ocasião de seu afastamento; h) a inexistência de parceria efetiva com equipamento da área de saúde.

Quando indagada sobre os aspectos positivos e negativos da prática no AEE, Carayba relata que, na vivência com os educandos, construiu um olhar diferenciado sobre a deficiência e diz:

A mudança na forma de ver a deficiência, pois entendi que minha função principal como educadora desse público não é necessariamente alfabetizar os meninos e sim explorar o potencial que eles possuem observando suas maiores habilidades, preparar atividades direcionadas e específicas, explorar o computador como uma ferramenta importante de trabalho (Carayba).

Outro fator positivo apontado foi a abertura da direção e dos professores para desenvolver atividades sociais e integradoras, podendo, se for necessário, adentrar na sala de aula regular e utilizar outros espaços físicos da escola como, por exemplo: visita à biblioteca empregando, como recurso pedagógico, a linguagem cinematográfica ou atividades artísticas. Por último, ela ressalta o vínculo de afetividade, confiança e respeito que se desenvolve na relação com a maioria dos educandos. O lado negativo apresentado foi a resistência de alguns professores em receber o aluno com deficiência na sala, por não perceber que eles podem, com o tempo e se trabalhados corretamente, atingir avanços significativos. Ao ser questionada sobre alguma mudança física ou pedagógica, realizada no ambiente escolar para receber os alunos com deficiência, informou que:

Não, este ano estou tentando fazer grupos de estudo com os professores no momento dos planejamentos para que possamos chegar a iniciar alguma mudança pedagógica. Quanto à

arquitetônica estamos no projeto de compra da escola, enquanto isso, não se pode fazer nenhum investimento na parte física (Carayba).

A última informante desta pesquisa é a técnica da SER I, Apoema que, em tupi, significa aquela que é dotada de ampla visão. Ela também integrou a equipe de multiplicadores formadores em AEE. Ao se reportar à política de atendimento, enfatizou a adesão ao Programa Direito à Diversidade como forma de materializar a política de desenvolvimento do sistema educacional inclusivo. Ressaltou o curso de AEE ocorrido em 2007, no qual foram formados 20 profissionais com uma carga horária de 180 horas e com a missão de serem multiplicadores no ano de 2008. Em 2008, o mesmo curso foi ofertado, novamente, com apenas seis vagas, estando previsto para o ano de 2009, uma oferta de formação, no nível de especialização, porém com apenas 17 vagas para as seis Secretarias Executivas Regionais, na modalidade de educação à distância.

Apoema enfatizou que um dos objetivos do curso realizado em 2007 foi desenvolver a compreensão dos cursistas sobre o papel do AEE, ou seja, era preciso ficar claro que os estudantes com problemas de aprendizagem ou multirrepetência não seriam mais beneficiados com esse serviço porque o público a ser trabalhado era somente constituído por educandos com deficiência, cabendo o sistema escolar pensar em alternativas de combate a repetência.

Em relação à formação de rede de apoio na área de saúde e de fortalecimento da relação com a família, a entrevistada afirma que essas ações previstas na política, na prática, deixam a desejar, embora haja encaminhamentos para instituições de atendimento psicológico, fonoaudiológico, exame de audiometria, exame oftalmológico, concessão de prótese e outros. Os encaminhamentos acontecem, mas a demanda é muito expressiva e a demora compromete a resolução do problema. O sistema de saúde do País não consegue dar conta das reais

necessidades do povo brasileiro. Outro fator é a inexistência de professores que possam substituir os profissionais que atuam no AEE, quando precisarem se afastar por licenças ou outras ocorrências, evitando a quebra de continuidade do trabalho.

Dentre os destaques da política, Apoema cita o crescimento do número de matrículas, na rede municipal, de alunos com deficiências, a busca dos professores por formação visando à atualização, com altas demandas, algumas mudanças arquitetônicas e o redimensionamento do trabalho das antigas salas de apoio pedagógico em AEE.

A Secretaria Municipal de Educação, em 2007, promoveu um ‘Colóquio’, palavra sinônima de conversa, com o objetivo de divulgar experiências exitosas em educação. Nessa conversa sobre educação inclusiva, os professores da sala de aula regular ou o professor de AEE socializaram os casos de atendimentos bem sucedidos.

Apoema explicou que executa um trabalho de acompanhamento a doze escolas da SER I, que possuem AEE. Visita as escolas, acompanha o plano de atendimento aos educandos, encaminha alunos para atendimentos em instituições e realiza sessões de estudo de casos com as escolas assistidas e outros estudos.

Através da técnica de observação, norteadas por um roteiro elaborado previamente, verificou-se um tratamento mais cuidadoso com os alunos deficientes, no início do turno, durante o intervalo e no término das aulas, por parte dos funcionários de apoio como porteiros, vigilantes, auxiliares de serviços.

Nas observações em sala de aula, a relação dos professores e dos estudantes com os alunos deficientes era regida pela naturalidade, embora haja momentos de muita inquietação do educando, não sendo possível sua permanência na sala. A participação dos alunos no desenvolvimento das atividades ocorre na maior parte do tempo.

A expressão semântica adotada pelos segmentos escolares, para fazer

referência aos educandos com deficiência é ‘menino(a) especial’ e sempre em circunstâncias de tom normal. A expressão, quando utilizada, é em decorrência das características física ou comportamental do estudante. Os alunos se tratam entre si pelo nome.

Dentre as queixas dos professores, está o fato de não dominarem as técnicas apropriadas para trabalhar bem com os alunos especiais, mas ressaltam que acabam aprendendo com eles algumas estratégias. Destacam, ainda, que no caso da surdez, professores e alunos acabam aprendendo a se comunicar. O convívio escolar tem contribuído com a melhoria do comportamento de alguns alunos, no tocante à inquietação com a imposição do cumprimento de regras e à agressividade, conforme informação de seus professores.

O insucesso escolar dos alunos é atribuído, pelos professores, ao sistema de ensino municipal, pela não oferta de formação. O êxito no caso da aluna surda, a professora atribui à própria inteligência da garota. As ausências à escola são encaradas, pelos professores, como prejudiciais em alguns casos e em outros, como um momento de maior produtividade da turma.

Verifica-se que, dentre os alunos observados, o discente do professor Bacuara, Vênus, é um dos mais antigos na escola e o mais popular. Como tem paralisia cerebral e dificuldades com a escrita, os colegas o ajudam a copiar e a fazer suas atividades escolares.

A pesquisa de campo favoreceu o conhecimento em relação ao pensamento dos educadores e ao que eles vivenciam na sua prática profissional, tendo-se, ainda, acesso aos acontecimentos, às ideias divergentes e, ao mesmo tempo, detectando-se a sinalização de avanços no contexto da escola.

A Constituição Federal de 1988 deu aos municípios a incumbência do ensino fundamental, todavia, muitos deles não têm atuação nessa modalidade de ensino e, menos ainda, na educação especial. Ao assumirem essa missão se depararam com novas exigências advindas da matrícula de alunos com deficiência. Em decorrência

disso, o município deve garantir AEE, condizente com as deficiências de seu alunado.

De acordo com dados colhidos na pesquisa de campo, a escola investe no fortalecimento do respeito aos ritmos próprios e formação dos educandos, não implicando na simples inserção nas classes comuns, havendo uma preocupação, por parte dos professores, com fazer adequações ao currículo adotado para os alunos com deficiência. Para ilustrar, citam-se práticas adotadas pelos professores que utilizam a avaliação oral junto ao aluno com paralisia cerebral; já com aluno portador deficiência intelectual, adotam o registro de seu desenvolvimento escolar através de relatório. Recorrem às imagens no processo de avaliação da aluna com surdez como recurso pedagógico para viabilizar uma maior comunicação.

A formação de professores para empregar os recursos de AEE é um dos grandes desafios, devido à escassez de educadores com essa qualificação, e por serem formados em cursos muito genéricos (conforme seus depoimentos citados anteriormente). A implantação de uma política de educação especial tem exigido dos educadores o conhecimento sobre equipamentos de ensino e de política pública, os quais, não têm se constituído em aprendizado de seus cursos de formação. A reivindicação dos educadores pelo acesso a programas e atividades de formação sobre educação especial tem como objetivo construir saberes pedagógicos que correspondam às exigências do cotidiano de classes com alunos com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática política de educação escolar para deficientes, como ideia, tem arregimentado a simpatia dos pais, dos educadores, dos pesquisadores e da sociedade em geral. Afinal, a proposta de inclusão está implícita nos ideais democráticos, aceitos e proclamados universalmente. As iniciativas relacionadas à educação de deficientes no Ceará se materializaram com a criação de instituições de atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e físicos com registros da

sociedade civil e tímidas iniciativas do poder público. A legislação internacional corroborou com o entendimento de algumas iniciativas nacionais, na medida em que o Brasil passou a ser signatário das políticas internacionais, visando à inclusão social. Os suportes legais brasileiros revelaram a trajetória histórica da política de educação especial principalmente, a partir da Constituição de 1988 (a sétima do Brasil) como marco da contemporaneidade.

A pesquisa de campo, aqui apresentada, revelou avanços e algumas lacunas as quais se pontuaram considerações, ressaltando que não significa a completude da realidade, porém, para dar visibilidade às questões percebidas, que é a razão da pesquisa científica, importante para desvelar aspectos da realidade e fomentar o pensar entre o real e o ideal. Constatou-se que as parcerias efetivas, entre Carayba e os professores da sala regular de ensino e gestoras, estão sendo fortalecidas com uma maior abertura para adentrar na sala de aula e em outros espaços da escola, realizando atividades de socialização coletiva. Conforme a diretora da escola pesquisada, ao avaliar o desempenho dos professores, a professora Abayomi tem conseguido realizar um bom trabalho acrescido da contribuição de Carayba, com os alunos Urano e Saturno que se encontram em processo de alfabetização.

Muitas são as dificuldades enfrentadas por docentes que não tiveram a apropriação de conhecimentos específicos da educação especial e, mesmo assim, se sente responsável por ter uma prática pedagógica fluente junto ao seu alunado. A falta de formação continuada, na área de educação especial, foi colocada pelos entrevistados, como responsável pelos entraves vivenciados nesse processo, mostrando o sentimento de impotência e angústia vivenciado pelos docentes. A falta de conhecimentos específicos sobre a educação especial leva os professores a demonstrarem atitudes de resistência ao atendimento a estudantes ‘diferentes’ na sala de aula regular, muitos dos quais negam essa possibilidade como um direito.

Ao indagar-se aos pesquisados sobre o pensamento acerca da articulação da educação especial com o ensino regular, encontrou-se concordância nos aspectos que tratam da abertura e oportunidade que são ofertadas aos deficientes, para que

possam conviver com alunos sem deficiência, sendo imprescindível a formação continuada dos professores em educação especial e a composição de uma equipe composta por psicólogos e professores da sala de AEE que, certamente, ajudarão aos educadores que não possuem prática profissional com deficientes. Uma das entrevistadas discorda da permanência do estudante deficiente na escola regular e alega a falta de suporte por parte do sistema educacional.

A pesquisa mostrou a abertura dos colegas alunos em acolher os estudantes deficientes com disponibilidade, naturalidade, como quem já compreendeu e internalizou o conceito de diferença e de diversidade. Percebeu-se a menção de valores como amor, respeito, amizade e profissionalismo quando caracterizada a relação professor e aluno. O valor carinho é citado como facilitador desta relação no trabalho pedagógico do AEE. Dentre as dificuldades os professores citaram o alto número de alunos nas turmas, a necessidade de fortalecer a parceria entre os professores, a falta de assistência na área de saúde, a negligência familiar, a indisponibilidade de tempo para preparar atividades específicas dentre outros fatores.

Pelas falas dos entrevistados, compreendeu-se que a política de atendimento a deficientes não gerou resultados impactantes, embora falem do AEE e da capacitação ofertada para gestores como um avanço. Quanto ao trabalho desenvolvido pelos educadores foi ressaltado um desenvolvimento significativo com o aluno que tem deficiência intelectual e com o que apresenta surdez. Esse sucesso é atribuído à parceria existente entre a professora da sala regular de ensino e o AEE.

Registram-se, como aspectos positivos na implantação da política de educação de deficientes a criação do AEE: a) o redimensionamento das antigas salas de apoio pedagógico com caráter complementar ou suplementar ao ensino regular direcionado somente para deficientes; b) o investimento na formação de profissionais que atuam junto aos deficientes; c) a disposição dos professores em enfrentar o desafio de ensinar mesmo inquietados pela insegurança; d) o AEE

acontecer no contra turno; e) o crescimento de matrículas desse público; f) algumas mudanças arquitetônicas.

Dentre as dificuldades de operacionalização da política de AEE ressalta-se a fragilidade na formação de rede de apoio na área de saúde por se constituir em retaguarda importante para o desenvolvimento do aluno e a ausência de recursos humanos especializados em educação especial selecionados para executar o acompanhamento pedagógico especializado.

O Programa Direito à Diversidade, em sua proposta, elegeu três campos de ação, ou seja, o primeiro define como atribuição do município a elaboração ou reelaboração do Plano Municipal de Educação e a promoção da formação continuada de professores. O referido Plano de Educação de Fortaleza está em fase de discussão. O Programa também prevê a formação continuada de professores e até o ano de 2009 foram formados apenas os oitenta e oito educadores, o que não representa um número significativo, levando-se em consideração o número de professores do sistema de ensino municipal.

A escola em que se desenvolveu a pesquisa, de maneira geral, tem avançado na ultrapassagem das barreiras atitudinais, quando não exigem de seus alunos pré-requisitos de aprendizagem, tendo como referencial, somente, o domínio de conteúdos, mas aprecia a ampliação de seu potencial, explorando-o, principalmente, com a clareza de que o imprescindível é a capacidade de aprender e a necessidade de flexibilização curricular. Denota-se a quebra de paradigma da homogeneidade das turmas escolares e indícios de valorização da diversidade com uma docência voltada para um ensino que tem como parâmetro norteador o desenvolvimento pessoal que corrobora para a participação social.

Apontam-se, como barreiras pedagógicas a serem ultrapassadas, a qualidade da formação inicial e continuada dos educadores e essa perspectiva implica em entender a inclusão como processo permanente e dependente de contínua capacitação dos professores, levando-os a promover o desenvolvimento pedagógico

e organizacional dentro da escola regular. Outra barreira é a acessibilidade curricular que, de certa forma, está perpassada pela formação por envolver o domínio de saberes específicos sobre as deficiências sobre as tecnologias assistenciais, além da aquisição de alta tecnologia. A acessibilidade de comunicação também gira em torno da capacitação dos profissionais e aquisição de alta tecnologia. As barreiras físicas, de maneira geral, estão a cargo do sistema de ensino e, em alguns casos, a solução pode ser viabilizada com os recursos destinados a própria escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAH, A. Difference, diversity, differentiation. **Cadernos Pagu**, n. 26, jan./jun. 2006.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. **Constituição Federal**. República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Constituição Federal**. Rio de Janeiro: Senado Federal, 1824.

BRASIL. **Lei nº. 9.394/96 – LDBEN**. Brasília: MEC, 1996.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos ‘is’**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CARVALHO, R. E. Diversidade como paradigma de ação pedagógica na educação infantil e séries iniciais. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Brasília. v. 1, n. 1, p. 29-34, 2005.

CIDID. **Classificação Internacional de Deficiências Incapacidades e Desvantagens**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

FÁVERO, E. A. G. et al. **Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade**. Rio de Janeiro: WVA Editora, 2004.

FLEURI, R. M. Política da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, mai./ago. 2006.

GÓES, M. R.; LAPLANELA, A. L. F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MANTOAN, M.T. E. Fala Mestre! Entrevista com Maria Teresa Eglér Mantoan por Meire Cavalcante. **Revista Escola**, p. 24-26, mai. 2005.

MANTOAN, M.T. E. Inclusão escolar – caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas. In: **Ensaio pedagógicos**. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 11 – 16.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OEA. **Convenção da Guatemala**. Prevê a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência e o favorecimento da sua integração na sociedade, define a discriminação e dá outras providências. Panamá: OEA, 1999.

ONU. **Declaração de Salamanca**. Genebra: Assembléia Geral das Nações Unidas, 1994.

ROCHA, S.S.D. **O uso do Computador na Educação: a Informática Educativa**. Revista Espaço Acadêmico, nº. 85, ano VIII, jun.2008.

SANTOS, W.R. dos. Justiça e deficiência: a visão do Poder Judiciário sobre o BPC. **Revista Sociedade em Debate**, v.12, n.2, p.165-186, 2006.

STAINBACK, S. STAINBACK, W. **Inclusão**: Um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.