

PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE. UMA ANÁLISE A PARTIR DA VISÃO DE GESTORES DE UM MUNICÍPIO PÓLO

CAIADO, Katia Regina Moreno* – PUC-Campinas

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de – UNICAMP

GT-15: Educação Especial

Introdução

No contexto dos marcos legais brasileiros, o direito à educação é garantido pela Constituição Federal, 1988; Lei nº 8069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente; Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Lei nº 10.172/2001, Plano Nacional de Educação e Decreto 3.956/2001, dentre outros. As leis e outros documentos nacionais e internacionais têm fornecido a base para a formulação de políticas públicas tendentes à inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais no ensino comum.

Em 2003 teve início o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, promovido pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. As diretrizes principais do programa são:

- Disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros
- Apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos

O princípio que fundamenta o Programa é o da “garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas da rede regular de ensino”. (MEC, 2006)

Em 2006, o Programa contava com a participação de 144 municípios pólo que atuavam como multiplicadores para 4.646 municípios da área de abrangência. Importante observar que participam do Programa os dirigentes estaduais e municipais da educação.

Com esse Programa o Ministério da Educação se compromete a fomentar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos, reunindo recursos e firmando convênios e parcerias junto à comunidade.

* Katia Regina Moreno Caiado - docente do Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas).

Adriana Lia Friszman de Laplane - docente do CEPRE - Faculdade de Ciências Médicas da Universidade de Campinas (UNICAMP).

As ações previstas pelo Programa são:

- Implantar salas de recursos multifuncionais
- Desenvolver o Projeto Educar na Diversidade.

A implantação de salas de recursos multifuncionais¹ ocorre no município pólo e em escolas da rede estadual. O Projeto Educar na Diversidade tem como objetivo “formar e acompanhar os docentes dos municípios pólo para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas nas salas de aula” (MEC, 2006). Essa formação é realizada em seminários nacionais com a participação de representantes dos municípios pólo. Com os mesmos objetivos, numa ação multiplicadora, cada município pólo deve organizar cursos regionais com os representantes dos municípios de sua área de abrangência. Os seminários nacionais e os cursos regionais têm duração de 40h onde são trabalhados os seguintes eixos temáticos: 1. Inclusão: Um Desafio para os Sistemas Educacionais; 2. Fundamentos e Princípios da Educação Inclusiva; 3. Valores e Paradigmas na Atenção às pessoas com Deficiência; 4. Diversidade Humana na Escola; 5. Concepções, Princípios e Diretrizes de um Sistema Educacional Inclusivo; 6. Referenciais Nacionais para Sistemas Educacionais Inclusivos: Fundamentação Filosófica, o Município, a Escola e a Família; 7. Escola e Família: Um Compromisso Comum em Educação; 8. Educação Infantil no Sistema Educacional Inclusivo; 9. Orientações e Marcos Legais para a Inclusão; 10. Experiências Educacionais Inclusivas; 11. Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Mental; 12. Tecnologias Assistivas no Processo Educacional; 13. Surdocegueira: Processo de Ensinar e Aprender; 14. Educação de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação; 15. Inclusão de Alunos Surdos/Deficiência Auditiva; 16. Inclusão de Alunos Cegos/Deficiência Visual; 17. Inclusão de Alunos com Autismo.

O interlocutor principal da Secretaria de Educação Especial do MEC no Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade é o representante do município. Porém, este deve articular todas as ações do Programa com a secretaria estadual e estabelecer parcerias com a esfera particular.

Reafirmando as diretrizes e ações do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) dá destaque à

¹ “Salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais...espaço dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos”, (ALVES, 2006).

acessibilidade arquitetônica das escolas, à implantação de salas de recursos e à formação de docentes para o atendimento especializado. Nessa linha, em 2008, a Secretaria de Educação Especial entregou ao Ministro de Educação o texto da Política Nacional de Educação Inclusiva que acompanha os referenciais do Programa e a definição do alunado reafirmando que o atendimento educacional especializado deve ser “na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional” (p.16).

Nesse quadro, colocam-se alguns questionamentos: Qual a distância entre o discurso oficial e as práticas sociais? Como os dirigentes capacitados pelo Programa implementam as ações decorrentes dessa formação? Quais questionamentos têm sobre as possibilidades de implantação do Programa? Como avaliam seu papel de multiplicador?

A confrontação das diretrizes, materiais e documentos do Programa com os depoimentos de gestores de um município pólo permitiu levantar algumas questões relacionadas ao modo como a política inclusiva está sendo implantada. Essas questões dizem respeito às possibilidades de efetivação das ações de formação e multiplicação, à própria discussão conceitual sobre a inclusão, ao financiamento e às responsabilidades dos diferentes atores envolvidos no processo. Em última instância, trata-se de compreender os rumos da implementação da política inclusiva por meio da confrontação do discurso oficial com as práticas sociais, uma vez que se tomam essas fontes, documentais e orais, como um “recorte apenas oportuno no sentido de privilegiar a análise de um objeto específico e não no sentido de isolamento do mesmo objeto” (SANFELICE, 2004, p.98).

O programa: documentos e materiais

Série Educação Inclusiva

Em 2004, a Secretaria de Educação Especial publicou a série intitulada “Educação Inclusiva” que se apresenta como os referenciais do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (ARANHA, 2004). A série é composta de quatro cadernos que abordam o planejamento da gestão da educação sob diferentes enfoques: o papel do município, da escola e da família. A fundamentação filosófica se apresenta numa concepção de educação especial cujos pressupostos são os direitos humanos. Os documentos afirmam que a escola deve garantir o processo de aprendizagem de cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Evidencia-se aqui uma concepção ampla de educação inclusiva,

que extrapola os limites da educação destinada a pessoas com necessidades especiais e características que as definem como pessoas com deficiências (mentais, físicas, visuais, auditivas), altas habilidades ou como portadoras de condutas típicas e outros distúrbios do comportamento.

Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas (2005)

Em consonância com o material divulgado em 2004, a publicação de 2005 abre com o texto de autoria de Maria Rosa Blanco Guijarro (Unesco, Chile) e veicula um conceito de inclusão que estende a concepção para além dos alunos com deficiência. O texto destaca a remoção das barreiras que limitam a participação e a aprendizagem de alunos com e sem deficiência, membros de grupos sociais desfavorecidos e, da mesma forma, marca a dicotomia (apontada por vários autores no Brasil) entre a tendência homogeneizadora da escola e os princípios inclusivos. Emerge, do texto, a visão de uma educação integrada com outras ações (econômicas e sociais) que garantam a inclusão e os cuidados à infância evitando-se assim as causas da exclusão. É ressaltada a necessidade de ampliação e melhora dos programas de educação e cuidado da primeira infância e da atenção prioritária às crianças com deficiências em situação de pobreza. Propõe-se também flexibilizar e diversificar a oferta educativa proporcionando múltiplas opções para que os alunos possam concluir a educação básica em qualquer momento da vida. Chama a atenção para a necessidade de conciliar a consolidação da educação formal com a geração de alternativas não convencionais que dêem respostas diferenciadas a distintos grupos como: crianças nômades, trabalhadoras, de rua ou que vivem em zonas isoladas. Menciona também a necessidade de um currículo amplo e flexível que possa ser diversificado e adaptado às diferenças sociais, culturais e individuais. Os sistemas de avaliação deverão ser transformados de modo que considerem as diferenças sociais, culturais e individuais. Os apoios deverão ser oferecidos àqueles que deles precisem e a educação especial deverá ter como objetivo oferecer apoio, independente de os alunos serem portadores de deficiência ou não.

Ao texto de abertura, amplo e centrado no direito à educação de todos os grupos sociais seguem mais vinte e três textos que expõem conceitos, relatam experiências e mostram trajetórias educacionais de indivíduos (mães, alunos, professores), escolas, redes, secretarias e ONGs, evidenciando as tensões – tanto no plano teórico como no plano das práticas – geradas pela dificuldade de compatibilizar princípios e modos de funcionamento tão diferentes, além de necessidades particulares, decorrentes das

próprias diferenças individuais congregadas sob os rótulos de necessidades especiais, deficiências, altas habilidades e condutas típicas.

Ensaio pedagógico. Educação Inclusiva: direito à diversidade (2006)

A publicação de 2006, assim como a de 2005, não tem qualquer pretensão de unidade teórica ou metodológica. O objetivo da publicação consiste em oferecer aos municípios material que subsidie a reflexão e a implementação de ações inclusivas. Congrega textos que defendem os princípios da inclusão, os direitos humanos, o direito à educação e ao trabalho; chamam a atenção para aspectos específicos do processo, como a criação de salas de recursos, a disponibilidade de tecnologia assistiva, a acessibilidade, a redefinição do papel do atendimento educacional especializado como complemento da escolarização regular, as condições (objetivas e subjetivas) necessárias para que os professores assumam a educação inclusiva, o atendimento das altas habilidades e, relatam experiências realizadas em diferentes municípios e por diferentes tipos de instituições, como ONGs.

Experiências educacionais inclusivas (2006)

A coletânea de artigos reflete as experiências dos municípios pólo. Os vinte relatos selecionados por uma comissão de especialistas e pesquisadores da área apresentam diferentes graus de elaboração teórica e metodológica no que se refere às experiências inclusivas. Encontramos artigos que descrevem o histórico, a estrutura de atendimento às necessidades especiais, assim como as bases teóricas e filosóficas das práticas adotadas (9 dos 20 artigos) e também experiências inclusivas singulares, que envolvem uma escola, um aluno, um professor (10 dos 20 artigos). Um dos artigos aborda mais especificamente, a experiência na formação de professores.

Em síntese, os artigos do primeiro grupo abordam a construção das propostas de inclusão e mostram as ações que foram sendo implementadas pelos municípios. Na maioria dos artigos os aspectos conceitual e jurídico são tematizados e justificam as práticas adotadas. As ações implementadas pelos municípios incluem: cursos de formação, levantamento de dados, acompanhamento de alunos com necessidades especiais, parcerias com instituições e profissionais, reuniões com professores, adequação do espaço físico das escolas, criação de salas de recursos e serviços de

itinerância, contratação de profissionais especializados (LIBRAS), compra de equipamentos e materiais pedagógicos.

No grupo de artigos sobre experiências inclusivas singulares encontram-se relatos sobre experiências de professores, escolas e alunos incluídos. Os relatos destacam os fatores que contribuíram para o sucesso dos projetos empreendidos, tais como: a colaboração de diferentes profissionais, a participação conjunta da família e da escola, a busca de novas estratégias e modos de ensinar, a parceria com entidades especializadas e com instituições de ensino superior. Todos ressaltam a importância das ações de formação para a melhoria da prática educativa e para o avanço na implementação do processo de inclusão.

Entrevista com gestoras de um município pólo

No contexto da reflexão sobre os modos como o Projeto Educar na Diversidade tem sido implementado, a entrevista com gestoras de um município pólo, que participaram de várias etapas da formação e implementaram ações no município é esclarecedora. Durante a entrevista as gestoras discorrem sobre diferentes temas e explicitam seus pontos de vista e suas percepções em relação ao Programa.

Abrangência do Programa

Uma das questões que emergem logo no início da entrevista diz respeito à abrangência do Projeto. Uma das entrevistadas, participante do I Seminário Nacional (2004) e organizadora do I Curso de Formação no município pólo, observa que naquele ano a área de abrangência reunia um total de 20 municípios (o município pólo e mais 19 municípios). O desenho do Curso proposto dava destaque para a formação de pessoal nesses municípios e para a troca de experiências de educação inclusiva entre os municípios envolvidos. Era previsto manter o trabalho durante o ano de 2005. Entretanto, em 2006, sua abrangência foi estendida para outros 20 municípios, além dos 20 que já participavam. Isto, de acordo com o depoimento de uma das gestoras, teve como consequência a diminuição da eficácia das ações do município pólo, que ainda estava formulando estratégias de cooperação com os 20 municípios iniciais. O aumento da abrangência do Programa teve, segundo a gestora, diferentes implicações, pois a participação de novos municípios em 2006 foi interessante, mas as experiências são muito diferentes, e os municípios encontram-se em momentos diferentes da formulação

de ações de educação inclusiva. Todavia, em 2006, a abrangência do Programa foi ainda maior, passando de 40 municípios para 68.

Outro depoimento complementa essa informação. Para outra gestora, o aumento ano a ano do número de municípios de abrangência impede que se efetivem ações de formação e mesmo que o município pólo assuma o papel de município de referência. Como exemplo, relata a divulgação pelos meios de comunicação de experiências isoladas de uma inclusão que não é muito bem compreendida em municípios que supostamente fazem parte da área de abrangência do município pólo. E conclui expressando preocupação por não conseguirem de fato estabelecer uma relação de troca e parceria.

A questão do aumento de abrangência do programa, ano a ano, chama a atenção para um eventual descompasso entre meios e fins já que não há previsão de novas formas de organização e orçamento adequado para implementar as ações de formação e garantir a orientação, o seguimento e a troca de experiências com os novos municípios incorporados.

Possíveis mudanças nas concepções teóricas e metodológicas do Programa

Uma das gestoras registra que a partir do II Seminário Nacional, em 2005, ficou mais evidente a diferença existente entre as regiões nacionais, criando-se situações de atrito durante as reuniões devido ao diferente grau de desenvolvimento de cada uma. Algumas discussões eram relevantes para as regiões Norte e Nordeste, mas redundantes para o Sul e Sudeste. Da mesma forma, a gestora faz críticas à falta de coerência das proposições teóricas e metodológicas das palestras realizadas no contexto do Programa de formação em 2006. Na percepção da gestora, até 2005, os lineamentos do Projeto eram os contidos no material distribuído e as diretrizes eram claras. Já em 2006, a própria exposição de trabalhos de linhas divergentes reflete a falta de coerência e unidade, o que criou, na opinião da gestora, situações de perplexidade e incompreensão, principalmente entre os municípios que estavam participando pela primeira vez. Do ponto de vista da gestora, esses fatos mostram que o Projeto tinha uma linha norteadora inicial que envolvia uma determinada concepção de inclusão que abrangia ações em nível municipal e estadual e essa linha norteadora foi substituída em 2006 por uma concepção que admite como ações inclusivas praticamente todas que se apresentarem como tais. Basta um município afirmar que realiza inclusão oferecendo atendimento educacional especializado, a ação é legitimada e contabilizada como inclusiva, sem

nenhuma avaliação. Mesmo os palestrantes convidados para divulgar suas experiências a partir de 2005 incluíram representantes de escolas, salas ou instituições de educação especial, contrariando a visão da inclusão como tarefa do sistema de ensino regular, o que criou um descontentamento nos representantes do sul e sudeste. De um outro ponto de vista, uma gestora afirma: *Realmente, eu acho que é provocativo até esta situação que eles colocam de trazer vários olhares, né, para a questão da inclusão das crianças com deficiência no ensino regular. E pela diversidade do país mesmo.* No depoimento, a gestora continua discorrendo sobre a impossibilidade de se homogeneizar o país em termos das experiências e caminhos percorridos nas diferentes regiões. Mas, avalia também como contraproducente o efeito que a multiplicidade de posições em relação à inclusão trouxe no Seminário Nacional de 2006, quando a gestora pôde perceber que mesmo em regiões que assumiam a inclusão como tarefa da escola havia municípios que incluíam alunos, sendo que o trabalho era de fato orientado por instituições como APAE.

Outra gestora menciona a diversidade de experiências agrupadas sob os auspícios do Programa, por exemplo, a inauguração de escolas especiais para surdos no Rio Grande do Sul. Menciona, também, as divergências existentes sobre as concepções de inclusão e a divisão de pontos de vista existente entre os participantes do Programa.

As concepções teórico-metodológicas expressadas no conjunto de materiais divulgados para subsidiar a reflexão dos municípios participantes do Programa compartilham de uma maneira geral a preocupação com os direitos e com a implementação de uma ampla gama de ações agrupadas sob o rótulo “inclusão”. Alguns textos expressam de forma inequívoca a noção de que a escola regular deve ser o único lugar de atendimento educacional para todos os alunos. Outros destacam a necessidade de criar alternativas educacionais apropriadas à diversidade de condições e situações. Outros textos, ainda, enfatizam as diferentes funções que os recursos para o atendimento especializado podem assumir. Os depoimentos dos gestores, por sua vez, sinalizam opiniões diferentes em relação às concepções e às suas implicações. Eles assumem a tarefa de implementar ações inclusivas como própria do sistema escolar, mas reconhecem a diversidade de situações existentes nos municípios, estados e regiões como indutora de uma variedade de ações que, em muitos casos, têm sido assumidas por instituições especializadas. Notamos, nos depoimentos, o registro de tensões e conflitos teóricos, metodológicos e ideológicos presentes na concepção e implementação da política inclusiva.

Crêterios para a implementa o de a oes inclusivas e para a avalia o da qualidade do trabalho

A mudança nas concep oes de inclusão e também na abrangência do Programa gera um questionamento: como planejar e mesmo avaliar a oes de forma o relacionadas aos municípios de abrangência se estes mudam de ano para ano e se convivem municípios que já possuem alguma experiência com outros que estão apenas iniciando os primeiros contatos com o referencial e a proposta inclusiva?

Uma gestora observa que não há como avaliar a eficácia da forma o oferecida pelo município pólo, se esta for realizada apenas por meio de uma capacita o na forma de curso.

Outra observa o diz respeito ao fato de os municípios de abrangência não conseguirem multiplicar a forma o, depois de participarem nas capacita oes. Observou que sequer   distribuído o material do Programa para os professores das escolas. Afirma a gestora: *A gente chama, faz o evento, as pessoas retornam para o município e nós não temos garantia nenhuma de que isso realmente v  se efetivar na prática, n ?*

Com rela o   organiza o da capacita o, as gestoras avaliam que os itens financiados não cobrem as necessidades. Sobra dinheiro, porque não   possível gastar com aquilo que   preciso para implementar adequadamente as a oes de capacita o.

No caso de um projeto elaborado especialmente pelas gestoras, que envolvia visitas aos municípios de abrangência, não houve tempo hábil, dentro do ano fiscal, para implementar o projeto e ainda prestar contas.

As gestoras afirmam que as diretrizes do Programa divulgadas nos anos de 2002 e 2003 não envolviam apenas a realiza o de uma capacita o anual de 3 dias, mas forma o, troca de experiências e parcerias, além de uma concep o de inclusão como processo que deveria ocorrer nas escolas. Em alguns municípios incluídos na área de abrangência do município, por exemplo,   contabilizada a existência de salas multifuncionais que, na realidade funcionam como salas especiais, em turno diferente ao da escola regular. Também não   referido o número de alunos atendidos, ou a demanda atendida e a demanda que não pode ser atendida. A mera instala o da sala e mesmo o fato de ter começado a funcionar, ou ainda a presença de um gestor do município nas a oes de capacita o do município p lo, não significam que o Programa está devidamente implementado e que funciona a contento.

Uma gestora que teve acesso a um questionário de avaliação a ser respondido pelo município pôlo questiona a falta de objetividade das questões que remetem vagamente, e sem solicitar informações pontuais ou padronizadas, às ações inclusivas implementadas no município. As perguntas desse questionário eram: o município atuou fundamentado na concepção de inclusão dos alunos com deficiência ou altas habilidades, superdotação em classes comuns do ensino regular? O município organizou atendimento educacional especializado não substitutivo à escolarização? Promoveu a transformação das classes especiais, escolas especiais em espaço de atendimento educacional especializado? Que outras considerações você gostaria de tecer a respeito da implementação da educação inclusiva em seu município?.

A implementação de ações de formação está ligada, na percepção dos gestores, à implementação de ações inclusivas e à avaliação do trabalho realizado. Nesse sentido, a crítica dos gestores se dirige ao formato escolhido para as ações de formação, que não inclui nenhum tipo de seguimento. A crítica se estende às ações de formação no âmbito nacional, já que os cursos locais seguem o formato dos seminários nacionais. O questionário de avaliação do Programa, como bem nota uma das gestoras, é um instrumento insuficiente para avaliar as ações do Programa.

Sugestões

Ao longo da entrevista, os gestores apresentam sugestões para minimizar os problemas identificados. Dentre estas:

- O município pôlo deveria ter mais autonomia em relação ao MEC e à própria Secretaria de Educação Especial para planejar as ações de formação;
- Municípios e Estados deveriam participar de forma mais integrada no Programa;
- É preciso de maior flexibilidade na execução do orçamento para que as ações de formação possam ser implementadas de modo adequado.

Considerações finais

Atualmente, ao se falar em educação especial, pouco se fala na demanda potencial de crianças e jovens com deficiência em idade escolar. Dados do Censo Demográfico de 2000 revelam que 2,5% da população brasileira é perceptora de

incapacidade². Neri afirma que “entre as pessoas com percepção de incapacidade, cerca de 33,7% nunca frequentaram escola” (2003, p.118).

Porém, é inegável o aumento do número de alunos com deficiência matriculados em escolas públicas e privadas em todo o país. Dados do Censo Escolar de 2006 registram a evolução de 337.326 matrículas em 1998 para 700.624 em 2006; sendo que o aumento do número de matrículas em classes comuns do ensino regular foi de 640%, uma vez que em 1998 havia 43.923 alunos matriculados e em 2006 são 325.316 alunos incluídos (MEC, 2008, p. 12). Entende-se que esse movimento é consequência de ações de grupos organizados que assumem a luta pelo direito à educação e que ele reflete, também, as políticas implementadas em todos os níveis administrativos pelas autoridades educacionais. Porém, se num primeiro momento nosso olhar estava sobre o aumento no número de matrículas e vagas, hoje os alunos com deficiências já estão dentro das escolas e outras questões se colocam: como os alunos aprendem? Como ensiná-los? Como formar os docentes para essa nova organização da escola? Como formar os diferentes profissionais da escola? Quais são os recursos educacionais especializados necessários e como articular a relação entre os professores das salas de aula regular e os professores dos atendimentos educacionais especializados? Porque como afirma Sader (2005, p.11),

o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar da sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos e que o processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela.

Essas questões permeiam o cotidiano escolar e provocam uma forte tensão entre professores e gestores; entre professores e familiares. O que nos indica a necessidade de espaços formativos que propiciem o estudo e a reflexão sobre as práticas pedagógicas denominadas “inclusivas”. Os materiais ora analisados e a entrevista com as gestoras reafirmam essa necessidade.

Além disso, toda ação educativa necessita de recursos financeiros e nosso país não tem tradição no investimento na educação. Gentili afirma que: “Embora tenha aumentado nos últimos anos, o investimento em educação na América Latina é

² Pessoas Perceptoras de Incapacidade: conceito utilizado no Censo Demográfico de 2000 em que o próprio entrevistado explicita a sua incapacidade de enxergar, ouvir, caminhar, etc. (NERI, 2003, p.6).

significativamente baixo diante do desafio que a região enfrenta para reduzir a desigualdade e a injustiça sociais” (2006, p. 444). No Brasil, na área da educação especial, Ferreira (2003) desvela esse mesmo descaso nos gastos públicos com os alunos com deficiência destacando, inclusive, que o descaso pode ser duplo se distinguirmos no quadro da escolarização brasileira, os excluídos da escola dos excluídos na escola (p.12).

Na fala das dirigentes, a ausência de financiamento na área fica explícita ao se revelarem surpresas e angustiadas com o volume de tarefas que vislumbram enquanto dirigentes de município pólo e o pouco recurso financeiro de que dispõem para esse trabalho. A área de abrangência aumenta, mas o formato de curso de formação não se altera, permanece a carga horária de 40 horas anuais de curso para municípios com trajetórias tão diversas. O Programa não prevê verbas para ações de trocas e estudo entre os municípios, a formação se esgota no curso. Com isso, as gestoras revelam um desconforto enorme porque reconhecem que a tarefa que receberam, e gostariam de cumprir, não tem respaldo financeiro para ser executada.

Inegável também é a tensão existente sobre o locus de atendimento ao aluno com deficiência. As escolas especializadas, de caráter privado e filantrópico, foram durante décadas o espaço socialmente reconhecido como o lugar de atendimento ao aluno com deficiência. Substituíam-se a vaga na escola regular e pública pela vaga na escola especial e privada. Hoje, a proposta é que a escola especial ofereça um atendimento educacional complementar ao trabalho pedagógico na escola regular. Esta é uma proposta de conflito na área e que se explicita quando as gestoras se surpreendem com a valorização de experiências de instituições privadas na programação dos seminários nacionais.

As gestoras entrevistadas conhecem o amparo legal existente desde a Lei 10.845/2004 que regulamenta a oferta de complementação ao atendimento educacional especializado às pessoas portadoras de deficiência em instituições privadas de caráter filantrópico, assim como, o Decreto 6.253, de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e que admite a partir de 1º de janeiro de 2008 para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o poder executivo competente. E considera, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial

oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o poder executivo competente.

Porém, elas esperavam a valorização de experiências no âmbito da rede pública. O que expressa que na verdade, ao se explicitar a tensão sobre qual deve ser o lócus de oferecimento do serviço de educação especial explicita-se, também, a tensão entre as diferentes concepções de educação especial que permeiam a área. Para além de se explicitar o conflito referente ao investimento público em serviços privados.

A confrontação dos discursos sobre a inclusão, como aparecem nos textos aqui considerados, com as práticas implementadas no contexto do Programa, analisadas através das percepções das gestoras que participaram da pesquisa permitiu identificar conflitos e tensões de várias ordens. No plano conceitual, a diferença de concepções é evidente nos materiais analisados. Há pontos de confluência, como o entendimento de que a educação é um direito de todos e que os sistemas de educação devem organizar-se para atender a todos os alunos, mas há também divergências quanto ao tipo de atendimento que deve ser oferecido e ao local de oferecimento. Entendemos que, se por um lado, a conceituação mais ampla da inclusão revela uma concepção de educação que enfatiza o processo político de formação de cidadãos a partir de bases firmadas nos direitos e na necessária interligação das políticas públicas, a ênfase no que é comum a todos os processos educativos pode apagar as especificidades de alguns tipos de necessidades. Assim, é importante reafirmar a necessidade de melhoria da educação como um todo, mas é indispensável, também, alocar recursos para atender demandas específicas.

O local de oferecimento de atendimento educacional também é objeto de divergência. Alguns especialistas afirmam veementemente que a classe comum é o único espaço aceitável para educar a todos os alunos. Outros, entretanto, levando em consideração as características dos sistemas de ensino, advogam pela criação de alternativas ao espaço da classe comum.

Outro conflito evidenciado neste estudo diz respeito às relações entre o público e o privado. Enquanto a rede de educação pública é oficialmente incumbida de implementar ações inclusivas e de formação para a inclusão de alunos com necessidades especiais, são as instituições tradicionalmente dedicadas à educação especial as responsáveis por mais da metade dos atendimentos. Os problemas apontados pelas gestoras quanto às regras que regem o orçamento do Programa estão estreitamente

ligados a essas relações e explicam, em parte, a distribuição dos atendimentos entre o sistema educacional público e as instituições privadas tradicionalmente dedicadas à educação especial.

Finalmente, a aparente inconsistência entre algumas diretrizes e ações pode ser entendida ao enfocarmos o contexto social mais amplo, que, no movimento crescente de concentração capitalista gera diferentes tipos de exclusão social que se estendem ao âmbito educacional (CAIADO, 2006; FREITAS, 2006; KASSAR, 2007; LAPLANE, 2004, 2006; OLIVEIRA, 2000).

O quadro assim delineado fica mais complexo ainda quando se consideram as necessidades dos sistemas de ensino de responder às demandas por qualidade e a apresentar resultados socialmente satisfatórios e quando se levam em conta as deficiências históricas na formação de educadores. Nesse contexto, as tensões e conflitos gerados na implementação do Programa ora analisado podem ser entendidos a partir das múltiplas relações que se estabelecem entre um ensino que tende para a homogeneização e os princípios inclusivos, que supõem o respeito aos direitos, a valorização da diversidade e o atendimento de necessidades individuais.

Nessa direção poderíamos avançar na reflexão sobre o papel das atuais reformas educacionais frente à histórica desigualdade social e escolar presentes no Brasil. Uma vez que falamos, como autoras, do lugar de quem pensa que, num projeto emancipador de sociedade e educação, o direito à educação não caberia em reformas pontuais e sim num projeto político pedagógico que teria como princípio o acesso, a permanência e a socialização-apropriação do conhecimento para todas as crianças e jovens. Projeto de educação conseqüência de um projeto de sociedade que valoriza a educação enquanto processo criador e emancipador do homem.

Sem dúvida, tema instigante. Fica o convite ao debate!

Referências Bibliográficas

ALVES, D. O. et al. *Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ARANHA, M.S.F. (Org.) *Educação inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. 4v.

BRASIL. Lei 10.845, de 05 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em www.presidencia.gov.br . Acesso em 20 de março de 2008.

BRASIL. Decreto 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Disponível em www.presidencia.gov.br . Acesso em 20 de março de 2008.

CAIADO, K.R.M. *O aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*. 2ª edição. Campinas/SP: Autores Associados, 2006.

Ensaio pedagógico – construindo escolas inclusivas. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

Ensaio pedagógico - Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

FERREIRA, J.R. *Políticas Educacionais e Educação Especial*. 25ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2003. Disponível em www.anped.org.br. Acesso em abril de 2008.

FREITAS, M.C. *Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude*. São Paulo: Cortez, 2006.

GENTILI, P. Educação. In: SADER, E. et al. *Enciclopédia Contemporânea da América Latina e do Caribe*. São Paulo: Boitempo, 2006. p.440-451.

KASSAR, M. C. M. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. *Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/FACITEC, 2007.

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar'. In GÓES, M. C. R. e LAPLANE, A. L. F. (org.) *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004.

LAPLANE, A. L. F. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. In *Educação & Sociedade* 96 Vol. 27 Número Especial, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em www.mec.gov.br . Acesso em 20 de março de 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em www.mec.gov.br . Acesso em 01 agosto de 2007.

NERI, M. et al. *Diversidade: retratos da deficiência no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003.

OLIVEIRA, D.A. *Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

ROTH, B. W. (Org.) *Experiências educacionais inclusivas – Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SANFELICE, J.L. Fontes e história das políticas educacionais. In: LOMBARDI, J.L.; NASCIMENTO, M.I.M. (Orgs.) *Fontes, história e historiografia da educação*". Campinas/SP: Autores Associados, 2004. p. 97-108.