

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

ANA PAULA LIMA BARBOSA CARDOSO

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM
TEMPOS DE IDEB: ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS
COM DEFICIÊNCIA NA REDE DE ENSINO DE
SOBRAL-CE**

FORTALEZA – CEARÁ

2011

Ana Paula Lima Barbosa Cardoso

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM
TEMPOS DE IDEB: ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS
COM DEFICIÊNCIA NA REDE DE ENSINO DE
SOBRAL-CE**

Dissertação apresentada à Coordenação do curso de Mestrado Acadêmico em Educação, do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração Formação de Professores.

Orientador(a): Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães, Dr.^a.

FORTALEZA – CEARÁ

2011

Universidade Estadual do Ceará
Mestrado Acadêmico em Educação

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TEMPOS DE IDEB:
ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA REDE DE
ENSINO DE SOBRAL-CE

Autor(a): Ana Paula Lima Barbosa Cardoso

Defesa em: 17/08/2011

Conceito Obtido: Satisfatório

Nota Obtida: 10,0

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Prof.^a Dr.^a Eliana Costa Guerra
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Prof.^a Dr.^a Sofia Lerche Vieira
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Prof.^a Dr.^a Tânia Vicente Viana
Universidade Federal do Ceará - UFC

AGRADECIMENTOS

Agradecer¹. *v.tr.,intr.* 1.dar graças por; 2. mostrar gratidão; 3 retribuir com agradecimento.

Aos profissionais da Secretaria de Educação de Sobral-CE e das Escolas José da Mata e Silva e Raimundo Santana, pela disponibilidade e atenção cuidadosas. Em especial, agradeço à secretária Terezinha, pelas “portas abertas”; e ao secretário de educação municipal, pelos “diálogos” intensos que incentivaram a realização deste trabalho.

À minha orientadora e amiga, Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães, pela parceria e coragem de aceitar o desafio da mudança de tema de estudo. Sua disponibilidade revelou-me sua capacidade de respeitar as diferenças e, acima de tudo, o carinho que nutrimos uma pela outra. Agradeço, também, pelas lições anteriores – ainda no curso de Pedagogia –, pela iniciação na pesquisa científica, pela prazerosa parceria nas publicações e incentivos para o ingresso no mundo profissional.

À Prof.^a Dr.^a Sofia Lerche Vieira pelo convite à participação na pesquisa “Bons resultados no IDEB: estudo exploratório de fatores explicativos”. Com base nessa experiência, pude encontrar o objeto desta investigação, e vivenciar um modo diferente, e igualmente fascinante, de fazer pesquisa educacional. Agradeço a oportunidade de trabalho com a Prof.^a Dr.^a Eloísa Maia Vidal, os colegas do Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem e a colaboradora Dalila Saldanha (SEDUC).

Aos membros da Banca de Qualificação deste trabalho – Prof.^a Dr.^a Rosalba Maria Cardoso Garcia (UFSC), Prof.^a Dr.^a Eliana Costa Guerra (UFRN), Prof.^a Dr.^a Sofia Lerche Vieira (UECE) – pelas contribuições primorosas que, preservando suas especificidades, refinaram este trabalho final.

Aos professores deste programa, que com suas lições tão diversas e complementares, contribuíram para minha formação como educadora, pesquisadora e docente do ensino superior. De modo especial, agradeço às Prof.^a Dr.^a Isabel Maria Sabino de Farias e Prof.^a Dr.^a Silvia Maria Nóbrega-Therrien, pelas inestimáveis contribuições ao projeto desta pesquisa.

Aos colegas da Turma de 2009, pela partilha de momentos formativos e de convivência, pautados no respeito, na colaboração e no afeto. Formamos verdadeiramente uma “turma”! Em especial, agradeço aos amigos Fabrícia, Francione, Cristina e Nilson, pela cumplicidade.

À Cristina, minha companheira de coleta de dados em Sobral, com quem dividi as dificuldades e os impasses, mas também os prazeres e as conquistas provenientes do ato de se pesquisar a Educação. Com ela, também, dividi os momentos de análise e escrita do trabalho final, mesmo a distância.

¹ Dicionário da Língua Portuguesa. Porto Editora, 2009.

À Lia, pela companhia de todas as horas. Agradeço a colaboração na organização deste texto, a leitura analítica e sincera de seus trechos, mas, principalmente, o apoio, a presença e a partilha dos sabores e dissabores desse momento.

À Virgínia, agradeço o apoio e conforto encontrados em seu sofá.

À CAPES, pelo financiamento desta pesquisa.

Finalmente, e de modo **muito caro**,

A Deus, Aquele que cuida dos seus com o carinho de Pai; e à Mãe do Céu, por me acolher com seu zelo de mãe.

Ao meu marido, Paulo, um cego que me fez enxergar a existência das pessoas com deficiência. Agradeço sua coragem diante da vida, e sua forma sempre positiva de vê-la. Também sua paciência, incentivo e amor constantemente provados.

Aos meus filhos, Maria Clara e Pedro, pela paciência que tiveram (paciência... algo tão caro às crianças.). Agradeço por entenderam minha ausência em suas férias escolares, e as recusas às brincadeiras pedidas; agradeço os abraços dados em momentos de cansaço e os incentivos quando diziam: “falta pouco, mamãe!”.

À minha mãe, Idalina, por sua coragem diante da vida e afeto; e aos meus irmãos, Andrey e Thyana, pelo carinho e apoio incentivadores.

Aos meus amigos, pela torcida, admiração e respeito.

A todos, “dou graças, mostro gratidão, retribuo com agradecimento”.

*Desconfiai do mais trivial,
Na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
Não aceiteis o que é de hábito como coisa natural,
Pois em tempo de desordem sangrenta,
De confusão organizada, de arbitrariedade consciente,
De humanidade desumanizada,
Nada deve parecer natural
Nada deve parecer impossível de mudar.
Bertold Brecht*

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto a política de educação inclusiva de Sobral-CE, na relação com as políticas de avaliação observadas naquele contexto. A análise objetivou compreender como são desenvolvidos os processos de escolarização dos alunos com deficiência naquele município. O objeto impôs o exame de duas áreas que não apresentam tradição em se articular: *Avaliação Educacional* e *Educação Especial*. A escolha pelo município de Sobral deu-se em função da participação da autora no estudo “Bons resultados no IDEB: estudo exploratório de fatores explicativos”. Foi realizado um estudo exploratório, mapeando as iniciativas de educação inclusiva em oito municípios da amostra do estudo citado. A pesquisa assumiu a abordagem qualitativa e o paradigma construcionista, em razão de buscar a compreensão do movimento de elaboração e implementação da política em exame. Viabilizou-se, por meio do Estudo de Caso, utilizando como instrumentos a entrevista, a observação e a análise documental. Foram sujeitos o secretário de educação e quatro técnicos daquela Secretaria; os diretores, coordenadores, professores da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) das escolas de maior e menor IDEB daquela rede. Os dados foram tratados pela análise de conteúdo com base em Bardin (1977) e Franco (2005). As conclusões do estudo exploratório indicaram a existência de ações de educação inclusiva nos oito municípios pesquisados, evidenciando disparidades entre algumas ações, e convergências entre outras. O estudo de caso possibilitou a elaboração do seguinte panorama sobre a política de Educação Especial do município: identificação dos alunos com deficiência; AEE; instrumentos da gestão do AEE elaborados pela SME; material didático específico para o AEE; formação ofertada pela SME; implantação das Salas de Recursos Multifuncionais; ausência de formação para os professores das salas comuns; parcerias entre a SME e a Saúde/Assistência Social; e lacunas na avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência. Analisando o “lugar” dos alunos com deficiência na Avaliação Externa de Sobral-CE, foram identificados como “as crianças da margem”. A Prova Brasil também foi apontada como inadequada para avaliar a aprendizagem desses alunos. Evidenciou-se, pois, a necessidade de uma avaliação específica, que observe os critérios de processualidade, continuidade e flexibilidade. A ação não deve ser uma tarefa isolada de professores ou escolas, mas dos sistemas de ensino. Urge a proposição de orientações claras sobre como avaliar os processos de aprendizagem dos alunos com deficiência. Suscita-se o desenvolvimento de investigações que invistam em novas interfaces da Educação Especial com a Avaliação Educacional.

Palavras-chave: Políticas de Educação Inclusiva; Avaliação em Larga Escala; Alunos com Deficiência.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 O tema e os caminhos da investigação	16
1.2 Delimitações do objeto investigado: o problema de pesquisa	28
1.3 Objetivos: geral e específicos	34
1.4 Metodologia: notícias dos caminhos percorridos	35
1.4.1 O construcionismo como abordagem de pesquisa	35
1.4.2 Interações do pesquisador com os “atores” do campo	37
1.4.3 Trajetos metodológicos	39
1.4.4 Fases de execução do trabalho de campo	44
1.4.5 Análise de dados	46
2 DIÁLOGOS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NO BRASIL	52
2.1 Políticas para a Educação Especial: do não reconhecimento à educação inclusiva	53
2.1.1 Educação inclusiva no Brasil	79
2.1.2 Educação Especial no Ceará	98
2.1.3 Educação Especial em Sobral-CE	101
2.2 Políticas educacionais brasileiras: rumos tomados pós-anos de 1990	107
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	141
3.1 Estudo exploratório em municípios cearenses: iniciativas da Educação Especial na perspectiva inclusiva	142
3.2 Política de educação inclusiva em tempos de IDEB: o caso de Sobral-CE	154
3.2.1 Sobral: desenho de um cenário	154
3.2.2 Educação em Sobral	157
a) A política de Sobral e a educação municipal	157
b) Histórico e características da rede de ensino	161
c) Estrutura da Secretaria de Educação e seu gestor	162
d) Atendimento às demandas educacionais	163
e) Desempenho educacional do Município: IDEB	166
f) Professores da rede de ensino sobralense	166
g) Financiamento da educação municipal e a Educação Especial	168
h) Gestão da educação e o PAR de Sobral	171

i) Avaliação municipal e os alunos da Educação Especial	175
3.2.3 Política de educação inclusiva em Sobral: particularidades	178
a) Secretaria de Educação de Sobral: estrutura para as políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva	182
b) Escolas de maior e menor IDEB (2009) de Sobral: estrutura e contextos	183
b.1) Escola de maior IDEB e seus atores (Escola A)	183
b.2) Escola de menor IDEB e seus atores (Escola B)	185
c) Políticas de Educação Especial em Sobral: as ações e iniciativas	186
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	217
REFERÊNCIAS	228
ANEXOS	239

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** Desenho de pesquisa da autora baseado em Flick, 2009.
- Figura 2** Mapa das macrorregiões de planejamento do Ceará. IPECE, 2009.
- Figura 3** Mapa do Ceará com o município de Sobral em destaque.

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** Temáticas/foco do eixo de ‘Políticas de Educação Especial’ identificadas no Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial (2005-2009).
- Quadro 2** Resultado do IDEB - Brasil, Ceará e dez municípios da amostra do Observatório.
- Quadro 3** Documentos da Secretaria de Educação de Sobral-CE analisados na investigação.
- Quadro 4** Espaço de coleta, sujeitos da pesquisa e codificação atribuída.
- Quadro 5** Escolas com maior e menor IDEB de Sobral-CE.
- Quadro 6** Alunos excepcionais atendidos, por dependência administrativa (1974 – 1981 – 1987).
- Quadro 7** Sinopse das edições dos seminários nacionais do Programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” com os participantes e características do evento (2003-2010).
- Quadro 8** Matrículas dos alunos da “inclusão” e em classes especiais/escolas especiais no ensino fundamental (anos iniciais) da rede estadual. Ceará. Censo 2010.
- Quadro 9** População total, população com deficiência e população de zero a 19 anos com deficiência de Sobral. Censo Demográfico 2000.
- Quadro 10** Pessoas com deficiência não matriculadas na rede de ensino de Sobral-CE (2003-2006).
- Quadro 11** Documentos analisados por Fonseca (2009) sobre a temática “qualidade” em Educação.
- Quadro 12** Dados educacionais dos municípios integrantes do estudo exploratório.
- Quadro 13** Principais ações de educação inclusiva nos municípios do estudo exploratório.
- Quadro 14** População residente, total, urbana total na Sede municipal, em números absolutos e relativos, com indicação da área total e densidade demográfica de Sobral/CE.
- Quadro 15** Diretrizes para a Educação no Plano de Governo de Sobral (2009-2012).
- Quadro 16** Matrículas por níveis e modalidades de ensino, conforme a rede e zona de Sobral-CE.
- Quadro 17** Taxas de aprovação, reprovação e abandono no ensino fundamental municipal total (urbano e rural) de Sobral, em 2010.

Quadro 18 Distorção Idade/Série no Ensino Fundamental da rede municipal de Sobral/CE (2000-2008).

Quadro 19 Estabelecimentos escolares de Sobral-CE e suas características, 2010.

Quadro 20 Resultados de Sobral/CE no IDEB de 2005, 2007 e 2009.

Quadro 21 Professores da rede municipal de Sobral, por nível e modalidade de ensino.

Quadro 22 Despesas da função educação e respectivas subfunções de Sobral-CE (2008-2010).

Quadro 23 Gasto educacional por aluno da educação especial e gasto por aluno (2008 a 2010).

Quadro 24 Ações do PAR de Sobral (2008-2010) relativo à Educação Especial/Inclusiva.

Quadro 25 Ações de Educação Especial no PAR 2011-2014.

Quadro 26 Matrículas da “Inclusão” e em Classes e Escolas Especiais dos Alunos com Deficiência nos primeiros anos do Ensino Fundamental nas redes públicas e privadas de Sobral-CE.

Quadro 27 Matrículas de alunos com deficiência da rede municipal e das escolas A e B, segundo os tipos de deficiência e quantidade de professores de AEE de Sobral-CE.

Quadro 28 Instrumental de gestão do AEE da Secretaria Municipal de Educação de Sobral-CE, 2010.

Quadro 29 Formação dos professores de AEE ofertada pela Secretaria de Educação de Sobral-CE, 2009.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Evolução das matrículas nas classes comuns do ensino regular (1998-2008).

Gráfico 2 Evolução das matrículas em escolas especializadas/classes especiais e em Escolas regulares/classes comuns (1998-2006).

Gráfico 3 Evolução das matrículas na Educação Especial entre 2002 e 2005 em Sobral-CE.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
- APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
- BPC – Benefício de Prestação Continuada
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CDESC – Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola
- CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
- CIC – Centro Industrial do Ceará
- CORDE – Coordenadoria para a Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência
- CREDE – Centro Regional de Desenvolvimento de Educação
- DESE – Departamento de Educação Supletivo e Especial
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- ESFAPEM – Escola de Formação Permanente do Magistério (Sobral)
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- FUNDAE – Fundo de Desenvolvimento e Autonomia da Escola
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- IBC – Instituto Benjamin Constant
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
- INSM – Instituto Nacional de Surdos Mudos
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
- PAC – Plano de Aceleração do Crescimento

PAR – Plano de Ações Articuladas
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC – Proposta de Emenda à Constituição
PME – Plano Municipal de Educação
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC – Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SENEB – Secretaria Nacional do Ensino Básico
SIOPE – Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação
SME – Secretaria Municipal de Educação
SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (Ceará)
SRM – Sala de Recursos Multifuncionais
STN – Secretaria do Tesouro Nacional
TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento
UECE – Universidade Estadual do Ceará
URCA – Universidade Regional do Cariri
UVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú

1 INTRODUÇÃO

1.1 O tema e os caminhos da investigação

Este estudo tem como objeto de investigação as políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva, compreendida como atendimento escolar de alunos com deficiência no contexto da escola regular². De modo mais preciso, a atenção recai sobre as iniciativas do município de Sobral-CE, municipalidade que tem seus resultados destacados, no quadro estadual e nacional nas avaliações em larga escala, especificamente no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Interessa investigar como se desenvolvem as políticas de educação especial, considerando o desempenho destacado deste município no IDEB.

Com suporte nas ideias colhidas em um espaço fértil – o Observatório da Educação³ – decidimos enfrentar o desafio de relacionar a aspectos da área da Educação Especial, com os resultados do IDEB no âmbito cearense. Situamos, então, esta proposta investigativa em uma zona fronteira entre duas temáticas que despertam na atualidade a atenção de um bom número de pesquisadores: qualidade da educação e educação especial de perspectiva inclusiva. Investigações que visam a realizar uma interface dessas áreas são ainda, incipientes. Esta lacuna legitima o desenvolvimento desta pesquisa do ponto de vista social e científico.

O mapeamento de trabalhos científicos em torno dessa temática revelou-se uma tarefa complexa. Designar os descritores capazes de identificar as produções que referiam as temáticas “políticas de educação inclusiva” e de “qualidade da educação” exigiu inúmeras tentativas em função, por exemplo, dos variados sentidos que recebe o termo “qualidade”.

A busca foi realizada em três sítios científicos diferentes: Banco de Teses da CAPES, portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e por meio dos anais do evento Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, no período dos últimos cinco anos (2005-2009). No processo de busca realizado

² Esta conceituação será explicitada mais detalhadamente no decorrer do trabalho; contudo, sempre que nos referimos aos *alunos com deficiência*, são considerados também os alunos com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, nos termos preceituados pela “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

³ O Observatório da Educação é uma iniciativa apoiada pelo Edital CAPES/INEP/SECAD nº 01/2008 e caracterizado por uma ação em rede entre a Universidade Estadual do Ceará – UECE, Universidade Federal da Grande Dourados (Mestrado em Educação) e Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Doutorado em Educação). O observatório desenvolve a investigação “Bons resultados no IDEB: estudo exploratório de fatores explicativos”, no Ceará coordenado pela Prof.^a Dr.^a Sofia Lerche Vieira.

nas duas primeiras instâncias, foram analisados os resumos das dissertações e teses e utilizados os descritores ‘*Políticas de Educação Inclusiva*’ e ‘*Avaliação de Desempenho Escolar*’ como assunto, contendo ‘todas as palavras’. Não foram selecionadas as instituições; o nível para a pesquisa foi Mestrado e Doutorado; e o ano-base compreendeu o período de 2005 a 2009. O resultado da busca evidenciou a incipiência de trabalhos que relacionassem as Políticas de Educação Especial de perspectiva inclusiva com as avaliações em larga escala realizadas pelo Governo brasileiro – instrumento utilizado para mensurar a qualidade dos serviços educacionais desenvolvidos.

Foram identificados apenas quatro trabalhos⁴ no Banco de Teses/CAPES ao longo dos cinco anos pesquisados, sendo três de Mestrado e um de Doutorado. Estes articulam, em alguma medida, experiências de educação inclusiva de contextos específicos com o desempenho escolar/avaliação de aprendizagem dos alunos com deficiência. Nenhum dos trabalhos, porém, refere a ligação entre educação especial e avaliação em larga escala – instrumento utilizado pelo MEC para aferir a qualidade da educação brasileira.

Levantamento realizado no Portal da ANPED – entidade de referência da produção científica nacional na matéria educacional – indicou a existência de inúmeros trabalhos que desenvolvem a temática da *educação inclusiva*. Dentre as várias tônicas concedidas a essa perspectiva de atendimento, enfocamos a de políticas de educação especial/inclusiva em geral ou implementadas em contextos específicos⁵. Foram encontrados 19 trabalhos apresentados ao longo das sete últimas reuniões anuais da Associação versando sobre a temática.

Destacamos alguns destes estudos, em decorrência da aproximação com os conteúdos desenvolvidos nesta investigação. Em 2004, o Grupo de Trabalho n° 15 (Educação Especial) teve como trabalho encomendado “Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões”, que investigou a realidade dessas políticas em municípios das cinco regiões brasileiras.

Em “Discursos políticos sobre inclusão: questões para as políticas públicas de Educação Especial no Brasil” (2004), Garcia analisou os discursos políticos sobre

⁴ Os títulos das dissertações são: “A progressão escolar de alunos com deficiência em classes comuns: a experiência de Santo André” (2005); “Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva: um estudo sobre alunos com síndrome de Down matriculados no ensino fundamental” (2009); “Avaliação da aprendizagem na educação infantil: os discursos pedagógicos e clínicos” (2009). A tese é: “Escolarização inclusiva de alunos com necessidades especiais: um estudo de caso de um município paulista” (2008).

⁵ O trabalho discute a implementação do programa federal “Educação Inclusiva: direito à diversidade” na visão de gestores de um município pólo de realização deste programa. O trabalho foi apresentado por CAIADO e LAPLANE, no GT 15 da ANPED, em 2008.

inclusão em âmbito nacional e internacional. Caiado e Laplane (2008), no artigo “Educação Inclusiva: direito à diversidade”, apresentam a visão dos gestores de um município-polo de realização deste programa; por fim Leodoro (2010) examina o mesmo programa no estudo “Representações da educação especial: análise de um programa de formação continuada”.

O trabalho encomendado pelo GT 15 da ANPEd a Peroni (2008), “Políticas educacionais e a relação público e privado”, analisou as políticas educacionais no contexto de redefinição do papel do Estado e seus rebatimentos na Educação Especial.

Pietro, Sousa e Silva (2004), Almeida (2005), Baptista, Christofari e Andrade (2007) e Meletti (2008) analisaram a implementação de políticas de educação inclusiva nos municípios de São Paulo (SP), Goiânia (GO), Porto Alegre (RS) e Londrina (PR), respectivamente.

Os indicadores sociais referentes às pessoas com deficiência e dados de acesso e permanência destes alunos no sistema educacional brasileiro foram examinados por Bueno e Meletti (2010) no texto “Escarlarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006).

Encerrando o mapeamento, levantamos a produção do evento científico “Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial”⁶ (2005-2009), repetindo a temática ‘políticas de Educação Especial de perspectiva inclusiva’⁷. Foram encontrados 70 artigos científicos nos cinco anos do evento, elaborados por pesquisadores vinculados a 14 instituições de ensino superior e 20 grupos de pesquisa. A produção foi mapeada⁸, destacando-se, na oportunidade, as categorias temáticas que se referiam às políticas em sentido mais amplo, conforme se visualiza no quadro abaixo:

TEMÁTICAS/FOCO DOS ARTIGOS
- Relatos de experiência da implantação de políticas inclusivas em sistemas educacionais específicos (federais, estaduais, municipais) (9 trabalhos)
- Análise das políticas de educação especial/inclusiva em contextos internacionais (5 trabalhos)

⁶ Justificamos o mapeamento da produção desse evento em razão de sua representatividade na área da Educação Especial. Submetem trabalhos ao evento pesquisadores de reconhecida contribuição para a área, sendo, muitos deles participantes do GT n° 15 da ANPEd.

⁷ Trabalho apresentado pela autora no “VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial/Prática pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado”, realizado em Nova Almeida/ES, em 12 abril de 2011, sob o título “Contribuições para a constituição de um estado da arte do ‘Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial (2005-2009)’”.

⁸ Foram encontradas 19 temáticas-foco diferentes no trabalho apresentado no evento.

- Análise sobre a legislação da educação especial/inclusiva (4 trabalhos), com destaque ao documento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2 trabalhos).
- Mapeamento da produção sobre políticas de Educação Especial/Inclusão no âmbito de grupos de pesquisa e programas de pós-graduação (6 trabalhos);
- Políticas de formação da SEESP/MEC na perspectiva inclusiva (3 trabalhos), com destaque ao programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade” em geral, e em contextos específicos (4 trabalhos)
- Formação de Professores para a educação inclusiva (inicial e continuada) e, especificamente, do professor “especializado”/AEE, e no curso de Pedagogia (5 trabalhos)
- Investigações sobre instituições de atendimento às pessoas com deficiência (3 trabalhos)
- Políticas de educação inclusiva e o modo de produção capitalista (2 trabalhos)
- Investigação sobre os processos de avaliação escolar de alunos com deficiência na rede regular de ensino (2 trabalhos)

Quadro nº 1. Temáticas/foco do eixo de ‘Políticas de Educação Especial’ identificadas no Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial (2005-2009).

As temáticas menos observadas no evento foram identificadas. Uma destas é a da avaliação de alunos com deficiência, com apenas dois trabalhos entre os 70. Ainda assim, os autores assumem a avaliação na perspectiva da aprendizagem escolar, sendo que em nenhum referiram as avaliações em larga escala desenvolvidas na atualidade.

Na busca realizada, portanto, não encontramos trabalhos científicos que relacionem as políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva com o contexto dos sistemas de avaliação em larga escala. Nenhum dos trabalhos encontrados propôs-se articular a temática do atendimento educacional aos alunos com deficiência com os mecanismos de avaliação utilizados para avaliar todos os alunos da rede regular de ensino do País, independentemente do sistema ao qual esteja vinculado.

Uma análise apressada sobre este objeto poderia sugerir a impossibilidade de confluência entre as áreas de Educação Especial e de Avaliação, entretanto, não se pode negar que a maneira como são dispostas as avaliações do sistema de ensino no Brasil – destinadas a todos os alunos, e não apenas a uma parte deles – joga por terra a primeira impressão. Assim, se o alunado com deficiência, hoje incluído na escola regular por meio da perspectiva inclusiva compõe o sistema de ensino brasileiro, justifica-se a investigação sobre como os indicadores de qualidade – e mais especificamente o IDEB – se relacionam com este alunado específico.

Há quem defenda a impossibilidade de relacionar os objetivos perseguidos pelo sistema de ensino brasileiro com a clientela da Educação Especial por parecer **óbvio** que estes alunos não poderiam ser avaliados por meio de um sistema como o que temos. Sem

adentrar esse mérito, porque isto se dará em momento apropriado, resolvemos ponderar sobre a obviedade, e como esta se relaciona com a matéria educacional.

Sacristán (2001), discutindo a escolarização obrigatória, acentua que a escola é, na atualidade, uma instituição não contestada, e por isso, comumente a consideramos uma realidade quase “natural” e imune ao questionamento de seu cotidiano. Tratar-se-ia de um fato óbvio. Ele relembra-nos que esta instituição é uma produção social que se destina à satisfação de um direito universal destinado aos grupos humanos, porém realizado parcialmente e em medida desigual. E pondera que é preciso fazer um problema do óbvio, daquilo que forma o cotidiano, como meio para reencontrar o significado do que nos rodeia (SACRISTÁN, 2001, p. 11).

Por que estabelecer o que parece ser admitido como óbvio e é uma realidade desejada por todos?

Por que debater a escolaridade obrigatória se ninguém a questiona?

Acaso tem sentido discutir sobre aquilo que já foi alcançado, quando é preciso iluminar o avanço seguinte e olhar pelo futuro da sociedade?

Pois digo que sim.

Parece-nos necessário dar maior destaque ao óbvio, porque, certamente, seus significados estão um tanto desvanecidos na sociedade e também entre os professores. (SACRISTÁN, 2001, p. 13).

Paulo Freire (2000) também refere o tema no poema de 1971, denominado “Canção Óbvia”. No texto, alerta para fugirmos [os educadores] da “pura espera”, incitando-nos a “trabalhar os campos” enquanto esperamos esta educação óbvia.

Darcy Ribeiro reforça a necessidade de considerarmos o ‘óbvio como objeto de pesquisa’, quando assevera: “Nosso tema é o óbvio. Acho mesmo que os cientistas trabalham é com o óbvio. O negócio deles – nosso negócio – é lidar com o óbvio” (RIBEIRO, 2008).

Se o renomeado antropólogo brasileiro garante que é tarefa do cientista lidar com o óbvio, propomo-nos, então, a realizar um estudo que busca articular a Educação Especial e o IDEB. Talvez pareça óbvio que o IDEB e as secretarias de educação avaliadas por meio deste índice não considerem o lugar do aluno com deficiência, contudo, cabe-nos escrutinar como isto ocorre em um quadro de múltiplas determinações.

No Brasil, tradicionalmente, a educação das pessoas com deficiência tende a não passar por processos de avaliação. Isto decorre da própria trajetória de oferta do ensino destinado a este alunado. Se o acesso foi um direito conquistado gradativa e lentamente, a busca por qualidade da escolarização desses alunos surge como meta sequer aventada.

A trajetória de atendimento educacional das pessoas com deficiência pela escola é marcada tradicionalmente pela segregação, configurando-se dois subsistemas paralelos, e sem ligação: o da educação comum e o da Educação Especial. Somente com início na década de 1970, a Educação Especial ganhou forma no contexto da escola pública, com intensiva influência de instituições privadas sem fins lucrativos, criando a ambígua relação entre público e privado (KASSAR, 1999; MAGALHÃES, 2002). Mediante pressões sociais organizadas e a partilha da agenda educacional mundial, este modelo de escola transmutou-se, pouco a pouco, passando a organizar-se com origem em outra lógica – a de que os sistemas de ensino deveriam se preparar para atender aos alunos com deficiência no âmbito do ensino regular.

Os debates da década de 1970 apontaram para a perspectiva da integração de deficientes na escola regular, em salas, então designadas ‘especiais’, participando de determinadas atividades comuns, tidas como espaços de interação proporcionados pela escola: recreios, festas, aulas de campo. Com início na segunda metade da década de 1980, as maneiras que orientavam o lidar e o cuidar da pessoa com deficiência foram questionadas, e, conseqüentemente, as políticas e ações públicas e privadas direcionadas a estas pessoas.

Isto ocorreu no contexto da redemocratização do País, originando uma situação favorável à reorganização da sociedade civil, com possibilidade de ampliação da garantia dos direitos sociais, associados a uma vivência mais ativa da cidadania. A conjuntura social apontava para uma perspectiva de ampliação de direitos (MAGALHÃES, 2008).

Investigações sobre a implantação das políticas educacionais pautadas no paradigma da integração revelaram seus limites e serviram de esteio para as novas propostas de inclusão, na década de 1990. Tratava-se, então, de reaver e destinar outro espaço e novo papel na sociedade às pessoas postas à margem, em uma espécie de zona de sombra (MAGALHÃES, 2002, 2005).

No tocante ao outro tema central desta pesquisa, estão os movimentos que originam a discussão sobre a qualidade em educação. Inicialmente a grande questão orientadora das políticas educacionais foi o acesso à educação básica. Iniciado na década de 1930, com as ações de ampliação do ensino fundamental, as iniciativas que ensejarão a presença de “todos⁹” na escola é uma conquista recente, que data somente no final do

⁹ As aspas concedidas decorrem da indagação: quem compõe esse “todos”? Onde estariam, nesse contexto, os alunos tradicionalmente atendidos pela Educação Especial? A resposta a esta problemática tentaremos oferecer ao longo deste trabalho.

século XX, sendo fruto de décadas de luta da sociedade brasileira. No início da década de 1990, a reforma do Estado brasileiro alinhou o País às ideias neoliberais, desenhando um Estado mínimo no social; a luta pela manutenção e conquista de direitos sociais e humanos intensificou-se.

Se há lacunas nesta forma de prestação do dever educacional do Estado, há, também, avanços inquestionáveis, a exemplo da cobertura de 97% das crianças em idade de seis a 14 anos, razão por que se fala em universalização do ensino fundamental (BRASIL/PNAD, 2005). Tais conquistas, entretanto, exigiram novas ações: a expansão do ensino médio e o atendimento às populações sistematicamente excluídas do sistema regular de ensino ao longo da história da educação brasileira (VIEIRA, 2008a). As pessoas com deficiência compõem um desses grupos alijados dos processos de escolarização e, por isso, este estudo vê-se pertinente na medida em que versa sobre as políticas educacionais destinadas a este alunado.

A questão do acesso ainda inspira ações do Poder Público, uma vez que não foram universalizados todos os níveis de ensino, razão pela qual se justificam iniciativas de monitoramento das ações implementadas, e o debate sobre a qualidade do ensino viabilizado pelas das avaliações em larga escala. Há certo consenso entre os pesquisadores da área acerca da necessidade de se buscar um padrão mínimo de financiamento apurado pelo que denominam de “custo aluno-qualidade”. Divergem, entretanto, quando o assunto são as dimensões constitutivas do conceito de qualidade, incorporando resultados e processos (OLIVEIRA, 2005). Tais conceitos, entretanto, serão aprofundados em momento posterior neste trabalho.

O IDEB apresenta-se como um dos instrumentos criados pelo Governo federal para aferir a qualidade do sistema público de ensino. Este índice “foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino”, informa o *site* do Ministério da Educação. Trata-se de um índice “calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do INEP e em taxas de aprovação. Assim, para que o IDEB de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula” (BRASIL, 2009b). O IDEB é medido a cada dois anos; e o Governo federal almeja, em 2022, obter a nota 6 (seis), o que corresponde aos níveis observados em países desenvolvidos.

A relação entre os padrões de qualidade mensurados pelo IDEB e os alunos com deficiência hoje incluídos nas redes de ensino é algo que carece de explicitação. Por isso, faz-se necessário rastrear os caminhos propostos pelas políticas de Educação Especial a fim de identificar as ações que asseguram o efetivo direito destas crianças à escolarização.

Este entendimento reforça a decisão de investigar as políticas de Educação Especial de perspectiva inclusiva em Sobral – um município que apresenta o maior resultado¹⁰ no IDEB do Estado do Ceará – buscando relacionar os campos de estudo de ‘políticas de Educação Especial’ e de ‘qualidade em educação’ nesse município.

Como assumimos anteriormente, a busca pelas referências mostrou a escassez de literatura sobre o assunto e a inexistência de produções consistentes sobre a temática. Isso não se traduziu em desânimo; ao contrário, indicou haver um bom campo de pesquisa, instigando-nos a tomar tal iniciativa. Assim, consideramos que o desenvolvimento desta investigação trará contribuições para o cenário social e científico. Ademais, o foco sobre as políticas de Educação Especial de perspectiva inclusiva, e de sua relação com o IDEB, especificamente no município de Sobral-CE, associa-se à trajetória de nossa formação acadêmica e pessoal.

Desde 2006, fazendo parte do Grupo de Pesquisa em Educação Especial¹¹ da Universidade Estadual do Ceará (UECE), desenvolvemos estudos coletivos sobre a área da Educação Especial na perspectiva inclusiva, deficiência, diferença, identidade e formação docente.

Tais estudos e suas consequentes produções¹² aditam-se aos conteúdos vivenciais que experimentamos no cotidiano, como mulher de um cego. Goffman (1988) utiliza a denominação “pessoa informada¹³” para indicar a condição de indivíduos não deficientes quando estes se relacionam com os estigmatizados em função de sua deficiência. Os não deficientes, segundo o autor, partilham o descrédito social proveniente do estigma direcionado à pessoa com deficiência – o que foi

¹⁰ Este dado refere o IDEB em 2009, ultrapassando, inclusive, o desempenho da capital do Estado, Fortaleza. Assumimos, neste estudo, a denominação “MAIOR(ES) / MENOR(ES) resultados no IDEB”, em detrimento dos termos “MELHOR(ES) / PIOR(ES) resultados” por considerarmos apropriada à ideia de serem estes desempenhos mais próximos ou distantes da nota máxima nesse índice (10) e, assim, nos furtarmos à elaboração de qualquer juízo de valor acerca deles.

¹¹ Grupo coordenado pela Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães, no qual a autora figurou como bolsista de Iniciação Científica durante quatro anos, participando de pesquisas sobre as temáticas: Educação Inclusiva; Formação docente para práticas inclusivas; e outras.

¹² Os frutos desses estudos originaram produções científicas apresentadas em encontros internacionais, nacionais e regionais da área, ao longo dos últimos três anos.

¹³ Designação proposta por Goffman (1988) àqueles que convivem com o indivíduo estigmatizado e que, em razão desta convivência, partilham seu estigma. Diante destes, os estigmatizados não precisam se envergonhar porque se consideram uma pessoa comum.

vivenciado várias vezes por nós. Possibilitou, contudo, também uma aproximação ao “universo” da pessoa com deficiência a partir de bases mais realísticas e menos preconceituosas¹⁴. Como adverte Glat (1995, p. 32):

O indivíduo é que é o portador do estigma. Isso implica, aliás, em uma grande dose de responsabilidade ou culpa (...). Pois é ele que traz a marca para a família, que acaba se tornando estigmatizada por “contaminação”.

A vivência, aliada aos estudos realizados no grupo de pesquisa referido, importou em contribuições irrefutáveis à nossa formação como pedagoga. Os estudos enriqueceram as experiências pessoais, influenciando a constituição da identidade pessoal e profissional, entendida como dinâmica metamórfica (CIAMPA, 1986).

Essa metamorfose ocorreu com a mudança de objeto de estudo após nosso ingresso no curso de Mestrado em Educação. O projeto inicial pretendia a investigação da trajetória pessoal-profissional de docentes com deficiência¹⁵ e seus rebatimentos na constituição identitária deste profissional. Após o curso das disciplinas e o contato com variadas perspectivas de estudo, este objeto foi modificado, dando origem a este estudo. As análises sobre o campo microsocial das relações pedagógicas ocorridas na escola e as discussões sobre as interações entre professores e alunos com deficiência foram suspensas provisoriamente, buscando-se, neste estudo, adentrar o espaço “árido” das políticas de Educação Especial. Nossos estudos anteriores, realizados na graduação em Pedagogia focalizavam os agentes envolvidos nos processos de escolarização da pessoa com deficiência. Pretendemos, agora, compreender como se desenvolvem os fenômenos relacionados a esta modalidade de ensino no âmbito das políticas.

Esse movimento de mudança justifica-se pela intenção de ampliar as perspectivas de análise dos fenômenos ocorrentes na Educação Especial, reconhecendo-a como palco de multideterminações. Robustece essa decisão a nossa formação anterior como bacharela em Direito¹⁶. Após alguns anos no exercício profissional como advogada, migramos para a área da Educação, cursando Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará (2008). Os conhecimentos jurídicos ficaram em desuso por algum tempo, mas não obstaculizaram a familiaridade com os aspectos estruturais e também legais da educação.

¹⁴ O termo preconceito é aqui utilizado em seu sentido semântico, isto é, “opinião (favorável ou desfavorável) formada antecipadamente, sem fundamento sério ou análise crítica” (Dicionário da Língua Portuguesa, Porto Editora, 2009).

¹⁵ Projeto de ingresso no Mestrado em Educação da UECE, cujo título foi “Docência e deficiência: trajetórias de vida e formação”, 2009.

¹⁶ Universidade de Fortaleza – UNIFOR (1998).

Ingressando na pós-graduação em Educação, deparamos as variadas possibilidades de estudo. Uma das mais significativas adveio da nossa participação nas atividades do grupo de Pesquisa ‘Política Educacional, Gestão e Aprendizagem’¹⁷, por intermédio da pesquisa “Bons resultados no IDEB: estudo exploratório de fatores explicativos”. O objetivo desta investigação era “identificar iniciativas de políticas educacionais, de municípios de São Paulo, Mato Grosso do Sul e **Ceará** (realçamos), às quais possam ser atribuídas contribuições para alterar positivamente o indicador [IDEB]¹⁸”.

Vivenciamos uma experiência de formação em pesquisa e, ao mesmo tempo, coletamos dados para esta investigação individual. Enquanto o objetivo da pesquisa em grupo foi identificar as iniciativas que teriam contribuído com o aumento do IDEB nos municípios da amostra selecionada¹⁹, individualmente interessou-nos investigar como se desenvolviam as políticas de Educação Especial em Sobral-CE, considerando o desempenho destacado deste município no IDEB.

A opção por este município será problematizada a *posteriori*, entretanto, cumpre informar que se trata de um dos maiores resultados no IDEB no Estado do Ceará. Soma-se a esta característica o fato de Sobral sugerir o desenvolvimento de políticas de Educação Especial há mais tempo do que muitas outras municipalidades cearenses. Estes foram os critérios de escolha do *caso Sobral* na investigação pretendida.

A educação inclusiva considera papel da escola regular o atendimento a todas as crianças, inclusive àquelas com deficiência. Sua significação, porém, é de apreensão difícil, porque há várias concepções do que seja ‘educação inclusiva’. Sustentamos, pois, a necessidade de espaços de problematização às variadas significações do termo, em razão de sua centralidade neste trabalho. Por enquanto, porém, como o foco deste estudo se encontra nas políticas de Educação Especial de perspectiva inclusiva desenvolvidas em Sobral que, por sua vez, decorre das formulações do MEC e da Secretaria de Educação Especial - SEESP²⁰, adotaremos a conceituação de ‘Educação Inclusiva’ assumida pelo

¹⁷ Grupo liderado pela Prof.^a Dr.^a Sofia Lerche Vieira.

¹⁸ Projeto desenvolvido em parceria pelas Universidades Estadual do Ceará (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Grande Dourados (Mestrado em Educação) e Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Doutorado em Educação). A coordenação do projeto no Estado do Ceará é realizada pela professora Sofia Lerche Vieira e integrado pelos professores Ms. Leandro Costa (UFC) e Eloísa Maia Vidal. A equipe de trabalho é composta por cinco mestrandos do curso em Educação da UECE e dez bolsistas de Iniciação Científica desta Universidade.

¹⁹ A amostra desses municípios é composta por cinco municípios de maiores IDEB. São eles: Sobral, Mucambo, São Gonçalo do Amarante, Catunda e Jijoca de Jericoacoara. E, ainda, por cinco municípios de maior variação entre o IDEB de 2005 e 2007, sendo eles: Boa Viagem, General Sampaio, Monsenhor Tabosa, Ipu e Martinópolis.

²⁰ Em 17/05/2011, o MEC publicou sua decisão de reestruturar secretarias e diretorias. “Com as

Governo brasileiro, e disposta no documento de Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008):

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, MEC/SEESP, 2008).

Desde a década de 1990 e, portanto, muito antes da edição do referido documento de 2008, a SEESP/MEC já organizava suas ações com base nos pressupostos da educação inclusiva. O atendimento a este alunado desde essa perspectiva é amplamente anunciado no sítio da SEESP. Em geral, são divulgados os avanços da educação inclusiva, expressos por meio do aumento das matrículas dos alunos nas salas de aula regulares e a consequente queda de matrículas em escolas especializadas e classes especiais, como pode ser observado no gráfico a seguir:

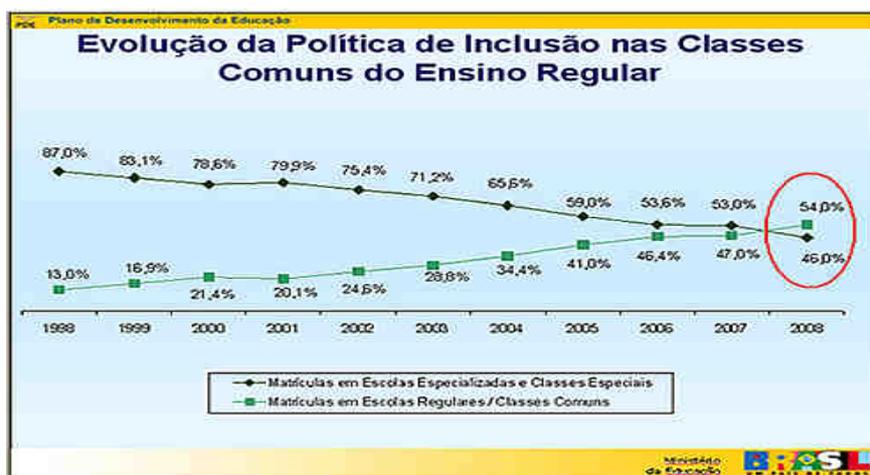


Gráfico 1. Evolução das Matrículas nas classes comuns do ensino regular. Brasil.
Fonte: MEC/SEESP.

Os números percentuais acima indicam mudanças na forma de atendimento aos alunos com deficiência. O percentual de 87% das matrículas em ambientes segregados, observado em 1998, foi substituído por 46% em 2008, assumindo um movimento considerável de queda. Um movimento inverso foi identificado nas matrículas deste alunado na rede regular de ensino. Em 1998, as matrículas eram de apenas 13%, e uma década depois este percentual ultrapassou o de matrículas em ambientes especializados,

mudanças, ‘os programas da educação inclusiva’ foram incorporados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)” (MEC, 2011, Assessoria de Comunicação Social). Essa secretaria passou a ter como uma de suas quatro diretorias a de Educação Especial, sob o comando da professora Cláudia Dutra.

tomando o corpo de 54%. Tais dados refletem a opção declarada do Executivo federal pela perspectiva inclusiva para o atendimento destes alunos.

Sem questionar as estratégias utilizadas para a configuração relatada pelos dados ora expostas – porque isso se dará em momento apropriado – é necessário reconhecer o avanço no tocante à assunção, pelo Poder Público, do atendimento educacional a alunos tradicionalmente assistidos por instituições filantrópicas e privadas.

É neste campo, cujo foco está na perspectiva inclusiva de educação, que as políticas para esse setor são engendradas. Materializando-se de forma descentralizada, em âmbito municipal, é possível perceber as opções emanadas do Ministério da Educação e SEESP, para o atendimento aos alunos com deficiência por meio desta forma específica de organizar-se da escola: a perspectiva inclusiva.

Constatamos uma defesa acirrada da inclusão dos alunos com deficiência com origem na década de 1990, e a elaboração de um ideário de que este segmento social tem direito à mesma escola dos demais alunos. Os argumentos são de que estes alunos são capazes de beneficiar-se dos processos regulares de ensino, podem aprender, dentre outros ganhos.

Ainda nos anos 1990, foram organizados os sistemas de avaliação nacionais com o fito de aferir a qualidade da educação brasileira. As políticas que os viabilizaram foram influenciadas pelo modelo gerencial da gestão, que defendiam o máximo de resultados com o mínimo de investimentos. Esse movimento deu esteio à constituição do IDEB (2007) – um índice que combina dados de fluxo escolar com o desempenho dos alunos em teste padronizado (Prova Brasil), e que assumiu o papel de principal indicador da qualidade da educação brasileira.

Considerando, pois, a trajetória que orienta esta investigação, buscamos investigar como se desenvolvem as políticas de Educação Especial de perspectiva inclusiva de Sobral-CE, em meio ao contexto de avaliações em larga escala.

Com base nessas argumentações, reafirmamos a relevância social e científica deste estudo, em razão das temáticas abordadas e, principalmente, pelo esforço de articulação entre as temáticas de políticas de educação inclusiva e as políticas de avaliação que pretendem aferir a qualidade da educação nacional. Na sequência, delimitamos o objeto desta investigação, objetivando sua clareza e compreensão.

1.2 Delimitações do objeto investigado: o problema de pesquisa

Considerando que um objeto de investigação não é um dado *a priori*, ou algo “natural” que espera ser “descoberto”, o objeto que dá sentido a este estudo é fruto da nossa trajetória pessoal e acadêmica. Ante os caminhos e escolhas realizadas foi a articulação entre a experiência de participar do grupo de pesquisa em Educação Especial com o ingresso e colaboração na pesquisa e grupo Política Educacional, Gestão e Aprendizagem o que proporcionou uma visão focalizada para, enfim, encontrar este objeto de estudo.

A investigação “Desempenho dos alunos na Prova Brasil: diversos caminhos para o sucesso educacional nas redes municipais de ensino” (PARANDEKAR; OLIVEIRA; AMORIM, 2008) colaborou neste refinamento do objeto, na medida em que apresentou a ideia de que a educação inclusiva pode ser um fator indicativo de boas práticas que impulsionam a elevação dos resultados no IDEB. Esta pesquisa objetivou “identificar as boas práticas de gestão que, dadas as condições socioeconômicas dos municípios, levaram determinadas redes escolares a obterem um resultado melhor do que o esperado” (2008, p. 20). Privilegia 12 redes de ensino municipais para o estudo e, uma delas, Balneário Camburiú (SC), elegeu a *atenção à educação inclusiva* como um dos fatores propulsores dos bons resultados desse município na Prova Brasil²¹.

Com arrimo também, nesta inspiração, inferimos a pertinência de um estudo exploratório sobre as políticas de educação inclusiva nos dez municípios²² do Ceará com maiores resultados no IDEB. Por esta razão, cada um dos 16 pesquisadores²³ que adentrou os dez municípios da amostra, além de utilizar o instrumental próprio da pesquisa do Observatório, aplicou um instrumental básico (Anexo 1) composto de três perguntas.

A intenção era mapear a existência de políticas de Educação Especial e suas principais características, com amparo em informações provenientes dos gestores educacionais dessas municipalidades. Obtivemos dados de oito²⁴ secretarias de Educação sobre suas políticas de educação inclusiva. Estes dados serão apresentados em momento

²¹ A Prova Brasil é uma avaliação para diagnóstico, em larga escala, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro com arrimo em testes padronizados e questionários socioeconômicos.

²² São eles: Sobral, Mucambo, São Gonçalo do Amarante, Catunda e Jijoca de Jericoacoara, Viagem, General Sampaio, Monsenhor Tabosa e Ipu.

²³ Em cada município, participaram desta investigação um pesquisador-mestrando e três ou quatro bolsistas de iniciação científica.

²⁴ O município de Mucambo foi o único em que o sujeito entrevistado não respondeu às perguntas sobre educação inclusiva formulada pelo pesquisador. Em razão de o município de Gonçalo do Amarante ter figurado como local do pré-teste da pesquisa, não foi aplicado nesse local o instrumento referido.

oportuno²⁵ por compreendermos que referem conteúdos empíricos desta investigação. Conduziram, no entanto, à escolha de Sobral-CE como lugar propício ao desenvolvimento desta investigação.

A primeira incursão ao campo²⁶ e os dados dela provenientes ajudaram a delimitar o foco desta pesquisa. Esta fase exploratória figurou, então, como instrumento para definir de um estudo mais detalhado sobre as políticas de Educação Especial de perspectiva inclusiva de Sobral-CE.

É o campo, espaço eivado de peculiaridades, contradições e dinâmicas próprias, que aponta um objeto a perquirir em meio às inúmeras possibilidades. Antes, porém, é preciso apresentar o contexto mais amplo no qual esta investigação se insere, razão pela qual são dispostos dados preliminares sobre o acesso ao ensino fundamental e o desempenho de Sobral-CE no IDEB.

A educação para todos é uma conquista recente e tardia para a sociedade brasileira. Enquanto muitos outros países, desde o século XIX, efetivaram tal iniciativa, no Brasil esta é uma empreitada que ainda não se pode comemorar, visto que apenas o ensino fundamental é considerado universalizado; uma realidade que se pode ver modificada, com a aprovação, pelo Senado Federal, da Proposta de Emenda à Constituição (PEC)²⁷ ao prever que as crianças terão de entrar obrigatoriamente aos quatro anos, na pré-escola, e só deverão sair aos 17 anos, após concluírem o ensino médio. Estes são objetivos referentes aos indicadores de acesso vigentes e que, de certa forma, necessitam ainda ser ampliados.

No tocante à mensuração da qualidade educacional, as conquistas obtidas nessa seara carecem historicamente de enfrentamento. A resposta dada pelo governo Lula a tal necessidade originou o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

[...] foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e

²⁵ Ver item 3.1 - Estudo Exploratório em municípios cearenses sobre as Políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

²⁶ Pesquisa de campo em grupo de seis pesquisadores, entre mestrandos e bolsistas de Iniciação Científica, nos municípios de Sobral e Martinópolis, realizada de 4 a 7/09/2009.

²⁷ Projeto de Emenda à Constituição aprovado em novembro de 2009. A PEC prevê, ainda, que as redes municipais e estaduais terão até 2016 para implementar a mudança gradualmente.

médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios (MEC/INEP, 2009b).

Comparando os resultados no IDEB do Brasil, Ceará e do grupo dos dez municípios que compõem da pesquisa já referida, temos o panorama apresentado no quadro a seguir:

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – IDEB						
MUNICÍPIOS	ENSINO FUNDAMENTAL (Anos Iniciais)			ENSINO FUNDAMENTAL (Anos Finais)		
	2005	2007	2009	2005	2007	2009
Aratuba	3,2	4,1	3,9	3,3	3,9	4,0
Boa Viagem	2,4	3,8	4,1	2,9	-	3,5
Catunda	3,5	4,4	4,0	3,0	3,1	3,2
General Sampaio	2,4	3,6	3,9	2,5	3,6	3,5
Ipu	2,2	3,1	4,0	-	3,1	3,2
Jijoca de Jericocoara	3,7	4,4	4,9	3,5	4,4	4,7
Martinópolis	3,0	4,0	4,4	3,1	3,4	3,8
Mucambo	3,5	4,5	4,9	3,3	3,6	4,3
São Gonçalo	3,8	4,5	4,7	3,8	4,3	4,4
Sobral	4,0	4,9	6,6	3,3	3,5	-
Média – CEARÁ	3,2	3,5	4,2	2,8	3,4	3,6
Média – BRASIL	3,8	4,2	4,6	3,5	3,8	4,0

Quadro 2. Resultado do IDEB - Brasil, Ceará e dez municípios da amostra do Observatório. Fonte: BRASIL, MEC/INEP, 2009b.

Sem problematizar se o IDEB é capaz de aferir qualidade em educação, é possível notar que os índices apresentados estão ainda longe de expressar “bons” níveis de desempenho dos alunos. Visão mais apurada, contudo, detectará avanços, quando promovidas comparações entre os anos de coleta dos índices. Brasil e Ceará ascendem, respectivamente, 0.4 e 0.7 pontos dos anos de 2007 para 2009. Sobral, por sua vez, ultrapassa esse desempenho, elevando seu índice em 1.7 nesse mesmo período.

Com relação aos dados do Quadro 2, é possível ainda inferir como ponto convergente entre estes dez municípios, por enquanto, apenas seus “maiores²⁸” resultados no IDEB. Estudos posteriores poderão investigar a recorrência de fatores propulsores de tais resultados; mas este não é o objetivo deste trabalho. Importa aqui destacar, entre estas municipalidades, Sobral, que exhibe índices quantitativamente superiores às médias brasileira, cearense e de qualquer dos outros nove municípios de maiores resultados no

²⁸ Esta adjetivação quer expressar, na verdade, a ideia de que são os maiores resultados numéricos do Ceará, e não que estes sejam índices satisfatórios e capazes de retratar, necessariamente, qualidade em educação.

Ceará, nos anos iniciais (1º ao 4º anos) do ensino fundamental. Nos anos finais (5º a 9º ano) deste nível de ensino, os índices de Sobral em 2005 e 2007 não apresentaram o mesmo rendimento. Em 2009, em razão de a rede municipal, ano a ano, desobrigar-se dos anos finais do ensino fundamental, o município não apresentou IDEB para tais séries/anos.

Estes resultados se somam a outras conquistas habitualmente reconhecidas no plano local e nacional e atribuídas às políticas de Sobral. O município coleciona premiações e comendas em diversas áreas²⁹: na Saúde, Meio Ambiente, Arquitetura, Ação Social etc.; e repete esta performance na área educacional. Em 2005, Sobral foi considerado modelo de educação pelo MEC com amparo no trabalho realizado contra o analfabetismo escolar. A experiência foi registrada em um programa nacional coordenado pelo INEP, denominado “Boas Práticas na Educação”³⁰. No ano seguinte, as realizações da educação pública municipal de Sobral foram novamente reconhecidas e o município recebeu o prêmio “Inovação em Gestão Educacional”³¹, também concedido pelo MEC. Tal distinção decorreu na política de alfabetização como estratégia para a elevação do desempenho escolar nas séries iniciais do ensino fundamental, desenvolvida pela Secretaria de Educação do município.

Tais constatações fazem crer que Sobral se firma gradativamente, nos planos local e nacional, como um “celeiro” de inovações pedagógicas, um laboratório de mudanças em matéria educacional, e que tem recebido um conjunto enorme de insumos³².

Outra característica observada no contexto sobralense, que apresenta grande repercussão na educação, é a continuidade político-administrativa que viabiliza o que os gestores municipais denominam de “Projeto Educacional”. Tal *projeto* teve sua gênese em 1997, na gestão do então prefeito Cid Ferreira Gomes (1997-2000). Reeleito para o mandato subsequente (2001-2004), o chefe do Executivo Municipal deu continuidade às ações educacionais do citado *projeto*. Para os mandatos posteriores, de 2005-2008 e 2009-2012, foram eleitos José Leônidas de Menezes Cristino e José Clodoveu de Arruda Coelho

²⁹ Prêmio Nacional Sérgio Arouca, de Gestão Participativa na área de Saúde (Ministério da Saúde) e Prêmio Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODM, Brasil 2005 e 2007 (redução da taxa de mortalidade infantil e melhoria na saúde da gestante); Prêmio “Selo Verde” (desenvolvimento de programas, projetos e ações de conservação e uso sustentado de recursos naturais); Arquitetura, Prêmio IAB Ceará de Arquitetura, edição 2005 (Urbanização da Margem esquerda do Rio Acaraú); Selo UNICEF – Município Aprovado (melhoria no atendimento de saúde, qualidade e universalização da educação, redução da desnutrição, participação política de adolescentes e Educação Ambiental). Informações retiradas do ‘Boletim Municipal’ de Sobral, de 19 de setembro de 2009, Ano I, n. 181.

³⁰ A experiência é relatada na publicação “Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral/CE”.

³¹ Publicação disponível em: <http://www.inep.gov.br/laboratorio/default.asp>.

³² Como se observou no prêmio “Inovação em Gestão Educacional”, por meio do qual Sobral recebeu a quantia de R\$ 50 mil reais a fim de incentivar as experiências em gestão educacional.

Neto³³, como vice-prefeito. Este panorama possibilitou condições ímpares de realização do *Projeto Educacional* idealizado e implementado por quatro mandatos consecutivos.

Haja vista um município com tais características é plausível pensar que desenvolva ações e programas destinados a todos os alunos matriculados em sua rede de ensino, inclusive àqueles com deficiência, em face das atuais políticas de educação inclusiva. Tal suposição, entretanto, não se sustenta em Sobral.

Estudo exploratório realizado em outubro de 2009, em paralelo ao estudo do Observatório, burilou a escolha por Sobral-CE, indicando que este deveria ser o município pesquisado, como explicitado. Embora esteja entre as dez municipalidades do Estado do Ceará de maiores resultados no IDEB, a forma como sua política de Educação Especial de perspectiva inclusiva parece se relacionar com as de avaliação em larga escala (nacional e municipal) sugerem a necessidade de explicitação dessa dinâmica pela via da pesquisa científica. O gestor da educação municipal, quando por nós entrevistado, apontou nessa dinâmica multifacetada uma “problemática” ainda não resolvida, como a seguir evidenciado:

Nós não temos uma estrutura que resguarde esse aluno [com deficiência]. Você imagine essa criança sendo avaliada no mesmo coorte com outro aluno, e o que isso pode gerar para essa criança e para a atmosfera da escola.

*A gente entende também que não podemos deixar de avaliar, porque teria o mesmo efeito perante a sala e a escola. Talvez fosse pior. Nós não resolvemos essa **problemática** (Secretário de Educação de Sobral)³⁴.*

Perguntado sobre como os alunos então designados da “educação inclusiva” são considerados na avaliação externa – no caso a Prova Brasil³⁵, especificamente, o secretário perde boa parte de seu tom seguro, declarando de forma hesitante:

(...) Agora na Prova Brasil me parece que se você enviar um comprovante [da deficiência do aluno], um laudo, eles [MEC] levam isso em consideração, me parece (...)

E eu vou ser muito sincero, isso não é inconsciente, é consciente mesmo. Eu fui Diretor de escola e sei quando um diretor está querendo, ele “amarra”

³³ O prefeito José Leônidas de Menezes Cristino (PSB) assumiu, em janeiro de 2011, a função de Ministro dos Portos no Governo da presidente Dilma Rousseff. A Prefeitura de Sobral-CE passou ao comando de seu vice, José Clodoveu de Arruda Coelho Neto, casado com a atual secretária de Educação do Estado do Ceará, Maria Izolda Cêla de Arruda Coelho.

³⁴ Entrevista realizada por nós durante a primeira ida a campo, em 06 de outubro de 2009, na sede da Secretaria de Educação do município de Sobral.

³⁵ As médias de desempenho na Prova Brasil subsidiam o cálculo do IDEB, ao lado das taxas de aprovação escolares.

logo no censo [a existência dos alunos com deficiência matriculados].(Secretário de Educação de Sobral)

Por fim, o secretário nos pergunta:

Mas agora minha pergunta é: o que está ocorrendo com os meninos que têm deficiência, e que tem um percentual de não se dar bem nessa prova [Prova Brasil]?

Porque ela [Prova Brasil] não é feita para a condição desse menino. Onde é que está esse menino [referindo-se à Prova Brasil]? (Secretário de Educação de Sobral).

Motivada pelas inquietações provenientes da entrevista referida, e ancorada em fontes documentais produzidas naquele contexto, eclodiram vários e sucessivos questionamentos sobre as ações da política de avaliação brasileira e local, em relação aos alunos com deficiência daquela rede. Antes, porém, identificamos nessa situação uma demanda crescente, e observada em todo o território brasileiro. A Prova Brasil, que compõe o cálculo do IDEB, é aplicada nacionalmente, assim como é política nacional a perspectiva inclusiva de atendimento aos alunos com deficiência. Supomos, portanto, que os aplicadores desse teste deparam, a cada edição da Prova Brasil, “rostos diferentes³⁶” nas escolas brasileiras. Presumimos (até porque não identificamos preceito orientador do contrário) que tais alunos participem desse exame.

Assim, surgem várias perguntas, tais como: crianças cegas têm acesso à Prova Brasil em braile? Alunos surdos contam com a presença de intérprete de Libras para traduzir-lhes a prova? De que maneira alunos com transtornos globais do desenvolvimento ou deficiência intelectual participam desse exame de conformação homogeneizadora?

Tirando o foco do aluno com deficiência e suas peculiaridades, nos remetemos ao professor e ao seu papel nessa dinâmica. Os resultados da Prova Brasil que ajudam a compor o IDEB são considerados ainda termômetro da prática docente, revertendo ou não em vantagens financeiras aos professores, inclusive. Conversas informais com docentes de redes de ensino distintas revelaram a angústia desses profissionais que tinham, ao mesmo tempo, alunos com deficiência matriculados em suas salas de aula e

³⁶ Referimo-nos às crianças com deficiência que tenham ou não em evidência a “marca” de suas deficiências.

que apresentar “bons” resultados no IDEB. A fórmula para alcançarem esse “feito” eles não pareciam possuir e, por isso, sobrava-lhes aflição.

Estas não são nossas questões de pesquisa, mas inquietações que surgem quando pensamos no cotidiano de alunos e professores da escola real, e que fez parte do nosso esforço de delimitar uma temática. Identificamos uma conjuntura de pressão e tensões que atingem os alunos com deficiência, o trabalho docente, e as redes de ensino. Urge problematizar tais práticas, considerando o papel que esses “atores” desempenham em um contexto eivado de tensões.

Conjecturamos, pois, a ideia de que o contexto ora investigado – a Educação Especial de perspectiva inclusiva em Sobral-CE – não revelará tão só situações particulares (embora o possa fazer em alguma medida). Cremos que figurará como espaço micro, mas representativo do macro em fatos e circunstâncias observadas nacionalmente.

Desta feita, desenham-se as seguintes questões de pesquisa a seguir delineadas:

- ❖ Como se constituem as políticas de Educação Especial de perspectiva inclusiva de Sobral-CE? Quais suas principais características e seu alcance?
- ❖ De que forma a Educação Especial de Sobral-CE se relaciona com as avaliações em larga escala desenvolvidas nacionalmente?
- ❖ Como se desenvolvem os processos de inclusão dos alunos com deficiência na rede municipal de ensino de Sobral-CE?

Estas questões de pesquisa ensejaram a elaboração dos objetivos da tese, na sequência configurados:

1.3 OBJETIVOS

- Geral:

- Analisar a política de Educação Especial de Sobral-CE e sua relação com as iniciativas de avaliação externa em âmbito federal, com vistas a compreender como são desenvolvidos os processos de inclusão dos alunos com deficiência naquela municipalidade.

- Específicos:

- Mapear as políticas nacionais de Educação Especial, por meio de análise documental, desde as primeiras iniciativas de institucionalização à perspectiva inclusiva de atendimento educacional.
- Conhecer como se organiza o sistema de avaliação da atual política educacional brasileira, que tem o IDEB como índice, considerando os resultados de Sobral-CE.
- Analisar a política de Educação Especial de perspectiva inclusiva do município de Sobral-CE, a fim de perceber como se configura o atendimento educacional aos alunos com deficiência daquela rede de ensino.
- Compreender como se desenvolve a política de Educação Especial de perspectiva inclusiva de Sobral-CE mediante o contexto de avaliação em larga escala no qual se insere.

Com tais objetivos adentramos o campo “Sobral-CE” e seus contextos, considerando-o, e às suas políticas de educação inclusiva, um caso típico a investigar.

1.4 Metodologia: notícias dos caminhos percorridos

1.4.1 O construcionismo como abordagem de pesquisa

A delimitação do objeto de estudo é uma iniciativa permeada de especificidades, que exige do pesquisador questionamentos para, ao final, escolher o que, dentre muitos outros aspectos dos fenômenos da realidade, merece ser investigado. Optamos por apreender do real um aspecto: as políticas de Educação Especial de perspectiva inclusiva de Sobral-CE em meio às políticas de avaliação de âmbito nacional.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa descritiva que, ancorada no proposto por Bogdan e Biklen (1994), atende a cinco pressupostos: a pesquisa qualitativa tem o contexto como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com os resultados; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo; o significado que as pessoas apresentam das situações é vital nesta abordagem.

Denzin e Lincoln (2006) definem a pesquisa qualitativa como

[...] uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo,

fazendo dele uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem. (p. 16)

Com origem nesses supostos prévios ocorreu a escolha e o delineamento do *locus* desta investigação: o município de Sobral-CE. É neste âmbito natural específico que pretendemos compreender como são desenvolvidas as políticas de Educação Especial de perspectiva inclusiva destinadas ao alunado com deficiência. Parece, então, pertinente buscar resposta à pergunta feita por Becker e aludida por Flick (2009), (“*De que lado estamos?*”), por meio da pesquisa de cunho qualitativo. Esta é uma indagação de conteúdo político, na medida em que serve à demonstração do lado dos menos favorecidos, das minorias, daqueles que foram alijados dos processos de escolarização (FLICK, 2009). Assim, os alunos com deficiência da rede municipal de Sobral, como minoria educacional desfavorecida historicamente – como tantos outros – podem auferir visão pública por meio deste estudo qualitativo.

O paradigma desta investigação, em meio à variedade³⁷ existente, é o construtivista. Denzin e Lincoln (2006) referem a ideia de que o construtivismo adota uma metodologia dialética hermenêutica.

Aqueles que empregam esse paradigma voltam-se para a produção de interpretações reconstruídas do mundo social. Os critérios positivistas tradicionais de validade interna e externa são substituídos por termos como *fidedignidade* e *autenticidade*. Os construtivistas valorizam o conhecimento transacional (...), vinculam a ação à práxis e baseiam-se em argumentos antifundacionalistas ao mesmo tempo em que estimulam textos de múltiplas vozes e experimentais”. (2006, p.164)

A tradição construtivista é rica, profunda e complexa. Essa complexidade é evidenciada nas implicações éticas e políticas dessa perspectiva. É necessário que o intérprete sempre tenha em mente a seguinte pergunta: “como eu devo ser em relação às pessoas que estou estudando?” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.164).

Lincoln e Guba (2006) elaboraram tabelas explicativas que resumem suas proposições sobre os paradigmas investigativos. Nestas, estão representados o positivismo, pós-positivismo, teoria crítica e outras, e o construtivismo, com arrimo nos

³⁷ Lincoln e Guba (2006), com procedência nos paradigmas pós-modernos, referem que muitos paradigmas começam a se mesclar, de forma que dois teóricos que antes concebíamos em polos distintos podem conduzir à ideia de que um deles presta informações aos argumentos do outro.

critérios de ontologia, epistemologia e metodologia. O paradigma construtivista, ou construcionista, é assumido por esses pesquisadores e caracterizado como relativista, uma vez que objetiva a apreensão das realidades constituídas em planos locais e específicos; epistemologicamente é transacional e subjetivista, pois descortina “descobertas criadas”; e, metodologicamente, viabiliza-se por meio da hermenêutica e da dialética. Neste paradigma o objetivo investigativo é compreender e reconstruir. A natureza do conhecimento por meio dele criado provém de reconstruções individuais, que se fundem em torno de um consenso coletivo.

Flick (2009) refere o construcionismo como perspectiva na pesquisa qualitativa, interessada na formação da realidade social que se dá em virtude dos atores, interações e instituições envolvidas. Adverte para o fato de que esta perspectiva não está unificada, mas em constante desenvolvimento, podendo ser representada como

[...] uma espécie de caleidoscópio de diferentes sotaques e focos para se entenderem partes do mundo (...) Essas premissas mostram que as pessoas, as instituições e as interações são envolvidas na produção de realidades nas quais elas vivem ou ocorrem, e que esses esforços produtivos se baseiam em processos de produção de sentido (...) Se quisermos entender esses processos de produção de sentido, devemos começar por reconstruir a forma como as pessoas, as instituições e as comunicações constroem seus mundos ou a realidade social em nossa pesquisa. (2009, p. 29).

Apoiar-se no paradigma construtivista significa, nesta investigação, compreender o movimento de formulação e implementação das políticas de Educação Especial de perspectiva inclusiva em Sobral, em relação com as ações de monitoramento do desempenho educacional aferido naquele contexto por meio do IDEB. Isso não impede, porém, movimento de inserção dessa elaboração em quadros mais amplos da política educacional brasileira, cearense e sobralense.

1.4.2 Interação do pesquisador com os “atores” do campo

As relações desenvolvidas entre pesquisador e seus pesquisados são problematizadas por Minayo (2008), com amparo nas reflexões realizadas por Goffman³⁸ e Berreman³⁹. A pesquisadora diz que ambos usam a imagem do teatro para

³⁸ Autor reconhecido por seus estudos sobre as instituições totais e estigma. Ver: “A representação do Eu na vida cotidiana” e “Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada”, ambos traduzidos para o português.

³⁹ “Por detrás de muitas máscaras” (1975), estudo realizado em uma comunidade himalaia, caracterizada

comparar pesquisador e pesquisados com os atores e público na montagem de um espetáculo. E desenvolvem a noção, cada um esteado em pressupostos teórico-metodológicos, de que os grupos sociais guardam seus segredos e apresentam uma versão “oficial” acerca dos fatos.

Frequentemente descobrimos uma divisão entre a representação interior, onde a representação de uma rotina é preparada; e região exterior, onde a representação é apresentada. O acesso a essas regiões é controlado, a fim de impedir que a platéia veja os bastidores e que estranhos tenham acesso a uma representação que não se dirige a eles. (GOFFMAN, 2008, p. 238).

Minayo (2008) pondera, então, que os estudos de campo exigem sempre um jogo de cena entre o pesquisador e seus pesquisados. Esses últimos sempre pretendem manter em sigilo sua “região interior” (expressão usada por Berreman, 1975), ou ter “controle de impressões” (denominação usada por Goffman, 2008). Por isso, adverte a pesquisadora, “é importante que todo pesquisador social saiba que nenhum grupo falará totalmente a verdade sobre sua realidade social. Sempre haverá o “controle das impressões e a guarda da “região interior”. (MINAYO, 2008).

Essas reflexões repercutem na prática investigativa ora desenvolvida. Por essa razão, compreendemos necessário “reforçar a observação sobre a coesão e os conflitos dos grupos”, somando tais dados aos obtidos por meio das entrevistas formais. Levamos em consideração a ponderação de Minayo (2008):

Quanto mais coeso é um grupo, mais ele oferece um lugar, um papel e uma fonte de apoio moral a seus membros, de tal forma que eles tenderão a se proteger mutuamente nas dúvidas e nas culpas. Ao contrário, em situações de muitos conflitos, contradições e de coesão grupal ameaçada é mais fácil furar o cerco da “região interior”. Os momentos de contenda, de transição e de dúvidas são celeiros férteis para informações sobre determinada coletividade. (2008, p. 215-216).

A pesquisadora constata, ainda, que os mais relutantes em “abrir a cortina dos dados” são, em geral, os comprometidos com a gestão e o desempenho do grupo. Curiosamente não é o que se apresenta no caso investigado. O gestor da educação municipal de Sobral⁴⁰, ante a primeira aproximação conosco, se oferece para “abrir as cortinas” da realidade política da Educação Especial de perspectiva inclusiva do município, revelando um panorama de incertezas, dúvidas e contradições que urge ser

como fechada e segmentada em castas.

⁴⁰ Não observamos resistências nos demais sujeitos da pesquisa, razão pela qual compreendemos que as “cortinas” foram também abertas por esses sujeitos.

desvelado. Pretendemos, então, aproveitar esse “celeiro fértil” para a elucidação das questões que norteiam este estudo.

Assim, consideradas as relações entre nós e nossos pesquisados, o Estudo de Caso apresenta-se como método mais apropriado para guiar a feitura desta investigação.

1.4.3 Trajetos metodológicos

A investigação foi viabilizada por meio de um Estudo de Caso em razão das formulações sucessivas entre pesquisadora e objeto pesquisado. Tínhamos um *caso*, e um caso típico: as políticas de Educação Especial de perspectiva inclusiva do município de Sobral que, em condições ímpares, são descortinadas, com vistas a perceber a relação entre tais políticas e os resultados do município no IDEB.

Para analisar as políticas de Educação Especial de perspectiva inclusiva de Sobral-CE, urge retratar, de forma particular, o contexto deste município em suas especificidades e características distintivas de qualquer outro contexto, por meio de uma descrição ampla e densa dos aspectos territoriais, políticos, socioeconômicos e educacionais.

Intencionamos descrever o município naquilo que ele tem de mais particular, a fim de que o leitor possa “sentir-se” em viagem a Sobral-CE no período que destinar à leitura deste trabalho, e apto ao entendimento de como se relacionam as políticas de educação inclusiva deste município com seus índices no IDEB. Por isso, pretendemos destacar “las diferencias sutiles, la secuencia de los acontecimientos en su contexto, la globalidad de las situaciones personales” (STAKE, 1998, p. 11) inerentes a Sobral.

A perspectiva metodológica assumida foi ancorada nos preceitos de Stake (1998), André (2005), Minayo (2008) e Martins (2008). O primeiro, ensina, novamente:

De un estudio de casos se espera que abarque la complejidad de un caso particular (...) Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en si mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad e da la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender sua actividad en circunstancias importantes (...) (1998, p. 11).

André (2005), apoiada em autores como Stake (1998), dentre outros, define o Estudo de Caso como uma determinação do objeto a ser estudado. Exigências relacionadas à importância, eficácia e criatividade na elaboração do Estudo de Caso são apresentadas por Martins (2008). Assim, um estudo de caso deve ser importante, isto é, deve “apresentar um engenhoso recorte de uma situação complexa da vida real, cuja análise-síntese dos

achados tem a possibilidade de surpreender, revelando perspectivas que não tinham sido abordadas por estudos semelhantes (...); deve ser eficaz na medida em que há de apresentar indicadores de confiabilidade dos instrumentos de coleta utilizados, e do próprio caso; e, por fim, há que ser suficientemente retratado de forma atraente, por meio de um relato claro e preciso que instigue sua leitura (MARTINS, 2008, p. 2-4).

O Estudo de Caso inspira cuidadoso e detalhado planejamento, considerando na origem os conteúdos do referencial teórico e das características do caso em si. Flick (2009) propõe a elaboração de um “desenho de pesquisa”, embora alerte para a noção de que tais formulações são menos comuns nas pesquisas qualitativas. Estas se apresentam como “o principal instrumento para planejar a pesquisa e garantir a qualidade de seus resultados (FLICK, 2009, p. 57). Esboçamos o desenho desta pesquisa mediante a figura constante no quadro abaixo:



Figura 1: Desenho de pesquisa da autora inspirado em Flick, 2009.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a entrevista, a análise de documentos e a observação. No estudo exploratório⁴¹, foi utilizado um roteiro com três questões destinadas ao gestor ou técnico da Secretaria de Educação. Esta objetivou compreender panoramicamente a organização das políticas de Educação Especial de

⁴¹ Ocorrida de 05 a 07 de outubro de 2009, na sede da Secretaria de Educação de Sobral.

perspectiva inclusiva nos dez municípios da amostra da pesquisa do Observatório já explicitada.

Posteriormente, foi realizada entrevista com o Secretário de Educação de Sobral-CE a fim de aprofundar questões que emergiram do primeiro contato com a realidade das políticas de atendimento aos alunos com deficiência da rede sobralense (Anexo 2). Foram entrevistadas, ainda, duas técnicas da SME (Anexo 3) e outras duas responsáveis pela “Educação Inclusiva⁴²” (Anexo 4). E nas escolas de maior e menor resultados no IDEB foram entrevistados os diretores (Anexo 5), coordenadores pedagógicos (Anexo 6) e professores do ensino regular (Anexo 7) e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), (Anexo 8).

A entrevista consistiu no instrumento mais importante para a obtenção dos dados. O procedimento foi utilizado como situação privilegiada de interação do pesquisador com os sujeitos, com a clareza de que “a realidade é um lusco-fusco, mundo de sombras e luzes em que os atores revelam e escondem seus segredos grupais” (MINAYO, 2008). Buscou-se “uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta, e quem responde”. (ANDRÉ, LUDKE, 1986, p. 33). Neste estudo, foi do tipo semi-estruturada que, segundo André e Ludke (1986, p. 34), “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. Foram gravadas em aparelho de áudio digital visando à captação de todas as informações orais. Depois foram transcritas, tentando-se a tradução mais comprometida do código oral para o código escrito (SZYMANSKY, 2004, p. 74).

Realizamos, ainda, observações simples ou espontâneas (GIL, 2009) no contexto investigado, especialmente nas duas escolas referidas (Anexo 9). Esta técnica de coleta de dados, embora não seja de uso comum nas pesquisas de política educacional, foi utilizada com o fito de compor o quadro das escolas citadas, complementando, por meio de conteúdos não verbais observados, a apreensão dos contextos educacionais investigados.

Com efeito, a observação pôde contribuir na identificação de aspectos do cotidiano das escolas analisadas, dando visibilidade ao modo como as políticas de Educação Especial de perspectiva inclusiva são implementadas, visando ao atendimento educacional das crianças com deficiência naquela rede de ensino. Foram do tipo não participante, uma vez que não houve interferência no campo observado (escolas A e B)

⁴² Esta denominação foi expressa no âmbito da SME de Sobral, razão pela qual a utilizamos neste trabalho.

e estruturadas, com origem em um roteiro que visou a assegurar os critérios de cientificidade ao ato de observar contextos diversos com apoio em um mesmo objetivo (VIANNA, 2007; MARTINS, 2008).

Foi utilizada, ainda, análise documental de fontes escritas e produzidas em âmbito municipal que colaboraram com o entendimento da estrutura e funcionamento administrativo, bem como ações oficiais referentes às políticas de Educação Especial de perspectiva inclusiva e de avaliação em larga escala nacional e municipal. Os documentos analisados estão expressos no Quadro 3.

Documento	Produzido por	Anexo
Relação das Salas de Recursos Multifuncionais instaladas (2007-2009)	SME	1
Perfil e competências do Professor de AEE	SME	2
Registro da Evolução Individual	SME	3
Ficha de Anamnese – AEE	SME	4
Ficha de Cadastro do Professor de AEE	SME	5
Ficha de Encaminhamento Professor do Ensino Regular / Coordenador	SME	6
Ficha de Cadastro do Aluno	SME	7
Documentos da Formação em AEE	SME	8
Relação de Alunos atendidos no AEE	Escola A	9
Plano de Ação AEE	Escola A	10
Ficha de Acompanhamento e Evolução preenchida	Escola A	11
Registro da Evolução Individual preenchida	Escola A	12
Perfil Municipal de Sobral	IPECE	-
PAR de Sobral (2008-2011)	SME	-
Instrumento Diagnóstico PAR Municipal (2011-2014)	MEC	-

Quadro nº3: Documentos da Secretaria de Educação de Sobral-CE analisados neste estudo.

Como ensinam Gil (2009), Ludke e André (1986), o mais importante uso da documentação em estudos de caso é o fornecimento de informações específicas com vistas a corroborar resultados obtidos mediante outros procedimentos. Nesta investigação, tal premissa se confirma, uma vez que após a realização das entrevistas – no estudo exploratório e no estudo de caso – e da observação, houve a necessidade de análise dos documentos há pouco relacionados e disponibilizados pelos servidores da Secretaria de Educação do Município de Sobral.

Pietro (2005, p. 48) assevera a pertinência da utilização do uso de fontes documentais nas pesquisas sobre as políticas de Educação Especial, alertando para o fato de que, “às vezes, são exatamente os documentos (mesmo que em número reduzido) as únicas fontes que registram os princípios, objetivos, metas da política em análise (...)”.

Além dos documentos produzidos por Sobral-CE, foram consultadas outras fontes documentais de âmbito nacional, circunscritas ao período de 2003 a 2010, com vistas a compreender como se verifica o processo histórico da implementação da Educação Especial de perspectiva inclusiva no âmbito nacional e no município de Sobral-CE. Mesmo delimitando o período da consulta aos documentos, não deixamos de considerar a historicidade dos fenômenos sociais que se articulam, interpenetram e são dinâmicos.

Citamos, como exemplo, o programa federal “Educação Inclusiva: direito à diversidade” (MEC/SEESP, 2003-2010), que institui a perspectiva inclusiva como forma de atendimento prioritário aos alunos com deficiência na rede regular de ensino, cuja atuação ocorre em âmbito municipal. Sobral-CE participa do programa desde seu início, figurando como município-pólo desde 2003 e até a atualidade, razão pela qual o programa merece ser examinado. Tal período considerou, também, a série histórica do IDEB: 2005, 2007 e 2009.

Entrevistas, observação e análise documental foram, assim, realizadas unicamente por nós no final de 2009 e segundo semestre de 2010. Os dados coletados foram articulados com o referencial teórico, considerando-se os objetivos do estudo de caso pretendido.

O acesso ao campo foi facilitado em razão das incursões provenientes da pesquisa do Observatório da Educação já referida, oportunidade em que foi manifesta a proposta deste estudo. Secretário de educação e seus assessores puderam, assim, ser considerados informantes-chave, na medida em que forneceram percepções e interpretações de eventos, bem como sugeriram fontes opcionais para corroborar evidências obtidas por outras fontes, possibilitando o encadeamento de evidências: achado básico para um estudo de caso estabelecido com qualidade, segundo Martins (2008).

Os sujeitos foram, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação: o **secretário** de Educação, duas **técnicas** responsáveis pela Supervisão Escolar, e duas **técnicas/assessoras** responsáveis pela “Educação Inclusiva” no município. E nas escolas de maior e menor resultados no IDEB: o **diretor**, o **coordenador pedagógico**, **professor da sala de aula regular** e o **professor de AEE**. O objetivo foi captar suas percepções acerca da efetivação das políticas inclusivas propostas pela SME do município e sua relação com os resultados em Sobral-CE no IDEB.

Justificamos a opção pelos universos escolares apontados, isto é, as escolas de maior e menor resultados no IDEB de Sobral-Ce, na medida em que nos inspiramos na

metodologia desenvolvida na pesquisa do Observatório mencionada. A seguir dispomos um quadro sinóptico sobre sujeitos e espaços da coleta de dados.

SOBRAL – CE		
INSTÂNCIA DE COLETA	SUJEITOS DA PESQUISA	CODIFICAÇÃO⁴³
Secretaria de Educação de Sobral-CE (SME)	Secretário de Educação	Sec
	Técnicos	Tec1 Tec2
	Técnicos responsáveis pela Educação Inclusiva	Tec3 Tec4
Escola de Maior IDEB Escola A⁴⁴	Diretor	DirA
	Coordenador Pedagógico	CoorA
	Professor da sala regular	P1A
	Professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE)	P2A
Escola de Menor IDEB Escola B	Diretor	DirB
	Coordenador Pedagógico	CoorB
	Professor da sala regular	P1B
	Professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE)	P2B

Quadro n° 4: Espaço de coleta, sujeitos da pesquisa e codificação atribuída. Fonte: elaboração própria.

1.4.4 Fases de execução do trabalho de campo

Segue a descrição das fases do trabalho de campo.

1ª – Fase Exploratória

Houve aproximação inicial ao campo, ocorrida nos dias 05 e 06 de outubro de 2009, inserida nas ações do Observatório da Educação no Ceará. Esta pesquisa – um estudo exploratório com dimensões mais ampliadas – possui amplo instrumental de coleta de dados no qual foi inserido questionário composto de três questões abertas⁴⁵, destinado

⁴³ Esta é a codificação atribuída aos sujeitos desta pesquisa. Desse momento em diante, poderemos atribuir apenas esta designação para cada um dos sujeitos.

⁴⁴ A partir desse momento, a escola de maior IDEB será denominada Escola A, e a escola de menor IDEB, Escola B.

⁴⁵ As perguntas constantes deste questionário foram: Há políticas de Educação Inclusiva no município? Desde quando? Em caso negativo: a que você atribui a inexistência destas? Que programas/ações existem na Secretaria Municipal destinadas ao atendimento das necessidades educacionais especiais? Estas ações são feitas apenas pela Secretaria ou há ONG's ou Escolas Especiais (APAE's ou outras) envolvidas nessas ações? Existe funcionário da Secretaria diretamente responsável pela Educação

aos gestores ou técnicos⁴⁶ das secretarias de Educação (SME) dos dez municípios da pesquisa⁴⁷, no tocante à Educação Especial de perspectiva inclusiva.

Os dados colhidos por meio deste questionário possibilitaram a elaboração de um panorama genérico das políticas de Educação Especial desenvolvidas nos dez municípios cearenses de maiores resultados no IDEB, que será apresentado oportunamente.

Esse movimento exploratório de inserção precoce no campo forneceu dados de aproximações sucessivas, colaborando na delimitação do problema que dirige esta investigação, e confirmando a ideia de que é “observando é que se pode conjecturar acerca de uma possível regularidade empírica que demanda explicação” (MARTINS, 2008, p. 13). André (2005) considera a fase exploratória uma iniciativa importante para o delineamento do objeto de estudo e definição do caso.

Beaud e Weber (2007, p. 42) referem a definição provisória do objeto de estudo, postulando a noção de que “o campo dita suas leis ao pesquisador”. A percepção dos fatos desenvolvidos durante essa fase da investigação reforçou a adoção do paradigma construtivista como adequado, uma vez que o campo, *in casu*, forneceu dados que conduziram à escolha do caso específico a investigar, a seguir evidenciado.

2ª Fase – Estudo de Caso

O foco de análise da investigação provém do conteúdo **dos documentos oficiais** produzidos pela Secretaria de Educação de Sobral e documentos escolares das duas unidades estudadas, do que **declararam** os gestores municipais e assessores em matéria de políticas de Educação Especial de perspectiva inclusiva e dos processos de avaliação em larga escala (Prova Brasil e Avaliação municipal) e, finalmente, de elementos do contexto **observados** nas escolas de maior e menor resultados no IDEB do município, e de sua relação com a política de Educação Especial municipal.

SOBRAL-CE			
Escola	IDEB 2005	IDEB 2007	IDEB 2009
Escola José da Mata e Silva EF e EI ⁴⁸	4,1	5,7	7,6

Especial/Inclusiva? Se positivo, informe os dados para contato (nome, telefone e email).

⁴⁶ Responderam a esse questionário técnicos/assessores ou mesmo o próprio gestor das Secretarias de Educação dos dez municípios da amostra do Observatório anteriormente referidos.

⁴⁷ Tais dados foram coletados por meio da primeira ida a campo dos pesquisadores do Grupo de Pesquisa Política, Gestão e Aprendizagem, em setembro de 2009.

⁴⁸ Os nomes das duas escolas (de maior e menor IDEB) são de fácil identificação em face dos resultados no IDEB serem públicos. Mesmo assim, solicitamos o consentimento do secretário de Educação do município para citar os nomes das escolas investigadas neste relatório.

(Escola A)			
Escola Raimundo Santana de EF e EI	- ⁴⁹	-	5,3
(Escola B)			

Quadro nº 5: Escolas com maior e menor IDEB de Sobral-CE.

Fonte: MEC, 2010.

A primeira instância investigada nesse retorno a Sobral foi a Secretaria de Educação, local onde foram entrevistados o secretário de Educação, duas assessoras responsáveis pela Supervisão Escolar e duas técnicas que respondem pela “Educação Inclusiva”.

Foram realizadas observações semi estruturadas e entrevistas nas escolas municipais que apresentaram **maior** e **menor** resultados no IDEB de 2009. Convém ratificar o fato de que tais escolas apresentavam salas de aula regulares com alunos com deficiência nelas incluídos. A primeira escola visitada foi a de maior resultado. Foram entrevistados o diretor escolar, coordenador pedagógico, a professora da sala de aula regular e a professora de AEE. A mesma rotina foi desenvolvida na escola de menor resultado no IDEB, na sequência.

Esta investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa⁵⁰ da Universidade Estadual do Ceará. Além disso, os sujeitos e instituições implicadas no caso foram cientificados por meio de uma Carta de Intenções (Anexo 14) destinada ao secretário de Educação de Sobral, a fim de formalizar⁵¹ os objetivos da investigação aos sujeitos participantes.

Após o trabalho de campo, iniciamos as atividades de tratamento e análise dos dados.

1.4.5 Análise de dados

Como procedimento de tratamento dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo com base em Bardin (1977) e Franco (2005). Esta técnica considera que as mais

⁴⁹ A Escola B não apresentou IDEB em 2005 e 2007 porque é uma escola localizada fora da zona urbana do município. Apenas a partir de 2009 essas escolas passaram a participar da Prova Brasil.

⁵⁰ Processo n. 10130776-4 aprovado em 30 de julho de 2010, sob o título provisório “Políticas de educação inclusiva e IDEB: o (não) lugar dos alunos com deficiência da rede de ensino de Sobral-CE”.

⁵¹ Por se tratar de investigação em contexto, que tem como uma das fontes de dados seres humanos (gestores e professores da rede municipal de ensino de Sobral), suas intenções foram enviadas para apreciação do Comitê de Ética da Universidade Estadual do Ceará a fim registrar a referida pesquisa, atestando a autorização expressa dos sujeitos participantes e, assim, legalizando os procedimentos realizados.

variadas mensagens expressam necessariamente um sentido, ensejando uma compreensão dinâmica e crítica da linguagem, concebida como produção cultural que expressa a existência humana. As mensagens, assim, revelam muito sobre seus autores-emissários, aproximando-nos da dimensão manifesta e latente dos conteúdos discursivos que afloram de um contexto, e a eles são remetidos.

A análise de conteúdo é utilizada como procedimento para analisar a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, documental etc., mas que expresse significado e sentido (FRANCO, 2005). Bardin (1977) refere o campo de atuação da análise de conteúdo como deveras vasto.

Em última análise, qualquer comunicação, isto é, qualquer veículo de significados de um emissor para um receptor controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo. (BARDIN, 1977, p. 34).

Dentre os variados propósitos do procedimento, são apontados por Martins (2008) e Gil (2009) a *identificação do foco de atenção* e a *expressão de atitudes, interesses, crenças e valores de pessoas ou grupos*, coadunando-se, pois, com a perspectiva construcionista dessa investigação.

Martins (2008, p. 34) revela a compatibilidade entre a análise de conteúdo e o estudo de caso, uma vez que este procedimento de tratamento de dados “auxiliará o pesquisador no processo de descrição e compreensão do material escrito coletado, pesquisa documental, bem como das falas dos sujeitos que compõem a estrutura do caso sob estudo”.

Identificamos, ainda, críticas – por vezes contundentes – à utilização da análise de conteúdo nas pesquisas de abordagem qualitativa. Embora ciente dos argumentos apresentados (ROCHA, DEUSDARÁ, 2005; MINAYO, 2008), assumimos esse procedimento de análise como **técnica**, como “um conjunto de processos baseados em conhecimentos científicos, e não empíricos, utilizados para obter certo resultado” (DICIONÁRIO da Língua Portuguesa, 2009, p. 1525) e, assim, realizamos ajustes e adequações necessárias à sua utilização no presente estudo.

Laurence Bardin, pesquisadora largamente identificada pelo uso e defesa deste procedimento, esclarece que “não existe pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas algumas regras de base (...)” que podem ser reinventadas a cada momento pelos pesquisadores que se utilizam do procedimento (BARDIN, 1977, p. 32). Para a pesquisadora, a análise de conteúdo pode ser definida como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 44)

A conceituação acima evidencia dois aspectos que merecem destaque. O primeiro diz respeito à *inferência*⁵², compreendida como a intenção e o propósito maior da análise de conteúdo, como a etapa intermediária que visa a permitir a passagem da descrição à interpretação⁵³; o segundo se refere à preocupação com os contextos em que são desenvolvidas as mensagens que se quer analisar. Diferentemente dos que afirmam que a preocupação dos analistas que usam o procedimento em questão é tão somente a busca pela significação das mensagens, Franco (2005) revela indispensável considerar a relação entre as mensagens e os contextos em que são produzidas.

Condições contextuais que envolvem a evolução histórica da humanidade; as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos lingüísticos, o grau de competência para saber decodificá-los, o que resulta em expressões verbais (ou mensagens) carregadas de componentes cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis. Sem contar com os componentes ideológicos impregnados nas mensagens socialmente construídas, via objetivação do discurso, mas com a possibilidade de serem ultrapassadas ou “desconstruídas”, mediante um processo trabalhoso (mas, não impossível) e dialético, tendo em vista a explicitação do processo de ancoragem e estabelecendo como meta final o Desenvolvimento da Consciência. (FRANCO, 2005, p. 13/14).

Martins (2008) corrobora esse entendimento na medida em que acentua:

A análise de conteúdo busca a essência da substância de um contexto nos detalhes dos dados e informações disponíveis. Não trabalha somente com o texto *per se*, mas também com os detalhes do contexto. O interesse não se restringe à descrição dos conteúdos. Deseja-se inferir sobre o todo da comunicação (...). Buscam-se entendimentos sobre as causas e antecedentes da mensagem, bem como seus efeitos e conseqüências (p.35/36).

Bardin (1977) refere os debates travados com início na década de 1950 entre as abordagens quantitativas e qualitativas, e situa a análise de conteúdo como

⁵² Inferir: “deduzir por meio de raciocínio; concluir” (Dicionário da Língua Portuguesa, 2009). Bardin (1977, p. 41, nota n. 7) aduz o significado de “inferência” do *Petit Robert, Dictionnaire de la langue Française*, (S.N.L., 1972), como: “operação lógica pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceites como verdadeiras”.

⁵³ Estes termos serão explicitados em momento apropriado ainda neste subitem.

procedimento viável também às pesquisas de cunho qualitativo. Alerta, para tanto, para a noção de que se considere o contexto, inclusive exterior, das mensagens. “(...) quais serão as condições de produção, ou seja, quem é que fala a quem e em que circunstâncias? Qual será o montante e o lugar da comunicação? Quais os acontecimentos anteriores ou paralelos?” (BARDIN, 1977, p. 140).

As etapas do processo da análise de conteúdo referidas por Bardin (1977, p. 121) são detalhadas adiante, com assento nas opções que se revelaram adequadas a este estudo. São elas: “a pré-análise (1), a exploração do material (2) e, por fim, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação(3)”.

A pré-análise (1) é a fase de organização dos dados e sistematização das idéias iniciais. É considerada por Bardin (1977) “um período de intuições⁵⁴” em que os dados tomam a conformação de um *corpus*⁵⁵, com a seleção orientada por critérios⁵⁶ estabelecidos pelo pesquisador.

Esta fase se iniciou com a “leitura flutuante”⁵⁷, que se viu, paulatinamente, substituída por uma leitura mais rigorosa e formal, desde as influências do quadro teórico sobre os dados, e do surgimento das primeiras hipóteses. No caso *sub examine*, a leitura flutuante dos dados provenientes do estudo exploratório proporcionou a elaboração de algumas hipóteses que puderam ser analisadas durante o estudo de caso ora relatado.

No decurso da ‘exploração do material’ (2) deu-se a análise propriamente dita, considerando-se as decisões tomadas durante a fase anterior. Foram, portanto, realizadas operações de codificação e decomposição. A codificação correspondeu a uma transformação dos dados brutos dos textos, mediante operações de recorte, enumeração (quando necessário) e classificação, que permitiram ao analista conhecer as características do conteúdo da mensagem analisada.

Os ‘recortes’ dos textos analisados possibilitaram a eleição do *tema* como unidade de registro⁵⁸, compreendendo-a como elemento de significação, “núcleo de

⁵⁴ Bardin (1977, p. 121).

⁵⁵ Bardin (1977, p. 122).

⁵⁶ Estes devem atentar para as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (BARDIN, 1977, p. 122/124).

⁵⁷ “(...) consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”. (BARDIN, 1977, p. 122).

⁵⁸ Unidade de registro “é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização (...)” (BARDIN, 1977, p. 130). Além do tema, são mais frequentemente apontados como unidades de registro a palavra, o objeto ou referente, o personagem, o acontecimento ou o documento.

sentido” (BARDIN, 1977, p. 131) que assume determinada importância para o objetivo analítico pretendido.

O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivação de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc. As respostas a questões abertas, as entrevistas (não directivas ou mais estruturadas) individuais ou de grupo, (...) podem ser, e são frequentemente, analisadas tendo o tema por base (BARDIN, 1977, p. 131).

As unidades de registro (temas) foram consideradas desde suas unidades de contexto – dimensões do texto mais amplas que servem para situar a significação das unidades de registro. Para o tema, as unidades de contexto foram o parágrafo.

O processo de categorização⁵⁹ entendido como a constituição de classes que reúnem elementos (temas) com características comuns – foi do tipo semântico (p. 145), e resultante de classificação analógica e progressiva dos elementos⁶⁰. Portanto, não existiram categorias fornecidas *a priori*. Seu estabelecimento buscou obedecer às indicações de Bardin (1977) do que seriam “boas” categorias. Isto é, neste estudo, as categorias foram constituídas de tal maneira que um elemento não apresentasse dois ou mais aspectos passíveis de alocação em outra categoria (*exclusão mútua*); buscasse apresentar pertinência com o material de análise escolhido (*pertinência*); pretendesse a identificação clara das variáveis e índices que determinam a entrada de um elemento numa determinada categoria (*objetividade e fidelidade*) e, por fim, se apresentassem férteis em inferência (*produtividade*).

A última fase desse processo⁶¹ possibilitou a proposição de inferências e interpretações consonantes com os objetivos do estudo, viabilizando a própria razão de ser da análise de conteúdo na pesquisa qualitativa. Ratificando a pertinência e adequação desse procedimento neste estudo, ressaltamos a importância da inferência – sempre alicerçada na presença do índice (*in casu*, o tema) – em detrimento do levantamento de sua frequência de aparição nos textos analisados.

A feitura desta dissertação reflete variados movimentos de articulação de temáticas tradicionalmente desvinculadas: Educação Especial e Avaliação em larga escala. Estes esforços podem ser também percebidos mediante a organização de seu relato.

⁵⁹ “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 1977, p. 145).

⁶⁰ Denominada por Bardin (1977, p. 147) de “por acervo”.

⁶¹ Denominada por Bardin (1977) “Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (3)”.

Elaborar um referencial teórico coeso e articulado, distante da “colcha de retalhos” desarmônica, comumente observada em alguns trabalhos científicos, constituiu um grande desafio. E, mesmo com todos os esforços, assumimos os riscos inerentes a essa tarefa, considerando que podemos não ter alcançado êxito suficiente nas conexões necessárias ao exame desse objeto. Em vez de recuarmos diante do desafio, apresentamos as formulações teóricas possíveis, organizadas em um só capítulo, subdividido, entretanto, em três subseções.

Este relato restou sistematizado da seguinte forma: na **Introdução** encontram-se a delimitação do tema e do problema de pesquisa, os objetivos, e a metodologia da investigação. Na sequência, dispôs-se o **capítulo 2**, com o referencial teórico do estudo, subdividido em duas partes: 2.1 – Políticas para a Educação Especial: do não reconhecimento à educação inclusiva; e 2.2 – Políticas educacionais brasileiras: rumos tomados pós anos de 1990. No **capítulo 3**, são expressos os resultados e a discussão do estudo, oportunidade em que as questões iniciais são confrontadas com a empiria observada em Sobral-CE. Este foi dividido em duas partes: 3.1 – Estudo exploratório em municípios cearenses, abordando as iniciativas de perspectiva inclusiva; e 3.2 – Políticas de educação inclusiva em tempos de IDEB: o caso de Sobral-CE. O **capítulo 4** contém as Considerações Finais da investigação, oportunidade em que retomamos os objetivos de pesquisa e traçamos inferências baseadas no estudo feito, a fim de abrirmos fértil discussão sobre avaliação e qualidade da educação em tempos de escola inclusiva. Incitamos, ainda, a realização de outros estudos que identifiquem novas zonas convergentes entre as políticas de Educação Especial de perspectiva inclusiva e as de avaliações em larga escala brasileiras.

2 DIÁLOGOS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NO BRASIL

2.1 Políticas para a Educação Especial: do não reconhecimento à educação inclusiva

O objetivo deste capítulo é descrever como se apresenta a Educação Especial no Brasil, considerando a trajetória das primeiras iniciativas de atendimento à formulação de políticas educacionais destinadas às pessoas com deficiência. A tônica é dada por elementos históricos, a fim de retratar a organização da Educação Especial no País, atentando para a configuração do Estado brasileiro no percurso, com vistas a compreender seu vínculo com a formulação de políticas de Educação Especial.

A pessoa com deficiência e suas necessidades são percebidas, do ponto de vista histórico, muito recentemente. A deficiência, na Idade Antiga, é considerada como processo de seleção natural, haja vista a maioria não sobreviver às condições daquele contexto. A destinação é, então, o abandono explícito. O poderio da Igreja Católica na Idade Média disseminou a ideia de que as pessoas com deficiência eram “filhos de Deus” e, por isso, merecedoras de proteção em instituições segregadas. Esta ambiência originou o tratamento assistencialista e caritativo que ainda persiste, em alguma medida, nos dias atuais. Na Idade Moderna, a ciência (especificamente a Medicina) passou a se ocupar deste grupo, na medida em que o conceito das diferenças individuais é cunhado sob os auspícios do surgimento do capitalismo como modo de produção.

Surgem na Europa os primeiros movimentos de atendimento educacional aos deficientes, expandindo-se para os Estados Unidos e Canadá, inicialmente e, depois, para outros países, inclusive o Brasil. Remontam ao fim do século XVIII e início do XIX, as ações iniciais de atendimento às pessoas com deficiência no Brasil. Emergem das ideias de um “liberalismo de elite” (JANNUZZI, 2006) em voga na época, cuja preocupação se voltava à satisfação dos interesses desta parcela da população.

O cenário educacional do final do século XIX evidencia o descaso do Estado no que concerne à educação popular. Na Constituição outorgada de 1824, existem dois parágrafos de um só artigo. O preceito contido no art. 179, §33 de que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” revela a pequena preocupação suscitada pela matéria educativa naquele momento político.

A educação das crianças com deficiência no país originou-se por meio de “iniciativas oficiais e particulares isoladas” (MAZZOTTA, 2005), e apenas será considerada uma questão de política educacional no final dos anos 1950 e início da década de 60 do século XX. Este atendimento tem origem oficialmente em 1854, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos⁶² (RJ) e do Instituto dos Surdos-Mudos, (RJ), em 1857⁶³.

Essas instituições surgiram por iniciativa de indivíduos particularmente interessados, e com determinado poder de influência política, “parecendo expressar pouca preocupação com os aspectos técnico-científico, social e humano mais amplo que envolviam a cegueira e a surdez”. (LEITÃO, 2008).

Jannuzzi (2006) e Mazzotta (2005) alertaram para o fato de essas instituições apresentarem privilégios em decorrência de sua ligação direta com o Governo central. Os recursos financeiros⁶⁴ a elas destinados expressavam este prestígio. Contraditoriamente, porém, seu alcance era tímido, visto que em 1874, atendiam 35 alunos cegos e 17 surdos, dentre uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, segundo dados do Censo de 1872 (JANNUZZI, 2006, p. 14). Apesar de precários, os institutos foram considerados por Jannuzzi (2006) espaços para discussões⁶⁵ sobre o atendimento educacional às pessoas com deficiência daquele contexto.

A despeito dessas realizações, a educação desse grupo específico não havia sido notada pelo Poder central como questão a ser equacionada. Fora relegada a segundo plano, assim como a educação primária – ambas postas como encargos dos governos provinciais em virtude da descentralização afirmada pelo Ato Adicional à Constituição do Império, em 1834. Os níveis de ensino privilegiados pelo Poder estatal eram o superior – que atendia aos interesses das classes dominantes – e o secundário – particular, propedêutico e preparatório ao superior.

Freitag (2005), analisando o período, demarca uma economia baseada no modelo agroexportador (açúcar, ouro, café, borracha) e um quadro social composto de representantes locais do poder da Metrópole e pela Igreja. A importância da Igreja Católica no setor educacional e na sociedade civil, mesmo após a expulsão dos jesuítas

⁶² Para saber mais sobre o funcionamento do IBC e do INSM ver Mazzotta (2005) e Jannuzzi (2006).

⁶³ Jannuzzi (2006, p. 8) refere registros de que o início do atendimento das pessoas com deficiência no Brasil por meio das câmaras municipais ou das confrarias particulares.

⁶⁴ Em 1891, os dois institutos receberam a verba de 251.000\$000 contos de réis, enquanto no mesmo ano, a Escola Superior de Minas Gerais recebeu a monta de 221.000\$000 (JANNUZZI, 1985).

⁶⁵ Ocorre em 1883 o 1º Congresso de Instrução Pública, oportunidade em que se discutiu, dentre outros temas, questões referentes à educação de pessoas com deficiência (JANNUZZI, 2006).

do Brasil (no final do século XVIII), é destacada. Uma política educacional estatal é “quase inexistente” (2005, p. 81). Apenas no final do Império e início da República “se delineiam os primeiros traços embrionários de uma política educacional estatal”, em razão do próprio fortalecimento do Estado. “Até então a política educacional era feita quase que exclusivamente no âmbito da sociedade civil, por uma instituição todopoderosa, a Igreja”. (FREITAG, 2005, p. 85). Com efeito, a escola não se apresentava como instituição importante; e a educação, um processo “dispensável”.

Em uma sociedade em decurso de urbanização, e ainda pouco preocupada com a educação popular, a escola existente dificilmente figurara como “*crivo*, como elemento de patenteação de deficiências (...) Certamente só as crianças mais lesadas despertavam atenção e eram recolhidas em algumas instituições” (JANNUZZI, 2006, p. 16). Isto significou o não atendimento aos alunos com deficiência (inclusive em virtude da dificuldade de identificá-los) ou, em alguns casos, a institucionalização em locais segregados. Jannuzzi (2006) e Mazzotta (2005) historiaram as instituições⁶⁶ brasileiras que inauguraram o atendimento educacional ou educacional-clínico às crianças com deficiência visual, auditiva e mental.

O Estado, neste comenos, assume duas principais características: intervencionista, em relação a assuntos não lucrativos, como a escola; e protecionista, no tocante a obras de infra estrutura não disponibilizadas pela aristocracia dominante, mas que o interessavam. Sobre a relação do Estado com a educação, Jannuzzi (2006) entende que a administração de tão poucas instituições escolares não significou a assunção integral, pelo Estado, destas instituições. Tais medidas podem, entretanto, ser identificadas como liberalizantes e ajustadas àquele contexto político-social (JANNUZZI, 2006, p. 19).

O comando político do país encontrava-se nas mãos de grupos específicos: senhores de engenho, proprietários de café, de gado – interessados na manutenção de uma economia que lhes assegurasse o lucro. Nessa economia agrária de final do Império, a educação da pessoa com deficiência, bem como a educação popular não pareciam importantes. Jannuzzi (2006, p. 23) atesta, nesse período, um “silêncio sobre o deficiente”, manifestando a dificuldade na identificação dos educandos atendidos nas instituições mencionadas, acentuando que:

⁶⁶ Jannuzzi (2006, p. 16 a 18) e Mazzotta (2005, pag. 31 e 32) identificam as instituições pioneiras no atendimento das pessoas com deficiência no Brasil.

Eram provavelmente os mais lesados os que se *distinguiam*, se *distanciavam*, os que *incomodavam*, ou pelo aspecto global, ou pelo comportamento altamente divergente. Os que não o eram assim a *olho nu* estariam incorporados às tarefas sociais simples, numa sociedade rural desescolarizada. (grifamos).

Com a República, em 1889, e mais precisamente por meio da Constituição de 1891⁶⁷, vemos instalados os princípios federalistas perseguidores do aumento da autonomia das províncias. A força do poder central se manteve por meio da hegemonia política, enquanto os estados exerceram controle sobre a máquina administrativa (VIEIRA, 2008c, p. 19), organizando sua administração, inclusive na matéria educacional. Novamente a educação primária será alvo de descaso, desaparecendo, também, a gratuidade do ensino assegurada pela Carta de 1824.

Seguindo a orientação constitucional, os Estados de São Paulo, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro organizaram pioneiramente sua educação primária, e também o atendimento aos alunos com deficiência, mesmo que de forma incipiente. Reconhece Jannuzzi (2006, p. 24): “Vai aparecer o discurso sobre ele [deficiente]”.

Inaugurada a República, cegos⁶⁸ e surdos – com suas instituições originadas ainda no século XIX – continuaram privilegiados. A que atendia aos cegos ampliou sua capacidade de atendimento em cinco vezes, passando a formar 150 alunos, por meio de conteúdos literários e, outros, voltados ao trabalho. Também assim procedeu o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (INSM)⁶⁹, proporcionando ensino profissionalizante (oficinas de encadernação, de sapateiros e outras) ao lado do “literário”, conforme preceituava a Reforma Benjamin Constant de 1890⁷⁰.

Mundialmente, o atendimento educacional às pessoas com deficiência em geral se originou tendo como base os conhecimentos da Medicina. Trabalhos como os do médico francês Itard, que ainda no século XVIII se propôs a tarefa de educar Victor –

⁶⁷ Este texto determina em educação, dentre outras questões, a separação entre Estado e Igreja, introduzindo a educação laica.

⁶⁸ O Imperial Instituto dos Meninos Cegos é denominado, em 1891, Instituto Benjamin Constant (IBC) em homenagem ao ministro do recém-criado Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, Benjamin Constant.

⁶⁹ No Império denominado Instituto dos Surdos-Mudos.

⁷⁰ Foi implementada pelo Decreto n. 981, de 08/11/1890; Decreto n. 982, de 08/11/1890; Decreto n. 1.075, de 22/11/1890 e Decreto n. 02/01/1891. Em linhas gerais, o conjunto dos primeiros decretos regulou a Instrução Primária, Secundária e Escola Normal do Distrito Federal. O terceiro aprovou o regulamento do *Gymnasio Nacional*, e o último criou o Conselho de Instrução Superior também na Capital Federal. “A exemplo de outras reformas propostas no Império, a Reforma Benjamin Constant também se orientava especificamente ao Município Neutro, que sob a República passava a denominar-se Distrito Federal. Entretanto, como antes, suas determinações acabavam por ser de caráter geral, uma vez que os documentos concebidos pelo poder central representavam um modelo para os Estados. (VIEIRA, 2008c, p. 69).

um menino selvagem encontrado nos bosques de Aveyron – questionaram a imputação do fracasso educacional ao aluno, atribuindo-o à insuficiência dos meios educativos. Séguin (discípulo e continuador de Itard), Decroly e Montessori, já no século XX, também vão utilizar seus conhecimentos médicos a fim de ofertar propostas educacionais às pessoas com deficiência.

No Brasil, essa tendência se repetiu. Em função de o curso superior em Medicina ser um dos primeiros a se organizar no país, esta área de conhecimento ocupou-se pioneiramente do atendimento educacional às pessoas com deficiência. E não só diretamente, mas também provendo os cargos de comando das instituições ocupadas desse atendimento.

Alguns médicos – pioneiros nesse atendimento – perceberam a importância da Pedagogia, e fundaram instituições escolares ligadas a hospitais psiquiátricos para atender àqueles que antes eram segregados junto a adultos loucos. É o caso do Pavilhão Bourneville (RJ), do pavilhão anexo ao Hospital Juquery (SP), dentre outros. Jannuzzi (2006, p. 38), sobre esse tipo de iniciativa, anota:

Percebo que esses pavilhões anexos aos hospitais psiquiátricos, nascidos sobre a preocupação médico-pedagógica, mantêm a segregação desses deficientes, continuando a patentear, a institucionalizar a segregação social, mas não apenas isso. **Há a apresentação de algo esperançoso, de algo diferente, alguma tentativa de não limitar o auxílio a essas crianças apenas ao campo médico (...)** Já era a percepção da **importância da educação**; já era o desafio trazido ao campo pedagógico, em sistematizar conhecimentos que fizessem dessas crianças participantes de alguma forma da vida do grupo social de então (...) Elas colocam de forma dramática o que se vai estabelecendo na educação do deficiente: segregação *versus* integração na prática social mais ampla (realçamos).

Também a Psicologia influenciou a educação das pessoas com deficiência. Utilizando os testes de inteligência formulados por Binet e Simon⁷¹, variadas iniciativas de seleção dos “anormais” foram empreendidas no Brasil no início da primeira década do século XX. O pano de fundo era (e ainda não seria?) a preocupação com a ordem, com ações que fizessem esses alunos capazes de produzir de acordo com o que socialmente é expresso como *produtivo*, isto é, para produzir mercadorias e lucro (JANNUZZI, 2006, p. 53).

⁷¹ Alfred Binet (1857-1911) foi um pedagogo e psicólogo francês que desenvolveu, em parceria com Theodore Simon (1871-1961) uma escala métrica para medir o desenvolvimento da inteligência de acordo com a idade mental. Este instrumento foi o ponto de partida para outros testes, inclusive o de QI.

O Estado brasileiro no período, no tocante à política educacional, apresentou oscilações entre a centralização (oficialização) e descentralização (desoficialização), segundo Saviani (2007b, p. 169). O regime republicano, identificado pela descentralização, orientava as ações da política educacional, indicando que a instrução popular deveria permanecer igualmente descentralizada. “(...) O certo é que o novo regime não assumiu a instrução pública como uma questão de responsabilidade do governo central, o que foi legitimado na primeira Constituição republicana”, atribuindo tal competência aos estados. “Assim, foram os estados que tiveram de enfrentar a questão da difusão da instrução mediante a disseminação das escolas primárias”. (SAVIANI, 2007b, p. 171).

Nos anos de 1930, o Estado passou a figurar como mediador do processo econômico vigente, limitando-se a atuar entre o mercado e os interesses dos cafeicultores paulistas (FREITAG, 2005, p. 87). Com a crise econômica de 1929 – que afetou o cerne da produção cafeeira brasileira – implantou-se o modelo de substituição das importações como alternativa ao desenvolvimento industrial. Desta mudança decorreu o fortalecimento da produção industrial brasileira, acarretando a diversificação da produção interna e o conseqüente enfraquecimento do poder econômico dos cafeicultores. Emergiram, então, novos grupos econômicos, destacando-se a nova burguesia industrial.

Burguesia e tenentes, defendendo interesses aproximados, apoiaram Vargas, que assumiu o poder em 1930, instaurando o Estado Novo, em 1937. A economia do país se desenvolveu com o crescimento do setor industrial, alicerçado pelo capital estrangeiro.

Em 1934, o país guiou-se por nova Constituição. Esta dedicou espaço significativo à educação, confirmando a estrutura anterior do sistema educacional. Inovou na medida em que dispôs sobre o financiamento da educação e fixou as normas para a elaboração do Plano Nacional de Educação, dentre outras providências. A pessoa com deficiência não é referida nesse texto legal, embora seu artigo 149 afirme que a educação é um direito de todos, que deve ser gratuita, e obrigatória, e que isto deveria se estender progressivamente ao ensino ulterior, a fim de torná-lo acessível a todos. O tempo de duração desta Constituição foi curto, em face de ter sido substituída pela de 1937⁷², que instaurou o Estado Novo.

⁷² Nesta Carta, o dever do Estado com a educação é colocado em segundo plano, assumindo uma função compensatória. É considerado prioritário o ensino profissional, e as demais modalidades de ensino recebem tratamento displicente (VIEIRA, 2008, p. 23).

No campo educacional, a escola passa a ser considerada importante, destacando-se: a) a criação inédita do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, sendo seu primeiro dirigente Francisco Campos, um jurista e político mineiro; b) as reformas educacionais deflagradas em vários estados – Ceará, Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais; c) a influência do movimento “Escola Nova”, expresso no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. A escola desse momento foi questionada, sendo considerada por alguns como “não-eficiente”, razão pela qual auferiu destaque, nas reformas estaduais, o movimento que enfatizou novos métodos e técnicas para a escola brasileira.

Jannuzzi (2006) reporta-se a este momento da educação em geral como propiciadores do “entusiasmo” e “otimismo” pedagógico, expressos na ideia da educação para todos com vistas ao desenvolvimento do país. “A princípio, o problema da escolarização é principalmente ligado à questão política de mais escola para todos, visando à participação política (o “entusiasmo”), mas posteriormente vai perdendo este aspecto e se concentrando no problema da qualidade (o “otimismo”). (2006, p. 76).

A escolarização da pessoa com deficiência no período expressa pelo número de instituições a ela destinadas apresentou pouco crescimento em relação à década anterior. Em meio às transformações da organização social brasileira motivadas pelo incremento da industrialização, o ensino emendativo⁷³ vai se aprimorando diante da escola que se impõe.

A educação de cegos e surdos continuou referenciada pela atuação do Instituto Benjamin Constant (IBC) e do Instituto dos Surdos-Mudos (ISM), ambas instituições públicas mantidas pelo Governo federal. Esta esfera de poder continuou sem assumir essa modalidade de educação, lidando com a questão mediante de contribuições a entidades filantrópicas. Isto acarretou a criação de outras instituições, a maioria particular, portanto, acessíveis apenas a alguns.

No final da década de 1940, dos grupos de deficientes, “o maior incremento de atendimento deu-se na área de deficiência mental” (JANNUZZI, 2006, p. 86), provavelmente em virtude da expansão do ensino fundamental, da constituição de classes homogêneas formadas com fundamento no enfoque psicológico, e em virtude da

⁷³ *Ensino emendativo* [emendare (latim) significa corrigir falta, tirar defeito] é uma expressão utilizada para designar a educação destinada aos alunos com deficiência. O termo foi muito utilizado por educadores que lidavam com esses alunos, na década de 1930. Jannuzzi (2006, p. 69) e Mazzota (2005) referem a utilização dessa denominação por dirigentes de instituições especializadas e presidentes do país.

atuação de instituições como a Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES).

E com tudo isso cresce a atuação do setor privado nesse atendimento, tanto o de caráter filantrópico quanto o pago (...), este atingindo a camada de renda mais favorecida e aquele procurado pelos desfavorecidos financeiramente, diferenciando, provavelmente, a eficiência dos resultados (JANNUZZI, 2006, p. 87).

Situa-se nessa década a criação da primeira instituição destinada ao atendimento das pessoas com deficiência no Estado do Ceará. Trata-se da Sociedade de Assistência aos Cegos, criada em 1942, para combater, tratar e prevenir os problemas oftalmológicos provocados pelo tracoma⁷⁴. No ano seguinte, foi fundado o Instituto de Educação de Cegos a fim de proporcionar a educabilidade das pessoas cegas do Estado.

Em 1956, foi criado o Instituto Pestalozzi do Ceará⁷⁵ – entidade filantrópica de caráter segregado que se ocupou da educação dos deficientes mentais. O grupo que constituiu essa entidade foi liderado pela professora Eunice Barroso Damasceno e sua atuação voltou-se à reabilitação e educação das pessoas com deficiência intelectual.

O Poder Público fundou, em 1961, o Instituto Cearense de Educação de Surdos como reflexo da Campanha Nacional para a Educação do Surdo Brasileiro (1957).

Em 1965, um grupo de indivíduos preocupados em proporcionar atendimento educacional aos deficientes mentais fundou, em Fortaleza, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Alguns municípios realizaram parcerias de cooperação técnica e financeira com a APAE para que esta ofertasse educação a crianças e adultos com deficiência intelectual.

Os responsáveis pelas várias instituições criadas por todo o país, além dos próprios deficientes fizeram pressão, e o Estado impulsionou nacionalmente o atendimento às pessoas com deficiência por meio das *Campanhas*. A primeira, em 1957, foi a *Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro*; em 1958, a *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão*, vinculada ao Instituto Benjamin Constant; e em 1960, por influência de membros da Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES), deu-se a *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais*.

⁷⁴ Doença endêmica que se espalhou pelo Estado do Ceará na década de 1940.

⁷⁵ O instituto se mantém até os dias atuais. Em Fortaleza, localiza-se na rua Barão de Aracati, n° 696, Meireles.

O objetivo dessas campanhas era a promoção de medidas necessárias à educação e assistência dos grupos aos quais se dirigiam, em todo o Território Nacional. Jannuzzi (2006, p. 90), sobre essas iniciativas, assinala:

[...] era uma forma conveniente de o governo baratear sua atuação, uma vez que aceitava voluntariado, verba vinda de donativos nacionais e estrangeiros ou de serviços prestados pela própria campanha, o que poderia amortecer os gastos públicos com o setor, sem que se pudesse afirmar completa ausência de seu envolvimento.

Se há críticas às Campanhas em virtude de sua ação contingente em relação a determinados grupos e por terem sido de curta duração⁷⁶, deve-se também reconhecê-las como as primeiras iniciativas não localizadas, mas de âmbito nacional e, ainda, um precedente à criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).

Tais campanhas vieram em razão da necessidade de expansão dos serviços de atendimento educacional especial, uma vez que o respaldo estatal a esses serviços, até então, estava circunscrito apenas aos principais estados brasileiro. (ROMERO; NOMA, 2010).

O Estado, nesse período, assumiu características populista-desenvolvimentistas em razão das alianças realizadas entre o empresariado nacional e setores populares que aspiravam à participação econômica e política. A contradição é uma marca dessa época, expressa, inclusive, na política educacional do período. A luta em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é um importante marco dessa conjuntura. Após fortes embates entre as propostas apresentadas pelos apresentados projetos de lei (Mariani e Lacerda), foi aprovada em 1961 a Lei 4.024, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No que concerne à pessoa com deficiência, a primeira LDB (título X, artigos 88 e 89) reafirmou o direito dos “excepcionais” à educação. Mazzotta (2005), sobre o tema, exprime:

[...] sua educação [dos deficientes] deverá, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação (...), utilizando os mesmos serviços educacionais utilizados para a população em geral (situação comum de ensino), podendo se realizar através de serviços educacionais especiais (situação especial de ensino) quando aquela situação não for possível. (MAZZOTTA, 2005, p. 68).

A primeira LDB (Lei nº 4.024/61) teve curta vigência em razão das circunstâncias políticas⁷⁷ terem demandado uma nova Constituição (a de 1967) e

⁷⁶ As Campanhas foram extintas pelo Governo federal em 1963.

⁷⁷ O agravamento das circunstâncias políticas ocasionado pelo Golpe Militar de 1964 levou à elaboração de nova Constituição – a de 1967.

diferentes medidas para o campo educacional. Tratou-se de um novo período ditatorial que ordenou o fechamento da ordem política vigente, com forte acento na centralização da gestão pública⁷⁸. Na economia, avançaram os processos de urbanização e industrialização, oportunidade em que o país começou a viver a fase do “milagre econômico”.

No campo educacional, foram encaminhadas importantes reformas, tais como a Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68) e a Reforma da Educação Básica, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/71). O artigo 9º desta lei assegurou “tratamento especial” aos alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais, aos que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, bem como aos superdotados. Esta determinação contrariou o preceituado no artigo 88 da 4.024/61, no tocante ao atendimento escolar dos alunos com deficiência, dar-se, tanto quanto possível, dentro do sistema geral de educação.

A Carta de 1967 – constituída num ambiente de supressão das liberdades políticas – dentre outras providências, estabeleceu a noção de educação como “dever do Estado” (art. 176), além de “direito de todos” (expressão já contida na Constituição de 1946, art. 166). Este texto Constitucional e os dispositivos sobre educação nela incluídos permaneceram vigentes por cerca de 20 anos, quando, sob a égide da redemocratização, o país iria conviver com o retorno de expectativas de abertura materializada por meio da Constituição de 1988.

A educação, nesse período, foi-se desenvolvendo com base na pressão popular e dos defensores da escola pública, e sob a influência do movimento escolanovista. A escolarização da pessoa com deficiência, por sua vez, foi implementada com as deficiências em si mesmas, do que diferia do normal, do que “faltava” (JANNUZZI, 2006, p. 135), sob influência, principalmente, dos modelos clínico-médico e psicológico na educação.

A educação, para esses alunos, desenvolveu-se tradicionalmente em locais segregados, em separado dos demais alunos da educação regular. As classes especiais, instituições especializadas, oficinas etc. foram o “lugar” desse atendimento. Sobre a questão, Jannuzzi (2006, p. 136) argumenta: “Estas [formas de atendimento] patenteavam, consagravam as ‘diferenças’, porém, ao mesmo tempo muitas delas

⁷⁸ “Durante os governos militares há uma expressiva subordinação das unidades federadas às decisões tomadas pelo poder central, com aumento da ingerência dos ministérios na esfera dos Estados e adoção de uma sistemática de planejamento estranha à cultura de governo até então existente em nível local” (VIEIRA, 2008, p. 27).

conseguiram desenvolver nos ditos excepcionais habilidades que nem sempre a escola regular dava conta”.

Referindo-se à oferta de educação pública, Ferreira e Guimarães (2003) ressaltam que a instituição da obrigatoriedade da escolarização básica foi um fator que conferiu considerável aumento de alunos com deficiência, dificuldades de aprendizagem e outras necessidades especiais nas salas de aula regulares. *Pari passu*, continuaram em franco processo de expansão os serviços educacionais ofertados em instituições especializadas e centros de reabilitação de caráter privado. Este modelo de atendimento educacional institucionalizado e segregado, proposto com vias ao atendimento das necessidades específicas dos alunos com deficiência, originou conhecimentos e formas singulares de mediação pedagógica. Contribuiu, entretanto, também para que a escola pública se isentasse da oferta educacional destinada a esses alunos por meio de políticas educacionais sólidas de acesso e permanência com qualidade deste alunado na escola regular.

A década de 1970 foi um dos marcos na educação do deficiente, anota Jannuzzi (2006). Esse destaque ocorreu em função das políticas destinadas a este alunado específico, formuladas mais detidamente nessa década.

A LDB n° 5.692/71 (art. 9°), como exposto anteriormente, explicita a clientela a ser atendida pela Educação Especial, assegurando “tratamento especial” aos alunos com deficiência. Sobre esse dispositivo, o Conselho Federal de Educação, por meio do Parecer n° 848, de 1972, esclareceu que “o tratamento especial de forma nenhuma dispensa o tratamento regular em tudo o que deixe de referir-se à excepcionalidade”. (MAZZOTTA, 2005, p. 69). O teor desse parecer, segundo o mesmo autor, pressupõe que a educação de alunos com deficiência foi considerada parte integrante de uma política educacional nacional então formulada naquele contexto específico.

A criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) é apontada por Jannuzzi (2006), Mazzotta (2005) e Bueno (2003) como fato que merece assento na história da política da Educação Especial brasileira em razão de ser o órgão pioneiro em definir metas governamentais para a área.

Jannuzzi (2006) aventa razões externas⁷⁹ e internas para a criação do CENESP. As primeiras dizem respeito às iniciativas internacionais de órgãos, conselhos, associações, declarações de princípios etc. que teriam influenciado a criação de um

⁷⁹ Jannuzzi (2006, p. 137 a 139).

órgão para definir a política educacional para as pessoas com deficiência no contexto brasileiro. Os fatores internos, por sua vez, decorrem da organização do atendimento educacional a estes alunos que, no Brasil, se apresentou mais sistematizada da década de 1930 em diante.

Assim, contribuem para a criação do órgão retrocitado as iniciativas advindas das instituições filantrópicas; dos centros e clínicas especializadas; das Campanhas Nacionais de 1957, 1958 e 1960; das associações destinadas ao atendimento dos excepcionais (APAES, Pestalozzi, e outras); das ações de alguns estados, tais como São Paulo e Guanabara, por meio de suas secretarias de Educação Especial. Também ofertaram pressão instrumentos legais, como o Plano Nacional de Educação, a criação de variados serviços especializados⁸⁰, e a própria organização dos deficientes em torno da causa de suas necessidades.

Em 1971, foi então criado um grupo de trabalho⁸¹ no Ministério da Educação e Cultura, para estudar a conjunção de problemas da Educação Especial do ponto de vista das políticas públicas. No ano seguinte, o Governo elegeu a Educação Especial como área de ação prioritária no I Plano Setorial de Educação e Cultura⁸² (1972/1974), no qual foram fixados objetivos e estratégias para a atuação nesse campo.

Assim, por meio do Decreto n° 72.435 (03/07/1973), e durante o Governo Médici, foi criado o CENESP, com a “finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (BRASIL, 1973, citado por JANNUZZI, 2006). “Administrativamente nasceu forte, vinculado diretamente ao MEC (...) com autonomia administrativa e financeira”. (JANNUZZI, 2006, p. 145). Estava subordinado diretamente à Secretaria Geral do MEC, figurando como órgão central de Direção Superior, e tendo sob seu comando o IBC e INES. Apresentou-se como órgão político, destinado a

[...] assumir a coordenação, a nível federal, das iniciativas no campo de atendimento educacional a excepcionais [...] obedecendo os princípios doutrinários, políticos, e científicos que orientam a educação especial, integrando as diversas esferas administrativas, federal, estadual, municipal, particular, priorizando **a integração ao sistema regular**, otimizando os recursos disponíveis, os conhecimentos das pesquisas médicas, psicológicas para a prevenção

⁸⁰ Centro de Estudos e Pesquisa do Excepcional (CEPEX); Associação Beneficente do Instituto Brasileiro de Reeducação Motora, Assistência à Criança Defeituosa; e outros (JANNUZZI, 2006, p. 140).

⁸¹ Instituído por meio da Portaria n° 86, de 17/06/1971, Ministério da Educação e Cultura. Jannuzzi (2006, p. 144, nota de rodapé n° 4) elenca os componentes desse grupo de trabalho, identificando-os como “pessoas ligadas à área tanto em âmbito nacional como assessores internacionais”.

⁸² Inclusão feita por meio do Projeto Prioritário (PP) n° 35, apresentado em 1972.

e também para educação (MEC/SG/CENESP, 1977, p. 9, citado por JANNUZZI, 2006, p. 145) (realçamos).

A criação do CENESP disparou ações na Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC-CE). Assim, em 1972, foi constituído um Grupo-Tarefa com o objetivo de prestar assistência técnica e pedagógica às instituições que se ocupavam com a Educação Especial no Estado. “Este foi o passo inicial para a oficialização da Educação Especial no Ceará dentro do sistema Estadual de Educação, embora apenas em 1976 tenha sido oficializada a Coordenação de Educação Especial na SEDUC”. (MAGALHÃES, 2003, p. 76).

Uma série de oscilações comumente observadas em nossa Administração Pública – alerta Jannuzzi (2006) – são identificadas nesse órgão⁸³ responsável pelas políticas de Educação Especial. Em 1981, há mudanças na posição do Centro em razão do que dispõe seu novo Regimento (Portaria n° 696, de 15/12/1981). Passou, então, a subordinar-se à Secretaria de Ensino de 1° e 2° graus, perdendo sua autonomia administrativa e financeira.

Durante o Governo Sarney (1985-1990), novamente, o CENESP foi alvo de alterações, pois transformado em Secretaria de Educação Especial (SESPE)⁸⁴, passando a integrar a estrutura do MEC. Jannuzzi (2006, p. 146), apoiada no documento “Informe SESPE” encontrou indícios de que “a mudança do CENESP em SESPE, entre outras vantagens, conferiu-lhe mobilidade institucional junto às fontes de decisão do Executivo, maior negociação com as secretarias de educação das unidades federadas e uma capacidade mais ampla de articulação com outros órgãos públicos e privados”. (MEC/SEESP, Revista Integração, ano 2, n. 3, jul-ago, 1989 citado por JANNUZZI, 2006, p. 146).

Em 1990, a recém-instituída SESPE foi extinta, e a Educação Especial destinada à Secretaria Nacional de Ensino Básico (SENEB) no Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE), compondo, especificamente, a Coordenação de Educação Especial (MAZZOTTA, 2005, p. 81).

No final de 1992, após o *impeachment* do presidente Collor, houve uma reestruturação dos ministérios, oportunidade em que reapareceu a Secretaria de Educação Especial – então denominada SEESP – como órgão específico e autônomo

⁸³ O órgão teve sua organização, competência e atribuições estabelecidas pelo Regimento aprovado pela Portaria n° 550 (29/10/75). Mazzotta (2005, p. 56/57) aponta e discute as finalidades e competências fixadas no art. 2° e seu § único desta Portaria.

⁸⁴ Decreto n. 93.613, de 21/11/1986.

ligado ao Ministério da Educação e do Desporto. Essa trajetória de oscilações administrativas do órgão responsável pelas políticas de Educação Especial, bem observada por Jannuzzi (2006), revela, entretanto, outra peculiaridade do órgão: a de que, mesmo a despeito de flutuações observadas, este sempre se manteve ligado ao MEC.

Feita essa digressão no tempo histórico, passamos ao exame dos aspectos principais do modo de funcionamento deste órgão. Suas diretrizes básicas de ação identificam-se em Bueno (2003, p. 128), como a *integração* e a *racionalização*. A primeira caracterizava-se

[...] pela integração do excepcional em relação a si mesmo e à sociedade, das áreas de atendimento (educação, saúde, trabalho, justiça, assistência social) e das órbitas em que se processavam seu atendimento (federal, estadual, municipal, iniciativa privada, comunidade em geral).

A racionalização, por sua vez, era evidenciada por meio do planejamento composto de levantamentos e diagnósticos, da necessidade do equacionamento das variáveis objetivos-recursos-limitações, pela utilização dos recursos humanos e materiais, pelo intercâmbio de experiências e pelo acompanhamento e avaliação contínuos das atividades desenvolvidas (BRASIL, MEC/CENESP, 1974, p. 17-18, citado por BUENO, 2003, p. 129).

Dessas diretrizes, continua Bueno (2003), decorreram duas grandes linhas de ação: a) a expansão das oportunidades de atendimento educacional aos excepcionais com base no diagnóstico e avaliação contínua; b) o apoio técnico para os que ministravam a Educação Especial, por meio da preparação de recursos humanos, prioritariamente.

Uma das primeiras iniciativas desenvolvidas pelo CENESP foi a realização de levantamento da situação do atendimento ao excepcional no Brasil, atendendo, assim, à diretriz da racionalização (BUENO, 2003), e resultando em duas publicações⁸⁵. Estas inspiraram a elaboração de dois Planos Nacionais de Educação Especial: um para o período de 1975-1979 e outro para 1977-1979.

O primeiro (1975-1979) elegeu como prioridades: a) a capacitação de recursos humanos; b) a reformulação dos currículos; c) a assistência técnica e financeira aos

⁸⁵ “Educação Especial”, composta por dois volumes: “Dados estatísticos – 1974” (v. 1) e “Cadastro geral dos estabelecimentos do ensino especial” (vol. 2).

sistemas estaduais de ensino; e d) a cooperação técnica e financeira às instituições privadas. O segundo (1977-1979) confirmou essas ações, acrescentando outras duas: e) a organização e desenvolvimento de serviços de educação precoce; f) o atendimento a educandos com problemas de aprendizagem.

a) No tocante à **capacitação de recursos humanos para a Educação Especial** foi elaborado amplo programa de formação abrangendo a equipe técnica do próprio Centro, professores de classe comum, pessoal das equipes das secretarias estaduais de Educação, de professores das universidades e, ainda, docentes e técnicos das instituições públicas de Educação Especial.

O documento do Plano Nacional de Educação Especial (1977/1979), no título “Ações Programadas”, informa as realizações no âmbito dessa capacitação no biênio 75/76, acentuando que

[...] foram treinados 6.436 docentes e técnicos, compreendendo elementos da equipe técnica do CENESP, das secretarias de Educação, das universidades e professores de instituições especializadas, públicas e particulares, e do sistema regular do ensino, inclusive professores de classe comum. (BRASIL, SG/CENESP, 1977).

Prevê, ainda, a criação de nove cursos de licenciatura curta e plena com vistas à especialização de professores em diversas áreas da excepcionalidade. E fixa como meta para o triênio 1977/1979 o “treinamento de 14.020 docentes e técnicos, mediante a realização de 291 cursos e a concessão de 21 bolsas de estudo para cursos de mestrado, no País e no exterior”. (BRASIL/SG/CENESP, 1977).

Bueno (2003) e Jannuzzi (2006) reportam-se à impossibilidade de avaliação dos citados planos por questões metodológicas, mas concluem pela insuficiência dessa ação de qualificação do pessoal vinculado à Educação Especial proposta pelo CENESP. Inferem alguma melhoria na qualificação do corpo docente, ressaltando que ainda muitos outros (1.239 professores que não participaram das formações) possuíam como titulação máxima a conclusão do primeiro grau. Referem-se à insuficiência de informações sobre a duração dos cursos realizados, e qualquer indicação sobre o número de técnicos do órgão e titulados nos cursos de mestrado e doutorado.

Jannuzzi (2006, p. 149/150), com apoio no resumo do Relatório Geral do MEC – 1979⁸⁶, alerta para os gastos com a administração do CENESP, IBC e INES, no

⁸⁶ Este relatório é referido por Jannuzzi (2006), às páginas 149/150, como realizado pela Secretária Geral/Planejamento/Coordenação de avaliação – 1980. DDD, Brasília.

montante de 59,8% da execução financeira do período de 1975 a 1979. Considerando que a prioridade era a formação de recursos humanos para a Educação Especial, questiona o fato de esta rubrica haver despendido apenas 8,7% dos gastos do período.

b) A ação proposta de **reformulação de currículos para a Educação Especial** visou à elaboração de propostas curriculares de 1º grau para as áreas das deficiências mental, auditiva, visual e para os superdotados, bem como ao desenvolvimento de projetos-piloto para sua experimentação (BRASIL/SG/CENESP, 1977).

Essas propostas deveriam se basear no modelo de currículo por desempenho, sob enfoque sistêmico, e se destinar tanto a formas segregadas como integradas de educação especial (BRASIL/SG/CENESP 1977). Os projetos-piloto, por sua vez, deveriam ser desenvolvidos a partir de 1977, em classes de 1ª a 4ª séries.

Bueno (2003) critica a elaboração dessas propostas curriculares genéricas para todo o país, assinalando a dicotomia entre o pensar e o fazer que orienta essa área de atuação.

Isto é, para que a educação especial brasileira alcançasse níveis de qualidade elevados, bastaria que professores abstratos executassem junto a alunos abstratos o trabalho elaborado por planejadores qualificados. (BUENO, 2003, p. 136).

A forma como foram estruturadas as propostas inviabilizou sua utilização em salas comuns – como sugeria a intenção declarada – uma vez que figuraram não como adaptações curriculares, mas como “propostas especiais, adaptadas a cada tipo de excepcionalidade”. (BUENO, 2003, p. 137). O autor cita como exemplo o caso da “Proposta curricular para deficientes auditivos”, que teve conteúdos reformulados e adaptados de tal maneira que sua utilização pelos professores das salas comuns se tornou inexecutável.

c) A **assistência técnica e financeira aos sistemas estaduais de ensino** viu-se justificada nos planos em virtude da tradição do atendimento aos excepcionais prestado pelas redes públicas estaduais de ensino. Assim, as ações propostas previram a assistência técnica e financeira para a construção, ampliação e adaptação das instituições estaduais, a fim de proporcionar condições para a organização e o desenvolvimento dos serviços de educação especial nos sistemas estaduais de ensino (BRASIL/SG/CENESP, 1977).

Todas as unidades da Federação foram beneficiadas ainda na vigência do primeiro Plano (1975-1979), contudo, sobre essa ação, Bueno (2003) novamente esclarece o alcance da proposta, questionando, inclusive, sua implementação.

O apoio técnico e financeiro às unidades da federação se restringiu, com exceção da colaboração para a realização de seminários e encontros, em repasse de verbas para a manutenção, aquisição de material e reformas. Nesse sentido, a “cooperação técnica” ocupou um lugar secundário, podendo mesmo não ter sido efetivada (p. 138).

No caso da Educação Especial no Ceará, esta assistência técnico-financeira possibilitou a criação de classes especiais. Na metade da década de 1990 havia cerca de 100 classes especiais no Ceará – um direito conquistado, porém, marcado pela discriminação dos alunos atendidos (MAGALHÃES, 1997).

d) A **assistência técnica e financeira às instituições privadas** também encontrou justificativa em razão de grande parte dos atendimentos aos excepcionais ser realizada pela iniciativa privada. Essa ação, portanto, visava a oferecer apoio técnico e financeiro a tais instituições para que tivessem maior produtividade e elevassem seus padrões de atendimento (BRASIL/SG/CENESP, 1977, p. 23).

Bueno comenta o vulto da ação, exprimindo que

[...] ela não se constituiu em nada mais do que o subsídio às instituições privadas de educação especial (...), em repasse de verbas públicas a entidades particulares, contribuindo com a privatização da educação especial e contrariando a garantia de escolaridade fundamental aos excepcionais (BUENO, 2003, p. 139).

O autor arremata com a constatação da priorização das entidades privadas, em detrimento do ensino público, por meio dos dados de financiamento para as duas instâncias: “enquanto a previsão de repasse de verbas para os sistemas estaduais de ensino, para o período 77/79, foi da ordem de 21 milhões de cruzeiros, para as instituições privadas atingiu o montante de 87 milhões”. (BRASIL/SG/CENESP, 1977, p. 31). Jannuzzi (2006) partilha a ideia, atestando que

[...] o governo não assumira inteiramente essa modalidade de ensino (...) Provavelmente a argumentação oficial citada por Geisel em relação ao auxílio às instituições privadas, porque representavam grande parte do atendimento à educação, tenha justificado tal distribuição de recursos (p. 151).

e) A **organização e desenvolvimento de serviços de educação precoce** foi justificada no plano em função da importância de ações preventivas na área da Educação Especial mediante a construção de “centros experimentais” que se

constituíssem em “serviços-modelo” de atendimento a crianças de “alto risco” e de aconselhamento genético.

Bueno (2003) destaca as ambiguidades entre duas áreas – educação e saúde – proporcionadas pelas ações de educação precoce. E destaca: “aos que se beneficiariam de processos reabilitacionais, foi negada a inserção na rede escolar e vice-versa, contribuindo assim para o seu insucesso” (2003, p. 142) – o que põe em xeque a eficácia dessa ação.

f) O programa de atendimento a **educandos com problemas de aprendizagem** visava à experimentação de modalidades de identificação e ao apoio a entidades públicas e privadas para a criação de serviços nessa área (BRASIL/SG/CENESP, 1977, p. 26). A “medicalização” do fracasso escolar é evidenciada por meio desse programa, na medida em que a Educação Especial é chamada a resolver os problemas de ineficácia da escola regular (BUENO, 2003, p. 144).

Explicitadas as áreas de ação prioritárias dos dois Planos Nacionais de Educação Especial (1975/1977 e 1977/1979), cumpre analisar o alcance de outras ações do órgão responsável pelas políticas de Educação Especial no país.

Bueno (2003) considera a criação do CENESP como assunção das questões afetas à pessoa com deficiência e da Educação Especial pelo Estado, porém, identifica uma série de contradições na atuação do órgão, coincidentes com o desenvolvimento da área ao longo da história:

[...] a privatização e o assistencialismo em relação ao atendimento dos excepcionais, a disseminação da visão das dificuldades de integração tendo como base apenas as características peculiares dessa população e o distanciamento entre o discurso oficial e o planejamento nacional das condições concretas da escola pública no Brasil (p. 144).

Ele identifica o fato de que, após sete anos da criação do CENESP, a população atendida pela Educação Especial no Brasil teve um aumento de apenas 8,17%. Esse dado, *per se*, lança dúvidas sobre a efetividade dessa ação estatal cujo objetivo precípuo era a ampliação das oportunidades educacionais aos excepcionais.

Esse autor, com base em publicações emanadas do MEC/CENESP (1975, 1982 e 1989), sintetiza dados, sobre os quais tece importantes comentários.

	Federais	Estaduais	Municipais	Privadas	Total
1974 (a)	6.483	44.863	4.719	40.348	96.413

1981 (b)	1.481	52.954	6.401	43.432	102.268
1987 (c)	2.774	77.769	7.978	70.804	159.325

Quadro nº 6: Alunos excepcionais atendidos, por dependência administrativa (1974 – 1981 – 1987)⁸⁷ Fonte: (a) Brasil, MEC-Cenesp (1975a), (b) Brasil, MEC-Cenesp/SEEC (1982), (c) Brasil, MEC-Seplan/SEEC (1989).

Esses números informam que o atendimento aos alunos com deficiência prestado pelas instituições privadas mantém-se equilibrado ao longo do período de 1974 (41,9%) a 1981 (41,7%). As redes estaduais de ensino apresentaram crescimento pouco acentuado no período, e as municipais são pouco representativas do atendimento em geral. Os dados referentes a 1987 denunciam, por sua vez, um crescimento significativo no número de atendimentos, principalmente protagonizado pela esfera privada – que passou a responder por 44% do total de atendimentos naquele ano. A ampliação de vagas da Educação Especial observadas não foi suficiente para ultrapassar o crescimento populacional do período, significando, desta feita, estagnação ou, mesmo, redução do número de vagas em relação à demanda (BUENO, 2003, p. 149).

As modalidades de atendimento – classes comuns, classes especiais, escola especial – também são analisadas pelo autor, oportunidade em que questiona o crescimento de processos integrados (classe comum) em detrimento do prestado em classes especiais e escolas especiais (BUENO, 2003, p. 146).

O tipo de excepcionalidade é também considerado no mesmo estudo. É a deficiência mental que apresenta o maior crescimento de vagas no período analisado (1974/1987), razão pela qual conclui que “grande parte dessa população, que poderia estar integrada em classes regulares, está sendo encaminhada para classes especiais, o que demonstra o caráter segregacionista da educação especial no país”. (BUENO, 2003, p. 148).

Bueno (2003, p. 146) conclui, então, que após a vigência de Planos Nacionais de Educação Especial (1975/1979), houve alguma ampliação de oportunidades educacionais para as crianças excepcionais, contudo, essa realidade “não se configurou como um movimento em direção à sua publicização”, em virtude de a participação da rede privada ter se mantido relevante ao longo do período analisado. Há, para o autor, “um distanciamento entre o discurso do planejador (apreendida pelo texto dos Planos e

⁸⁷ Tabela retirada de BUENO, 2003, à página 145.

demais documentos legais) e a realidade concreta da Educação Especial no Brasil” – situação análoga à de tantas outras políticas sociais implementadas no contexto de um capitalismo periférico.

Isto remete à reflexão de Rua (2011) sobre a implementação de políticas públicas. A autora adverte para o fato de que tais processos se desenvolvem no plano concreto, na vida social real, manifestando-se não como um processo acabado, mas como um contínuo movimento de interação da política em mudança, uma estrutura de relações de grande complexidade, com um mundo exterior não apenas complexo, mas, também, dotado de uma dinâmica cada vez mais acelerada (RUA, 2011, p. 17). Por isso, por vezes, constatamos grandes distâncias entre as intenções manifestas nos textos legais e o que, de fato, vai se concretizar no chão da sala de aula.

A análise de Jannuzzi (2006) sobre o atendimento dos alunos com deficiência no mesmo período (1974 a 1987) aponta a questão da determinação oficial de se conhecer o número de deficientes no país. Assim, com esteio no Censo Populacional do IBGE de 1991, e nos dos anos 2000 e 2010, há item específico destinado a essa aferição. O primeiro, de 1991, apontou o percentual de 1,50%⁸⁸ de deficientes no país, e foi bastante questionado em razão de apresentar uma conceituação bem restrita de cada categoria de deficiência. O índice é bem inferior aos apresentados pela ONU, de 10% nos países em desenvolvimento. Outro dado importante sobre esse censo refere que 59% da população com deficiência está na categoria “sem instrução”, com apenas 11,64% de deficientes tendo completado quatro anos de estudo e 15,45% com um a três anos de estudo”. (JANNUZZI, 2006, p. 154).

O Censo de 2000, por sua vez, adotou nova conceituação de deficiências, esta mais particularizada. O resultado deste procedimento destacou grande aumento no apontamento de deficiências, ultrapassando os índices anteriores da ONU e de demais pesquisas nacionais. O percentual de deficientes no Brasil foi de 14,48%, numa população de 169.799.170 brasileiros.

Novo Censo Populacional foi coletado pelo IBGE em 2010, cujos resultados ainda estão em fase de divulgação⁸⁹. Antes de iniciada a coleta, grupos organizados de pessoas com deficiência questionaram a metodologia de apontamento do número de

⁸⁸ Há controvérsia sobre esse percentual. O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) informa o percentual de 1,14%. Jannuzzi (2006, p. 153), nas notas de rodapé n. 7 e 8, detalha essa polêmica.

⁸⁹ Até o momento foram divulgados apenas dados referente ao número de habitantes e faixa etária. A população total do país é de 185.712.713. Os demais resultados do Censo 2010, inclusive no tocante à contagem do número de deficientes no país, estão previstos para o ano de 2011.

deficientes do país, requerendo que a contagem fosse realizada censitariamente e não por amostragem. Apesar dessa pressão, o IBGE utilizou na coleta de 2010 dois tipos de questionário: um básico e outro por amostra. Este último contemplou questões sobre a deficiência visual, auditiva, motora e mental/intelectual, indicando, ainda, o grau de severidade da condição e o comprometimento para a realização de atividades habituais.

Jannuzzi (2006) identifica, ainda, oscilações sobre o alunado atendido pela Educação Especial nesse período, constatando a seguinte contradição: ora a ênfase é colocada na especificidade desses alunos, ao ponto de necessitar de órgão para sua gestão e de um Plano Nacional de Educação Especial (1977-1979); ora os deficientes são considerados integrantes do sistema regular de ensino, portanto, sob administração da Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. O CENESP assumiu inicialmente um conceito amplo do alunado com deficiência, o mesmo de Antipoff⁹⁰, em 1966. Posteriormente, pela Portaria Ministerial n° 550 (29/08/75), definiu o alunado como aqueles que possuem deficiências físicas, mentais, problemas de conduta e superdotados (JANNUZZI, 2006, p. 160).

A questão da nomenclatura destinada aos alunos da Educação Especial é também suscitada por Mazzotta (2005, p. 199), dizendo “não passar de eufemismo para ‘portadores de deficiência’”, e referindo-se aos educandos que necessitam da Educação Especial em razão de suas condições individuais. E alerta o mesmo autor:

Ao invés de representar avanço nas posições governamentais em relação à educação, comum e especial, do portador de deficiência, tais alterações contribuem, muitas vezes, para o esquecimento do sentido de “deficiência” e suas implicações individuais e sociais. Além disso, tendem a confundir o entendimento das diretrizes e normas traçadas, o que, por consequência, acarreta prejuízos à qualidade dos serviços prestados. (p. 199).

No tocante à estrutura de ensino, o órgão que nasceu sob a égide do discurso integracionista prescreveu a criação das seguintes formas de atendimento: classes especiais em escolas comuns, salas de recursos, instituições especializadas, ensino itinerante, oficinas-empresas, oficinas pedagógicas, internamentos em caso de absoluta necessidade. Defendeu, assim, a proposta do deficiente integrado ao sistema regular de ensino, contudo, sem prescrever a obrigatoriedade de apoio especializado, quando necessário. Jannuzzi (2006, p. 159) informa:

⁹⁰ O termo “excepcional inclui os mentalmente deficientes, todas as pessoas fisicamente prejudicadas, as emocionalmente desajustadas, bem como as superdotadas, enfim, todos os que requerem consideração especial no lar, na escola e na sociedade” (Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil, 1996, n. 39, rodapé citado por PIREZ, 1974, p. 11) – Jannuzzi, 2006, p. 160.

Mesmo a criação de classes especiais era condicionada às possibilidades existentes, embora houvesse previsão de um Fundo de Educação Especial, auxílios, recursos de receitas diversas, doações, etc. para tais realizações (JANNUZZI, 2006, p. 159).

A integração⁹¹ escolar assenta-se no postulado de que as crianças com deficiência teriam o direito inalienável de participar de todas as atividades cotidianas disponíveis aos demais alunos. O movimento de grupos organizados de pessoas com deficiência, pais e profissionais passou a exercer forte pressão com vistas a garantir direitos fundamentais por meio de serviços educacionais verdadeiramente integrados.

Das formas de atendimento disponibilizadas, as classes especiais foram o tipo de serviço que mais se expandiu no Brasil, principalmente durante a década de 1970, sendo a maioria destinada aos deficientes mentais⁹². Mazzotta (1982) ensina que as classes especiais eram instaladas nas escolas comuns, caracterizando-se pelo agrupamento de alunos classificados como da mesma categoria de “excepcionalidade”, e sob a responsabilidade de um professor especializado. A depender do contexto e do grau de integração dos alunos à escola, as classes especiais poderiam assumir a característica de auxílio⁹³ ou serviço especial.

(...) a integração escolar não era concebida como uma questão de tudo ou nada, mas sim como um processo com vários níveis, através dos quais o sistema educacional proveria os meios mais adequados para atender às necessidades dos alunos. O nível mais adequado seria aquele que melhor favorecesse o desenvolvimento de determinado aluno, em determinado momento e contexto. (MENDES, 2006, p. 391).

Especificamente no Estado do Ceará, o CENESP forneceu à SEDUC condições financeiras para a abertura de classes especiais nas escolas públicas estaduais. Também nesse Estado as classes especiais foram o principal espaço de atendimento às pessoas com deficiência no âmbito do ensino público cearense. Magalhães pondera:

Por um lado, a sua história representa um percurso de conquista de determinado espaço no interior da educação pública cearense por parte dos alunos com necessidades educacionais especiais. De outro lado está associada à tentativa de forjar a integração de alunos com

⁹¹ A filosofia da integração teve origem nos países escandinavos e foi amplamente difundida nos países da América do Norte e Europa, surgindo o conceito de “normalização dos estilos de vida” e de “normalização de serviços” que defendiam os ambientes adequados como aqueles vivenciados pelos pares considerados normais.

⁹² O estudo de Bueno (2003, p. 148) explicitado anteriormente atestam a asserção.

⁹³ “(...) quando o aluno freqüenta a classe especial em um período e no outro a classe comum, ela se caracteriza como auxílio especial. Quando o aluno freqüenta somente a classe especial, ou seja, o seu período escolar todo ele está com o professor especializado, ela se configura como um serviço especial”. (MAZZOTTA, 1982, p. 48).

deficiência mental na escola pública; as classes terminaram por não atingir, de fato, os seus objetivos. (MAGALHÃES, 2002, p. 76-77).

Magalhães (2002) questiona o funcionamento das classes especiais no Estado, alertando para o perfil dos alunos atendidos nesses espaços – alunos considerados problemáticos e não necessariamente com deficiência mental. E, ainda, problematiza o alcance da inserção desses alunos na escola regular,

[...] a escola regular, sob a aparência de promover a integração entre crianças ditas deficientes e crianças não deficientes, acaba por estimular o preconceito e não promover uma futura inclusão deste aluno na sala regular [...] (p. 78).

Algumas classes especiais foram extintas pela SEDUC-CE, enquanto outras foram transformadas em “Espaços Sócioeducativos Especializados” e criadas, ainda, Salas de Apoio Pedagógico semelhantes às Salas de Recursos.

Prosseguindo em tom crítico, Magalhães (2002) discute que as classes especiais

[...] acabaram por caracterizar-se como um espaço utilizado para desafogar os problemas do ensino regular, que delegava a tais classes a obrigação de atender alunos que apresentavam acentuada repetência escolar e/ou problemas para se adaptarem aos padrões de aprendizagem e comportamentos exigidos pela escola comum. (p. 63/64).

Para Mendes (2006), a passagem de alunos com deficiência, de um nível de serviço mais segregado para outro mais integrador, dependeu unicamente dos progressos da criança. Na prática, essas passagens raramente aconteceram. O que se verificou por todo o país foram práticas permanentes de segregação total ou parcial, não atingindo os objetivos proposto pelas classes especiais, e culminando na extinção gradativa de tais espaços de atendimento pelos sistemas de ensino.

Ainda como preceito do CENESP foi prevista a ação integrada⁹⁴ entre as áreas de atendimento da pessoa com deficiência: educação, saúde, trabalho, justiça e assistência social. Seguindo uma linha “preventiva e corretiva” (MAZZOTTA, 2005, p. 73) foi estabelecida exigência de diagnóstico de excepcionalidade, a ser feito, sempre que possível, por serviços especializados da LBA/MPAS. Tal integração, entretanto, não se efetivou, segundo Mazzotta (2005), e a Educação Especial manteve sua ligação com o campo terapêutico, em detrimento do pedagógico.

⁹⁴ Instituída por meio da Portaria Interministerial n. 186, de 10/03/1978.

Também o conceito de Educação Especial assumido pelo órgão do Executivo foi investigado por Jannuzzi (2006), dizendo-o não suficientemente claro. Ora, a área se alinharia ao provimento de serviços assistenciais, ora à sistematização de conhecimentos escolares (2006, p. 160). Mazzotta (2005) considera que a legislação e demais documentos oficiais de Educação Especial são eivados de indefinições, ambiguidades, controvérsias e incoerências que ocasionam a desfiguração de qualquer política social.

O CENESP, como órgão central de política de Educação Especial brasileiro, seguiu perdendo força com origem no início da década de 1980. As tentativas de se estabelecer como impulsionador da integração social das pessoas com deficiência fracassaram pouco a pouco, culminando com sua transformação em secretaria, em 1986.

O ano de 1985 demarcou o fim do regime militar brasileiro (1964-1985) e o início da Nova República. Foi eleito – ainda que indiretamente – um presidente civil, José Sarney (1985-1990), cujo *slogan* era “tudo pelo social”. As tentativas para melhorar as condições sociais da população gravitaram na órbita da edição dos Planos Econômicos Cruzado I e II, bem como políticas compensatórias na educação, saúde, habitação, saneamento básico etc., “que não eliminaram a exclusão, dentro do quadro de favorecimento de alguns” (JANNUZZI, 2006, p. 166).

Ainda neste ano, Sarney nomeou o Comitê Nacional de Educação Especial⁹⁵ que elaborou o Plano de Ação Conjunta para Integração do Deficiente. Foi apresentada, então, proposta de criação de um organismo para “traçar uma política de ação conjunta, destinada a aprimorar a Educação Especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiência, problemas de conduta e superdotadas”. Assim, em 1986, foi criada a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE⁹⁶ – um órgão de atribuições mais amplas, que nasceu ligado ao Gabinete Civil da Presidência da República – por isso, considerado forte. Esteve vinculado, posteriormente, a vários ministérios, e, após nove anos, passou à subordinação do Ministério da Justiça.

A CORDE surgiu com objetivos mais abrangentes do que o CENESP, e em consonância com uma época de redemocratização do país, razão pela qual se diferenciou, ao apresentar algum nível de participação, dos próprios deficientes. Seu

⁹⁵ Pelo Decreto n. 91.872, de 04/11/1985.

⁹⁶ Criada por meio do Decreto n. 93.481, de 29/10/1986.

Conselho Consultivo⁹⁷ era composto por pessoas de variadas entidades representativas de deficientes.

Merece destaque a matéria regulada pela Portaria CENESP/MEC n° 69/1986, editada na iminência de extinção do CENESP. Esta estabeleceu normas para a prestação de apoio técnico e financeiro a instituições públicas e privadas. Mazzotta (2005, p.75) identifica certo avanço nesse instrumento, em virtude da caracterização das modalidades de atendimento e da clientela a que se destinava. “A Educação Especial é entendida como parte integrante da Educação visando ao desenvolvimento pleno das potencialidades do ‘educando com necessidades especiais’”, anota o autor (MAZZOTTA, 2005, p. 75).

Em 1986 foi, portanto, extinto o CENESP, e criada a Secretaria de Educação Especial – SESPE⁹⁸, órgão central de direção superior, que passou a integrar a estrutura básica do MEC. A sede foi transferida para Brasília, assumindo como secretário um advogado⁹⁹ sem vínculos anteriores com a Educação Especial.

Em 5 de outubro de 1988, foi promulgada a Constituição brasileira que, dentre outras providências, dispõe sobre a pessoa com deficiência e seu ensino, cargos, atendimento especializado, locomoção, trabalho, proteção e integração em vários artigos. Mazzotta (2005, p. 78) analisa os dispositivos constitucionais que versam sobre a pessoa com deficiência, considerando que podem apresentar uma ‘visão estática’ ou ‘dinâmica’ entre o portador de deficiência e a educação escolar (especial ou comum).

O texto Constitucional de 1988 continuou priorizando o atendimento do aluno com deficiência no ensino regular, e dando continuidade ao comprometimento com as instituições particulares; e avançou, na medida em que garantiu o salário mínimo às pessoas com deficiência e idosos que não possuíssem meios para a própria manutenção (art. 203, inciso V).

É possível identificar avanços e recuos do Estado ante as questões sociais na Constituição de 1988, revelando o movimento de uma sociedade dividida em classes com interesses antagônicos, cuja estratégia de sobrevivência é a conciliação desses mesmos interesses (KASSAR, 1999).

⁹⁷ As entidades eram a Federação Brasileira de Entidades dos Cegos, Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos, APAES, Pestalozzi e Federação das Instituições dos Excepcionais. Em 1991, o então presidente Collor de Melo (1990-1992) modificou a composição desse Conselho, indicando nove representantes dentre pessoas de instituições não governamentais que lidavam com as pessoas com deficiência.

⁹⁸ Por meio do Decreto n. 93.613, de 21/11/1986.

⁹⁹ Trata-se do Dr. Rômulo Galvão de Carvalho, advogado e professor universitário.

O início dos anos de 1990 é marcado pelas opções do Governo brasileiro de estabelecer como prioridade a modernização da economia, mediante a crítica à atuação direta do Estado em vários setores da sociedade, e a valorização da iniciativa privada. Assistiu-se à massificação das “organizações não governamentais” (“ONG’s”) e as parcerias entre o público e o privado são incentivadas a fim de contribuir para o desenvolvimento do País.

Começa a se tornar comum falar em “neoliberalismo¹⁰⁰”: “uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de Bem-Estar” (ANDERSON, 1996, p. 9, citado por KASSAR, 1999, p. 35) que estimulava a concorrência como estratégia “de sobrevivência” e de prosperidade social. Os fenômenos sociais ganharam explicações naturalísticas, inexistindo a percepção do movimento social contido na história humana. Triunfariam no seio social, assim, os mais capazes com arrimo no desenvolvimento de suas potencialidades “naturais”. O apelo dado, nesse âmbito, dirigiu-se às liberdades individuais e dos serviços, em nome de mais eficiência e modernidade.

Especificamente em 1990, a SESPE foi extinta¹⁰¹ e suas atribuições foram absorvidas pela recém-criada Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb. Nesta, o Departamento de Educação Supletiva e Especial – DESE – ficou responsável pela modalidade de ensino, por meio da Coordenação de Educação Especial.

No final de 1992, após a saída de Collor, houve reestruturação dos ministérios, oportunidade em que reapareceu a Secretaria de Educação Especial – então denominada SEESP – como órgão específico e autônomo ligado ao Ministério da Educação e do Desporto. Esta configuração organizacional da SEESP – considerada particularizada porque sempre vinculada diretamente ao MEC – foi fotografada por Jannuzzi (2006), através do organograma de 2003 daquele Ministério, e tal conformação perdurou até 2011¹⁰².

¹⁰⁰ Trata-se de uma doutrina político-econômica mais geral, formulada logo após a Segunda Guerra Mundial, por Hayek e Friedman, entre outros - a partir da crítica ao Estado de Bem-Estar Social e ao socialismo e através de uma atualização regressiva do liberalismo (Anderson, 1995).

¹⁰¹ Extinção e transferência para SENEb demarcada pelo Decreto n. 99.678, de 8/11/1990.

¹⁰² Ver Estrutura Organizacional do MEC em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Itemid=173. Ratificamos que em 17/05/2011, o MEC publicou sua decisão de reestruturar secretarias e diretorias. “Com as mudanças, os programas da educação inclusiva foram incorporados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)” (MEC, 2011, Assessoria de Comunicação Social). Esta secretaria passou a ter como uma de suas quatro diretorias a de Educação Especial, sob o comando da professora Cláudia Dutra.

A investida de descrever a trajetória da Educação Especial no Brasil, revisitando desde as primeiras iniciativas de atendimento à formulação de políticas educacionais destinadas às pessoas com deficiência, inspira algumas considerações.

O início do atendimento educacional se caracterizou por iniciativas oficiais e particulares isoladas, com forte influência dos modelos europeu (internatos e escolas especiais) e estadunidense (classes especiais em escolas comuns). Somente com início no final da década de 1950, é que são protagonizadas iniciativas oficiais de âmbito nacional, expressas por meio das campanhas específicas destinadas ao atendimento das pessoas com deficiência visual, auditiva e mental.

Os primeiros passos do percurso desenvolvido pela Educação Especial são marcados pela ação da iniciativa privada em detrimento do atendimento educacional integrado nas escolas públicas (MAZZOTTA, 2005, p. 190) e, também, pelo enfoque clínico e terapêutico. Até a década de 1990, essa foi a tônica dada pelas ações do MEC ao alunado com deficiência.

Em 1973, foi criado o CENESP – o primeiro órgão nacional destinado a ditar a política de Educação Especial no país. Seu modo de funcionamento, diretrizes e alcance de suas ações foram, em alguma medida, examinadas neste texto. A centralização das ações da Educação Especial no CENESP combinou com o governo autoritário da época, identificado pelas marcas de centralização do poder (MAZZOTTA, 2005, p. 101). A existência de órgão específico para Educação Especial, segundo Jannuzzi (2006), condiz com nossa organização capitalista de país em desenvolvimento, na medida em que “estar próximo ao poder central é aspiração dos diversos setores sociais, inclusive porque facilita a aquisição de recursos financeiros, geralmente parcos para o setor social”. (JANNUZZI, 2006, p. 155).

Se as políticas educacionais destinadas às pessoas com deficiência se iniciam de forma incipiente mediante as Campanhas Nacionais, gradativamente, amplia-se seu alcance, com vistas a tornar-se ação daqueles governos dirigida aos alunos necessitados dos serviços da Educação Especial. Isso, de *per se*, no entanto, caracterizaria uma política nacional de Educação Especial brasileira? A existência de órgão ou órgãos incumbidos de prescrever políticas para a área importam a elaboração de uma política nacional?

Mazzotta (2005) ajuda a pensar a questão, alertando para o fato de que uma política nacional não se define necessariamente por um documento oficial específico (embora ele seja também necessário). Mais importante do que um documento técnico

particularizado é a concordância entre os princípios gerais definidos nos textos legais e técnicos oficiais, e os planos e propostas para a implementação de tais princípios. “Assim, é no contexto da educação geral que devem estar presentes os princípios e as propostas que definem a política de educação especial (grifou o autor)” (MAZZOTTA, 2005, p. 201).

Bueno (2003) compartilha dessa ideia, na medida em que garante ser necessário que a Educação Especial se insira no movimento de democratização do ensino por meio da luta pela melhoria da qualidade da escola pública, e não apenas mediante o avanço dos serviços específicos da área.

As questões de política de Educação Especial são de política educacional, antes de tudo. Esse entendimento não nega as especificidades necessárias ao atendimento desse alunado, mas localiza essa ação não em separado das questões educacionais gerais, robustecendo o trabalho de educar com qualidade a todas as crianças, inclusive àquelas com deficiência.

2.1.1 Educação inclusiva no Brasil

A Educação Especial no Brasil institucionalizou-se pautada na *Integração Escolar*¹⁰³, forma de atendimento que perdurou por cerca de 30 anos, até o surgimento do discurso da “educação inclusiva” na década de 1990. Essa década propiciou as condições de introdução do discurso da *Educação Inclusiva* no panorama brasileiro. As circunstâncias contextuais que facilitaram essa implementação foram, pelo menos de duas ordens: **internamente**, o texto Constitucional de 1988 e, mais tarde, a LDB (Lei nº 9.394/96), determinaram a educação como direito de todos, e que as pessoas com deficiência deveriam ser atendidas “preferencialmente na rede regular de ensino”; **externamente**, são demarcados referenciais mundiais para a adoção da educação inclusiva como forma de atendimento educacional às pessoas com deficiência. O primeiro deles advém da Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em Jomtien, que originou a Declaração

¹⁰³ Surgiu, então, na década de 1970, uma forma de disposição da escola, esta fundamentada na Filosofia da Integração. O pilar principal deste movimento é a ideia de que as pessoas com deficiência devem estar inseridas no sistema regular de ensino, com as condições necessárias ao desenvolvimento de suas capacidades. Para tanto, são dispostas variadas opções de atendimento, tais como: escolas especiais, classes hospitalares/domiciliares, classes especiais, ensino itinerante e sala de recursos. Destes, as classes especiais foram uma modalidade das mais difundidas no país, especialmente para os alunos com deficiência mental; contudo, sua forma de implementação no sistema educacional brasileiro foi alvo de duras críticas, razão pela qual passaram a ser extintas a partir da década de 1980, e hoje não encontram mais previsão legal no tocante ao atendimento dos alunos com deficiência.

Mundial sobre Educação para Todos (1990), e o segundo, da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, que produziu a Declaração de Salamanca (1994) – documento de referência mundial na difusão da educação inclusiva.

Mendes (2006) critica a atribuição da origem da educação inclusiva às iniciativas dos organismos multilaterais há pouco referidas, e postula a tese “de que o movimento pela inclusão¹⁰⁴ de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais surgiu de forma mais focalizada nos Estados Unidos, e que, por força de penetração da cultura desse país, ganhou a mídia e o mundo ao longo da década de 1990”. (p. 391). Atribui a esse contexto o nascedouro do modelo de “inclusão total”¹⁰⁵ que, em suma

[...] se configurava de forma mais radical, no sentido de estabelecer um tipo de política sem exceção, requisitando a participação em tempo integral na classe comum apropriada à idade, para todos os estudantes, a despeito do quão extensivas fossem suas limitações. A proposta estava fundamentada na ética da participação e do desenvolvimento social sem a preocupação com os ganhos acadêmicos.

O contexto estadunidense também disparou a proposta da *educação inclusiva*, anota Mendes (2006). Este modelo indica a colocação dos alunos em uma classe comum, mas prevendo a possibilidade de serviços de suporte variados (classes de recursos, classes especiais parciais etc.).

Com aproximações mais adequadas a um modelo, ou a outro, o ideário de inclusão escolar propalou-se pelos anos de 1990, mundialmente, em consonância com os movimentos de luta pela inclusão social.

Cury (2008) analisa o conceito de inclusão social, relacionando-o ao de *exclusão*, e considerando nossa inserção na lógica do capitalismo. Propõe como mais indicada a expressão *inclusão excludente* para dizer das iniciativas que têm o fito de “amparar” aqueles que, por diversas razões, encontram-se “fora” dos cuidados de um

¹⁰⁴ Mendes (2006) anota que o termo “inclusão” foi cunhado nos países de língua inglesa, e mais precisamente nos EUA, em substituição ao vocábulo “integração”, e “associado à idéia de colocação de alunos com dificuldades prioritariamente nas classes comuns”. A autora cita, como fonte dessas considerações, Sailor, Gee & Karasoff, 1993; Lipsky & Gartner, 1997; Turnbull, 2002 e Sailor, 2002.

¹⁰⁵ Mendes (2006) acentua que a defesa da inclusão total tem seu alicerce nas formulações do Direito Civil contra a segregação de alunos com deficiência, sendo protagonizada pelos “(...) advogados dos direitos dos portadores de deficiências mais severas”, que não se beneficiaram do modelo proposto pela integração escolar e continuaram segregados.

Estado mínimo. São os denominados pelo autor de os “sujeitos da privação”¹⁰⁶, nos quais se incluem as pessoas com deficiência.

A *inclusão excludente* é apresentada como necessidade ante a forma societária vigente¹⁰⁷, mas exige ações de resistência e superação que ultrapassem os limites desse modelo a fim de que, pela via educacional, mas não somente por ela, possamos constituir “um espaço social que seja inclusivo de mais igualdade e mais liberdade” (CURY, 2008, p. 220).

Maciel (2009, p. 33/34) identifica no discurso da inclusão contradições e ambiguidades, explicadas em virtude da inserção no sistema capitalista e seu sistema de classes. E alerta para a ideia de que a inclusão possível nesse âmbito não é aquela que atua ou encerra as desigualdades sociais, “ao contrário, ela aumenta e controla cada vez mais essas desigualdades, acirrando as diferenças sociais e econômicas entre as classes”.

O conceito de ‘inclusão escolar’ é analisado por Bueno (2008), considerando a importância da Declaração de Salamanca (1994) para essa elaboração. O autor chama atenção para diferenças importantes entre as traduções feitas logo após a promulgação da Declaração, em 1994, e a versão eletrônica atual. A dicção “orientação integradora” da primeira tradução é substituído por “orientação inclusiva”. O autor ressalta que

Este não é um problema de tradução, mas uma questão conceitual e política fundamental, pois a segunda, ao deixar de ser fiel ao texto original, nos leva a entender que a inclusão escolar é uma proposta completamente inovadora, que nada tem a ver com o passado e que inaugura uma nova etapa na educação mundial: a educação de todos, inclusive para os “portadores de necessidades educativas especiais”, na construção de uma sociedade inclusiva (BUENO, 2008, p. 45/46).

E assim esclarece que a inserção de alunos com determinados tipos de deficiência já vinha ocorrendo, em alguma medida, nas redes regulares de ensino do país.

Sobre a educação inclusiva no âmbito brasileiro, Lima e Mendes (2008) afirmam que este paradigma, e a formulações de políticas públicas sobre ele assentado, estão atrelados ao ideário neoliberal, e em conformidade com as idéias disseminadas em

¹⁰⁶ O autor elenca nominalmente os negros, pardos, migrantes do campo e de regiões mais pobres do país, trabalhadores manuais, moradores de bairros periféricos, pessoas fora de faixa etária (CURY, 2008, p. 215). Podem, entretanto, compor essa lista inúmeros outros sujeitos e grupos, inclusive o das pessoas com deficiência, aliados historicamente de efetivos processos de escolarização.

¹⁰⁷ As políticas sociais são o principal meio pelo qual o discurso da inclusão é veiculado. Essa é sua principal função do regime liberal-democrático (MACIEL, 2009).

eventos promovidos por organismos internacionais. Os debates e ações propostas produziram documentos, destacando-se, em Educação Especial, a Declaração de Direitos Humanos (1948), a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990, Jomtien, Tailândia) e a Declaração de Salamanca (1994) já referidos. Assim, os fundamentos da perspectiva educacional inclusiva ganharam corpo no Brasil.

Se estas eram as inspirações estrangeiras, o contexto brasileiro vivia, à época, momentos ricos de articulação e mobilização populares, em virtude da redemocratização do país. Nesse sentido, grupos organizados postularam o direito de acesso amplo e de qualidade àqueles que tradicionalmente foram severamente alijados dos processos de escolarização: as pessoas com deficiência.

Evocando direitos individuais e coletivos (porque compondo grupos), os deficientes organizaram-se e exerceram pressão social a fim de que suas necessidades educacionais tomassem visibilidade no contexto nacional. A legislação brasileira reflete tais pressões e se apresenta como a seguir evidenciado.

O atendimento educacional destinado aos alunos com deficiência é preceituado pela legislação constitucional de 1988. O artigo que trata dos deveres do Estado com a educação (art. 208) garante o atendimento a este alunado específico, preferencialmente na rede regular de ensino. A Constituição Cidadã deixou-se permear pela pressão da sociedade civil e de grupos organizados, e valorizou o tema da educação da pessoa com deficiência, em forma de política pública setorial e diretrizes para a área.

Reflexo disto é a elevação, em 1992, de órgão de Educação Especial à categoria de Secretaria, ao lado das Secretarias de Educação Fundamental, Média e Tecnológica e Superior. Assim, a Educação Especial perdeu o caráter eventual e passou a figurar como componente relevante da rede regular de ensino (CARNEIRO, 1998).

Em 1994, a recente Secretaria de Educação Especial, do então Ministério da Educação e do Desporto, publicou a “Política Nacional de Educação Especial” a fim de orientar a prática dessa modalidade em âmbito nacional, ainda com intensa influência do modelo de integração escolar. A Educação Especial, contudo, é considerada transversal e permeia todos os níveis e modalidades educacionais (BRASIL, 1994). Neste documento, foram explicitados a responsabilidade e o papel das organizações civis no atendimento da Educação Especial, coadunando-se aos princípios neoliberais de transferência de responsabilização do Poder Público para a sociedade civil. Por isso, é “(...) necessário contar com os recursos da comunidade, não só para o barateamento de custos, mas, sobretudo, como parceira, para que se cumpra o direito à educação”.

(BRASIL, 1994, p. 5). E, assim, as instituições não governamentais filantrópicas que prestavam atendimento especializado foram contempladas com verbas estaduais e federais, além de recursos humanos cedidos pela rede pública governamental (BRASIL, 1994). De quem é, no entanto, o dever constitucional de educação das pessoas com deficiência? Novamente assistimos às contradições do sistema educacional em que a modalidade da Educação Especial é prevista como transversal ao sistema, mas não é financiada devidamente, sendo previstas “parcerias” com a sociedade civil a fim de cumprir um dever que é estatal.

A legislação ordinária prioritária em educação – atual LDB n. 9.394/96 – preceituou tratamento semelhante aos alunos com deficiência, na medida em que, em seu art. 4º, III, fez previsão do atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. Um capítulo inteiro – Capítulo V – concedeu maior especificidade à Educação Especial como modalidade de educação escolar. Reafirmou-se, no parágrafo terceiro do artigo 58, o dever constitucional de oferta da Educação Especial desde a educação infantil. Já os parágrafos anteriores dispuseram sobre os “serviços de apoio especializado” necessários às especificidades destes alunos, que deverão ser realizados na escola regular. E, ainda, sobre a possibilidade de atendimento em outros espaços (classes, escolas ou serviços especializados), quando não fosse possível o atendimento do aluno deficiente nas classes comuns de ensino.

O artigo 59 preconizou que os sistemas de ensino assegurassem aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades, assim como concedeu terminalidade àqueles que não tivessem atingido o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências.

Ratificando tais prescrições, em 2001, foram elaboradas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CBE nº 2/2001. O artigo 2º determinou que os sistemas de ensino deveriam matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, MEC/SEESP, 2001a).

A Resolução citada apontou para a universalização e a democratização da escola, propondo sua organização, com vistas ao atendimento dos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001a). Se, por um lado, sugeriu avanços

por focalizar a diversidade do alunado, a função social da escola e seu projeto pedagógico adaptados às necessidades dos alunos com NEE; de outra parte, a própria Secretaria reconheceu que, ao admitir a possibilidade de substituição do ensino regular (caráter suplementar do atendimento educacional especializado), não potencializou a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, conforme rezava o artigo 2º retrocitado (BRASIL, 2008).

No mesmo ano, a Lei nº 10.172/01 apresentou o Plano Nacional de Educação – PNE, que destacou como grande avanço para a década, a formulação de uma escola inclusiva que atendesse à diversidade humana (BRASIL, 2001b). Este plano também sustentou contradições na Educação Especial, na medida em que previu o atendimento dos alunos com deficiência na rede regular (recebendo apoio pedagógico, quando necessário) e, ainda, deu ênfase às Escolas Especiais “quando as necessidades dos alunos assim o indicarem”, propondo ampliações nesta forma de atendimento para apoiar a integração nas classes comuns (FERREIRA, 1994, p.98). Compreende-se que o referido Plano deu continuidade às recomendações da “Política Nacional de Educação Especial”, de 1994, na medida em que continuaram presentes os papéis das organizações civis e não governamentais que, em parceria com o Estado, e deste recebendo recursos financeiros, prestavam o serviço de atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência.

Em 2003, o programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” é gestado e implementado pela SEESP/MEC, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos por meio de processos de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros, capazes da garantia do direito ao acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade (BRASIL, 2003). Nesse ano, ocorreu em Brasília, o I Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores para os 26 estados, Distrito Federal e 106 municípios-polo. Foram desenvolvidas três linhas de ação: fundamentação filosófica e técnico-científica da política de educação inclusiva; difusão do conhecimento sobre educação inclusiva e disseminação da política de educação inclusiva (BRASIL, 2009a).

Este programa tem como função precípua a disseminação da política inclusiva. Compreendendo política como ação de governo, é preciso contextualizar este programa e demais iniciativas da educação especial na perspectiva inclusiva.

Foi no Governo Lula (2003-2006/2007-2010) que o discurso já anunciado da escola inclusiva¹⁰⁸ se tornou política educacional em âmbito nacional. A matéria educacional constante no Plano de Governo¹⁰⁹ do então candidato à Presidência da República, Luis Inácio Lula da Silva, ao contemplar a Educação Especial, a entende como modalidade da educação regular pública, propondo o acompanhamento especializado e ações de acessibilidade destinadas aos alunos com deficiência. As duas propostas do programa referente à Educação Especial são: a) garantia de vagas em estabelecimentos públicos; b) garantia de acessibilidade, por meio de transportes escolar; atendimento em sala de aula regular, com acompanhamento de equipe especializada; atendimento em sala de recursos, em horários especiais, quando a sala de aula se mostrar insuficiente; atendimento em sala de educação especial, na escola regular, quando a condição de aprendizado se tornar inadequada em salas regulares; atendimento em escolas especiais, para os alunos que não se beneficiem das modalidades anteriores, com equipe de apoio e professores especializados, dentre outras.

Eleito Lula, seu planejamento estratégico, proposto no Plano Plurianual - PPA (2004-2007) elaborado para viabilizar as ações do Governo, revisou e modificou propostas, inexistindo indicativos de apoio à inclusão educacional. Persistiram, por outro lado, desdobramentos dos diálogos entre o governo brasileiro e o Banco Mundial, inclusive no tocante à educação inclusiva (OLIVEIRA, 2009).

Os dados daquele momento concernentes às “matrículas inclusivas” demonstravam ampliação, em detrimento do declínio do atendimento em escolas exclusivamente especializadas e classes especiais.

¹⁰⁸ A Constituição Federal de 1988, a LDB 9394/96 e variados documentos internacionais sinalizavam esta perspectiva desde meados da década de 1980.

¹⁰⁹ O Programa de Governo (2003-2006) para a educação foi denominado “Uma Escola do tamanho do Brasil”.

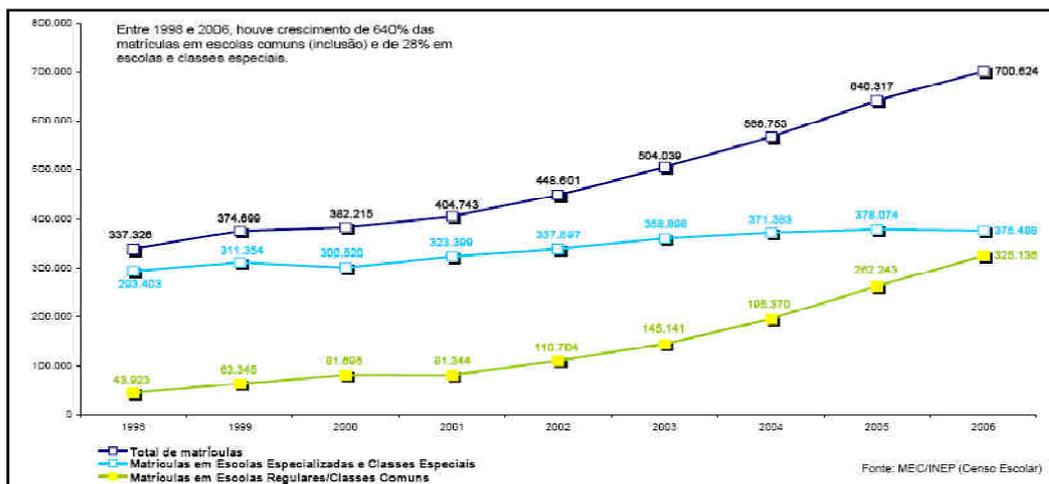


Gráfico n° 2: Evolução das matrículas em escolas especializadas/classes especiais e em escolas regulares/classes comuns (1998-2006). Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar).

A análise perfunctória dos gráficos poderia sugerir a indiscutível ampliação de acesso à escolarização dos alunos com deficiência. Analisando com esmero, contudo, as ações da SEESP/MEC de implantação da perspectiva inclusiva no contexto brasileiro, cumpre uma aproximação mais detida do programa federal “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”¹¹⁰, em face de ser considerado o programa de multiplicação das ideias inclusivas em contexto.

A nota inicial acerca do programa refere-se à sua continuidade. Idealizado e implementado pela primeira vez no ano de 2003, o programa perdura até a atualidade, estando em seu nono ano consecutivo de realização. Não há, no entanto, elementos para afirmar que os objetivos, delineamentos e diretrizes principais tenham sido os mesmos ao longo do período.

Como este estudo não pretende realizar uma análise específica deste programa, mas compreendê-lo em sua significação para as políticas de educação inclusiva do MEC, nos furtaremos da tarefa de explicitar o detalhamento de todas as suas edições, apresentando apenas um quadro sinóptico do programa, ano a ano. Para tanto, foi utilizado apenas o texto do último Documento Orientador (2010) do programa.

Ano/Seminário	Participantes	Características
2003 I Seminário Nacional de Formação de	26 Estados e DF 106 Municípios-Pólo	Linhas de ação: fundamentação filosófica e técnico-científica da política de educação inclusiva; difusão de

¹¹⁰ Realizamos, ainda, uma entrevista de explicitação do último documento - *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, com três técnicos da Secretaria de Educação Especial/SEESP/MEC, no segundo semestre de 2009. A motivação das entrevistas foi elucidar dúvidas e aprofundar questões referentes à implantação do referido programa nos municípios brasileiros.

Gestores e Educadores		conhecimento sobre a educação inclusiva e disseminação da política de educação inclusiva
2004 Adesão ao Programa	1.869 municípios de abrangência	Temas: diversidade humana na escola; valores e paradigmas na atenção às pessoas com deficiência; fundamentos legais para a implantação do sistema educacional inclusivo; concepções, princípios e diretrizes de um sistema educacional inclusivo: o município, a escola e a família
2005 II Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores	144 Municípios-Pólo 2.496 municípios de abrangência 31.158 professores formados	Temática: Formação Docente
2006 III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores	144 Municípios-Pólo 2.496 municípios de abrangência 21.110 participantes	Coleções: Saberes e Práticas da Inclusão da Educação Infantil e do Ensino Fundamental
2007 IV Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores	140 Municípios-Pólo 14.695 professores 3.968 municípios de abrangência	Eixos Temáticos: Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais; Fundamentos e princípios da educação inclusiva; Escola e família: um compromisso comum em educação; Orientações e marcos legais para a inclusão; Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência, TGD e Altas Habilidades/Superdotação; e Tecnologia Assistiva no processo educacional
2008	122 Municípios-Pólo 12.708 professores 3.958 municípios de abrangência	Temas: Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusiva; Direitos das Pessoas com Deficiência: marcos legais; O ensino comum na Perspectiva da Educação Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Mental, Deficiência Física, Deficiência Visual, Surdez, Autismo e Altas Habilidades/Superdotação.
2009 V Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores	169 Municípios-Pólo 5.563 municípios de abrangência	Tema: Gestão da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
2010 VI Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores	167 municípios-Pólo ¹¹¹	Eixos Temáticos: a) fundamentos legais e pedagógicos para a organização e oferta do AEE; b) a institucionalização do AEE no PPP; c) a elaboração do plano de atendimento individual do aluno; d) oficinas em número de 6.

¹¹¹ Número de municípios da área de abrangência não informado.

Quadro nº 7: Sinopse das edições dos seminários nacionais do Programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” com os participantes e características do evento (2003- 2010). Fonte: Documento Orientador do Programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” (2010).

O programa tem como diretrizes principais:

- a disseminação da política de educação inclusiva nos municípios brasileiros; e
- o apoio à formação dos 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”. (BRASIL/MEC/SEESP, 2006).

Os municípios que manifestam adesão ao programa estabelecem uma relação direta com o Governo federal, viabilizada pela Secretaria de Educação Especial, e expressa por meio do compromisso de serem multiplicadores das ações de formação de educadores e gestores.

Tal formação é realizada em seminários nacionais, ocorridos sempre na Capital Federal, com a participação de representantes dos municípios-polo. Com os mesmos objetivos, numa perspectiva multiplicadora, cada município-polo compromete-se a organizar cursos regionais com os representantes dos municípios de sua área de abrangência. Os seminários nacionais e cursos regionais têm a duração de 40 h/a e desenvolvem temáticas diferentes a cada ano, com base na ideia comum de propagar a perspectiva inclusiva de educação.

Em 2010, por exemplo, não é apresentado um foco específico, mas apenas os seguintes eixos temáticos: a) fundamentos legais e pedagógicos para a organização e oferta do AEE; b) a institucionalização do AEE no PPP; c) a elaboração do plano de atendimento individual do aluno; d) oficinas que abordam os processos de ensino aos alunos com deficiência intelectual, TGD, altas habilidades/superdotação, alfabetização de alunos com deficiência sensorial, recursos de tecnologia assistiva e, por fim, a elaboração de plano de atendimento educacional especializado.

São previstas parcerias entre os representantes dos municípios-polo e os de sua área de abrangência, bem como articulações entre as coordenadorias estaduais de educação e instituições de educação superior da região. Também são definidas as competências da SEESP e dos municípios-polo de forma explícita. Estes últimos, dentre

outras atividades, devem apresentar Plano de Trabalho nos moldes previamente determinados pelo Documento Orientador, a fim de que a assistência financeira¹¹² seja viabilizada.

No tocante à avaliação, o item 3 “f” do Documento Orientador de 2010 afirma que é atribuição da SEESP/MEC “monitorar e avaliar o desenvolvimento das ações do Programa”. E que cabe aos municípios-pólo “encaminhar ao MEC/SEESP o Relatório Final, da avaliação do Curso”. O item 7 do documento assinala que o “Monitoramento e Avaliação do Programa” será feito nos moldes do Relatório enviado pelo município-polo, nos moldes anunciados no item seguinte (nº 8). Este apresenta um modelo de relatório de cunho eminentemente informativo, cujo teor avaliativo pode ser considerado bastante precário. Entrevista aos técnicos da SEESP que lidam com o programa confirma que esta é a única iniciativa de monitoramento do programa, o que também é digno de nota. Afinal, um programa desenvolvido com cerca de 167 municípios-pólo e multiplicado para tantos outros de sua área de abrangência¹¹³, que pretende a disseminação da perspectiva inclusiva de educação, supõe um grande desafio educacional, exigindo, portanto, um cuidadoso sistema de monitoramento das atividades, a fim de assegurar êxito das pretensões; e isto não se imagina alcançável apenas pela via de um relatório padronizado e sem maiores detalhamentos.

Caiado e Laplane (2008) confrontaram as diretrizes, materiais e documentos do referido programa com os depoimentos dos gestores de um município-polo. Apresentando os caminhos que o programa trilha no caso em exame, dão pistas sobre como a política inclusiva é implementada no contexto brasileiro. A abrangência do programa merece comentário pelas gestoras entrevistadas, pois “as experiências são muito diferentes, e os municípios encontram-se em momentos diferentes da formulação de ações de educação inclusiva” (...), evidenciando que não há previsão de novas formas de organização e orçamento adequados. (CAIADO; LAPLANE, 2008, p. 7). Outras questões identificadas dizem respeito às possíveis mudanças nas concepções teóricas e metodológicas do programa; às divergências existentes sobre as concepções de inclusão entre os participantes, dentre outras. Por fim, ancoradas nas entrevistas das gestoras, as pesquisadoras apresentam “sugestões” para minimizar os problemas identificados no programa. São elas: “o município polo deveria ter mais autonomia em relação ao MEC

¹¹² Os recursos disponibilizados para a multiplicação da formação originam-se de convênio estabelecido entre o município-polo e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

¹¹³ O Documento Orientador de 2010 não apresenta número dos municípios da área de abrangência.

e à própria secretaria de Educação Especial para planejar ações de formação; Municípios e Estados deveriam participar de forma mais integrada no Programa; e é preciso maior flexibilidade na execução do orçamento para que as ações de formação possam ser implementadas de modo adequado”. (CAIADO; LAPLANE, 2008, p. 10).

Os achados das pesquisadoras parecem fortalecer a ideia de Mendes (2006) acerca do Programa.

[...] a SEESP tem investido no Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, oferecendo pacotes fechados para gestores multiplicadores, que são capacitados em Brasília durante uma semana, recebendo um conjunto de apostilas prontas, e seguindo para servir como pólo de disseminação da política de inclusão em suas regiões. (p. 399).

A crítica se estabelece em torno da tendência de padronizar o processo, como se fosse possível conceber uma formação padronizada e única, capaz de atender às necessidades diversas e contextuais de cada um dos municípios brasileiros.

Kassar e Garcia (2009) investigaram a implantação do programa no município-polo de Corumbá-MS, e sugerem não haver um acompanhamento sistematizado das ações implantadas ali. Também a estrutura e as ações do município polo destoam da estrutura e das ações dos demais municípios de sua área de abrangência. A inexistência de formação de redes de apoio à inclusão em qualquer dos municípios pesquisados revela um impedimento de ordem material: a inexistência de recursos. As poucas ações implementadas nessas localidades limitaram-se à construção de rampas e aumento da largura dos banheiros escolares.

A edição de 2007 do programa coincide com apresentação do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE¹¹⁴, que “aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC” (SAVIANI, 2009, p.5). Abrange todos os níveis e modalidades de ensino e, no tocante à Educação Especial, foram dirigidas ações que se referem à formação de professores para esta modalidade, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e permanência das pessoas na educação superior e o monitoramento de acesso à escola dos favorecidos pelo BPC – Benefício de Prestação Continuada (BRASIL, 2007).

¹¹⁴ O PDE foi discutido no subcapítulo 2.2.

A *posteriori* o MEC lançou (outubro de 2007) um conjunto de justificativas do PDE denominado “Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas”, reafirmando a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial.

O atual Ministro da Educação, em entrevista à revista “Inclusão: Revista da Educação Especial”, sobre as propostas do PDE para alcançar a transversalidade da educação especial, afirma que:

[...] as políticas públicas devem potencializar a relação entre educação especial e comum com vistas a estruturar o acesso ao ensino regular e a disponibilização dos apoios especializados para atender às necessidades educacionais especiais. O PDE define a inclusão educacional como uma de suas diretrizes e propõe políticas públicas voltadas à acessibilidade e ao desenvolvimento profissional, onde se destacam os programas: Formação Continuada de Professores na Educação Especial, Implantação da Sala de Recursos Multifuncionais, Escola Acessível e o Monitoramento dos Beneficiários do BPC no Acesso à Escola (Inclusão: Revista da Educação Especial, 2008, p. 5).

Ancorada nos fundamentos legais citados anteriormente e, ainda, com esteio no PDE é elaborada a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008).

Trata-se de um documento elaborado pelo Grupo de Trabalho¹¹⁵ nomeado pela Portaria n° 555, de 5 de junho de 2007, e prorrogada pela Portaria n° 948, de 09 de outubro de 2007. Tal GT foi coordenado pela Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC e contou com a colaboração de nove professores pesquisadores de instituições diferentes de ensino superior do país.

A Política foi publicada em janeiro de 2008, e apresentada em destaque pela SEESP/MEC na publicação indexada “Inclusão: Revista da Educação Especial”, de janeiro/junho de 2008. No Editorial¹¹⁶ desta publicação, apresentam-se os caminhos percorridos para a elaboração do documento, é feita uma articulação entre a Política

¹¹⁵ O Grupo de Trabalho foi coordenado pela Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC, por quatro membros, dentre os quais a secretária, a diretora de políticas, a coordenadora geral de articulação da Política de Inclusão nos sistemas de ensino e a coordenadora geral da Política Pedagógica da Educação Especial. Além da equipe técnica, o GT contou com a participação de nove professores-pesquisadores vinculados a diferentes instituições de ensino brasileiras, considerados referências na área da Educação Especial e Educação Inclusiva. Não foram encontradas referências acerca do critério de escolha dos componentes deste grupo. Nem a publicação “Inclusão: Revista da Educação Especial”, v.4, n.1, jan./jun.2008, que apresenta o documento da Política faz referência alguma à constituição do GT que cuidou de sua elaboração.

¹¹⁶ O Editorial é assinado pela Secretária de Educação Especial (SEESP) do MEC, Cláudia Pereira Dutra.

apresentada e a “pauta da agenda da inclusão educacional”. Muitas são as instituições¹¹⁷ representativas de pessoas com e sem deficiência que teriam “dialogado” em fóruns para a elaboração deste documento. Não há referências, contudo, sobre este processo coletivo em outra fonte, além do Editorial já mencionado, razão pela qual não se pode afirmar sua existência, tampouco conhecer suas implicações para a elaboração da Política ora analisada.

O “horizonte” apontado pelo documento é “o cenário ético dos Direitos Humanos”; e como diretrizes para estabelecer sistemas educacionais inclusivos, “a garantia do direito de todos à educação, o acesso e as condições de permanência e continuidade de estudos no ensino regular”. (Revista Inclusão, p. 1).

O documento está organizado da seguinte forma: após breve *Introdução* (I), são apontados sucintamente os *Marcos Históricos e Normativos* (II) da Educação Especial e inclusiva até referenciar o PDE (BRASIL, 2007). Em seguida, é exibido um *Diagnóstico da Educação Especial* (III) com origem nos dados do Censo Escolar/MEC/INEP de 2007, sendo o foco nas matrículas das escolas especializadas/classes especiais e escolas regulares/classes comuns; a distribuição destas matrículas nas redes pública e privada, e por nível de ensino até o ensino superior; a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares e, por fim, a formação dos professores que atuam na Educação Especial.

Segue explicitando seus *Objetivos* (IV) e apresentando os *Alunos atendidos pela Educação Especial* (V), sua clientela. As *Diretrizes da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (VI) são propostas por nível e modalidade de ensino, com ênfase no Atendimento Educacional Especializado – AEE, que é então definido.

O objetivo principal da Política é “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais” (...), a partir da “garantia” de sete condições: Transversalidade na Educação Especial da Educação Infantil até a

¹¹⁷ Conselho Nacional de Defesa dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência - CONADE, Coordenadoria Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, Federação Nacional de Síndrome de Down, Federação Nacional de Educação de Surdos - FENEIS, Federação Nacional das APAES - FENAPAE, Federação Nacional das Pestalozzi - FENASP, União Brasileira de Cegos - UBC, Fórum Permanente de Educação Inclusiva, Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, Instituto Benjamin Constant - IBC, Confederação Nacional de Trabalhadores de Educação - CNTE, Conselho Nacional de Educação dos Estados - CONSED, União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, Ministério Público, Ministério da Saúde e do Desenvolvimento Social e Combate a Fome.

Educação Superior; Atendimento Educacional Especializado – AEE; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o AEE e demais profissionais para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 8).

Aparentemente a Política se compatibiliza com outras ações anteriormente propostas pelo SEESP/MEC, como, por exemplo, o programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” (BRASIL, 2003/2010) que também se assenta na perspectiva inclusiva de educação. Contraditoriamente, no entanto, o documento de 2008 não faz qualquer referência a este programa, nem mesmo quando exhibe um diagnóstico da formação de professores. Ora, se este programa vige desde 2003, e objetiva a formação de educadores e gestores para as práticas inclusivas, seria esperada sua menção no documento que institui a Política Nacional atual; mas não é isso que se observa, e tal merece assento.

A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva é definida nos seguintes termos:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado (AEE), disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 10).

A ideia é, pois, de que a Educação Especial “**passa a integrar** a proposta pedagógica da escola regular, **promovendo o atendimento** às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. (BRASIL, 2008, p. 9) (grifamos). Reza o documento que ensino regular e Educação Especial atuarão de forma “articulada”.

São evidenciados no documento os benefícios da inclusão de forma pacífica, desconsiderando os resultados de inúmeros estudos e pesquisas acerca da implantação dos processos inclusivos na escola atual. Tais trabalhos reportam-se ao desafio que é a constituição da perspectiva inclusiva diante dos inúmeros problemas estruturais existentes no sistema educacional brasileiro.

Os processos de inclusão exitosos pressupõem um *a priori*: que problemas de acesso tenham sido equacionados e que a educação de qualidade seja uma meta

destinada a todos os alunos. No caso dos países cuja conquista pela universalização da educação é muito recente, como é o caso brasileiro, as metas seguintes apontam para a garantia da qualidade. Perante tal conjuntura, constatamos que a escola que temos ainda não consegue referir este padrão para os alunos “medianos” a quem a escola tradicionalmente se destina. Assim, torna-se um desafio maior adequar-se àqueles que apresentam diferenças constitutivas mais significativas, como é o caso dos alunos com deficiência.

O desafio de ensinar a aprendizagem a estes na escola que temos exige ousadia, coragem e ações diretas, capazes de impactar no cenário educacional. A formação de professores sugere um caminho possível na consecução de uma escola mais preparada ao atendimento a todos os alunos, inclusive àqueles com deficiência.

As ações de formação de professores idealizadas pelo MEC nos últimos anos têm seu foco prioritário na formação continuada. Na Educação Especial, o programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” (2003/2010) revela-se como a principal ação de formação de educadores e gestores, que objetiva capacitar tais “atores” para estabelecer contextos educacionais inclusivos.

Se o programa tem destaque na agenda da SEESP/MEC e, ao mesmo tempo, é passível de variadas críticas – como demonstrado anteriormente – formação de professores para colaborarem no erguimento de contextos educacionais inclusivos torna-se um desafio que carece de enfrentamento vigoroso, possível por meio da formulação de políticas sólidas, e não apenas de ações e programas contingentes.

Jesus (2008) encara tal desafio com suporte nas possibilidades encontradas nas intervenções colaborativo-críticas entre os profissionais da escola e pesquisadores das instituições de ensino superior, com vistas ao desenvolvimento de uma escola mais acolhedora das diferenças.

Acreditamos que a formação continuada dos profissionais da educação se constitui numa forma de fortalecimento da qualidade da educação dos alunos no seu conjunto, bem como da crença desses profissionais de que podem construir novas alternativas e desenvolver um trabalho na diversidade. (JESUS, 2008, p. 76).

Encontramos continuidade no programa de formação de educadores e gestores referido, confirmando uma tendência brasileira de formações viabilizadas por “pacotes fechados”, desconsiderando os contextos singulares e as demandas específicas dos agentes envolvidos nos processos educativos.

Percebemos, no entanto, também inovações. A *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008) não se declara “algo novo” porque amparada em outras políticas assentadas igualmente na perspectiva inclusiva; contudo, sugere avanços quando propõe que

[...] as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considera-se que **as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem** (grifo do autor). Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos. (BRASIL, 2008, p. 9).

Outro aspecto que merece destaque é a delimitação, de modo mais claro, da população a ser atendida pela Educação Especial e o detalhamento do que deverá ser o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Ressalva-se, porém, o perigo na recorrência de uma prática infelizmente bastante observada na Educação Especial: mudam-se as nomenclaturas, mas as concepções dos “atores” educacionais continuam cristalizadas! O AEE pode colaborar com a manutenção de um “faz-de-conta” da inclusão, infelizmente retratado pelas pesquisas científicas e até mesmo pelo senso comum; ou colaborar com uma verdadeira “reforma” do atendimento às pessoas com deficiência, fazendo a escola “pensar-se”, como propõe Rodrigues (2006).

Romper com concepções cristalizadas, como sugerido acima, não é uma ação individual, mas uma constatação que inspira mudanças, e a formação de professores, no patamar inicial ou em serviço, pode colaborar com alterações deste panorama.

Por isso não se pode deixar de problematizar a ausência da temática da formação de professores no documento que institui a Política de 2008. Consideramos uma fragilidade desta ação de governo a ausência de proposições sobre a formação dos professores que atuarão com a clientela da educação inclusiva. Ainda que se atribua ao Programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” (2003/2010) esta tarefa, no mínimo, a Política deveria referenciar o programa, o que já dissemos não acontecer. Assim, inferimos que as ausências também “dizem”... E o dito pode ser, neste caso, uma desarticulação dos propósitos da Política em relação às suas ferramentas de execução (o programa). Isto é, se para constituir práticas inclusivas é essencial o professor que atuará nestes contextos, como não cuidar de sua formação? E, uma vez atentos a tal

necessidade, de que maneira tais formações são desenvolvidas, e quais seus alcances efetivos?

Postulamos o argumento de que não há modelos essencialistas de escolas ou sistemas educacionais inclusivos, mas há referenciais que orientam a perspectiva de inclusão que se pretende. Isto pode identificar desde a “inclusão total¹¹⁸” até a “educação inclusiva” – ao considerar que a melhor colocação é sempre a classe comum, embora admita a possibilidade de serviços de suporte, ou mesmo ambientes diferenciados (tais como classes de recursos, classes especiais parciais ou autocontidas, escolas especiais ou residenciais) dependendo das demandas dos sujeitos a serem atendidos pela educação especial.

E a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), em que modelo se pauta? Certamente podemos fazer algumas inferências que a aproximam da “inclusão total”, contudo, a existência do AEE pode ser considerada, por alguns, sinal de filiação à perspectiva de “educação inclusiva”.

A função do AEE, explicitada no documento da Política de 2008, é:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à sua autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 11).

O documento sugere, pois, que a Educação Especial tem no AEE a única forma de atendimento. O Decreto n° 6.571/08 regula a matéria, dispondo sobre as formas de funcionamento e organização do AEE. O atendimento é definido como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. (BRASIL, 2008, p. 1). Financiamento e apoio técnico para a ampliação da oferta do AEE nos estados, Distrito Federal e municípios foram assumidos pela União, nos termos, conforme reza o art. 1º, do referido diploma.

A forma de atendimento proposta pela atual política de Educação Especial é, portanto, o AEE. Este deve realizar-se no turno inverso ao da classe comum, nas Salas

¹¹⁸ Maneira mais radical da inclusão educacional de pessoas com deficiência, no sentido de estabelecer um tipo de política sem exceção, requisitando a participação em tempo integral na classe comum apropriada à idade, para todos os estudantes, a despeito do quão extensivas podem ser suas limitações (MENDES, 2006).

de Recursos Multifuncionais (SRM) da própria escola, ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009).

O profissional designado para atuar nas SRM é o professor de AEE, cuja formação inicial deve capacitá-lo ao exercício da docência, devendo possuir ainda formação específica para a Educação Especial. Este profissional detém a função de elaborar e executar os planos de AEE em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação da família e em interface com os demais serviços de saúde, assistência social e outros.

As atribuições do professor de AEE estão elencadas no art. 13 da Resolução nº 4¹¹⁹, e reúnem o profuso conjunto de ações a seguir enunciadas:

I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II - elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III - organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII - ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009).

O tratamento conferido ao currículo escolar na publicação *A escola comum inclusiva* sustenta uma concepção “total” de inclusão, quando acentua que “o ensino escolar é coletivo e deve ser o mesmo para todos, a partir de um currículo único. É o aluno que se adapta ao currículo (...)”. (BRASIL, 2010, p. 15/16). Esta afirmação, segundo Magalhães (2011, p. 10), apoiada na perspectiva vygotskiana de aprendizagem, “pode gerar novas zonas confortáveis na escola, calcadas no equívoco julgamento de que ‘qualquer coisa’ que a criança com deficiência aprenda estará ótimo porque, afinal, ela ‘deu’ o máximo de si nas tarefas”.

¹¹⁹ Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, de 05/10/2009, Seção 1, p. 17.

A pesquisadora identifica certa “fusão/confusão” entre o entendimento das expressões “AEE” e “Educação Especial”, e questiona se a Educação Especial – uma área de conhecimento e atuação – pode ser “limitada” a uma “forma de atendimento” de formato único e homogêneo, como sugere a intenção das atuais políticas.

A resposta a tal indagação pode ser óbvia, contudo, como expressamos na Introdução deste trabalho, nosso papel como pesquisadora é desconfiar do óbvio. Por isso, considerando que os espaços de implementação das políticas de Educação Especial e, dentre elas, a do AEE, são essencialmente diversos e multideterminados, nos propomos à análise do contexto empírico onde tais políticas se efetivam – Sobral-CE.

Em vez, porém, de adentrar esse espaço diretamente, analisamos alguns aspectos da Educação Especial no Ceará após a década de 1990, a fim de situar nessa trajetória as ações de Educação Especial em Sobral-CE.

2.1.2 Educação Especial no Ceará

Tecemos algumas considerações acerca das primeiras ações de atendimento às pessoas com deficiência no Ceará, situando-as no panorama nacional. Foi referida a Sociedade de Assistência aos Cegos (1942) como a primeira instituição criada nesse Estado, seguida do Instituto Pestalozzi do Ceará (1956) e APAE-CE (1965).

Sob os auspícios da perspectiva integracionista, foram institucionalizadas classes especiais como espaço prioritário de atendimento educacional aos alunos com deficiência (principalmente deficiência mental leve), ao longo das décadas de 1970 e 1980.

As políticas de Educação Especial cearenses foram revigoradas quando, em 1997, durante o segundo mandato de Tasso Jereissati¹²⁰, foi lançado pela SEDUC-CE o documento da *Política Estadual de Educação Especial: integração com responsabilidade*. Esta foi a primeira política estadual¹²¹ destinada especificamente às pessoas com deficiência, devendo refletir as proposições para a área presentes na LDB n° 9394/96, recém-publicada.

¹²⁰ Durante o primeiro e segundo mandatos de Tasso, ocupou a pasta da Educação um só secretário – Antenor Napolini.

¹²¹ Antes, porém, há no *I Plano Estadual de Educação (1973-1976)*, elaborado durante o governo de César Cals, referência à educação especial como modalidade que contribuiria com uma educação de qualidade a determinada parcela da população.

Magalhães (2003) aponta como princípios que norteiam a política inaugural a garantia do acesso, permanência e terminalidade educacional da pessoa com necessidades educativas especiais. O conceito de Educação Especial não restou claro no documento, mas foram destacados o atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais e o apoio ao aluno integrado no sistema regular, e aos docentes que recebem este aluno. Não foram explicitados os níveis de atendimento escolar destinado ao aluno da Educação Especial, entretanto, o documento determina que estes devem obedecer aos mesmos fundamentos da educação geral.

Merece comentário a descentralização do atendimento. Foi proposta a criação de 11 núcleos de atendimento especializado no município de Fortaleza e no restante do Estado, devendo funcionar em conjunto com as unidades escolares. Estes deveriam reunir equipes multidisciplinares nas áreas de triagem, diagnóstico e acompanhamento. Magalhães (2003) reconhece a importância da descentralização das atividades para a oferta de um atendimento de qualidade. Considera, entretanto, imprescindível a existência de articulação entre o trabalho dos núcleos com as escolas, a fim de evitar a perpetuação da visão clínico-médica tão observada na Educação Especial, e colaborar no estabelecimento de formas de atendimento mais acolhedoras da diferença.

A proposta de criação dos 11 núcleos de atendimento coaduna-se com a forma de administrar do então governador Tasso Jereissati. A descentralização da gestão regional, municipal e escolar é uma marca desse gestor.

A Educação Especial não se viu alterada substancialmente na esfera estadual ao longo dos anos subsequentes e até a atualidade. Isto decorre, em parte, do fato de os governos federais terem assumido o encargo da formulação de políticas para a área, e destas serem executadas no plano local pelos municípios.

A municipalização da educação disparada pela Constituição de 1988 atingiu também a educação das pessoas com deficiência. Os municípios foram chamados a assumir a educação infantil e o ensino fundamental e, junto com eles, criar ou manter uma estrutura referente à Educação Especial ou, em alguns casos, criar serviços identificados como promotores de uma educação escolar “inclusiva” (GARCIA, 2008, p. 15).

Atualmente, os assuntos afetos à educação de pessoas com deficiência no Estado do Ceará são cuidados pela Célula de Diversidade e Inclusão Educacional¹²² da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola (CDESC) da SEDUC.

Não identificamos qualquer documento atual elaborado pela SEDUC que verse sobre Educação Especial. A Secretaria¹²³ referenda apenas documentos nacionais, tais como a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008) e o *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*. Refere, ainda, a existência das Salas de Recurso Multifuncionais (SRM) (10 SRM) e em processo de instalação (37 SRM) na rede estadual, e do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades (NAAH/S), localizado no Instituto de Educação do Ceará. Oferta também oficinas pré-profissionalizantes para alunos maiores de 16 anos com deficiência intelectual ou múltipla e, por fim, divulga os convênios que estabelece com organizações não governamentais filantrópicas sem fins lucrativos que realizem serviço educacional aos alunos com deficiência.

Os dados mais recentes dos alunos com deficiência matriculados no ensino fundamental¹²⁴ no Estado estão anunciados no quadro a seguir:

Recorte Geográfico	Rede	Ensino Fundamental - 2010								
		Inclusão			Classes Especial/Exclusiva Especial			Geral		
		5º Ano	1º ao 5º	Total	5º Ano	1º ao 5º	Total	5º Ano	1º ao 5º	Total
Ceará	Estadual	6	39	341	71	833	1.107	77	872	1.448
	Federal	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Municipal	2.289	11.902	17.214	57	737	785	2.346	12.639	17.999
	Pública	2.295	11.941	17.555	128	1.570	1.892	2.423	13.511	19.447
	Particular	74	550	757	81	2.088	2.198	155	2.638	2.955
	Total:	2.369	12.491	18.312	209	3.658	4.090	2.578	16.149	22.402

Quadro nº 8: Matrículas dos alunos da “inclusão¹²⁵” e em classes especiais/escolas especiais no ensino fundamental (anos iniciais) da rede estadual. Ceará. Censo 2010. Fonte: SEDUC, Célula de Disseminação de Assuntos Educacionais, 2010.

Os dados ora dispostos necessitam de uma ressalva inicial: as matrículas dos alunos com deficiência no ensino fundamental no Estado do Ceará são realizadas predominantemente pelos municípios.

A rede **federal** não apresenta matrículas de alunos com deficiência. O sistema **estadual**, por sua vez, exibe matrículas totais nas classes e escolas especiais em maior

¹²² Responde atualmente pela coordenação desta célula Maria Hosana Magalhães Viana.

¹²³ Informações retiradas no site da SEDUC, <http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/index.php/perguntas-mais-frequentes/62-perguntas/189-educacao-especial>. Acesso em 09 jul 2011.

¹²⁴ Optamos pela análise dos dados de matrícula do ensino fundamental porque é nesse nível de ensino que focalizamos esse estudo.

¹²⁵ O termo é assumido em razão de sua dotação no quadro comentado.

número (1.107 matrículas, 76,4% do total geral) do que matrículas de alunos inseridos nas classes regulares (341 matrículas, 23,5% do total geral). A rede estadual atende os alunos com deficiência, predominantemente a partir da perspectiva segregada (escolas especiais) ou integracionista (classes especiais).

Se considerarmos as matrículas no fundamental na esfera **municipal**, a perspectiva inclusiva passa a ser substancialmente superior à das classes e escolas especiais. Por isso é que na rede pública o total de matrículas da “inclusão” (17.555) supera as totais de classes e escolas especiais (1.892).

O mesmo nível de ensino na rede **particular** do Estado é 25,6% (757 matrículas) composto de matrículas de “inclusão”, e de 74,3% (2.198 matrículas) ofertadas em classes e/ou escolas especiais.

É a rede pública, com 86,8%, que se ocupa de forma preponderante do atendimento educacional aos alunos do ensino fundamental com deficiência no Estado do Ceará, uma vez que as matrículas na rede privada perfazem apenas 13,1% do total geral de matrículas.

As políticas de Educação Especial do Estado do Ceará, confirmando as determinações da Política Nacional de 2008, ratificam o papel do município como ente federado que deve se ocupar dos serviços de Educação Especial de perspectiva inclusiva. É no plano local, nas municipalidades brasileiras, que as políticas nacionais dessa área são implementadas. Por esse motivo, e assumindo o objeto deste estudo – a política de Educação Especial de perspectiva inclusiva de Sobral-CE em meio às políticas de avaliação em larga escala – passamos, portanto, à análise da Educação Especial em contexto sobralense.

2.1.3 Educação Especial em Sobral-CE

A Educação Especial no município de Sobral confirma a tradição da área de se constituir com base nas iniciativas individuais, e não do setor público, como deveria ser. Grupos interessados por motivos diversos se organizam e propõem formas de atendimento às pessoas com deficiência, quase sempre de cunho assistencial e caritativo.

Oliveira (2008) realizou um trabalho de investigação em que reconstituiu as primeiras ações de Educação Especial em Sobral. Utilizando relatos orais de técnicos da SME de Sobral e documentos da Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC), a

autora reconstituiu a trajetória de atendimento educacional naquele município. Por essa razão, nos apoiaremos em seus achados de pesquisa quando nos referirmos às políticas de Educação Especial anteriores às atuais investigadas neste estudo.

Do ponto de vista legal, a Educação Especial de Sobral foi prevista na Lei Orgânica Municipal, de 1990. O art. 175, II, desse instrumento, faz a seguinte previsão: o “município manterá o atendimento educacional aos portadores de deficiências físicas e mentais”.

No final desse mesmo ano, um grupo de comerciantes, empresários e pais de crianças com deficiência reuniram-se e fundaram a APAE-Sobral¹²⁶. A instituição desenvolve há 21 anos atividades de habilitação, reabilitação e socialização de pessoas com deficiência, além das atividades pedagógicas e ensino profissionalizante.

A APAE-Sobral estabeleceu com o município variados convênios de cooperação técnico-administrativa. Mediante essas parcerias o município disponibilizou, por exemplo, funcionários da rede municipal para o trabalho educacional na instituição.

Atualmente, a instituição declara atender “222 portadores de necessidades especiais, da faixa etária de 01 mês a 39 anos de idade, das mais variadas deficiências, em seus dois turnos de funcionamento¹²⁷”. Em 2011, seguindo as determinações da política de educação inclusiva do MEC, 194 alunos pertencentes à instituição foram distribuídos por 39 escolas da rede de ensino do município¹²⁸.

Em meados da década de 1990, durante o primeiro mandato de Cid Gomes (1997-2000) no Executivo Municipal, foram travadas discussões sobre o atendimento educacional das pessoas com deficiência em Sobral. Não é demais lembrar que esses são tempos de efervescência do processo de municipalização do ensino no Estado, cujos recursos do Fundef possibilitaram, no município, a reconstrução de prédios escolares e a realização de concursos públicos.

Em 1998, um ano após a divulgação da *Política Estadual de Educação Especial* (1997) assistiu-se à primeira tentativa de disparar ações de educação inclusiva no contexto sobralense. O caminho assumido pretendia a criação de um núcleo de apoio pedagógico, nos moldes previstos pela política estadual; contudo, a ação não pôde se efetivar, e o citado núcleo de apoio não foi implementado.

¹²⁶ A APAE-Sobral foi fundada em 11/12/1990. Atualmente a APAE-Sobral funciona na rua Maestro Acácio Alcântara, 231, Junco. Informações disponibilizadas em <http://sobral.apaebrasil.org.br/artigo.phtml?a=3711>. Acesso em 09 jul 2011.

¹²⁷ Disponível em: <<http://sobral.apaebrasil.org.br/artigo.phtml?a=3711>>. Acesso em 09 jul 2011.

¹²⁸ Esta informação foi obtida por correio eletrônico com técnica da SME de Sobral, responsável pela educação inclusiva.

Importante é informar dados gerais sobre a população de pessoas com deficiência em Sobral e quantas destas se encontram em idade escolar. Infelizmente os números são provenientes do Censo de 2000, em face de essas informações ainda não terem sido divulgadas nos resultados do Censo 2010.

Sobral-CE		
População Total	População com Deficiência	População de 0 a 19 anos com Deficiência
172.685	24.950	4.038

Quadro nº 9: População total, população com deficiência e população de zero a 19 anos com deficiência de Sobral. Censo Demográfico 2000. Fonte: IBGE – Censo Demográfico/2000.

A população geral do município, atualizada pelo Censo Demográfico de 2010, informa o valor de 188.233 residentes. Por essa razão, supomos preliminarmente que os números da população geral com deficiência e da população de zero a 19 anos com deficiência tenha se elevado. Por enquanto, essas são conjecturas possíveis que aguardam o momento da divulgação final dos dados do Censo 2010 para se confirmarem ou não.

O atendimento educacional às pessoas com deficiência em Sobral ganhou em 2003, durante o segundo mandato de Cid Gomes (2001-2004), novo impulso. Foi elaborado o *Projeto de Apoio aos Alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais e Dificuldades de Aprendizagem (2003)*, que contou com a participação de 26 professores indicados por seus respectivos diretores. “O trabalho caracterizava-se por atendimentos individuais ou em grupos, num espaço que não era a sala de aula do ensino regular”. (OLIVEIRA, 2008, p. 85).

A Secretaria de Educação buscou avaliar o projeto referido por meio de questionário junto às escolas beneficiadas com a ação, e as conclusões dessa avaliação são expostas por Oliveira (2008, p. 86):

O produto dessa avaliação que contemplou a visão dos gestores escolares sobre o projeto afirmou a relevância do trabalho desenvolvido e, de certa forma, preparou para o começo de uma proposta que tinha como objetivo a ampliação das atividades, não somente no contexto municipal, mas também em outras localidades circunvizinhas.

No mesmo ano, Sobral tornou-se polo, juntamente com Fortaleza, Cascavel e Juazeiro do Norte, do programa federal *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*. Oliveira (2008) atesta a continuidade do projeto municipal que pretendia o

desenvolvimento da educação inclusiva e, relacionando-o ao programa federal, afirma: “(...) o projeto [Projeto de Apoio aos Alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais e Dificuldades de Aprendizagem (2003)] já em andamento, torna-se uma forma de materialização das intenções pertencentes ao programa” (OLIVEIRA, 2008, p. 87). No entendimento da pesquisadora, o projeto municipal foi considerado parte integrante das ações do programa federal *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*.

O programa federal se inicia em Sobral no ano de 2004, com o mapeamento da demanda dos alunos com deficiência a serem atendidos no município. Foram atendidos, então, 705 alunos com diferentes tipos de deficiência e dificuldades de aprendizagem. Os alunos que foram considerados com “dificuldade de aprendizagem” somam 76% do total de assistidos pelo programa federal¹²⁹. É preciso constatar, contudo, que não havia previsão de atendimento desse tipo de demanda no programa, mas no projeto municipal sim. Por essa razão, os alunos com dificuldades de aprendizagem foram incluídos nas ações do programa federal. Oliveira (2008), ao relatar a política de Educação Especial de perspectiva inclusiva em Sobral da época, sugere um amálgama entre as ações provenientes do projeto municipal e do programa federal.

Nos anos de 2004 e 2005 foram organizados os seminários¹³⁰ previstos pelo programa junto aos 44 municípios da área de abrangência do polo Sobral. Nas ações de Educação Especial desenvolvidas no município a figura do professor de apoio pedagógico merece destaque. Oliveira (2008) assevera que “é através dele que a educação no município busca concretizar o contexto inclusivo”. Suas atribuições¹³¹ são,

¹²⁹ Dados elaborados pela SME de Sobral e apresentados por Oliveira (2008, p. 88).

¹³⁰ A exemplo dos ocorridos em Brasília, numa perspectiva multiplicadora, conforme explicitado no subcapítulo 2.3 deste texto (p. 113 e ss.).

¹³¹ “Propiciar reflexões junto à comunidade escolar, auxiliando-a a repensar seus valores e crenças com relação à inclusão educacional dos alunos com NEE; realizar um censo junto aos alunos matriculados na escola para identificar os tipos de necessidades educacionais especiais (deficiência física, mental, auditiva, visual, múltipla, surdo-cegueira e dificuldades de aprendizagem associadas à condutas típicas) e quais turmas e turnos estão alocados; participar dos planejamentos pedagógicos da escolas, apresentando sugestões para os professores de sala de aula regular, favorecendo as adaptações curriculares necessárias; acompanhar individualmente ou em pequenos grupos (de até 4 alunos), os alunos com NEE, planejando e executando atividades, preferencialmente lúdicas, que promovam o desenvolvimento das potencialidades dos mesmos, não esquecendo de observar o tipo de dificuldade/deficiência do aluno e de seu nível de desenvolvimento cognitivo, psicomotor e psicossocial em que os mesmos se encontram; elaborar bimestralmente o Plano Individual de Ensino – PIE para cada aluno ou grupo de alunos (de até 4 alunos) no qual deverá constar os objetivos a serem atingidos, conteúdos trabalhados, tempo previsto para o trabalho com cada conteúdo, metodologia e material didático utilizados e avaliação descritiva; interagir com as famílias dos alunos com necessidades educacionais especiais e com os profissionais de saúde (PSF, CAPS, Núcleos de Saúde Integral, etc.) no sentido de realizar o acompanhamento da relação família/escola/aluno”. (OLIVEIRA, 2008, p. 90/91).

portanto, deveras complexas, parecendo assumir de forma desproporcional o sucesso e/ou fracasso das ações de educação inclusiva no município (OLIVEIRA, 2008).

Em 2006, foi realizada pela SEESP/MEC uma ação de avaliação do programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade junto aos municípios-polo. Esta ensejou a publicação *Pesquisa nos municípios-polo/2006*¹³² que identificou aspectos daquele contexto merecedores de destaque. Há o reconhecimento do aumento das matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares, em classes comuns, conforme indica o gráfico 3.

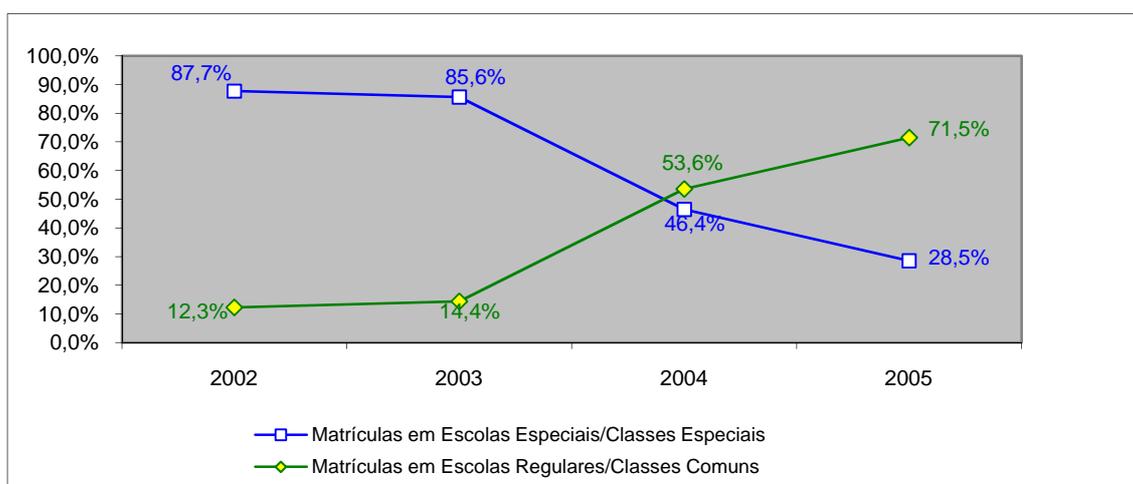


Gráfico n° 3: Evolução de Matrículas na Educação Especial entre 2002 e 2005 em Sobral-CE. Fonte: MEC/INEP/Censo Escolar/2005.

A despeito do crescimento da perspectiva inclusiva evidenciada, o mesmo documento identifica 559 pessoas com deficiência não matriculadas na rede de ensino de Sobral, em 2006 (vide gráfico abaixo).

IDENTIFICAÇÃO DE PESSOAS NÃO MATRICULADAS – SOBRAL-CE			
2003	2004	2005	2006
-	726	447	559

Quadro n° 10: Pessoas com deficiência não matriculadas na rede de ensino de Sobral-CE (2003-2006). Fonte: MEC/SEESP/Pesquisa nos Municípios-pólo/2006.

Este dado é fundamental para se mensurar a efetividade da política de Educação Especial desenvolvida naquele contexto. Identificar a existência de 559 pessoas em idade escolar ainda fora da escola constitui um indicativo da necessidade de avanço das ações concernentes à escolarização das pessoas com deficiência em Sobral.

¹³² Divulgada durante o III Seminário Nacional de Gestores e Educadores, em agosto de 2006.

Lamentavelmente, estes dados não foram atualizados pelo MEC. Recentemente, contudo, o cruzamento das informações do último Censo Escolar com as provenientes do Censo Demográfico de 2010 possibilitará essa medida.

No tocante à estrutura na SME para o desenvolvimento da Educação Especial de perspectiva inclusiva foi organizado um setor específico, composto por uma psicóloga, uma pedagoga¹³³ e uma professora¹³⁴ para gerir o programa federal e suas atribuições relativas aos 44 municípios de abrangência, e demais iniciativas municipais com vistas a constituir uma educação inclusiva para os alunos com deficiência.

No ano de 2006 foi desenvolvido por esse grupo um projeto de formação de professores¹³⁵ financiado pelo FNDE, cuja avaliação foi realizada pelos professores de apoio pedagógico da rede, nos seguintes termos:

- a) Avanços – descreve-se uma melhor aceitação dos professores de apoio tanto pelos professores da sala de aula regular quanto pelo núcleo gestor. O processo de formação continuada. Uma maior aproximação entre Educação e Saúde, através do PSF (Programa de Saúde da Família), etc.;
- b) Dificuldades – Limitações de ordem de estrutura física e pedagógica (espaço inadequado, falta de material, de jogos pedagógicos, transporte para os alunos, etc.);
- c) Sugestões – As sugestões apresentadas vislumbravam questões de ordem profissional vinculadas ao cotidiano de trabalho (reajuste salarial, formação continuada com troca de experiências, espaço adequado para acompanhamento de alunos, material didático pedagógico, etc.). (OLIVEIRA, 2008, p. 93).

Ainda no tocante às dificuldades sugeridas na avaliação realizada, Oliveira (2008) destaca a seguinte resposta de um dos professores de apoio da rede: “a Avaliação Externa não proporciona a inclusão¹³⁶”. Desde o final de 2006, a problemática central da investigação ora desenvolvida emergiu do cotidiano da rede de ensino de Sobral e foi detectada por Oliveira (2008).

Os efeitos ocasionados pela Avaliação Municipal de Sobral e os mecanismos de premiação¹³⁷ a ela atrelados contribuíram para a geração de um “clima” de diferenças

¹³³ Especialista em Psicopedagogia.

¹³⁴ Mestre na área de Formação de Professores.

¹³⁵ As temáticas desenvolvidas foram: noções básicas sobre Braille no processo de alfabetização de alunos com deficiência visual; o processo de “inclusão na sala de aula” (legislação e adaptações curriculares); o processo de “inclusão dos alunos com necessidades educacionais na rede regular de ensino”; noções básicas de LIBRAS; método de alfabetização Dr. Oscar Onativia – método integral/aquisição de leitura e escrita em dificuldades específicas de aprendizagem; III Seminário do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade com os municípios de abrangência (OLIVEIRA, 2008, p. 92/93).

¹³⁶ A pesquisadora afirma que a asserção foi coletada por meio do instrumento (questionário) utilizado na avaliação de dezembro de 2006, realizada pela SME de Sobral.

¹³⁷ Instituída por meio da Lei Municipal n° 342, de 05/03/2002 e Decreto n° 588 (28/10/2003) que

entre as escolas (OLIVEIRA, 2008, p. 94) e, especulamos, também dentro delas. A pesquisadora explica: “A unidade escolar que atingir a meta é “premiada” (gratificação) e é nesse contexto que os alunos considerados “diferentes” não se enquadram”. Em seguida, problematiza as necessidades avaliativas específicas de um aluno com deficiência, identificando-as como um processo “individual e particular que não o destitui de uma aprendizagem de conteúdos, mas respeita o ritmo apresentado por cada um”. Por fim, apresenta suas conclusões sobre o assunto quando afirma: “a avaliação nas escolas sobralenses já aponta seus ranços”, podendo apresentar-se “nociva” aos alunos com deficiência ao ocasionar a cristalização de preconceitos e a rejeição social (OLIVEIRA, 2008, p. 94).

2.2 Políticas educacionais brasileiras: rumos tomados pós-anos de 1990

Neste subcapítulo discutiremos as políticas educacionais gestadas desde a década de 1990, a fim de compreender determinados fenômenos, tais como *descentralização*, *municipalização* e, ainda, os discursos mais ressonantes sobre *qualidade da educação* e *sistemas de avaliação em larga escala*. Há a necessidade de problematizarmos estes aspectos pelo destaque que têm nas políticas educacionais da atualidade, apresentando-se, por isso, indispensáveis à compreensão do objeto desta investigação.

Comprendemos que as políticas de Educação Especial de perspectiva inclusiva analisadas neste estudo são fruto dos contextos e interesses que as originam, não podendo, portanto, ser consideradas produções neutras e desprovidas de intenção. Elas resultam de correlações de força presentes em nossa sociedade, em um contexto sócio-histórico determinado, emergindo das relações entre Estado e Sociedade. Apreendê-las exige, assim, esforço de contextualização em panoramas mais amplos, balizando-as em tempos históricos precisos.

As políticas educacionais – consideradas com suporte nos Estado e Sociedade – são tomadas com base nas peculiaridades observadas no final dos anos 1980. Esta delimitação histórico-temporal se justifica em razão de o final desta década apresentar mudanças políticas, sociais e econômicas em nosso país, incidindo diretamente sobre o modo como o Estado e a Sociedade passaram a pensar, elaborar e implementar políticas

regulamenta aquela lei municipal.

públicas sociais e, em particular, aquelas designadas “políticas de Educação Especial de perspectiva inclusiva”.

Optamos por examinar a inserção do Brasil na nova ordem do capital e as consequências advindas dessa realidade. O *ajuste* por que passou o Estado brasileiro – deflagrador de mudanças econômicas, políticas e sociais constitui uma das consequências mais evidentes deste processo. Iniciado no governo Collor (1990-1992), consolidou-se na “era FHC” (1995-2002). Trata-se de um movimento de integração do país à economia global liderada pelos países ditos centrais, que compõem o universo daqueles que concentram maiores níveis de riqueza, em busca de assegurar o processo de acumulação e de reprodução ampliada do capital por meio da superação de suas crises¹³⁸ cíclicas. A forma de inserção do Brasil neste movimento foi periférica e subordinada às prescrições do Fundo Monetário Internacional – FMI e do Banco Mundial, configurando-se o que se convencionou chamar *ajuste estrutural brasileiro*.

Embora seja considerado um ajuste tardio, porque iniciado apenas nos anos 1990, foi rápido e intensivo (CARVALHO, s.d). Seu curso envolveu, dentre outros processos, programas de estabilização, abertura comercial intensa e profundas reformas no Estado. Este processo de mudanças tem historicidade, sendo fruto de multideterminações.

Não pretendemos verticalizar a temática, mas compor um quadro panorâmico, com foco nas políticas educacionais gestadas com início na década de 1990, que nos permita entender as políticas educacionais na contemporaneidade e evidenciar contradições, limites e impasses que as caracterizam. Com isso, tentamos evitar a armadilha de responsabilizar indivíduos e instituições com limites identificados, deixando, assim, de atribuir a determinantes menores (indubitavelmente relevantes, mas insuficientes) as múltiplas determinações do real.

Examinando as características do Estado brasileiro ao longo de sua trajetória, constatamos que entre as décadas de 1930 e 1980, este se destacou por suas dimensões desenvolvimentista, conservadora e centralizadora. Araújo (2000) estima que

Não era um Estado do bem-estar social. O Estado era o promotor do desenvolvimento e não o transformador das relações da sociedade. Um Estado **conservador**, que logrou promover transformações fantásticas, sem alterar a estrutura de propriedade, por exemplo (...) Assim, o grande objetivo era de ordem econômica: construir uma potência intermediária no cenário mundial (...) O Estado brasileiro é,

¹³⁸ Crises do capitalismo são aqui entendidas como a diminuição das taxas de lucro.

tradicionalmente, **centralizador**. A pouca ênfase no bem-estar, ou seja, a tradição de assumir muito mais o objetivo de proteção social ao conjunto da sociedade, fez com que o Estado assumisse uma postura de **fazedor e não de regulador**. Nós não temos uma tradição de Estado regulador; nós temos a tradição de Estado fazedor, protetor, mas não de Estado que regule, que negocie com a sociedade os espaços políticos (grifamos) (2000, p. 55).

Ao final da segunda metade da década de 1980, este Estado evidenciou sinais de esgotamento, acarretando, então, o que se denominou “crise do Estado”. Até o final dos anos de 1980 dois processos resultantes de visões distintas, e em oposição no seio da sociedade brasileira, deram a tônica: *democratização*, uma vez que saíamos de duas décadas de regimes autoritários no país (1964-1985), e a experiência de *ajuste* à nova ordem do capital.

Carvalho (2007, s/p.) evidencia a contradição deste momento: “São duas grandes mudanças na economia, na política, na cultura, com perspectivas tão distintas, em uma confluência tão contraditória, que gestam redefinições no Estado Brasileiro”. A democratização, perseguida desde a década anterior, se implementou a partir dos anos de 1990, e dividiu espaço com o processo de inserção do Brasil na nova ordem do capital, sob orientação neoliberal.

O processo deflagrado nesta temporalidade configurou o Estado como *ajustador* no contexto da democratização. E a sociedade civil nos espaços públicos, na luta pela viabilização de direitos sociais para a maioria, não conseguiu barrar as configurações do Estado brasileiro como gerenciador do capital financeiro; não logrou interferir de forma substancial nos rumos da política econômica nacional que seguiu os ditames da Agenda de Washington/Wall Street, orquestrada pelas instituições internacionais, tais como FMI, BIRD e BID, dentre outros (CARVALHO, s/d).

O Estado, então, se metamorfoseou não sob inspiração ou necessidade interna, mas em consonância com as orientações de fundo neoliberal constantes da lógica à qual pertence: a do capital. Isto implicou o desenvolvimento de processos de enxugamento da máquina estatal e privatização de bens e serviços a fim de superar a conformação de um Estado tido como “assistencialista e paternalista” (DOURADO, 2002). A conclusão possível se encaminhou para a perspectiva de um Estado de condução liberal, contudo, e contraditoriamente, o que se observou foi a configuração de um Estado intervencionista e competente em gerenciar o capital financeiro em âmbito mundial.

Internamente, ainda na década de 1980, as bases do Estado federativo no país foram recuperadas. A democratização assegurada pelas eleições diretas para todos os níveis de governo, e a descentralização fiscal preconizada pela Constituição Federal de 1988 alteraram as bases de autoridade dos governos locais. Estas condições ensejaram, na década seguinte, processos de descentralização das políticas sociais e o fenômeno da municipalização, como demonstraremos oportunamente.

A ação governamental que impulsionou o país a “modernizar-se” com vistas à sua inserção na economia globalizada foi protagonizada inicialmente por Fernando Collor de Melo (1990-1992), presidente eleito diretamente pelo povo em tempos de democracia recém-conquistada. Os princípios organizadores das políticas públicas implementadas assentaram-se sobre a ideia de amplas reformas do Estado, sob a justificativa de atualização e modernização deste, e dos esforços para assegurar a governabilidade. No plano econômico, foram decretados dois planos nos dois anos de governo, merecendo destaque o episódio do confisco da poupança nacional, sob a alegação de barrar os efeitos da inflação no país. Ações de privatização foram inauguradas e apresentadas como necessárias a um Estado que se pretendia moderno e atual.

Ante um clima de instabilidade política gerado por escândalos relacionados à corrupção, substituições ministeriais e altos índices de impopularidade, Collor foi conclamado pela população a afastar-se do cargo. Em dezembro de 1992, foi deposto por meio de processo de *impeachment*, até então inédito no país. Assumiu, então, seu vice, Itamar Franco (1993-1994), que permaneceu até o final do mandato presidencial.

No plano educacional, Collor inaugurou a fase denominada por Vieira (2008b) de “*educação espetáculo*”, firmando a intenção de ter o setor como eixo estratégico de desenvolvimento. Foram propostos o ‘Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC’ (1990); ‘Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área da Educação 1991-1995’ (1990); e ‘Brasil: um projeto de reconstrução nacional’ (1991). Apesar de tais programas, no entanto, que mais figuraram na mídia do que foram desenvolvidos de fato, anota Vieira (2008b):

Para o conjunto da educação brasileira, todavia, o governo Collor passou em brancas nuvens. A paralisia da máquina federal, mais emperrada do que antes, em função da extinção de órgãos, de ameaças de demissão e de disponibilidade, associada a um clientelismo sem precedentes contribuiria para com o esgarçamento da política educacional, algo que já vinha ocorrendo desde o período anterior.

Trata-se de um governo que, em matéria educacional, não governa e não diz a que veio e, por isso mesmo, caracteriza-se por muito **discurso e pouca ação**. (grifo da autora) (p. 113).

O foco principal das ações deste governo situou-se no plano econômico, com ênfase em sua postura neoliberal, sustentando a tese da ineficiência do Estado e, por isso, adotando a organização de um Estado restrito e elegendo o mercado como regulador das relações sociais (FRIGOTTO, citado por VIEIRA, 2008).

Com o afastamento do Presidente, assumiu seu vice, Itamar Franco (1993-1994), cuja gestão caracterizou-se pelo estilo mais discreto. Cercou-se de pessoas de sua confiança – dentre elas, o então senador Fernando Henrique Cardoso, que ocupou a pasta da Fazenda. Destaque à elaboração e implementação do Plano Real – um plano econômico que se pautou no controle dos gastos públicos, na aceleração do processo de privatização, abertura econômica do país, dentre outras ações.

Na área educacional, merece destaque um movimento em prol da valorização da educação, inserido no âmbito das reuniões organizadas pela UNESCO e financiadas pelo Banco Mundial, que culminou no texto do *Plano Decenal de Educação para Todos* (1994). Silva Júnior (2002), reportando-se ao documento, anota:

O *Plano Nacional de Educação para Todos* é a expressão brasileira do movimento planetário orquestrado por UNESCO, BIRD/Banco Mundial e assumido pelo Brasil como orientador das políticas públicas para a educação que resultaram na reforma educacional brasileira dos anos de 1990, realizada em todos os níveis e modalidades, com diretrizes curriculares, referenciais curriculares, Parâmetros Curriculares Nacionais para níveis e modalidades de ensino, produzidos este de forma competente por especialistas – em geral pesquisadores e professores universitários – de nossas melhores universidades e instituições de pesquisa, afinados com o compromisso assumido pelas autoridades políticas brasileiras em todas as áreas de atuação do Estado, particularmente para a educação. (p. 209/210).

O autor aponta a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*, realizada em Jomtien, em março de 1990, como documento de referência para as políticas educacionais brasileiras. Este documento está em consonância com as diretrizes e objetivos traçados pelo Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Para essas organizações, a educação é concebida como

solução para o combate à pobreza e sua responsabilidade é da comunidade, família e Estado. Os aspectos mais relevantes expressos nos documentos dessas organizações, que têm relações entre si, são: a necessidade da reforma do Estado e posteriormente da educação, a focalização, a equidade, a descentralização, a privatização e a solidariedade.

Peroni (2003, p.94) garante que “(...) as políticas dos anos de 1990 foram formuladas dando respostas aos organismos internacionais. No âmbito nacional, passou-se por um período de forças políticas conservadoras que saíram vitoriosas (...)”. Para o Banco Mundial, segundo a autora, “o objetivo é desenvolverem-se as habilidades básicas de aprendizagem, para que os trabalhadores possam satisfazer a demanda imposta pela acumulação flexível”. (PERONI, 2003, p.101).

O documento internacional de 1990, segundo Silva Júnior (2002, p. 213), preocupou-se sobremaneira com as “grandes transformações em curso no momento atual, mais que com a formação não reificada do ser humano”.

Orienta-se pelas ‘mudanças sociais e culturais’ em ‘países industrializados ou em desenvolvimento’, em acréscimo, essa educação foca os desvalidos sociais, **sem pôr em pauta as razões dessa condição**, para ajudá-los a ‘perceber e a **adaptar-se** às mudanças sociais e culturais’ em trânsito em todos os países (grifo nosso). (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 213).

A lógica do capital, imposta pelos organismos internacionais por meio deste e de outros documentos, propôs atitudes de adaptação aos novos contextos, impedindo e não incentivando os “desvalidos” dos países periféricos a questionar as razões que determinam tais condições.

O documento de planejamento da gestão de Itamar, denominado “Diretrizes da Ação Governamental” (1993), no tema “Estado e Sociedade”, apresenta a concepção de Estado para este governo, comentada por Vieira (2008b, p. 120): “Nem se deseja um Estado tão grande e com tanto poder que esmague e domine a sociedade, nem tão pequeno e fraco que se anule politicamente e se incapacite para gerir a coisa pública e promover o bem-estar da população”. A análise dessa pesquisadora é de que este documento evidencia o poder de regulamentação e fiscalização do Estado.

Seguindo a mesma lógica, foram delineados mecanismos de descentralização, considerando-se salutar a transferência negociada de encargos aos estados e municípios. Como papel da União, reservou-se a ação compensatória, com vistas à diminuição das

desigualdades educacionais que inviabilizam os padrões mínimos de qualidade (VIEIRA, 2008b).

As ações de descentralização e privatização, identificadas no período ora analisado, prometiam o alcance dos fins de *eficiência* e *qualidade*. Tais fenômenos político-administrativos, contudo, foram alvo de crítica sob o argumento de constituírem-se “formas autoritárias e antidemocráticas de gestão educacional” (FRIGOTTO, 2010) na medida em que são gestadas e não acompanhadas das condições necessários à sua consecução.

O surgimento de um foco mais realçado sobre qualidade foi observado no momento seguinte, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), escolhido no primeiro turno do pleito de 1994. Assumiu a pasta educacional o professor Paulo Renato de Sousa, que ocupou o segundo lugar¹³⁹ em tempo de permanência nesta função na história do país. Destacou-se como o único ministro do governo, ocupando a função durante os oito anos de mandato.

Ao longo desse governo, no que concerne à gestão educacional, um conjunto de modificações foi implantada, com claras repercussões até os dias atuais. É digna de nota a aprovação da Emenda à Constituição n° 14/1996 que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF); no final do mesmo ano, a Lei n° 9.394/96, que fixou as diretrizes e bases da educação nacional; a Lei n° 9.424, que regulamentou o FUNDEF; e a Lei n° 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação.

Inicialmente interessa compreender como o governo FHC desenvolveu-se em meio aos princípios neoliberais apregoados no processo de reestruturação por que passava o capitalismo mundial. O foco se dirige ao desvelamento das reformas do Estado brasileiro no período, e como se organizou a educação nacional diante das mudanças realizadas no momento. Estas se traduzem na minimização do papel social do Estado; na interpenetração das esferas públicas e privadas; na privatização da esfera pública alicerçada por um Estado forte internamente, e submisso externamente à mundialização do capital, adepto da globalização econômica e do neoliberalismo (SCOCUGLIA, 2008).

Cabral Neto (2007), Kruppa (2001) e Dourado (2002) reportam-se à influência, e, por que não dizer, ao papel determinante de organismos internacionais, a exemplo do

¹³⁹ O primeiro lugar em permanência como ministro da Educação é ocupado por Gustavo Capanema (1934-1945).

Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do Banco Mundial na definição da agenda de políticas públicas e, especificamente, na educação dos países periféricos.

A atuação deste último é analisada por Dourado (2002) em função da liderança que desempenhou na estruturação e abertura das economias aos novos marcos do capital sem fronteiras, especificamente na educação da América Latina. No Brasil, difundiu inúmeros documentos orientadores para a articulação entre educação e produção do conhecimento, “por meio do binômio privatização e mercantilização da educação”. (DOURADO, 2002, p. 239). As políticas educacionais prescritas pelo Banco induziram reformas de cunho neoliberal, impondo uma racionalização na educação inspirada pela lógica do campo econômico.

Leher, citado por Dourado (2002, p. 240), assevera que a atuação do Banco Mundial no Brasil se efetiva na medida em que “os empréstimos estão condicionados à adoção pelo país tomador das diretrizes dos organismos. Sendo o MEC o equivalente a uma subseção do banco, a convergência é completa”.

E esta não é uma prerrogativa do Brasil. A maioria dos países da América Latina foi alvo de bem engendradas reformas educacionais decorrentes da reestruturação pela qual passa o capitalismo mundial em tempos de neoliberalismo e de tentativas de superação de suas crises. A educação insere-se nesse processo amplo, sob o argumento da necessidade de tornar-se mais flexível para possibilitar à Nação uma entrada mais competitiva no mundo globalizado.

Mencionada reforma dirigiu-se, então, a todos os que se deixaram seduzir por suas propostas “inclusivas” – cuja meta é adentrar a economia planetária. Os países da América Latina e do Caribe são alvo desse processo de sedução deliberada, recebendo as seguintes “recomendações”¹⁴⁰: intensos processos de descentralização; criação de sistemas nacionais de avaliação e de valorização docente; reformas curriculares e novas formas da gestão dos sistemas de ensino.

No plano educacional merecem destaque os indicadores de acesso do ensino fundamental. Entre 1997 e 2000, ocorreu no Brasil significativa redistribuição das matrículas nesse nível de ensino. A matrícula total do setor público cresceu 6,7% no período, enquanto as matrículas oferecidas pelos municípios cresceram 34,5%. Em

¹⁴⁰ Sobre as reformas educacionais na América Latina, recomenda-se a obra “Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais”, de Cabral Neto (org.), 2007.

2001, as taxas de matrículas foram ampliadas na ordem de 35 milhões, aproximando-se da meta de universalização do acesso. As taxas líquidas de escolarização perfazem o percentual de 95%, e mesmo nas regiões mais pobres do país tem-se o percentual de aproximadamente 90% (BRASIL, MEC/INEP, 2000).

A Carta de 1988 preconizou que esse nível de ensino deveria ser universal e oferecido *preferencialmente* pelos governos municipais, representando o marco legal que instituiu a descentralização educacional no país. Para tanto, previu a descentralização fiscal, determinando que 25% das receitas de impostos e transferências deveriam ser destinadas ao ensino.

A agenda do governo de FHC, por meio do MEC, tinha, entre outros itens de reforma, “o objetivo de promover a municipalização e a valorização do ensino fundamental. A realização desses objetivos compreendia a prioridade ao ensino fundamental, mesmo que esta ocorresse em detrimento de outros níveis de ensino [...]” (ARRETCHE, 2002, p. 40).

Assim, o Ministério da Educação elaborou Projeto de Emenda Constitucional (EC), o qual previa que, no prazo de dez anos, estados e municípios deveriam aplicar, no mínimo, 15% de todas as suas receitas exclusivamente no ensino fundamental. Além disso, 60% destes recursos deveriam ser investidos exclusivamente no pagamento de professores em efetivo exercício do magistério. Para assegurar padrões mínimos de gasto em educação, a EC previa ainda que fosse designado a cada ano um valor mínimo nacional de recurso por aluno. Tal proposta encontrou forte oposição por parte de alguns governos municipais e estaduais (ARRETCHE, 2002, p. 40), mas foi aprovada, e em dezembro de 1996 foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF, Lei nº 9.424/96).

O FUNDEF, segundo Vieira (2009) foi determinante para a expansão sem precedentes do ensino fundamental. Azevedo (2002, p. 62) também exprime essa importância, acentuando que FUNDEF e programa federais como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) foram indutores da municipalização “por condicionarem a distribuição e/ou transferência de recursos à quantidade de matrículas efetuadas no município ou nas escolas”.

Acelerada municipalização é considerada, em parte, pelo interesse dos municípios em aumentar suas receitas. As novas regras constitucionais viabilizaram uma estrutura de incentivos que tornou bastante atraente a oferta de matrículas no ensino fundamental, uma vez que esta pôde ser uma oportunidade para ganhos de

receita combinada à ampliação da oferta de serviços à população e à elevação dos salários dos professores. Essa estrutura de incentivos explica, em grande parte, a acelerada municipalização das matrículas escolares (ARRETCHE, 2002, p. 40/41).

Azevedo (2002, p. 54) ensina que a “municipalização representa uma das externalidades da adoção do princípio da descentralização segundo a perspectiva teórica que vem informando as políticas públicas no Brasil [...]”. Esse processo (de descentralização¹⁴¹) figurou como componente comum nas reformas realizadas nos vários países, inclusive no Brasil.

Arretche (2002) historia o fenômeno, dizendo-o uma reivindicação democrática dos anos de 1970 e 1980, fruto da ideia de que a excessiva centralização decisória típica dos regimes militares importaria em ineficiência, corrupção e ausência de participação. Engendrou-se, então, um consenso que agregou muitos – de esquerda e de direita – acerca das virtudes da descentralização, “espécie de elixir” capaz de proporcionar, dentre outras, eficiência na gestão pública. Cabe ressaltar, entretanto, que a descentralização instituída materializou-se de forma bem distinta dos padrões almejados e idealizados pelos movimentos sociais, nas mais diversas áreas das políticas públicas. Scocuglia (2008), sobre o tema, ressalta:

Tem se observado no processo de municipalização do Ensino Fundamental, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos, nas quais o discurso central é o da *descentralização*, enquanto instrumentalização da modernização gerencial da gestão pública adotada. Trata-se, no entanto, segundo Azevedo (2002), muito mais de uma prática *desconcentradora* na qual o local é considerado uma unidade administrativa de execução das determinações do poder central que, por sua vez, são submissas aos mecanismos internacionais, e às prescrições das agências centrais da globalização econômica (grifos do autor) (p. 44/45).

Desta maneira, a descentralização – reivindicação histórica de grupos progressistas – foi reconfigurada, ganhando novos contornos e assumindo as seguintes

¹⁴¹ “A descentralização segue uma lógica política que reduz a ação do Estado em relação à promoção de políticas sociais, ao mesmo tempo em que aumenta seu poder para fragmentar a ação dos sindicatos e uma lógica econômica que reduz os gastos com a educação. As reformas não adotam uma perspectiva que propicie a flexibilidade e adequação às condições locais, a relevância e a pertinência dos currículos, a autonomia das instituições e das equipes escolares, como seria o desejável. Paradoxalmente, junto com a descentralização reforça-se uma centralização por meio de três ações fundamentais: a fixação de objetivos e prioridades regionais; a avaliação dos resultados; e a compensação das diferenças resultantes do processo de descentralização. Quer dizer, por um lado, cria-se uma aparente e relativa autonomia; por outro, adotam-se fortes mecanismos de controle. Como podemos observar, a descentralização teve como foco aspectos administrativos e financeiros e não curriculares e pedagógicos” (CABRAL NETO; RODRIGUEZ, 2007).

características apontadas por Azevedo (2002): descentralização política (com a transferência de recursos e atribuições); descentralização administrativa (por delegação de autoridade aos “gerentes” educacionais); definição de objetivo a serem mensurados e avaliados pelo Poder central; o controle dos resultados; e, o atendimento do cidadão. Assim, devem-se condicionar as gestões escolares e os processos de ensino-aprendizagem ao modelo gerencial, conforme as prescrições das agências internacionais de cooperação e financiamento para garantir a qualidade dos serviços e a relação otimizada entre sua qualidade e custos (BRESSER PEREIRA, 1995, citado por AZEVEDO, 2002):

[...] O processo de municipalização, tal como o estamos assistindo, não pode, pois, ser analisado sem que tenhamos presente o fato de que se baseia numa lógica economicista-instrumental e que se articula com um movimento mais amplo: o projeto de sociedade em implementação no Brasil, que se alinha e se subordina aos reordenamentos do processo de acumulação capitalista, firmados nas últimas décadas no século XX [...] que implicaram novas formas de definição e de articulação entre os espaços local, nacional e global, com profundas repercussões para os padrões societais, para as políticas sociais e, portanto, para a educação que vem se reformando em escala planetária” (p. 55).

O mesmo autor caracteriza a descentralização brasileira como instrumento de modernização gerencial da gestão pública do tipo economicista-instrumental¹⁴², pela crença nas suas possibilidades de promover a eficácia e a eficiência dos serviços públicos. Foi difundida como um poderoso mecanismo para corrigir as desigualdades educacionais, por meio da otimização dos gastos públicos.

Apesar de os postulados democráticos serem recorrentemente reafirmados, estes se apresentam como justificativa da transferência das competências da esfera central de poder para as locais, respaldadas em orientações neoliberais, com o objetivo da redução do Estado às suas funções mínimas [...]. (AZEVEDO, 2002, p. 54).

O modelo gerencial na educação é analisado por Azevedo (2002), com base na introdução de elementos das teorias e técnicas de gerência empresarial. A ênfase é dada à questão da qualidade e à necessidade de atender localmente as demandas do “cidadão-cliente”. Viabiliza-se por meio da elaboração de projetos, “com objetivos previamente estabelecidos, baseados localmente e com traços competitivos”. (AZEVEDO, 2002, p. 59). O “gerencialismo” implica nova atitude dos gestores escolares, que se tornam

¹⁴² Azevedo (2002).

responsáveis pelo alcance dos objetivos previamente traçados, pela via da competição pelos escassos recursos. A adoção desses mecanismos distancia as políticas sociais de uma efetiva contribuição para que enormes desigualdades sejam equacionadas.

Frigotto tece críticas à descentralização no contexto brasileiro:

Na prática, a descentralização tem se constituído num processo antidemocrático ao delegar a empresas (públicas ou privadas), à ‘comunidade’, aos estados e aos municípios a manutenção da educação fundamental e média, sem que se ‘desentulhem’ os mecanismos de financiamento mediante uma efetiva e democrática reforma tributária. Também se ignora a tradição clientelista que caracteriza a pequena política do interior, fortemente controlada por forças retrógradas. (FRIGOTTO, 1994, citado por VIEIRA, 2008, p. 167).

Cury (2002) e Azevedo (2002) também criticam a descentralização brasileira. O segundo refere-se à “correlação perversa entre o tamanho dos municípios e os níveis de pobreza nele encontrados”. Cury (2002), por sua vez, focaliza as diferentes capacidades financeiras entre os municípios, alertando para o fato de que “não poucos vivem à base de transferências dos governos estaduais e do próprio governo federal”. (p. 179).

No Brasil, as políticas sociais, incluindo as educacionais, não se localizam no centro dos mecanismos de legitimação políticas dos governos. Por isso, a descentralização dessas políticas tende a não ser fruto da disputa entre os níveis de governo, decorrendo de processos de indução originados no cerne do Governo federal (ARRETCHE, 2002). Por isso, tais medidas, ditas descentralizadoras, foram implantadas à proporção que governos reuniram condições institucionais para a transferência de atribuições para os governos locais. Isto aconteceu no Brasil de maneira mais organizada no governo FHC que, em razão da estabilidade e coesão burocrática da área social, possibilitou a implantação da agenda de descentralização, por meio de programas diversos de indução das decisões de governos locais.

No estudo em que discute as categorias ‘centralização/descentralização’, ‘qualidade/quantidade’ e ‘público/privado’, no período compreendido entre 1985-1995, Vieira (2008) destaca *descentralização* e *qualidade* como ideias centrais que dão a tônica do momento. Para a autora, “se no caso da qualidade tende a haver momentos onde se expressa umnexo entre qualidade e quantidade, no caso da descentralização isto não acontece”. (p. 218). Refere, então, à centralização como “coisa do passado, obstáculo a ser superado”. Destaca, ainda, que, a partir de 1995 (1º ano do mandato de FCH), há uma “descentralização que vem do centro”, quando “o governo federal toma

as rédeas da política educacional, dizendo *o quê, como e quando*”, tomando para si a elaboração das “novas regras do jogo”. Por fim, menciona os nexos existentes entre a agenda nacional e internacional em matéria educacional, “mostrando coincidências que não são simples”. (VIEIRA, 2008, p. 218).

Constata-se a expansão de movimentos de compatibilidade entre o Estado-mínimo e o Estado-forte (AZEVEDO, 2002, p. 59). Na educação, essa “fortaleza” se exprime pelo aumento do poder regulatório da ação estatal na medida em que as práticas ditas descentralizadoras têm como contraposição o aumento dos controles centralizados (AZEVEDO, 2002, p. 60). Cury (2002, p. 197) corrobora esse entendimento quando alerta para o fato de que “a descentralização, nas mãos de um governo poderoso, ganha um sentido de centralização de concepção e descentralização de execução nos níveis subnacionais de governo”.

Também no governo FHC foram ampliadas as bases para a criação de um sistema nacional de avaliação, do ensino fundamental à pós-graduação, por meio de instrumentos já existentes como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), ou por meio de inovações, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)¹⁴³ e o Provão¹⁴⁴. A avaliação tornou-se um mecanismo central de gestão do Governo federal, sendo utilizada para controle e regulação, de forma nunca dantes vista na educação do país.

A avaliação da educação básica brasileira tem previsão constitucional, devendo assegurar o princípio da “garantia do padrão de qualidade” (art. 206, CF/88). O art. 213, que trata do Plano Nacional de Educação, indica a “melhoria da qualidade do ensino” como fim a ser perseguido pela educação. Assim, compreende-se que a avaliação educacional é uma questão que emerge do texto constitucional de 1988, devendo ser tarefa do Estado e dos governos.

Freitas (2004) historia a avaliação nacional da educação básica brasileira, dizendo-a existente de 1987 a 1990, por meio do programa do MEC denominado *Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau – SAEP*. As alterações a esse programa, iniciadas em 1992, deram origem ao Sistema de Avaliação da Educação

¹⁴³ Instituído por meio da Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998.

¹⁴⁴ Refere-se ao apelido popular dado ao Exame nacional de Cursos (MEC), aplicado aos formandos dos cursos de graduação, entre 1996 e 2003, com o objetivo de excluir do *mercado* aqueles cursos considerados “fracos”. O Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP) refere que o “Provão”, em sua última edição, contou a participação de mais de 470.000 formandos, de 6.500 cursos de 26 áreas diferentes.

Básica – SAEB¹⁴⁵. Gatti (2009) também registra o desenvolvimento de um sistema nacional de avaliação, citando estudos que deram subsídio à sua implantação, e, ainda, apontando iniciativas regionais dos Estados de São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Ceará que desenvolveram avaliação de seus sistemas escolares desde a década de 1990.

É durante o governo de F. Henrique Cardoso, portanto, que se verificou a ampliação dos meios de centralizar a avaliação da educação básica no MEC. Com a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96, são introduzidos dispositivos sobre a avaliação, visando ao monitoramento do ensino. Em 2001, por meio da Lei nº 10.172, que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE, a avaliação foi considerada nos seguintes termos: “A União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Nacional de Educação”. (Art. 4º).

Freitas (2004, p. 683) considera que é extensa a regulação normativa federal sobre avaliação da educação básica no período de 1995 a 2002. Este Governo evidenciou a “centralização”, concentrando o poder decisório sobre a matéria: “adentrou o currículo, interferiu na organização escolar, redefiniu a gestão educacional, fixou a qualidade a ser obtida e seus parâmetros”, restringindo, por conseguinte, a avaliação pelos caminhos da gestão democrática.

Não se pode, entretanto, reputar ao Governo FHC (1995-2002) a responsabilidade pelo modelo de avaliação nacional da educação básica, pois ele se constituiu com suporte em elementos pertencentes a uma lógica em curso, mas podemos afirmar que as iniciativas de avaliação do período configuraram um Estado regulador e avaliador em lugar do Estado-executor (FREITAS, 2004).

Estas reflexões permitem-nos analisar rupturas e continuidades que marcam os anos seguintes, com a chegada ao poder de Luiz Inácio Lula da Silva (PT/2003-2010), que assume a Presidência da República do Brasil em 2003. Seu primeiro mandato se caracterizou “mais por permanências que rupturas em relação ao governo anterior”. (OLIVEIRA, 2009, p. 198). Constituiu-se pela ausência de políticas regulares, elaboração de ações esparsas, e pela diversidade de programas sociais de natureza assistencialista ou compensatória, obedecendo à lógica similar do governo que o antecedeu, ou seja, privilegiando o atendimento daqueles considerados mais

¹⁴⁵ Instituído pela Portaria 1.795, de 27 de dezembro de 1994.

vulneráveis. Inscreve-se nesse quadro o programa Bolsa-Família¹⁴⁶, que pode ser considerado uma ampliação do programa Bolsa-Escola, criado pelo Governo FHC.

As críticas recaem no fato de se tratar de uma “política social passiva, incapaz de estimular e desenvolver a autonomia dos assistidos para que alcancem algum nível de independência e saiam dessa condição”. (OLIVEIRA, 2009, p. 203). A mesma autora, entretanto, alerta para as mudanças ocorridas no padrão de vida dos beneficiários do programa, sem deixar de questionar:

Resta saber até que ponto pode-se afirmar que a melhoria observada na situação dos mais pobres tem significado a redução das desigualdades sociais que historicamente marcaram este país como uma das sociedades mais injustas no mundo. Essa parece ser a grande questão posta nas análises sobre essas políticas. (OLIVEIRA, 2009, p. 203).

Apenas no último ano do primeiro mandato de Lula é editada a Emenda Constitucional n° 53, mediante a qual foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Este ampliou o FUNDEF e passou a figurar como principal mecanismo de financiamento da educação básica, abrangendo seus três níveis: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Oliveira (2009) analisa o Fundo, considerando-o um avanço, pois procura corrigir as falhas apontadas no FUNDEF. Saviani (2007a) também identifica avanços no FUNDEB em decorrência da ampliação de seu alcance. Critica, no entanto, o não aumento real dos recursos.

Em suma, o FUNDEB é um fundo de natureza contábil que não chega a resolver o problema do financiamento da educação. Representa um ganho de gestão; porém, não um ganho financeiro. Na verdade, os recursos nele alocados, se efetivamente aplicados e corretamente geridos, podem melhorar o financiamento da educação comparativamente à situação atual, mas não terão força para alterar o *status quo* vigente. Ou seja: uma boa gestão do fundo permitirá atender a um número maior de alunos, porém em condições não muito menos precárias do que as atuais, isto é, com professores em regime de hora-aula; com classes numerosas; e sendo obrigados a ministrar grande número de aulas semanais para compensar os baixos salários que ainda vigoram nos estados e municípios. (SAVIANI, 2007a, p.1249).

¹⁴⁶ Instituído pelo Decreto n° 5.209/2004, objetiva a transferência direta de renda do Governo para famílias pobres e em extrema miséria.

No segundo mandato, o governo de Lula assumiu características distintas do primeiro e, por via de consequência, do governo anterior. Por intermédio do MEC, atuou como mobilizador de forças internas e externas ao Estado, e como protagonista na definição de políticas educativas em âmbito nacional.

A descentralização administrativa, financeira e pedagógica foi uma marca do Governo Lula. Esta significou o repasse de responsabilidades para o nível local, pelo desenvolvimento de programas e parcerias com os municípios e as escolas diretamente, viabilizando, assim, um novo modelo da gestão de políticas sociais (OLIVEIRA, 2009, p. 198). Tal modelo faz com que as políticas não figurem como regulares, mas cheguem às escolas de maneira diferenciadas, por intermédio de programas especiais que exigem o “empreendedorismo” dos gestores escolares para sua cooptação.

Este modelo impunha a participação dos “atores” sociais na gestão da escola como fator imprescindível para o êxito ou fracasso das ações implementadas. Desta feita, a escola viu crescer sua autonomia institucional, e seu representante maior, o diretor escolar, auferiu atribuições inéditas, estas ligadas aos conceitos de qualidade total no âmbito escolar.

Foi também do segundo mandato de Lula que ocorreu o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O documento foi apresentado em abril de 2007, no contexto de lançamento do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), tendo sido denominado “PAC da Educação” pelo próprio presidente Lula, em entrevista.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é uma iniciativa do Ministério da Educação que cobre o conjunto de 41 ações educacionais. Saviani (2009) refere-se ao documento como “um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC”. (p. 5). A proposta do plano é abrangente, definindo ações para todos os níveis e modalidades da educação brasileira – da creche à pós-graduação – incitando ao desenvolvimento de parcerias com os municípios, estados, alunos e professores, diretores escolares, pais e até empresários.

Silva e Alves (2009) relatam o processo de elaboração do PDE, afirmando a inexistência de interlocução do Governo federal com entidades representativas de profissionais da educação (sindicais e acadêmicas), representantes dos sistemas de ensino e demais setores interessados na educação do país.

Nesse sentido, não foi considerado o acúmulo histórico produzido pelos educadores organizados em suas entidades através do Fórum

Nacional em Defesa da Escola Pública, as pautas discutidas e aprovadas em inúmeras conferências, congressos, as quais foram discutidas e legitimadas pela sociedade desde o processo constituinte em 1987-1988. (CAMINI, 2010, p. 539).

O interlocutor prioritário do MEC na elaboração deste plano foi o movimento “Compromisso Todos pela Educação¹⁴⁷”, composto por grupos e entidades empresariais. As metas¹⁴⁸ da agenda de ação deste movimento encontram consonância no PDE com a assimilação do nome do movimento no plano; do chamamento da sociedade à conquista da melhoria da qualidade da educação; e da “Provinha” Brasil (SILVA e ALVES, 2009).

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação¹⁴⁹, instituído pelo Decreto federal nº 6.094/2007, constituiu-se em “uma estratégia utilizada para regulamentar o regime de colaboração com municípios, estados e Distrito Federal, e com a participação das famílias e da comunidade, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica”. (CAMINI, 2010, p. 537). Os entes federados foram convidados pelo MEC a aderir à proposta, elaborando um instrumento de planejamento com metas predefinidas denominado Plano de Ações Articuladas – PAR, e estabelecendo parcerias, compromissos, assumindo as diretrizes estabelecidas no Decreto nº 6.094/2007. Assim procedendo, os entes federados perderam, de certa forma, a condição de protagonistas no processo, anota Camini (2010).

O PDE, desde seu lançamento, recebeu inúmeras críticas e resistências provenientes de entidades representativas dos educadores por duas principais razões: expectativa de que o governo Lula da Silva revogaria os vetos apostos ao PNE pelo governo Cardoso e investiria na efetiva materialização desse plano e, ainda, em virtude da percepção de que o documento não configuraria um plano, mas a soma de ações isoladas, carentes de um diagnóstico da educação nacional, justificativa e fundamentação (SILVA e ALVES, 2009, p. 110).

¹⁴⁷ Este movimento foi lançado em setembro de 2006, em São Paulo. Eis alguns dos que compõem este grupo: Fundação Roberto Marinho, Fundação Ayrton Senna, Instituto Ethos, Fundação Bradesco, Fundação Itaú-Social, Grupo Pão de Açúcar, Instituto Gerdau e Faça Parte – Instituto Brasil Voluntário, dentre outros.

¹⁴⁸ São cinco as metas: “todas as crianças de quatro a dezessete anos deverão estar na escola; toda criança de oito anos deverá saber ler e escrever; todo aluno deverá aprender o que é indicado para sua série; todos os alunos deverão concluir o ensino fundamental e médio, além de garantia e boa gestão do investimento para a educação básica”. (SILVA e ALVES, 2009, p. 108).

¹⁴⁹ Saviani (2007, p. 3) denomina este Plano de Metas implementado pela União, o “carro-chefe” do PDE.

As críticas conduziram o MEC à elaboração do documento *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*¹⁵⁰ (BRASIL, 2007). Silva e Alves (2009), apoiadas em Osakabe, consideram o escrito um discurso político, porque tem intencionalidade e foi pronunciado em um contexto histórico de questionamentos. Assim, pode ser compreendido como uma tentativa governamental de responder às oposições e apresentar razões e princípios norteadores do PDE.

Infere-se que a intencionalidade do Executivo federal foi a de apresentar um novo plano de educação, um “plano executivo” que privilegia atualmente 41 programas¹⁵¹ organizados em quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização (BRASIL, 2007). O documento asseve o caráter global e sistêmico do PDE.

Sobre a adoção da abordagem sistêmica expressa no plano, Nardi, Schneider e Durlí (2010) analisam a origem da abordagem sistêmica em geral, na educação, e sinalizam a influência da área administrativa nesta abordagem.

Considerando-se a influência dos empresários no delineamento do PDE em vista dos investimentos destinados por eles à educação pública, é possível relacionar o princípio da visão sistêmica do PDE à lógica empresarial (...) Na lógica da abordagem sistêmica, é perceptível que a solução dos problemas educacionais dificilmente será buscada pelo estudo das causas ou do contexto histórico no qual a educação brasileira se insere, mas a partir de instrumentos fundamentalmente numéricos. A história torna-se apenas um evento, ou seja, um resultado observado a partir das avaliações realizadas pelo MEC. (p. 561/562).

A relação entre o PDE e Plano Nacional de Educação - PNE é analisada por Saviani (2007), Silva e Alves (2009) e Gracindo (2009). O PDE afirma sua atualidade ante o preceituado no Plano Nacional de 2001, e declara que a questão das ações a serem tomadas para a melhoria da qualidade da educação não teriam sido explicitadas. Saviani (2007) ressalta que o PDE não foi elaborado em articulação com o PNE, mas paralelamente, e sem levar em conta o disposto neste documento, este sim um Plano Nacional aprovado pelo Legislativo federal em 2001.

Há, porém, continuidades entre o PNE e PDE. Silva e Alves (2009, p. 113) as consideram, afirmando que “em muitas ações, o PDE aprofunda a lógica presente no

¹⁵⁰ Documento apresentado pelo ministro da Educação Fernando Haddad na 30ª Reunião Anual da ANPEd, em outubro de 2007.

¹⁵¹ No lançamento (04/2007), o PDE foi apresentado com 30 ações do MEC. Na cerimônia de sanção do FUNDEB (06/2007) foram lançadas mais sete ações. E, atualmente o plano é composto de 41 ações. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em 06 mai 2011.

PNE ao manter três eixos centrais da política educacional implantada a partir da segunda metade dos anos 1990 no Brasil”. São eles: a gestão, a ênfase nos processos de avaliação externa e a crença de serem instrumentos capazes de aferir a qualidade da educação, e o financiamento.

Decorridos mais de três anos da divulgação do PDE, essas autoras identificaram dificuldades na materialização de suas ações em virtude da lentidão na liberação dos recursos, sobretudo para os municípios menores que enfrentam dificuldades na elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR), bem como no cumprimento das exigências burocráticas para recebimento dos recursos. “Das mais de 4.300 prefeituras que solicitaram verbas do PDE em 2007, somente 38 receberam recursos do programa”. (SILVA e ALVES, 2009, p. 115; CAMINI, 2010, p. 544). É possível conjecturar que este conjunto de 38 municípios envolve, provavelmente, aqueles mais bem preparados e acostumados à tarefa da elaboração de projetos de captação de recursos, obedecendo à lógica gerencial própria das reformas dos anos 1990.

Camini (2010), em sua tese de doutoramento defendida em 2009, cujo objetivo foi analisar a política educacional do PDE, realizou entrevistas com representantes da Undime Nacional, Undime do Rio Grande do Sul e da UNESCO, apresentando as seguintes conclusões acerca da participação dos estados e municípios no PDE: a) essa estratégia de adesão dos entes federados a uma política de diretrizes já estabelecidas pode ser caracterizada do tipo “democracia induzida ou consentida”, podendo-se identificar ingerência e permeabilidade político-administrativas de uma instância sobre a outra; b) homogeneização da gestão viabilizada através das diretrizes formuladas centralmente e disseminadas para todo o país, “desconsiderando a enorme diversidade regional, estadual e municipal”; c) fragilização da autonomia ou mesmo subordinação dos entes federados, dada a dependência do acesso a recursos para o financiamento das ações geradas pelo plano. A pesquisadora, contudo, também identifica, no estudo realizado,

[...] a existência de um trabalho colaborativo entre as instâncias governamentais, caracterizado como uma revisão da postura da União ao assumir maiores compromissos, inclusive financeiros, e colocá-los à disposição dos estados, do Distrito Federal e dos municípios na implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública (p. 540).

Ela aponta uma “mudança e postura do MEC”, na relação com os municípios no desenvolvimento do PDE, “por assegurar aos entes federados condições de acesso

direto aos programas e às ações com garantia de assistência técnica e financeira, sem privilégios”. Destaca-se, ainda, na execução dessa política, a “realização do planejamento multidimensional articulado pelo MEC com municípios e estados com intermediação das universidades, UNDIME e outras organizações para auxiliar na implantação da política”. (CAMINI, 2010, p. 541). Por essa razão, os sujeitos desta investigação consideraram que a

[...] política adotada pelo MEC se traduz como ação compartilhada, não é centralizada, também não é vista como gestão impositiva. O MEC estaria exercendo o seu papel de coordenador maior da política educacional, envolvendo e articulando os entes federados na implantação e implementação do Plano. (CAMINI, 2010, p. 541).

A pesquisadora reafirma a necessária atuação do Estado na educação “através de uma estratégia de atuação comum – sem ser uniforme –, diversificada (...)” em que os acordos entre os entes federados e a União sejam pactuados “com base em relações horizontais (sem subordinação), preservando-se a autonomia dos entes federados nessa construção”. (CAMINI, 2010, p. 541).

Na análise do PDE, e especialmente em função do objeto desta investigação, é imprescindível considerar a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹⁵² como parâmetro proposto para mensurar a qualidade da educação do país.

O IDEB é um indicador objetivo de verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação – um dos eixos do PDE para a educação básica (CASTRO, 2010) – que combina dois índices usualmente utilizados para monitorar os sistemas de ensino: dados de fluxo escolar (promoção, repetência e evasão), e o desempenho dos alunos nas avaliações do INEP. Seu cálculo se baseia em dados de aprovação do Censo Escolar e nas médias de desempenho obtidas nas avaliações nacionais: Saeb, para as unidades da federação e para o país; e a Prova Brasil, para os municípios (BRASIL, 2007).

A combinação entre fluxo e o desempenho nas avaliações resulta em uma média que varia de 0 a 10. Foi estabelecida a meta nacional de 6,0 para o ano de 2021, e metas diferenciadas para cada unidade da Federação, por município, e por escola, para as duas fases do ensino fundamental e para o ensino médio, apresentadas bianualmente desde 2005. A meta nacional de 6,0 foi definida com suporte na média dos países

¹⁵² O IDEB foi elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) e serve para medir o desempenho do sistema por meio de uma escala que vai de 0 a 10. Sua metodologia está disponível em: http://www.inep.gov.br/download/Ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf. Acesso em 07 mai 2011.

desenvolvidos da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE.

Reynaldo Fernandes¹⁵³ (2007) assinala a complementaridade entre os indicadores que compõem o cálculo do IDEB. Este acentua não ser desejável que um sistema educacional reprove sistematicamente seus alunos, fazendo com que abandonem a escola antes de completar a educação básica, mesmo que estes tenham atingido elevadas pontuações nos exames padronizados. Por outro lado, um sistema em que os alunos concluem no período correto deve apresentar também bom desempenho nas avaliações a que se submetem seus alunos, como indício dos conteúdos que estão aprendendo.

O MEC, adotando iniciativa afeta à gestão gerencial, divulga¹⁵⁴ amplamente os resultados e metas do IDEB do país, estados, municípios e escolas em seu *site*, e também pela da imprensa nacional. A ideia é democratizar o acesso de todos aos índices. Tal prática, contudo, revela forte impacto nas instituições avaliadas, na forma de classificação que induz à comparação, em nome das necessidades de prestação de contas à sociedade (SOUSA, 2009, p. 34).

Considerando que o IDEB é um índice recente destinado à aferição da qualidade da educação brasileira nos termos preceituados pelo PDE, não há ainda estudos suficientes sobre este instrumento, e seus impactos no panorama nacional. Gouveia, Souza e Tavares (2009, p. 47) apresentaram investigação “buscando compreender melhor as possíveis relações entre o IDEB e outros indicadores sociais” na região metropolitana de Curitiba e litoral. Os resultados demonstram que o IDEB

[...] tem forte relação com os indicadores de desigualdade social, o que pode indicar a reprodução de exclusões sociais no âmbito educacional. Em outras palavras, o Ideb parece refletir não apenas as condições de oferta educacional, mas o contexto de desigualdade social e econômica que caracteriza os usuários da escola pública da Região Metropolitana de Curitiba e Litoral, o que pode fazer deste índice instrumento interessante para problematizar as interfaces entre as políticas públicas (GOUVEIA, SOUZA e TAVARES, 2009, p. 56).

¹⁵³ Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) à época de lançamento do IDEB, e professor titular da Universidade de São Paulo. No início de 2011, em razão de escândalos envolvendo o ENEM e o Sistema de Seleção Unificada (SISU) foi afastado Joaquim Soares Neto e nomeada, como presidente do Instituto, Malvina Tânia Tuttman, reitora da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UniRio).

¹⁵⁴ Consulta do IDEB em: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>.

O IDEB foi instituído pelo MEC como indicador de medida da qualidade da educação. Não parece apresentar, no entanto, os requisitos fundamentais capazes de aferir com maior eficácia os níveis de qualidade do ensino brasileiro. Por isso,

é questionado por educadores, pesquisadores e estudiosos, os quais argumentam que **é preciso considerar o processo** e não apenas medir o resultado através dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no censo escolar, e as médias de desempenho em avaliações do INEP” (grifamos) (CAMINI, 2010, p. 545).

Oliveira (2007) não se opõe ao estabelecimento de indicadores objetivos para o processo educacional, mas identifica um “problema” na medida em que este índice é tratado como um indicador de qualidade, isto é, a crítica repousa no fato de o IDEB, como produto, ser a medida da qualidade da educação brasileira. Assim procedendo, a análise sobre os processos educativos são preteridos em função do cálculo para aferir os produtos. É esse nicho que o IDEB preenche.

Camini (2010) defende a necessidade de o MEC desenvolver informações confiáveis e atualizadas sobre a realidade educacional de todas as escolas brasileiras, a fim de implementar políticas que possam auxiliar na qualidade do ensino. Defende, porém, o argumento de que os próprios sistemas de ensino e as escolas estabeleçam processos seguros de avaliação tendo por base a sua própria realidade:

Compreende-se, pois, que os sistemas e as escolas, possuindo condições técnicas e pedagógicas, saberão fazer um processo que ultrapasse a mera avaliação do estudante. O Ideb, obtido pela soma do desempenho nas avaliações de larga escala e fluxo escolar, passa a compor uma prática tecnoburocrática de gestão, cujo foco centra-se no alcance de metas e busca de resultados, obtidos através de mecanismos de avaliação quantitativa, da medição dos processos de aprendizagem. (CAMINI, 2010, p. 545).

No tocante à avaliação dos sistemas de ensino, esta temática necessita de apreciação em virtude do objeto investigado. Reconhecemos tratar-se de uma área que goza de larga produção e especificidades nos estudos em educação. Por isso, não pretendemos sua verticalização, mas, tão somente, nos apoiar em alguns de seus elementos básicos a fim de possibilitar a compreensão de iniciativas como o IDEB, Prova Brasil e, ainda, disparar a discussão sobre qualidade da educação que se seguirá.

As iniciativas de avaliação dos sistemas públicos de ensino emergem no Brasil na década de 1990, quando o Governo federal passou a organizar sistemas de avaliação educacional, sob a justificativa de subsidiar a elaboração de diagnósticos sobre a

realidade educacional e orientar a elaboração de políticas com vistas à melhoria da qualidade do ensino. Governos estaduais¹⁵⁵, seguindo a mesma lógica da gestão, elaboraram suas propostas de avaliação, complementando as de âmbito federal.

Produto da reforma educacional produzida a partir da reforma gerencial do Estado brasileiro, a avaliação visa gerar, gradualmente, impactos na lógica de gestão das políticas públicas, com reflexos nas relações de nos processos de trabalho. (SOUSA; LOPES, 2010, p. 54).

As avaliações da educação básica brasileira se desenvolveram em um contexto de reforma do Estado e de mudanças na sua forma de atuação no campo das políticas públicas (SOUSA, 2009). O Governo federal, apoiado pela legislação vigente, tomou como uma de suas principais incumbências a avaliação do ensino. A Constituição Federal, nos artigos 206 e 214, e a LDB (Lei 9.394/96), em diversos dispositivos (art. 9º, VI, VIII e IX), atribuiu à União a tarefa de avaliar os sistemas de ensino quase que de forma exclusiva.

A avaliação da qualidade por indicadores de desempenho constitui-se e uma das estratégias gerenciais de controle dos resultados e obriga os estados e os municípios a estabelecerem contratos de gestão, pelos quais será analisada a sua performance em relação aos objetivos pretendidos no campo educacional. (CASTRO, 2009, p. 32).

Na educação básica, destacam-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica¹⁵⁶ (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), como iniciativas do Governo federal¹⁵⁷. Em função do objeto deste estudo, interessa-nos uma panorâmica do Saeb, particularmente.

Em 2005, este sistema foi objeto de modificações, passando a constituir-se de duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), realizada por amostragem e na gestão das redes de ensino; e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, de base censitária e realizada nas escolas urbanas.

A Prova Brasil foi idealizada para produzir informações sobre o ensino oferecido por município e escola, com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões e direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino. (SOUSA, 2010, p. 33).

¹⁵⁵ Os Estados de Minas Gerais, Ceará, São Paulo e Paraná (GATTI, 2009) foram pioneiros nessa iniciativa.

¹⁵⁶ Instituído pela Portaria 1.795, de 27 de dez de 1994. Para tal iniciativa, foram determinantes as iniciativas historiadas por Gatti (2009), com destaque a elaboração do Edurural/NE, nos anos de 1981, 1983 e 1985.

¹⁵⁷ Criado no governo FHC.

A Prova Brasil foi aplicada nos anos de 2005, 2007 e 2009, avaliando os estudantes da rede pública urbana de ensino, de 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do ensino fundamental, com foco em Língua Portuguesa e Matemática. Como a metodologia da Prova Brasil e do Saeb é a mesma, desde de 2007 elas passaram a ser operacionalizadas em conjunto.

Após a instituição dos exames padronizados, é comum que os professores pautem seu trabalho docente pelo conteúdo das provas para determinar o currículo escolar, numa inversão de processo: não é o currículo mínimo nacional que pauta as provas, mas estas que instituem uma matriz curricular. Esse movimento cria um risco iminente de esvaziamento educacional, pelas concretas limitações dessas matrizes. Para Sousa (2010), a matriz do Saeb atualmente dita boa parte dos currículos escolares na prática. “O currículo é uma mistura do que já se tinha com as matrizes”. (SOUSA, 2010).

Essa pesquisadora alerta para o risco de redução dos currículos, uma vez que a Prova Brasil mede apenas o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. “As questões que se colocam são: essas áreas do conhecimento são suficientes para se medir a qualidade do ensino?” (SOUSA, 2010, p. 56). Atestar o desempenho dos alunos nessas duas disciplinas contribuiria de forma suficiente com um retrato confiável da qualidade da educação brasileira? Veja-se que os resultados da Prova Brasil (focalizam apenas duas disciplinas) somados a dados provenientes do Censo Escolar integram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB: referência principal de qualidade da educação básica do país.

Os sistemas de avaliação da atualidade apresentam as seguintes características, segundo Sousa (2009, p. 34): “ênfase nos produtos ou resultados; atribuição de mérito a alunos, instituições ou redes de ensino; dados de desempenho escalonados, resultando em classificação; dados predominantemente quantitativos; destaque à avaliação externa, não articulada à autoavaliação”. Também a prática da divulgação dos resultados das avaliações por meio de *rankings* é uma peculiaridade deste processo que dá margem à seguinte ideia:

Políticas educacionais formuladas e implementadas sob os auspícios da classificação e da seleção incorporam, conseqüentemente, a exclusão, como inerente aos seus resultados, o que é incompatível com o direito de todos à educação. (SOUSA, 2009, p. 34).

Cabrito (2009) discorre sobre o ranqueamento dos resultados das avaliações que ignoram os diferentes contextos em que a educação se faz. Tal prática parece servir a objetivos socialmente discriminatórios e que contribuem para a reprodução das desigualdades sociais e de ensinos de elite.

[...] a forma incorrecta como tem sido analisada a questão dos *rankings* de escolas e a questão da excelência, mas que cumpre bem o objectivo ultraliberal de *marketização* dos serviços de natureza pública (CABRITO, 2009, p. 195).

A prática das avaliações e de sua divulgação nos moldes que vem se desenvolvendo o Saeb, Prova Brasil, e outras, sugerem mecanismos excludentes, pautados na competição entre sistemas e escolas, e até entre os alunos. O princípio adotado – esclarece Sousa (2009) – é o de que a avaliação enseja competição, e a competição propicia qualidade.

Nesse âmbito, o Estado assume a função de proponente e “regulador” dessa lógica viabilizada por meio dos sistemas de avaliação. Não se encontra configurada, porém, uma vinculação entre a utilização dos resultados das avaliações e a formulação e implementação de políticas educacionais (SOUSA, 2009). Essa pesquisadora realizou estudo em cinco estados brasileiros¹⁵⁸, e ressaltou que “ainda não se constitui realidade a relação entre avaliação e implementação de medidas de melhoria da qualidade do ensino”. Castro (2010), por outro lado, acha tímida a utilização dos resultados das avaliações na sala de aula e na formação em serviço dos professores (p. 155), reforçando a necessidade da realização de estudos que analisem tais processos.

O mecanismo de incentivo vinculado aos resultados da avaliação educacional é uma prática observada em alguns sistemas de ensino brasileiros. Consiste na oferta de prêmios e gratificações àqueles sistemas e escolas que assegurarem “o melhor” desempenho de seus alunos. O fenômeno é recente nas políticas de educação, como exprimem Franco, Alves e Bonamino (2007), por isso, urge o desenvolvimento de investigações que descortinem seu real poder de indução da melhoria da qualidade da educação.

Pode-se inferir, entretanto, que o estabelecimento de incentivos financeiros fortalece a perspectiva da competição, diminuindo, na mesma medida, a cooperação e colaboração entre os sistemas e as escolas. Casassus, citado por Sousa (2009) pondera

¹⁵⁸ A investigação denominou “Sistemas de avaliação educacional no Brasil: características, tendências e uso dos resultados”, desenvolvida com Romualdo Portela de Oliveira e nos Estados da Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraná e São Paulo. Concluída em 2007 (SOUSA, 2009).

sobre a adoção de “incentivos”, e assinala que seus efeitos podem ser a diminuição da dignidade dos docentes, o enfraquecimento de sua motivação intrínseca, o enrijecimento dos currículos e a destruição dos vínculos entre professores e alunos.

Castro (2009) considera as avaliações baseadas em indicadores de desempenho restritas e inadequadas para medir a qualidade efetiva da educação em virtude de não ultrapassarem o nível instrumental. “Fundamentam-se em pressupostos técnicos que se distanciam de juízo de valor, do compromisso com a justiça social, bem como das ações e dos interesses dos sujeitos que, concretamente, a definem e a adotam”. (CASTRO, 2009, p. 31).

Conceito que anda *pari passu* com esse modelo de avaliação é o de responsabilização (*accountability*), expressa na da ideia de que os gestores têm a obrigação de prestar contas dos serviços realizados à sociedade. A responsabilização, mediante a lógica dos resultados, “se realiza pela avaliação *a posteriori* do desempenho das políticas públicas” por via de indicadores de desempenho que visam a alcançar os fins propostos (CASTRO, 2009, p. 33).

Iniciativas como a Prova Brasil e o IDEB procuram estabelecer a qualidade da educação por meio da responsabilização das escolas e municípios. A idéia subjacente é a de que, por meio dos *rankings*, por comparação, os gestores assegurariam a melhoria da qualidade do ensino. A responsabilização mascara a realidade, porque imputa à escola e às redes de ensino atribuições que são de ofício do Estado brasileiro, por meio das políticas sociais.

[...] os testes padronizados são instrumentos necessários, mas insuficientes para avaliar a melhoria da qualidade da educação (...) pois possuem um caráter restrito de avaliação. É importante considerar, nesse processo, não só os insumos, mas também outros indicadores como a cultura organizacional da escola, as práticas e as relações entre professores e alunos. (CASTRO, 2009, p. 34).

A qualidade da educação foi referida neste texto de forma transversal até o presente momento. A discussão sobre as políticas educacionais gestadas com origem na década de 1990, considerando os fenômenos de descentralização e municipalização, e a constituição dos sistemas de avaliação, com destaque para a Prova Brasil e IDEB, em meio às prescrições do PDE, tem como fim último discutir a qualidade da educação brasileira. Por isso, esta subseção encerra-se no exame dessa temática.

Quase a totalidade dos estudos sobre qualidade da educação apontam as características polissêmicas do tema. Cabrito (2009) assevera que a qualidade em educação é tema pouco pacífico, e muito sensível (p. 181). Castro (2009), Dourado (2007); Oliveira (2007) assegura que a noção de qualidade é complexa, de apreensão difícil, podendo ser abordada desde de variadas perspectivas e possibilidades, de acordo com os interesses e a própria concepção de homem e de sociedade defendidas em dado momento histórico.

Os estudos sobre qualidade são uma herança da Economia e Administração, e partiram da ideia de medir a rentabilidade dos investimentos aplicados. Na educação, o conceito adquiriu diversas concepções. Inicialmente, esteve ligado aos gastos públicos dedicados à educação e ao custo por aluno, com esteio na ideia de quanto mais custos e recursos, maior seria a qualidade da educação. Posteriormente, com a reforma do Estado, a lógica de medida da qualidade passou a ser gerencial, com foco na eficiência e eficácia dos serviços, isto é, conseguir o máximo de resultados com o mínimo de investimentos.

A análise sobre a qualidade da educação não constitui tema novo nas políticas educacionais. O tratamento conferido à temática assumiu diferentes conformações ao longo dos diversos momentos históricos do Brasil. Oliveira e Araújo (2005) enunciam três momentos específicos com origem nos quais a qualidade da educação foi considerada. O primeiro refere-se à fase de expansão do ensino (de 1930 a 1970); no segundo, o foco esteve na ampliação quantitativa da educação (1980); e o terceiro relaciona a qualidade da educação à aferição de desempenho (1990 até os dias atuais). Sem desconsiderar a importância da trajetória iniciada na década de 1930, importa-nos, neste estudo, levar em conta os aspectos principais desenvolvidos a partir da década de 1990.

Este período é intensamente marcado pela reforma educacional com a expansão da escolarização a setores diversificados da população. Parecem ter sido, porém, obstaculizadas as reflexões necessárias sobre as condições de oferta de uma educação de qualidade.

Essas constatações contribuem para o entendimento de que a democratização do ensino não se dá somente pela garantia de acesso, requerendo sua oferta com qualidade social para otimizar a permanência dos estudantes e, desse modo, contribuir para a melhoria dos processos formativos e da participação cidadã (CASTRO, 2009, p. 28).

A educação como direito é assegurada pela Constituição Federal de 1988. Na Emenda nº 14, esse direito passou a ser consubstanciado não apenas por meio do acesso e da permanência, mas também mediante a consecução do padrão de qualidade. Posteriormente, a legislação ordinária (LDB) determinou a qualidade da educação como princípio. “No entanto, em nenhum desses documentos, houve uma preocupação em definir o que seria uma educação de qualidade” (CASTRO, 2009, p. 29). E assim aconteceu, provavelmente, em razão da dificuldade de estabelecer consensos possíveis sobre o que é qualidade da educação. Em razão desse “vespeiro”, nossos legisladores preferiam silenciar a esse respeito.

Assumindo o Estado o modelo gerencial da gestão, de inspiração neoliberal, a educação passou a exigir ações descentralizadas; programas de responsabilização de diretores e professores pelo fracasso/sucesso dos alunos; participação da família na escola, dentre outras. A escola, nesse comenos, deveria ser uma instituição “mais ágil, mais eficiente e mais produtiva”, com preocupação focalizada no produto, em detrimento dos processos (CASTRO, 2009, p. 30).

Fonseca (2009) analisou a temática qualidade da educação, conforme expresso nos planos nacionais de educação produzidos e implementados no Brasil, na década de 1960. Levando em conta de suas considerações, estabelecemos a síntese expressa no Quadro 11.

Presidente	Documentos analisados	Qualidade
Collor (1990-1992)	Plano de Ação (1990) Ciclo de estudos (1990)	produzida pela definição de objetivos educacionais que pudessem ser quantitativamente aferidos
Itamar (1992-1994)	Plano Decenal de Educação Para Todos (1993)	implantação de amplo sistema de avaliação da educação básica a fim de aferir a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental
FHC (1995-2002)	Plano Nacional de Educação (2001)	implantação do Saeb, e utilização dos resultados como medida do desempenho da escola e do aluno constituindo a principal referência para a qualidade educacional
Lula (2003-2010)	Plano de Desenvolvimento da Educação (2007) ¹⁵⁹	30 metas referem a qualidade da educação; documento polêmico que despertou críticas; aspectos apontados como positivos: assistência técnicas

¹⁵⁹ Fonseca alerta para a necessidade da realização de futuras investigações, em face de o PDE ter existência recente. Como o plano encontra-se ainda em vigor no governo Dilma Russéf, reforça-se tal prescrição, a fim de que o alcance desse documento seja explicitado por outros pesquisadores em seus estudos.

		aos municípios com mais baixo IDEB; melhoria da profissionalização docente; formação para ensino básico como atribuição da CAPES, etc.
--	--	--

Quadro n° 11: Documentos analisados por Fonseca (2009) sobre a temática “qualidade” em Educação. Fonte: Elaborado pela autora, com base nos estudo de Fonseca, 2009.

Os planos educacionais analisados pela pesquisadora revelaram uma relação ambivalente entre os interesses dos substratos econômicos dos diferentes projetos nacionais analisados no período, e a mobilização de educadores preocupados com o desenvolvimento da escola pública. Sugere, então que, na prática “a ação educativa deu ênfase a programas e projetos orientados pela lógica do campo econômico, dirigindo a ação escolar para as atividades instrumentais do fazer pedagógico e para a administração de meios ou insumos”. (FONSECA, 2009, p. 173). A qualidade da educação, desta feita, foi legitimada pela competitividade viabilizada pelos *rankings* dos resultados das avaliações externas, podendo retratar a realidade do fenômeno educacional apenas de forma simplista e reduzida.

A despeito de como estão sendo consideradas a avaliação e a qualidade da educação no país, há quem postule *novos sentidos* para ambas, a fim de que a qualidade da educação seja elevada ao *status* de direito inalienável, em todos os seus níveis e modalidades.

Castro (2009) propõe que a qualidade da educação seja compreendida de outra maneira, baseada em pressupostos da vertente democrática. “Essa noção está estritamente articulada ao combate das desigualdades, das dominações e das injustiças sociais. Nesse sentido, *qualidade* é um conceito político e não técnico; sociológico e não gerencial; crítico e não pragmático”. (CASTRO, 2009, p. 23).

A autora ancora-se em Silva (1996) para apresentar a concepção democrática de qualidade em educação. Para esse autor, esta deve ser relacional, substantiva, política e histórica.

Relacional porque a má qualidade da educação de grupos sociais está sempre relacionada à boa qualidade da educação de grupos dominantes e privilegiados. Interrogar a qualidade substantivamente significa questionar os modos atuais pelos quais a educação é realizada, em vez de legitimá-los. Pensar politicamente sobre a qualidade da educação significa questionar os currículos, os métodos de ensino, os processos de avaliação existentes e, por último, significa voltar um olhar para os processos históricos e questionar como a natureza e a composição da oferta educacional se alterou em relação à estrutura de classe e a outros eixos de dominação. (CASTRO, 2009, p. 23).

Na legislação brasileira a gestão democrática é assegurada pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB¹⁶⁰. Sua implementação, entretanto, se apresenta gradual e bastante morosa no sistema educacional brasileiro.

Dourado (2007), coadunando essas argumentações, apresenta fatores externos e internos para consecução da qualidade da educação. No tocante aos **fatores internos**, seriam necessários para a melhoria da qualidade da educação: um Projeto Político-Pedagógico consistente, elaborado coletivamente, e avaliado por todos os que fazem a escola; a implantação e a efetiva participação dos vários segmentos da escola em conselhos escolares; a valorização e a formação docente, fundamentada em conhecimentos práticos e teóricos consistentes; e as condições do trabalho pedagógico. Os **fatores externos**, por sua vez, se voltariam ao estabelecimento de políticas consistentes e mais amplas, relacionadas à superação das condições de vida dos alunos e de suas famílias.

[...] falar de qualidade em educação é complexo porque são muitos os factores que condicionam os processos sociais e individuais, como é o da aprendizagem. Esta complexidade é, ainda, agravada por conta daqueles factores serem de natureza subjectiva, difíceis, pois, de classificar. (CABRITO, 2009, p. 186).

Essa perspectiva de análise da qualidade implica a mudança da ideia de responsabilização – própria das avaliações de larga escala – para uma visão de participação e envolvimento local nas decisões da escola.

Para Cabrito (2009), a aferição da qualidade pressupõe processos comparativos em relação a uma “qualidade-padrão”, viabilizada por meio de processo avaliativo. Avaliar é, segundo o autor, “uma das operações intelectuais mais questionáveis e difíceis e em relação à qual opiniões e atitudes são diferentes”, e até contraditórias (p. 182). Tal prática impõe-se, no entanto, de forma imperativa, pois tudo e todos devemos ser avaliados.

Reportando-se à sua prática avaliativa como professor, o autor se questiona sobre possíveis erros e injustiças que possa ter cometido no exercício cotidiano de avaliar. E pondera: “Só fico com aquele sintoma de incomodidade e de mal-estar, que não consigo identificar porque “os meus critérios de avaliação” são os “meus critérios de avaliação”, dificilmente standardizáveis. (CABRITO, 2009, p. 184).

¹⁶⁰ São apresentadas como medidas para assegurar a melhoria da qualidade da educação a Progressão Continuada, os Ciclos de escolarização, Programas de Correção de Fluxo Escolar e de Aceleração de Aprendizagem.

Este relato embasa as ideias principais do autor acerca da qualidade da educação e suas especificidades. A primeira delas reza que a qualidade em educação só pode ser aferida mediante “a competição entre uma instituição e ela própria” (CABRITO, 2009, p. 187), negando a possibilidade, portanto, da elaboração de *rankings* entre escolas e sistemas.

[...] a avaliação da qualidade em educação, qualquer que seja o conceito subjacente e o critério utilizado, pode e deve ser utilizada, mas por um professor, um estabelecimento ou um sistema educativo para comparar os seus desempenhos ao longo do tempo e, dessa comparação, retirar as razões que explicam um “andar para a frente” ou “um andar para trás”, em termos de qualidade. (CABRITO, 2002b).

O principal argumento exposto por Cabrito (2009) refere-se à impossibilidade de comparação entre escolas e sistemas e sua qualidade, em razão de suas “histórias”, trajetória dos alunos, e indicadores contextuais diferentes e únicos.

[...] será aceitável comparar estabelecimentos e a respectiva qualidade, a partir da análise de algum ou alguns destes indicadores? Como podemos comparar dois estabelecimentos e a respectiva qualidade em função (...) sem que se tenha em conta a “história” desses estabelecimentos, a história social dos alunos ou o contexto dos eventos (...)? Isto é, será despiciente a origem social e econômica dos alunos (com reflexos objectivos na aprendizagem e nas expectativas individuais); ou a “mobilidade” dos professores, que se traduz num vai e vem incessante de professores que borboleteiam de escola em escola; as condições de acessibilidade das escolas; os recursos educativos existentes; a organização dos horários ou a localização geográfica, para a compreensão, análise e explicação dos resultados visíveis? (CABRITO, 2009, p. 189).

Aqueles que pensam ser tudo mensurável, quantificável e transformável em número, alerta Cabrito (2009), ignoram um conjunto alargado de fatos e situações que condicionam a qualidade em educação, qualquer que seja o conceito utilizado, bem como os critérios para proceder à sua medição.

Os alunos que se apresentam a exame, os que fazem a Prova Brasil, por exemplo, não tiveram, todos, as mesmas oportunidades de sucesso escolar. Como podem, então, ser submetidos à mesma verificação, e seus resultados podem ser o principal instrumento de aferição da qualidade da educação do país? Os processos de

ensino não são iguais nas diferentes escolas; os alunos também não são iguais, e muito menos suas condições materiais de escolarização.

[...] os públicos destas escolas apresentam condições de partida muito diferentes, seja pela cor da pele, pelo capital cultural de que são portadores, pela riqueza e ocupação dos familiares, pelas condições de vida e de estudo e, naturalmente, pelas suas expectativas face à escola e ao futuro. (CABRITO, 2009, p. 195/196).

Outro aspecto merecedor de destaque é a prática de “treino” dos alunos para a realização dos exames. Eles são “adestrados” a fim de que “melhor” respondam às provas, para que logrem os “melhores” resultados possíveis – e isso não em relação a eles próprios, mas ao desempenho estipulado em metas quantificadas. Num processo avaliativo resumido a testes escritos nacionais, em que o aluno tem de mostrar o conteúdo aprendido, terão mais êxito aqueles que mais “treinarem” questões que possivelmente comporão o exame (CABRITO, 2009).

CrITÉrios utilizados nas avaliações para aferir a qualidade da educação – ensina esse autor – devem ser amplos, de ordem quantitativa e também qualitativa. Estes últimos podem, inclusive, ser diferentes de escola para escola, devendo apresentar o maior número possível de indicadores de contexto, a fim de possibilitar uma realidade bem espelhada do que se pretende avaliar.

[...] o processo de avaliação da qualidade em educação serve para que cada escola (cada aluno, cada sistema) conheça o seu próprio desempenho, a fim de poder, a cada ano, lançar mão das medidas necessárias e possíveis para que aquele desempenho melhore, então a avaliação surge como o instrumento privilegiado para promover a qualidade em educação. (CABRITO, 2009 p. 198).

Castro (2009), igualmente se referindo aos critérios e instrumentos de avaliação da qualidade da educação, os declara “não neutros, mas políticos”, por se constituírem práticas demarcadoras de espaços de poder e de conflito. A importância da avaliação é reafirmada, pois só com esta prática, torna-se possível detectar problemas e encontrar soluções. Não “a solução”, explica Cabrito (2009), mas “alternativas que permitam transformar o real, que não é, nem nunca foi, unidimensional”, a fim de torná-lo mais justo e equitativo. (CABRITO, 2009, p. 187).

A questão controversa não está na avaliação da qualidade da educação em si, mas nos processos utilizados para medi-la, no destino a dar a essa avaliação e, em última análise, nas razões que se encontram por detrás dela.

Os autores com quem dialogamos sobre avaliação e qualidade da educação apresentaram suas críticas aos modelos postos, baseados apenas no desempenho dos alunos em testes realizados contingencialmente (CASTRO, 2009, p. 40), e sugeriram modelos mais comprometidos com a qualidade da escola pública, destinada a todos.

Castro (2009) aposta na ideia da gestão democrática de qualidade da educação como um caminho possível. Sousa (2010) propõe uma avaliação externa que seja incorporada ao processo de autoavaliação da escola, a fim de que “os resultados de ambas possam ajudar a escola a lançar um olhar sobre si mesma”. Cabrito (2009) compreende a avaliação como meio, para que cada escola encontre o seu caminho, tendo como referência a si própria, fugindo, portanto, da formação de *rankings* que são retratos inverídicos na realidade.

Esses e outros autores têm percursos diferentes, referenciais teórico-metodológicos diversos, perspectivas próprias para o fenômeno educativo. Sugerem uma compreensão multifacetada da avaliação e da qualidade da educação, identificada como “a solução salvadora” para a educação brasileira. Parecem aventar, no entanto, alguns caminhos diferentes para esses processos, com vistas ao estabelecimento de uma escola pública e democrática de qualidade que acolha a todos.

Este subcapítulo teve como objetivo central discutir as políticas educacionais produzidas com origem na década de 1990, a fim de compreender os fenômenos da *descentralização, municipalização, avaliação em larga escala*, com foco no *IDEB, qualidade da educação*, analisando o *PDE*. Estes são aspectos que careciam de problematização em virtude da importância que assumem nas políticas educacionais da atualidade e, portanto, neste estudo.

Buscamos considerar as conformações que assumiu o Estado brasileiro com início nos anos de 1990, no contexto de reforma que o configurou em um Estado mínimo. A lógica proposta era a de agir globalmente e controlar localmente, viabilizando, assim, a descentralização e municipalização crescentes desde esse período.

Foi também na década de 1990 que foram organizados os sistemas de avaliação nacionais. As políticas que os viabilizaram foram influenciadas pelo modelo gerencial da gestão, com foco na eficiência e eficácia dos serviços, a fim de conseguir o máximo de resultados com o mínimo de investimentos. Compartilhando essa lógica, em 2007, o governo Lula lançou o IDEB, um índice que combina dados de fluxo escolar com o desempenho dos alunos em teste padronizado (Prova Brasil), assumindo o papel de principal (ou seria único?) indicador da qualidade da educação brasileira.

Estes são os aspectos centrais das políticas educacionais da atualidade, que servem de base para este ensaio. Para fins didáticos, eles foram relacionados nesta subseção, entretanto, não podem ser considerados em separado da política de Educação Especial de perspectiva inclusiva – o objeto desta investigação.

Fenômenos como a municipalização e a formulação de projetos e programas federais com execução prevista para o contexto local repercutem diretamente na política de Educação Especial, como será demonstrado por meio dos resultados expostos no capítulo seguinte. Isto atesta que as temáticas desenvolvidas estão entrelaçadas nas políticas educacionais brasileiras, compondo um todo indissociável, impossível de ser apartado, a não ser para efeitos didáticos, como os anunciados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objeto de estudo desta investigação emergiu da participação no Projeto Observatório da Educação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP - Edital N° 001/2008), uma pesquisa realizada por grupos vinculados a programas de pós-graduação *stricto-sensu* em educação. A iniciativa, denominada **Bons resultados no IDEB: estudo exploratório de fatores explicativos**¹⁶¹, anteriormente referida, agregou pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP), responsável pela coordenação geral do projeto; Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD) e Universidade Estadual do Ceará (UECE).

O estudo pretendeu identificar fatores associados à melhoria do desempenho de estudantes do ensino fundamental de rede municipais, medidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em São Paulo, Mato Grosso do Sul e Ceará. Em cada estado foram analisados dados quantitativos e qualitativos relativos a dez municípios, subdividindo-se a amostra entre cinco municípios com maior desempenho absoluto, e cinco municípios com maior avanço nos resultados obtidos. No caso do Ceará, a pesquisa foi realizada nos municípios de São Gonçalo do Amarante, Sobral, Catunda, Jijoca de Jericoacoara, Mucambo, Boa Viagem, General Sampaio, Martinópolis, Ipu e Aratuba.

A participação nesta pesquisa, na condição de aluna de mestrado, possibilitou, como exposto na introdução, colaborar na coleta nos municípios da amostra, recolhendo dados também para esta investigação individual. O resultado deste processo importou no delineamento do objeto de estudo desta investigação: a política de Educação Especial de perspectiva inclusiva da rede de ensino de Sobral-CE, em meio às políticas de avaliação de larga escala nacionais.

Possibilitou, ainda, a elaboração de um estudo exploratório sobre as iniciativas de educação inclusiva nos municípios¹⁶² de Aratuba, Boa Viagem, Catunda, General Sampaio, Ipu, Jijoca de Jericoacoara, Martinópolis e Sobral.

Os resultados e discussão desta pesquisa estão, portanto, divididos em duas partes. Inicialmente, apresentam os resultados do estudo exploratório realizado e, na

¹⁶¹ Esta pesquisa encontra-se em fase de conclusão, não tendo sido publicada até a presente data.

¹⁶² O município de São Gonçalo do Amarante não consta neste estudo exploratório, em função de ter sido o local do pré-teste da pesquisa do Observatório e, assim, não ter sido possível utilizar o instrumento específico desta investigação (questionário de três perguntas) naquela municipalidade. Também o município de Mucambo não compôs este estudo exploratório, em razão de o sujeito investigado não ter respondido ao instrumental deste estudo.

sequência, os resultados e discussão do estudo de caso “políticas de Educação Especial de perspectiva inclusiva de Sobral-CE, no contexto das políticas de avaliação em larga escala”.

3.1 Estudo exploratório em municípios cearenses: iniciativas da Educação Especial na perspectiva inclusiva

Os estudos exploratórios são desenvolvidos com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato (GIL, 2009). São comumente realizados como a primeira etapa de uma investigação mais ampla. “O produto final deste processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados”, como é o caso que apresentamos.

Os resultados a seguir expressos e discutidos têm significação dupla, portanto. Têm valor por ter possibilitado o esclarecimento e delimitação para o estudo de caso desta investigação. E, ainda, valor em si, em face da escassez de pesquisas sobre a educação especial/inclusiva no Estado do Ceará. Mapeamentos sobre a existência de iniciativas educacionais são desconhecidos, principalmente considerando o critério de serem municípios de destaque no IDEB em cenário cearense.

O Estado do Ceará é dividido em oito macrorregiões de planejamento¹⁶³, como pode ser visualizado na figura a seguir. São elas: Baturité, Cariri-Centro Sul, Litoral Leste-Jaguaribe, Litoral Oeste, Região Metropolitana de Fortaleza, Sertão Central, Sertão dos Inhamuns e Sobral-Ibiapaba.

¹⁶³ Instituído por meio da Lei 12.896/1999.

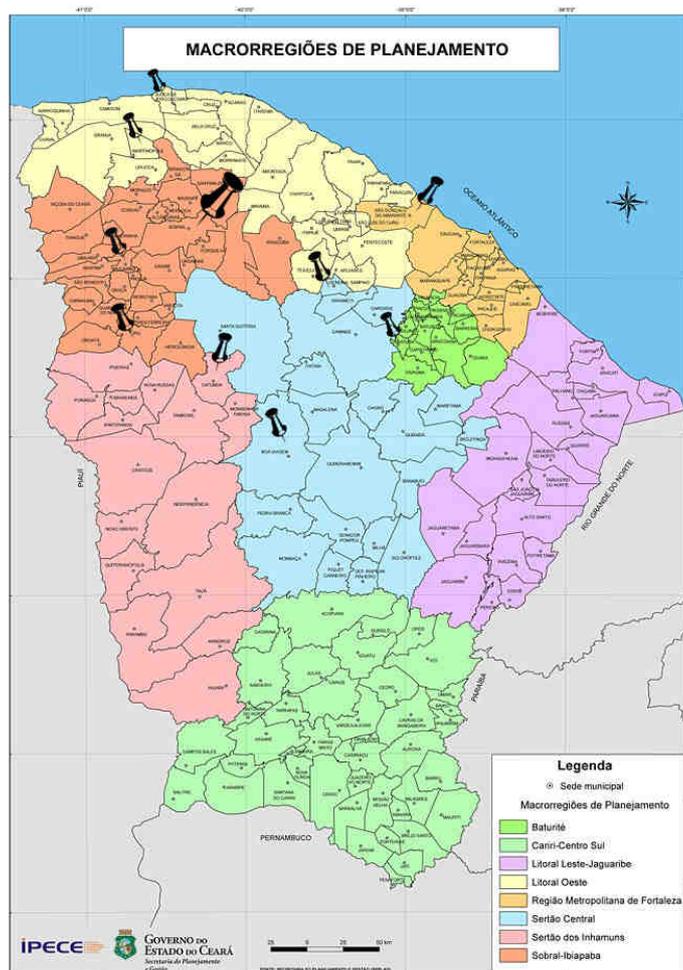


Figura n° 2: Mapa das macrorregiões de planejamento do Ceará, IPECE, 2009.

Os oito municípios¹⁶⁴ onde se desenvolveu o estudo exploratório estão localizados nas seguintes macrorregiões: Baturité (Aratuba), Litoral Oeste (Jijoca de Jericoacoara e Martinópolis), Sertão Central (Boa Viagem e General Sampaio), Sertão dos Inhamuns (Catunda) e Sobral-Ibiapaba (Sobral e Ipu). As macrorregiões *Cariri-Centro* e *Litoral Leste-Jaguaribe Sul* e *Região Metropolitana de Fortaleza* não foram representadas por nenhum dos oito municípios.

Comparações entre os indicadores socioeconômicos das macrorregiões permitem garantir que a maior do Estado é a do Sertão Central, com 29.683,5km², e a menor é a de Baturité, com área aproximada de 3.707,3km². No tocante aos indicadores populacionais, a Região Metropolitana de Fortaleza corresponde a 43% da população total do Ceará, sendo a maior. Em segundo lugar, destaca-se a macrorregião Sobral/Ibiapaba, com 840.368 habitantes (9,83%) (CEARÁ, IPECE, 2010).

¹⁶⁴ São apenas oito municípios em razão da saída de São Gonçalo do Amarante e Mucambo.

Os indicadores educacionais de 2008 revelam que a taxa de escolarização do ensino fundamental nas macrorregiões de Sobral/Ibiapaba e Litoral Leste atingiu o valor percentual de 100%, enquanto a Região Metropolitana de Fortaleza registrou percentual inferior a 90%¹⁶⁵.

O Produto Interno Bruto (PIB)¹⁶⁶ da Região Metropolitana de Fortaleza, em 2007, correspondeu a cerca de 65% do PIB total do Estado, dividido pelos setores de serviços (72,4%), indústria (26,7%) e agropecuária (0,9%). O segundo maior PIB foi o da macrorregião Sobral/Ibiapaba (CEARÁ, IPECE, 2009).

Os dados econômicos, sociais e políticos de cada um dos municípios não foram detalhados neste estudo exploratório, em razão de seu caráter acessório nesta investigação. Mesmo os referentes ao contexto educacional foram considerados apenas os mais significativos em virtude das peculiaridades deste estudo. O quadro 12 anuncia os resultados no IDEB de 2009, as matrículas rurais e urbanas no ensino fundamental (anos iniciais e finais) e as matrículas rurais e urbanas da modalidade *Educação Especial*¹⁶⁷ para o ensino fundamental (anos iniciais e finais). A forma de anúncio dos dados obedeceu à organização feita pelo MEC/INEP, por meio do Censo Escolar de 2010.

Municípios / codificação do sujeito ¹⁶⁸	Codificação do sujeito	IDEB (2009)		Matrículas Ensino Fundamental ¹⁶⁹		Matrículas Educação Especial ¹⁷⁰	
		Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais
ARATUBA (M_A)	SecA			Urbana 422	Urbana 456	Urbana 10	Urbana 8

¹⁶⁵ Há dados educacionais municipais mais recentes, contudo, optamos pelo uso destes (CEARÁ, IPECE, 2008) em razão de serem os mais atuais considerando-se as macrorregiões cearenses.

¹⁶⁶ O PIB do Estado foi apontado no Anuário do Ceará 2009-2010 no valor do R\$ 56.939 milhões em 2009, apresentando um crescimento de 6,5% em relação ao de 2007. Optamos, porém, por novamente considerar os dados do IPECE (2008) em razão de serem os mais atuais, considerando-se as macrorregiões.

¹⁶⁷ O documento Censo Escolar 2010 apresenta no Anexo II a denominação “Educação Especial” e entre parênteses a seguinte expressão: “alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos”. Em Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2010 é dado o seguinte esclarecimento no tocante aos alunos dessa modalidade: “1) *Incluídos - Alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais em Classes Comuns do Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos.* 2) *Classe Especial - Alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais em Classes especiais do Ensino Regular e/ou da Educação de Jovens e Adultos.* 3) *Escolas exclusivas - Alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais em Escolas exclusivamente Especializadas*”. Disponível em: <<http://www.educasensomec.inep.gov.br/web/guest/resumos-tecnicos>>. Acesso em 07 jun 2011.

¹⁶⁸ Os sujeitos entrevistados neste estudo exploratório serão codificados conforme disposto no Quadro 12, passando a ser designados de agora em diante desta maneira.

¹⁶⁹ Os valores apresentados referem-se à soma das matrículas “parciais” e “integrais”.

¹⁷⁰ Os valores apresentados referem-se à soma das matrículas “parciais” e “integrais”.

		3.9	4.0	Rural 906	Rural 887	Rural 15	Rural 11
BOA VIAGEM (M_B)	SecB DirA	4.1	3.5	Urbana 1.956	Urbana 1.427	Urbana 55	Urbana 22
				Rural 3.392	Rural 2.628	Rural 51	Rural 25
CATUNDA (M_C)	SecC	4.0	3.2	Urbana 492	Urbana 459	Urbana 12	Urbana 12
				Rural 413	Rural 268	Rural 8	Rural 3
GENERAL SAMPAIO (M_D)	SecD	3.9	3.5	Urbana 549	Urbana 384	Urbana 19	Urbana 1
				Rural 451	Rural 284	Rural 8	Rural 2
IPU (M_E)	SecE	4.0	3.2	Urbana 2.387	Urbana 1.905	Urbana 80	Urbana 32
				Rural 1.339	Rural 762	Rural 22	Rural 5
JIJOCA DE JERICOCOARA (M_F)	SecF	4.9	4.7	Urbana 565	Urbana 502	Urbana 18	Urbana 0
				Rural 995	Rural 829	Rural 9	Rural 6
MARTINÓPOLE (M_G)	DirB	4.4	3.8	Urbana 903	Urbana 770	Urbana 12	Urbana 6
				Rural 404	Rural 305	Rural 2	Rural 2
SOBRAL (M_H)	SecG DirC	6.6	-	Urbana 9.784	Urbana 6.568	Urbana 488	Urbana 150
				Rural 3.685	Rural 3.845	Rural 163	Rural 84

Quadro nº 12: Dados educacionais dos municípios integrantes do estudo exploratório.

O objetivo do estudo exploratório foi mapear as ações das SME referentes à Educação Especial de perspectiva inclusiva nesses municípios. Os dados foram coletados nas secretarias de Educação, e os sujeitos pesquisados foram o(a)s secretário(a)s ou técnicos designados pelos gestores. Nos municípios de Boa Viagem e Sobral, responderam também ao questionário os diretores das escolas de maior IDEB; e em Martinópolis, apenas a diretora da escola de maior IDEB participou do estudo. Para tratamento dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo com aporte em Bardin (1977). Emergiram as seguintes categorias de análise:

- (1) existência de ações de Educação Especial de perspectiva inclusiva no município;
- (2) principais ações de perspectiva inclusiva desenvolvidas pela SME;
- (3) existência de outras instituições de atendimento educacional às crianças com deficiência;
- (4) ações de perspectiva inclusiva na estrutura administrativa da SME.

Todos os municípios pesquisados declararam possuir iniciativas de Educação Especial de perspectiva inclusiva. Em M_A¹⁷¹ e M_E, entretanto, estas são apontadas como medidas recentes em âmbito municipal. SecA afirmou que tais ações foram formuladas na gestão em curso, “*não só porque estava já como uma ação do PAR, mas porque foi uma das prioridades discutidas nas oficinas de construção do Plano Plurianual*”.

SecD assinalou: “*nós não temos a nível municipal uma política assim voltada [à inclusão] ainda não. Mas a gente tem aquela questão ali da inclusão, recebendo portadores de necessidades nas turmas regulares*”. A asserção sugere que o gestor compreende as iniciativas, não como realização municipal, mas como fruto da observância de determinações nacionais reproduzidas também naquele contexto.

SecB e SecG referem a necessidade de uma estrutura de apoio para a efetivação da implementação das ações de educação inclusiva.

E nós incluímos todos, é um direito. Mas incluímos da maneira correta, dando apoio necessário. (Sec B).

Nós fomos defensores da proposta de educação inclusiva existente hoje no Brasil, e concordamos que ela tem de ser entendida na estrutura de apoio, senão ela não funciona. (Sec G).

A formação dos professores do ensino regular para atuar em contextos orientados pela perspectiva inclusiva é abordada na asserção: “*os profissionais [docentes] não estão ainda aptos a fazer esse trabalho [educação inclusiva] realmente como ele deve ser feito*”. (SecD). SecG compartilha esse entendimento na medida em que afirma a formação desses professores como “*muito frágil. Eu não sinto ainda os professores terem o conforto, o domínio, a sensibilidade... e não é por culpa deles, é por causa da estrutura mesmo*”.

Os municípios acima (M_H e M_D), considerando tais carências, declararam possuir iniciativas de formação específica destinadas aos professores de suas redes. SecD relatou a articulação com a Secretaria de Educação Básica (SEDUC-7ª Crede/Canindé) para realizar a formação destinada a todos os professores daquela rede, com vistas a capacitá-los ao trabalho docente com alunos com deficiência.

A gente vai ofertar um curso para todos os professores [...] Como eu falei eles [professores] não têm essa preparação para saber realmente trabalhar direitinho com os portadores de necessidades. Então esse curso tem

¹⁷¹ Esta codificação está disposta no Quadro nº 12.

previsão para se iniciar esse ano o primeiro encontro. E tem, assim, todo um projeto elaborado do que eles vão trabalhar em cada módulo. Isso aí é iniciativa da Secretaria juntamente com a CREDE de Canindé. E a gente vai estar ofertando essa formação para todos os professores (SecD).

Ainda no tocante à formação de professores, SecG declarou seu município como polo do programa federal de formação “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, citando a necessidade de captar mais formações destinadas aos professores, dentre elas a formação em Libras.

As iniciativas de educação inclusiva são referidas como “dívida” daquela rede de ensino para com os alunos com deficiência, afirma SecG, exprimindo que o município não tem “*uma estrutura ideal de educação inclusiva, mas apenas ações bem pontuais*”. DirC, gestor da escola de maior IDEB daquele município, também se reportou à educação de pessoas com deficiência como “dívida” em função dos profissionais daquela escola não “dominarem o assunto”.

No tocante às principais ações relacionadas à educação inclusiva desenvolvidas pelas SME’s (categ. 2 de análise), os gestores informaram as seguintes, compondo o panorama exposto no quadro 13.

Municípios	Principais ações de Educação Inclusiva
Aratuba M_A	<ul style="list-style-type: none"> - Implantação de ação psicopedagógica em duas [escolas] nucleada. - Processo de identificação das crianças com “dificuldades de acompanhamento na escola” (realizado por psicopedagogas). - Constituição de roteiro de aproximação entre o Coordenador pedagógico, os alunos e os professores.
Boa Viagem M_B	<ul style="list-style-type: none"> - Criação do NAPE, local de atendimento especializado previsto para desenvolver as habilidades dos alunos com deficiência composto pelos dos seguintes profissionais: fonoaudióloga, psicóloga e psicopedagogas. - Prática de anamnese com os pais das crianças com deficiência. - Seleção diferenciada das professoras do NAPE. - Proximidade com a família dos alunos com deficiência. - Parcerias com as áreas da saúde para o atendimento aos alunos com deficiência.
Catunda M_C	<ul style="list-style-type: none"> - Sala de recursos multifuncional implantada. - Atendimento domiciliar de alunos com dificuldade de locomover-se à escola. - Trabalho específico com alunos surdos.
General Sampaio M_D	<ul style="list-style-type: none"> - Espera de instalação de sala de recursos multifuncional (SRM). - Inscrição de 2 professores para a formação em Educação Especial. - Aguardo da implantação de SRM em mais duas escolas.
Ipu M_E	<ul style="list-style-type: none"> - Estruturação de salas “de educação especial” que vieram com “4 kits multimídia¹⁷²”. - Atendimento de alunos pela professora da sala “de educação especial” e, ainda, no CAPS e no NAFET. - Capacitação da professora responsável fazendo curso de Libras pela SME.
Jijoca de Jericoacoara	<ul style="list-style-type: none"> - Existência de “Núcleo de Atendimento Pedagógico” com psicólogo, terapeuta ocupacional, pedagogos e nutricionista para atendimento aos alunos com deficiência.

¹⁷² Expressão literal pelo sujeito.

M_F	
Martinópolis M_G	- Constituição de um “Centro” destinado ao atendimento específico de crianças com deficiência, localizado em uma das escolas da rede.
Sobral M_H	- Existência de professores de atendimento educacional especializado (AEE) em todas as escolas da rede. - Material didático específico para os alunos com deficiência. - Existência de um professor auxiliar com formação específica para trabalhar nas salas que têm alunos com deficiência matriculados. - Construção de escolas em consonância com os padrões de acessibilidade, e adequação dos prédios escolares existentes.

Quadro nº 13: Principais ações de educação inclusiva dos municípios do estudo exploratório.

Algumas dessas ações foram mais detalhadas pelos sujeitos, possibilitando analisá-las com base em pontos convergentes, ou considerando-se sua unicidade e peculiaridades.

Os municípios M_H e M_B afirmaram desenvolver ações de identificação dos alunos com deficiência na escola e no sistema, sugerindo reconhecerem a necessidade de aproximação da realidade individual desses alunos. A trajetória desenvolvida por M_H evidencia que os resultados da avaliação municipal são utilizados para o reconhecimento das peculiaridades desse alunado. SecG relata: *“Esse ano [2010] nós mapeamos os resultados de aprendizagem, porque os alunos com deficiência estavam lá”*. Após tal identificação, os alunos foram *“diluídos nas escolas da rede”*, em turmas regulares; e estas salas contaram com um professor a mais para auxiliar o trabalho do docente titular, afirmou aquele secretário.

As ações materializadas nos contextos municipais foram identificadas de maneiras diversas. Isso remeteu à necessidade de conhecermos os “lugares” desse atendimento. SecA, SecB e SecD correlacionaram o atendimento aos alunos com deficiência como “ação psicopedagógica” desenvolvida prioritariamente por profissionais “psicopedagogos”, mas também por psicólogos, fonoaudiólogos – todos do âmbito da clínica, e não da educação. Outros gestores referiram o local de atendimento educacional em dois âmbitos: sala de aula regular e acompanhamento em “outro espaço” – também este apresentado de maneira variada. A “Sala de Recursos Multifuncionais” (SRM) foi reportada por SecG, SecC e SecD; DirB apontou como local do atendimento um “Centro” localizado em uma das escolas da rede. SecA não faz referência a local de atendimento, mas apenas a “ação psicopedagógica”. SecB e SecF citaram um “Núcleo” e, por fim, SecE denominou “salas com kits multimídia” o espaço de atendimento aos alunos com deficiência daquela rede de ensino.

Os secretários que afirmaram que os municípios possuíam Salas de Recurso Multifuncionais (SRM) (SecG, SecC e SecD) explicitam, em alguma medida, sua compreensão sobre esse local de atendimento e seu funcionamento:

É uma sala com todo tipo de deficiente, com a especialista que faz esse acompanhamento (SecC);

É uma sala onde tem uns materiais que a escola aqui da sede está recebendo pra fazer esse trabalho especializado, uma sala de recursos multifuncionais. E não é que os portadores de necessidades vão sair da escola [regular] não; eles vão estar na escola pela manhã e poderão frequentar essa sala à tarde e vice-versa; (SecD);

Todas as nossas escolas possuem um professor de atendimento especializado (AEE) que a proposta da educação inclusiva propõe com atendimento no contra-turno. Esses professores trabalham da mesma forma, com a mesma metodologia do que o professor titular em sala de aula. Eles [professores do AEE] têm um material didático estruturado que é o PAI [Projeto Pensamento, Atenção e Inteligência¹⁷³], que trabalha na concepção do desenvolvimento da inteligência. São sessões que ocorrem com no máximo 20 alunos. (SecG).

A citação acima evidencia uma prática só observada no contexto do município (M_H): a adoção e uso de material didático estruturado e específico para o trabalho pedagógico com alunos com deficiência. Trata-se do material “Projeto Pensamento, Atenção e Inteligência – PAI”, que foi escolhido e adquirido pela Secretaria para auxiliar o professor que trabalha na SRM. Percebemos, contudo, certa incoerência no relato do SecG, quando afirma a existência desse material específico, depois de ter dito que os professores da SRM utilizam metodologia idêntica ao do professor da sala de aula regular.

Ressaltamos que o estudo exploratório desenvolvido não pretendeu a confirmação da existência, e muito menos, do modo de funcionamento dos espaços de atendimento destinados ao alunado com deficiência dessas redes. A análise desenvolvida sobre as ações de educação inclusiva naqueles contextos pautou-se unicamente nas declarações fornecidas pelos gestores daquelas secretarias educacionais municipais.

¹⁷³ Material didático que afirma priorizar “competências e habilidades para a aprendizagem, ampliando a capacidade de resolver problemas, criar estratégias e desenvolver procedimentos”. Afirma “trabalhar a diversidade, reconhecendo e valorizando as diferenças no modo de pensar de cada aluno”; E, por fim, “promove a metacognição”. O material tem duas linhas de atuação, a Educação Infantil, com 3 diferentes publicações e o Ensino Fundamental, com 5 publicações. A metodologia proposta pelo material prevê que o mesmo seja trabalhado com os alunos em sessões semanais de até 25 minutos (até três vezes por semana). Projeto Pensamento, Ação e Inteligência (Projeto PAI); Autores: Marian Baques e Marisa Rodrigues de Freitas, Editora SM.

Constatando a multiplicidade de designações utilizadas para referir o local de atendimento destinado aos alunos com deficiência, questionamos o alcance das políticas nacionais de perspectiva inclusiva que determinam unicamente a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) como espaço para esse fim. Mesmo que consideremos que, de um modo mais ou menos articulado, os gestores estivessem se referindo à “SRM do MEC”, no mínimo, a maneira como muitos se pronunciaram revela certo desconhecimento da estrutura e formas previstas para a materialização das políticas federais de educação inclusiva nos municípios brasileiros.

O M_H destacou-se no levantamento de uma problemática “*com grande repercussão*”, segundo SecG, que envolve suas políticas de avaliação municipal e o atendimento aos alunos com deficiência. É o próprio gestor educacional que relata essa dinâmica em tom problematizador:

Vou colocar uma coisa simples, mas com uma grande repercussão. Esses alunos são avaliados pelos nossos procedimentos normais de avaliação. Eles são avaliados, nós partimos do pressuposto de que não temos um procedimento de caráter avaliativo para esses alunos com deficiência. E não é por opção, é realmente por que nós não temos mesmo. Não tendo, a gente fica na questão: avalia ou não avalia?[...] Então esses meninos são avaliados, o argumento para isso é até frágil, mas é o que temos. Eles são avaliados, e dentro do que a gente perceber a gente considera... Mas nós não temos uma estrutura que resguarde esse aluno. Você imagine essa criança sendo avaliada no mesmo coorte com outro aluno, e o que pode gerar isso para essa criança, para a atmosfera da escola. A gente entende também que não podemos não avaliar, porque teria o mesmo efeito perante a sala e a escola. Talvez fosse pior. Nós não resolvemos essa problemática. (SecG).

A fala do secretário (SecG) acima expõe questões daquelas políticas municipais que merecem ser compreendidas e comentadas. Inicialmente, estas não foram questões formuladas por nós, *a priori*, mas suscitadas pelo próprio sujeito entrevistado. O relato, então, possibilita o seguinte entendimento:

- a) os alunos com deficiência são avaliados pelos procedimentos “normais”, isto é, avaliação municipal em larga escala, juntamente com os demais alunos da rede;
- b) isto ocorre porque inexistem outros procedimentos de caráter avaliativo destinados a estes alunos;

- c) esta não é uma escolha, mas uma falta “de opção”, uma situação imposta em razão da ausência de outros meios/instrumentos;
- d) o desempenho desses alunos no procedimento avaliativo é analisado de alguma maneira, pois dentro do que eles “perceberem”, eles “consideram”; e
- e) há o entendimento de que essa prática não “resguarda” esses alunos.

Em paralelo, M_H desenvolve premiação¹⁷⁴ em virtude dos resultados aferidos na citada avaliação local. E novamente, de forma espontânea, SecG situa os alunos com deficiência nessa dinâmica:

Quando eu falei desse processo, eu falei da nossa avaliação externa [avaliação de desempenho de M_H], e na nossa avaliação a gente conhece os nossos alunos. A meta para premiação da nossa avaliação externa é 90% de alfabetização [...]. A escola que alcançar 90% será premiada sem concorrer com ninguém, é uma meta dela. Por que os 10% ? É justamente para a comprovação daqueles alunos que apesar de ter lutado e da escola também ter lutado, mas apesar de alguma deficiência não conseguiu alcançar naquele tempo aquele resultado. Nossos 10% é para isso. Então nós sabemos quem são os nossos alunos. Misturando tudo não dá 5%, mas deixamos em 10%. A gente induz a escola trabalhar com esses alunos desde o começo. É um jogo que a gente faz. Não abandonem esse menino senão vocês vão se prejudicar na avaliação. (SecG).

São possíveis outras considerações baseadas no excerto acima transcrito:

- a) a avaliação municipal tem a função de identificar os alunos da rede com suporte nos seus desempenhos nos testes; essa estratégia é usada para apontar os alunos com dificuldade de aprendizagem e com deficiência matriculados;
- b) a meta arbitrada para premiar as escolas é de 90%, estipulando-se, portanto, uma “margem” percentual de 10% para “acolher” os alunos cujo desempenho não foi “satisfatório”; nesse nicho, encontram-se os alunos com deficiência; e
- c) esses alunos (da “margem”) não devem ser “abandonados”, sob pena de estas escolas serem prejudicadas na avaliação municipal.

No tocante à participação dos alunos com deficiência na Prova Brasil – avaliação em larga escala de âmbito nacional também aplicada naquele município – SecG indaga e comenta:

Agora na Prova Brasil me parece que se você enviar um comprovante, um laudo eles levam em consideração isso, me parece. Eu vou tirar essa dúvida [...] O que está ocorrendo com os meninos que têm deficiência e que tem um

¹⁷⁴ Lei Municipal n° 342, de 05/03/2002.

*percentual de não se dá bem nessa prova [Prova Brasil]? **Porque ela não é feita para a condição desse menino** [...] Mas eu sou do princípio de que um aluno que não tenha condição de ser avaliado não deva ser avaliado. Porque isso é um pecado para com esse aluno, para com a escola e para com o município. (SecG).*

A forma como os alunos com deficiência tomam parte nesse teste é considerada com apoio nos seguintes pressupostos:

- a) o secretário informa não ter certeza quanto à identificação dos alunos com deficiência no teste, sugerindo que, se apontada sua condição peculiar, esta seria levada em “consideração”;
- b) o teste, homogêneo e aplicado em larga escala em todo o território nacional, não é elaborado considerando-se as peculiaridades e singularidades de crianças com deficiência; e
- c) assim, estes alunos não deveriam ser avaliados por intermédio desse instrumento, pois tal prática predicaria os alunos avaliados, as escolas e seus municípios.

Embora este gestor afirme como importantes os testes em larga escala, tais como a avaliação municipal, SPAECE¹⁷⁵ e a Prova Brasil, M_H defende a necessidade de se “qualificarem os processos”. Analisando especificamente o IDEB, em que um dos elementos de composição é a nota na Prova Brasil, alerta: “*é preciso ter cuidado com o ele pode significar*” [...] *é preciso se instituir com mais precisão os processos de avaliação, pois se está mexendo com a imagem política dos municípios e com o bolso deles*” (SecG).

Por isso, lança conjecturas de um processo avaliativo mediante o qual os alunos com deficiência sejam contemplados em suas especificidades.

Agora nós temos que criar um método justo para que ele seja avaliado [...] Eu acho duas coisas: primeiro, as avaliações tem que dizer quem são os alunos com deficiência e, depois, criar um procedimento, seja laudo, visitas, provas[...] Deve ter um mecanismo de avaliação e a indução de um acompanhamento de procedimento pedagógico com eles [alunos com deficiência] que dure o ano todo, e que isso seja computado, inclusive no SPAECE. (SecG).

Confessa, entretanto, que não domina “como” fazê-lo. “*O como, eu ainda não sei. Aqui [no M_H] eu não sei dizer como fazer. O sistema ainda não tem condição, nem aqui e nem no Estado, que é ainda mais complexo*” (SecG). O desabafo do gestor

¹⁷⁵ Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará.

não nos parece uma questão localizada e circunscrita aos domínios deste município, mas, antes, um caso que representa a situação fática de inúmeros outros municípios brasileiros. Os alunos com deficiência estão matriculados nas redes comuns de ensino e, portanto, são submetidos aos processos de avaliação nacionais e, em alguns casos, também em âmbito local. A problemática exposta por SecG, que é local, se torna representativa de uma questão mais ampla e largamente observada em todo o território nacional.

Sobre a existência de outras instituições prestadoras de atendimento educacional às crianças com deficiência naquelas municipalidades (**categoria 3**), SecB, SecD e SecE não responderam à indagação. Já os secretários de M_A, M_F e o diretor de M_G afirmaram não ter conhecimento da existência de qualquer instituição que se proponha à educação dessas crianças, além das próprias secretarias de educação municipais. Isto evidencia que nesses contextos é a esfera pública que propõe o atendimento educacional aos alunos com deficiência, contrariando a tendência de a Educação Especial brasileira ser desenvolvida pelo privado e assistencial.

SecC relatou a existência de uma instituição religiosa que desenvolve trabalhos com pessoas surdas naquele município, contudo, as ações educacionais são afirmadas como realização daquela Secretaria de Educação. Também em M_H foi apontada a existência da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), considerada por SecG uma instituição *“muito atuante dentro daquilo que ela considerou seu trabalho no município”*.

O exame da estrutura administrativa das SME's investigadas (**categoria 4**) revelou a existência de funcionários específicos para desenvolver as ações de educação inclusiva naqueles contextos, porém, com conformações variadas. Em M_A trata-se de uma das diretoras de ensino da SME; em M_H são as coordenadoras da educação infantil e ensino fundamental que se ocupam dessas ações; em M_G, M_D e M_B são as Coordenadoras dos respectivos “Centro” e “Núcleos” de atendimento. Não responderam a esta questão os secretários dos municípios M_C e M_E; enquanto SecF disse possuir funcionário designado para tais fins, mas não especificou de quem se tratava na estrutura da Secretaria.

Em razão da riqueza dos dados provenientes deste estudo, inferimos que podem ser retomados em momento posterior para considerações mais verticalizadas. No momento, em virtude de sua figuração acessória neste estudo, limitamo-nos ao exposto.

3.2 Política de educação inclusiva em tempos de IDEB: o caso de Sobral-CE

O caso em exame – políticas de Educação Especial de perspectiva inclusiva em Sobral-CE – exigiu esforços de contextualização a fim de inserir esta política em panoramas mais amplos. A partir dessa motivação foi realizada análise de vários documentos oficiais a fim de caracterizar o espaço deste estudo. Alguns dados foram informados de forma panorâmica, outros foram discutidos em razão de sua importância nesta investigação.

Assim, o texto que se segue apresenta-se dividido em dois blocos. No primeiro, denominado *Sobral: desenhando um cenário*, o município de Sobral é aduzido considerando-se os seguintes aspectos: a) dados geográficos e históricos; b) infraestrutura e economia; e c) dados demográficos e sociais.

Inserida nas políticas sociais, investigou-se a *Educação de Sobral*. Antes, porém, analisou-se a trajetória política de Sobral e suas implicações para a educação daquele município. Este bloco, assim, analisou os seguintes aspectos: e) a política sobralense e as implicações na educação; f) histórico e características da rede de ensino; g) estrutura da SME e seu gestor; h) atendimento às demandas educacionais; i) desempenho da rede de ensino: o IDEB; j) os professores da rede de ensino sobralense; k) gestão: o PAR de Sobral; l) financiamento da educação e da Educação Especial; e m) avaliação externa municipal e a Educação Especial.

3.2.1 Sobral: desenho de um cenário

O município de Sobral está localizado no noroeste do Estado, a cerca de 206 km em linha reta da capital, Fortaleza. Seu território corresponde a 2.122,9km², com temperatura média de 26 a 28°C. O município está localizado na macrorregião de planejamento Sobral/Ibiapaba e mesorregião Noroeste Cearense. Seus municípios limítrofes são: Miraíma, Santana do Acaraú, Massapê, Meruoca, Alcântaras, Acaraú (ao norte); Cariré, Groaíras, Forquilha, Santa Quitéria, Canindé (ao sul); Canindé, Irauçuba, Miraíma (ao leste) e Coreaú e Mucambo (ao oeste).

A figura 3 mostra o mapa de Sobral no contexto do Estado do Ceará.

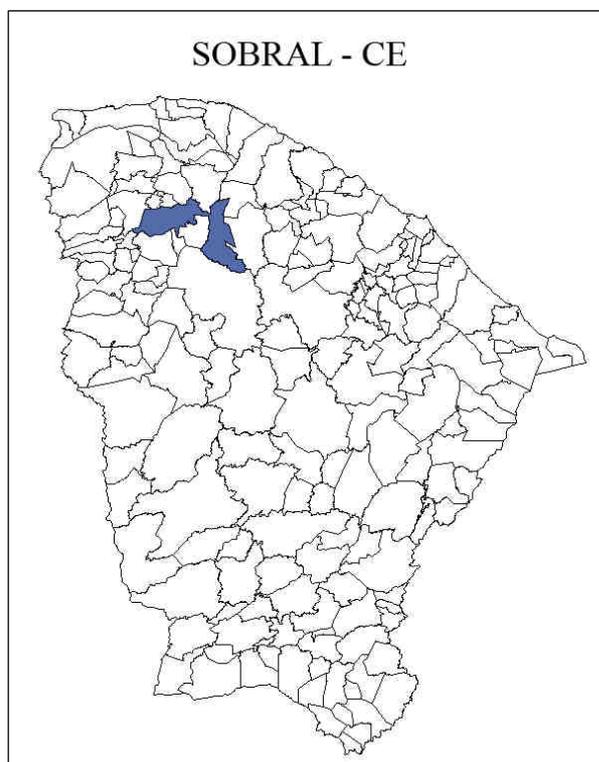


Figura nº 3: Mapa do Ceará com o município de Sobral em destaque.

Um breve histórico do Município pode ser encontrado no portal IBGE cidades@:

As origens de Sobral remontam ao primeiro quartel do século 18, quando fugitivos de invasores estrangeiros do litoral do Nordeste se embrenhavam pelo interior cearense, instalando-se às margens dos rios Jaguaribe e Acaraú. Por volta de 1728, Antônio Rodrigues Magalhães, procedente do Rio Grande do Norte instalou a Fazenda Caiçara, considerada berço do Município (...) A palavra Caiçara, em língua indígena, significa, segundo o escritor José de Alencar “o que se faz de pau queimado”. Existem, entretanto, outras versões quanto à origem dessa palavra. O nome que a substituiu - Sobral - atribui-se a Carneiro de Sá, ouvidor do Ceará, português, oriundo do Distrito de Sobral, pertencente à Freguesia de Vizeu, ao norte de Portugal. A palavra, de origem latina, quer dizer abundância de souveiros (de souveiro, espécie de árvore de cujo tronco se extrai a cortiça) (Fonte: IBGE cidades@).

Atualmente a infraestrutura municipal é caracterizada com os seguintes indicadores: taxa de cobertura de água urbana de 94,52%, e de esgoto de 52,49%¹⁷⁶. Os dados referentes ao consumo de energia elétrica identificam como classe de consumo mais expressiva no Município a *industrial*, seguida pelas classes *residencial* e *comercial*.

¹⁷⁶ Dados referentes ao ano de 2009.

Dentre os equipamentos culturais existentes em Sobral, destacam-se: uma biblioteca municipal, três museus, um teatro, uma casa de cultura, uma escola de música, um palácio de ciências e línguas estrangeiras, um cinema, unidades de ensino superior, *shopping center*, livrarias, estações de rádio, geradoras de TV e provedor de internet livre em seis pontos da cidade.

Os indicadores econômicos sobralenses apontam o número de empregos formais¹⁷⁷ no total de 33.357, sendo que a indústria de transformação, o *comércio* e *serviços* figuram, nessa ordem, como as atividades preponderantes geradoras de emprego e renda. O Produto Interno Bruto (PIB) a preços de mercado (R\$ mil) foi de R\$ 1.752.648, e PIB *per capita* (R\$1,00) 9.908, medidos em 2007. Documento que analisa os resultados do PIB dos municípios cearenses no período de 2004 a 2008 relatam que Sobral está entre os 15 com maiores PIB preço de mercado do Ceará no período, ocupando o 5º lugar no *ranking* estadual. No PIB *per capita* também se destaca no grupo dos 15, ocupando o 8º lugar neste *ranking*. Considerando a participação de seu PIB nas atividades “agricultura” e “indústria”, Sobral encontra-se entre os 15 municípios com menor participação na “agricultura” (2,35%), ocupando o 7º lugar em 2008; e entre os 15 com maior participação na “indústria” (37,9%), ocupando o 8º lugar no *ranking* do Estado (IPECE, 2009).

No que diz respeito a aspectos demográficos e sociais, o referido município tem uma população total de 188.233 habitantes¹⁷⁸, sendo que 88,4% destes (166.310) residem na área urbana, e 11,6% (21.923) na área rural. Considerando a área total de 2.122,9km², a densidade demográfica do município é de 88,67 (hab/km²).

Abaixo um quadro referente a população deste município:

Município	População residente						Área Total (km ²)	Densidade Demográfica (hab/km ²)
	Absoluta			Relativa (%)				
	Total	Urbana		Total	Urbana			
	Total	Na sede		Total	Na sede			
Sobral	188 233	166 310	147 359	100,0	88,4	78,3	2 122,9	88,67

Quadro nº 14: População residente, total, urbana total na Sede municipal, em números absolutos e relativos, com indicação da área total e densidade demográfica de Sobral-CE, 2010.

Fonte: Censo 2010.

¹⁷⁷ Os dados se referem ao ano de 2008. Fonte: IPECE, 2010.

¹⁷⁸ Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

A distribuição por sexo dá-se da seguinte forma: 51,41% (96.771) são mulheres e 48,58% (91.462) são homens. A participação nos grandes grupos populacionais é marcada pela predominância da faixa de 20 a 24 anos, com 10.763 (5,7%) habitantes do sexo masculino e 10.973 (5,8%) do sexo feminino. O segundo grupo de destaque é o de 10 a 14 anos, com 10.048 (5,3%) de homens e 9.598 (5,1%) de mulheres.

No tocante aos aspectos sociais, Sobral conta com 74 unidades de saúde ligadas ao SUS, sendo 54 públicas e 20 privadas.

Os índices coletados para aferir as condições de vida no município de Sobral foram o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e o Índice de Desenvolvimento Municipal (IDM). O IDH daquele município foi de 0,699 em 2000, ocupando o município o 7º lugar no *ranking* estadual, e o IDM medido em 2008 foi de 60,56, conferindo o 3º lugar do Estado ao município.

Por fim, em 2010, o programa federal Bolsa Família beneficiou cerca de 17.550 famílias no município.

3.2.2 Educação em Sobral-CE

a) A política de Sobral e a educação municipal

A compreensão mais larga do contexto político de Sobral exigiu dois movimentos sincrônicos: o retorno ao final da década de 1980, e a ampliação do foco para o cenário estadual cearense. Essas ações tiveram o fito de enraizar a política sobralense atual, considerando as realizações mais amplas e provenientes de situações herdadas de décadas anteriores. Esse exame, contudo, não foi verticalizado, em razão das intenções mencionadas, objetivando apenas uma visão panorâmica do quadro político cearense a fim de melhor compreender a política de Sobral.

Na história política do Estado do Ceará, houve o que ficou conhecido como a “época dos coronéis”¹⁷⁹. Este período é marcado pela gestão de cinco governadores¹⁸⁰. Vieira (2002) analisa o regime militar no Ceará, inventariando as principais ações de cada um dos governadores do período. Sinaliza o fim desse ciclo com a derrota de Adauto Bezerra para Tasso Jereissati nas eleições de 1986¹⁸¹. A transição que anuncia a

¹⁷⁹ Este período corresponde à fase de implantação do regime militar no Brasil (1964-1985).

¹⁸⁰ Os governadores do período são três de origem militar e dois civis. Os militares são: Virgílio Távora (1963 a 1967; 1979 a 1982), Adauto Bezerra (1975 a 1978) e César Cals de Oliveira Filho (1971 a 1975). E os civis: Plácido Castelo (1967 a 1971) e Luiz Gonzaga Mota (1983 a 1987) (VIEIRA, 2002).

¹⁸¹ O último governador da “época dos coronéis” foi, portanto, Gonzaga Mota (1983 a 1987). Na sequência foram eleitos os seguintes governadores: TASSO JEREISSATI (1987-1991), CIRO GOMES (1991-1994), TASSO JEREISSATI (1995-1998), TASSO JEREISSATI (1999-2002).

“modernidade” no Estado é protagonizada por um grupo político de empresários ligados ao Centro Industrial do Ceará (CIC), sob a liderança de Jereissati (PMDB).

Tasso realiza aliança com partidos de esquerda¹⁸² e utiliza *marketing* político para “vender” a ideia do “governo das mudanças” proposto. Bonfim, citado por Vieira (2002, p. 323) exprime que a vitória desse grupo político liderado por Tasso Jereissati representou de fato “um momento de ruptura com várias tradições da política cearense”.

O governador assumiu um estilo gerencial de Administração Pública, cercandose de uma equipe de características acentuadamente técnicas. Tasso mostrou reduzida disposição para o diálogo, conseguindo, assim mesmo, eleger seu sucessor – Ciro Ferreira Gomes, antigo líder do governo na Assembleia Legislativa e, então, prefeito de Fortaleza.

O governo de Ciro Gomes – jovem político de origem sobralense afeito a polêmicas, “frases de efeito e gestos de impacto” (VIEIRA, 2002, p. 325) – caracterizou-se pelo estilo administrativo gerencial centralizador. Relacionou-se de forma próxima com o interior do Estado, talvez em razão de suas raízes fincadas em Sobral-CE. Destacou-se por meio de obras como o Canal do Trabalhador¹⁸³, e na educação sobressai-se, prioritariamente: a universalização do telensino; a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993/2003) do Ceará; a transformação da Universidade Regional do Cariri (URCA) em fundação e o reconhecimento da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e, por fim, a expansão do ensino fundamental por meio de 93% de matrículas (VIEIRA, 2002). A três meses de cumprir seu mandato estadual, Ciro¹⁸⁴ deixou o governo para assumir o cargo de ministro da Fazenda do governo Itamar Franco.

Os períodos políticos seguintes corresponderam aos dois outros mandatos de Tasso Jereissati¹⁸⁵ (1995-1998; 1999-2002), que se caracterizaram, conforme Vieira (2002), pelo desenvolvimento industrial e turístico do Estado e por iniciativas em gestões participativas em variadas instâncias, dentre outros¹⁸⁶. Os feitos da “Era

¹⁸² A Coligação das Mudanças é composta pelo PMDB, PCB, PC do B e PDC (Partido Democrata Cristão).

¹⁸³ Com a finalidade de abastecer de água a Capital, Fortaleza, por meio da transposição das águas do Rio Jaguaribe para o açude Pacajus, em 1993.

¹⁸⁴ Quem assumiu governo do Estado foi o então Presidente da Assembleia Legislativa do Estado.

¹⁸⁵ “(...) durante esse período o Congresso Nacional aprova legislação que possibilita a reeleição do presidente da República, de governadores e de prefeitos, inclusive daqueles já em poder” (VIEIRA, 2002, p. 326), por isso, Tasso Jereissati pôde concorrer à reeleição e ser reconduzido como chefe do Executivo estadual cearense.

¹⁸⁶ Sobre outras realizações e seus alcances, consultar Vieira, 2002, p. 326 a 331.

Jereissati¹⁸⁷, ganharam notoriedade em âmbito nacional e internacional, expondo-se positiva e também negativamente o alcance de tais medidas. Em geral, foram apontados como iniciativas bem-sucedidas a gestão fiscal, o desenvolvimento industrial e sua consequente implicação no PIB estadual e o aumento dos investimentos públicos. Há, contudo, permanências indesejáveis na situação de pobreza e injustiça social da população cearense no período.

A educação no período ganhou o *slogan* “Todos pela Educação de Qualidade para Todos”, materializando-se por meio das seguintes iniciativas: eleições de diretores de escolas estaduais; municipalização; Programa Magister¹⁸⁸; elevação das taxas de matrícula no ensino fundamental, perfazendo o percentual de 98% da população de 7 a 14 anos; expansão do ensino médio e da educação de jovens e adultos; criação de 21 centros regionais de desenvolvimento de educação (CREDE’s); aperfeiçoamento do Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Ceará (SPAECE¹⁸⁹), Sistema de Acompanhamento Pedagógico (SAP) (1996), e Sistema Integrado de Gestão Educacional (SIGE) (1997) e implantação universalizada dos ciclos de formação no ensino fundamental da rede estadual em 2000 (VIEIRA, 2002).

Considerando o final desse período, deslocamo-nos para o cenário municipal de Sobral-CE e seus “atores”, a fim de compreender sua conjuntura política atual. Em 1997, durante o segundo mandato estadual de Tasso Jereissati, foi eleito, como chefe do Executivo Municipal sobralense, Cid Ferreira Gomes, irmão de Ciro Gomes, ex-prefeito de Fortaleza e futuro governador do Estado. A trajetória política de Cid Gomes iniciou-se antes, em 1991, quando foi eleito deputado estadual por dois mandatos consecutivos.

No pleito seguinte à Prefeitura de Sobral, Cid foi reeleito, permanecendo à frente do Executivo Municipal até 2004. Quando deixou a Prefeitura, fez de José Leônidas Menezes Cristino seu sucessor para o mandato de 2005-2008. Este foi também reconduzido ao cargo majoritário municipal nas eleições seguintes (2009-2012), permanecendo como prefeito até 2011, quando assumiu a pasta do Ministério dos Portos do governo Dilma Rousseff. O remanescente desse mandato foi assumido pelo vice-

¹⁸⁷ A expressão refere-se à obra “A era Jereissati: modernidade e mito”, Edições Demócrito Rocha, Fortaleza, Ceará, 2002; escrita por vários especialistas e organizada por Arruda e Parente. Busca criticar a história política inaugurada por Tasso Jereissati, a partir de seu primeiro mandato.

¹⁸⁸ Iniciativa de formação inicial em serviço de professores da rede pública iniciada em 2000 e com continuidade prevista até 2004. A ação foi uma ação conjunta da SEDUC e quatro universidades públicas do Estado (UFC, UECE, URCA e UVA).

¹⁸⁹ O SPAECE foi criado em 1992, no governo Ciro Gomes, portanto.

prefeito, José Clodoveu de Arruda Coelho Neto, marido da atual secretária de Educação do Estado, Maria Izolda Cela de Arruda Coelho.

A trajetória ora descrita de forma despretensiosa percorreu quase três décadas da história política cearense, partindo da “época dos coronéis” e seguindo pela “Era Jereissati”, marcada pelos três governos de Tasso intervalados pelo de Ciro Gomes. As gestões de Lúcio Alcântara e de Cid Gomes como governadores foram mencionadas apenas na medida em que se mostraram necessárias. Esse percurso vê-se justificado pela influência dos contextos e seus sujeitos na política de Sobral.

A proximidade dos “atores” envolvidos por laços político-partidários e até de família conferem a Sobral aspectos *sui generis*. É indiscutível que o “estilo de gerir” de Cid Gomes deixou fortes marcas nesse município. Considerando que fez seu sucessor, Leônidas Cristino Menezes, e este permaneceu à frente do Executivo Municipal também por dois mandatos, metas e projetos foram renovados, podendo-se afirmar que desde o início dos anos 2000 Sobral é administrado por um mesmo grupo político. Desta feita, identifica-se uma importante característica desse contexto: sua continuidade político-administrativa.

A educação de Sobral dá provas dessa ininterruptão, na medida em que gestor e técnicos da Secretaria referiram um “Projeto de Educação” sobralense inaugurado em 2001.

A demarcação dele [Projeto Educacional] foi de 2001 para 2002, mas na verdade já vinha sendo executada desde 2000. O ponto de partida dele foi a aprendizagem, na verdade a falta de aprendizagem das nossas crianças. Foi realizado um diagnóstico no final do ano 2000, e esse diagnóstico apresentou qual era a fragilidade do município de Sobral em relação à educação (Secretário de Educação).

Importante é ressaltar que a política educacional de Sobral podem provocar rebatimentos no âmbito estadual cearense, em face de a atual secretária de Educação do Estado ter exercido a função de secretária de Educação de Sobral de 2005 a 2006, e de hoje acumular a função de primeira dama de Sobral. Sugerimos, com efeito, relações entre o modelo da gestão educacional do município de Sobral com o do Estado do Ceará.

Tais ideias não pretendem nivelar ou igualar as gestões e os gestores de épocas e contextos diferentes, mas tão somente inferir que estes influenciam e são influenciados,

na medida em que fornecem “modelos¹⁹⁰” de Administração Pública, especificamente nas políticas educacionais.

b) Histórico e características da rede de ensino

De acordo com o Decreto Municipal nº 221, de 22 de julho de 1999, o município de Sobral conta com uma rede própria de ensino, com o atendimento nos níveis educação infantil e ensino fundamental, e modalidades de educação de jovens e adultos e educação especial. De acordo com a Lei nº 732/06, de 13 de dezembro de 2006, o Sistema Municipal de Ensino do Município de Sobral compreende as instituições de ensino fundamental e de educação infantil, mantidas pelo Poder Público municipal; as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada; o Laboratório de Ciências e Línguas Estrangeiras; a Escola de Formação Permanente do Magistério; a Secretaria da Educação; o Conselho Municipal de Educação; fóruns de participação democrática; outros órgãos ou estabelecimentos que se fizerem necessários e o conjunto de normas complementares (art. 2º, inciso IX).

O município instituiu o ensino fundamental com duração de nove anos desde 2001, pela Lei Municipal nº 294/2001. “*O ensino fundamental de 9 anos nós começamos em 2001. Sobral foi o primeiro município cearense e um dos pioneiros do Brasil*”. (Secretário de Educação de Sobral).

O município possui Conselho Municipal de Educação, criado pela Lei nº 104/97 e modificado pela Lei nº 733/06, de 13 de dezembro de 2006, art. 1º, como órgão consultivo, deliberativo e normativo do Sistema Municipal de Ensino, vinculado à Secretaria Municipal da Educação. No município há também os Conselhos do FUNDEB e da Merenda Escolar.

O parágrafo primeiro do artigo 9º da Lei nº 732, de 13 de dezembro de 2006, prevê a elaboração do Plano Municipal de Educação (PME) mediante a participação da sociedade, sob a coordenação do Conselho Municipal de Educação, subsidiado pela Secretaria da Educação. Atualmente, o PME encontra-se “em processo de consolidação e normatização”, conforme noticia o Plano de Ações Articuladas (PAR) de Sobral em vigência. O documento que deverá nortear a política educacional municipal pelos próximos dez anos se encontra em fase de debate e reformulação pelos membros do

¹⁹⁰ Esses modelos podem ajudar a definir políticas mais ou menos centralizadas, parcerias (ou sua ausência) com o privado, formas (ou ausência) de controle interno e externo, iniciativas de avaliação das ações propostas, estabelecimento (ou ausência) de autonomia aos servidores executores das políticas formuladas etc.

Conselho Municipal de Educação. “O ponto de partida para elaboração desse importante instrumento será um estudo e análise aprofundada do novo Plano Nacional de Educação (PNE)”, informa o *site* da SME¹⁹¹.

O Plano de Governo (2009-2012) prevê objetivos e diretrizes para a educação no macrotema “Construindo Sobral cada vez melhor - Sobral educado”. São eles:

Objetivos para a educação municipal (exercício 2009-2012)
- Buscar a excelência na prestação do serviço de educação;
- Ampliar o papel da escola;
- Integrar à escola à realidade local;
- Melhorar as condições de atendimento;
- Viabilizar o acesso;
- Atender novas demandas;
- Qualificar, apoiar e valorizar o corpo docente.

Quadro n° 15: Diretrizes para a Educação no Plano de Governo de Sobral (2009-2012). Fonte: <http://www.sobral.ce.gov.br/>, acesso em 02/06/2011.

c) Estrutura da Secretaria de Educação e seu gestor

A Secretaria de Educação está localizada no Palácio Municipal de Sobral, espaço onde funcionam o Gabinete do Prefeito e demais secretarias. O ambiente da Secretaria tem boa infraestrutura, apresentando recursos tecnológicos variados, tais como computadores e internet. Todos os seus setores estão dispostos em um mesmo andar, exceto a Coordenação de Avaliação Externa, que funciona em um anexo. O Organograma da Secretaria (Anexo 21) informa a existência de duas coordenações de ensino – da educação infantil e do ensino fundamental.

O secretário de Educação em exercício – Julio César da Costa Alexandre assumiu essa função em janeiro de 2007. É licenciado em Educação Física (UNIFOR), especialista em Gestão Escolar (UVA) e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Antes de assumir a função de secretário, exerceu as funções de professor, diretor escolar e secretário adjunto na educação sobralense.

Durante o estudo exploratório, o secretário de Educação e técnicos informaram que as ações voltadas ao atendimento educacional dos alunos com deficiência permeiam o trabalho de toda a Secretaria de Educação, mais especificamente das Coordenações da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. O regresso ao campo, em meados de novembro de 2010, contudo, mostrou um quadro diferente para o atendimento a essa demanda. Na SME havia, então, uma técnica responsável pela “Educação Inclusiva”

¹⁹¹ Disponível em: <<http://educacaosobralense.blogspot.com/2011/03/sobral-elabora-plano-municipal-de.html>>. Acesso em 20 jun 2011.

municipal, ou pelo “AEE”, como foi literalmente informado, e duas outras lhe assessorando nesse setor. As razões da mudança, informou a técnica responsável pela Educação Especial na SME, relacionam-se ao crescimento do AEE e à necessidade, então, de “uma equipe mais forte, mais fortalecida”.

d) Atendimento às demandas educacionais

De acordo com o Censo Escolar 2010, a rede municipal de Sobral mantém 36 escolas urbanas e 24 escolas rurais, com educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental (1º ao 9º ano), educação de jovens e adultos (EJA) e educação especial, totalizando 60 estabelecimentos de ensino. O município não conta com o atendimento de comunidades indígenas e quilombolas.

As matrículas iniciais por nível e modalidades de ensino apresentam-se conforme exposto no quadro 16.

Rede	Zona	Matrículas por Níveis e Modalidade de Ensino					
		Educ. ¹⁹² Infantil (total)	Ensino Fundamental			Educ. ¹⁹³ Especial	EJA ¹⁹⁴ (total)
			1º ao 5º	6º ao 9º	Total		
Munic.	Rural	2.083	3.833	3.927	7.760	29	1.491
	Urbana	5.416	10.272	6.718	16.990	0	1.849
Total		7.499	14.105	10.645	24.750	29	3.340
Privada	Urbana	1.973	3.204	2.980	6.184	220	746
Total		9.472	17.309	17.814	35.123	249	7.155

Quadro nº 16: Matrículas por níveis e modalidades de ensino, conforme a rede e a zona de Sobral-CE. Fonte: SEDUC, Célula de Disseminação de Informações Educacionais, 2010.

As matrículas iniciais observadas neste quadro dizem respeito a esses níveis e modalidades de ensino, contudo, é ao ensino fundamental e às matrículas da Educação Especial que dispensamos atenção mais demorada e acurada. As matrículas em âmbito municipal pública (zonas rural e urbana) no ensino fundamental perfazem o montante de 24.750, destacando-se no universo de matrículas daquele município que é de 64.632¹⁹⁵, assumindo, portanto, o percentual de 38,29% destas.

É preciso destacar uma peculiaridade na oferta do ensino fundamental: Sobral é um dos poucos municípios do Ceará que ainda possui alunos do ensino fundamental na

¹⁹² Os dados referem-se às matrículas de creche e pré-escola de forma condensada.

¹⁹³ Educação Especial é considerada pela instituição-fonte dos dados – SEDUC – como atendimento exclusivo, isto é, em instituições de ensino não públicas e oficiais.

¹⁹⁴ Os dados referem-se às matrículas no formato presencial, semipresencial e integrado a EP de forma condensada.

¹⁹⁵ Neste número, estão incluídas 16.954 matrículas na rede estadual (rural e urbana) de ensino, e 12.060 matrículas na rede privada (urbana), nos níveis e modalidade ofertadas naquele Município.

rede estadual. Sobre essa dinâmica, a coordenadora do ensino fundamental da SME/Sobral¹⁹⁶ informou: “*Outro desafio também é a questão da municipalização da matrícula do ensino fundamental. Nós temos até o 7º ano e o 8º ano dividimos com o Estado. A gente não teve ainda ‘pernas’ para assimilar*”.

Os dados referentes à Educação Especial dizem respeito a duas escolas rurais – Francisco Monte EIEF e José Inácio Gomes Parente EIEF – que possuíam até o ano de 2010 alunos com deficiência inseridos em classes especiais. Há, ainda, 220 alunos matriculados na rede privada de ensino, na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Sobral. A técnica responsável pela Educação Inclusiva na SME informou que estes alunos foram, no início de 2011, inseridos em 39 diferentes escolas na rede municipal de ensino.

Os indicadores educacionais do ensino fundamental de Sobral, na rede municipal total (urbana e rural) foram examinados, considerando-se as taxas de aprovação, reprovação e abandono, conforme expõe o quadro 17.

SOBRAL		Taxa de Aprovação		Taxa de Reprovação		Taxa de Abandono	
		1º ao 5º	6º ao 9º	1º ao 5º	6º ao 9º	1º ao 5º	6º ao 9º
		98,3%	96,1	1,7%	3,6%	0	0,3%
Total	97,3%	2,5%		0,2%			

Quadro nº 17: Taxas de aprovação, reprovação e abandono no ensino fundamental municipal total (urbano e rural) de Sobral-CE, em 2010. Fonte: SEDUC, Célula de Disseminação de Informações Educacionais, 2010.

Os dados ora dispostos podem ser analisados à luz dos percentuais totais do Estado que são: taxa de aprovação, 88,4%; taxa de reprovação, 8,7%; e taxa de abandono, 2,9%. Tal exame situa esses indicadores no cenário cearense, permitindo inferir que a taxa de aprovação de Sobral é bem superior à estadual, e as taxas de reprovação e abandono inferiores àquelas.

No que concerne à distorção idade/série no ensino fundamental, no período 2000/2008, os percentuais apresentam uma tendência decrescente, chegando em 2008 a 4,4%, ou seja, com 1.105 crianças encontrando-se nessa situação. Isso significa que no período de nove anos, o município reduziu 10,3 vezes o número de crianças com distorção idade/série. Em 2010, o percentual decaiu mais uma vez, ficando no patamar de 3,82%¹⁹⁷.

¹⁹⁶ A entrevista relatada foi coletada em 2009, no âmbito da investigação do Observatório já relatada.

¹⁹⁷ Disponível em: http://portal.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2291:estatistica-da-

Ano	Distorção	% de Distorção
2000	11.444	57,5
2001	10.863	43,2
2002	9.023	34,3
2003	6.844	27,5
2004	5.470	22,0
2005	2.238	9,0
2006	1.549	6,3
2007	2.084	8,7
2008	1.105	4,4

Quadro 18: Distorção Idade/Série do ensino fundamental na rede municipal de Sobral/CE (2000-2008). Fonte: Censo Escolar.

Segundo o secretário de Educação, a diminuição do processo de distorção idade-série deu-se em virtude de terem sido implantadas turmas de aceleração naquela rede de ensino. “(...) através das turmas de aceleração, diminuiu o processo de distorção idade série, nossa correção de fluxo chegou a 5% e nós temos isso como meta”. (Secretário de Educação¹⁹⁸).

O número de estabelecimentos escolares, salas existentes e utilizadas, bem como merenda escolar recebida em Sobral foi pesquisado, compondo-se o panorama apresentado no quadro 19.

	Total de Escolas	Estabelecimentos					Salas de Aula	
		Biblioteca	Laboratório		Quadra Esporte	Recebe Merend	Exist.	Utiliz.
			Informát.	Ciências				
Rur	24	11	5	1	7	24	300	300
Urb	36	22	17	0	18	36	415	467
Tot	60	33	22	1	25	60	715	767

Quadro nº 19: Estabelecimentos escolares de Sobral/CE e suas características, 2010.

educacao-no-ceara-ano-base-2009&catid=88:avaliacao-educacional&Itemid=193. Acesso em 20 jun 2011.

¹⁹⁸ Excerto de entrevista do secretário de Educação de Sobral. Retirado do Relatório Parcial da pesquisa “Bons resultados no IDEB: estudo exploratório de fatores explicativos”, ainda não publicado.

Fonte: SEDUC, Célula de Disseminação de Informações Educacionais, 2010.

De acordo com o Censo Escolar 2008, 31% das escolas da rede de ensino municipal de Sobral possuem biblioteca, apenas 8% têm laboratório de informática, 37% possuem quadra de esporte, 100% oferecem merenda escolar e 55% têm acesso à internet. Nenhuma escola possui laboratório de ciências.

e) Desempenho educacional do município: IDEB

O desempenho de Sobral é também mensurado pelos resultados no IDEB. Os dados que aludem ao rendimento do Município no índice são dispostos no quadro a seguir:

RESULTADOS DE SOBRAL NO IDEB			
ANO	2005	2007	2009
SOBRAL (anos iniciais do EF)	4,0	4,9	6,6

Quadro n° 20: Resultados de Sobral-Ce no IDEB de 2005, 2007 e 2009. Fonte: MEC/INEP.

Em relação ao IDEB, Sobral alcançou 4,0 pontos em 2005, 4,9 em 2007 e 6,6 em 2009, superando a meta prevista para 2021 que era 6,1 pontos. Assim, nos anos de 2005, 2007 e 2009 Sobral superou os resultados do Ceará que foram de 3,2, 3,5 e 4,2, respectivamente.

O secretário de Educação¹⁹⁹ atribui esse resultado, em linhas gerais, às ações de alfabetização praticada no Município, “*pois se você retroagir o menino do quinto ano de 2005 ele era justamente o menino do primeiro ano em 2002, que passou por toda a nossa política de alfabetização desde 2002*”.

Os resultados no IDEB de Sobral, contudo, devem ser analisados, levando-se em consideração o fato de que o Município ainda não assumiu inteiramente os anos finais do ensino fundamental, cuja mudança nos resultados importa desafio dos maiores às redes de ensino.

f) Professores da rede de ensino sobralense

O município de Sobral possui um Plano de Carreira e Remuneração (PCR) do Grupo Ocupacional do Magistério (MAG), instituído pela Lei n° 256, de 30 de março de 2000.

¹⁹⁹ Entrevista realizada no estudo do Observatório.

Os docentes da rede municipal de ensino são distribuídos pelos níveis e modalidades de ensino, conforme se depreende no quadro 21.

Docentes da rede municipal		
Sobral	Níveis/modalidades	Quantidade de Professores
	Educação Infantil	427
	Ensino Fundamental	730
	EJA	123
	Educação Especial	3

Quadro n° 21: Professores da rede municipal de ensino de Sobral-CE, por nível e modalidade de ensino. Fonte: Censo Escolar, 2010.

A rede de ensino em exame conta com 427 docentes na educação infantil, 730 no ensino fundamental, 3 na Educação Especial e 123 na EJA. A formação desses professores, considerando-se a maior escolarização pode ser apresentada da seguinte forma: 38,2% dos docentes da educação infantil cursaram, no máximo, o ensino médio; 35,8% têm o ensino superior, e 23,7% apresenta como máxima escolaridade o ensino médio/Normal magistério. Dos docentes do ensino fundamental sobralense, 71,4% têm formação em nível superior, seguidos de 23,8% que possuem o ensino médio, e 4,7% que tem o ensino médio/normal magistério. Na Educação Especial, 66,7% possuem formação em nível superior e 33,3% tem o ensino médio/normal magistério como maior escolarização. A educação de jovens e adultos (EJA) apresenta um percentual de 49,6% dos docentes com formação em nível superior, 41,5% com ensino médio, e 8,1% com ensino médio/normal magistério.

A formação dos professores da rede sobralense é abordada pela Lei n° 732, de 13 de dezembro de 2006, que institui a Escola de Formação Permanente do Magistério (ESFAPEM). Esta compõe o Sistema Municipal de Ensino do Município de Sobral, e

[...] tem por finalidade desenvolver processos educacionais no campo do ensino e da pesquisa que promovam a formação e a qualificação de professores e servidores do magistério e áreas afins, bem como, prestar consultoria e assessoria à gestão educacional (art. 5°).

A ESFAPEM é uma pessoa jurídica de Direito privado, sem fins lucrativos, instituída sob a forma de organização social, que afirma se fundamentar em uma política de valorização do magistério e qualificação da instituição escolar e do ensino. A formação ofertada pela escola é desenvolvida para os professores da rede pública municipal de ensino do município de Sobral, com ou sem formação profissional inicial, que se encontram em estágio probatório.

Dados concernentes ao número de docentes efetivos e temporários e salário médio desses docentes não foram encontrados nas fontes oficiais. O secretário de Educação, sobre o assunto, afirma:

Temos incentivo salarial. Hoje um professor cuja turma está acima da média do município ganha uma gratificação maior, mas independente disso ele recebe gratificação e nós estamos cumprindo a lei do piso bem direitinho, essa gratificação é por fora. Eu acho que no trabalho você deve ser reconhecido inclusive por meio salarial pra que faça a diferença. (Secretário de Educação de Sobral²⁰⁰).

g) Financiamento da educação municipal e a Educação Especial

As despesas com a educação municipal no período 2008-2010 foram identificadas nos dados da Secretaria do Tesouro Nacional, conforme informa o quadro a seguir.

SUBFUNÇÕES	2008	2009	2010
Ensino Fundamental	48.649.950,32	48.953.272,14	55.734.096,84
Ensino Médio	0,00	0,00	0,00
Ensino Profissional	0,00	0,00	0,00
Ensino Superior	354.781,26	250.816,81	205.044,07
Educação Infantil	4.353.233,26	8.116.620,72	9.727.882,61
EJA	703.051,46	2.113.218,41	4.251.819,34
Educação Especial	0,00	0,00	0,00
Demais subfunções	1.710.999,07	1.711.655,80	1.969.257,98

Quadro nº 22: Despesas da função educação e respectivas subfunções de Sobral-CE (2008-2010). Fonte: Secretaria do Tesouro Nacional - STN

As despesas do Município com o ensino superior – nível de ensino que extrapola sua competência – foram as que decaíram no período. Ensino fundamental, educação infantil e EJA cresceram, respectivamente, 14,56%, 123,46% e 504,77% no período examinado.

O percentual de aplicação de receitas de impostos e transferências vinculadas à educação em Manutenção e Desenvolvimento da Educação (MDE) em Sobral apresentou os seguintes percentuais:

- 25,15% em 2008;
- 27,91% em 2009;
- 26,15% em 2010²⁰¹.

²⁰⁰ Excerto de entrevista com o secretário de Educação de Sobral, retirado do Relatório Parcial da pesquisa “Bons resultados no IDEB: estudo exploratório de fatores explicativos”. Relatório ainda não publicado.

²⁰¹ Fonte: Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação – SIOPE. Disponível em <<https://www.fnde.gov.br/siope/indicadoresFinanceirosEEducacionais.do>>. Acesso em 20 jun 2011.

Estes não divergem substancialmente do percentual imposto constitucionalmente aos municípios, que é de 25% para o custeio da educação. Se tomarmos tais gastos como indicativos da prioridade que representa a educação, inferimos que Sobral destina apenas pouco mais do que o legal para a educação municipal.

Considerando ainda como fonte o STN, os gastos informados na subfunção *Educação Especial* no período são inexistentes, razão pela qual decidimos examinar os dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE para essa modalidade de ensino.

As informações divulgadas pelo Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE) relativos aos alunos com deficiência de Sobral são unicamente as relacionadas aos “gastos educacionais por aluno da Educação Especial”. O levantamento desses valores nos anos de 2008²⁰² a 2010 é o seguinte:

	Gasto educacional por aluno da Ed. Especial (R\$)	Gasto educacional por aluno (R\$)
2008	1.630,57	1.699,97
2009	0,00	0,00
2010	7.765,01	1.917,70

Quadro n° 23: Gasto educacional por aluno da Educação Especial e gasto por aluno (2008 a 2010). Fonte: SIOPE.

O primeiro apontamento necessário é o da inexistência dos gastos educacionais por aluno da Educação Especial no ano de 2009, sugerindo que o município não destinou a esse alunado valor algum. O ano de 2008 apresentou gastos por aluno e por aluno da Educação Especial bem próximos.

Merece comentário o altíssimo valor do gasto por aluno da Educação Especial, em 2010. Em virtude de sua elevação, há acentuada discrepância entre esse gasto e o dispêndio por aluno em geral. Aquele se apresenta quatro vezes maior do que este, causando espanto e estranheza. Se considerarmos, ainda, que, em relação ao mesmo ano, o STN informou tais valores como inexistentes, vê-se configurado um estado de coisas que carece de esclarecimento.

Quanto aos recursos provenientes de programas do FNDE, identificamos, em 2010, o valor de R\$ 75.061,80 referentes ao PTA²⁰³ Programa Educação Inclusiva – Formação de Professores. Ora, se o valor desse PTA foi pago em 08/09/2010, deveria

²⁰² O ano de 2008 é o primeiro cujo dado é disponibilizado pelo SIOPE.

²⁰³ PTA: Programa de Trabalho Anual.

ter sido empenhado na subfunção correta, isto é, “Educação Especial”, realidade não divulgada pelo órgão de controle orçamentário STN.

Ainda sobre o financiamento da educação de Sobral, foram coletados dados *in loco*. O Secretário informou a existência de descentralização financeira no repasse dos recursos às escolas da rede de ensino. Em 2001, foi aprovada a Lei municipal nº 318 (12/09/01), que institui o Fundo de Desenvolvimento e Autonomia da Escola (FUNDAE). O Fundo é constituído de receitas próprias do orçamento do Município, podendo também receber recursos decorrentes de pactos interinstitucionais. É de responsabilidade do Conselho Escolar definir o controle do uso dos recursos do FUNDAE. A prestação de contas é feita mensalmente pelo núcleo gestor de cada escola, cabendo à SME orientar, supervisionar e fiscalizar a utilização do Fundo.

O secretário reportou-se, ainda, à necessidade de os gestores conhecerem os mecanismos de financiamento da educação, a fim de bem gerirem os recursos. Afirma a necessidade de mais recursos para a educação, entretanto, considera que são mal utilizados, em geral, os recursos. Desta forma, sinalizou que a gestão dos recursos é uma questão importante para a SME, exigindo, então:

Aplicar nas prioridades; acho que o momento da educação é para isso: aplicar nas prioridades. Você tem que definir seus objetivos, onde está e aonde quer chegar para que faça essa aplicação da melhor maneira possível. O gestor tem que saber quais são suas prioridades. (Secretário de Educação de Sobral).

É inquestionável a necessidade de os gestores educacionais conhecerem os mecanismos de financiamento da educação municipal pela qual respondem. Estando a Administração Pública pautada do Princípio da Eficiência, dentre outros, é plausível esperar que os secretários conheçam os principais mecanismos de financiamento, a fim de realizarem a gestão adequada dos recursos destinados à educação.

Reconhecemos no discurso do secretário, entretanto, aspectos comumente associados à perspectiva gerencialista de educação. A eleição de prioridades na gestão educacional é prática bastante ordinária desde as reformas iniciadas na década de 1990. Elenca-se como prioritário um nível de ensino, por exemplo, em detrimento dos demais. Voltam-se as atenções para determinada modalidade, como se as outras pudessem ser esquecidas. Em educação essa lógica não se aplica, sob pena do direito universal à educação não se ver assegurado.

h) Gestão da educação e o PAR de Sobral

A gestão da educação de Sobral apresenta as seguintes características gerais:²⁰⁴ Seleção de diretores com base no mérito; Formação em serviço para os diretores; Indicação de coordenadores pedagógicos por indicação dos diretores escolares; Superintendência escolar; prática no estabelecimento de metas e estratégias; planejamento com base em instrumentos compartilhados na rede; prática pedagógica orientada pela Secretaria, preservada a autonomia das escolas no estabelecimento das rotinas; Existência de uma Escola de Formação – ESFAPEM, destinada aos professores da rede; Incentivo salarial aos professores, prioritariamente, os alfabetizadores; Concessão de gratificações e premiações aos professores que alcançam as metas propostas; Parcerias com outras áreas (saúde e esportes) e com iniciativa privada (Instituto Airton Sena); Monitoramento do ensino-aprendizagem por meio de sistema de Avaliação de Desempenho Externa (da SME, destinado a todas as escolas) e Interna (realizado pelas escolas); Prática na análise dos resultados das avaliações; Materiais didáticos elaborados na própria rede; Autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas.

Essas características estão inseridas no Plano de Ações Articuladas (PAR) de Sobral (2008-2011), instrumento da gestão elaborado com base na adesão do Município ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação²⁰⁵ - programa estratégico inserido no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

O PAR está estruturado em quatro dimensões: 1)Gestão Educacional; 2)Formação de professores e profissionais de serviço e apoio escolar; 3)Práticas pedagógicas; e 4)Avaliação e Infraestrutura física e Recursos pedagógicos. Cada uma das dimensões é composta por áreas de atuação, e cada área apresenta indicadores específicos. Esses indicadores são pontuados segundo a descrição de critérios correspondentes a quatro níveis. A pontuação gerada para cada indicador é fator determinante para a elaboração do PAR. Na metodologia adotada, apenas critérios de pontuação 1 e 2, que representam situações insatisfatórias ou inexistentes, podem gerar ações (BRASIL, MEC, Plano de Ações Articuladas. Relatório Público, 2011).

²⁰⁴ Tais características foram coletadas por meio de entrevistas e análise documental na investigação do Observatório.

²⁰⁵ Instituído por meio do Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007.

O exame do PAR de Sobral (2008-2011) serviu para alargar a compreensão de sua política educacional. Sua análise, porém, foge aos objetivos deste estudo, razão pela qual focalizamos as ações concernentes à educação especial/inclusiva nas quatro dimensões do Plano.

Foram encontradas apenas duas ações e quatro subações, relativas a duas dimensões do PAR: a 2ª – *Formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar*, e a 4ª – *Infraestrutura física e recursos pedagógicos*, conforme explicita o quadro abaixo:

PAR de Sobral (2008-2011)	
Dimensão 2	Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar
Área 3	Formação de Professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades Quilombolas ou Indígenas.
Indicador 1	Qualificação dos professores que atuam em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas.
Critério/Pontuação	2 - Quando menos de 50% dos professores que atuam em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas participam ou participaram de cursos com formação específica para atuação nestas modalidades.
Ação 1	1. Promover programas de formação e habilitação específica para professores que atuam em educação especial Período: 01/06/2008 a 31/12/2011
Resultado esperado	Programas de qualificação para professores de educação especial
Subação 1.1	Oferecer curso de formação continuada, a distância, para os professores que trabalham na educação especial. Estratégia de implementação: Curso a distância de aperfeiçoamento para professores que atuam no atendimento educacional especializado (educação especial) - Seesp/Programa de Formação Continuada. Programa: SEESP - Programa de Formação Continuada
Dimensão 4	
Dimensão 4	Infra-estrutura Física e Recursos Pedagógicos
Indicador 6	Condições de acesso para pessoas com deficiência física
Critério/Pontuação:	2 - Quando as instalações das escolas são parcialmente adequadas às condições de acesso para PcD, com poucas rampas de acesso
Ação 2	Incluir como componente da política educacional, a adequação dos espaços escolares às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Ação: Período: 01/01/2008 a 30/12/2011 Resultado esperado: espaços físicos adequados e garantia de acesso.
Subação 2.1	Adequar os espaços escolares às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida nas escolas da rede, conforme plano elaborado. Programa: SEESP – Acessibilidade
Subação 2.2	Estimar os custos da adequação dos espaços escolares às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Estratégia de implementação: Estimativa de custos de adequação dos espaços escolares às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, de

	cada unidade escolar, com a prioridade de intervenção e disponibilidade de recursos
Subação 2.3	Estimar os custos para aquisição de mobiliário e equipamentos necessários para as pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Estratégia de implementação: Estimativa de custos para aquisição de mobiliário e equipamentos necessários para as pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida

Quadro n° 24: Ações do PAR de Sobral (2008-2011) relativos à Educação Especial / inclusiva
Fonte: MEC.

Ao indicador 1, da dimensão 4 (*Qualificação dos professores que atuam em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas*), foi adotado o critério de pontuação 2, isto é, quando menos de 50% dos professores que atuam na Educação Especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas participam ou participaram de cursos com formação específica para atuação nestas modalidades.

Também o indicador 6, da dimensão 4 (*Condições de acesso para pessoas com deficiência física*), assumiu o critério de pontuação 2, que expressa “quando as instalações das escolas são parcialmente adequadas às condições de acesso para as pessoas com deficiência, com poucas rampas de acesso”.

Em decorrência de a pontuação gerada para esses dois indicadores ter sido 2, representando situações insatisfatórias ou inexistentes, foram indicadas pela SME de Sobral as duas ações e quatro subações referidas no Quadro n° 24, exposto anteriormente.

A escassez de proposições na área da Educação Especial no PAR de Sobral merece destaque, contudo, relevo maior atribuímos ao fato de o instrumento não contemplar variados aspectos da política de inclusão implementada nacionalmente.

Com esta constatação, examinamos o documento “Instrumento Diagnóstico PAR municipal 2011-2014²⁰⁶”, a fim de verificar como as iniciativas voltadas ao atendimento ao alunado com deficiência foram referidas no instrumento da gestão proposto para os próximos quatro anos. Identificamos tratamento diferenciado à gestão das políticas de educação especial no instrumento, na medida em que tais políticas foram referidas em todas as dimensões, por meio de, pelo menos um indicador, conforme ilustrado no quadro 25.

²⁰⁶ Trata-se da 5ª versão, de maio de 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=157:como-elaborar-o-par&catid=98:par-plano-de-aco-es-articuladas&Itemid=174. Acesso em 22 jun 2011.

GESTÃO DAS AÇÕES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PAR 2011-2014		
Dim.	Indicador	Critério
1	1.3 Conhecimento e utilização de informação	1.3.5 - Existência de monitoramento do acesso e permanência de pessoas com deficiência beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada (BPC) na escola
	1.2 - Gestão de pessoas	1.2.9 - Existência de professores para o exercício da função docente no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ao ensino regular
2	2.3 - Formação de professores da educação básica para atuação em educação especial/atendimento educacional especializado, escolas do campo, em comunidades quilombolas ou escolas indígenas	2.3.1 - Formação dos professores da educação básica que atuam no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ao ensino regular Educação especial; atendimento educacional especializado; educação inclusiva; formação inicial; formação continuada.
	2.2 - Formação continuada de professores da educação básica	2.2.4 - Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores, que visem ao desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas na classe comum, em todas as etapas e modalidades
	2.5 - Formação de profissionais da Educação e outros representantes da comunidade escolar	2.5.3 - Participação de gestores, equipes pedagógicas, profissionais de serviços e apoio escolar em programas de formação para a educação inclusiva
3	3.1 - Organização da rede de ensino	3.1.7 - Oferta do atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização
4	4.2 - Condições da rede física escolar existente	4.2.2 - Acessibilidade arquitetônica nos ambientes escolares
	4.3 - Uso de tecnologias	4.3.3 - Existência de sala de recursos multifuncionais e utilização para o atendimento educacional especializado (AEE)

Quadro nº 25: Ações de Educação Especial no PAR 2011-2014. Fonte: MEC, 2010.

O exame desse instrumento sugere um monitoramento mais específico das ações de educação especial implementadas pelas secretarias municipais. Em linhas gerais, é prevista a coleta de informações sobre: a) monitoramento do recebimento do Benefício de Prestação Continuada (BPC) pelos alunos com deficiência matriculados; b) a acessibilidade dos ambientes escolares; c) variados aspectos relacionados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) como existência da oferta do AEE; de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) nas escolas; de professores para o AEE; de formação para esses professores; e d) políticas de formação continuada para os professores das classes comuns que visem ao desenvolvimento de práticas inclusivas.

Consideramos que a previsão das ações ora descritas, contemplando as quatro dimensões do instrumento PAR, se alinha às políticas nacionais de perspectiva inclusiva, podendo ensejar um planejamento mais preciso pelos gestores das SME's e, ainda, o acompanhamento público e de controle social dessas ações. Por essa razão, consideramos que o próximo PAR pode se apresentar como avanço em relação ao

documento ora vigente, pelo menos no tocante ao monitoramento das ações de Educação Especial.

i) Avaliação municipal e os alunos da Educação Especial

A avaliação externa de desempenho dos alunos de Sobral é considerada pelo secretário e seus técnicos importante ferramenta de acompanhamento da política educacional. Esta foi instituída no final de 2001, com os alunos de 2ª, 3ª e 4ª séries e com periodicidade anual²⁰⁷; e a partir de 2002 passou a ser realizada semestralmente.

Na estrutura da SME há uma Coordenação de Avaliação Externa que realiza o processo em toda a rede. Funciona atualmente em prédio anexo à Secretaria, contando com funcionários fixos e temporários que desempenham a função de aplicadores do teste.

Os gestores da SME referem a gestão educacional do Município como uma gestão “de resultados”. Estes resultados, provenientes do processo avaliativo desenvolvido em âmbito municipal, são divulgados pela Secretaria aos diretores escolares, e estes se ocupam da difusão aos demais membros da comunidade escolar, como informa o sujeito:

Cada professor sabe o resultado de sua turma e os pais também tomam conhecimento. Os próprios alunos sabem dos resultados, eles sabem seus níveis e as metas que estão colocadas para eles. A nossa avaliação [a municipal] é também muito importante para a gente, quanto às outras [Prova Brasil, p. ex.], já que a nossa está colocada desde 2001. (Técnico da SME de Sobral).

Atualmente o processo é direcionado a todos os alunos da rede, inclusive àqueles com deficiência. A trajetória dessa participação é narrada pelo secretário de Educação, nos seguintes termos:

Avaliadas elas [crianças com deficiência] sempre foram. Elas não eram contabilizadas no resultado, na consolidação da avaliação. Todas as crianças, todas, desde o início desse “projeto” [projeto de educação de Sobral], todas as séries que foram objeto de avaliação foram avaliadas (...)

Elas eram avaliadas, mas, após a consolidação do resultado, haveria, e sempre há, um período de recurso, aonde crianças com determinadas dificuldades, eram, eram [pequena pausa], objeto de análise a partir de

²⁰⁷ Idealizada e implementada pelo especialista Prof. Edgar Linhares Lima. Há referência a uma avaliação diagnóstica de leitura realizada em 2000 com os alunos que concluíram naquele ano a 2ª série.

relatório, a partir de atestados médicos, que poderiam ser contabilizados ou não no resultado de cada escola. Esse sempre foi o procedimento geral.

E de um tempo para cá essas crianças são avaliadas, continuam sendo avaliadas, todas, indistintamente. Com os alunos a gente não faz essa distinção. Elas são avaliadas, e a resposta que ela dá naquele momento que é circunstancial de uma avaliação, ela é levada em consideração no resultado.

Conclui-se, portanto, que no início da implementação da avaliação municipal os alunos com deficiência participavam do processo com os demais alunos. Contudo, os resultados que obtinham nos testes poderiam ou não ser “contabilizados” como o dos demais alunos da turma. O critério para a permanência ou “retirada” da nota desses alunos nos testes dependia – afirma o secretário – da existência de laudos médicos atestando a deficiência desses alunos. Esta atitude nos recorda a força, ainda recorrente, do modelo clínico na Educação Especial, relatada por autores como Jannuzzi (2006) e Mazzotta (2005).

Na atualidade, anota o gestor, os resultados desses alunos nos testes são “levados em consideração”, contabilizados; entretanto, um mecanismo de gestão criado pela SME confere tratamento específico a estes alunos, conforme conferimos:

*Existe uma **margem** que a escola tem para se situar no resultado desejado. Por exemplo, quando a gente baixa nosso edital [de premiação²⁰⁸] coloca sempre assim: a escola que alcançar 95% ou 90% de alfabetização, por exemplo, deverá ser premiada. Então ela terá uma margem de 10% ou de 5%. Essa margem inclui não só alunos com caráter ‘especial’ [refere-se aos alunos com deficiência], ela inclui o resultado de uma avaliação como um todo, para uma análise objetiva do processo [...]A gente percebe que na margem, nesse residual, tem vários desses alunos que são especiais [...]*

Todos são avaliados, todos são levados em consideração, e na análise daqueles que não conseguiram atingir aquela meta, é que a gente vai percebendo quais são as dificuldades. Algumas são casos de atitudes típicas, outras são especiais mesmo por problemas cognitivos, através de laudo, outros a gente não consegue identificar bem, e fica levantando hipóteses ao longo do trabalho. Mas na verdade todos são avaliados.

Agora cada escola possui uma margem. Nós queremos alcançar essa meta “x”, se alcançarmos 100% ótimo, mas se não alcançarmos, nós temos aí 10% pra poder perceber qual é a dificuldade que esses alunos têm (grifo nosso) (Secretário de Educação de Sobral).

²⁰⁸ Lei Municipal n° 342, de 05/03/2002, instituiu gratificação mensal para os professores alfabetizadores da rede municipal. O Decreto n° 588, de 28/10/2003, regulamentou a lei, determinando que o professor alfabetizador pode ter o valor da gratificação reduzido caso a meta de alfabetização prescrita na Portaria n° 042/200 e verificada por meio da avaliação externa não fosse obtida.

Os gestores de Sobral criaram, então, uma forma de lidar com os alunos com deficiência. Inspirados pela dinâmica da avaliação local, denominamos estes alunos de as “crianças da margem”.

Investigando a participação dos alunos com deficiência de Sobral na Prova Brasil – teste padronizado aplicado nacionalmente e que compõe o IDEB – o secretário relatou:

Quando são de caráter externo a Sobral, como por exemplo, a Provinha Brasil, o SPAECE, a Prova Brasil, aí não tem jeito. A gente se esforça muito para avaliar 100%. A gente monta um esquema de guerra (Secretário de Educação de Sobral).

Na sequência, afirmou que “*todos os alunos em 2009 foram avaliados pela Prova Brasil, inclusive aqueles tidos como alunos especiais*”. Consideramos, então, que os processos de avaliação, sejam eles municipais ou nacionais, são práticas que proporcionam determinado nível de tensão em virtude de serem destinados a todos os alunos, inclusive àqueles com deficiência. No momento de avaliar por meio de um instrumento do tipo padronizado – como é o caso da Prova Brasil – surgem conflitos que nos fazem voltar o olhar àqueles que são avaliados.

In casu, focalizamos os alunos com deficiência da rede de Sobral e, mais precisamente, como as políticas voltadas ao atendimento desses alunos se relacionam com as práticas avaliativas daquele contexto. Os conflitos e tensões observadas nesse processo é o que pretendemos evidenciar nos escritos seguintes. Antes, porém, situamos como se apresenta a demanda atual de escolarização das pessoas com deficiência em Sobral para, então, explicitar como se configura a política de Educação Especial na percepção dos gestores educacionais.

Os dados que viabilizaram as análises seguintes provêm de fontes documentais obtidas por meio eletrônico em sítios oficiais e, ainda, de entrevista com os gestores – secretário de Educação, técnicos e assessores e técnicos responsáveis pela Educação Especial de perspectiva inclusiva municipal.

A pretensão não é a de simplesmente afirmar a existência da política de Educação Especial de perspectiva inclusiva em Sobral, mas, antes, apresentar e discutir sobre como os gestores e técnicos da Secretaria de Educação, e gestores escolares e professores das escolas investigadas, percebem essa política e a sua implementação naquele contexto e circunstâncias específicas.

Nas escolas, a intenção foi compreender como esses sujeitos interpretavam as determinações formuladas pela SME e as ressignificavam em seu fazer profissional. Embora não formuladores da política, esses figuram como seus executores, apresentando-se como os profissionais que lidam cotidianamente com os alunos com deficiência. E, por isso, reputamos fundamental considerar sua percepção sobre a política em exame e a forma pela qual é implementada.

A análise dos dados possibilitou a eleição das seguintes categorias²⁰⁹: a) Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva; b) Avaliações em larga escala e os alunos com deficiência. As categorias apresentaram subcategorias, contudo, para facilitar a fluência do texto, estas foram apostas em anexo²¹⁰.

3.2.3 Políticas de educação inclusiva em Sobral: particularidades

A discussão que se inicia objetiva o exame da primeira categoria de análise desse estudo: *Política de Educação Especial de perspectiva inclusiva em Sobral*.

O atendimento educacional às pessoas com deficiência em Sobral inicia-se no ano de 1990, com a criação da APAE-Sobral, numa perspectiva segregada, a exemplo do observado de modo geral em nosso país. Também no início dessa década foi previsto na Lei Orgânica Municipal (art. 175) o atendimento educacional “aos portadores de deficiências físicas e mentais”.

O percurso desenvolvido pela Educação Especial no Município foi relatado por Oliveira (2008). A pesquisadora historiou as primeiras iniciativas de atendimento, mas focalizou o período de 1995 a 2006, investigando as políticas de Educação Especial de Sobral por meio do programa *Educação Inclusiva: Direito a Diversidade*. Os achados de sua investigação foram resgatados, principalmente aqueles referentes ao início desse atendimento.

Este estudo também investigou a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva em Sobral, entretanto, assumiu outro foco, ao relacionar tal política com as de avaliação em larga escala expressas pelo IDEB. O período investigado coincide com as edições do índice (2005-2007-2009), considerando as políticas de educação inclusiva formuladas até o ano de 2010.

²⁰⁹ Foi eleito o tema como unidade de registro no processo de categorização (BARDIN, 1977).

²¹⁰ As subcategorias foram apresentadas no Anexo n° 11.

Os dados mais recentes relativos à escolarização dos alunos com deficiência matriculados no ensino fundamental²¹¹ de Sobral estão divididos em dois âmbitos, conforme notícia o quadro baixo: o do atendimento ainda segregado em escolas e/ou classes especiais (coluna 4, azul claro), e o da perspectiva inclusiva (coluna 3, azul escuro) em que os alunos com deficiência estão incluídos nas classes regulares daquela rede de ensino.

Recorte Geográfico	Rede	Ensino Fundamental – 2010								
		Inclusão			Classes Especial/Exclusiva Especial			Geral		
		5º Ano	1º ao 5º ²¹²	Total 1 ²¹³	5º Ano	1º ao 5º	Total 2	5º Ano	1º ao 5º	Total 1 + 2
Sobral	Estadual	0	0	31	0	0	0	0	0	31
	Municipal	118	636	868	5	15	17	123	651	885
	Pública	118	636	899	5	15	17	123	651	916
	Particular	2	13	15	12	44	88	14	57	103
	Total	120	649	914	17	59	105	137	708	1.019

Quadro nº 26: Matrículas da “Inclusão” e em Classes e Escolas Especiais dos alunos com deficiência nos primeiros anos do Ensino Fundamental, nas redes públicas e privada de Sobral-CE. Fonte: SEDUC, Célula de Disseminação de Informações Educacionais²¹⁴, 2010. Censo Educacional 2010.

O exame do quadro 26 permite algumas inferências imediatas. As matrículas de alunos com deficiência no ensino fundamental (EF) nessa rede de ensino são predominantemente de perspectiva inclusiva. Enquanto de 1º ao 5º ano as matrículas da “Inclusão²¹⁵” perfazem 636, as matrículas em classes e/ou escolas especiais no mesmo nível de ensino somam 15. Ressaltamos, mais uma vez, que a rede municipal ainda não assumiu o ensino fundamental totalmente, razão pela qual matrículas ainda são realizadas na rede estadual.

A rede privada do Município assume, de 1º ao 9º ano, o total de 15 matrículas de perspectiva inclusiva, por isso se pode afirmar que as matrículas “inclusivas” são caracterizadas como essencialmente públicas em Sobral.

Nas matrículas em classes e escolas especiais, essa ordem se inverte. A iniciativa privada detém maior número de matrículas de 1º ao 5º ano no EF do que a rede municipal. Os registros dessa rede são os realizados em classes especiais localizadas em duas escolas da zona rural – Francisco Monte EIEF e José Inácio Gomes

²¹¹ São considerados os alunos matriculados no 5º ano do ensino fundamental em função de serem os que participam da Prova Brasil, e que, portanto, compõem o IDEB do Município.

²¹² Nesta coluna estão incluídos os alunos do 5º ano do EF.

²¹³ O Total 1 é a soma de todos os alunos matriculados no ensino fundamental, de 1º ao 9º anos.

²¹⁴ Este quadro foi elaborado por funcionário da Célula de Disseminação de Informações Educacionais da SEDUC, a pedido nosso.

²¹⁵ Termo referido no Quadro.

Parente EIEF. As matrículas da iniciativa privada provêm da APAE-Sobral que, no ensino fundamental em 2010, contabilizou 88 matrículas²¹⁶.

Dados disponibilizados pela Secretaria de Educação de Sobral detalham o atendimento educacional às pessoas com deficiência como “Resultados Quantitativos do AEE – 2010”, segundo informa o quadro 27.

		Quantidade de alunos		Tipos de Deficiência									Prof. AEE
		Cens	SME	Di	Df	Dv	Bv	Da	Dml	Tgd	Sc	Ah	
Sobral		1046	1143	247	20	7	22	39	53	750	0	3	82
Escola	Escola A	9	9	2	0	0	0	2	0	5	0	0	1
	Escola B	13	17	2	0	0	1	1	0	13	0	0	2

Legenda: Di: Deficiência Intelectual; Df: Deficiência Física; Dv: Deficiência Visual; Bv: Baixa Visão; Da: Deficiência Auditiva; Dml: Deficiência Múltipla; Tgd: Transtornos Globais do Desenvolvimento; Sc: Surdocegueira; Ah: Altas Habilidades/Superdotação.

Quadro nº 27: Matrículas de Alunos com Deficiência da rede municipal e das Escolas A e B, segundo os tipos de deficiência e quantidades de professores de AEE de Sobral-CE. **Fonte:** Secretaria de Educação Especial de Sobral-Ce, 2010.

Destacamos pequena divergência entre o número de matrículas informadas pelo Censo Escolar de 2010 e pela SME de Sobral. Os técnicos dessa Secretaria atribuem o fato às dificuldades sempre recorrentes das escolas na identificação das crianças com deficiência, por isso, dizem realizar análises habituais sobre os números informados.

Surpreende o quantitativo de alunos apontados com TGD (Transtornos Globais do Desenvolvimento). O documento da Política Nacional de 2008 os define como

[...] aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. (BRASIL, 2008, p. 15).

Questionamos o número de alunos com TGD matriculados, pois o percentual de 65,6% entre os variados tipos de deficiência enunciados difere do que sugere a literatura sobre o assunto²¹⁷. O relato dos gestores escolares e professores das escolas A e B colaborou no entendimento desta questão:

Nós temos alunos que são atendidos no AEE que têm dificuldade de aprendizagem. (Dir A).

²¹⁶ Em 2010, a instituição possuía 220 alunos matriculados. Em 2011, 194 destes alunos foram inseridos em 39 escolas da rede municipal de Sobral, conforme informou uma das técnicas responsáveis pela Educação Especial na SME.

²¹⁷ A Organização Mundial de Saúde (OMS), CID-10 afirma que um em cada 1.000 crianças nasce com autismo, um dos transtornos globais do desenvolvimento.

A [P2A] também atende no tempo livre alunos que têm alguma dificuldade de aprendizagem. Aí ela também ajuda a gente nas outras turmas com um trabalho de leitura e escrita pra esses meninos que têm mais dificuldade. (CoorA).

Nós temos meninos que são acompanhados porque têm dificuldades de aprendizagem (...) Tem que ser um acompanhamento mais voltado mais eles [alunos com dificuldades de aprendizagem], porque o tempo de aprendizagem deles precisa ser maior, eles precisam de mais tempo. (CoorB).

(...) porque tinha o DAP que é Deficiência de Aprendizagem, e tinha muita criança. E a formação que nós estamos recebendo é mais para as crianças com deficiência intelectual, cadeirantes... é exclusivamente para essas pessoas, pessoas que têm problemas de audição... E tinha o DAP, mas ele foi retirado! (...) eu acredito que no próximo ano essas crianças não vão ser mais atendidas. (P2B).

Inferimos que o grande número de alunos matriculados com TGD, em alguma medida, possa se referir aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Especulamos que estes possam ser identificados por seus ritmos diferenciados de aprendizagem e, em função disso, terem autoestimas reduzidas, retraindo-se diante dos demais, e, por isso, sendo identificados como alunos com TGD. Essas são apenas conjecturas pautadas nos dados objetivos da SME e nas entrevistas; contudo, necessitam de confirmação por meio de análise específica a que não nos propomos na oportunidade.

No tocante às matrículas de alunos com deficiência intelectual (247 matrículas em 2010), ressalvamos a possibilidade de “confusão” na identificação entre estes alunos (principalmente os deficientes intelectuais leves) e aqueles que não obtêm “sucesso” escolar nos testes padronizados. Em contextos que se orientam pela busca de “resultados”, como é o caso de Sobral, estes alunos podem ser facilmente confundidos com “deficientes intelectuais”, na medida em que não se aproximem dos resultados de proficiência indicados nesses testes. Estas, entretanto, são questões que também fogem das especificidades desta investigação, razão pela qual postulamos estudos posteriores sobre o assunto.

Os números analisados no Quadro nº 27 informam, em alguma medida, a efetividade da política de Educação Especial sobralense. Afirmamos “em alguma medida” porque o alcance mais aproximado dessas ações só poderá de fato ser aferido quando dispusermos do número de pessoas com deficiência em idade escolar no Município. Com efeito, aguardamos a divulgação dos resultados do Censo Demográfico

de 2010, a fim de percebermos o impacto das políticas de Educação Especial de perspectiva inclusiva nesse município.

As informações aduzidas até o momento sobre a Educação Especial de Sobral foram de teor objetivo, e pautadas em fontes documentais primárias de fontes diversas. A análise dessas políticas em meio à avaliação em larga escala exigiu, entretanto, aproximações ao espaço empírico, a fim de descobrirmos “como” essas políticas são implementadas. Na sequência²¹⁸, portanto, apresentamos e discutimos a percepção do secretário de Educação, assessores e técnicos responsáveis pela Educação Especial municipal e, ainda, dos gestores escolares e professores das Escolas A e B sobre a política e sua implementação naquele contexto específico.

a) Secretaria de Educação de Sobral: estrutura para as políticas de Educação Especial de perspectiva inclusiva

Tomando a Secretaria de Educação como espaço onde as políticas educacionais de Sobral são formuladas, abordamos aspectos de sua estrutura como indícios do papel que ocupa a Educação Especial na educação sobralense.

Oliveira (2008, p. 94) identificou um “setor específico para as ações da Educação Inclusiva” na SME de Sobral formado por três profissionais²¹⁹; e considerou o grupo pequeno para a atribuição de “construir uma educação realmente inclusiva” naquele município.

Em 2009, durante a realização do Estudo Exploratório, indagamos ao Secretário de Educação sobre os responsáveis pela Educação Especial na SME, e este informou que eram as coordenadoras da educação infantil e do ensino fundamental, não fazendo qualquer referência a “setor” ou grupo específico designado para essa função.

Encontramos outra realidade quando procedemos ao estudo de caso em novembro de 2010. Havia, na SME, uma estrutura parecida com a relatada por Oliveira em 2008: um grupo de três técnicas com chefia estabelecida e denominada de

²¹⁸ Os dados a seguir são provenientes da análise de documentos da SME e das entrevistas semi-estruturadas realizadas em 2009 e novembro de 2010 com o Secretário de Educação, duas assessoras responsáveis pelo ensino fundamental e duas técnicas que respondiam pela Educação Especial na SME. Nas escolas de maior e menor resultados no IDEB foram entrevistados diretor, coordenador pedagógico, professor da classe regular e professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE; e analisados documentos por essas escolas elaborados.

²¹⁹ Essas técnicas eram: uma psicóloga, e duas pedagogas – uma especialista em Psicopedagogia e a outra com o título de Mestre em Formação de Professores.

“Coordenação do AEE²²⁰”, e não mais de “Educação Inclusiva”, como identificara aquela pesquisadora. A coordenadora²²¹ do grupo explicou a mudança:

Somos três hoje. O AEE cresceu, aliás, tá crescendo porque há uma necessidade. E a gente tá numa equipe mais forte, mais fortalecida. Realmente quando você veio tava muito desgastada, a gente precisava fazer esse resgate, sabe, assim, da questão dos interesses das pessoas pela educação inclusiva).

Com essa estrutura administrativa, a Secretaria de Educação elabora a política de Educação Especial de perspectiva inclusiva implementada nas escolas da rede. Antes de apresentar e discutir esta política, portanto, é necessário aduzir os contextos escolares pesquisados, locais onde buscamos apreender o modo como é implementada a política em exame.

b) Escolas de maior e menor IDEB (2009) de Sobral: estrutura e contextos

O critério de escolha das escolas pesquisadas foi inspirado na metodologia adotada pela pesquisa do Observatório, anteriormente referida. Escolhemos analisar a implementação da política de Educação Especial nas escolas de maior e menor desempenho no IDEB (2009).

b.1) Escola de maior IDEB (2009) e seus atores (Escola A)²²²

A Escola A tem o maior IDEB do município de Sobral e, portanto, do Estado do Ceará: **7,6**. Localiza-se na zona urbana, em local central da Sede; possui um Anexo, também situado centralmente. Oferta ensino fundamental e educação de jovens e adultos, funcionando nos três turnos, com 25 professores e aproximadamente 1000 alunos. Seu núcleo gestor é composto pelo diretor escolar e três coordenadores.

A escola é localizada em terreno amplo, mas de aspecto árido. Possui um pátio coberto que liga os dois “blocos” de salas de aula. Possui laboratório de informática, quadra esportiva descoberta (que necessita de reforma) e não possui biblioteca (ver Anexo 12).

²²⁰ A Prefeitura de Sobral mantém *site* atualizado na rede mundial de computadores. O *link* da Secretaria de Educação apresenta as informações principais sobre o trabalho desenvolvido, através de conexões à educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos – EJA. Não há, portanto, qualquer menção à Educação Especial, educação inclusiva ou mesmo AEE no site da SME de Sobral. Disponível em < <http://www.sobral.ce.gov.br/sec/educacao/>>, Acesso em 16 jun 2011.

²²¹ Atualmente o grupo da SME que desenvolve as ações de Educação Especial tem nova coordenação.

²²² As informações coletadas na escola provêm de observação e entrevistas realizadas *in loco*.

A Escola A, em 2011, foi destaque no vídeo *Strong Performers and Successful Reformers in Education*²²³ – um documentário lançado pela OCDE²²⁴ sobre o crescimento dos índices brasileiros no PISA.

O núcleo gestor da escola tem as seguintes características: o **diretor** (DirA) é graduado em Pedagogia e especialista em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio. É servidor efetivo e ingressou no cargo por meio de seleção meritocrática há 2 anos. A **coordenadora pedagógica** (CoorA) responde pelos 5º anos. É licenciada em História, especialista em Psicopedagogia, e servidora efetiva há cinco anos. A **professora da sala comum** (5º ano²²⁵) (P1A) tem 18 anos de docência, com formação em Pedagogia, sendo há dois anos servidora efetiva do Município. A **professora de AEE** (P2A) tem formação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia. É servidora efetiva, e tem dez anos de docência, estando na função há menos de um ano.

No tocante à **Educação Especial**, a escola possui Sala de Recursos Multifuncionais desde 2010. Esse espaço é de pequenas dimensões (cerca de 4m²) e possui o seguinte mobiliário e equipamentos: uma mesa redonda encostada no fundo da sala, armários de aço fechados, dois computadores com uma impressora, *notebook* e um quadro branco. Em cima da mesa estavam dispostos alguns jogos educativos e alfabeto em EVA (Anexo 12). A CoordA afirmou que “*a sala é muito pouco utilizada; eu acho que é uma sala bacana, com computador e tudo, mas acho que ela é muito pouco utilizada*”.

De acordo com a SME, estão matriculados na escola nove alunos com deficiência: dois com deficiência intelectual (DI), dois com deficiência auditiva (DA) e cinco com transtornos globais do desenvolvimento (TGD). O diretor, quando solicitado a informar o número desses alunos, iniciou pelos alunos “com laudo” (duas alunas), enumerando os demais (sem laudo) posteriormente, e com certa dificuldade.

O **AEE na escola** é relatado da seguinte forma pela professora P2A:

Nós temos jogos, temos dominó, tem todo um material específico pra cada dificuldade que eles têm (...) A “X” conhece algumas letras do alfabeto. Com o dominózinho, o quebra-cabeça, eu sempre fazia jogos com ela. Um

²²³ O vídeo de abrangência nacional postado no *site* do MEC apresenta o desempenho da educação brasileira como “consistente e bem-sucedida” e veicula entrevistas com o ministro da Educação, vários especialistas em educação brasileira, e com a secretária de Educação do Ceará e o secretário de Educação de Sobral. O cotidiano da Escola A é apresentado em destaque, além de vários trechos de entrevista com seu Diretor escolar. Disponível em <http://www.youtube.com/user/ministeriodaeducacao#p/a/u/0/J09MoqRY5Eg>. Acesso em 16 jul 2011.

²²⁴ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

²²⁵ Foi escolhida a professora do 5º ano porque são os alunos que participam da Prova Brasil que compõem o IDEB.

dia eu mostrava a letrinha, mostrava a gravura daquela letra. Por exemplo, a letra A com a abelha, e ela começa a associar. Porque a partir do momento que a gente vai associando uma coisa a outra elas vão começando a ter um conhecimento (...) Eu dou o papel pra eles desenharem, eu dou gravura pra eles pintarem, eles pintam ali, passou o tempo. Eu faço contação de história...

b.2) Escola de menor IDEB (2009) e seus atores (Escola B):

A **Escola B** tem o menor IDEB no município de Sobral: **5,3**²²⁶. Seu núcleo gestor é composto pelo diretor escolar e duas coordenadoras. Localiza-se no Distrito de Jaibaras, afastado 35 km da Sede do Município. Oferta educação infantil, ensino fundamental e EJA, funcionando nos três turnos com 18 professores, cerca de 473 alunos e 51 funcionários.

A escola é localizada em terreno de pequenas dimensões. O primeiro prédio que se avista ao entrar é composto por duas salas; à direita se localizam a Coordenação e a Diretoria, e à esquerda fica a sala dos professores, que também funciona como Secretaria Escolar e Biblioteca. Entre as salas fica um corredor que também desempenha a função de “sala de aula”, pois quando estivemos na escola assistimos a uma aula de 2º ano ocorrendo nesse espaço (Anexo 13). Após o primeiro bloco, há outro onde se localizam mais salas de aula. Não há pátio coberto, laboratório de informática nem quadra esportiva na escola. A estrutura física da escola sugere a necessidade de melhorias e investimentos, a fim de que se torne um espaço adequado aos alunos e profissionais que ali atuam. (ver Anexo 13).

O núcleo gestor da escola tem as seguintes características: O **diretor** (DirB) é formado em Pedagogia e em Ciências Sociais. É servidor efetivo desde janeiro de 2008, e desempenha a função de diretor há quase dois anos. A **coordenadora pedagógica** (CoorB) tem formação em Pedagogia e cursa especialização em Psicopedagogia e em Gestão Escolar. É servidora efetiva há oito anos, e está na função há um ano e meio. A **professora do ensino regular** (P1B) tem formação em Pedagogia. É servidora efetiva há dez anos, e atua como professora do 5º ano na escola B há menos de um ano. A **professora de AEE** (P2B) é pedagoga e cursa especialização em Psicopedagogia. É servidora efetiva, e há 30 anos é professora. Desempenha a função atual há dois anos.

No tocante à Educação Especial, os alunos com deficiência informados pela escola foram: dois com deficiência intelectual, um com deficiência física, um com deficiência auditiva e um com deficiência múltipla. Os dados enunciados são

²²⁶ A Escola B foi indicada pela SME como escola de menor IDEB.

divergentes em relação aos anunciados pela SME no tocante à existência de um aluno com baixa visão e 13 com TGD. A indicação desses alunos pela SME informa que estes participam do AEE, mesmo não tendo sido apontados pela escola como alunos com deficiência.

O AEE na escola é narrado pela professora P2B, nos seguintes termos:

A principal dificuldade continua sendo o espaço porque trabalhar no corredor não dá. Eu trabalho com o 'X' com pintura, colagem, montagem. Mas tem outros meninos que a gente consegue que leiam, então a gente coloca um texto, dá um textozinho pra eles lerem, depois eu vou fazendo perguntas: 'o que foi que você leu? De que falava o texto?'. Faço autoditado com eles, ditado através de gravuras.

A questão do espaço, ou da falta dele, é uma questão central na escola B. Os atendimentos ocorrem numa sala que fica no final da escola, às tardes, ou no corredor descrito anteriormente (Anexo 13). Por isso, os dois alunos com deficiência intelectual foram remanejados para esse turno, afirmou o diretor. Esses dois alunos parecem representar um desafio para a escola, em razão de não permanecerem na sala de aula regular do 5º ano por mais do que dez minutos. Por essa razão, recebem o AEE no próprio turno em que estudam, e não no contraturno como preceitua a norma (P2B).

Descritas as escolas pesquisadas A e B, referimos, na sequência, a política municipal de Educação Especial de perspectiva inclusiva, buscando considerar, ao mesmo tempo, sua elaboração e implementação. Por esse motivo, os dados apresentados e discutidos na sequência provêm da Secretaria de Educação e das escolas investigadas.

c) Políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva em Sobral: as ações e iniciativas

Durante o estudo exploratório, em 2009, o secretário de Educação iniciou seu relato sobre o atendimento aos alunos com deficiência, “denunciando” uma “dívida” municipal com a Educação Especial. Em seguida, citou o Município como polo do programa *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, e reuniu como iniciativas implementadas as seguintes: a) presença de professor de AEE em todas as escolas; b) adoção de material didático específico para os alunos do AEE; c) escolas construídas em obediência aos padrões de acessibilidade. A citada “dívida” o gestor vê expressa na carência de formação em Educação Especial para os professores do ensino regular, e formações específicas (por exemplo, em Libras) aos professores de AEE.

Em 2010, na coleta para o estudo de caso, conhecemos tais iniciativas²²⁷ com detalhamento, surpreendendo-nos amplo emprego da expressão “Atendimento Educacional Especializado - AEE” para nominar as ações relativas à escolarização dos alunos com deficiência daquele Município. É como se a denominação “Educação Especial” ou mesmo “educação inclusiva” tivesse caído em desuso, e sido amplamente substituída pela dicção “AEE”. Muitas das ações da SME relacionavam a expressão “AEE”, razão pela qual, para apresentar e discutir tal política, há de se conferir centralidade a essa modalidade de atendimento.

A política de Educação Especial do Município pode ser caracterizada com apoio nas seguintes ações:

- a) identificação e cadastro das crianças com deficiência;
- b) implementação do Atendimento Educacional Especializado;
- c) elaboração de instrumental de acompanhamento das atividades do AEE;
- d) adoção de material didático pela SME para o AEE;
- e) seleção e formações para os professores de AEE;
- f) implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM); e
- g) parceria com os serviços de Saúde e Assistência Social.

Para melhor compreensão, cada uma dessas ações pode ser explicitada por um ou mais sujeitos da investigação.

O processo de identificação das crianças com deficiência da rede de ensino é ponto crucial para o secretário de Educação. Uma das formas de identificar esses alunos dá-se por meio de um “processo maior” – o sistema de avaliação municipal “que permitiu conhecer, ao longo dos anos, as diferenças nas escolas” – afirmou o gestor. As avaliações municipais teriam permitido, na visão do secretário, a identificação dos alunos com deficiência a partir do déficit, isto é, dos resultados inferiores às metas predeterminadas para os alunos. Este assunto, porém, será retomado no decorrer do trabalho.

Uma vez identificados, os alunos são cadastrados no AEE, e suas informações registradas na Ficha de Cadastro do Aluno (Doc2, Quadro nº 28). Este e outros documentos foram elaborados pela Equipe de AEE, nos termos relatados por sua coordenadora:

²²⁷ Não podemos afirmar que as ações relatadas não existiam em 2009, pois no estudo exploratório não objetivávamos a investigação e detalhamento destas; contudo, foi apenas em 2010 que conhecemos essas ações.

Nós temos hoje cadastradas todas as crianças que fazem parte do AEE, são 1.150 crianças mais ou menos, todas estão no Censo Escolar. Todas as crianças do AEE do município elas tem Ficha de Cadastro com dados necessários, principais. Temos isso em computador; a planilha é alimentada todo tempo.

Nós criamos instrumentais básicos pra que a gente conheça a vida dessas crianças. Temos Ficha de Evolução delas, bimestral, evolução pedagógica e dos aspectos sócio-afetivos, motores, cognitivos.

Temos o Plano de Trabalho para cada criança ou grupo. O professor traça um Plano de Trabalho de acordo com a necessidade, e ele nos entrega bimestralmente esse plano e o da Evolução também.

Temos tudo aqui na Secretaria e nós três cuidamos de acompanhar (Coordenadora do AEE).

Em razão da importância desses instrumentos para a gestão da política de Educação Especial da SME, optamos por analisá-los com suporte nos seus conteúdos, conforme aduz o quadro 28.

Documentos²²⁸	Conteúdo
Ficha de Encaminhamento (Doc 1)	<ul style="list-style-type: none"> - Parecer pedagógico citando as necessidades de avaliação do profissional especializado; - Razões (descrição da situação apresentada pelo aluno) - Assinam o documento Professor do ensino regular e Coordenador Pedagógico.
Ficha Cadastro do Aluno (Doc 2)	<ul style="list-style-type: none"> - Dados pessoais e escolares principais do aluno; - Tipo de deficiência do aluno; - Descrição das aptidões demonstradas pelo aluno; - Parecer pedagógico do professor especificando as necessidades de inclusão do aluno no AEE, registrando o nível da dificuldade; - Especificar o encaminhamento ou não do aluno a profissionais especializados (anexar encaminhamentos/laudos, se existentes); - Assinam o documento Professor do ensino regular e Coordenador Pedagógico.
Ficha de Anamnese (Doc 3)	<ul style="list-style-type: none"> - Dados pessoais e escolares principais do aluno (queixas do professor, aptidões demonstradas pelo aluno); - Informações sobre o período intra-uterino, o parto, doenças na infância, diagnóstico/existência de laudos, tratamentos freqüentados, uso de medicação, informações sobre o relacionamento familiar. - Assina o documento Professor do AEE e profissional especializado.
Registro da Evolução Individual (Doc 4)	<ul style="list-style-type: none"> - Contém a seguinte pergunta: “1. O que pode atrapalhar uma criança na evolução da aprendizagem escolar?”. Na sequência há 15 itens com possíveis razões. Exemplo: 6. Ter problema de saúde que atrapalham sua aprendizagem escolar. Ou 8. Ser muito inteligente e aprender muitas coisas, mas seu cérebro falha na hora de realizar aprendizagens específicas, como, por exemplo, leitura e escrita. Há outra pergunta objetiva: “Dificuldades de aprendizagem observadas em sala de aula (sintoma, obstáculo, causa)”, disponibilizando 31 itens, dentre eles: leitura, escrita, fala, audição, voz, inversão de letras,

²²⁸ Os documentos não estão na ordem de preenchimento pela SME. A coordenadora do AEE informou que todos os alunos atendidos têm Ficha de Cadastro, Ficha de Anamnese e Registro da Evolução Individual, e que estes documentos são mantidos na SME. Todos esses documentos encontram-se no Anexo deste estudo, organizados da seguinte forma: Ficha de Cadastro do Aluno (Anexo 14); Ficha de Encaminhamento (Anexo 15); Ficha de Anamnese (Anexo 16); Registro da Evolução Individual (Anexo 17) e Ficha de Acompanhamento e Evolução (Anexo 18).

	autismo, inquietação, hiperatividade, superdotação, pobreza, desnutrição, verminose, etc.
Ficha de Acompanhamento e Evolução (Doc 5)	Instrumento de preenchimento pelo professor de AEE que contém as seguintes perguntas abertas: - Desenvolvimento psicomotor / coordenação motora; - Aspecto cognitivo; - Interação social (família, escola, outros aspectos de convivência); - Outras informações complementares.

Quadro nº 28: Instrumental de gestão do AEE da Secretaria Municipal de Educação Sobral, 2010. Fonte: Secretaria de Educação de Sobral, Ceará, 2010.

A Ficha de Encaminhamento (Doc1) é utilizada para enviar o aluno aos serviços especializados de saúde (Neurologia, Psicologia, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, Fisioterapia etc.). A indicação é feita pelo professor de AEE, com anuência do coordenador pedagógico da escola. Não tivemos acesso a dados quantitativos desses encaminhamentos, tampouco à sua contribuição para o desenvolvimento escolar dos alunos.

O Doc2 se constitui como instrumento de admissão do aluno no AEE, destacando-se pela identificação da deficiência, descrição das aptidões do aluno, parecer do professor que indica a inclusão no programa “registrando o nível de dificuldade” do aluno e, por fim, a existência de encaminhamento ou não aos serviços de saúde (atestados por laudo). Sobrelevamos a intenção de obter do professor de AEE um parecer “pedagógico” que justifique a inclusão do aluno no programa, bem como o foco em suas aptidões, em detrimento de seus déficits. Observamos, contudo, que persiste a necessidade de obtenção de laudo médico para legitimar o atendimento educacional dos alunos com deficiência.

A Ficha de Anamnese (Doc3), além de informar dados pessoais e escolares do aluno, coopta diversos dados de sua saúde e de relacionamento familiar. O acesso à ficha é restrito ao professor de AEE e profissional especializado, conforme atestaram as duas professoras de AEE entrevistadas e a coordenadora do programa. Consta, na ficha, observação sobre a necessidade de juntada da Ficha de Acompanhamento e Evolução (Doc5). Consideramos que a obtenção das informações constantes nesse instrumento são relevantes para relatar as condições do aluno com deficiência de forma ampla. Perguntamo-nos, contudo, sobre como essas informações são utilizadas e com que fins.

O documento 4 (Doc4) – Registro da Evolução Individual – é um instrumento composto de duas perguntas objetivas que o professor preenche em relação a cada aluno do AEE. A primeira pergunta – “o que pode atrapalhar **uma criança** na evolução da

aprendizagem escolar?” – parece dirigir-se a uma criança fictícia, ideal, e não a um aluno específico atendido pelo programa. A segunda questão versa sobre as “dificuldades de aprendizagem observadas em sala de aula”, e também se apresenta pouco específica. As alternativas opções (em número de 31) não deveriam ser dirigidas à “sala de aula”, mas aos alunos individualmente. É o aluno “x” quem poderá apresentar dificuldades de leitura, escrita ou fala, por exemplo. Por isso, inferimos que o instrumento careça de aperfeiçoamento.

A Ficha de Acompanhamento e Evolução (Doc5) dos alunos está atrelada ao Registro da Evolução Individual há pouco. O Doc5 apresenta-se por meio de quatro questões abertas que devem ser respondidas pelo professor de AEE. Os aspectos do desenvolvimento contemplados no instrumento – psicomotor, cognitivo e social – merecem destaque positivo, uma vez que sugerem uma compreensão do desenvolvimento infantil que ultrapassa o desempenho cognitivo.

O uso de alguns desses instrumentos é relatado pela professora de AEE da Escola A do município:

Eu faço o ‘encaminhamentozinho’ dizendo como é a criança, a coordenadora vê, o diretor vê. Aí entrego à Agente de Saúde do bairro pra ela marcar uma consulta (...) E nós temos a Ficha de Acompanhamento e Evolução; à medida que a criança vai evoluindo, eu vou anotando, fazendo anotações e mandamos pra Secretaria de Educação. Lá eles têm todas essas fichas (...) (P2A).

Com esses instrumentos da gestão, o atendimento (AEE) é realizado da seguinte forma: as crianças com deficiência são matriculadas na escola regular em um turno, e no contraturno são atendidas pelo professor de AEE na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) – caso a escola a possua – ou em “espaço adaptado”.

A coordenadora do programa e coordenadores das escolas A e B evidenciaram uma prática a ser combatida: muitos pais/responsáveis pelos alunos com deficiência não retornam à escola para o AEE, prejudicando, assim, a iniciativa. A coordenadora do AEE percebe no programa *Jornada Ampliada* uma estratégia de enfrentamento dessa dificuldade,

[...] pois a Jornada Ampliada traz no contra-turno, no turno complementar, 5.000 crianças pra as escolas. Então, nós estamos fazendo um trabalho de inserir as crianças do AEE na Jornada Ampliada pra que elas voltem não só pra ser atendida na SRM, mas também para que ela volte pra outras atividades, como atividade de leitura, de teatro (...) Aí a mãe tem mais sentido de deixar a criança porque ela vem passar não só cinquenta minutos, mas ela vem passar duas horas e meia, três horas na escola ou até

a tarde ou a manhã toda. Assim, a gente tem conseguido inserir muitas crianças do AE e melhorou a seqüência dos atendimentos. (Coordenadora do AEE).

Os atendimentos são individuais ou em grupo, a depender da necessidade do aluno, afirmou a Coordenadora do AEE. A SME orienta para que sejam elaborados dois tipos de plano – um que se relaciona aos vários tipos de deficiência, com maior duração, denominado Plano de Ações, (Anexo 12), e o Plano Individual²²⁹, elaborado para cada aluno. Observamos, entretanto, uma variação entre os planos a que tivemos acesso na SME.

A professora de AEE da Escola A afirmou que “*o plano é coletivo. Assim, por exemplo, pra cada caso, pra surdez eu tenho um plano*”. E a professora da Escola B relatou que “*cada criança tem seu plano. Quando chega aqui eu olho mais ou menos a criança, e faço o plano*”.

O cronograma de atendimento dos alunos é estabelecido também pelo professor de AEE (Anexo13), conforme prevê o art. 10 da Resolução nº 4 do CNE/CEB.

Uma “*inovação*” da política sobralense foi a adoção de material didático para o AEE adquirido pela própria Secretaria²³⁰. Trata-se da coleção de livros denominada PAI-Pensamento, Ação e Inteligência²³¹, adotada em 2009, e distribuída aos professores de AEE, conforme atesta a coordenadora:

Foi uma aquisição da própria prefeitura, do nosso município. Esse livro é só um subsídio a mais, não é o único não, ele é um subsídio. Ele é em volume de 1 a 5, vai dependendo da necessidade da criança, nível de necessidades. Ele traz propostas pedagógicas dentro da percepção, imaginação e criação... Ele traz várias atividades pedagógicas que não são ligadas ao conteúdo da sala de aula... O professor de AEE usa esse livro. (Coordenadora do AEE)

²²⁹ A Resolução nº 4, de 02/10/2009, em seu art. 9º, reza que a elaboração e execução do Plano de AEE é de competência do professor de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação da família e em interface com os demais serviços (da Saúde, Assistência Social etc.). Também o art. 13, II, afirma como atribuição do professor de AEE a elaboração do Plano de AEE, que deve avaliar a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade.

²³⁰ O Secretário de Educação também referiu o uso desse material como uma ação da SME para o atendimento educacional aos alunos com deficiência da rede.

²³¹ Material didático que afirma priorizar “*competências e habilidades para a aprendizagem, ampliando a capacidade de resolver problemas, criar estratégias e desenvolver procedimentos*”. Afirma “*trabalhar a diversidade, reconhecendo e valorizando as diferenças no modo de pensar de cada aluno*”; E, por fim, “*promove a metacognição*”. O material tem duas linhas de atuação, a Educação Infantil, com 3 diferentes publicações e o Ensino Fundamental, com 5 publicações. A metodologia proposta pelo material prevê que o mesmo seja trabalhado com os alunos em sessões semanais de até 25 minutos (até três vezes por semana). Projeto Pensamento, Ação e Inteligência (Projeto PAI); Autores: Marian Baques e Marisa Rodrigues de Freitas, Editora SM.

O local de atendimento prescrito pela legislação é a Sala de Recursos Multifuncionais²³² (SRM). À época da coleta, havia na rede municipal seis SRM em funcionamento²³³ e 11 aguardando instalação. A Coordenadora do AEE informou, porém, que mesmo nas escolas em que não há SRM's foram providenciados “espaços adaptados”, e a meta é de que “*toda escola tenha seu espaço adaptado*”. Percebemos nessa prática um “arranjo” à proposta do AEE, uma vez que o atendimento, não ocorrendo no local previsto, pode ensejar serviços precários em função da falta de local, mobiliário e equipamentos técnicos adequados e necessários.

Além disso, a coordenadora do AEE suscitou uma prática preocupante naquele contexto:

Ainda tem algumas escolas que não conseguiram [instalar o “espaço adaptado] porque a nossa educação tem crescido de uma forma tão... De repente a gente tem uma sala com AEE, e aí aparecem mais crianças que precisam ser alfabetizadas e aí... Tá entendendo? (Coordenadora do AEE).

A técnica sugere que os espaços adaptados ou mesmo as SRM podem ser “perdidas” ante a necessidade de abertura de salas de 1º ou 2º anos do ensino fundamental. O comentário cabível surge em forma de pergunta: Qual a real prioridade que o município confere ao atendimento especializado destinado aos alunos com deficiência? Conceder esse atendimento é menos importante do que alfabetizar crianças sem deficiência no Município? Essas são questões importantes e que exigem criticidade de quem se dispõe a respondê-las.

Uma figura de destaque na política é o professor de AEE. À época da coleta eles eram 79 professores, distribuídos pelas 45 escolas da rede, razão pela qual as maiores escolas contavam com dois ou três professores de AEE.

A seleção desse profissional é atribuição do diretor escolar – afirmam o secretário e a coordenadora do programa. A professora de AEE da Escola B confirmou como fora selecionada: “*eu comecei a fazer um curso de Psicopedagogia e falei aqui na escola isso. Aí o Diretor me convidou pra trabalhar com as crianças [com deficiência]*” (P2B). A professora de AEE da Escola A informou que ter especialização em Psicopedagogia é o principal critério de seleção para os professores de AEE, e que teria sido escolhida com base no pedido feito ao diretor escolar.

²³² Art. 10, I, da Resolução nº 4, do CNE/CEB, de 02/10/2009.

²³³ Das SRM instaladas, duas são localizadas em escolas de Distritos (Jaibaras e Zé Inácio) e as outras quatro nas escolas da zona urbana municipal.

As duas professoras citadas são efetivas, mas a maioria tem contratação temporária, implicando rotatividade indesejável no quadro desses docentes. A Coordenadora do programa aspira à realização de concurso para a função de professor de AEE como estratégia de solução desse problema.

A SME traçou um perfil para o professor de AEE. A primeira indicação é “possuir graduação na área de Pedagogia ou Psicologia, com especialização em Psicopedagogia ou Educação Especial, concluído ou em curso”. (Anexo 19). Além disso, reuniu 16 “competências” que esse profissional deve demonstrar. Algumas são atribuições que todo professor deve reunir como “ser comprometido com a ação docente”; outras são específicas:

- *demonstrar conhecimento nas áreas de deficiências apresentadas pelas crianças, identificando as que necessitam de acompanhamento especializado;*
- *demonstrar capacidade para sensibilizar toda comunidade escolar para um olhar reflexivo na perspectiva da educação inclusiva;*
- *capacidade de persuasão para interagir com as crianças, suas famílias, núcleo gestor e demais especialistas, inclusive da área da saúde.* (SME de Sobral, Anexo 19).

A coordenadora do AEE confirma o teor do documento: “(...) *agora quem está consolidando esse papel [disseminador da educação inclusiva] é o professor de AEE. Nós estamos conscientizando que ele é quem tem que conquistar o espaço permanente dele na escola*”.

As atribuições específicas do professor de AEE evidenciadas no documento e entrevista acima são ousadas e ambiciosas. Afinal, “persuadir” crianças, famílias, núcleo gestor e especialistas, “sensibilizando-os” para aderirem à educação inclusiva não são ações de um profissional só, mas de todos que fazem a escola.

A formação do professor de AEE foi relatada pela coordenadora do programa e ocorre em duas instâncias: a) curso a distância viabilizado por meio da parceria entre MEC/SEESP/UAB e Universidade Federal do Ceará (UFC); e b) curso de formação continuada²³⁴, ofertada pela SME de Sobral.

No primeiro, de abrangência nacional e carga horária de 448 h/a (no patamar de aperfeiçoamento e especialização), participaram em 2009, 41 professores daquela rede de ensino.

²³⁴ Verificar em www.sites.google.com/site/aeepolosobral143/tra. Acesso em 08 jul 2011.

A segunda formação, organizada e implementada no contexto local pela SME, apresenta-se também como “inovação”, incitando, pois, discussão mais detalhada. O primeiro comentário dirige-se à falta de previsão desse tipo de iniciativa no Decreto n° 6.571/2008 ou na Resolução n° 4/2009, constituindo-se, assim, iniciativa própria da SME de Sobral, inclusive a expensas suas. A formação é referida por diferentes atores:

Tem uma formação específica nossa (...) em que a gente tenta, vamos dizer assim, não é correr atrás do prejuízo, mas é acelerar o conhecimento deles [professores de AEE]. Essa nossa formação específica, é feita por uma empresa de Fortaleza (...), por uma fisioterapeuta (...) e uma pedagoga (...). Elas são as facilitadoras e elas nos fizeram a proposta, um projeto no início do ano. A pedagoga, a formação dela é voltada para parte teórica, pedagógica, as práticas e conhecimento também da deficiência - essa parte teórica. E a fisioterapeuta faz a parte prática, a parte da construção da Tecnologia Assistiva pra facilitar a permanência da criança na escola e da construção de brinquedos pedagógicos adaptativos. (Coordenadora do AEE).

Nós temos uma formação uma vez por mês; é uma equipe de Fortaleza (...) é uma formação muito boa, porque quando eu entrei tive um pouco de receio porque era totalmente diferente do meu trabalho... Pois é, a formação trabalha muito essas questões, como você trabalhar em sala de aula com eles [alunos com deficiência]. (P2A).

A Secretaria de Educação dentro da proposta de formação do professor dá uma formação mensal aos professores do AEE. Eles se encontram todos os meses e discutem as situações, o casos, etc. É uma das assistências que eu considero de suma importância. (DirA).

A Secretaria fornece duas psicopedagogas pra gente (...) e elas passam por formação mensal. (DirB).

A formação no ano de 2009 foi de 80h/a, ocorreu nas primeiras sextas-feiras durante dez meses e abordou temas variados. A análise do documento²³⁵ (Anexo 20) referente a essa iniciativa permitiu as seguintes considerações: o escrito tem os seguintes títulos: “Atendimento Educacional Especializado – AEE” e “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, produzindo certa confusão sobre seu teor. Explicita, inicialmente, os objetivos da “educação inclusiva”; expõe sua “fundamentação legal” e, na sequência, historia a trajetória do programa no Município. Versa, ainda, sobre a formação à distância ofertada pelo MEC/SEESP/UAB/UFC, e acerca do curso de formação continuada da própria Secretaria.

²³⁵ O documento foi disponibilizado por técnica da SME que trabalha na Coordenação do AEE.

A formação municipal em AEE nos interessa sobremaneira, por isso, reconstituímos seu percurso²³⁶, expondo-o no quadro 29.

Encontro/ Data	Conteúdo abordado	Formador
1º encontro / maio, 2009	Orientações aos professores em relação às ações do Programa em 2009	Coordenadora do programa e equipe técnica da SME
2º encontro / junho, 2009	Abordagem sobre os caminhos da Inclusão no Brasil e enfoque dos aspectos legais e políticos da escola especial	Professoras contratadas (fisioterapeuta e pedagoga)
3º encontro / agosto, 2009	Abordagem sobre Educação Especial (conceito de aprendizagem e suas dificuldades, distúrbios da linguagem e da fala, diagnóstico sobre os transtornos e orientações para o trabalho no âmbito escolar)	Professoras contratadas (fisioterapeuta e pedagoga)
4º encontro / agosto, 2009	Orientações para a utilização do material “PAI”, e orientações para o trabalho com o público do programa no âmbito escolar	Coordenadora do AEE e equipe da SME
5º encontro / setembro, 2009	Abordagens teóricas em relação à aprendizagem: distúrbios, dificuldades, mediação, abandono escolar, reflexões sobre o papel da escola e do profissional da Educação e esclarecimentos sobre a utilização do material didático PAI	Coordenadora do AEE e professoras contratadas (fisioterapeuta e pedagoga)
6º encontro / outubro, 2009	-	Coordenadora do AEE e professoras contratadas (fisioterapeuta e pedagoga)
7º encontro / novembro, 2009	-	Coordenadora do AEE e professoras contratadas (fisioterapeuta e pedagoga)
8º encontro / dezembro, 2009	- ²³⁷	Coordenadora do AEE e professoras contratadas (fisioterapeuta e pedagoga)

Quadro nº 29: Formação aos professores de AEE ofertada pela Secretaria de Educação de Sobral-CE, em 2009. Fonte: Secretaria de Educação de Sobral / Coordenação do AEE (Anexo 20).

A formação foi iniciada abordando aspectos legais da Educação Inclusiva no Brasil. Nos encontros de agosto e setembro/2009, foram trabalhados alguns conteúdos de teor clínico, tais como distúrbios da linguagem e da fala, diagnóstico de transtornos²³⁸; mas, também, conteúdos pedagógicos, como o conceito de aprendizagem e principais dificuldades, orientações/mediações para o trabalho em sala de aula e reflexões sobre o papel da escola e dos profissionais que nela atuam. Por fim, os

²³⁶ Essa trajetória é reconstituída com suporte no documento aposto no Anexo 15. Por isso, relata apenas os encontros citados no documento.

²³⁷ Não consta no documento o conteúdo dos últimos três encontros de 2009.

²³⁸ Inferimos que se refira aos Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD.

professores-cursistas foram orientados para o trabalho com o material didático específico (PAI) adquirido pela SME-Sobral.

A iniciativa da formação, de *per se*, revela uma preocupação da SME com a formação do professor de AEE que tem, dentre outras atribuições, a tarefa de “identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial”²³⁹. Essa constatação nos encaminha a uma pergunta: E quanto à formação do professor do ensino regular que, na educação inclusiva, tem a função de ensinar os conteúdos escolares aos alunos com deficiência?

Essa questão aparece como “pedra de tropeço” das ações de formação da SME. O secretário, ainda no estudo exploratório, afirmou essa iniciativa como “muito frágil”. *“Eu não sinto ainda os professores [do ensino regular] terem o conforto, o domínio e a sensibilidade...[para o trabalho com os alunos com deficiência] e não é por sua responsabilidade, mas por causa da estrutura mesmo”*. (Secretário de Educação). Ou seria melhor dizer “falta” de estrutura e de espaços formativos consolidados?

Como mencionado anteriormente, a SME possui uma Escola de Formação (ESFAPEM)²⁴⁰, cuja atribuição é formar os professores da rede. Inexistem, contudo, ações de formação nessa escola voltadas à temática da “educação inclusiva” ou “escolarização de alunos com deficiência”. Os professores são formados e atualizados nos “conteúdos curriculares clássicos” (Português, Matemática, Ciências etc.), acentua o secretário, mas não recebem qualquer formação sobre como ensinar tais conteúdos aos alunos com deficiência inseridos em suas salas de aula. A coordenadora do AEE afirmou que a Escola de Formação

[...] tem o compromisso conosco daqui da coordenação de fazer esse trabalho de conscientização e também de possibilitar que o professor da sala regular compreenda que Pedro [aluno fictício] não pode estar na sala só por estar, ele tem que estar incluído. Agora eu digo que esse trabalho ainda é tímido, e quem está consolidando esse papel é o professor de AEE (...) que deve conquistar o espaço permanente dele na escola.

O “compromisso” que a ESFAPEM estabelece com a SME parece realmente “tímido”, como afirma a coordenadora do AEE e sugere o secretário. A necessidade de formação dos professores do ensino regular em conteúdos teórico-práticos da educação inclusiva é declarada:

²³⁹ Art. 13, I, da Resolução n° 4, do CNE/CEB.

²⁴⁰ Ver item “Os professores da rede de ensino de Sobral”.

[...] em relação aos outros professores [do ensino regular] podia ser melhor a formação porque a gente fica sem saber como é trabalhar com esses alunos.

[...] os professores reclamam muito que eles realmente não sabem como lidar. Tipo assim, bota os alunos na sala e pronto, e o professor tem que se virar. Em relação a isso eu acho realmente muito falho. Que eu conheça não tem nenhum trabalho [de formação] junto aos professores das salas regulares. (CoorA).

Isso nunca aconteceu [formação para o trabalho com alunos com deficiência] aqui em Sobral não. Eu tenho um curso que eu fiz, mas não foi aqui, foi em São Paulo (...) uma oficina pedagógica. Não tem como dar aula porque nós não estamos preparados. A gente não sabe como lidar! Eu até pergunto, Consolação²⁴¹, vocês têm uma formação para trabalhar com esses meninos? Ela: sim, a gente tem. Assim, tá certo. (P1A).

Os relatos acima descritos contradizem os discursos da coordenadora do programa e das assessoras da Secretaria:

Um avanço que eu percebo é a questão da consciência do professor em não rejeitar a criança, em acolher realmente... das escolas, em não dizer, “eu não estou preparada pra isso”. Nenhuma escola nossa faz isso mais, de jeito nenhum como há certo tempo faziam (...) Não dizem mais: “Não o menino tem surdocegueira, e eu não tenho competência”. Hoje os nossos diretores, os nossos professores eles acolhem a criança e vão estudar, estudar... (Coordenadora do AEE).

Na própria formação em serviço do ensino regular [da ESFAPEM], os professores recebem orientações e trabalham com textos e apresentação de experiências. Porque a gente sabe que o ideal é que os professores das turmas regulares, todos tivessem uma capacitação. Eu não diria específica, porque as crianças precisam ser tratadas como as outras, mas respeitando as suas diferenças (...) o professor de sala regular, ele na sua formação regular, ele também recebe orientações e faz estudos de texto pra ir garantindo que ele seja capaz de trabalhar com as crianças. (Tec1 e Tec2).

As contradições evidenciadas acima reputamos às diferenças muitas vezes observadas entre a percepção daqueles que formulam as políticas e a concepção daqueles que as implementam. Compreendemos, entretanto, que ninguém mais apropriado do que o professor da sala de aula comum para relatar suas carências formativas, e constatar que ainda lhe faltam subsídios para que se julgue apto a ensinar crianças com deficiência. A formação do professor é uma fonte de sua segurança; sobre ela o docente se apoia e desenvolve suas práticas. Desenvolver espaços de formação aos

²⁴¹ Professora de AEE da escola em que trabalha (P2B).

professores do ensino regular que os capacite à prática da educação inclusiva é, pois, tarefa dos sistemas educacionais em tempos de educação inclusiva.

Emerge, assim, a relação que se estabelece entre professores de AEE e docentes das salas de aula comuns em relação aos alunos com deficiência. Desejamos apreender a percepção desses profissionais sobre qual deles seria o “responsável” pelos alunos com deficiência, e lhes perguntamos isso diretamente. Algumas das respostas obtidas foram transcritas abaixo:

Deveria ser dos dois, mas na realidade, hoje, é do professor de AEE. O professor da sala de aula regular geralmente empurra, dizendo, ‘ó, esse aqui é teu, eu não sei lidar com ele’ (...) É claro que depende muito do professor, que tenta fazer um trabalho em sala de aula, mas eu acho que na realidade, na realidade mesmo, quem acaba sendo, tomando conta... digamos assim, é o professor de AEE. (CoorA).

Eu acho que é uma parceria entre o professor de sala regular com a professora do AEE (...) é fundamental que haja essa parceria. (P2A).

Ele [aluno com deficiência] está ali comigo. Sim, ele é da minha turma. É, mas quem acompanha ele no individual, com maior frequência, é a Consolação²⁴². Hoje eu não saberia lhe dizer como ele começou e como ele está hoje (...) então eu acredito que ela, a Consolação, ela saiba. Porque eu sei do meu aluno que está em minha mão, onde ele está caminhando, onde ele não está. Mas eu não trabalho diretamente com esses meninos com deficiência. (P1B).

Os relatos são, nessa ordem, da coordenadora e professora de AEE da Escola A, da professora da sala regular da Escola B. Novamente percebemos que é na escola e na sala de aula que os desafios da relação entre AEE e ensino regular se manifestam. A professora de AEE “aposta” numa parceria com o professor da sala comum, mas talvez prefira silenciar em vez de dizer que tal parceria não ocorra. Até porque a professora do ensino regular do 5º ano, com quem compartilha algumas crianças com deficiência ressalta: “Se você perguntar o que foi que a professora de AEE passou para ‘X’, que trabalho ela fazia, eu não sei”. (P1A).

A coordenadora (CoorA) e a professora do ensino regular da Escola B não apontam relação de troca entre esses profissionais, e são categóricas em afirmar que a “responsabilidade” pela educação do aluno com deficiência incluído é do professor de AEE. P1B, referindo-se ao aluno de 5º ano com deficiência intelectual matriculado em sua sala, confessa não conhecer sua trajetória pedagógica, apostando que a professora de AEE o saiba. Por fim, diz que este não é “seu aluno”, porque dos “seus”, ela sabe! A

²⁴² Professora de AEE da escola de menor IDEB (P2B).

professora não reconhecer o aluno com deficiência matriculado em sua sala como “seu aluno” contraria a perspectiva inclusiva de educação, abalando fortemente os alicerces sobre os quais se assenta essa proposta.

Experiências como essa revelam sua face segregadora e reforçam práticas vivenciadas em um passado não tão distante da Educação Especial. Sob os auspícios da Integração, alunos com deficiência estiveram nas escolas comuns junto com os demais. Inúmeros estudos (MAGALHÃES, 1997, 2002, 2005; KASSAR, 1999) enfatizaram que esse aluno não esteve “inteiro” na escola. Os processos ali realizados não foram capazes de fazê-los avançar; a escola que os recebeu abriu-lhes seus portões e destinou-lhe salas “especiais”, mas não foi capaz de fazê-los aprender como deveria.

Aderimos às inquietações de Magalhães (2011) sobre possíveis comparações entre o AEE e a instalação de classes especiais da década de 1970. Os alunos com deficiência de Sobral estão inseridos nas escolas e são atendidos pelo AEE. É preciso, porém, continuar examinando “como” tais processos são realizados.

A prática da avaliação escolar dos alunos com deficiência passa a ser, portanto, foco de análise. A despeito das concepções discutidas anteriormente, é preciso reafirmar que há dois professores ensinando a esses alunos – os professores de AEE e os da sala comum. Os primeiros dizem avaliar os alunos por meio dos instrumentos Doc 4 e Doc 5 – Registro da Evolução Individual e Ficha de Acompanhamento e Evolução – elaborados pela SME. As fichas preenchidas a que tivemos acesso sugerem que a avaliação dos alunos privilegia não apenas os aspectos cognitivos tão exaltados na escola da atualidade, mas também o desenvolvimento psicomotor e social do aluno atendido no AEE.

A avaliação dos alunos com deficiência pelos professores de sala comum é prática marcada por ausências e hiatos. A professora da Escola A, relata:

[...] avaliação com eles [alunos com deficiência] mesmo eu nunca fiz (...). O que eu já fiz com ‘X’ foi desenhar um coelhinho, um carrinho e dizer: ‘vamos pintar, ‘X’?’ Então, enquanto os meninos [outros alunos] estão fazendo uma atividade e coloco ‘X’ para pintar (...) A avaliação que eu faço com eles até agora não passou disso; só vai até aí (P1B).

Reconhecemos que este é um tema de grande complexidade e de escassa literatura a respeito. Não há tradição na Educação Especial de práticas avaliativas dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos. Se existem os processos de ensinar, no entanto, porque os alunos estão na escola para aprender, devem existir práticas

avaliativas de suas aprendizagens que forneçam subsídios aos professores e gestores, com vistas à melhoria da qualidade do ensino realizado (FERNANDES, VIANA, 2010).

O relato da professora PIB nos inquieta e incita à pergunta: O aluno “X”, com deficiência intelectual, só é capaz deste aprendizado? Tudo o que esta escola e professora de 5º ano podem lhe oferecer de conhecimento são essas atividades? Ele poderia aprender algo mais dentro de suas condições individuais? Se as respostas a quaisquer dessas perguntas conduzir a algo diferente do realizado pela professora PIB, obrigatoriamente, haveria produções a avaliar. A discussão sobre essa temática será retomada em momento posterior, e mais oportuno.

Para continuar discutindo a política de Educação Especial de Sobral é necessário referir o espaço que iniciou os processos de escolarização das pessoas com deficiência em Sobral – a APAE. A instituição é apontada pelos técnicos e coordenadora do AEE como “parceira” da SME, disponibilizando funcionários de seu quadro para atuarem naquela instituição especializada.

Em 2010, o diretor e professora de AEE da Escola A relataram que a APAE iria mudar sua forma de atuar em função do AEE. Seus alunos seriam conduzidos às escolas comuns e a instituição passaria a figurar como Centro de Atendimento do AEE (art. 5º, da Resolução nº 4/2009). Como informado anteriormente, isto se deu no ano de 2011, oportunidade em que 194 alunos da APAE foram distribuídos por 39 escolas da rede, conforme afirmou técnica da SME²⁴³. A repercussão dessa mudança não pôde ser aferida neste estudo, mas certamente ensejará ensaios posteriores.

Outra iniciativa que retrata as opções da política sobralense diz respeito às parcerias estabelecidas com os serviços de Saúde e Assistência Social. Seguindo as políticas nacionais de assistência social, o Município aderiu ao Programa “BPC (Benefício de Prestação Continuada) na Escola”²⁴⁴ e comprometeu-se a promover ações articuladas que viabilizem a permanência das crianças com deficiência beneficiadas na escola.

A parceria realizada com a Saúde é considerada “muito boa” pela coordenadora de AEE. A presença do professor de SPE (Saúde e Prevenção nas Escolas), resultante da parceria entre as Secretarias de Saúde e Ação Social e a de Educação do Município

²⁴³ Informação encaminhada por correio eletrônico em 16/06/2011, mediante nossa solicitação.

²⁴⁴ Instituído por meio da Portaria Normativa Interministerial nº 18, de 24/04/2007. “O programa BPC na Escola tem como principal diretriz o desenvolvimento de ações intersetoriais, envolvendo as políticas de educação de assistência social, de direitos humanos e de saúde, visando garantir o acesso e a permanência na escola das pessoas com deficiência beneficiárias do BPC, prioritariamente de 0 a 18 anos de idade”.

evidencia a articulação Saúde - Educação. No tocante à Educação Especial, o professor de SPE atuaria em consórcio com o professor de AEE para viabilizar o acesso dos alunos com deficiência aos serviços clínicos no Município, afirmou a coordenadora da Escola A.

Os dados apresentados e discutidos até o momento versaram sobre a primeira categoria de análise²⁴⁵. Passamos, adiante, a discutir e analisar a segunda delas – *Avaliações em larga escala e os alunos com deficiência de Sobral*. Conjecturamos que essa categoria condense²⁴⁶ os temas dessa investigação, promovendo a interface das ações para a escolarização dos alunos com deficiência e os processos de avaliação observados naquele contexto.

A escolha do termo “avaliações” decorre da necessidade de exame de dois processos observados naquele contexto: a Avaliação Externa Municipal²⁴⁷ e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil.

Embora tenhamos destacado neste estudo o IDEB, justificando-se a análise da Prova Brasil, a dinâmica das políticas observadas em Sobral mostrou a necessidade de pesquisar aspectos centrais do processo de Avaliação Municipal.

Esses processos avaliativos foram analisados utilizando-se “uma lupa” a fim de observarmos como deles participa um grupo específico de alunos daquela rede: os alunos com deficiência.

Optamos por iniciar pelo processo de Avaliação Externa Municipal por duas razões: a importância que desempenha na política educacional local, e por ter sido inaugurada em 2001, anterior, portanto, à primeira edição da Prova Brasil (2005). A premissa é de que, por ser uma elaboração própria e mais “madura” em relação à avaliação nacional, haja mais apropriação dos sujeitos sobre ela.

É ainda no estudo exploratório que identificamos o “lugar” (ou “não-lugar”?) dos alunos com deficiência na política educacional local. “(...) *A educação inclusiva não foi uma opção para nós no início do projeto* [de educação]”, afirmou o secretário de Educação. Na medida, porém, em que as políticas nacionais estimularam o atendimento educacional de perspectiva inclusiva, com início na segunda metade dos anos 2000,

²⁴⁵ Categoria 1: Políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva em Sobral.

²⁴⁶ A asserção não pretende afirmar que esta seja uma categoria mais importante do que as demais. Inclusive, esta só se pode ser compreendida porque a anterior buscou explicitar o funcionamento das políticas de educação especial na perspectiva inclusiva do Município.

²⁴⁷ Sobre a Avaliação Externa de Sobral, ver nota de rodapé n° 211.

principalmente, a participação dos alunos com deficiência na Avaliação Municipal se constituiu um problema carente de solução.

Desde o início da implementação da Avaliação Municipal, os alunos com deficiência participaram do processo. Os que possuíam laudos médicos atestando sua deficiência, contudo, tinham seus resultados “não contabilizados”, afirmou o Secretário. Atualmente, o desempenho desses alunos nas provas é “levado em consideração”, com base em um mecanismo de gestão criado pela SME que confere lhes tratamento específico:

*Existe uma **margem** que a escola tem para se situar no resultado desejado. Por exemplo, quando a gente baixa nosso edital [de premiação²⁴⁸] coloca sempre assim: a escola que alcançar 95% ou 90% de alfabetização, por exemplo, deverá ser premiada. Então ela terá uma margem de 10% ou de 5%. Essa margem inclui não só alunos com caráter ‘especial’ [refere-se aos alunos com deficiência], ela inclui o resultado de uma avaliação como um todo, para uma análise objetiva do processo [...] A gente percebe que na margem, nesse residual, tem vários desses alunos que são especiais [com deficiência] (...) [grifo da autora].*

Agora cada escola possui uma margem. Nós queremos alcançar essa meta ‘x’, se alcançarmos 100% ótimo, mas se não alcançarmos, nós temos aí 10% pra poder perceber qual é a dificuldade que esses alunos têm (grifamos) (Secretário de Educação de Sobral).

Os gestores de Sobral criaram, então, uma “zona de acolhimento²⁴⁹” para os alunos com deficiência. É o que denominamos de as “crianças da margem” – aquelas que por pretextos constitutivos variados, que podem estar ligados à deficiência ou mesmo a problemas de aprendizagem, não atendem aos padrões homogêneos, estanques e fixos exigidos pelas avaliações em larga escala (SOUSA, 2009), como é o caso da Avaliação Municipal de Sobral.

O mecanismo desenvolvido pela SME e denominado de “margem” parece existir para “alocar” os alunos com deficiência no processo de avaliação municipal, sem, contudo, prejudicar a premiação das escolas que está vinculada aos resultados obtidos naquele processo. A fixação do percentual para premiação determinaria, assim, quantos alunos podem não atingir as metas estabelecidas, sem “prejudicar” o recebimento do prêmio pelas escolas. É esse o “nicho” que os alunos com deficiência ocupam no processo de Avaliação Municipal de Sobral-CE.

²⁴⁸ Lei Municipal n° 342, de 05/03/2002 instituiu gratificação mensal para os professores alfabetizadores da rede municipal. O Decreto n° 588, de 28/10/2003 regulamentou a lei, determinando que o professor alfabetizador pode ter o valor da gratificação reduzido caso a meta de alfabetização prescrita na Portaria n° 042/200 e verificada por meio da Avaliação Externa não fosse obtida.

²⁴⁹ O termo “acolhimento” utilizado não tem qualquer teor afetivo, buscando referir tão somente a iniciativa da SME de *admitir, aceitar* os alunos com deficiência naquela avaliação externa.

Inferimos que a “solução” encontrada pela SME para essa questão tenha sido uma elaboração permeada de idas e vindas. Isso nos remete ao seguinte questionamento: Que insatisfações as escolas e seus sujeitos manifestaram com a presença do aluno com deficiência, cujo rendimento na avaliação externa pode ter ameaçado o recebimento de vantagens financeiras? Esse tipo de indagação remete às concepções que gestores escolares e professores possuem sobre os processos de inclusão de alunos com deficiência na escola regular, e sobre a própria deficiência.

O Secretário se refere ao momento da divulgação dos resultados da avaliação externa como “tenso”. Os diretores são pressionados a “prestarem contas” dos resultados obtidos por seus alunos e, por isso, reproduzem a mesma pressão sobre seus professores. Trata-se da responsabilização (*accountability*) observada nos processos de avaliação em larga escala e discutida por Castro (2009), cuja lógica se pauta na iniciativa privada.

Supomos que antes do estabelecimento da “margem” tenha havido consideráveis níveis de tensão protagonizados por diretores e professores em relação à SME, razão pela qual foi desenvolvida a estratégia citada.

A distribuição dos alunos com deficiência pelas escolas da rede é pensada com esteio no impacto produzido pelos resultados desses alunos nas avaliações. Explicando melhor: se a SME concentrar muitos alunos em uma determinada escola, ou vários alunos de uma escola numa mesma sala de aula, os resultados desses alunos terão uma repercussão importante na avaliação daquela escola ou sala de aula. Por isso, a SME lança mão do seguinte mecanismo:

*(...) Se eu tenho 3 alunos [com deficiência] e a minha escola naquela série que está sendo avaliada e tem 300 alunos, por exemplo, (...) então eu teria 1% com deficiência. Então, eu vou distribuir **de maneira estratégica** na sala (...) Às vezes um aluno pode baixar a turma. Então cada escola - a gente [gestores da Secretaria] não entra nisso - cada escola, cada **administrador**, cada Diretor, com seu grupo, vai fazendo as suas estratégias de como alocar esses alunos. (secretário de Educação) (grifamos).*

As escolhas sobre a melhor escola ou sala de aula para o aluno com deficiência não são guiadas por critérios centrados no aluno, e nas peculiaridades de seu processo de aprendizagem, mas considerando-se a repercussão que os resultados de suas avaliações ofertam aos resultados de sua sala ou escola.

As estratégias assumidas se alinham à perspectiva gerencialista de educação referida no subcapítulo 2.2 deste texto. O diretor escolar é considerado um “administrador” da educação municipal, cujo trabalho se pauta na realização de

objetivos e metas fixadas pela SME. A competição, nesse contexto, é inevitável; e o empreendedorismo uma característica necessária ao perfil desse gestor. A adoção desses mecanismos, segundo Azevedo (2002), distancia as políticas educacionais de uma efetiva contribuição para a diminuição das desigualdades e da exclusão.

A participação dos alunos com deficiência na Avaliação Externa Municipal é referida pelo secretário e técnicos da SME, e pelos diretores, coordenadores e professores das Escolas A e B. Mas “de que maneira” participam esses alunos?

Eles participam normalmente da avaliação (...) Como é que é feito o procedimento? Normal, a avaliadora externa chega na escola, confere a lista de alunos, e vai à sala de aula. É aplicada a avaliação normalmente. A gente apenas diz: ‘Olha a aluna ‘X’ é considerada aluna especial’. Ela [aplicadora] registra lá, mas ela [aluna com deficiência] entrega a avaliação normalmente, procedimento normal da avaliação externa. (DirA).

A dinâmica da avaliação anunciada pelo Diretor da Escola A perde a característica de processo banal, habitual e sem peculiaridades diante dos relatos da coordenadora e professora do 5º ano. Habitual é o frequente; aquilo que se espera acontecer. Dentro da lógica da avaliação em larga escala, espera-se que os alunos respondam aos testes, com maior ou menor desenvoltura. Alunos com deficiência referidos pelos sujeitos das Escolas A e B, porém, parecem não participar inteiramente desse processo, conforme exemplificam os relatos abaixo:

Os alunos participam, mas é assim... A gente ensina mais ou menos a marcar, porque a ‘X’ é uma das que cobra muito se não vier prova pra ela. Se não vier uma prova pra ela, ela fica indignada. Ela quer estar na sala...E diz: ‘Tia, eu vou fechar a prova, eu vou!’. É engraçado... (CoorA).

Referindo-se à mesma aluna, a professora do 5º ano da Escola A, informou:

Quando tem avaliação ela [aluna com deficiência] não fica na sala e não vem avaliação para ela não. Aí ela diz: ‘Tia porque que não tem minha prova? Tia, eu vou fazer minha prova, eu vou fechar minha prova!’ (...) Aí a gente dá uma ‘avaliaçãozinha’ pra ela. Mas é assim, só pra gente mesmo. (...) A gente tira uma xérox e dá uma ‘avaliaçãozinha’ pra ela. Ela fica toda contente porque ela quer fazer. Ela diz: ‘Eu quero fazer prova também’. (P1A) [grifo da autora].

Ela [aluna com deficiência] não participa... porque ela não sabe ler. Como as provas são com texto, e têm opções... Ela diz: “Tia, eu sei marcar a prova” (...) Então, eu ensinei para ela: “X”, em cada prova tu marca uma questão. Ou tu marca a A ou tu marca a B ou tu marca a C”. Aí eu dei a prova de 30 questões (...) Pois ela num fez a prova todinha assim? Cada questão ela marcava A, B, C, D... (P1A).

A situação exposta é controversa e passível de variados entendimentos. No lugar de antecipar alguns deles, preferimos instigar a elaboração de outros, por meio dos

seguintes questionamentos: A aluna citada tem 13 anos, e está regularmente matriculada no 5º ano de uma escola comum daquela rede de ensino. Seu nome consta na relação dos alunos que devem, naquela oportunidade, ser avaliados. Ela recebe a prova, mas não sabe lê-la. Responde, então, de forma aleatória todo o teste, sem o entendimento real do que faz. Uma coisa a move: o desejo de participar daquele processo junto com seus pares, os demais alunos. Então, nos perguntamos: Aquele teste (que pode ser de Português ou Matemática, tanto faz) tem a possibilidade de aferir algo que foi ensinado àquela aluna em algum momento de sua escolarização? Podemos afirmar que a aluna participa do processo avaliativo relatado? As respostas a estas e a outras perguntas que poderiam ter sido feitas, buscaremos apresentar em momento posterior e mais apropriado.

O relato da coordenadora da Escola B sobre a avaliação em uma turma de 5º ano retrata uma situação similar à ocorrida na Escola A, mas com nuances diferentes.

*Essa semana eu tava até comentando com o Diretor sobre a provinha do 'X'..., porque vem a provinha da Secretaria pros meninos fazerem. Eu estava passando pela porta das salas, e o 'X' levantou a prova dele e falou assim: 'Tia eu fiz minha prova, olha só!' [risos]. Aí eu vi uma seqüência de círculos na prova dele, do início ao fim... círculos que iam do início até o fim da linha, com **uma estrutura como se fosse um texto pra ele. Percebi que era o jeito dele escrever.** Então eu falei pro Diretor que **ele [o aluno com deficiência] teve uma evolução nessa parte [da escrita].** Porque na avaliação do ano passado ele rabiscou tudo, rabiscou de cima a baixo, fez um carvão na prova dele, ficou tudo preto. Então nessa questão a gente já vê que tá melhorando, por mais que outras pessoas não percebam, é uma evolução, pra gente é. (CoorB).*

A avaliação realizada naquele contexto tinha ênfase nos resultados dos alunos avaliados, estes passíveis de escalonamento (SOUSA, 2009). O processo revelou-se excludente, pois foi incapaz de alcançar o que a Coordenadora denominou de “evolução” daquele aluno. Ela percebeu que o discente, baseados nas estruturas cognitivas que possuía, conseguiu externar o avanço de seu processo de escrita em alguma medida. Inferimos que, registrando “bolinhas” no espaço designado para a produção de texto (prova de redação), o aluno evidenciou seus primeiros níveis de escrita, como ensina Ferreiro (2001). Ocorre que o instrumento utilizado para avaliá-lo não se presta a essa tarefa, pois só capta os resultados e não os processos. O avanço do aluno com deficiência não pôde ser identificado e, assim, caracteriza-se o engodo dessas práticas avaliativas.

A presença de dois alunos com deficiência no momento de aplicação da avaliação externa é relatada pela professora de 5º ano da Escola de menor IDEB:

*Eu disse para a professora do AEE: ‘Eu acho que quando eles ‘terminarem’ é bom que saiam da sala porque **vão atrapalhar a prova dos meninos**; eles não vão mais se concentrar’. Na hora em que um deles terminou ficou batendo a prova na avaliadora, mostrando que tinha terminado. A turma já parou pra ficar olhando, e já se desconcentrou. Eles ficaram quietinhos até o momento em que fizeram o que queriam [risos]. (P1B). (grifamos).*

A professora do 5º ano da outra escola dá a conhecer elementos de sua prática com a aluna com deficiência; e evidencia que, diante da “corrida pelos resultados”²⁵⁰ observada no Município, é impraticável “perder tempo” ensinando à aluna com deficiência.

A dificuldade que eu tenho com ela [aluna com deficiência] é que ela quer a mesma coisa que os outros, e a gente sabe que ela não acompanha (...) De vez em quando eu tenho que sentar com ela, e às vezes a turma... Porque a gente trabalha em cima de índices, em cima de resultados, aí a gente não pode perder tempo dando atenção exclusiva a ‘X’. Por isso que às vezes a ‘bichinha’ fica no canto (...) De vez em quando ela tá lá, fica sozinha. Se fosse uma sala em que a gente não trabalhasse tanto em cima de índices eu acredito que daria pra fazer um trabalho bem melhorzinho com a ‘X’ (P1A) (grifamos).

A lógica presente nas avaliações de larga escala de que “a avaliação gera competição, e a competição gera qualidade”, produz exclusão em tempos de inclusão. A responsabilização dos professores pelos resultados parece inviabilizar os pressupostos básicos da prática pedagógica inclusiva na escola da atualidade. É o que sugerem as professoras de 5º ano das escolas A e B de Sobral-CE.

A participação dos alunos com deficiência na Prova Brasil²⁵¹ foi investigada. Sobre o fato, o secretário relatou:

*Quando são de caráter externo a Sobral, como por exemplo, a Provinha Brasil, o SPAECE, a **Prova Brasil**, aí não tem jeito. A gente se esforça muito para avaliar 100%. A gente monta um esquema de guerra (Secretário de Educação de Sobral).*

Na sequência, afirmou que “*todos os alunos [da rede municipal], em 2009, foram avaliados pela Prova Brasil*²⁵², inclusive aqueles tidos como alunos especiais

²⁵⁰ Expressão utilizada por Sofia Lerche Vieira e Ana Lídia Lopes do Carmo no trabalho “Gestão educacional em municípios cearenses: uma corrida por resultados no Ideb”, apresentado na XIV Semana Universitária da Universidade Estadual do Ceará, 2009.

²⁵¹ Sobre a Prova Brasil:

²⁵² Solicitamos da SME (setor de avaliação) documentos que comprovassem essa participação de 100% dos alunos da rede municipal de ensino, uma vez que os dados não são disponibilizados pelo INEP/MEC.

[alunos com deficiência]”. O núcleo gestor e professores das escolas A e B confirmaram a participação dos alunos com deficiência no teste. A professora do 5º ano da escola A, entretanto, referindo-se a uma de suas alunas, informou que esta não participou do teste porque não fica em sala de aula.

Ao relatarem a participação dos alunos com deficiência na Prova Brasil, os sujeitos entrevistados evidenciaram impressões pessoais sobre o teste.

Como a Prova Brasil é um pouco recente não se tem ainda uma discussão de como tratar essas crianças [com deficiência]. O avaliador quando vem ele avalia todas as crianças (...) A gente acredita que o Ministério entende isso [avaliação dos alunos com deficiência] porque eles são também os provedores dos programas. Mas não tem ainda uma discussão sobre a mensuração dos resultados dessas crianças. (Técnica da SME).

Os meninos participam porque o sistema cobra que eles participem. Mas esse tipo de avaliação pra eles... eu não sei. A não ser que usassem esses resultados e fizessem algumas pesquisas pra trazer de volta alguma coisa de produtivo pra gente ajudar os meninos. Se fosse assim seria bom, mas acho que isso não acontece, mas não tenho certeza. Essa avaliação em si, tipo Prova Brasil (...) e essas avaliações externas... acho que não. (CoorB).

A Coordenadora da Escola B parece ter dúvidas sobre a adequação da participação dos alunos com deficiência na Prova Brasil. Ela ressalva que, se os órgãos avaliadores utilizassem as informações resultantes desse processo para o desenvolvimento de ações em prol dos alunos, estariam justificadas tais iniciativas. A preocupação da educadora parece ser, acima de tudo, com os processos de escolarização dos alunos com deficiência, contrariando, assim, a lógica das avaliações em larga escala de ater-se aos produtos.

A técnica da Secretaria, por sua vez, aposta na “preocupação” do MEC com a participação dos alunos com deficiência nas avaliações nacionais. E parece crer na existência de uma unidade entre as ideias da Secretaria que desenvolve as políticas de educação inclusiva²⁵³ e o órgão que formula e implementa a Prova Brasil – o INEP. Sabemos, entretanto, que a diversidade de concepções e bases teóricas daqueles que atuam nesses órgãos dificulta e, por vezes, impossibilita visões congruentes.

As impressões do secretário sobre a Prova Brasil merecem destaque e discussão. O gestor inicia apontando as “deficiências” e inadequação dos testes “estandardizáveis” para os alunos com deficiência.

O pedido foi reiterado inúmeras vezes, mas não obtivemos qualquer documento que ratificasse as informações prestadas.

²⁵³ À época da coleta era a SEESP, hoje seria a SECADI.

*Eles [alunos com deficiência] são considerados [pausa] sem a devida precisão que precisaria ter um instrumento para avaliar esses alunos. **Ou seja, a Prova Brasil não dá conta do crescimento, da formação dessas crianças.** Como qualquer outra avaliação nesse momento que fosse institucionalizada e sistêmica (...) **Então ela [Prova Brasil] tem uma deficiência tremenda.** Esse é o meu primeiro ponto de vista.*

*A segunda parte dessa resposta é que (...) eu respeito a deficiência de um instrumento como esse. Porque eles também estão priorizando o primeiro passo de um processo. No decorrer dos anos é que eu vou poder avaliar com mais precisão se ela [Prova Brasil] se omitiu a esse fato ou se ela se desafiou a esse fato: de **dar conta de uma avaliação pertinente a esses alunos especiais.** Neste primeiro momento, eu respeito essa deficiência pelo que significa avaliar a quantidade de alunos que tem o Brasil. Isso não é coisa pequena, não é fácil. No decorrer do processo é que a gente vai poder saber se houve acomodação ou se **partiu para outros desafios, dentre eles o da educação inclusiva.** (Secretário de Educação) (grifamos).*

Na sequência, o secretário diz “respeitar” a deficiência do teste por considerar que estão sendo empreendidos os “primeiros passos” de um processo mais abrangente realizado num país enorme. E sugere estar aguardando possíveis refinamentos desse processo, mediante os quais os alunos com deficiência poderão ter seu desenvolvimento escolar apreciado por meio de instrumentos mais “pertinentes” às suas especificidades.

Esclarece, porém, que tais “refinamentos” são incumbências da esfera local, “*eu acho que isso é responsabilidade do município. O MEC não vai dar conta disso. Serão os municípios que farão isso, porque é lá que as coisas acontecem, é na escola que as coisas estão acontecendo*”. (Sec). Trata-se da defesa explícita da lógica sobre a qual se assentam os processos de descentralização e municipalização discutidos por Azevedo (2002), Oliveira (2009) e Cury (2002) no subcapítulo 2.2. Estes alertam para as diferenças – por vezes abissais – entre os municípios brasileiros, que influenciam sobremaneira a capacidade de formular e implementar políticas e programas próprios, e viabilizar a implementação de programas e políticas nacionais. Infelizmente são recorrentes os casos de fracasso na implantação de programas nacionais no contexto local, porque os municípios não reúnem, muitas vezes, as condições materiais e estruturais necessárias às ações propostas. Dessa realidade decorrem as críticas formuladas aos processos de descentralização e municipalização brasileiros.

Durante a entrevista com o secretário, utilizamos um documento retirado do *site* do INEP intitulado “Saiba tudo sobre a Prova Brasil²⁵⁴”, do tipo perguntas e respostas.

²⁵⁴ O texto esteve disponível em <<http://provabrasil2009.inep.gov.br/index.php?view=article&id=137%3Aprova-brasil-s>> e foi acessado em 21 ago 2010. Atualmente, no link “IDEB” no *site* do INEP consta a sessão “Perguntas freqüentes”, mas a pergunta n° 18 e sua resposta não estão mais referidas.

Ofertada uma cópia da pergunta nº 18 ao entrevistado, pedimos que lesse e se posicionasse em relação à resposta apresentada pelo INEP. A pergunta era: “Os alunos com necessidades educativas especiais participam da Prova Brasil?” E a resposta, a seguinte:

Crianças com necessidades educativas especiais **poderão** participar da avaliação conforme suas possibilidades e utilizando os recursos de acesso existentes na própria escola, desde que as adequações não interfiram na aplicação para os demais alunos (que devem responder às provas de maneira autônoma) e que não repercuta em risco de que as provas sejam copiadas ou extraviadas. As informações disponíveis hoje no Censo Escolar não permitem ao Inep identificar com antecedência requerida quais recursos que cada uma precisa para fazer a prova. (INEP/MEC). (grifamos).

O Secretário explicou sua compreensão sobre o texto, questionando a expressão “poderão” (em negrito) e afirmando que, na sua opinião, o adequado seria “deverão”. Reafirmou seu apoio ao processo, dizendo que *“se só tem aquele instrumento, se só se teve competência de criar aquele instrumento até agora, não adianta se retirar e não colocar algo no seu lugar. Se só tem aquele, eu acho que tem que ser aquele”*. (Secretário de Educação).

Parece-nos que o órgão concede a prerrogativa de participação na Prova Brasil aos alunos com “necessidades educativas especiais”²⁵⁵, “desde que” sejam satisfeitas três condições: a) que os recursos necessários à participação do aluno sejam disponibilizados pela própria escola; b) que “as adequações realizadas não interfiram na aplicação para os demais alunos (que deverão responder às provas de maneira autônoma); c) e que não importe em risco de cópia ou perda das provas.

Por fim, a última informação, que visa a eximir o INEP de algo que é de sua inteira responsabilidade: o fornecimento de dados amplos e suficientes sobre a população escolar brasileira de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Inferimos que a resposta do INEP à participação dos alunos com deficiência na Prova seja um “não” disfarçado de “sim”. Afinal, o órgão se exime de qualquer

²⁵⁵ A expressão “necessidades educativas especiais” está desalinhada com o termo “alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” expressa no documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Isso reforça a ideia de que dentro do órgão formulador das políticas brasileiras – MEC – não há unidade no que tange à designação aos alunos atendidos tradicionalmente pela Educação Especial. E esta é uma questão importante, pois, como afirma Mazzotta (2005), as recorrentes mudanças de terminologia tendem a confundir o entendimento de diretrizes e normas traçadas, acarretando prejuízos à qualidade do ensino. O que não se pode perder de vista é a manutenção do sentido de “deficiência” e de suas implicações individuais e sociais (MAZZOTTA, 2005, p. 199).

adequação necessária à participação dos alunos, imputando-as unicamente às escolas, as instituições que ficam “na ponta” desse processo. Caso as escolas realizem estas adequações precisam ser satisfeitas duas condições que parecem, de fato, obstaculizar a participação desses alunos no teste referido. Ratificamos, pois, o entendimento de que a resposta analisada apenas tentou comunicar um discurso “politicamente correto” ao não negar a participação no exame, mas, no fundo, foi exatamente isso o que fez.

A despeito das considerações apostas no documento do INEP/MEC, os alunos com deficiência da rede municipal de Sobral parecem “participar” da Prova Brasil. Vários sujeitos da pesquisa, entretanto, pronunciaram-se contrários a essa participação e, assim, sugeriram a necessidade de constituição de avaliações específicas para os alunos com deficiência.

Os questionamentos desenvolvidos anteriormente²⁵⁶ anunciaram essa discussão, assim como os relatos das professoras e coordenadoras do 5º ano das Escolas A e B. Também o secretário de Educação e a coordenadora de AEE manifestaram-se a favor da elaboração e implementação de ações que objetivassem a avaliação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência daquela rede. Tais posicionamentos são discutidos na sequência.

O secretário de Educação afirmou que a política de Educação Especial não foi uma preocupação inicial da SME no início do “projeto²⁵⁷”, quando o objetivo era constituir a “estrutura central com foco na aprendizagem. No decorrer dos anos, foram realizadas ações de refinamento dos processos e os “links” puderam ser estabelecidos²⁵⁸. A política de Educação Especial é um desses *links*; e as iniciativas de avaliação dos processos educacionais desses alunos se apresentam como um caminho a ser trilhado pela SME, sugere o secretário:

*O link que eu falo é que a gente ainda não conseguiu desenvolver instrumentos que pudessem **medir, avaliar e dar conta de processos** que são importantes na formação de crianças e adolescentes. Eles acontecem, mas não conseguimos dar conta deles como a gente faz com as competências curriculares clássicas (...) Na Educação Especial quais são as competências que precisam ser avaliadas? (...) Precisamos dar conta disso também... esse é um caminho que achamos que precisamos trilhar. (Secretário de Educação) [grifos da autora].*

²⁵⁶ São eles: “Aquele teste (que pode ser de português ou matemática, tanto faz) tem a possibilidade de aferir algo que foi ensinado àquela aluna em algum momento de sua escolarização? Podemos afirmar que a aluna participa do processo avaliativo relatado?”

²⁵⁷ O “Projeto” de Educação de Sobral se inicia a partir dos anos 2000.

²⁵⁸ Secretário de Educação de Sobral, em entrevista.

A Coordenadora do AEE foi mais específica ao relatar “como” concebe as avaliações destinadas aos alunos com deficiência. E expressou “o que” julga importante avaliar e, ainda, que passos foram dados pela SME nessa direção:

*A nossa intenção é de que os meninos [com deficiência] sejam avaliados dentro do que eles são capazes. Não só no aspecto cognitivo, **como o IDEB faz**, mas no aspecto de ser pessoa, de ser gente (...) A gente pretende a partir daí criar, não um instrumento pra medir quantitativamente, mas qualitativamente, para que aquela criança seja avaliada.*

(...) Existem alguns meninos que, dependendo da deficiência, nós não vamos poder vislumbrar muitas aquisições cognitivas pra eles, no sentido acadêmico. Mas no sentido de pessoa... a gente tem se preocupado muito com o social: como é que essa criança tá lá na pracinha da comunidade dele? (...) Às vezes era um menino que nem saía de casa (...) A criança tem que estar se sentindo feliz e aceita não só dentro da escola, mas ao sair dos muros da escola também.

E sobre a avaliação dos conhecimentos mais específicos [acadêmicos], a gente nem tomava consciência disso. Não estávamos valorizando o que acontecia. Aí decidimos registrar os casos de meninos que evoluíram com o trabalho do AEE. Não só do professor do AEE, mas também do professor do AEE junto com o professor regular (...) (Coordenadora de AEE) (grifos da autora).

Como os consensos são difíceis de ser observados nos assuntos educacionais, a coordenadora do ensino fundamental da SME (Tec1) opôs-se à ideia de uma avaliação específica aos alunos com deficiência. Apoiando-se nos fundamentos da inclusão como perspectiva de atendimento na rede comum de ensino, a técnica entende que a adoção de um instrumento específico para avaliar os alunos com deficiência significa “excluí-los” do processo geral destinado aos demais alunos; e que a forma como atualmente “participam” os alunos com deficiência da Avaliação Municipal e Prova Brasil objetiva a “inclusão” entre seus pares.

*Eu acho que não teremos uma avaliação específica não, porque senão a gente **cria mais uma exclusão** (...) Agora que as Secretarias de Educação estão se mobilizando pra incluir essas crianças; isso é muito novo ainda. Por isso estamos desprovidos de instrumentos para aplicar com essas crianças. Mas quando se fala em avaliação em massa, não sei se seria interessante fazer uma, porque aí você **acaba excluindo novamente**. Vai dizer: “ele não é capaz de fazer essa, ele é capaz de fazer aquela”. A gente acaba criando uma exclusão dentro da inclusão e não é isso que a gente quer. Pelo contrário, quando a gente permite que a criança risque a avaliação todinha... ela recebe a avaliação e vê o nomezinho dela é para que ela se sinta parte daquele grupo. É para que a gente perceba a evolução dela diante de um material desses. (Tec1).*

O diretor da Escola B emitiu parecer diferente, discutindo também o dilema inclusão *versus* exclusão, ante a ideia de uma avaliação específica para os alunos com deficiência. A participação desses alunos no processo geral significa, para o gestor escolar, tratamento desigual, por isso, insiste na necessidade de um processo específico, e ao mesmo tempo amplo, que dispare a elaboração de uma política de Educação Especial com matizes diferentes.

*A minha opinião é de que eles sejam avaliados de forma diferente. Mas isso é exclusão? Porque eu não concebo tratar os desiguais de forma igual (...) Quando eu digo desigual não é um termo pejorativo, querendo dizer que os meninos não possam estar aqui. Eles podem estar aqui! Mas a gente observa que em alguns casos eles deveriam ser avaliados de forma diferente. Justamente pra saber em que nível eles estão e para, a partir daí, se definir uma política pra eles verdadeiramente. Porque eu não vejo como é possível avaliar esses meninos como os outros: com a mesma prova, com o mesmo tempo de aplicação, e sem que eu veja nada naquele resultado. Se isso acontece, que tipo de política eu posso definir? A inclusão ela não pode ser levada a todo custo: gerando traumas pro próprio aluno. Porque eles passam boa parte do ano sendo trabalhado de forma diferente e em alguns momentos de prova, principalmente como essas [avaliações em larga escala: Municipal, Prova Brasil], eu vejo que esses momentos não são muito bom pra eles não (...) A avaliação deveria ser diferente, **uma avaliação totalmente desvinculada desse instrumentalismo que está aí nessas provas.** E essa avaliação específica deveria ser ampla, considerando as questões familiares, socioeconômicas e culturais do aluno. (DirB).*

A questão da isonomia²⁵⁹ destacada por esse sujeito nos remete às lições do Direito. Relembrando-as, identificamos a previsão do Princípio da Isonomia aposto no artigo 5º, *caput*, da Constituição Federal de 1988. Seu significado é discutido por inúmeros juristas, destacando-se, dentre eles, Celso Antônio Bandeira de Melo, que afirma ser “interdito deferir disciplinas diversas para situações equivalentes” (MELO, 2011). Retrocedendo às lições de Aristóteles, para quem “a igualdade consiste em tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais”, Melo (2011) indaga:

Quem são os iguais e quem são os desiguais? (...) qual o critério legitimamente manipulável – sem agravos à isonomia – que autoriza distinguir pessoas e situações em grupos apartados para fins de tratamentos jurídicos diversos? Afinal, que espécie de igualdade faculta a discriminação de situações e pessoas, sem quebra e agressão aos objetivos transfundidos no princípio constitucional da isonomia? (p. 11).

As questões destacadas pelo autor nos remetem a um exercício de Hermenêutica, focalizando *in concreto* os alunos com deficiência da rede de Sobral. Embora os processos de ensino e aprendizagem desses alunos se deem no mesmo espaço, na

²⁵⁹ Possui o *status* legal de “princípio”, sendo denominado de Princípio da Isonomia.

perspectiva da educação inclusiva (escola comum), há especificidades que distinguem os alunos com deficiência. Prova disso é a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Não se trata, contudo, de considerar “grupos apartados” – alunos com deficiência e alunos sem deficiência – mas de reconhecer as peculiaridades dos processos de escolarização desses alunos, que exigem processos avaliativos respeitadores de suas singularidades.

O diretor da escola A e a coordenadora da escola B também anuem à proposta de uma avaliação específica, enxergando-a como oportunidade de perceber o “*progresso da criança dentro da proposta* [de educação inclusiva]” (DirA), e, assim, de promover uma avaliação mais pertinente. A coordenadora (CoorB) insistiu na necessidade de essa avaliação se constituir para fins diagnósticos e formativos. Assim, funcionaria como instrumento orientador das práticas pedagógicas destinadas aos alunos com deficiência.

A avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência foi referida anteriormente. Na oportunidade, revelamos que essa prática é atribuição de dois educadores: o da sala comum e de AEE. Este faz registros das aprendizagens dos alunos em dois instrumentos elaborados pela SME, o de “Registro da Evolução Individual” e “Ficha de Acompanhamento e Evolução”. O professor regular, entretanto, sugere a ausência de práticas avaliativas referente aos alunos com deficiência. Com origem nas ações relatadas, e no que os sujeitos anteriormente apontaram como ainda necessário, dialogamos com a temática da avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência.

A despeito da escassez de literatura sobre o tema, pesquisadores como Beyer, (2004); Oliveira e Campos (2005); Fernandes e Viana (2010) detêm-se nas especificidades desse processo.

A avaliação da aprendizagem é compreendida neste estudo como elemento fundamental para direcionar a prática pedagógica baseada nos resultados²⁶⁰ dos alunos. Quando se trata de alunos com deficiência inseridos na escola comum, a avaliação deve assumir as seguintes características: ser processual, contínua e dinâmica.

Os diretores das escolas A e B, e coordenadora da escola A, ao referirem a necessidade de uma avaliação “ampla, com fins diagnósticos e formativos, orientadora das práticas pedagógicas voltadas para o aluno com deficiência”, confirmam a igual necessidade de processualidade, continuidade e dinamismo desse processo.

²⁶⁰ O termo “resultados” na sentença quer dizer toda e qualquer “produção” acadêmica do aluno com deficiência proveniente da mediação realizada pelos professores e observada na escola.

Beyer (2004) refere como finalidade principal dessa avaliação a análise das potencialidades de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência, atentando, ainda, para as mudanças na prática educativa, necessárias à sua aprendizagem. Confirmando esse entendimento, Oliveira e Campos (2005) fazem o seguinte alerta:

A inexistência de uma avaliação adequada às suas necessidades demonstra uma compreensão insuficiente ou equivocada sobre o processo de ensino e aprendizagem desses alunos, ou mesmo a descrença em sua capacidade de aprender. (OLIVEIRA; CAMPOS, 2005, p. 286).

Fernandes e Viana (2010) referem os caminhos teórico-metodológicos de Beyer (2005) ao assumir a perspectiva vygostkiana para a avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência. A avaliação deixa de ser fim e passa a ser meio; e o caráter classificatório observado nas avaliações em larga escala é substituído por ações avaliativas de natureza dinâmica, contínua e capazes de mapear o processo de aprendizagem dos alunos em seus avanços, retrocessos, dificuldades e progressos (FERNANDES; VIANA, 2010).

Encontramos como referenciais oficiais sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência os seguintes documentos²⁶¹: de âmbito nacional, “Saberes e Práticas da Inclusão: Avaliação para Identificação das Necessidades Educacionais Especiais²⁶²” (2006); do Município de São Paulo: “Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem de alunos com necessidades especiais” (2007). O primeiro documento, de abrangência nacional, sugere que as equipes das SME elaborem os seus próprios instrumentos de avaliação, que podem ser: “diários de classe, relatórios, fichas ou similares”. (BRASIL, 2006, p. 40). No tocante aos processos de aprendizagem realizados no AEE, essa realidade é observada na rede municipal de Sobral, como relatado. A crítica pertinente recai sobre o fato de esses instrumentos (ou outros, porventura mais apropriados) restringirem-se apenas ao atendimento especializado, e não serem utilizados pelos professores das salas comuns.

O referencial nacional aponta como procedimento de avaliação “mais recomendado para a coleta de informação e de análise dos dados no contexto

²⁶¹ Não realizamos a análise dos documentos citados. Consideramos apenas as sugestões apresentadas sobre os procedimentos e instrumentos destinados à avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência nos dois documentos referenciais.

²⁶² Elaboração: Rosita Edler Carvalho. Brasília-DF: MEC/SEESP, 2005. Trecho do documento referido: “Procedimentos e instrumentos de avaliação”, (p. 40).

educacional”, a observação. Alerta, entretanto, para os desafios dessa tarefa, uma vez que os avaliadores/observadores podem ser percebidos como “ameaça” aos professores avaliados. Inferimos que este desafio poderia ser facilmente superado se os próprios professores (de AEE e do ensino comum) assumissem, em equipe, a tarefa de avaliar as próprias práticas pedagógicas, tornando-se esses “avaliadores/observadores” das práticas uns dos outros. Trata-se da constituição de um trabalho colaborativo proposto por Ainscow (2001), e também experienciado e relatado por Jesus (2004).

Por fim, o documento nacional sugere (1) a análise da produção escolar dos alunos (cadernos, folhas de exercícios, desenhos e outros trabalhos realizados em sala de aula), (2) a análise de documentos e (3) entrevistas como procedimentos de avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência.

O segundo documento – “Referencial sobre avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades especiais” – foi elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em 2007, em consonância com o documento nacional referido. É reafirmada como princípio, a necessidade da realização da avaliação processual da aprendizagem do aluno com deficiência. É também referida a necessidade de o professor analisar e refletir, individual e coletivamente, sobre sua prática na escola. E a questão principal apontada não é a mudança de técnicas, “mas a mudança de paradigma, ou seja, de intencionalidade. Mudança daquilo que se espera do aluno [com deficiência] e/ou da educação”. (SÃO PAULO, 2007).

A discussão realizada até o momento focalizou a avaliação **da aprendizagem** dos alunos com deficiência. Inferimos que as elaborações necessárias a avaliações mais amplas, no plano de sistema, representem desafios maiores ainda, mas que devem ser enfrentados. A técnica (Tec1) da SME de Sobral, ao discutir a participação dos alunos com deficiência na Prova Brasil, evidenciou a complexidade da iniciativa.

Postulamos o argumento de que os primeiros passos de enfrentamento dessa questão não devem ser atribuição das escolas, ocorrendo de forma focalizada, portanto. As iniciativas devem situar-se no âmbito dos sistemas, com a elaboração de políticas de avaliação específicas aos alunos com deficiência. Estas devem se constituir com dois focos: na escola, com instrumental amplo que possibilite a avaliação de aprendizagem; nos sistemas de ensino: por meio de processos que mapeiem a aprendizagem desses alunos como um todo, preservando, contudo, suas especificidades. A tarefa exige atitude dialética ao visualizar esse todo, sem perder de vista as peculiaridades de alunos com níveis de desenvolvimento e aprendizagem amplamente diversificados.

A perspectiva de avaliação assumida parece distanciar-se das concepções das atuais políticas de avaliação alinhadas a determinada concepção de qualidade da educação; e afinar-se com “novos sentidos” para ambas. Esses “novos sentidos” foram discutidos no subcapítulo 2.2, sendo agora retomados.

Castro (2009) concebe a qualidade com arrimo na vertente democrática que defende a qualidade como relacional, substantiva, política e histórica²⁶³. Cabrito (2009) também asseve a qualidade como algo relacional, porque implica operações comparativas a um “padrão”. O autor defende a posição de que tais comparações sejam estabelecidas entre as instituições e elas próprias, condenando o estabelecimento de *rankings*. As trajetórias, oportunidades de escolarização e contextos únicos dos alunos (especialmente os alunos com deficiência) impossibilitam a avaliação por meio de instrumentos rígidos como as avaliações em larga escala. Por isso, compreende a avaliação como meio (e não como fim) para que cada escola encontre seu caminho, tendo a si como referência. (CABRITO, 2009).

Não se trata, pois, de questionar a avaliação da qualidade em si, mas de focalizar os processos e instrumentos utilizados para medi-la. Fernandes e Viana (2010) apresentam as estratégias desenvolvidas por Jesus (2004), Bibas e Valente (2001), Beyer (2010), que sugerem “como” constituir iniciativas de avaliação comprometidas com a qualidade da escolarização dos alunos com deficiência.

Postulamos, ainda, a ideia de que estes sejam processos marcados por ampla participação dos sujeitos envolvidos. Concordamos com o secretário de Educação de Sobral, quando ele afirma que são as escolas e os municípios que conhecem as especificidades; contudo, isso não exime os órgãos oficiais centrais da elaboração de mapeamentos e diretrizes, e da concessão de apoio técnico e financeiro que impulse as redes de ensino a pensar e constituir processos e instrumentos de avaliação destinados aos alunos com deficiência. É imprescindível, ainda, a contribuição dos *experts* em Avaliação Educacional e em Educação Especial a fim de conceder aporte teórico a tais processos. Por fim, que se conceda espaço às pessoas com deficiência para que se posicionem e contribuam com as iniciativas de avaliação pretendidas, cuja função é assegurar a qualidade dos processos educacionais destinados aos alunos com deficiência.

²⁶³ Ver subcapítulo 2.2.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendemos, nesta seção apresentar as considerações gestadas no referencial teórico assumido e nos dados coletados em Sobral-CE, por meio do método anunciado. Embora assumamos as características de um escrito conclusivo, porque põe termo a este relatório, pretendemos um texto não fechado em si mesmo, mas acolhedor de possibilidades e continuidades.

O resgate do objetivo desta investigação tornou-se uma ação necessária, por isso o retomamos: *analisar a Política de Educação Especial de Sobral-CE, e sua relação com as iniciativas de avaliação em larga escala nacionais, com vistas a compreender como são desenvolvidos os processos de inclusão dos alunos com deficiência naquela municipalidade*. Essa foi essa a intenção que orientou o estudo desenvolvido.

A constituição desse objetivo impôs a análise de duas áreas temáticas que não apresentam tradição em se articular: *Avaliação Educacional e Educação Especial*. A tentativa de estabelecer a interface das áreas temáticas resultou na elaboração do referencial teórico apresentado, cujo exame possibilitou o estabelecimento de inferências às quais passamos a discutir.

A trajetória da Educação Especial analisada no subcapítulo 2.1, evidenciou as ações de escolarização das pessoas com deficiência como cria da Modernidade, e impulsionadas principalmente pelos conhecimentos da área médica. As primeiras iniciativas de atendimento educacional no país foram organizadas de forma isolada, com forte teor assistencialista-caritativo. Assim, a elaboração das primeiras políticas públicas para esse alunado data apenas do final da década de 1950 e início de 1960.

A criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), no ano de 1973, constituiu-se um marco para a Educação Especial brasileira por ter sido o primeiro órgão destinado a elaborar e implementar políticas para a área. Apesar das oscilações de autonomia e do alcance efetivo das ações protagonizadas por esse órgão, consideramos que sua criação importou o início da ação estatal de tomar para si a responsabilidade da escolarização das pessoas com deficiência.

Esse atendimento educacional assentou-se sobre os princípios da integração, sendo as classes especiais o principal local desse atendimento no Brasil, e também no Estado do Ceará. Críticas a tal modelo foram apresentadas e discutidas, e, sem querer argumentar de forma simplista, inferimos que uma razão importante para que o modelo integracionista não tenha prosperado decorreu da dificuldade da “escola” de questionar

seu papel diante dos alunos com deficiência e, também, da tradição seletiva de nosso sistema escolar. Entender a escolarização destes (e dos demais alunos) como direito (provendo-se os apoios necessários ao gozo desse direito) permite à escola alterar sua organização e estrutura e, assim, “acolher” de fato esses alunos e suas peculiaridades.

Mirando as políticas nacionais de Educação Especial, podemos descortinar ações e intenções do Estado no que diz respeito à área. Se estas ações estão localizadas em um órgão específico como foi na década de 1970 o CENESP, e até 2011 a SEESP, o que podemos inferir com base nessa organização? Se, por um lado são preservadas as especificidades da área porque advindas de um órgão específico e autônomo junto ao MEC, de outra parte, podemos pensar que as questões da Educação Especial talvez não sejam consideradas **questões da educação**. Explicamos: se é uma questão educacional central a aprendizagem dos alunos, como é considerada a aprendizagem daqueles com deficiência? Se o MEC formula políticas de avaliação para aferir o desempenho dos alunos, que ações são desenvolvidas com vistas a identificar a aprendizagem dos alunos com deficiência inseridos nas escolas comuns? Essas são questões da educação escolar, portanto, também dizem respeito aos alunos com deficiência. As respostas a tais perguntas não podem mais esperar. Precisam ser feitas de forma urgente, a fim de que possamos afirmar avanços mais sólidos na educação brasileira.

Anunciamos a reestruturação divulgada pelo MEC, em maio de 2011, por meio da qual “os programas da educação inclusiva foram incorporados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI” (BRASIL, MEC, 2011, Assessoria de Comunicação Social). A mudança é recente, mas significativa o suficiente para despertar variados posicionamentos dos estudiosos da área. Há quem perceba nessa mudança o enfraquecimento da área, em função de possíveis perdas de sua especificidade; e quem identifique prejuízos na permuta do *status* de secretaria para diretoria; mas é possível também conjecturar que a reunião, na SECADI, de quatro diretorias – Educação no Campo e Diversidade, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; Direitos Humanos e Cidadania, e Educação Especial – possa, em alguma medida, promover a integração dessas áreas. Sabemos que a reforma citada não é uma questão meramente administrativa do órgão que gesta as políticas educacionais brasileiras, mas ocorre em meio aos jogos de poder. As consequências e os efeitos da medida não são apreensíveis na atualidade, mas, certamente, inauguram outro capítulo na história da Educação Especial brasileira que precisará ser contado por outros pesquisadores.

A perspectiva assumida pelas políticas brasileiras com origem na década de 1990 orientou o atendimento aos alunos com deficiência na rede regular de ensino, mediante a então denominada educação inclusiva. Discutimos a influência estrangeira na indicação do caminho tomado pela Educação Especial, e as oscilações entre as iniciativas mais próximas da “inclusão total” ou da “educação inclusiva”. O fato é que o país recepcionou a perspectiva inclusiva por meio de sua legislação constitucional e ordinária, como procedência, também, nas pressões da coletividade pelo direito à educação das pessoas com deficiência.

A educação inclusiva expressa na legislação em geral, no documento da Política Nacional de 1994, ou nas Diretrizes Nacionais de 2001, no programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2003-2010), ou na Política Nacional de 2008, é multifacetada e eivada de nuances. A historicidade, os interesses e jogos de poder subliminares dos grupos que os produziram, as condições materiais geradoras – todos esses aspectos imprimem contornos singulares à expressão comumente designada “educação inclusiva”.

Entendemos a educação inclusiva como um direito inalienável do aluno com deficiência. Para seu cumprimento, o Estado deve prover as condições necessárias à reestruturação da escola brasileira. Sim, a “escola inclusiva” não é a escola que existe; ela precisa ser outra escola. A boa notícia é que a mudança não beneficia apenas os alunos com deficiência, mas a todos. Uma escola acessível e com estrutura adequada; que tem professores bem formados, e com boas condições de trabalho; que respeita as diferenças individuais, sem eximir-se da tarefa primeira de ensinar os conhecimentos científicos; e que avalia adequadamente tais processos – essa é a escola para todos, e por isso, também para os alunos com deficiência. Reiteramos, assim, a ideia de que as questões da Educação Especial são questões da educação em primeiro lugar, como anotam Bueno (2003) e Mendes (2006).

Com isso não estamos negando as especificidades do processo de educar crianças com deficiência. Elas existem. Lembramos, entretanto, que nem todos os alunos com deficiência necessitam de adequações de grande proporção. Por vezes, um professor atento ao ritmo próprio do aluno é do que este necessita. Essa atenção não vem por “vocaçãõ”, como algo natural, mas é fruto de uma formação adequada, de boas condições de trabalho, e do entendimento da escola de que o trabalho docente realizado com os alunos com deficiência não é um trabalho nem maior, nem menor que o feito com os demais: é a tarefa de um professor que ensina um aluno com especificidades.

E quanto aos alunos com características mais exigentes? É possível pensar benefícios para estes na escola regular? Concretamente, estamos falando daqueles cujas particularidades dificultam sobremaneira a inserção nas salas comuns de forma vantajosa para estes. Embora não sejam tantos, eles existem, e têm direito de ser vistos em suas peculiaridades.

Tomamos as críticas de Mendes (2006) sobre a tendência de padronização dos processos de inclusão educacional brasileiros. O padrão tende a dizimar o específico, atuando como “rolo compressor” das peculiaridades. A autora alertava, em 2006, para a impossibilidade de desenvolvimento de uma perspectiva nacional única de escolarização dos alunos com deficiência. Dois anos depois, foi exatamente isso que aconteceu. A Política Nacional de Educação Especial de 2008 previu apenas uma forma (ou fôrma?): a inserção dos alunos com deficiência na sala regular e o atendimento educacional especializado (AEE) no contraturno. Nesse “padrão”, devem “encaixar-se” todos os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.

Essa ação revela a “aposta” de que todos esses alunos, com suas muitas especificidades, poderão se beneficiar desse formato. Na contramão dessa “aposta”, postulamos também ser direito do aluno com deficiência a escolha da forma de atendimento mais adequada às suas necessidades, e tarefa dos órgãos gestores da política educacional disponibilizá-las. No caso da opção por um ambiente de características mais segregadas, como negar essa possibilidade sem ferir o direito desse aluno? Insistir, a todo custo, em um formato único de atendimento não produziria, sob a bandeira da inclusão, formas aperfeiçoadas e sutis de exclusão escolar?

Reconhecendo as ambiguidades inerentes ao conceito de inclusão escolar (MENDES, 2006), e ciente de que esta é uma elaboração histórica, política e filosófica, mantemos a conceituação “aberta”, pois a entendemos sujeita a novos entendimentos e percepções.

No subcapítulo 2.2, as políticas educacionais em geral foram analisadas, destacando-se os fenômenos da descentralização e municipalização. Discutimos, ainda, sobre avaliação em larga escala e qualidade da educação. As inferências provenientes dessa discussão agora são apresentadas.

No que tange à descentralização, situamos o nascedouro desse processo nas “recomendações” feitas pelas agências multilaterais a partir dos anos de 1990. A Constituição de 1988 colaborou com a iniciativa, ao prever a oferta preferencial do

ensino fundamental pelos municípios; e mecanismos com o FUNDEF e o Programa Dinheiro Direito na Escola (PDDE) foram apontados por Vieira (2009) e Azevedo (2002) como indutores da municipalização brasileira.

Ações com vistas à descentralização e municipalização figuraram inicialmente como reivindicações da sociedade que ansiava por espaços mais democráticos de participação popular. Na prática, entretanto, os processos possibilitaram a implementação da lógica gerencial na educação do país que pretendia os fins de eficácia e eficiência.

A descentralização ocorrida no país apresentou facetas peculiares. Vieira (2008), analisando o fenômeno, o denominou de “descentralização que vem do centro”, isto é, o Governo federal tem as rédeas da política educacional brasileira. Cury (2002) corrobora esse entendimento, ao acentuar que afirma que “a descentralização, nas mãos de um governo poderoso, ganha um sentido de centralização de concepção e descentralização de execução nos níveis subnacionais de governo”.

Nas políticas de Educação Especial da atualidade a conclusão destes pesquisadores se confirma. Não há espaço efetivo de proposição de políticas que não sejam o nacional. Os lugares de movimentação própria são mínimos, ou quase inexistentes. A Política de Educação Especial existente é a feita pelo MEC. Mesmo em estados como São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, e outros – com tradição na educação de pessoas com deficiência – não se contrariam as formulações feitas pela então Secretaria de Educação Especial (SEESP)²⁶⁴. Espaços de “escape” quase não são percebidos.

As políticas de Educação Especial identificadas nos municípios são, em regra, as formuladas na instância central. Uma vez aderindo ao “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, e elaborando o PAR, os 5.565 municípios têm a oportunidade de reproduzir em seus contextos locais as mesmas políticas, ações e iniciativas. Há discrepâncias abissais entre os municípios brasileiros que contribuem, entre outras razões, para que a trajetória de atendimento a esse alunado não seja a mesma nos diversos locais; mas isso parece não ser levado em consideração pelo MEC como instância formuladora das políticas educacionais brasileiras.

O sistema nacional de avaliação foi referido no subcapítulo 2.2 e identificado como um instrumento central de gestão, controle e regulação do Governo federal. O

²⁶⁴ Atualmente a Educação Especial é uma Diretoria pertencente à SECADI.

IDEB, como indicador que reúne dados do fluxo escolar e de desempenho dos alunos na Prova Brasil, foi percebido com base em sua capacidade de induzir à comparação entre as escolas e municípios. Embora inexistam estudos suficientes sobre o impacto desse índice no panorama local, o IDEB é objeto de crítica – ora endossada – em razão de focalizar os resultados, e não os processos do fenômeno educativo.

Atualmente, o sistema nacional de avaliação brasileiro assume o seguinte perfil: ênfase nos produtos aferidos por meio de avaliações externas, sempre quantitativos e que inspiram a elaboração de *rankings*. Essa conformação, de *per se*, implica a exclusão dos alunos com deficiência. Estes precisam ter seus processos educacionais avaliados, e não seus produtos; os aspectos que necessitam ser observados não são quantitativos, mas essencialmente qualitativos; a avaliação capaz de atestar suas aprendizagens não pode ser um processo externo à escola, mas um conjunto de iniciativas que considerem as peculiaridades de seu desenvolvimento.

Essas proposições nos indicam o quão estamos distantes de assegurar e formular um processo de avaliação adequado para os alunos com deficiência em nosso sistema educacional. O desafio é evidente, mas seu enfrentamento é a única opção; ignorá-lo significa negar o direito aos alunos com deficiência a uma educação de qualidade.

A avaliação evoca a questão da qualidade da educação. Essa é uma temática que inspira cuidados em razão de sua característica polissêmica, sugestiva de múltiplos entendimentos. Neste trabalho, a qualidade da educação destinada aos alunos com deficiência é considerada um atributo que torna capaz a distinção entre as situações marcadas por sua presença e ausência. A qualidade é uma propriedade relacional, isto é, percebemos uma **educação de qualidade** porque a contrapomos a uma **educação sem qualidade**. Essa discussão é bem estimulante quando focalizamos a educação das pessoas com deficiência. Podemos afirmar a existência de processos de qualidade destinados a esses alunos quando inexitem, inclusive, instrumentos para indicar essa situação? De que modo apontar determinado processo de escolarização como de qualidade? Que critérios orientariam essa indicação? Constatamos silêncios e ausências no lugar de respostas. Reconhecê-los talvez seja o primeiro passo para enfrentá-los.

Adentrando os resultados da investigação propostos no capítulo 3, tecemos considerações relativas ao Estudo Exploratório. Reafirmamos a importância desse estudo em face da escassez de pesquisas sobre a Educação Especial ou inclusiva no Estado do Ceará.

Mapeadas iniciativas de educação inclusiva em oito municípios da amostra do Observatório, concluímos pela disparidade entre algumas ações e convergências de outras. Os gestores dos oito municípios afirmaram desenvolver ações de educação inclusiva naquelas localidades, expressando, cada um ao seu modo, o detalhamento destas ações. Destacamos a diversidade de denominações conferidas ao “lugar” destinado ao atendimento específico aos alunos com deficiência. Esta foi considerada um indício de que as ações propostas em âmbito nacional, por vezes, são compreendidas de maneiras diversas, e que talvez o alcance da atual política de Educação Especial de perspectiva inclusiva não seja tão amplo como divulgado.

Consideramos importante o apontamento feito pelo gestor de um dos municípios sobre a problemática da participação dos alunos com deficiência nas avaliações externas. Na oportunidade, este confirmou o entendimento, defendido neste trabalho, de que os testes em larga escala não se prestam à avaliação dos alunos com deficiência, e, assim, sugeriu a necessidade de mudanças na metodologia utilizada. Por fim, apontou ser indispensável a formulação de mecanismos distintos de avaliação, estes específicos para os alunos com deficiência. Inferimos que esta não é uma questão localizada e restrita a esse Município; pelo contrário, cremos que a situação exposta seja representativa de uma prática recorrente em todo o território nacional. Por isso, a questão exige enfrentamento pelo órgão central formulador das políticas educacionais brasileiras, sob pena de cerceamento do direito dos alunos com deficiência a uma educação de qualidade.

Finalizado o Estudo Exploratório passamos às considerações sobre os resultados do Estudo de Caso. Empreendemos o esforço de “desenhar” o cenário sobralense, fazendo uso de dados contextuais gerais para, na sequência, anunciar os aspectos educacionais. Focalizando a educação, repetimos o empenho de retratar o contexto educacional de forma larga, novamente fazendo uso de dados provenientes de variadas fontes primárias. Elegemos como importantes²⁶⁵: os aspectos do contexto político e de sua relação com a educação municipal; o histórico e as características daquela rede de ensino; a estrutura da SME, considerando o perfil de seu gestor; o atendimento às demandas educacionais; o desempenho educacional aferido por meio do IDEB; o perfil dos professores; o financiamento da educação municipal, focalizando a Educação

²⁶⁵ Os aspectos considerados representam uma escolha feita por nós dentre várias possibilidades, mas não negamos que outros aspectos possam ser igualmente importantes para a análise do fenômeno estudado.

Especial; a gestão da educação no PAR municipal; e, por fim, a avaliação municipal externa, indicando a situação dos alunos com deficiência daquela rede de ensino.

As categorias de análise foram anunciadas e, em seguida, apresentamos a estrutura da Secretaria de Educação no que concerne à Educação Especial, relatando as mudanças mais recentes ocorridas naquele órgão. Tais alterações podem ser um indicativo do aprimoramento da política voltada aos alunos com deficiência daquela rede, e a consequente diminuição da “dívida” com a escolarização desses alunos, apontada pelo secretário. Traçamos, em seguida, um panorama das Escolas A e B, informando dados principais de sua estrutura física, e de aspectos que referiam o atendimento aos alunos com deficiência matriculados.

Apresentados os espaços pesquisados, organizamos um panorama das ações de Educação Especial daquele Município. Os dados provenientes das entrevistas, reforçados pela análise de alguns documentos, nos conduziram à elaboração de pontos-chave que foram discutidos a fim de possibilitar a narrativa da trajetória daquelas políticas, desde o ponto de vista dos sujeitos.

Examinamos o **processo de identificação dos alunos com deficiência** com origem na perspectiva do secretário. O papel da avaliação municipal nesse processo é destacado, uma vez que parece ensejar o apontamento dos alunos em função de seus resultados deficitários nos testes padronizados.

O **Atendimento Educacional Especializado (AEE)** foi analisado de perto em função de seu realce naquele espaço. **Instrumentos próprios de acompanhamento das atividades do AEE** foram elaborados pela equipe da SME, ensejando as análises e considerações apresentadas. Juntamente com a **adoção de material didático específicos para o AEE**, adquirido a expensas municipais, estas figuram como iniciativas próprias dessa Secretaria, que sugerem o esforço de aperfeiçoamento dessa política. No mesmo sentido, destaca-se o **processo de formação** ofertado pela Secretaria aos professores de AEE.

A implantação das **Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)** apresenta-se aquém do esperado, e as soluções viabilizadas por meio dos “espaços adaptados” surgem como respostas precárias e paliativas.

Outra questão que exige enfrentamento imediato é a **ausência de formação** que discuta o ensino aos alunos com deficiência, destinadas aos professores das salas comuns. Esse hiato é reforçador do entendimento equivocado de que a responsabilidade pedagógica pelo aluno com deficiência é unicamente do professor de AEE.

As **parcerias** realizadas entre a Educação e os serviços de saúde e assistência social no Município parecem indicar práticas em benefício de todos os alunos, mas especialmente daqueles com deficiência.

No tocante à **avaliação de aprendizagem específica** aos alunos com deficiência, identificamos lacunas no presente pedagógico dessa rede. E como sugestão para superar essa realidade, os sujeitos indicaram a necessidade da elaboração de práticas avaliativas futuras capazes de orientar o trabalho pedagógico com os alunos com deficiência.

A segunda categoria de análise possibilitou discussões sobre os alunos com deficiência no contexto das avaliações em larga escala. Analisando inicialmente o “lugar” dos alunos com deficiência na **Avaliação Municipal de Sobral**, em meio aos dispositivos de premiação, os identificamos como “as crianças da margem”. A forma como participam esses alunos pode inspirar interpretações diversas; a que sustentamos proporciona comparações com histórias de “faz de conta”. Os alunos com deficiência “fazem de conta” que são avaliados, e o sistema “faz de conta” que os avalia. O argumento que sustenta essa prática é ironicamente o da inclusão, contudo, consideramos que a iniciativa é das mais excludentes, em face da completa inadequação dos instrumentos utilizados para os fins pretendidos.

E se não servem esses instrumentos, o que fazer, então? Há pelo menos duas saídas: continuar fingindo que os processos de ensino desenvolvidos nas escolas regulares com os alunos com deficiência não carecem ser avaliados; ou enfrentarmos o desafio de pensar modelos avaliativos próprios, capazes de focalizar processos em detrimento de produtos, e de atender às especificidades dos alunos em questão. A tarefa é ousada, e exige a humildade inicial de reconhecermos que há pouco conhecimento elaborado sobre o assunto, restando a certeza do muito a realizar.

Analisando a participação dos alunos com deficiência na **Prova Brasil**, identificamos o entendimento dos sujeitos sobre a inadequação desse instrumento. O secretário de Educação aposta em futuros refinamentos do teste, o que nos parece contraditório, por se tratar de uma ferramenta inadequada para aferir as especificidades e sutilezas dos “pequenos/grandes” avanços comumente observados na aprendizagem dos alunos com deficiência.

Retomamos, então, a proposta de avaliações específicas, sustentando a necessidade de atenderem aos critérios da processualidade, continuidade e flexibilidade. Se não são muitos os caminhos propostos até agora, há alguns, pelo menos. Além dos

relatos de Fernandes e Viana (2010), Campos e Oliveira (2005), Jesus (2004), Beyer (2004), Bibas e Valente (2001), há referenciais que podem orientar os primeiros passos de sistemas de ensino (BRASIL, 2006), (SÃO PAULO, 2007).

Insistimos em que esta não deve ser uma tarefa isolada de professores ou escolas, cabendo aos sistemas de ensino empreendê-las. E mais: postulamos ser tarefa do MEC a proposição de orientações claras sobre como avaliar os processos de aprendizagem dos alunos com deficiência. Se por meio da Prova Brasil, afirme-o e viabilize-o; se mediante de outros instrumentos, que se iniciem os primeiros passos nessa direção.

Estamos ciente de que o esforço de pensar e implementar tais ações exigirá a coragem e a obstinação típicas das situações distantes do óbvio²⁶⁶ e dos consensos. O apoio do conhecimento científico proveniente dos especialistas nas áreas de Educação Especial e Avaliação Educacional é indispensável; assim como a oitiva das pessoas com deficiência – os beneficiários primeiros da ação educativa de qualidade.

Creemos que a análise da política de Educação Especial de perspectiva inclusiva de Sobral-CE, na relação com os processos de Avaliação Externa possibilitou compreensões sobre como ocorrem os processos de escolarização dos alunos com deficiência naquele Município. Tal movimento descortinou necessidades; inferimos que uma das mais iminentes seja o desenvolvimento de iniciativas de avaliação dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência.

Reafirmamos a singularidade desta investigação. Como demonstrado na Introdução, trabalhos que relacionem a Educação Especial com as políticas de Avaliação são ainda pouco observados. Assim, este estudo pode ter contribuído com o cenário científico e social na medida em que buscou realizar tal articulação.

Disparado esse movimento, reiteramos a necessidade de que outras investigações percorram caminhos complementares, descortinando como podem ser desenvolvidos processos de avaliação de aprendizagem específicos para os alunos com deficiência. E, ainda, como os sistemas podem desenvolver políticas de avaliação que desafiem e superem a padronização, e alcancem a todos os alunos com deficiência de uma rede de ensino. Assim, pensamos ensejar outras interfaces das áreas em exame, abrindo caminho aos pesquisadores de ambas, que aceitem o desafio de ampliar seus

²⁶⁶ Aquele do qual se deve sempre desconfiar, conforme dito na Introdução deste trabalho.

campos de estudos a fim de compreender mais detidamente o alcance das políticas educacionais em vigor.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, Mel. **Desarrollo de escuelas inclusivas**. Madrid: Narcea, 2001.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- ANDRÉ, Marli, E. D. A.; LÜDKE, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- ARAÚJO, Tânia Bacelar. **Ensaio sobre o desenvolvimento brasileiro: heranças e urgências**. Rio de Janeiro: REVAN, 2000.
- ARRETCHE, Martha. Relações federativas nas políticas sociais. (p. 25-48). In: Políticas públicas para a educação: olhares diversos sobre o período de 1995-2002. **Revista Educação e Sociedade: revista de ciência da educação**. Campinas, v. 23, n. 80, set 2002.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. (p. 49-72). In **Políticas públicas para a educação: olhares diversos sobre o período de 1995-2002**. Revista Educação e sociedade: revista de ciência da educação. Campinas, v. 23, n. 80, set 2002.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1977.
- BEUAD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- BIBAS, Josiane M.; VALENTE, Maria Izabel. **Avaliação na inclusão**. Disponível em: http://www.afadportoalegre.org.br/left_artigos/tx_avaliacao_inclusao.html>. Acesso em 10 jan 2011.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL, Assembleia Nacional Constituinte. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal/Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1988.
- _____. **Declaração Mundial de Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**, 1990.
- _____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. UNESCO, 1994.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União nº 23/12/96** – Seção I, p. 27833. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CBE nº 2/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de setembro de 2001- Seção 1E, p. 39-40, 2001a.

_____. Ministério da educação. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: MEC, 2001b.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**, 2003.

_____. Ministério da Educação. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Vencendo desafios da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral/CE. Brasília, 2005a (Série Projeto Boas Práticas na Educação).

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD** Resultados de 2005. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>., 2005b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e Práticas da Inclusão: Avaliação para Identificação das Necessidades Educacionais Especiais**. 2 ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Prêmio Inovação em Gestão Educacional 2006: experiências selecionadas. Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

_____. **Decreto 6.571/2008**. Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em 22 jan 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. Brasília: MEC, 2009a.

_____. Ministério da Educação. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Apresentação. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=286. Acesso em: 02 dez 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n° 4/2009**. Brasília: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. Brasília: MEC, 2010.

_____. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

_____. Instituto Nacional de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/>>. Acesso em 22 jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **PAR de Sobral (2008-2011)**. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>>. Acesso em 12 mai. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instrumento Diagnóstico PAR municipal 2011-2014**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=157:como-elaborar-o-par&catid=98:par-plano-de-acoes-articuladas&Itemid=174>. Acesso em 11 jun. 2011.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

_____. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça L.; SANTOS, Roseli Albino dos. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

CABRAL NETO, Antônio; RODRIGUEZ, Jorge. Reformas educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados. In: CABRAL NETO, Antônio [et al.] **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

CABRITO, Belmiro Gil. Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 178-200, mai/ago. 2009.

CAIADO; Kátia R. Moreno; LAPLANE, Adriana Lia F. de. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, uma análise a partir da visão de gestores de um município pólo**. 31ª Reunião da ANPED, 2008.

CAMINI, Lucia. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 26, n.3, p. 535-550. set./dez. 2010.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CARVALHO, Alba M. Pinho de. **Visão crítica da política na globalização**. [s.n]

CARVALHO. **Uma introdução à formação do Estado e da sociedade brasileira e suas implicações para a gestão.** Disponível em: <http://www.efg.org.br/curso/efg_curso_gest_transp_prog.pdf> Acesso em 27 nov. 2009.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. A qualidade da educação básica e a gestão da escola. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura C. (orgs.) **Política educacional: gestão e qualidade do ensino.** Brasília: Liber Livro, 2009. p. 21-44.

CASTRO, Maria Helena G. de. A institucionalização da política de avaliação da educação básica no Brasil. In: COLOMBO, Sônia S.; CARDIM, Paulo A. Gomes (org.). In: **Nos bastidores da educação brasileira: a gestão vista por dentro.** Porto Alegre: Artmed, 2010 (p. 147-167).

CEARÁ. **Política estadual de educação especial: integração com responsabilidade.** Fortaleza: SEDUC, 1997.

CEARÁ. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE). **Macrorregiões de Planejamento do Ceará.** 2009.

_____. Secretaria do Planejamento e Gestão (SEPLAG). Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE). **Perfil Básico Municipal de Sobral, 2010.**

CIAMPA, Antônio. **A história do Severino e a estória da Severina.** Petrópolis: Ed. Vozes, 1986.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade,** Campinas, vol. 23, n° 80, set./2002, p. 168-200.

_____. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em revista,** Belo Horizonte, n° 48, p. 205-222, dez. 2008.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. Dicionários Editora. Porto Editora, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000012&lng=pt&nrm=iso>.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições.** Brasília: Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: MEC/INEP, 2007.

FERNANDES; Tereza L. Grigório; VIANA, Tania Vicente. Da exclusão à inclusão na avaliação da aprendizagem. In: VIANA; Tania Vicente; CIASCA, Maria Isabel F. Lima; SOBRAL, Adriana E. Braga. **Múltiplas dimensões em avaliação educacional**. Fortaleza: Impreco, 2010.

FERREIRA, Júlio Romero. **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência**. 2ª Edição. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1994.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o pragmatismo econômico e a responsabilidade social. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 29, n° 78, p. 141-144, mai/ago.2009, p. 153-177.

FRANÇA, Magna. Políticas de gestão e qualidade: desafios para a educação básica. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa (orgs.). **Política educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Líber Livro, 2009. p. 257-284.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 2ª edição: Liber Livro Editora, 2005.

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação e sociedade**, vol. 28, n° 100-Especial, p. 989-1014, out. 2007.

FREIRE, Paulo. Canção Óbvia. In: _____. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Centauro, 2005.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, set./dez. 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1994.

GATTI, Bernadete A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, n° 9, mai./ago., 2009, p.7-18.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina; JESUS, Denise Meyrelles de. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: 7Letras, 1995.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

_____. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

GOUVEIA, Andréa B.; SOUZA, Ângelo Ricardo de; TAVARES, Taís Moura. O Ideb e as políticas educacionais na região metropolitana de Curitiba. In: **Estudos Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 20, n. 42, p.45-58, jan./abr.2009.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **PNE e PDE: aproximações possíveis**. In: DOURADO, Luiz Fernandes (org.) São Paulo: Xamã, 2009.p. 75-100.

INCLUSÃO: REVISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. Secretaria de Educação Especial. V.4, n.1 (jan/jun). Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008.

JANNUZZI, Gilberta S. de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. Atuando em contexto: o processo de avaliação numa perspectiva inclusiva. **Psicologia e sociedade**; 16 (1): 37-49; Número especial, 2004.

JESUS, Denise Meyrelles de. Formação de professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. In MENDES, Enicéia Gonçalves (Org.) **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008. p. 75-82.

KASSAR, Mônica. **Deficiência múltipla e educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1999.

KASSAR, M. C. M.; GARCIA, E. S. Direito à diversidade: estudo de caso de um município-pólo. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de Jesus (Org.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009, v. 1, p. 107-122.

KRUPPA, Sônia Maria Portella. **O Banco Mundial e as políticas públicas de educação**. Trabalho 24ª reunião ANPEd, 2001.

LEITÃO, Vanda Magalhães. **Instituições, campanhas e lutas: história da educação especial no Ceará**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

LIMA, Solange Rodovalho; MENDES, Enicéia Gonçalves. A educação especial nas políticas brasileiras a partir de 1970. **Anais do III Congresso de Educação Especial**, Universidade de São Carlos, São Carlos, SP, 2008, ISSN 1984-2279.

LINCOLN, Yvonna S.; GUBA, Egon G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 169-192.

MACIEL, Carina Elisabeth. Discurso de inclusão e política educacional: uma palavra, diferentes sentidos. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Campo Grande, MS, v.15, n° 30, p. 32-54, jul./dez. 2009.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Um estudo sobre representações de professores de classes especiais a respeito de seus alunos e de seu trabalho**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial – Educação do Indivíduo Especial). Universidade de São Carlos, São Carlos, SP, 1997.

_____. **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

_____. **Ditos e feitos da Educação Inclusiva: navegações pelo currículo escolar**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ce.

_____. Políticas e práticas de educação inclusiva: início de conversa. IN ALBUQUERQUE, Maria G. T; FARIAS, Isabel M.S. e RAMOS, Jeannette F. P. (orgs). **Política e Gestão educacional: contextos e práticas**. Fortaleza: Ed. UECE, 2008. p.131-148.

_____. Educação Especial e atendimento educacional especializado (AEE): expressões do contexto da educação inclusiva brasileira. In: VI SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2010, Vitória. **Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**: Vitória, Espírito Santo: Universidade do Espírito Santo, 2010.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Fundamentos de educação especial**. São Paulo: Pioneira Editora, 1982.

_____. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MELO, Celso Antônio Bandeira de. **O conteúdo jurídico do Princípio da Igualdade**. São Paulo: Malheiros, 2011.

MENDES, E. G. A Radicalização do debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. Disponível em: <HTTP:// www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 01 jan 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2008.

NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual; DURLI, Zenilde. O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e a visão sistêmica de educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 26, n.3, set./dez.2010, p. 551-564.

OLIVEIRA, Anna Augusta S.; CAMPOS, Thaís Emilia. Avaliação em educação especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005. p.51-77.

OLIVEIRA, Marla Vieira Moreira de. **O Governo Lula (2003-2006) e o programa Educação Inclusiva: direito à diversidade: um passeio pelas políticas públicas para a educação especial**. Disponível em: <http://www.fic.br/geppes/trabalhos/MarlaVieiraMoreiradeOliveira.doc>. Acesso em: 02 dez 2009.

_____. **Educar para a diversidade: um olhar sobre as políticas públicas para a educação especial desenvolvidas no município de Sobral (1995-2006)**. 150f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade**. vol. 28, n. 100 – Especial, p. 661-690, out./2007.

_____. **Bons resultados no IDEB: Estudo Exploratório de Fatores Explicativos**. Projeto de Pesquisa em desenvolvimento no âmbito do Observatório da Educação, disponível em <http://observatorio.inep.gov.br/> acesso em 07/09/2009 as 08h58m.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº 28, jan./abr. 2005.

PARANDEKAR, Suhas D.; OLIVEIRA, Isabel de A. R. de; AMORIM, Érika P. (org.) **Desempenho dos alunos na Prova Brasil: diversos caminhos para o sucesso educacional nas redes municipais de ensino**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

PARENTE; Josênio; ARRUDA, José Maria (orgs.). **A era Jereissati: modernidade e mito**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

PERONI, V. Breves considerações sobre a redefinição do papel do Estado. In: **Política Educacional e Papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003. p.21-134.

PIETRO, Rosângela Gavioli. Pesquisa sobre políticas de atendimento escolar a alunos com necessidades educacionais especiais com base em fontes documentais. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (orgs). **Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções**. Vitória: Editora, 2005.

RIBEIRO, Darcy. Sobre o óbvio. In: CANELA, G. **Políticas Públicas sociais e os desafios para o jornalismo**. São Paulo: Cortez, 2008.

RODRIGUES, David. Dez idéias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: _____. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de conteúdo e análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **Alea**, volume 7, nº 2, jul-dez 2005, p. 305-322.

ROMERO; Ana Paula Hamerski; NOMA, Amélia Kimiko. **A educação especial no Brasil pós-1957: breve história das políticas**. Disponível em <www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/v3_g6.htm>. Acesso em 22 mai. 2010.

RUA, Maria das Graças. **Análise de políticas públicas: conceitos básicos**. Disponível em: http://vsites.unb.br/ceam/webceam/nucleos/omni/observa/downloads/pol_publicas.PDF. Acesso em 21 fev. 2011.

RUY, Beatriz. Em busca da medida certa. **Revista Educação**, ano 14, nº 168, Editora Segmento.

SÃO PAULO. **Referencial sobre avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades especiais**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2007.

SACRISTÁN, José G. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1231-1255, out. 2007a. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007b.

_____. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (coleção polêmicas do nosso tempo, 99).

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Globalizações, política educacional e pedagogia contra-hegemônica. **Revista Iberoamericano de Educación**, nº 48, 2008, p. 35-51.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do Governo FHC: o caso do ensino médio. In Políticas públicas para a educação: olhares diversos sobre o período de 1995-2002. **Revista Educação e sociedade: revista de ciência da educação**. Campinas, v. 23, n. 80, set 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In: **Escola e S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

SILVA, Andréia Ferreira da; ALVES, Miriam Fábria. Análise do PNE e do PDE: continuidades ou rupturas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (org.) **Políticas e gestão da educação no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2009 (p. 101-120).

SOBRAL. Impresso Oficial do Município. **Lei n° 732/2006**. Cria e disciplina a organização do Sistema Municipal de Ensino do Município de Sobral. Sobral, 29/12/2006.

_____. **Lei n° 342/2002**. Institui gratificação para os professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Sobral. 05/03/2002.

_____. **Decreto n° 588**. Regulamenta a Lei Municipal n° 342, e estabelece critérios para a concessão da Gratificação para os professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Sobral. 28/10/2003.

SOUSA, Sandra Zákia Lian. **Avaliação e gestão da educação básica:** da competição aos incentivos. In: DOURADO, Luiz Fernandes (org.) São Paulo: Xamã, 2009. p. 31-48.

SOUSA, Sandra Zákia; LOPES, Valéria Virgínia. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. **Revista Adusp**. Dossiê Educação. São Paulo, jan. 2010. p. 53-59.

STAKE, Robert. **Investigación com estúdio de casos**. Madrid: Morata, 1998.

SZYMANSKI, Heloisa (org.) **A entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação:** a observação. Brasília: Líber Livros Editora, 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche. **História da educação no Ceará:** sobre promessas, fatos e feitos. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

_____. **Educação básica:** política e gestão da escola. Fortaleza: Líber Livro, 2008a.

_____. **Política educacional em tempos de transição (1985-1995)**. Brasília: Plano, 2ª edição, 2008b.

_____. **Leis de reforma da educação no Brasil:** Império e República. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008c.

VIEIRA, S. L. Gestão educacional: contextos e desafios. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa (orgs.). **Política educacional**: gestão e qualidade do ensino. Brasília: Liber Livro, 2009. p. 149-167.

ANEXOS

ANEXO 1. ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTUDO EXPLORATÓRIO

ANEXO 2. ROTEIRO DE ENTREVISTA AO SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO DE SOBRAL-CE

ANEXO 3. ROTEIRO DE ENTREVISTA À TÉCNICA DA SME DE SOBRAL-CE

ANEXO 4. ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORA DO AEE DA SME

ANEXO 5. ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DIRETOR DAS ESCOLAS A E B DE SOBRAL

ANEXO 6. ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS A E B DE SOBRAL

ANEXO 7. ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DE AEE DAS ESCOLAS A E B DE SOBRAL

ANEXO 8. ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DAS SALAS REGULARES DAS ESCOLAS A E B DE SOBRAL

ANEXO 9. ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARA AS ESCOLAS A E B DE SOBRAL-CE

ANEXO 10. FICHA INFORMATIVA ESCOLAS A E B.

ANEXO 11. CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE DO ESTUDO DE CASO

ANEXO 12. FOTOS DA ESCOLA “A”

ANEXO 13. FOTOS DA ESCOLA “B”

ANEXO 14. CARTA DE INTENÇÕES AO SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO DE SOBRAL-CE

ANEXO 15. FORMAÇÃO DA SME SOBRE AEE

ANEXO 16. PLANO DE AÇÕES DO AEE – ESCOLA A

ANEXO 17. PERFIL E COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DE AEE

ANEXO 18. FICHA DE ACOMPANHAMENTO E EVOLUÇÃO

ANEXO 19. REGISTRO DA EVOLUÇÃO INDIVIDUAL

ANEXO 20. FICHA DE ANAMNESE

ANEXO 21. FICHA DE ENCAMINHAMENTO

ANEXO 22. FICHA DE CADASTRO DO ALUNO

ANEXO 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTUDO EXPLORATÓRIO

1. Há políticas de Educação Inclusiva no município? Desde quando? Em caso negativo: a que você atribui a inexistência destas?
2. Que programas/ações existem na Secretaria Municipal destinadas ao atendimento das necessidades educacionais especiais? Estas ações são feitas apenas pela Secretaria ou há ONG's ou Escolas Especiais (APAE's ou outras) envolvidas nessas ações?
3. Existe funcionário da Secretaria diretamente responsável pela Educação Especial/Inclusiva? Se positivo, informe os dados para contato (nome, telefone e email).

ANEXO 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA AO SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO DE SOBRAL-CE

Local: Secretaria de Educação de Sobral/Ce.

Sujeito:

Cargo/Função: Secretário de Educação

Formação:

Profissão:

Tempo de experiência no serviço público:

Tempo de exercício na função atual:

Vínculo:

E-mail:

Fones:

1. A política de avaliação do município (Avaliação Externa) e os alunos com deficiência. Há registro dessas provas na Secretaria? Poderia ter acesso a alguns testes e seus resultados?
2. Considera que os mecanismos existentes são suficientes para avaliar esses alunos? Se não, quais são seus limites?
3. No seu ponto de vista, como os alunos com deficiência são considerados na Prova Brasil?
4. No site do INEP há um questionário que dá as informações principais sobre a Prova Brasil. Afirmam, então, que as “crianças com necessidades educativas especiais **poderão** participar da avaliação **conforme suas possibilidades e utilizando os recursos de acesso existentes na própria escola**, desde que **as adequações não interfiram na aplicação para os demais alunos** (que devem responder às provas de maneira autônoma) e que **não repercute em risco de que as provas sejam copiadas ou extraviadas**. As informações disponíveis hoje no Censo Escolar **não permitem ao Inep identificar com a antecedência requerida quais recursos de acesso que cada uma precisa para fazer a prova**. O que pensa a respeito dessa declaração do órgão responsável pela elaboração da Prova Brasil?
5. Havíamos falado que se o município enviasse um “comprovante/laudo” atestando a deficiência do aluno isto seria levado em consideração? De que forma? Tem informações sobre isto?
6. Supondo que não haja esta possibilidade, e que todos sejam submetidos à Prova Brasil... Lembro do questionamento sobre os alunos transferidos, e com deficiência (que, em tese, têm rendimento “menor” neste teste) e os elevados resultados aferidos por alguns municípios na Prova Brasil, que conjecturas faz sobre isso?
7. O INEP, a partir dos dados coletados pelo Censo Escolar de 2009, enviou as provas para as escolas da rede de ensino de Sobral e de todo o país. Os dados que tenho aqui informam que no Ensino Fundamental, havia cerca de 145 alunos (anos iniciais) e para anos finais, 86 alunos matriculados na Educação Especial na rede. Esses alunos fizeram a Prova Brasil?

ANEXO 3

ROTEIRO DE ENTREVISTA À TÉCNICA DA SME DE SOBRAL-CE

Local:**Sujeito:** Técnica SME**Cargo/Função:** Coordenadora do Ensino Fundamental I**Formação:****Profissão:****Tempo de experiência no serviço público:****Tempo de exercício na função atual:****Vínculo:****E-mail:****Fones:**

1. Organização na SME para cuidar da Educação Inclusiva. Quem são os técnicos? Que atribuições? Sempre foi assim? Alguma mudança? Por que motivo?
2. Sobral como pólo do programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”. O que significa essa formação para a educação inclusiva do município?
3. Há alguma outra ação de formação sobre educação inclusiva no município? Se sim, em que temas? A quem se destinam? Parceira com a escola de formação?
4. Há professores de AEE em todas as escolas? E sala de recursos? Há um material didático específico? Como esses professores trabalham? Como consideram o programa? Quais os avanços a ele reputados e os limites? Dificuldades vivenciadas?
5. Há outras instituições no município que se ocupam do atendimento educacional às crianças com deficiência? APAES, ONG’s? Nomes?
6. Tem conhecimento se os alunos com deficiência incluídos na rede são submetidos à avaliação externa do município? Como isto ocorre? Se sim, quais são os resultados observados? Posso ter acesso a eles?
7. Se sim, como a escola em geral percebe a participação destes alunos nesta avaliação? A relação entre a meta dos 100% e a dos 90% para a premiação... Nos 10% restantes estão incluídos os alunos com deficiência?
8. E em relação à Prova Brasil, os alunos com deficiência participaram da avaliação em 2009? Se sim, como isto se deu? Acha que este teste é adequado para esses alunos? Por quê?

ANEXO 4

ROTEIRO DE ENTREVISTA À COORDENADORA DO AEE NA SME DE SOBRAL-CE

Local: Secretaria de Educação de Sobral/Ce.

Sujeito:

Cargo/Função: Coordenadora Pedagógica AEE

Formação:

Profissão:

Tempo de experiência no serviço público:

Tempo de exercício na função atual:

Vínculo:

E-mail:

Fones:

1. Organização na SME para cuidar da Educação Inclusiva. Quem são os técnicos? Que atribuições? Sempre foi assim? Alguma mudança? Por que motivo?
2. Sobral como pólo do programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”. O que significa essa formação para a educação inclusiva do município?
3. Há alguma outra ação de formação sobre educação inclusiva no município? Se sim, em que temas? A quem se destinam? Parceira com a escola de formação?
4. Há professores de AEE em todas as escolas? E sala de recursos? Há um material didático específico? Como esses professores trabalham? Como consideram o programa? Quais os avanços a ele reputados e os limites? Dificuldades vivenciadas? Detalhar o AEE!
5. Há outras instituições no município que se ocupam do atendimento educacional às crianças com deficiência? APAES, ONG’s? Nomes?
6. Tem conhecimento se os alunos com deficiência incluídos na rede são submetidos à avaliação externa do município? Como isto ocorre? Se sim, quais são os resultados observados? Posso ter acesso a eles?
7. Se sim, como a escola em geral percebe a participação destes alunos nesta avaliação? A relação entre a meta dos 100% e a dos 90% para a premiação... nos 10% restantes estão incluídos os alunos com deficiência?
8. E em relação à Prova Brasil, os alunos com deficiência participaram da avaliação em 2009? Se sim, como isto se deu? Acha que este teste é adequado para esses alunos? Por quê?

ANEXO 5

ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS DIRETORES DAS ESCOLAS A E B DE SOBRAL-CE

Local:

Sujeito:

Cargo/Função: DIRETOR ESCOLAR

Formação:

Profissão:

Tempo de experiência no serviço público:

Tempo de exercício na função atual: Vínculo:

E-mail:

Fones:

1. Quantos são os alunos com deficiência desta escola? Que mecanismos a escola utiliza para conhecê-los?
2. Algum destes alunos frequenta, além da escola, outro tipo de atendimento educacional especializado (APAES, ONG's?). Se sim, quais?
3. A SME provê algum tipo de assistência para o atendimento educacional a estes alunos? Se sim, por meio de que ações?
4. Esta escola possui sala de recursos multifuncionais? Se sim, desde quando? Que equipamentos/materiais possui?
5. Há AEE na instituição? E professor de AEE? Se sim, quantos?
6. Como define o trabalho realizado por este docente?
7. Como considera esta política? Considera-a um avanço? Identifica algum limite? Quais? Quais são as principais dificuldades vivenciadas?
8. Os alunos com deficiência são essencialmente da responsabilidade do professor de AEE ou do professor do ensino regular?
9. Há articulação entre o trabalho desses dois profissionais? De que forma?
10. Os alunos que frequentam o AEE recebem algum tipo de atendimento clínico em centros especializados? Se sim, quantos deles o fazem? E qual tipo de atendimento? Onde? Como percebe tais parcerias?
11. Os alunos com deficiência incluídos nesta escola participam/participaram da avaliação externa do município? Como isto ocorre? Se sim, quais são seus os resultados nestes testes? Posso ter acesso a eles?
12. Se sim, como a escola percebe esta participação?
13. E em relação à Prova Brasil, os alunos com deficiência participaram da avaliação em 2009? Se sim, como isto se deu? Quais foram os resultados mensurados nesta avaliação?
14. Acha que este teste é adequado para esses alunos? Por quê?
15. Em sua opinião, deveria haver outro tipo de avaliação destinadas a estes alunos? Como deveria ser constituída?
16. Qual a articulação existente entre o AEE, a jornada ampliada e o Serviço de Prevenção Escolar?

ANEXO 6**ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS COORDENADORES DAS ESCOLAS A E B DE SOBRAL-CE**

Local:
Sujeito:
Cargo/Função: COORDENADOR EDUCACIONAL
Formação:
Profissão:
Tempo de experiência no serviço público:
Tempo de exercício na função atual:
Vínculo:
E-mail:
Fones:

1. Quantos são os alunos com deficiência desta escola? Que mecanismos a escola utiliza para conhecê-los?
2. Algum destes alunos frequenta, além da escola, outro tipo de atendimento educacional especializado (APAES, ONG's?). Se sim, quais?
3. A SME provê algum tipo de assistência para o atendimento educacional a estes alunos? Se sim, por meio de que ações?
4. Esta escola possui sala de recursos multifuncionais? Se sim, desde quando? Que equipamentos/materiais possui?
5. Há AEE na instituição? E professor de AEE? Se sim, quantos?
6. Como define o trabalho realizado por este(s) docente(s)?
7. Como considera esta política? Considera-a um avanço? Identifica algum limite? Quais? Quais são as principais dificuldades vivenciadas?
8. Os alunos com deficiência são essencialmente da responsabilidade do professor de AEE ou do professor do ensino regular?
9. Há articulação entre o trabalho desses dois profissionais? De que forma?
10. Os alunos que frequentam o AEE recebem algum tipo de atendimento clínico em centros especializados? Se sim, quantos deles o fazem? E qual tipo de atendimento? Onde? Como percebe tais parcerias?
11. Os alunos com deficiência incluídos nesta escola participam/participaram da avaliação externa do município? Como isto ocorre? Se sim, quais são seus os resultados nestes testes? Posso ter acesso a eles?
12. Se sim, como a escola percebe esta participação?
13. E em relação à Prova Brasil, os alunos com deficiência participaram da avaliação em 2009? Se sim, como isto se deu? Quais foram os resultados mensurados nesta avaliação?
14. Acha que este teste é adequado para esses alunos? Por quê?
15. Em sua opinião, deveria haver outro tipo de avaliação destinada a estes alunos? Como deveria ser constituída?

ANEXO 7

ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS PROFESSORES DO AEE DAS ESCOLAS A E B DE SOBRAL-CE

Local:
Sujeito:
Cargo/Função: PROFESSOR DE AEE
Formação:
Profissão:
Efetivo: () **Temporário:** ()
Tempo de experiência no serviço público:
Tempo de exercício na função atual:
E-mail:
Fones:

1. Esta escola possui sala de recursos multifuncionais? Se sim, desde quando? Que equipamentos/materiais possui?
2. Quantos são os professores de AEE desta escola?
3. Como se dá o processo de seleção destes profissionais? Quem tem essa atribuição?
4. No seu entendimento que perfil esse profissional deve apresentar? Que formação é exigida?
5. Qual a sua formação específica para atuar como professor de AEE? Que percurso profissional desenvolveu até assumir esta função?
6. Como avalia a formação promovida pela SME? Cite seus pontos altos e baixos.
7. A SME tem alguma iniciativa de estímulo ao desenvolvimento de pesquisas científicas sobre os processos de inclusão e a atuação dos professores de AEE/ensino regular junto aos alunos com deficiência? Você ou alguém que conhece já participou de algum estudo desta natureza?
8. Quais suas impressões sobre a política que institui o AEE? Considera-a um avanço? Identifica algum limite? Quais?
9. Como é realizado o trabalho cotidiano no AEE? No que consiste o Plano de Trabalho exigida pelo Decreto 6571/09 (AEE)? Que outros instrumentos são propostos pela SME para o acompanhamento do desenvolvimento educacional dos alunos com deficiência?
10. Quais são as principais dificuldades vivenciadas por você no exercício de sua função?
11. Os alunos com deficiência são responsabilidade de quem: professores de AEE do ensino regular?
12. Você participa regularmente do planejamento escolar em conjunto com os demais professores?
13. Há articulação entre seu trabalho e o do professor do ensino regular no tocante aos alunos com deficiência? Se sim, de que forma?
14. Os alunos que frequentam o AEE na sua escola recebem algum tipo de atendimento clínico em centros especializados? Se sim, quantos deles o fazem? E qual tipo de atendimento? Onde? Como percebe tais parcerias?
15. Como os alunos com deficiência incluídos nesta escola são avaliados por você? E pelo professor do ensino regular?
16. Estes alunos participam efetivamente de algum tipo de avaliação externa à escola (do município, Prova Brasil)? Se sim, sabe como isto ocorre? Sabe quais são seus os resultados nestes testes? Se não, o que especula?
17. Se sim, como você acha que a escola percebe esta participação?
18. Acha que este tipo de teste é adequado para esses alunos? Por quê?
19. Em sua opinião, deveria haver outro tipo de avaliação destinada a estes alunos? Como deveria ser constituída?

ANEXO 8

ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS PROFESSORES DAS SALAS REGULAR DAS ESCOLAS A E B DE SOBRAL-CE

Local:

Sujeito:

Cargo/Função: PROFESSORES (SALA DE AULA REGULAR)

Formação:

Profissão:

Tempo de experiência no serviço público:

Tempo de exercício na função atual:

Vínculo:

E-mail:

Fones:

1. Você atua como professor nesta escola e tem alunos com deficiência incluídos na sua sala de aula. Você considera que a sala de aula regular é o principal espaço de atendimento educacional para estas crianças? Por quê?
2. Na sua opinião, todos os alunos, inclusive os com deficiência podem aprender? O que a escola e você podem fazer para que isto aconteça?
3. Que formação (inicial ou continuada) recebeu o capacitou para o trabalho pedagógico com estes alunos? Onde ocorreu e como se caracterizou esta formação?
4. Esta escola possui sala de recursos multifuncionais? Se sim, desde quando? Que equipamentos/materiais possui? Se não, que espaço se destina ao atendimento das crianças com deficiência?
5. A SME tem alguma iniciativa de estímulo ao desenvolvimento de pesquisas científicas sobre os processos de inclusão e a atuação dos professores de AEE/ensino regular junto aos alunos com deficiência? Você ou alguém que conhece já participou de algum estudo desta natureza?
6. Quais suas impressões sobre o AEE? Considera que apresenta mais limites ou avanços? Por quê?
7. O que você sabe sobre o trabalho do AEE?
8. A SME propõe algum tipo de instrumento para o acompanhamento do desenvolvimento educacional dos alunos com deficiência?
9. Quais são as principais dificuldades vivenciadas por você no exercício de sua função?
10. Os alunos com deficiência são responsabilidade de quem: professores de AEE do ensino regular?
11. Há articulação entre seu trabalho e o do professor de AEE no tocante aos alunos com deficiência? Se sim, de que forma?
12. Os alunos que freqüentam o AEE na sua escola recebem algum tipo de atendimento clínico em centros especializados? Se sim, quantos deles o fazem? E qual tipo de atendimento? Onde? Como percebe tais parcerias?
13. Como os alunos com deficiência incluídos nesta escola são avaliados por você em sala de aula?
14. Estes alunos participam efetivamente de algum tipo de avaliação externa à escola (do município, Prova Brasil)? Se sim, sabe como isto ocorre? Sabe quais são seus os resultados nestes testes? Se não, o que especula?
15. Se sim, como você acha que a escola percebe esta participação?
16. Acha que este tipo de teste é adequado para esses alunos? Por quê?
17. Em sua opinião, deveria haver outro tipo de avaliação destinada a estes alunos? Como deveria ser constituída?

ANEXO 9

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARA AS ESCOLAS A E B DE SOBRAL-CE

Ambiente geral da escola: apoio da Ficha de Identificação da Escola.

Especificidades:

1. Chegada e saída de alunos com deficiência:

- Com quem chegam?
- Como são recebidos?
- Pais permanecem na escola?
- Interação com os funcionários da escola (comunidade escolar em geral)
- Hora do recreio: onde ficam?
- Nível de acessibilidade física da escola.

2. Sala de Aula regular (com aluno com deficiência incluído)

- Local onde aluno senta?
- Algum auxiliar institucionalizado? Colega?
- Presença de recursos de acessibilidade?

3. Sala de Recursos Multifuncionais:

3.1. Características principais (materiais, equipamentos, quadro de avisos, etc.).

3.2. O que era antes o espaço.

ANEXO 10

FICHA INFORMATIVA ESCOLAS A E B

NOME DA ESCOLA:	
NOME DO(A) DIRETOR(A):	
MEMBROS DO NÚCLEO GESTOR:	
ENDEREÇO:	
TELEFONE:	6- E-MAIL:
LOCALIZAÇÃO: (X) URBANA () RURAL	
NÍVEIS DE ENSINO MINISTRADOS NA ESCOLA:	
() EDUCAÇÃO INFANTIL N° DE ALUNOS: _____	() ENSINO FUNDAMENTAL N° DE ALUNOS: _____
() ENSINO MÉDIO N° DE ALUNOS: _____	() EJA N° DE ALUNOS: _____
TURNOS: () MANHÃ () TARDE () NOITE	
ALUNOS INCLUÍDOS: _____ DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: _____ DEFICIÊNCIA FÍSICA: _____ DEFICIÊNCIA VISUAL: _____ DEFICIÊNCIA AUDITIVA: _____ DEFICIÊNCIA MULTIPLA: _____ DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM ASSOCIADA A CONDUTAS TÍPICAS: _____ SURDO-CEGUEIRA: _____ ALTAS HABILIDADES: _____	
NÚMERO TOTAL DE PROFESSORES: _____ () EDUCAÇÃO INFANTIL N° DE PROFESSORES: _____ () ENSINO FUNDAMENTAL N° DE PROFESSORES: _____	
REGIME DE TRABALHO DOCENTE N° DE PROFESSORES COM 20 HORAS SEMANAIS: _____ N° DE PROFESSORES COM 40 HORAS SEMANAIS: _____ N° DE PROFESSORES COM PROFESSOR TEMPORÁRIO: _____	
SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL () SIM () NÃO DESDE: _____ EQUIPAMENTOS: _____	
PROFESSOR DE AEE EFETIVO () TEMPORÁRIO () DESDE: _____ NOME: _____ FORMAÇÃO: _____	
NÍVEL DE FORMAÇÃO N° DE PROFESSORES COM MESTRADO/DOUTORADO: _____ N° DE PROFESSORES COM GRADUAÇÃO/LICENCIATURA PLENA: _____ N° DE PROFESSORES COM FORMAÇÃO DE NÍVEL MÉDIO: _____	
NÚMERO TOTAL DE FUNCIONÁRIOS: _____ N° DE FUNCIONÁRIOS COM 20 HORAS SEMANAIS: _____ N° DE FUNCIONÁRIOS COM 40 HORAS SEMANAIS: _____ N° DE FUNCIONÁRIOS COM CONTRATO TERCEIRIZADO: _____	
IDEB DA ESCOLA: 2005: _____ 2007: _____ 2009: _____	

ANEXO 11

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE DO ESTUDO DE CASO

CATEGORIA 1: Políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva em Sobral

- 1.1. Principais ações da SME;
- 1.2. Atendimento Educacional Especializado (AEE);
 - a) Professores: formação, seleção, regime;
 - b) Formações em AEE: nacionais e da SME de Sobral;
 - c) Salas de Recursos Multifuncionais;
 - d) Material Didático específico;
 - e) Relação entre o trabalho pedagógico do professor de AEE e do professor da sala regular;
 - f) Alunos com dificuldade de aprendizagem no AEE;
 - g) Avaliação do processo de ensino e aprendizagem;
 - h) Instrumentais da SME;
- 1.3. Formação do professor do ensino regular: Escola de Formação (ESFAPEM);
- 1.4 Trabalho pedagógico do professor da sala regular com os alunos com deficiência e a “corrida pelos resultados no IDEB”;
- 1.5. Outra instituição de atendimento educacional: APAE;
 - a) Alunos distribuídos nas escolas regulares no turno e contra-turno; APAE como Centro de Atendimento;
- 1.6. Parcerias da SME com outros serviços (Saúde, Assistência Social, etc.)
- 1.7. Educação Especial na política educacional sobralense (os *links*);
 - a) Educação Especial como *dívida*;
 - b) Municipalização das ações;

CATEGORIA 2: Avaliações de desempenho e os alunos com deficiência

- 2.1. Avaliação Externa Municipal e os alunos “da margem”;
 - a) Mecanismo de alocação dos alunos no sistema educacional e na avaliação municipal;
 - b) Avaliação dos alunos com deficiência e a premiação;

c) Participação e desempenho dos alunos com deficiência

2.2. Prova Brasil e os alunos com deficiência

a) Participação (quantitativa);

b) Participação como direito do aluno com deficiência;

c) Tendência ao refinamento do processo;

2.3. Avaliação de desempenho específica dos alunos com deficiência

a) inexistência atual e concepções sobre;

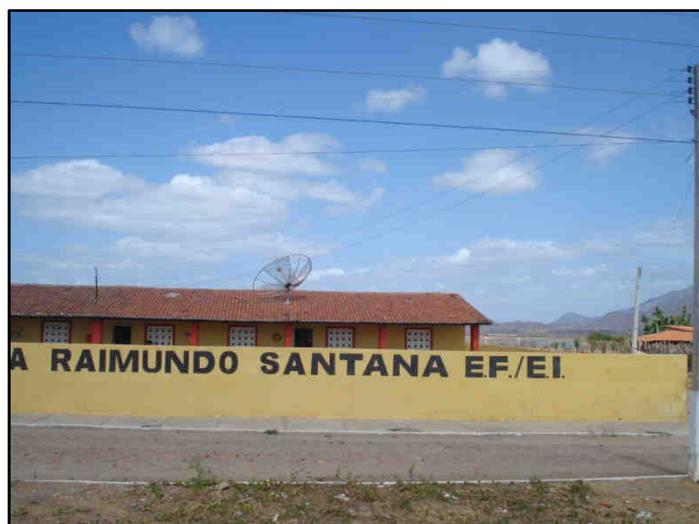
ANEXO 12
FOTOS DA ESCOLA A
FACHADA ESCOLA “A”



ESPAÇO DESIGNADO “SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS”



ANEXO 13
FOTOS DA ESCOLA B
FACHADA DA ESCOLA “B”



CORREDOR ONDE “FUNCIONA” O AEE



ANEXO 14

CARTA DE INTENÇÕES AO SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO DE SOBRAL-CE

Convidamos a Secretaria de Educação de Sobral/Ce, duas escolas deste município, bem como seus gestores e professores a participarem de uma pesquisa que pretende contribuir com as discussões sobre políticas de educação inclusiva e o contexto de avaliação deste sistema municipal de ensino. O objetivo geral desta pesquisa é analisar a relação entre o desempenho do município de Sobral-CE no IDEB e suas Políticas de Educação Inclusiva, com vistas a descobrir se os índices de qualidade consideram o atendimento às necessidades dos alunos com deficiência.

O estudo se desenvolverá por meio de um Estudo de Caso. Para a consecução dos objetivos dessa pesquisa serão utilizadas técnicas tradicionalmente utilizadas nesta abordagem, como a observação não-participante e a entrevista não-estruturada. Pretende-se a observação do contexto de funcionamento da Secretaria e das duas escolas escolhidas e, ainda, entrevistas com o Secretário de Educação, técnicos e assessores da secretaria, professores das duas escolas e uma “voz discordante”.

Esta pesquisa não propõe intervenção e não oferece riscos aos participantes na medida em que não afetará a qualidade de vida, rotina familiar, escolar e trabalho dos mesmos. As informações serão sigilosas e a identidade dos participantes será mantida em anonimato.

Os dados e as informações colhidas com as entrevistas e as observações serão utilizadas para compor os resultados da investigação, as quais serão publicadas em periódicos e apresentadas em eventos científicos, além de proporcionar benefícios para ampliar a visão de profissionais ligados a educação e ou áreas interessadas.

Todos os participantes têm a segurança de receber esclarecimentos a qualquer dúvida acerca da pesquisa e poderão retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa.

Antecipadamente agradecemos sua colaboração
Coordenação da pesquisa: **Ana Paula Lima Barbosa
Cardoso**
Fones: 85 3262 04 63 / 85 3262 04 63
Orientadora: **Rita de Cássia B. P. Magalhães**
Fones: 85 88794219 / 32623129
E-mail: cardoso.paula@uol.com.br

Fortaleza, ____ de _____ de 2010.

Assinatura do Pesquisador

ANEXO 15

FORMAÇÃO DA SME SOBRE AEE



Secretaria da Educação

Coordenação do Ensino Fundamental

Atendimento Educacional Especializado - AEE

Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade

A Educação Inclusiva compreende a construção de uma escola aberta para todos, que respeita e valoriza a diversidade, desenvolve práticas colaborativas, forma redes de apoio à inclusão e promove a participação e desenvolvimento de todos.

Objetivo

Disseminar nacionalmente a política de educação inclusiva e apoiar a formação de gestores e educadores para sensibilizar e efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.

Fundamentação Filosófica

Identidade Pessoal e Social e a construção da igualdade na diversidade (construída nas relações de respeito às diferenças).

A **escola inclusiva** é espaço de construção da cidadania (construída com a participação de todos nas relações escola, família e comunidade).

O **exercício da cidadania** e a **promoção da paz** (promovida pelo acesso aos direitos humanos, políticos, civis, econômicos, culturais e sociais).

A **atenção às pessoas com necessidades educacionais especiais** (atenção e apoio ao acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais).

Fundamentação Legal

O Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e Declaração de Salamanca de 1994.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Documento produzido na Conferência Mundial sobre Necessidade Educacional Especial: Acesso e Qualidade.

LDB: Lei de Diretrizes e Base para Educação Especial na Educação Básica. (resultou de estudos oferecidos à Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional da Educação entre outros provenientes de fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação - 2001)

DIREITOS HUMANOS: Declaração Universal de Direitos Humanos -1948.

A Conferência Mundial de Direitos Humanos -1993 (Viena), representou para o Brasil o marco inicial do movimento de constituição de Bases do Programa Nacional de Direitos Humanos lançado em 1996.

A Conferência Municipal da Criança e do Adolescente em Sobral de 2005, apresentou como objetivo ampliar a participação e o controle social na efetivação das políticas para a criança e do adolescente.

A Constituição de 1988 assegura a todos a igualdade e condições para o acesso e a permanência nas escolas.

Abrangência Nacional e Local

Em 2003 o MEC – através da Secretaria de Educação Especial- SEESP implementou o Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade

De acordo com as informações do portal do MEC, atualmente são 162 municípios pólos. E de 2003 a 2007 a formação da educação inclusiva atendeu 94.695 profissionais da educação com participação de 5.564 municípios.

No Ceará são quatro municípios- pólo Sobral, Juazeiro do Norte, Fortaleza e Cascavel.

Em Sobral tivemos a criação do Projeto de Apoio Pedagógico Específico - agosto/2003

Lançamento do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade – MEC/SEESP (novembro/2003) tendo Sobral como um dos municípios-pólo

I Seminário de Formação de Gestores e Educadores, 2004

II Seminário de Formação de Gestores e Educadores, 2005

III Seminário de Formação de Gestores e Educadores, 2006

IV Seminário de Formação de Gestores e Educadores, 2007

V Seminário de Formação de Gestores e Educadores, 2009

Curso à distância de Atendimento Educacional Especializado – 2007, com atendimento do número de 10 professores do efetivos, em 2008, 13 professores efetivos e em 2009 atenderá 45 professores com ampliação da carga horária de 180 para 448h/a, atendendo a nível de aperfeiçoamento e especialização em parceria com MEC / SEESP/ UFC.

Curso de Formação Continuada para Professores de Atendimento Educacional Especializado – 2003 a 2009, com formação mensal, visitas as escolas e orientações dos técnicos da Secretaria da Educação local.

V Seminário - 2009

Junho – 29 e 30 /2009 - Julho _ 01/02/03

Temáticas abordadas:

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva;

Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Mental;

Direito das Pessoas com Deficiência: Marcos Legais;

O Ensino Comum na perspectiva da Educação Inclusiva: Currículo, Ensino, Aprendizagem, Conhecimento e Avaliação;

Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Física;

Autismo e Inclusão Escolar;

Altas habilidades/Superdotação e Inclusão Escolar;

Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual.

Organizadores: Coordenadora Municipal do programa Iracema Sampaio e equipe técnica da Secretaria da Educação

Palestrantes: 08 palestrantes convidados (Rita Vieira de Figueredo, Francisca Geny Lustosa, Francisco Alexandre Dourado Marapurunga, Marisa Pascarelli Agrello, Aderlane Cavalcante Barreto, Luis Achilles Rodrigues Furtado, Lucimeire Alves Moura, Emanuel Cunha Rio Lima).

Participantes: 101 (49 participantes do município pólo e 52 dos municípios da área de abrangência).

Outras Ações do AEE em 2009

- Abordagem e estudo de temas ligados a Educação Inclusiva nos encontros de formação em serviço dos professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental
- Formação continuada em serviço dos professores do AEE – Atendimento Educacional Especializado (mensal) 8 horas
- Oficinas e palestras extra-formação ministradas por convidados para discutir e vivenciar temas ligados a inclusão de um modo geral e ao AEE
- Compra e distribuição de brinquedos e jogos pedagógicos
- Compra de material para os alunos do AEE (SM Editora)
- Redução de alunos nas turmas com alunos atendidos pelo PAEE
- Ampliação da carga horária dos professores do PAEE
- Compra de material específico para os alunos com deficiência auditiva ou visual
- Seminário de Educação Inclusiva para Gestores

A Formação Continuada dos Professores do AEE e outras ações em 2009



A Secretaria da Educação em 2009 contempla junto ao Programa de Atendimento Educacional Especializado uma demanda de 1480 de acordo com informações colhidas junto às escolas no mês de maio do ano corrente.

E de acordo com a frequência da formação dos professores do mês de setembro contamos com 69 professores que fazem atendimento educacional especializado.

Entre a demanda apresentada temos um total de:

152 DI- Deficiente Intelectual, 15 – DF -Deficiente Físico, 21 Deficiente Visual, 35 DA- Deficiente Auditivo, 74 DML – Deficiente Múltiplo, 1188 – DAP com Dificuldade de aprendizagem ou apresentam condutas típicas, transtornos ou distúrbios que interferem no desenvolvimento da aprendizagem.

Maio – 26/05/2009 - 1º encontro - orientações para os professores em relação as ações do Programa em 2009

Local: 6ª CREDE

Formadoras: Coordenadora Municipal do programa. Iracema Sampaio e equipe técnica da Secretaria

Junho – 19/06/2009 - 2º encontro – Abordagem sobre os caminhos da Inclusão no Brasil e enfoques dos aspectos legais e políticos da escola especial.

Formadoras: Antonia Roseli Roberto de Oliveira e Marisa Pascarelli Agrello

Local: Auditório da Prefeitura

Agosto – 14/08/2009 - 3º encontro – Abordagem sobre a Educação Especial (conceitos de aprendizagens e suas dificuldades, distúrbios da linguagem e da fala, diagnóstico de transtornos e orientações para o trabalho no âmbito escolar.

Formadoras: Antonia Roseli Roberto de Oliveira.

Local: Auditório da Escola José Parente Prado

Agosto – 28/08/2009 - 4º encontro – Orientações para utilização do material didático do PAI e orientações para o trabalho com o público do programa no âmbito escolar.

Formadoras: Liduina Maria Pereira de Oliveira e equipe da Secretaria da Educação

Local: Auditório da Prefeitura

Setembro – 11/09/2009 - 5º encontro – Abordagens teóricas em relação aprendizagem: distúrbios, dificuldades, mediação, abandono escolar, reflexões sobre o papel da escola e do profissional da Educação e esclarecimentos do trabalho no âmbito escolar com material didático utilizado - PAI

Formadoras: Antonia Roseli Roberto de Oliveira e Liduina Maria Pereira

Local: Auditório da Prefeitura

Outubro – 09/10/2009 - 6º encontro

Formadoras: Antonia Roseli Roberto de Oliveira e Liduina Maria Pereira

Local: Auditório da Prefeitura

Novembro – 13/11/2009 - 7º encontro

Formadoras: Antonia Roseli Roberto de Oliveira e Liduina Maria Pereira

Local: Auditório da Prefeitura

Dezembro – 11/12/2009 - 8º encontro

Formadoras: Antonia Roseli Roberto de Oliveira e Liduina Maria Pereira

Local: Auditório da Prefeitura

Material de Apoio Didático aos Professores - AEE

Entrega de 66 Kits contendo: (tesoura, papel 40kg, papel colorido, papel A4, massa de modelar, lápis com borracha, caderno de desenho, apontador, cartolina, papel madeira, E.V.A. pincel, régua, pasta arquivo, cola, durex, clips, e balão).

Entrega dos Kits de livros didático: do Projeto Pensamento, Ação e Inteligência – PAI - atendendo as necessidades dos alunos conforme os níveis de dificuldades identificados pelo professor, e estabelecidos pelos organizadores do material apresentado em cinco níveis.

Entrega dos Kits baixa Visão – contemplando 10 escolas que apresenta a demanda de alunos com baixa visão (Carlos Jereissati, Deliza Lopes, Dinorah Tomaz Ramos, Elpídio Ribeiro, Francisco Aguiar, José Inácio, José Leôncio, José Parente prado, Mocinha Rodrigues e Raimundo Pimentel Gomes – CAIC).

Funcionamento das Salas Multifuncionais - boa parte das 46 escolas municipais apresenta o espaço adequado para atendimento com recursos providenciados pela gestão escolar, outras já foram contempladas com recursos do MEC, algumas já funcionando e 19 escolas ainda aguardando.

Atividades desenvolvidas nas escolas na semana do deficiente: 14 à 18/09/2009

Gerardo Rodrigues - Contação de História



Ermírio de Moraes - Apresentação da peça teatral pelos alunos do Programa AEE.



Netinha Castelo: Passeio com as crianças no trem da alegria



Anexo: Netinha Castelo - Rotary : Atividade de lazer com as crianças



Ações do Atendimento Educacional Especializado – AEE - 2010

- Realização de um encontro mensal de Formação continuada com 80 professores do Atendimento Educacional Especializado- AEE da rede Pública Municipal que realizam atendimento no turno complementar do aluno.

- Distribuição de Kits de material didático;
- Visita às escolas que receberam ou não a sala multifuncional;
- Coleta da demanda escolar a ser atendida pelo programa de Atendimento Educacional Especializado – AEE no turno complementar;
- Realização de consolidados e análise individual da demanda coletada;
- Retorno para a escola, da análise da demanda coletada;
- Atendimento individual ao aluno ou professor, quando solicitado.

ANEXOS 15 A 22