

CRISTIANO CORRÊA DE PAULA

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: AS AÇÕES
DESENVOLVIDAS NO ESTADO DE RONDÔNIA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURSO DE MESTRADO
CAMPO GRANDE – MS
2007**

FICHA CATALOGRÁFICA

Paula, Cristiano Corrêa de.

Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: as ações desenvolvidas no Estado de Rondônia / Cristiano Corrêa de Paula – Campo Grande, MS: UFMS, 2007 (113f.).

Orientadora: Fabiany de Cássia Tavares Silva

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Políticas Públicas de Educação; 2. Educação Especial; 3. Educação Especial no Estado de Rondônia – Pesquisa I. Fabiany de Cássia Tavares Silva. II Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mestrado em Educação. III. Título

CRISTIANO CORRÊA DE PAULA

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: AS AÇÕES
DESENVOLVIDAS NO ESTADO DE RONDÔNIA**

Dissertação apresentada à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como exigência final para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profª. Drª. Fabiany de Cássia Tavares Silva.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURSO DE MESTRADO
CAMPO GRANDE – MS
2007**

COMISSÃO JULGADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Fabiany de Cássia Tavares Silva

Prof^ª. Dr^ª. Alexandra Ayach Anache

Prof^ª. Dr^ª. Maria Dilnéia Espíndola Fernandes

*Dedico este trabalho a minha esposa
Thais Francine Lopes Xavier de Paula e
ao meu filho Vinicius Lopes de Paula por
fazer da minha vida uma eterna
ressignificação.*

AGRADECIMENTOS

À Prof^ª. Dr^ª. Fabiany de Cássia Tavares Silva, pela segura orientação, por sua capacidade de provocar a crítica e a reflexão sobre temas que até então eram tidos como resolvidos e por estar, de forma muito tranqüila, balizando os conhecimentos que adquiri ao longo deste trabalho.

À Banca Examinadora Prof^ª. Dr^ª. Alexandra Ayach Anache e Prof^ª. Dr^ª. Maria Dilneia Espindola Fernandes, pelas análises valiosas e intervenções primorosas que trazem a este trabalho um grande enriquecimento.

Aos demais professores, especialmente à Prof^ª. Dr^ª. Maria Dilneia Espindola Fernandes, que contribuiu de forma significativa na construção do projeto de pesquisa, sempre disponível a discussões que enriqueceram meu conhecimento sobre as Políticas Públicas de Educação, com a disciplina de Estado e Políticas Públicas de Educação.

À Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, fundamentais para o crescimento científico e acadêmico que acabam por influenciar na ordem pessoal.

À Secretaria Estadual de Educação de Porto Velho – Rondônia, sobretudo ao Projeto de Educação Especial que sempre se mostrou disponível para contribuir na realização desta pesquisa, de modo especial à Coordenadora, Prof^ª. Vera Regina Matos, Prof^ª. Rosana de Oliveira Melo, Prof^ª e Psicóloga Solange Maria Alencar. Prof^ª. Ana Maria Soares Gonçalves e a Psicóloga e amiga, Luanna de Oliveira Freitas, por proporcionarem condições para que esta pesquisa se tornasse realidade.

À equipe pedagógica do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP); Prof^ª. Ana Maria, Prof^ª. Marielna, Prof^ª. Laura Cristina, Prof^ª. Leila e Prof^ª. Joana D'arc, por estarem sempre dispostas a contribuir com a pesquisa e incentivar-me a seguir com os estudos.

Aos colegas da turma de Cacoal, especialmente a Alessandra Bertasi, Hilton, Raika, Silvio, Ednéia e Maria Helena pelos momentos ricos e impagáveis que fazem com que este mestrado se torne inesquecível até em seus bastidores.

Ao Professor Mestre Clarides Henrich de Barba da Universidade Federal de Rondônia, por me apresentar ao mundo científico e fazer deste meu caminho.

À Professora Doutora Iracema Neno Cecílio Tada, da Universidade Federal de Rondônia, por me apresentar ao trabalho com as pessoas com necessidades especiais.

Aos meus pais, Lucinêa, Gregório, a minha avó e aos meus irmãos Luana Trindade e Jorge Júnior, por nunca duvidarem da minha capacidade e por me incentivarem sempre.

A minha nova família, Thais e Vinicius, pela presença na ausência, por compreender minhas faltas, pelo suporte que foi e é fundamental, servindo de incentivo em mais um momento tão importante de nossas vidas.

ESTATUTO DO HOMEM

Artigo IV

Fica decretado que o homem não precisará nunca mais duvidar do homem.

Que o homem confiará no homem como a palmeira confia no vento, como o vento confia no ar, como o ar confia no campo azul do céu.

Parágrafo único

Só uma coisa fica proibida: **Amar sem amor.**

(MELLO, Santiago do Chile, abril de 1964)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto as Políticas Públicas em Educação, principalmente no que tange as ações educacionais voltadas para a inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais. Temos como objetivo investigar as proposições da Educação Inclusiva e suas implicações para a Educação Especial, tendo como elemento articulador a implementação ou não das prerrogativas da Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) voltadas à Educação Especial e seu processo de inclusão nas Escolas Estaduais de Porto Velho, Rondônia, por meio da Secretaria de Educação Especial, entre 1990 a 2005. Como resultados podemos dizer que o Estado de Rondônia tem tratado as políticas públicas voltadas para a educação inclusiva em consonância com as propostas estabelecidas pelo Ministério da Educação, voltando suas ações, sobretudo à formação e capacitação de professores.

Palavras-chave: Políticas Públicas de Educação; Educação Especial; Educação Especial no Estado de Rondônia.

ABSTRACT

This research has for its objet Public Policies in Education, principally regarding actions in education oriented towards students with special educational necessities. Its principal objective is to investigate propositions of Inclusive Education and their implications for Special Education, having for its articulating element the implementation or absence of the prerogatives of the World Declaration on Education For All [1990] and the Salamanca Declaration [1994] oriented towards Special Education and its inclusive process in public state schools of Porto Velho, Rondonia, via the Secretariat of special Education, between 1990 and 2005. Results showed that the Brazilian state of Rondonia has treated public policies oriented towards inclusive education in consonance with the proposals established by the Ministry of Education, orienting its actions principally towards the formation and capacitation of teachers.

Keywords: Public Policies in education; Special Education; Special Education in the Brazilian state of Rondonia

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - MAPA DE RONDÔNIA.....	26
FIGURA 2 - DENSIDADE DEMOGRÁFICA.....	27
FIGURA 3 - NÚMERO DE ALUNOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS, MATRICULADOS EM ESCOLAS EXCLUSIVAMENTE ESPECIALIZADAS OU EM CLASSES ESPECIAIS DE ESCOLA REGULAR	32

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - DENSIDADE DEMOGRÁFICA	27
TABELA 2 - ALUNOS EM ESCOLAS REGULARES OU ESPECIAIS	33
TABELA 3 - NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS	34
TABELA 4 - REPROVADOS NO ENSINO FUNDAMENTAL, POR SÉRIE – 1994	71
TABELA 5 - REPROVADOS NO ENSINO FUNDAMENTAL, POR SÉRIE – 1998	71

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 - RELATÓRIO DAS AÇÕES DO PROJETO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA SEDUC/RO, 1999 – 2002	98
ANEXO 2 - RELATÓRIO DAS AÇÕES DO PROJETO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL SEDUC/RO, 2002	104
ANEXO 3 - RELATÓRIO DAS AÇÕES DO PROJETO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL SEDUC/RO, 2004.....	107

LISTA DE SIGLAS

ABEDEV - Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais
ANDE - Associação Nacional de Educação
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BM - Banco Mundial
CAP - Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEADEM - Centro de Atendimento ao Deficiente Mental
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
CIEEsp - Centro Integrado de Educação Especial
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED – Conselho Nacional de secretários de educação
CORDE - Coordenadoria para Integração da Pessoa com Deficiência
DH - Desenvolvimento Humano
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EFA - Educação para Todos
EFMM – Estrada de Ferro Madeira Mamoré
EUA – Estados Unidos da América
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
GATT - General Agreement on Tariffs and Trade
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
MEC - Ministério da Educação
MS - Mato Grosso do Sul

ONU – Organização das Nações Unidas
ONG - Organização não-governamental
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PMDE - Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
PND - Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE - Plano Nacional de Educação
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
PNSE - Programa Nacional de Saúde do Escolar
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PVH – Porto Velho
RO – Rondônia
SEDUC – Secretaria de Estado da Educação
SEESP - Secretaria de Educação Especial
SEMED - Secretaria Municipal de Educação
SENEB - Secretaria de Educação Básica
SESP - Secretaria de Educação Especial
SINTERO – Sindicato dos trabalhadores em educação no Estado de Rondônia
UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para Infância

SUMÁRIO

RESUMO	08
ABSTRACT	09
LISTA DE FIGURAS.....	10
LISTA DE TABELAS	11
LISTA DE ANEXOS	12
LISTA DE SIGLAS	13
NOTAS INTRODUTÓRIAS	16
CAPÍTULO I - POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO NOS ANOS 1990:	
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM QUESTÃO	23
1.1 A Construção do Estado de Rondônia: aspectos histórico-educacionais	25
1.2 A Educação Inclusiva na Perspectiva da Escola Para Todos?	34
1.3 Da Educação Inclusiva à Educação Especial	42
CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA:	
AS AÇÕES DE INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE	
PORTO VELHO (RO)	49
2.1 O Contexto de desenvolvimento da Educação Especial em Rondônia	51
2.2 O Contexto das Ações de Inclusão Escolar em Rondônia: Educação	
Inclusiva sinônimo de Educação Especial?	59
CAPÍTULO III - OS SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO	
PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA (OU NOTAS FINAIS)	69
REFERÊNCIAS	90
ANEXOS	97

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Ingressei na Universidade Federal de Rondônia (UFRO) em março de 1997, no curso de Psicologia. Nesse contexto, trabalhei como estagiário em projetos desenvolvidos com alunos com necessidades especiais (Atividade Social Alternativa [ASA] e Escola 21 de abril), através de atividade extracurricular. Assim, meu interesse pela temática justifica-se pelo caminho percorrido desde o ingresso na graduação até o Mestrado em Educação. Esse caminho esteve relacionado ao trabalho como psicólogo, voltado às pessoas que apresentam necessidades especiais, começando na área clínica (atendimento psicoterapêutico) e posteriormente, na área educacional (atendimento escolar).

Em dezembro de 2002, para conclusão do Curso de Psicologia desenvolvi uma pesquisa voltada para o universo da educação especial, O psicólogo e seu preconceito: o atendimento à pessoa com deficiência, trazendo à tona um cruzamento de minhas indagações e do conjunto de idéias que estava presente na bibliografia consultada.

De posse do Diploma de Psicólogo fiz inscrição no concurso público da Secretaria de Educação do Estado de Rondônia, obtendo aprovação. Assumi minhas funções no Centro de Atenção Pedagógica do deficiente visual (CAP). Pouco depois ingressei no Curso de preparação e capacitação de professores no interior do Estado. Curso esse, que me possibilitou construir algumas idéias sobre o despreparo (emocional e pedagógico) dos professores para trabalhar com alunos deficientes.

Em síntese, diante dos aspectos acima delineados, minha preocupação tem residido no fato de analisar como as políticas de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais (principalmente os com deficiências), estão sendo implementadas no ensino regular. Todavia, estudos recentes (SANTOS, C., 1995, 2002; SILVA E VIZIM, 2003; SENNA, 2003) têm demonstrado que a realidade educacional, incluindo os currículos, a formação de professores, bem como as adaptações didáticas e arquitetônicas, entre outros aspectos, não se encontra adaptada às necessidades dos alunos com deficiência, a despeito das tendências jurídico-normativas e das diretrizes educacionais.

A possibilidade de investigar mais profundamente essa problemática, se consolida para mim, ao ingressar no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Campo Grande.

Nesse sentido, o problema dessa pesquisa, inscrito nas grandes questões que desafiam os governos e o próprio sistema capitalista, situa-se por um lado, na consideração da existência/inexistência de Políticas Públicas para as Pessoas com Necessidades Especiais. De outro, nas práticas que possam significar ações ou ausências do Estado para um processo de inclusão social.

Diante dessa problemática mais ampla, esse estudo pretende responder à seguinte questão: **como as Políticas Públicas de Educação, no âmbito das ações de inclusão escolar, para os alunos com deficiência, têm sido desenvolvidas no Estado de Rondônia?**

Cabe ressaltar que, desde 2001, por meio do Art. 5º da Resolução nº 2/2001, os alunos com deficiência estão reconhecidos como alunos com necessidades educacionais especiais, isto é, aqueles que apresentam:

- I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagem e códigos aplicáveis;
- III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (Conselho Nacional de Educação, Resolução nº. 2, de 11 de setembro de 2001, p. 70)

Com relação ao alunado da educação especial a Constituição de 1988 fala em portadores de deficiência, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) amplia essa categorização, na medida em que fala sobre o educando portador de necessidades especiais. Mas afinal, quem seriam esses educandos? A Declaração de Salamanca (1994) destaca todos aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem; a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994) considera o alunado da educação especial como as: pessoas com deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), pessoas de condutas típicas (problemas de conduta) e pessoas de altas habilidades. (CAIADO, 2003, p. 22-23).

O Plano Nacional de Educação (2001) afirma que as pessoas com necessidades especiais são aquelas com necessidades especiais na aprendizagem em que a origem está na deficiência física, sensorial, mental ou múltipla ou em características como as altas habilidades; a resolução n. 2/2001 do Conselho Nacional de Educação atribui que são alunos com necessidades educativas especiais os que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, dificuldades de comunicação e os com altas habilidades.

Historicamente a educação especial está intimamente relacionada ao conceito de *Normalização*, que surgiu na década de 1970 na Dinamarca, segundo “o qual é necessário criar condições de vida para a pessoa portadora de deficiência, tanto quanto possível, semelhantes às condições normais da sociedade em que vive” (MAZZOTTA, 1982). Uma das conseqüências fundamentais do princípio de Normalização se refere ao princípio de *Integração*. Normalização “é objetivo e Integração é processo, e significa esforços de diferentes segmentos sociais para criarem oportunidades que integram os deficientes à sociedade” (PEREIRA, 1980).

A hipótese principal deste trabalho é de que as políticas de inclusão colocam em prática uma ação desarticulada e sem compromisso com a realidade objetiva das escolas regulares do Brasil, particularmente, de Rondônia. Com isso, os mecanismos históricos de exclusão, presentes na estrutura escolar, continuam praticamente intocados por estar esta fundamentada numa racionalidade que preconiza um padrão de normalidade, servindo para qualificar e desqualificar os alunos, por nele se enquadrarem ou não. Dessa forma, os mecanismos que servem para excluir não estão sendo desconstruídos nas atuais políticas de inclusão do aluno com deficiência e no conjunto de reformas no sistema educacional de Rondônia.

Tal suposição permite, em síntese, pensar, que talvez haja um descompasso existente entre os discursos presentes nos textos norteadores das políticas públicas educacionais, que apontam para a inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais no ensino regular, e os programas e práticas implementadas pelo governo, no sentido de garantir o acesso e a permanência efetiva desses alunos.

Com vistas ao estudo deste suposto descompasso, são aqui analisadas as políticas de inclusão escolar dos alunos com deficiência no Estado de Rondônia, particularmente, na Capital Porto Velho. Partimos do princípio, dê que os alunos com deficiência encontram-se inseridos no contexto mais amplo de uma “globalização excludente” (c.f. FRIGOTTO, 1997), pois “os discursos da educação para todos e da escola inclusiva ocorrem num contexto de exclusão social ampliada, o que aumenta os desafios para assegurar os direitos das pessoas denominadas portadoras de necessidades especiais” (FERREIRA, 1998, p. 14).

Tal abordagem evita analisar de forma mecânica a realidade encontrada e assim corroborar a visão recorrente de que a mera existência da legislação e a prescrição de sua implementação na realidade escolar implicam a solução efetiva do problema da inclusão/exclusão, já que a solução deste problema depende de mudanças e transformações da

realidade escolar que superem estruturas historicamente voltadas à (des)qualificação dos alunos.

Para tanto, temos como objetivo geral, analisar as Políticas Públicas em Educação, na proposição das ações de inclusão escolar dos alunos com deficiência, operadas no Estado de Rondônia. E, como objetivo específico, possibilitar o estudo das ações do Estado de Rondônia e do Município de Porto Velho no processo de inclusão escolar de alunos que apresentam deficiências, bem como propiciar o reconhecimento dos principais nexos da relação Educação Especial e Educação Inclusiva na construção dessas ações.

No Estado de Rondônia a Educação Especial vem se definindo como modalidade de educação escolar que permeia todos os níveis de ensino: fundamental, médio, educação de jovens e adultos, educação profissional e educação infantil. Contudo, figura como projeto subordinado ao Programa de Desenvolvimento do Ensino Fundamental, que por sua vez é subordinado à Gerência de Educação.

O Projeto de Educação Especial tem a função de estabelecer normas e diretrizes que promovam e favoreçam a construção de um sistema educacional inclusivo. Cabe destacar que o P.E.E. tem como alunos atendidos, os que apresentam alguma deficiência, altas habilidades, condutas típicas, ou ainda presente em determinada situação da vida escolar alguma dificuldade de aprendizagem vinculada a uma causa orgânica ou a uma deficiência temporária.

Cabe destacar que, o discurso da educação especial, já sistematizado e universalizado, se vê diante da proclamação da instituição de novas funções diante da educação inclusiva. Nessa perspectiva, a relação entre educação especial e a escolarização ganha outros contornos menos assistencialistas e mais marcado pela oferta de apoio em prol da construção e conquista da autonomia e da independência.

Entendemos por **Educação Inclusiva** uma educação, que amplia os acessos da escola, sistematizando propostas de ação para atenção a todos os alunos, independente de suas origens étnicas, de classe social, condições físicas ou psicológicas, ou ainda apresentando qualquer deficiência intelectual, cognitiva ou sensorial, mantendo além do acesso, a permanência e a qualidade do ensino.

O primeiro aspecto a ser analisado é que a proposta de educação inclusiva, sustentada pelos pressupostos da educação para todos, constitui-se no eixo norteador das políticas públicas educacionais brasileiras referentes à educação especial. Isto se evidencia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9394/96) e no Plano Nacional de Educação (2001). Espera-se, assim, que a legislação sustente a implementação e a efetivação da educação inclusiva. (MELETTI, 1995, p. 40)

Diante disso, buscamos os contornos das políticas educacionais de inclusão direcionadas à educação especial, nos anos de 1990 a 2005, para apreender os elementos constitutivos na reforma educacional do Estado de Rondônia, tomando a capital, Porto Velho, como campo de pesquisa e estudo.

Este período, 1990-2005, compreende o momento crucial do debate sobre a inclusão escolar e o papel das políticas educacionais nesse processo. Isso, talvez, em virtude da influência marcante de um mundo globalizado, no qual os papéis governamentais ganharam um novo aspecto: o de garantir o acesso à informação/educação, para qualificar a mão de obra oriunda dos bancos escolares.

Entendemos que os processos educacionais inclusivos têm sido organizados, sobretudo, para atender aos alunos com surdez, deficiência visual, deficiência física ou deficiências múltiplas. Nesse sentido, o objetivo da Educação Inclusiva parece circunscrever o processo educativo ao alunado deficiente ao invés de buscar a melhoria do processo educativo para todos os alunos indistintamente, delineando políticas educacionais mais abrangentes.

Políticas essas nas quais os conceitos de inclusão, de cidadania entre outros teriam lugar de destaque na análise da sociedade, das políticas (de inclusão), das concepções pedagógicas (inclusivas), das instituições educativas (escola cidadã), dos professores e demais profissionais de educação e dos espaços, as ações.

Enfim, tudo o que diz respeito ao direito à educação, à valorização das pessoas, da vida, das relações sociais tem sido defendido visando a alterar os rumos das políticas sociais e das relações pessoais ampliando seus acessos a todo ser humano.

As propostas de inclusão (pessoas socialmente incluídas ou inseridas são as que fazem parte dos ambientes materiais e simbólicos, educação e cultura, em contraposição às pessoas socialmente excluídas), inclusão escolar (programa de apoio para o aluno que está inserido no sistema regular e ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário bem-estar do educando – Decreto Lei n. 3.298, 1999) e cidadania (exercício do direito) têm permeado as discussões sobre o processo educativo das pessoas que apresentam necessidade educacional especial, inclusive as de ordem biológica. Nos últimos dez anos, essas propostas têm possibilitado discussões que versam exatamente sobre o que propõe e o que não propõe as Políticas Públicas.

Em sentido geral, a política educacional voltada para as ações de inclusão escolar parece propor metas e garantir recursos a fim de possibilitar a educação completa de todas as pessoas independente de suas condições biológicas, psicológicas, físicas e socioculturais. A

esse respeito às contribuições apresentadas pelos autores do cenário da Educação Especial e das Políticas Públicas Educacionais, as quais se constituem em fontes deste estudo (BATISTA, 2000 a e b; BUENO, 2006; FERREIRA, 1995 e 1998; KASSAR, 1999; SANTOS, 2000 e 2001; MAZZOTTA, 1999; entre outros), são elucidativas.

Para dar conta desse estudo foi necessário utilizar uma abordagem que possibilitasse a análise de um processo que se desenvolve em um amplo contexto, mas com expressões de particularidades no Estado de Rondônia. Nesse sentido o desenho metodológico desta pesquisa está orientado pela meso-abordagem, isto é, uma alternativa de compreensão e de intervenção que, como argumenta Nóvoa, procura preencher certas lacunas das investigações precedentes ao focar “[...] a realidade educativa que valoriza as dimensões contextuais e ecológicas, procurando que as perspectivas mais gerais e mais particulares sejam vistas [...]” (NÓVOA, 1999b, p. 20)

Uma dos primeiros procedimentos adotados foi um exaustivo levantamento bibliográfico sobre os temas: Estado e Políticas Públicas, Educação Especial, Educação Inclusiva, Inclusão e Inclusão Escolar. Posteriormente, selecionamos e analisamos documentos normativos em âmbito Internacional, Nacional e Local, na perspectiva de construir um quadro político-normativo.

De um modo geral, a análise das políticas, programas e diretrizes procurou destacar o referencial teórico no qual está fundamentado o tipo de encaminhamento desses alunos no ensino regular; o referencial conceitual sobre quem é o aluno com necessidades educacionais especiais, bem como as ações do Estado para atender ao processo de inclusão escolar, no mesmo instante que procuramos identificar e analisar o desenho das políticas de Educação Inclusiva e/ou Educação Especial em Rondônia.

Para tanto, foram selecionados os que expressam a política educacional dos anos de 1990 a 2005, tendo em vista as alterações nos padrões de intervenção estatal e não estatal no campo educacional resultantes dos desdobramentos assumidos pelas relações político-culturais capitalistas consubstanciadas no neoliberalismo (uma prática econômica que rejeita a intervenção do Estado na economia e deixa o mercado se auto-regular com total liberdade. As privatizações e a livre concorrência são características deste tipo de pensamento).

No âmbito do Estado de Rondônia, é analisada a política de educação consubstanciada no Projeto de Educação Especial (PEE/SEDUC). Este recorte temporal se justifica por ter sido nele definida a política vigente na rede de ensino, cujos princípios nortearam a elaboração das ações do Estado de Rondônia.

Diante disso, esta pesquisa procura no Capítulo I, intitulado **Políticas Públicas Em Educação Nos Anos 1990: A Educação Inclusiva Em Questão**, analisar as Políticas Públicas de Educação a partir dos anos de 1990, colocando em foco a educação inclusiva, uma vez que importantes documentos internacionais passam a ser norteadores deste processo inclusivo. Assim, parte para uma análise dos impactos que surgem, tanto com a Declaração de Jomtiem (1990), quanto com a Declaração de Salamanca (1994), sem perder de vista todo o histórico inserido neste contexto. Uma análise, ainda que pontual, sobre as Políticas Públicas, torna-se fundamentais pelo poder que ela tem de interferir na prática educacional de todos os alunos, mas, sobretudo, naqueles que de alguma forma estão excluídos da possibilidade de participar do cotidiano escolar. Considerando que as políticas públicas podem legitimar a exclusão ou fomentar a inclusão. Já no Capítulo II, **Educação Inclusiva e Educação Especial: as ações de Inclusão Escolar no Município de Porto Velho (RO)**, traz para discussão a diferenciação da Educação Inclusiva e Educação Especial, que até então era tida nas políticas educativas do Estado de Rondônia como sinônimo, além de discutir as ações de inclusão escolar no município de Porto Velho. Para tanto, elabora um quadro histórico do desenvolvimento da Educação Especial em análise de Rondônia, para que seja possível compreender como se constituiu o atendimento educacional aos alunos com deficiências, em Rondônia, sobretudo na capital Porto Velho. E, por fim, no Capítulo III, **Os Serviços de Educação Especial como Programas de Educação Inclusiva (Ou Notas Finais)**, analisa os serviços de educação especial, como programas de educação inclusiva, fornecendo elementos para localizá-los como serviços de educação especial organizados de acordo com os Programas do Ministério da Educação, no âmbito da Secretaria de Educação Especial. Em sentido mais amplo, apresenta as notas finais de análise do desenho das ações de inclusão escolar no município de Porto Velho.

CAPÍTULO I

POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO NOS ANOS 1990: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM QUESTÃO

Este capítulo tem a intenção de discutir a atuação do Estado a partir dos anos de 1990, bem como o delineamento de suas Políticas Públicas, particularmente as direcionadas à Educação Inclusiva, entendendo que o referido período teve grande importância para o desenvolvimento de discussões mais amplas, sobretudo, nos movimentos sociais e na reestruturação de financiamentos da educação. Políticas públicas são aqui entendidas como o **Estado em ação**, é o Estado implantando um projeto de governo, por meio de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade. (AZEVEDO, 2001, p. 5).

O período do Pós-II Guerra Mundial impõe uma reestruturação político-econômica na composição do Estado, em todos os países, provocando uma crise do paradigma econômico que fundamenta o Estado capitalista das últimas décadas do século XIX até meados do século XX, cujas características constituem o chamado neoliberalismo, devido às relações econômicas internacionais assumirem um caráter bilateral e de regulamentações globais.

Esse período das últimas décadas do século XIX e XX foi marcado pela criação da Organização das Nações Unidas (ONU), que surge com organismos próprios para equilibrar e regular a economia mundial, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), mas conhecido por todos como Banco Mundial. Assim o novo cenário econômico sofre a intermediação diplomática nas questões ligadas ao comércio internacional. A supremacia econômica dos Estados Unidos acabou repercutindo sobre o comércio internacional. A moeda de transação foi e ainda é o dólar. Um outro aspecto é a valorização para a recuperação de uma economia de mercado internacional estável e regulável.

Os Estados passam a se reestruturar, organizando-se, principalmente, nas últimas décadas do século XX, essa organização está na origem de medidas sociais, políticas e legislativas, até atingir as administrações do processo educacional, quando se desencadeia o processo político-educacional. Criam-se então instituições que possam gerenciar a autonomia

das escolas, a livre escolha da escola pelos pais, o reforço de procedimentos de avaliação e prestação de contas, a diversificação da oferta escolar, a prestação de serviços escolares e de outros serviços educacionais.

De outra parte, no contexto da (des)regulação neoliberal, a educação ganhou centralidade. Por um lado, devido à base que representa para os processos que conduzem ao desenvolvimento científico e tecnológico, num quadro em que a ciência e a tecnologia, elas próprias, transformam-se paulatinamente em forças produtivas. Por outro, em virtude das repercussões no setor que a regulação via mercado vem provocando, na medida em que esta forja uma nova ortodoxia nas relações entre a política, o governo e a educação. (AZEVEDO, 2001, p. X).

As justificativas apresentadas para essa nova política de gerenciamento e implementação de reformas são, em geral, relativas à:

[...] melhoria da eficiência e da qualidade dos serviços prestados pelas instituições burocráticas da administração pública, à otimização do aproveitamento dos recursos humanos e econômicos, à abertura do setor às iniciativas concorrencias privadas, como meio de incentivo e parâmetro avaliativo dos próprios serviços públicos, entre outros. (SOUZA, 2005, p. 02)

A busca do papel do Estado-nação na consolidação da ordem social capitalista, e sua atuação profícua em relação aos interesses particulares das camadas dominantes, especificamente da burguesia urbano-industrial, a burguesia financeira, que muitas vezes aplicaram recursos às políticas públicas do Estado, determinando metas de aplicação destes financiamentos, foram determinantes na configuração de uma esfera institucional pública que, desde então, têm não apenas representado, mas, acima de tudo, reproduzido as contradições da referida ordem social, conservando tanto as relações sociais de classe, quanto a quebra de universalização do serviço social, expressa na relação entre as esferas pública e privada.

O processo de reforma do Estado começou, a partir de então, a apresentar uma redefinição estrutural, uma mudança de concepção e de prática que vem sendo trabalhada por dentro da própria esfera pública. Quer dizer, ao invés de se reafirmar o conceito de público como esfera ou espaço de realização do bem-estar social (*welfare state*), de representação dos interesses coletivos e de efetivação da soberania popular, forja-se uma manipulação ideológico-conceitual de tal modo que, associando-se público e estatal, difunde-se a idéia do público-estatal como espaço historicamente exaurido e ineficiente, do ponto de vista da gestão e da política econômica, no que diz respeito à realização dos serviços sociais essenciais como

educação, saúde, transporte, habitação, previdência, ou de outras demandas populares e de interesse coletivo.

Ora, sabe-se que atrofiar o Estado através da diminuição de sua atuação nos setores sociais implica, indubitavelmente, a limitação (ou a não-realização) dos interesses e necessidades populares, dos espaços de manifestações e disputas democráticas e de representação cultural. Considerando-se a situação de subdesenvolvimento e dependência econômica internacional que caracteriza a história do Estado brasileiro, cujo perfil social não pode absolutamente ser identificado com o estágio de bem-estar social alcançado pelos países desenvolvidos econômica e culturalmente, acredito que o público-estatal constitui condição de possibilidade e de efetiva realização democrática dos interesses e demandas populares. No caso contrário, a invasão do público pelo privado, ou mesmo a privatização do público-estatal, não apenas acentua as desigualdades sociais de classe, como também intensifica a oposição entre as esferas pública e popular, cuja relação é cada vez mais identificada com a relação social de classe. (SOUZA, 2005, p. 08)

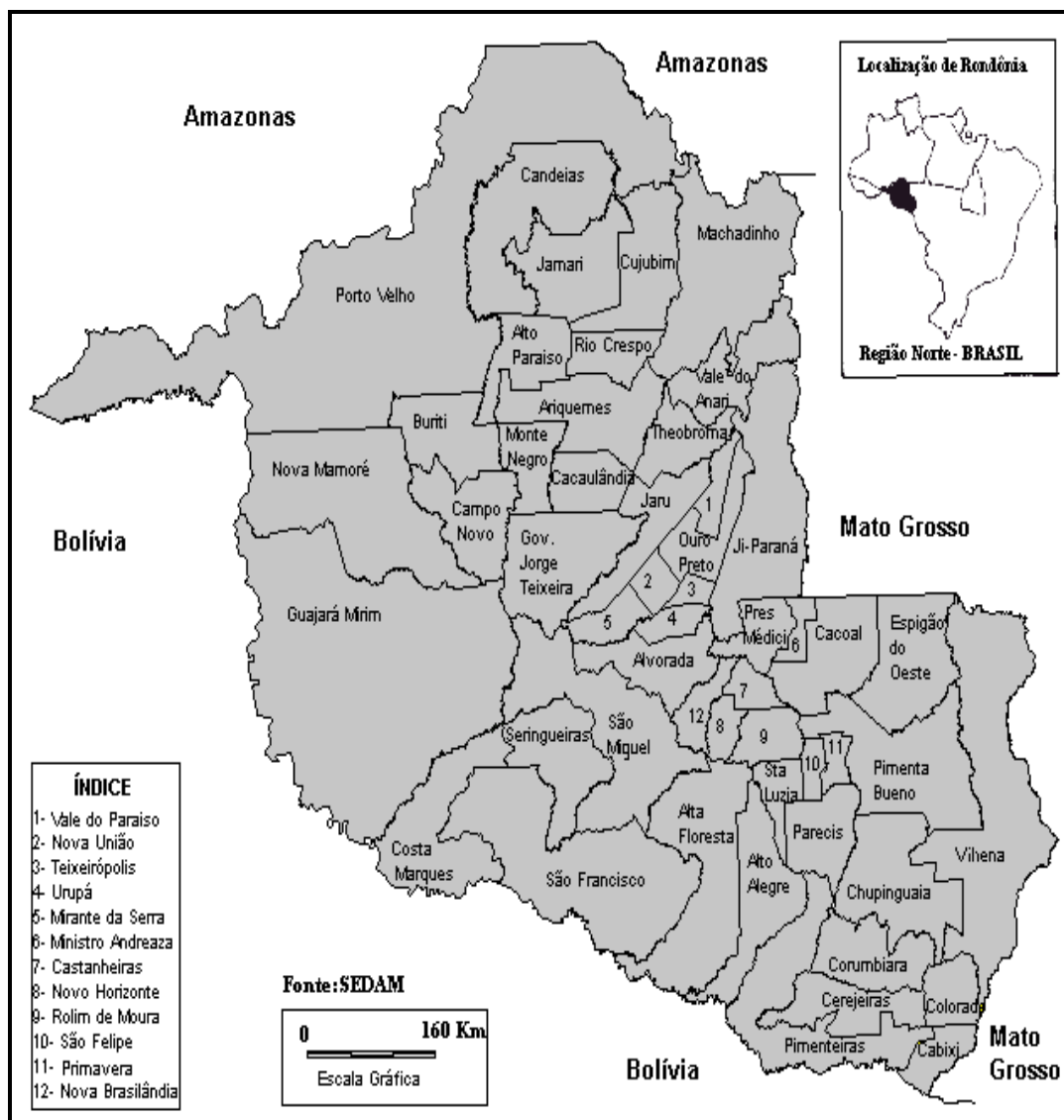
Os processos foram se intensificando, surgindo a regressão das esferas públicas e a busca de uma minimalização do Estado provocando um espírito privatizante justamente em um momento de crise econômica e o das desestruturas sociais, que ganha grande importância durante o primeiro Governo Fernando Henrique Cardoso (1998). O impacto desse quadro sobre a Educação torna-se inevitável.

Intentamos, no próximo item, ampliar as discussões da reforma do Estado e a relação do Estado-Nação com suas entidades federativas para podermos tecer algumas considerações na construção da chamada educação inclusiva e os avanços e retrocessos que se foram operados no Estado de Rondônia e sua capital, Porto Velho.

1.1 A Construção do Estado de Rondônia: aspectos histórico-educacionais

O Estado de Rondônia foi criado pela Lei Complementar n. 41 de 22 de dezembro de 1981. Fica localizado no oeste da região norte, tendo como Estados de fronteira: ao norte, o Amazonas; ao leste, Mato Grosso; a oeste, o Acre e tem como País de fronteira, ao sul e oeste, a República da Bolívia. Suas dimensões territoriais são de km² 238.512,8, conforme podemos verificar na figura 1.

FIGURA 1 — MAPA DE RONDÔNIA



O Estado de Rondônia teve um crescimento populacional espantoso, considerando que, no período entre os anos de 1950 e 1980, o Brasil cresceu 129%. Nesse mesmo período, Rondônia cresceu dez vezes mais. Sua ocupação efetiva se inicia no final do século XIX, formado principalmente por nordestinos que se dirigiam para o Alto Madeira.

A moderna história de Porto Velho começa com a descoberta de cassiterita (minério de estanho) nos velhos seringais no final dos anos 50, e de ouro, no rio Madeira. Mas, principalmente, com a decisão do governo federal, no final dos anos 70, de abrir nova fronteira agrícola no então Território Federal de Rondônia, como meio de ocupar e desenvolver essa região segundo os princípios da segurança nacional vigentes. Além de

aliviar tensões fundiárias principalmente nos estados do sul, por meio da transferência de grandes contingentes populacionais para o novo Eldorado.

TABELA 1 - DENSIDADE DEMOGRÁFICA

Local/Ano	Taxa de crescimento populacional (%)			
	1950/60	1960/70	1970/80	1980/90
Rondônia	6,39	4,76	16,03	7,88
Norte	3,34	3,47	5,02	5,19
Brasil	2,99	2,88	2,48	1,92

Fonte: IBGE, Censo Demográfico de 1950/1990.

O Município de Porto Velho, por meio do Decreto Lei n.º 5812, de 13 de setembro de 1943, tornou-se capital do Território Federal do Guaporé, através da Lei Complementar n.º 41, de 22 de dezembro de 1981, estando situada à margem direita do rio Madeira. Quase 1 milhão de pessoas migraram para Rondônia, e Porto Velho evoluiu rapidamente, de 90.000 para 300.000 habitantes.

FIGURA 2 — DENSIDADE DEMOGRÁFICA

	+	Variação (%)			
		50/60	60/70	70/80	50/80
BRASIL	-	35,4	32,6	27,7	129,0
R. Norte	-	38,8	40,6	63,1	218,7
R. Nord.	-	23,4	26,7	23,8	93,6
R. Sud.	-	35,8	30,1	29,8	129,4
R. Sul	-	49,8	40,3	15,3	142,7
R. C. Oe.	-	69,4	72,3	48,7	334,3
Rondônia	-	88,9	59,1	342,1	1.229,5

FONTE: IBGE: Censo Demográfico, 1950, 1960, 1970, 1980. (2)

Fonte: CHRISTOFOLETTI (1994, p. 108)

Porto Velho surgiu em 1909, de um aglomerado desordenado de barracas, em torno das instalações da Empresa Madeireira Mamoré Railway Company, arrendatário da Estrada

de Ferro Madeira Mamoré e alçou a condição de Município através da Lei n.º 757, de 02 de outubro de 1914, ocorrendo sua instalação solene, em 24 de janeiro de 1915.

Desde meados do século XIX, nos primeiros movimentos para construir uma ferrovia que possibilitasse superar o trecho encachoeirado do rio Madeira (cerca de 380 km) e dar vazão à borracha produzida na Bolívia e na região de Guajará-Mirim, a localidade escolhida para construção do porto onde o caucho seria transbordado para os navios seguindo então para a Europa e os EUA, foi Santo Antônio do Madeira, província de Mato Grosso. As dificuldades de construção e operação de um porto fluvial, diante dos rochedos da cachoeira de Santo Antônio, fizeram com que construtores e armadores utilizassem o pequeno porto amazônico localizado 7 km abaixo, em local muito mais favorável.

Em 15 de janeiro de 1873, o Imperador D. Pedro II assinou o Decreto-Lei nº 5.024, autorizando navios mercantes de todas as nações subirem o Rio Madeira³. Em decorrência, foram construídas modernas facilidades de atracação em Santo Antônio, que passou a ser denominado Porto Novo. O porto velho dos militares continuou a ser usado por sua maior segurança, apesar das dificuldades operacionais e da distância até S. Antônio, ponto inicial da EFMM.

Percival Farquhar, proprietário da empresa que afinal conseguiu concluir a ferrovia em 1912, desde 1907 usava o velho porto para descarregar materiais para a obra e, quando decidiu que o ponto inicial da ferrovia seria aquele (já na província do Amazonas), tornou-se o verdadeiro fundador da cidade que, quando foi afinal oficializada pela Assembléia do Amazonas, recebeu o nome Porto Velho. Hoje, a capital de Rondônia.

No período que corresponde aos anos de 1950 a 1980, o crescimento da população alfabetizada foi de 1,66%. No mesmo período a população analfabeta cresceu em 857%, isso significa que metade da população já havia sido alfabetizada. (cf. CHRISTOFOLETTI, 1994).

A transformação política ocorreu no bojo de uma explosão demográfica: de 491.069 habitantes recenseados em 1980, a população saltou para 1.130.400 habitantes em 1991, apresentando uma taxa de crescimento anual de 7,87% durante a década. Este salto reflete uma forte migração, indicada por uma taxa de imigração líquida de 66,04%, a mais alta de toda a Região Norte e em todo o Brasil ligeiramente inferior, apenas, à registrada no Distrito Federal (67,22%).

Em que pese ter mais que dobrado sua população no curso de uma década, Rondônia registra uma densidade demográfica, em relação à sua área terrestre, de 2,2 habitantes/km² –

³ Conforme consta no site oficial da Prefeitura do município de Porto Velho: Disponível no site: <http://www.portovelho.ro.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1&Itemid=15>.

o que significa que há um aglomerado humano distante entre si e separados por barreiras naturais como rios e florestas. O impacto dessa corrente migratória refletia a tendência nacional de maior crescimento urbano.

Por outro lado, a impossibilidade de acompanhar-se de forma correta o fluxo migratório desordenou os controles de registro estatístico e todas as projeções realizadas no Estado, de tal forma que, ao serem divulgados os resultados preliminares do censo de 1991, verificou-se que as três estimativas habitualmente praticadas para controle – do próprio Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), da Secretaria de Estado de Planejamento e da Fundação Nacional de Saúde, com diferença entre si de até 600 mil habitantes – estavam superestimadas, o que coloca sob reserva todos os indicadores praticados até 1990, muito embora isto não tenha afetado diretamente as estimativas até então oficiais.

A explosão populacional invalida, também, a utilização de parâmetros de distribuição da população com base em dados de 1980, e, no universo do Estado, os sistemas de registro implantados são deficientes, provavelmente incompletos – além disso, muitas áreas ocupadas não tinham seus serviços públicos regulamentados.

Com relação à taxa de escolarização, o ensino fundamental tem dados negativos. Em 1990, cerca de 80 mil crianças e adolescentes em idade escolar na zona urbana e cerca de 220 mil, na zona rural, ficaram fora da escola. (CAMPOS apud CHRISTOFOLETTI, 1994, p. 110).

O volume de investimentos utilizados pela educação foi inexpressivo devido à explosão demográfica que havia se configurado nos anos de 1980 e 1990, para atender cerca de 530 mil crianças e adolescentes em idade escolar, distribuídos, conforme estimativas, em 240 mil na zona urbana e 290 mil na zona rural. Seriam necessárias seis mil novas salas de aula, ou seja, o dobro das já disponíveis, a fim de atender os 30 mil alunos da rede pública.

Nos últimos cinco anos, o número de salas de aula, em Rondônia, cresceu 83%. Na rede privada, a expansão foi de 260%. Parte desta expansão da rede privada se deve ao próprio governo do Estado, que estabeleceu um programa de bolsas de estudo, cedendo professores em troca de vagas na rede privada. Em 1991, 10% dos professores do magistério estadual prestavam serviços na rede particular. (CAMPOS apud CHRISTOFOLETTI, 1994, p. 113).

É importante ressaltar que, devido ao grande fluxo demográfico nos anos de 1970 a 1980, (figura 2), as escolas públicas estaduais não conseguem suprir a demanda estudantil. O Estado passa a permutar bolsa de estudo a alguns alunos, para que estes tenham seus direitos garantidos, enquanto os professores da rede estadual lecionam na rede privada de ensino.

Outro dado de importante relevância é que o período de 1985 a 1990, aproximadamente, denota uma característica peculiar, já que, neste período, a chamada reforma do estado estava se consolidando, numa perspectiva neoliberal, onde os serviços públicos passam a perder espaço para os serviços privados.

Estima-se que, em 1990, 60% da população de 7 a 14 anos não conseguiram matrícula nas escolas de Rondônia. A falta de escolas é mais grave na zona rural, onde apenas 30% da demanda são atendidas. Na zona urbana, este atendimento chegava a 61%. Com relação aos professores, em 1990 constatou-se que 37% não tinham habilitação e destes, 5% não tinham sequer o primeiro grau. Em 1991, 713 professores com licenciatura pediram demissão, devido aos salários baixos, sendo alguns contratados, provavelmente, pela rede privada de ensino.

Por sua vez a Secretaria de Estado da Educação em suas “*Diretrizes Políticas*” (maio/1991) coloca que a impossibilidade do atendimento é consequência do fluxo migratório, concorrendo para a evolução dos índices de crianças fora da escola, principalmente na faixa etária de escolaridades obrigatória, de 7 a 14 anos. (CHRISTOFOLETTI, 1994, p. 111).

Diante dessa situação, o Plano de Governo do Estado, administrado por Osvaldo Piana Filho, de julho de 1991 registra:

A política de educação visa a resgatar o processo de desenvolvimento integral do homem, proporcionando condições para que se harmonize com o meio em que vive e obtenha a qualificação nos aspectos culturais, produtivos, sociais e econômicos.

- Redirecionar as propostas pedagógicas, currículos e conteúdos programáticos, buscando a adequação do processo de educação às condições regionais;
- Modernizar e democratizar a gestão administrativa educacional;
- Valorizar e dignificar o pessoal do magistério;

(...) Para consecução destas políticas, propõe-se o desenvolvimento do seguinte programa e subprograma:

- Programa Estadual de Educação

Subprogramas:

- Atendimento ao Pré-escolar
- Atendimento ao Ensino Fundamental
- Atendimento ao Ensino Especial
- Atendimento à Educação Indígena
- Atendimento de Assistência e Apoio Educacional

A partir de então, o Estado de Rondônia se compromete legalmente com a elevação de seus números de escolas públicas em todo o Estado, sobretudo na Capital, para atender a demanda estudantil e, particularmente, o ensino especial, através das Organizações não-governamentais (ONG's), como a Pestalozzi e Casa Família Rosetta, no entanto, “[...] à

Política Educacional em 1992, os trabalhadores em educação, perderam o direito a 50% da carga horária (1ª a 4ª série) para planejamento e atividades pedagógicas, passando assim a atuar 40 horas em sala de aula”. (CHRISTOFOLETTI, 1994, p. 122).

Ainda de acordo com Christofolletti (1994) em 1991 e 1992, a Secretaria de Estado de Educação de Rondônia (SEDUC/RO) organiza uma grande reciclagem em todo o Estado. Foi a primeira vez que esses cursos de 24 horas foram fornecidos direto aos professores de sala de aula e não aos **multiplicadores**⁴. Sem dúvida este foi um grande avanço no processo educativo em Rondônia, por deixar a critério de cada cidade os cursos que gostaria de receber.

A partir de 1992, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Rondônia (SINTERO) passa a reivindicar melhores investimentos por parte da SEDUC. Um grande efeito de greve se instala no Estado e perseguições políticas engessam as ações governamentais.

Durante a greve dos professores em março de 1993 [...], decidem entrar no gabinete da Secretária de Educação, dos funcionários de uma forma geral: ‘Meu Deus! Eles vão entrar, quebrar tudo, nos machucar...’ (assessora técnica). [...] o gabinete da SEDUC recebe telegramas, cartas exigindo que sejam atendidas as reivindicações dos professores [...] ‘eu acho que nós não temos nada que responder, veja, eles exigem..’ (assessora técnica). (CHRISTOFOLETTI, 1994, p. 118).

A exigência dos professores, feita pelo Sindicato dos trabalhadores em educação no Estado de Rondônia (SINTERO), vem ao encontro de necessidades fundamentais para o bom desempenho das ações educacionais, já que estes tinham perdido o direito às 20 horas de planejamento, salários baixos em relação aos professores federais, o que legitimava a greve dos professores, de acordo com o próprio sindicato. Em 1993, a SEDUC e o Governo do Estado recebem a visita do Conselho Estadual de Secretários de Educação (CONSED) que solicita relatório da assessoria técnica da SEDUC.

De acordo com o relatório 8 dos 15 itens reivindicados pelo SINTERO tratam de questões legais, conquistadas e garantidas por lei, mas que o Estado não cumpria, sendo necessário estabelecer greve entre os professores(CHRISTOFOLETTI, 1994, p. 119). Cabe lembrar também que neste período o processo neoliberal já havia se instalado no Brasil, através do Governo Collor de Melo (1990), pelas privatizações, abertura do mercado interno a produtos importados, congelamento de salários, aumento das taxas de juros e seqüestro de

⁴ No caso “multiplicador” é o termo utilizado quando um curso é oferecido a poucas pessoas, e essas ficam responsáveis de repassar os conhecimentos adquiridos no curso a outros professores do interior ou mesmo da capital.

contas bancárias, além dos cortes de gastos públicos que são adotados, também, pelo Governo Estadual nas suas políticas educacionais.

Tal novidade efetiva-se dentro do modelo neoliberal, que vem sendo adotado no Brasil, desde a posse, em 1990, de Fernando Collor de Melo. Nesse modelo, a sociedade passa a ser pensada sob a lógica da lei da oferta e da procura, ou seja, pelas regras do Mercado, e o Estado restringe ao máximo suas funções assistenciais. Nessa situação, o Estado passa apenas a garantir os lucros ao capital, deixando de atuar como mediador entre as classes sociais, extinguindo as políticas de bem-estar, fortalecendo seus aparelhos repressivos e privatizando seus serviços à população (GENTILI, 2000). Um dos principais propósitos da política neoliberal reside na redução do papel do Estado, eliminando gastos de natureza assistencial, que antes eram assumidos pelas políticas sociais do Estado do Bem-Estar. (TAVARES, 2001, p. 30)

Assim, os serviços da educação especial vão se consolidando por meio das organizações não governamentais (ONG), que recebem recursos do governo estadual, via projetos e lotação de professores nessas mesmas ONG's, mas ainda sem nenhuma política específica para alunos com necessidades especiais. A organização do sistema de ensino em Rondônia não abre espaço escolar para possibilitar a absorção da diversidade, da cultura e do contato entre as camadas populares, conforme prescreve as exigências neoliberais.

A partir de 1996 o Governo do Estado passa a gerenciar os serviços da Educação Especial, os quais são oferecidos pelas instituições assistencialistas, que têm, em princípio, o empréstimo de alguns funcionários do Estado, por exemplo: os professores que passam a assumir as salas especiais nestas instituições ou mesmo a trabalhar na escola especial da capital. Seguem alguns dados da matrícula destes alunos, conforme figura 3.

FIGURA 3 - NÚMERO DE ALUNOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS, MATRICULADOS EM ESCOLAS EXCLUSIVAMENTE ESPECIALIZADAS OU EM CLASSES ESPECIAIS DE ESCOLA REGULAR.

ANO	RONDÔNIA	NORTE	BRASIL
1996	1.532	17.538	201.142
1997	564	12.834	135.299
1998	1.973	22.721	293.403
1999	2.014	22.654	311.354
2000	2.034	20.795	3000.520
2001	2.124	21.064	323.399
2002	2.238	21.340	337.897
2003	2.509	21.887	358.898
2004	2.615	22.420	371.383
2005	2.771	22.844	378.074

Fonte: Disponível no site <<http://portal.mec.gov.br/seesp>>.

O Estado de Rondônia passa a desenvolver a Educação Inclusiva de alunos com necessidades especiais por meio de políticas públicas baseadas por uma legislação específica: Instrução Normativa n. 005 GAB/SEDUC/98. As ações públicas de Educação Especial no estado são norteadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Especial, pela Constituição Federal e pela Declaração de Salamanca. Um único órgão, denominado **Projeto de Educação Especial (PEE/SEDUC)**, fica responsável pela Educação Especial no Estado.

No período de 1980-1991, teve início um processo de desaceleração do crescimento, atingindo um incremento de 247 mil pessoas (21,81%). O volume de crescimento populacional do Estado, no período, 1991-2000, representou 8,61% do volume da região, tendo um crescimento anual de 2,24%.

Esse crescimento populacional na capital resultou em aumento dos investimentos no setor educacional, particularmente, no que diz respeito à educação especial, já que, neste período, a SEDUC ainda não vinha trabalhando numa perspectiva de escola integradora e, muito menos, de escola inclusiva.

A rede de ensino estadual da capital é composta por trezentas e vinte três escolas regulares, uma escola especial e trinta e oito escolas regulares com alunos em sala especial. Do total de trezentos e sessenta e duas escolas, vinte possuem acesso físico às pessoas em cadeiras de rodas ou com dificuldade de locomoção.

TABELA 2 - ALUNOS EM ESCOLAS REGULARES OU ESPECIAIS

Escolas Regulares	Escola Especial	Escolas regulares c/ sala especial	Escola com acesso físico	Total de Escolas
323	01	38	20	362

Fonte: PORTO VELHO, SEDUC/PEP – Projeto de Estatística e Pesquisa (2005, documento).

Encontram-se matriculados duzentos e cinquenta e oito mil, setecentos e setenta e um alunos. Sendo dois mil, duzentos e cinquenta dois na Educação Infantil; cento e noventa e seis mil no Ensino Fundamental e sessenta mil, quinhentos e vinte e nove no Ensino Médio. Desse total, quatrocentos e quarenta oito constituem o alunado com necessidades educacionais especiais, sendo cinquenta matriculados na Educação Infantil, trezentos e cinquenta e nove no Ensino Fundamental e trinta e nove no Ensino Médio. Os dados apresentados dizem respeito ao período de 2003 a 2005.

TABELA 3 - NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS

Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino médio	Total Geral
2.252 alunos	196.000 alunos	60.529 alunos	258.781 alunos
50 alunos incluídos	359 alunos incluídos	39 alunos incluídos	448 alunos incluídos

Fonte: PORTO VELHO, SEDUC/PEP – Projeto de Estatística e Pesquisa (2005).

Os serviços de atendimento aos alunos com necessidades especiais mais utilizados são as classes especiais e as escolas especiais. Há, ainda, turmas comuns com apoio da Educação Especial e instituições conveniadas. Cerca de trezentos e quarenta professores estão habilitados em Educação Especial na perspectiva da inclusão. A formação desses profissionais é feita por meio de cursos de capacitação e graduações⁵.

Esperamos colocar em foco, no próximo item, alguns desses questionamentos, nos aproximando da chamada educação inclusiva, isto é, uma educação que se apresenta como o veículo para assistir as diferenças e as desigualdades, mas ainda desenhada pela educação especial.

1.2 A Educação Inclusiva na Perspectiva da Escola Para Todos?

Desde a Declaração Universal dos Direitos do Homem, 1948, proclamada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), que previa em seu artigo 26, o direito à educação gratuita pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental, que muitas organizações, governamentais e não governamentais, têm voltado suas atenções a uma necessidade básica do ser humano, a Educação.

Pensar em educação, não é só pensar em como ensinar, mas, sobretudo, em possibilitar o acesso irrestrito a todas as pessoas, sem distinção de raça, de credo, de orientação sexual e/ou ideológica, com ou sem capacidade física e mental. Contudo, para que se possa assegurar esses direitos, se faz necessário Políticas Públicas orientadas para a promoção da inclusão e do atendimento educacional à diversidade, para a construção de uma sociedade inclusiva.

A construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático. Entende-se por inclusão a

⁵ As fontes aqui fornecidas têm origem em Porto Velho – RO, SEDUC/PEP – Projeto de Estatística e Pesquisa, 2005.

garantia a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, a qual deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. Como parte desse processo e contribuição essencial para a determinação de seus rumos, encontra-se a inclusão escolar.

Na Declaração Mundial de Educação para Todos realizada em Jontiem, Tailândia, 1990, a proposição era de que os Estados se voltassem a uma política de inclusão, de inserção, de investimento na educação gerenciando setores. Essa proposição estava assentada na oferta de “Educação para Todos” como forma de enfrentamento da pobreza. Diante disso, seus objetivos foram aumentar o número de alunos nas escolas, aumentar o tempo de permanência e satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.

Ao analisarmos o desenho dessa Declaração constatamos que a discussão está centrada em uma escola que em pleno fim de século não conseguiu ser para todos, e ainda não caberia o ‘Todos’ na escola, porque os Estados têm gerenciado cada vez mais uma educação para poucos, onde o acesso e a permanência são restritos a uma minoria, e os investimentos voltados para outros setores, que não o da Educação.

Com relação aos portadores de deficiência, os pobres, os negros, além de toda a camada excluída de cidadãos “comuns”, essa mesma Declaração propõe a universalização da educação, como também aos cidadãos “diferentes”, ao garantir-lhes igualdade de acesso à educação como parte integrante do sistema educativo, independente do tipo de exclusão que sofram.

Entretanto, o mesmo texto discursivo que preconiza a educação inclusiva, uma educação para todos, também cria um discurso que exclui ao eleger categorias prioritárias sobre as quais os planejadores sociais devem agir — educação das meninas, dos pobres e das pessoas com deficiências —, para alcançarem o objetivo da educação para todos. O que indica que “[...] os mesmos discursos utilizados para ampliar a inclusão, são, ao mesmo tempo, regras de normalidade e divisões, que implicam a construção de sistemas que tanto excluem como incluem”. (POPKEWITZ, 2001, p. 114).

Já na Declaração de Salamanca (1994, p. 4), encontramos fundamental contribuição para o processo integrador (em algumas versões processo inclusivo) que hoje está sendo desencadeado. Essa Declaração estabelece que:

Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação

efetiva. Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas.

Assim, parece fundamentar a prática e a filosofia da Inclusão Escolar, colocando como meta aos vários governos do mundo uma mudança diante da aplicação dos recursos financeiros voltados para a educação, lembrando a esses que as crianças que ainda estão fora da escola devem ser incluídas, por meio de uma política de educação para todos.

É importante considerar que as escolas precisam modificar suas estruturas, abrindo seus portões a toda e qualquer diversidade, considerando o referencial de necessidades educativas de toda ordem para que a escola possa

[...] acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiências e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. Todas essas condições levantam uma série de desafios para os sistemas escolares. No contexto desta Linha de Ação "necessidades educativas especiais" referem-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educativas especiais em algum momento de sua escolarização. [...] o mérito dessas escolas não está só na capacidade de dispensar educação de qualidade a todas as crianças; com sua criação, dá-se um passo muito importante para tentar mudar atitudes de discriminação, criar comunidades que acolham a todos e sociedades integradoras. (BRASIL, 1994b, p. 17-18).

Depreendemos dessa citação que, a Declaração não se refere especificamente ao acesso escolar do aluno com deficiência, seja ela de qualquer natureza, mas, sim, de todos aqueles que se encontram excluídos do processo de escolarização. Essa assertiva é o diferencial no desenho do processo inclusivo, a Educação deve ser estendida a todos e as Políticas Públicas devem assegurar essa condição, buscando a qualidade da educação.

No cerne da idéia de inclusão, seja ela social e/ou escolar, nos deparamos com uma problemática universal, isto é, não somos iguais. Diante disso, entendemos que cada um de nós se constitui em uma realidade singular, um ser único. Assim, quando apontamos nossas particularidades, criamos, por assim dizer, um ser coletivo. Esse agrupamento de características compõe-se de coletividades parciais, que se entrecruzam e se complementam: grupos, classes, categorias, guetos, setores, etc.

Essa segmentação que constitui o social nos torna comuns a certos pontos, produzindo a multiplicidade. Somos mulheres, homens, adultos, crianças, jovens, idosos, homossexuais, heterossexuais, brancos, negros, pardos, judeus, cristãos, etc. A construção de

uma sociedade inclusiva é um processo que tem como fundamento o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático. Nesse sentido, entende-se por inclusão

[...] a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. (BRASIL, 2000, p. 20).

Somos todos múltiplos, porque somos singulares. Somos todos efeitos de composições de uma grande coleção de traços: uma criança não é apenas uma criança, mas traz em si uma história singular e plural, uma etnia, uma família, uma classe social, um gênero, enfim. Se, por um lado, identificamos essas características como fatores de agregação e de agrupamento, por outro lado, podemos identificar essas mesmas características como pivôs de práticas segregativas e excludentes. Por isso a necessidade de retermos os princípios comumente presentes nos discursos sobre Educação Inclusiva. Não se pode entrar nesse campo com vistas simplesmente a incluir essa ou aquela categoria, parcela ou grupo. Tampouco com base em características individuais.

O que se vê com mais frequência nas práticas supostamente inclusiva é a ação de integrar os indivíduos tentando fazer desaparecer suas diferenças, o que acaba provocando a não aceitação do próprio indivíduo, porque ele é o todo que se apresenta. Criam-se condições de acessibilidade e passa-se a olhar a todos como iguais, perde-se a singularidade. Inclui-se o sujeito diferente fazendo com que a diferença fique do lado de fora, assim não incluímos a diferença, mas aquilo que o torna igual, embora isto aconteça com todos os alunos, quando tratamos dos alunos incluídos este quadro parece acentuar-se.

Geralmente as referências que temos do sujeito, como o traço que o marca (indivíduo ou grupo) como diferente dos outros é processo com via de mão dupla. Na prática, busca-se operacionalizar medidas que possam criar condições objetivas e possibilitar os sujeitos a uma ação, por outro é exatamente aquilo que o torna diferente, constitui-se o motivo de seu afastamento. Ao mesmo tempo em que se prescrevem determinados modelos de conduta, proíbem-se outros, sempre na tentativa de ser aceito.

Dessa forma procuramos produzir parcelas de realidade que atendem à expectativa de assegurar a convivência relativamente pacífica de todos: um conjunto de medidas objetivas é estabelecido com base no postulado do respeito às diferenças e individualidades. Os sujeitos que têm alguma diferença se vêem acolhidos ao coletivo maior da sociedade, pela via da democratização do acesso, da criação de condições de igualdade de tratamento, da oferta

dirigida de oportunidades e de inúmeras alternativas. Essas medidas constituem uma boa parcela da macro-política de inclusão, mas é apenas uma parcela.

Não deixamos de considerar que essa política de supressão das desigualdades de acesso gera uma onda de homogeneização que acaba por soterrar as singularidades e exacerbar um pretensão igualitarismo social que, quando muito, contribui para que se produza uma falsa representação de que todos somos iguais. Não somos iguais e, por conseqüência, não podemos ser tratados como iguais. Ou, pelo menos, não é tratando a todos como iguais que fazemos à inclusão, mas tratando todos iguais no campo dos direitos, dos acessos.

Incluir supõe estabelecer condições iguais de acessibilidade. Mas não é somente isso. Criar condições de igualdade de acesso é o primeiro passo na direção de viabilizar um estado comum de bem-estar. Mas não se pode pretender a supressão das diferenças. Trata-se, isso sim, de considerar as diferenças como peculiaridades que demandam atenções específicas, medidas especiais de tratamento a sujeitos que apresentam características e necessidades singulares.

A singularidade é a condição que, longe de nos identificar como algo fixo, igual a nós mesmos, estáticos, como um rótulo, é a condição que nos identifica ao mesmo tempo como comuns (sujeito, humano, vivo) e diferentes (único, incomparável). Essa singularidade é que nos permite dar um passo consistente na direção de incluir, de fato.

Mais que integrar, mais que socializar, incluir. Sem homogeneizar, sem igualar, sem generalizar. Incluir como sujeitos únicos, singulares. Porque o grupo, o coletivo está longe de ser um campo homogêneo. Um grupo não é um grupo de iguais. Ao contrário. Um grupo, uma classe, é uma constelação de diferentes.

A idéia de escola para todos vem sendo trabalhada numa perspectiva de criar condições de possibilidade tanto para a escola quanto para os sujeitos que dela vão participar. É uma escola com condições de possibilidade para qualquer sujeito, sem, com isso, significar que todos devem estar na escola. Diferentemente, significa que todos podem estar na escola.

Nesse sentido, expande-se o princípio da inclusão escolar, na Educação Inclusiva, estendendo-se a ação para todos os sujeitos e não apenas na direção daqueles estereotipados ou identificados como deficientes. A prática escolar usual, como já afirmamos, tem sido baseada em uma suposta universalidade e homogeneidade dos sujeitos de maneira que a ação educativa é levada a efeito de forma generalista e massificadora, igualando todos os sujeitos sob a máscara do aluno universal.

Falamos em Educação Inclusiva como que na tentativa de atenuar o impacto da exclusão, incluir aquilo que está à margem, assim procuramos nas Políticas Públicas garantir,

na forma da lei, a construção de uma sociedade inclusiva que adquira novos paradigmas, novas tendências. Incluir significa dar condições, possibilitar, ensinar e constituir o acesso à informação.

Por um lado, essa lentidão parece trazer as marcas dos fatores implícitos ao processo de inclusão, as quais acabam por minimizar a relação de atenção aos que se encontram, nesse momento, excluídos. Diante disso, faz surgir atuações das ONG's que atuam nas lacunas abertas pelas ações do Governo, implementadas, muitas vezes, pelos próprios eventos que tem como função minimizar o impacto dessa exclusão. Por outro, a Política social é construída num terreno de conflitos que se expressa, por um lado, as demandas da sociedade e, por outro, a ação do Estado.

O processo educacional inclusivo tem como objeto a luta pela democratização de direitos sociais que possam evidenciar uma importância na construção e manutenção da cidadania. Além disso, ela não é uma novidade inaugurada nos anos de 1990, muito embora todo o processo educacional inclusivo tenha sido conquistado neste período, mas suas raízes estão fincadas numa história muito anterior. Países como Estados Unidos, França ou os demais países da Europa, a inclusão escolar ainda apresenta problema, enquanto no Brasil é necessário concretizar muitas ações.

Devemos considerar, em primeiro lugar, que uma política pública sempre emerge no contexto dos interesses e necessidades socialmente pertinentes, guardando estreita relação com representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria e com as estruturas de poder e dominação que tem no Estado seu lócus de condensação. Azevedo (1997, p. 05) afirma que “[...] políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do estado em que tem lugar”. Em segundo lugar, políticas públicas, especificamente as educacionais, estão necessariamente articuladas ao projeto de sociedade a ser implantado ou que está em curso. Por sua vez, o projeto de sociedade é sempre construído pelo embate das forças sociais que, tendo poder de voz e decisão, fazem chegar seus interesses até ao Estado e à máquina governamental.

O desenvolvimento de implantações de políticas públicas se manifesta primeiramente no entendimento que o Estado faz sobre a pessoa com deficiência, suas qualidades, potencialidades, se representa um ser em potencial de consumo, principalmente. As adequações no processo inclusivo educacional são complexas, pois necessitam considerar cada aluno em suas características pessoais. A educação inclusiva vai de encontro ao processo neoliberal que coloca tudo e todos em um único aspiral de consumo, empregando a moda do adquirir sem compreender.

As Políticas Públicas interferem na prática educacional de todos os alunos, mas, sobretudo, naqueles que de alguma forma estão excluídos da possibilidade de participar do cotidiano escolar. Essas políticas podem ser compreendidas através de contribuições teóricas, como por exemplo, as ações consideradas de inclusão.

Assim, as políticas públicas passam a ser vistas pelo Estado como a instrumentalização de sua própria atuação, ainda que naquilo que lhe interessa é de construir diferentes sujeitos, e isto está diretamente relacionado à vontade política no sentido de distribuir ou não o poder e de abrir espaços sociais de articulações. É nesse ponto que percebemos como o Estado atua e se articula e que propostas ele apresenta, para legitimar ou não sua atuação política, social e educativa.

A legislação busca determinar preferência a algumas modalidades de atendimento educacional, colocando como possibilidade outras formas de atendimento. Conforme a Constituição de 1988, as políticas de inclusão propõem três situações possíveis para a organização do atendimento: participação nas classes regulares, de recursos, sala especial e escola especial.

O poder público, por ofício, assegura o atendimento de qualidade e manutenção desse atendimento às pessoas com deficiência, o pleno exercício de seus direitos básicos, não só o direito à educação, mas também a toda forma de atendimento necessário ao bom desenvolvimento dessa pessoa, para que ela possa ter, de fato e de direito, sua inclusão educacional assegurada.

Observamos que, apesar do discurso pró-inclusão, o processo de exclusão é inevitável, pois, falta implementação dos instrumentos capazes de atender as necessidades daquelas pessoas que se deparam com as barreiras existentes, entre elas o preconceito, a acessibilidade, o acesso aos prédios públicos. O que denuncia que muito do que está disposto na lei, não se cumpre.

Dessa forma, estendendo a educação inclusiva aos povos indígenas, Venere, traz a seguinte situação, a partir do alerta de um professor indígena da etnia Gavião, para o qual há uma lacuna entre o modelo da escola tradicional e as práticas culturais das suas aldeias:

Então, não tem um lugar específico para essas pessoas e lá dentro da escola, uma escola do branco, um modelo copiado pelo branco, que dentro de uma sala lá fechada, acontece isso. Agora quando ele está andando livre pra aldeia, pescando, brincando, não acontece nada. Não. Vive como pessoa normal. Agora entrou numa sala de aula, dentro de uma sala pra estudar, ele não é aceito. Dessa forma eu observei lá na minha sala de aula, inclusive eu não consegui dar aula. **(fala do professor indígena)**. Quanto aos professores indígenas, que enfrentam o desafio de trabalhar nas escolas das aldeias, necessitam de informações e um diagnóstico sobre

o assunto para o engajamento e operacionalização junto aos seus alunos. Afinal, como estes professores vão se comportar perante uma criança que apresenta, por exemplo, problemas de surdez? (2005, p. 69-70).

Um dos problemas da operacionalização do princípio inclusivo está diretamente relacionado ao acesso à proposta de inclusão escolar, dos próprios professores, em todas as classes sociais, dos políticos, em todas as esferas públicas e em todas as salas de aula de todas as escolas.

A inclusão, hoje assumida como um novo paradigma social e educacional pelas políticas educacionais, vem defender uma sociedade mais justa e mais democrática, livre das práticas discriminatórias e segregacionistas que marcaram negativamente a história da humanidade, sendo construída num outro contexto cultural, político e ideológico.

Na atualidade, de acordo com Marques (2001), políticas públicas de inclusão pressupõem que todas as pessoas são iguais no que se refere ao valor máximo da existência: a humanidade do homem. A diferença não deve, pois, se constituir num critério de hierarquização da qualidade humana. Independente da condição existencial de cada um, todos têm igualmente os mesmos direitos.

Assim, o que se deve considerar é a diferença na totalidade e a totalidade na diferença, evitando dessa forma uma hegemonia que possa prejudicar o ser aprendente, de um lado, e o diferente (desigual), do outro. Nas suas palavras (MARQUES, 2001, p. 68) “[...] ser diferente não significa mais ser o oposto do normal, mas apenas ‘ser diferente’. Este é, com certeza, o dado inovador: o múltiplo como necessário, ou ainda, como o único universal possível”, o que deriva em práticas sociais de reconhecimento e respeito pelo outro, esse é certamente o elemento fundamental para um processo inclusivo de sucesso.

Dessa forma, o sentido do processo de uma política educacional com ações voltadas para a inclusão escolar, considerado dentro de um princípio de formação ideológica igualitária, faz com que sejam abolidos completamente os serviços segregados, para todos os sujeitos. Quanto mais rico e possível de desafios for o ambiente escolar maior a contribuição deste ambiente para que o sujeito tenha garantido seu potencial para aprender, vindo a política de inclusão como um desafio.

Sob este ângulo, cabe analisar a intencionalidade política de democratizar a escola deixando de compreender as reais condições nas quais as crianças com deficiência, com dificuldades de aprendizagem, com diferenças, estão sendo ali incluídas. (VIZIM, 2003, p. 52).

Reforçando o ideal democrático de escola para todos, o princípio fundamental da Declaração de Salamanca, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (1994), afirma que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem na rua e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. Verifica-se que tal princípio contempla o atendimento de toda a diversidade existente em nosso meio social, o que implica em grandes desafios para nosso sistema escolar.

A formação discursiva inclusiva que faz parte da formação ideológica da inclusão pressupõe pensar os sujeitos na sua diversidade “[...] as políticas atuais no país têm procurado viabilizar essa escolarização, porém, o que inversamente assistimos é uma dicotomia entre a filosofia e a prática inclusiva”. (LAUAND, 2000, p. 94)

Carvalho (2001, p. 94) ao falar sobre o seu entendimento de inclusão, usou as seguintes palavras: “A inclusão provoca o aprimoramento da formação dos professores e é também um pretexto para que a escola se modernize, atendendo às exigências de uma sociedade que não admite preconceitos, discriminação, barreiras entre seres, povos, culturas”.

Deslocar os sentidos de uma formação ideológica excludente para uma formação ideológica inclusiva implica pensar uma sociedade para todos, em pensar os sujeitos na sua diversidade, dentro de uma formação discursiva que tenha como pressuposto o fato de que os dados se constituem num determinado momento, são históricos, sociais, culturais, não existindo um referencial único, mas uma disposição para lidarmos com o dado e para considerarmos todas as possibilidades da vida.

Contudo, a Educação Inclusiva tem se singularizado, em nosso país, no discurso da Educação Especial, o que provoca sua restrição aos alunos com deficiência. Dessa forma, no próximo item, tentaremos apontar os percursos pelos quais tais restrições vêm sendo construídas e alimentando o princípio de sinonímia.

1.3 Da Educação Inclusiva à Educação Especial

As várias reformas educacionais ocorridas no País nos últimos anos, sobretudo, após a Conferência de Jotiem em 1990 e a Declaração de Salamanca em 1994, trouxeram ao poder público a responsabilidade de responder de forma imediata às dificuldades encontradas no

oferecimento de escolarização àqueles alunos que ainda não tinham acesso aos sistemas de ensino.

Coraggio (1999) afirma que a política de educação para todos, vem endossar a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, definindo políticas no âmbito da estratégia de desenvolvimento humano. Nesse contexto, a educação básica vem representando a possibilidade de satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA), de todos, sendo vista como instrumento que faz avançar a eficiência econômica de cada um e, de acordo com as premissas neoliberais, do conjunto da população.

Antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9394, de dezembro de 1996, outros instrumentos legais já preconizavam e subsidiavam a política de uma escola para todos, inspirados nos princípios democráticos dos direitos sociais, defendidos na Constituição Federal de 1988. Com efeito, a necessidade de instauração e consolidação da política de inclusão escolar já se constituía em objeto de debates tanto no âmbito nacional como internacional.

Com a aprovação da LDB, 9394/96, consolidou-se uma proposta de educação inclusiva, na qual todos que apresentassem necessidades especiais⁶ pudessem participar de forma igual às demais circunstâncias educacionais, em um mesmo processo de aprendizagem no sistema regular de ensino. O sistema escolar passa a ser um só e para todos, sem qualquer discriminação, prescreve a lei. Assim, a educação se modifica e a escola ganha outras funções, além daquelas que já exercia, conforme nos cita Mittler (2000, p. 25):

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação.

A LDB, 9394/96, propõe uma nova estrutura nos sistemas educacionais de ensino, nos seus diferentes níveis e modalidades. Importante salientar que essas mudanças provocaram a implantação de uma política voltada para a inclusão de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, como também àqueles

⁶ De acordo com o MEC são alunos que apresentam, durante o processo educacional, dificuldades acentuadas de aprendizagem que podem ser vinculadas ou não a uma causa orgânica específica ou relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências, abrangendo dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, bem como altas habilidades e superdotação. Disponível no site: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 03 maio 2006.

inseridas nas escolas especiais ou salas especiais, transformando, dessa forma, a estrutura educacional adotada até aquele momento.

Essa nova estrutura pode ser observada em duas fases que pareceram bem definidas, sendo que a primeira teve como marca a falta de políticas mais específicas no acesso e permanência de todos os alunos na escola em sistemas até então tidos como ‘eficazes’. Depois, uma política de Integração, que objetivou inserir numa mesma sala de ensino regular pessoas que apresentassem ou não alguma deficiência, sem que as escolas operassem quaisquer modificações educacionais, filosóficas ou estruturais nas suas formas de ensinar.

Para entendermos a construção da educação inclusiva e mais propriamente a educação especial como política pública, é de fundamental importância que sejam analisados os aspectos legislativos que norteiam sua história no contexto do movimento educacional, e as mudanças ocorridas a partir das propostas desses documentos oficiais.

Isso será possível a partir do estudo da construção histórico-legislativa, sobretudo, a partir da chamada reforma do Estado, das propostas oriundas das declarações internacionais e das repercussões destas nas legislações nacionais, bem como a proposta educacional do Estado.

A educação no Brasil passou a ser assegurada em documento oficial ainda no período do Império, com a primeira Constituição Brasileira, outorgada em 1824, que garantiu em seu artigo 32 “[...] a instrução primária gratuita a todos os cidadãos”, mas não explicitou sobre a efetivação dessa instrução, isto é, a responsabilidade, impedindo sua efetivação de forma plena.

Nos anos de 1960 algumas reivindicações orientadas pelos direitos sociais provocaram ganho de espaços sociais; a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 4.024, de 1961, traça as diretrizes da educação nacional, apresentando pela primeira vez referência à educação especial de âmbito da educação geral. Nesse período há o crescimento das escolas públicas e a implantação de algumas classes especiais, mesmo assim, elas não conseguiram atender à demanda de escolarização das crianças com deficiência.

O Estado não se compromete em assumir a educação especial na sua especificidade, oferece o acesso, mas não a manutenção do serviço, principalmente, para as pessoas com deficiências mais severas, indicando essa responsabilidade ao setor privado e às instituições de caráter assistencialista. Tais serviços já ocorriam nessas condições antes desse período, contudo a LDB n. 4.024, de 1961, já normalizava essa situação ao estabelecer que o atendimento aos alunos mais comprometidos ficaria por conta das referidas instituições, como

as Pestalozzi's, as APAE's, entre outras, e as classes especiais das escolas públicas atenderiam a população menos comprometida.

Nesse sentido, podemos verificar que, naquele momento, a educação especial não foi totalmente assumida pelo Estado, somente por meio de recursos financeiros manteve os serviços vinculados às instituições especializadas de caráter assistencial.

Segundo Jannuzzi (1995, p. 24) o regime militar 1964 privilegiava como política pública a segurança nacional para o desenvolvimento. Nesse contexto, a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, é promulgada e nela a educação especial é assegurada aos deficientes físicos ou mentais, ou àqueles que se encontravam em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e aos superdotados de acordo com as normas fixadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Jannuzzi (1995), ao analisar a educação especial, explicita que a influência efetiva dos setores privados no Brasil acabou caracterizando uma parcial simbiose, entre o privado e o público, determinando as políticas públicas, criando o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), pelo Decreto nº. 72.425, de 3 de julho de 1973. Posteriormente, o CENESP daria lugar à Secretaria de Educação Especial (SESPE), órgão central de direção superior do Ministério da Educação. Essa criação é resultado da grande influência das instituições privadas de educação especial em nosso país, caracterizando-se, naquela época, como um dos projetos prioritários do governo federal. (JANUZZI, 2005, p. 42).

Sobre esse aspecto da presença das instituições privadas o artigo 208, inciso III, da Constituição, ao se referir à oferta de atendimento educacional às pessoas que apresentam alguma deficiência, não descarta a contribuição das instituições privadas, ao atribuir como dever do Estado o atendimento a essa população na rede regular de ensino, mas também não o inclui.

A partir da promulgação da Constituição de 1988, os Estados e municípios passam a assumir o papel de manutenção da educação já que o poder federal vai ficando cada vez mais no desenvolvimento das políticas sociais, ficando ao critério de cada esfera administrativa sobre como decidir a respeito das questões locais.

Na década de 1990, o Brasil participou de vários eventos internacionais em que foram discutidos e reafirmados acordos de implementação dos Direitos Humanos, década também marcada pela presença hegemônica do discurso neoliberal, que critica a ação direta do Estado em vários setores da sociedade como, por exemplo, no desenvolvimento das políticas públicas, valorizando a iniciativa privada como uma estratégia para a modernização do Estado.

O termo cidadania para todos (enquanto acesso à escola) passa a ser incorporado no discurso oficial do país. Logo, a educação especial, que até então estava absolutamente à margem do processo educativo e que historicamente se configurou pelas marcas de tensões entre o público e o privado (ONG'S), sobretudo, com caráter assistencialista, passa a estar dentro das propostas de parcerias entre os serviços públicos e privados que se evidenciam frente à proposta de modernização do país.

As formas de prestação de serviços são, na educação especial, fornecidas basicamente por organizações privadas sem fins lucrativos e que ganham força com a omissão do Estado, seja através de sua organização de serviços nas redes públicas, seja através do financiamento dos serviços das instituições especializadas. Este financiamento ocorre em formas variadas, da cessão de recursos humanos ao repasse de recursos financeiros.

Desde o início dos anos de 1990, presenciam-se movimentos antagônicos: um é proveniente da incorporação cada vez maior do discurso que apresenta a educação especial, ou melhor, os indivíduos com deficiências, como indivíduos portadores de direitos e, assim, os incorpora ao discurso dos direitos humanos, principalmente, em relação aos direitos civis e sociais. Em um outro pólo, há a ruptura, o desmantelamento das políticas sociais por parte do governo, atrelado às imposições neoliberais na economia e suas conseqüências para a população.

Ao assumir o referido discurso de educação para todos, o Estado legitima a criação de programas de prevenção e atendimento especializado, já previsto no art. 227 da Constituição Federal de 1988, mediante a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos às pessoas com deficiência. (KASSAR, 2003).

A LDB n. 9.394, de 1996, em seu artigo 2º, estabelece que a educação é “[...] dever da família e do Estado”, indicando uma inversão do enunciado do artigo 205 da Constituição Federal vigente, mediante o processo de descentralização previsto na Reforma do Estado, que propõe a transferência de responsabilidades da União e Estados para os municípios, determinante para as significativas mudanças do sistema educacional brasileiro.

No ano de 2001 é aprovado o Plano Nacional de Educação, Lei n. 10.172⁷, de 9 de janeiro de 2001 traz em sua redação a idéia de

[...] articular as ações de educação especial e estabelecer mecanismos de cooperação com a política de educação para o trabalho, em parceria com organizações governamentais e não-governamentais, para o desenvolvimento de programas de qualificação profissional para alunos especiais, promovendo sua colocação no

⁷ Entre os objetivos e metas estão previstas aquelas que contemplam a educação especial no país.

mercado de trabalho [...] estabelecer um sistema de informações completas e fidedignas sobre a população a ser atendida pela educação especial, a serem coletadas pelo censo educacional e pelos censos populacionais. (BRASIL, 2001, p. 50).

Essa articulação entre ações governamentais e não-governamentais passa a estar mais presente, já que a educação especial ainda é tida como modalidade de educação escolar nos diferentes níveis de ensino. Dessa forma “[...] outras características dessa política, são importantes à flexibilidade e à diversidade, quer porque o espectro das necessidades especiais é variado, quer porque as realidades são bastante diversificadas no País”. (BRASIL, 2001, p. 48).

De forma geral, a Lei n. 10.172 organiza, amplia, estabelece e define metas para o atendimento de alunos que apresentam necessidades especiais. Entretanto alguns desses objetivos e metas colocam a cargo dos Estados e Municípios ou Organização da Sociedade Civil essa responsabilidade, caracterizando, dessa forma, o papel dos municípios e das ONG’s em assumir a efetivação das políticas públicas da educação especial.

As legislações em vigor (Resolução do Conselho Nacional de Educação/CEB n. 2 de 2001, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, teve como base o Parecer do Conselho Nacional de Educação/CEB n.17/2001), considerando alguns dos avanços que esses documentos representam para área de educação em nosso país, a referida resolução no artigo 3º, parágrafo único, traz a educação especial como “[...] os sistemas de ensino que devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (BRASIL, 2001, p. 69).

Prieto (2000, p. 210), sobre essa questão, faz a seguinte observação:

[...] a educação especial não poderá ser mantida só pelos municípios, posto que as outras esferas de governo são responsáveis pela manutenção e desenvolvimento do ensino em outros níveis e, portanto, não podem deixar de ofertá-la, a menos que se considere que as necessidades educacionais especiais desapareçam após os oito anos de escolaridade obrigatória ou, ainda pior, que se parta do pressuposto de que esse segmento da população é incapaz de prosseguir seus estudos em níveis outros que não o fundamental.

Essa autora, ainda, considera que a responsabilidade do município pela efetivação da educação especial impõe que se estruture o oferecimento de serviços educacionais pelas redes de ensino, quer seja ela rede estadual ou municipal ou mesmo pelas ONG’s, ao incluir responsabilidade da efetivação da política de educação especial aos estados, municípios e

iniciativas privadas, o Plano Nacional de Educação apenas reproduz a política educacional que já vinha sendo desenvolvida pelo MEC desde os anos de 1990, ou seja, a da responsabilidade financeira, pela redução dos gastos públicos e da minimização do Estado.

No próximo capítulo buscaremos os nexos na relação entre educação especial e educação inclusiva, bem como sua articulação no Estado de Rondônia, tomando como campo de estudo o município de Porto Velho.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AS AÇÕES DE INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO (RO)

Devemos precaver-nos contra a suposição de que as crianças têm a mesma vida psíquica que os adultos. A criança não pode ser tratada como um adulto. (JUNG, 1981, p. 124).

Neste capítulo objetivamos analisar os nexos entre a EDUCAÇÃO ESPECIAL e EDUCAÇÃO INCLUSIVA, ora colocados numa relação de oposição, de superação ou de incorporação, tanto nos textos legais e normativos, quanto nos programas desenvolvidos no âmbito do Estado de Rondônia. Essa análise terá como princípio articulador as ações de inclusão escolar desenvolvidas no município de Porto Velho, pela Secretaria de Estado da Educação. Esses nexos permitem apreender o movimento de imprecisão de construção no sentido e na abrangência dessas duas áreas.

O movimento de imprecisão parece aliar-se a uma conseqüente (des)qualificação da história da educação especial e dos profissionais que nela atuam, como se fossem responsáveis pela exclusão escolar. Tal (des)qualificação contribui, de um lado, para a conversão dos princípios da educação inclusiva em princípios da educação especial. De outro, dos alunos com necessidades educacionais especiais, como o alunado da educação especial. Além disso, o que nos parece mais incoerente, isto é, o estabelecimento de um conceito próprio de inclusão escolar, definido com precisão e objetividade no cenário da educação especial.

Sobre os aspectos relativos à política de inclusão, Souza (2002), analisa que existem interesses econômicos os quais acabam por orientar as políticas de incentivo do deficiente para a escolar regular. Conforme a autora (2002, p. 14),

[...] não há a preocupação com a educação do portador de deficiência propriamente dita, mas sim com a contenção de recursos financeiros e de massificação do ensino, passando uma idéia ilusória de igualdade de direitos humanos e escola para todos.

Souza aponta que alguns profissionais verificaram que, para diminuir o número de crianças que não têm acesso à escolaridade, uma das medidas indispensáveis consistiria na abertura das escolas regulares a todas as crianças, mesmo àquelas que apresentam qualquer tipo de deficiência,

levando-se em consideração que, em nenhum país em que a taxa de escolaridade básica é baixa, se conseguiriam recursos para manter escolas especiais para todas as crianças. Até porque o custo de construção e manutenção dessas escolas especiais, os problemas de transporte das crianças, as grandes distâncias de casa ou a sua permanência em regimes de internato acarretariam um custo acima de suas possibilidades. (SOUZA apud COSTA, 2002, p. 15).

A própria Declaração de Salamanca, em seu Art. 10 - das Novas Idéias sobre as Necessidades Educativas Especiais, explicita que

[...] a experiência, sobretudo nos países em via de desenvolvimento, indica que o alto custo das escolas especiais supõe, na prática, que só uma pequena minoria de alunos, normalmente oriundos do meio urbano, se beneficiaria dessas instituições. A grande maioria de alunos com necessidades especiais, particularmente nas áreas rurais, carece, em conseqüência, deste tipo de serviço. (BRASIL, 1994b, p. 24-25).

Embora sob o manto inquestionável de um movimento politicamente correto, “[...] muitas vezes os propulsores dos movimentos ditos integracionistas ou inclusivistas são, na verdade, determinantes econômicos que permitem mascarar cortes de gastos em programas sociais de políticas públicas sociais” (MENDES, 2002, p. 69).

A autora salienta ainda que a filosofia de inclusão, vestindo a roupagem de uma ideologia mais democrática e moderna,

[...] poderá, conseqüentemente, no contexto brasileiro, justificar o fechamento de programas e serviços (como as classes especiais nas escolas públicas), por exemplo, e poderá paradoxalmente resultar, no futuro, em uma forma de escamotear a retirada do poder público, reduzindo ainda mais a ação do Estado na educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais (MENDES, 2002, p. 83).

Esse fato se explica visto que “[...] a metodologia adotada nos modelos de planejamento e gestão do sistema público de ensino é a mesma adotada nas empresas privadas, objetivando o máximo de eficiência com o mínimo de custos” (OLIVEIRA, 2000, p. 305).

Cabe destacar que o discurso da educação especial, já sistematizado e universalizado, se vê diante da proclamação da instituição de novas funções diante da educação inclusiva. Nessa perspectiva, a relação entre educação especial e escola deveria ganhar outros contornos menos assistencialistas e muito mais marcados pela oferta de apoio em prol da construção de uma ação menos seletiva.

Diante disso, a despeito das diferentes e, às vezes, conflitantes abordagens para a implementação de uma educação escolar inclusiva, entendemos necessária a recuperação da história da Educação Especial em Rondônia como exercício para elucidar os percursos do processo de integração ao de inclusão escolar.

2.1 O Contexto de desenvolvimento da Educação Especial em Rondônia

Nos últimos quarenta anos, a população de Rondônia aumentou de 37 mil habitantes em 1950 para mais de 1 milhão em 1990. Esse crescimento estupendo não foi seguido pela provisão das necessidades básicas do povo que vive na região. Entre as necessidades, enfatizamos aqui a de educação básica. (NENEVÉ; PROENÇA, 2002).

As primeiras escolas de Porto Velho funcionavam em pequenos prédios no centro da capital, com a intenção de responder às demandas da população local que precisava de mais oportunidades em educação. O Estado começou a expandir suas instalações escolares, mas ainda circunscritas a locais de fácil acesso. No entanto, se compararmos com a situação de outras regiões do país, o desequilíbrio do serviço educacional permanece grande.

A função do Estado neoliberal implica na construção de uma infra-estrutura precária, profissionais mal capacitados, bibliotecas quase inexistentes, quadro de giz de madeira e falta de carteiras escolares. Outra necessidade visível é a qualificação de professores, isso devido à inexpressiva articulação entre os poderes.

Apoiando-se na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), no Plano Nacional de Educação para Todos (1993), na LDB (1996), o documento mais recente da SEESP/MEC, Política Nacional de Educação Especial, destaca a importância da participação conjunta dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) e da sociedade para a melhoria da educação dos portadores de necessidades educacionais especiais. (MAZZOTTA, 1996, p. 132).

Essa situação, em grande parte, se deve às formas de evolução do atendimento educacional para as pessoas com deficiência no Estado. Tentou-se, durante muitos anos, evitar o atendimento dessas pessoas na escola regular, na classe comum, respaldado na Constituição Federal de 1988 que registrava em seu artigo 208, inciso III, o termo **preferencialmente**. O que, possibilitou à escola regular, manter os alunos com deficiência fora de seus espaços comuns e dentro de uma escola especial ou ao menos em uma classe especial, como podemos observar em algumas escolas de Porto Velho.

O Estado de Rondônia tem sua história de educação especial desenvolvida como as demais do Brasil. O atendimento educacional dos alunos com deficiências, em Rondônia, sobretudo na capital Porto Velho, teve início com as instituições assistencialistas e não governamentais, como a Pestalozzi e a Casa Família Rosetta.

A história da Educação em Rondônia tem como marco inicial o ano de 1913, no qual foram criadas escolas no então Município de Santo Antônio, agora incorporado a Porto Velho. Vale destacar que, não foram encontrados registros referentes à Educação Especial nesse período, o que impossibilita análises de qualquer iniciativa nessa área no antigo Território Federal do Guaporé.¹⁰

Em 1974 surgem as primeiras iniciativas com relação ao atendimento às pessoas com deficiências, na então Escola Estadual Homero Kang Tourinho, anexa ao Colégio Normal Carmela Dutra, na Avenida Farquhar, em Porto Velho. Esse atendimento era realizado no contra-turno do horário da aula, com professoras que haviam participado de curso de Educação Especial na Universidade de Belém (PA).

Um ano mais tarde, a Educação Especial é incluída no currículo escolar, em decorrência de diretrizes estabelecidas pelo artigo 9º da Lei nº. 5.692 em 1971, criando-se, também, a Coordenadoria para o Ensino Especial. Essa Coordenadoria nasce propondo atendimento, em caráter de projeto, aos alunos que tivessem suspeitas de deficiência, bem como a qualificação de recursos humanos para atuarem nessa modalidade de ensino. Vale destacar que, organizou a transformação da sala de apoio em sala de alfabetização, tendo um total de cento e oitenta e cinco alunos matriculados nessas salas, em Porto Velho.

No mesmo ano é firmado convênio entre o Governo do Território Federal de Rondônia, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o Centro Nacional de Educação,

¹⁰ Os dados históricos aqui apresentados estão baseados em resultado de pesquisa das professoras: Clara Rosa Ferreira Vasconcelos Gomes, Conceição de Maria Araújo Azevedo, Evarista Maria Cursino Casara, Hilva Maldonado Martins, Inês Will Bezerra, Lucy Mara Camacho, Maria Arlete Pantoja de Carvalho e Solange Maria de Alencar, desenvolvido para o curso de Pós-Graduação em Educação Especial realizado em 2002, não houve publicação oficial.

para organização de curso, com caráter de estudos adicionais, na área de deficiência mental, visando a iniciar os atendimentos especializados. Nesse mesmo período, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) passa a prestar assessoria à equipe da Educação Especial por meio dos Projetos Rondon e Campus Avançado.

Em 1976 totalizava-se cerca de dezesseis classes especiais com duzentos e sessenta e três alunos freqüentando, mas somente em 1977 é criada uma escola especial para alunos que tivessem algum comprometimento neurológico, mental ou cognitivo. Diante dessa criação, registra-se queda no número de alunos matriculados para duzentos e cinquenta e seis.

Em 1978 surge a primeira escola de atendimento especializado¹¹, apoiada pela Fundação Sociedade Pestalozzi concomitantemente ao início do apoio técnico desenvolvido na/pela Secretaria de Estado da Educação, através da Coordenadoria de Ensino Especial (C.E.E.).

No ano posterior, 1979, a C.E.E. passa a funcionar como Divisão de Ensino Especial (D.E.E.), desenvolvendo atividades de atendimento às crianças que freqüentam as salas de Ensino Especial, bem como oferecia apoio técnico à Sociedade Pestalozzi, que já com uma clientela definida, atendia somente aos “deficientes mentais treináveis”.

Diante disso, o atendimento nas classes especiais, em Porto Velho, é estendido aos “deficientes mentais educáveis”, juntamente com os alunos que apresentavam “aprendizagem lenta”.

Em 1980 esse atendimento passa a incorporar os alunos com deficiência mental “educável”, isso se deu primeiramente na cidade de Ji-Paraná e se estendeu, no ano seguinte, aos municípios de Ariquemes, Guajará-Mirim e Pimenta Bueno. Já em Porto Velho, são criados os atendimentos em salas especiais aos alunos que apresentam déficits auditivos.

Em 1981 se deu a criação do Centro de Ensino Especial “Professor Abnael Machado de Lima (CENE)”, por meio de ato da Secretaria de Educação, que tinha como objetivo, funcionar como núcleo de concentração de especialistas para realizar estudos, pesquisas, experiências técnicas e pedagógicas, qualificação de recursos humanos, triagem, classificação e encaminhamento da clientela às classes da rede oficial de ensino¹².

O número de matrículas nas classes especiais, em todo o Estado, atingiu um total de seiscentos e quarenta e dois alunos, entre eles, os deficientes mentais, os com problemas de aprendizagem e os deficientes auditivos, sendo essa modalidade oferecida somente na capital Porto Velho.

¹¹ Dado encontrado no histórico de criação da Sociedade Pestalozzi, em Porto Velho/RO.

¹² Conforme consta nos dados históricos do Centro de Ensino Especial.

A partir desse momento, a preocupação da Divisão de Ensino Especial passa a ser a imediata divisão e diagnóstico de todos os alunos que apresentam alguma deficiência. Contudo, o Estado não dispunha de espaço suficiente para atender a todos os alunos com deficiência e/ou problemas de aprendizagem; assim, o Centro de Ensino Especial, a partir de maio de 1982, passa a funcionar como Escola Especial atendendo cerca de trinta alunos deficientes auditivos, doze alunos com deficiência mental e um aluno com deficiência visual.

Nessa passagem, o CENE ampliou seu atendimento a alunos de ambos os sexos, na Educação Pré-escolar, por meio da construção de oficina pedagógica para alunos com deficiência mental, ao mesmo tempo, que oferecia alfabetização e 1º grau para deficientes auditivos.

Três anos depois, é fundado, em Pimenta Bueno, o Centro de Atendimento às Pessoas Especiais, entidade particular filantrópica (CENAP). Essa Escola atende crianças, adolescentes e adultos de deficiência mental, deficiência física, deficiência auditiva e deficiência visual, por meio dos setores pedagógico, clínico e social. No mesmo ano, fundou-se no município de Jaru, a APAE.

Em 1990, o conceito de INTEGRAÇÃO se apresenta para a constituição do trabalho pedagógico voltado para os alunos com deficiência. Dentro desse conceito, é implantado em Porto Velho o projeto “Sala de Apoio Pedagógico” destinado aos educandos de 1ª série do ensino fundamental, cuja aprendizagem requer um atendimento diferenciado e/ou complementar. Nesse mesmo ano, durante o mês de março, é fundada a APAE do município de Machadinho D’Oeste e acontece, também, a Conferência Mundial de Jomtien sobre Educação para Todos que assinalou a necessidade de transformação da educação de forma ampla.

A Declaração de Salamanca foi resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, organizada pelo governo da Espanha e pela UNESCO, realizada em Salamanca, no período de 07 a 10 de junho de 1994. A Declaração inspira-se no ‘princípio de integração’ e no reconhecimento da necessidade de ação para conseguir uma ‘escola para todos’, isto é, ‘instituições que incluam todo mundo, reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam às necessidades de cada um’. (BRASIL, 1994b, p. 5).

O princípio fundamental que rege as escolas integradoras¹³ é o de que

¹³ O uso da expressão escolas integradoras só é possível de ser apreendido na publicação da Declaração de Salamanca realizada pela CORDE em 1994. Na publicação da SEESP/MEC em 1996, essa expressão foi substituída por escolas inclusivas. Contudo, trabalhamos com a idéia de que na Educação Especial a distinção entre esses conceitos faz diferença, tendo em vista o modo de inserção que preconiza cada um deles.

[...] todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independente de suas dificuldades e diferenças. Desta forma, as políticas de educação em todos os níveis, do nacional ao local, devem estipular que as crianças com deficiências frequentem a escola mais próxima: quer dizer, a escola que deveriam frequentar se não tivessem deficiência (BRASIL, 1994b, p. 23).

A análise desse conceito leva-nos a concluir que, embora ele promova aparentemente identificação com a área da educação especial, é preciso que as escolas se modifiquem, abrindo-se a toda e qualquer diversidade, visto que o referencial conceitual de **necessidades educacionais** foi construído para

[...] acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiências e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. Todas essas condições levantam uma série de desafios para os sistemas escolares. No contexto desta Linha de Ação ‘necessidades educativas especiais’ refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educativas especiais em algum momento de sua escolarização. [...] o mérito dessas escolas não está só na capacidade de dispensar educação de qualidade a todas as crianças; com sua criação, dá-se um passo muito importante para tentar mudar atitudes de discriminação, criar comunidades que acolham a todos e sociedades integradoras. (BRASIL, 1994b, p. 17-18).

Assim, fica claro que a Declaração de Salamanca apresenta, como perspectiva política, a integração de toda e qualquer criança no ensino regular, independente de suas condições físicas ou de sua origem social ou cultural. No entanto, existem algumas contradições no documento que podem comprometer os encaminhamentos práticos da proposta integradora.

Esse comprometimento pode ser concretizado na circunscrição das propostas de uma educação integradora ou mesmo de uma educação inclusiva (como indica a SEESP) ao universo da Educação Especial, nos dá a dimensão dessa concretização ao assinalar que, o processo incluso reclama também a igualdade de oportunidades, só que agora a partir das diferenças.

A Divisão de Ensino Especial (D.E.E.), ao entender que necessitava descentralizar suas ações, passou a funcionar em 1991 com uma estrutura organizacional de três seções: Seção de avaliação, diagnóstico e encaminhamento; Seção de acompanhamento educacional às escolas integradoras e Instituições Especializadas; e Seção de fomento à educação especial, a qual visava a dinamizar o ensino especial em nível técnico e Político Educacional. Nesse período surgia mais uma APAE, agora no município de Presidente Médice.

No ano de 1992, implantava-se no Hospital de Base Dr. Ary Pinheiro o projeto denominado “Classe Hospitalar”, que objetivava atender de forma diferenciada à clientela hospitalizada, conforme as necessidades apresentadas e os limites impostos pela doença. Essas classes inicialmente funcionavam na enfermaria do setor de pediatria transformada em sala de aula.

A Divisão de Educação Especial, em 1993, aproveitando o momento de implantação dos projetos em educação especial lançou a “Hidroterapia e hidroreabilitação e Natação Terapêutica para Portadores de Necessidades Educativas Especiais”. A necessidade de implantação desse projeto aconteceu devido à grande procura pelos esportes dos alunos com deficiência, sobretudo os aquáticos, percebendo-se, então, que um dos caminhos para a inclusão dá-se através dos esportes.

Somente em 1995, surgiu a preocupação de se estabelecer um elo mais eficaz com os pais dos alunos atendidos. Assim, a D.E.E. desenvolveu um trabalho interativo na construção do processo educativo. Para tanto, implantou, na Seção de Avaliação e Diagnóstico, o serviço de orientação e apoio familiar da rede estadual de ensino da capital. O projeto seria desenvolvido por meio de reuniões mensais e da mobilização de profissionais de outros órgãos, tendo por meta proporcionar o melhor atendimento aos pais dos educandos com necessidades educativas especiais.

Em vista dos resultados alcançados na implantação das salas de apoio, bem como no atendimento às famílias dos educandos, houve uma considerável diminuição nos índices de reprovação nas primeiras séries. Assim, aos professores do ensino fundamental, foi concedido o horário de planejamento (20h) e, como consequência, fecharam-se as salas de apoio, uma vez que faltavam profissionais para atuarem nas séries iniciais.

Em 1996 com a aprovação da Instrução Normativa nº. 006/GAB/DE/SEDUC, foram fixadas as diretrizes e as normas para a avaliação e o diagnóstico de alunos com indícios de necessidades educativas especiais no ensino regular. Essa Instrução surgiu da necessidade de reformulação do processo de avaliação e de diagnóstico da Educação Especial, e visava à agilização no atendimento oferecido ao aluno com necessidades especiais na rede estadual de Ensino.

A partir de uma reivindicação de pais junto à Secretaria de Educação (RO), a cerca de ações mais claras e concisas, bem como a efetivação dessas ações em busca do direito do aluno com deficiência, por meio da Divisão de Educação Especial, realizou-se uma assembléia que tinha como proposta a fundação da Associação de Pais e Amigos, na intenção de defender os interesses educacionais e sociais de seus filhos.

Durante essa reunião, os alunos surdos se manifestaram favoráveis à criação de uma Associação de Surdos e desfavoráveis à Associação de Pais e Amigos, dando clara certeza de que eles não necessitavam de intermediários. Diante desse posicionamento, a D.E.E. fundou a Associação dos Surdos do Município de Porto Velho/RO.

De conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases n.º 9394, de 1996, a Divisão de Ensino Especial passou a denominar-se Divisão de Educação Especial. Essa alteração teve como finalidade proporcionar atendimento diferenciado aos alunos com necessidades especiais. Com isso é implantado o Projeto “Psicomotricidade na Educação Especial”, que tinha como objetivo favorecer o desenvolvimento sócio-educacional dos alunos, trabalhando a estimulação precoce.

Em 1998, procurando adequar-se às proposições e normativas estabelecidas pela Declaração de Educação para Todos (1990), pela Declaração de Salamanca (1994), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9394/96, pelo Parecer n.º 130/CEE/RO, publica-se a Instrução Normativa n.º 005/GAB/DE/SEDUC de 09 de julho de 1998, a qual ainda encontra-se em vigor.

As diretrizes e normas contidas na referida instrução têm como objetivo garantir o ingresso e a permanência do aluno com necessidades especiais na classe comum da escola regular da Rede Estadual de Ensino. A adequação desse atendimento educacional visa a propor uma educação de qualidade, gradual e dinâmica.

Ainda no mesmo ano, 1998, no dia 24 de junho, acontecia o ato de instalação e a primeira reunião plenária do Fórum de Educação Especial, realizado pela Universidade Federal de Rondônia na cidade de Porto Velho (RO), uma parceria da Secretaria de Educação Especial (MEC), Divisão de Ensino Especial (DEE/SEDUC/RO) e do Fórum Nacional de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior.

Nesse ato de instalação, foram estabelecidas algumas ações para o acesso e permanência dos alunos que apresentassem alguma necessidade especial, no intuito de atender às exigências de inclusão propostas pela Declaração de Salamanca e nas legislações vigentes.

Aos poucos, o atendimento vai se desenvolvendo nas instituições educacionais e as escolas começam a possibilitar matrícula para os alunos com necessidades especiais, nas salas de aulas comuns. No ano de 2000 a Universidade Federal de Rondônia, por meio do curso de especialização em Educação Especial, promovia o I Seminário intitulado “A Educação Especial em Debate na UNIR”. Esse curso contava em seu corpo docente com alguns professores da rede estadual de educação.

Entre as primeiras ações estabelecidas no “I Fórum de Educação Especial” foi implementada a capacitação de professores para o atendimento dos alunos com necessidades especiais. No entanto, nesse momento, não surgiram propostas político-pedagógicas mais claras, que pudessem nortear os rumos da Educação Especial e da Educação Inclusiva em Rondônia.

Um ano depois, em 16 de julho 2001, foi realizado o “II Fórum de Educação Especial”, promovido pela UNIR e SEDUC/RO, no qual trouxeram à tona as discussões da Educação Especial, principalmente com relação ao uso do termo **Educação Especial**, de forma indiscriminada, estendendo-a somente aos alunos que apresentavam alguma deficiência.

A fim de dar continuidade ao atendimento dos alunos com necessidades especiais, foram implementadas algumas ações de capacitação para os professores do ensino fundamental, bem como naquelas escolas que já contemplavam em seu projeto político-pedagógico um processo educativo voltado para a inclusão de alunos que apresentavam alguma deficiência.

Nesse contexto, toma lugar o “Seminário Interestadual sobre Educação e Surdez”, realizado em 13 de agosto de 2001, promovido pela Delegacia de Ensino Especial (DEE/SEDUC), juntamente com o Instituto Nacional de Educação do Surdo (INES).

Em junho de 2003, surge a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), na cidade de Porto Velho/RO, a fim de promover o bem-estar, a educação integral da pessoa com deficiência mental, por meio do atendimento especializado, da educação integral do indivíduo, cujo caráter excepcional demonstrava necessidades de freqüentar ensino especial em uma ou mais áreas de conhecimento.

A Secretaria de Educação do Estado (SEDUC/RO), através do Projeto de Educação Especial foi desenvolvendo suas ações conforme o aparecimento de demandas escolares e de acordo com as exigências das ONG's, que passaram a reivindicar maior atenção aos alunos que apresentam necessidades especiais, sobre seus direitos humanos e educativos, tais como a Pestalozzi, Casa Família Roseta, APAE, entre outras.

As ações do Projeto de Educação Especial ficaram restritas à formação e capacitação de professores para atuar com alunos com necessidades especiais, isto é, alunos com deficiência visual, auditiva e mental. Vale destacar que ainda não havia uma política de atuação para o alunado com altas habilidades, surdo-cegueira e com condutas típicas, entre outros.

Diante disso, fica evidente que a Educação Inclusiva está alicerçada sobre a Educação Especial e o Estado tem tomado essas áreas como sinonímicas, naquilo que correspondem à prática educativa, isto é, no que referencia o trabalho com alunos com deficiência. Isso parece se dever às formas com as quais Educação Especial foi se constituindo em Porto Velho, sempre entendendo os alunos deficientes como aqueles que atrasavam o desempenho escolar e acabavam sendo considerados empecilhos para o processo educativo.

Isso é possível de ser depreendido no contexto das ações de inclusão escolar, dos alunos com deficiência, que estão sendo operadas no Estado de Rondônia, por meio do Programa de Educação Inclusiva, ou por que não dizer Especial, o que veremos no item abaixo.

2.2 O Contexto das Ações de Inclusão Escolar em Rondônia: Educação Inclusiva sinônimo de Educação Especial?

Elaboramos como uma das hipóteses para entender a vinculação da educação inclusiva à educação especial, no contexto das ações escolares em Rondônia, a passagem dessa última da condição de **prestação de serviços** para **modalidade de ensino**. Uma vez que para o sistema neoliberal, interessa para o Estado o controle da política enquanto seus serviços tornam-se privatizados.

Essa passagem parece responder, em Porto Velho, à necessidade de definição de uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, nos quais as instituições passam a apoiar, a complementar, a suplementar, a garantir e a promover o desenvolvimento dos educandos que apresentam deficiências.

Importante considerar que a manutenção da prestação do serviço pode ser realizada somente com a qualificação de recursos humanos e, é nessa perspectiva que o Estado vem trabalhando. O contingente de professores que está se qualificando para atender o alunado com deficiência toma cada vez mais espaço naquilo que o Estado tem chamado de Políticas de Inclusão dos alunos especiais.

Com isso, os sistemas escolares devem assegurar a matrícula aos alunos que estiveram ou estão fora do processo de escolarização, entre eles os alunos com deficiência, em salas de aulas comuns. Enfim, todos aqueles que de alguma forma não tiveram oportunidades de acesso ao conhecimento acadêmico.

Essa proposição parece estar delineada sobre um movimento de educação para alunos com necessidades especiais, no qual se busca a criação de sistemas de informação, ao mesmo tempo, que possibilita a identificação, a análise da demanda desse alunado para a qualidade do processo formativo.

Durante anos a educação especial caminhou sempre numa linha paralela à da educação regular. O destino escolar das pessoas era definido pela sua classificação: as denominadas normais estariam nas escolas regulares, e aquelas denominadas deficientes eram encaminhadas para as escolas especiais. (VIZIM, 2003, p. 53).

As ações públicas de Educação Especial no Estado de Rondônia são norteadas pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Especial (LDB 9394/96), pela Constituição Federal de 1988, pela Declaração de Salamanca MEC, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), entre outros. Um único órgão, denominado “Projeto de Educação Especial” (PEE/SEDUC/RO) vinculado à Secretaria de Educação de Rondônia, é responsável pela Educação Especial em todo o Estado.

A Educação Especial em Rondônia é definida como modalidade de educação escolar que permeia todos os níveis de ensino fundamental, médio, educação de jovens e adultos, educação profissional e educação infantil. O Projeto de Educação Especial (PEE/SEDUC), designado para gerir as ações de educação inclusiva e de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais está subordinado ao Programa de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PDE) que, por sua vez, é subordinado à Gerência de Educação.

O PEE tem a função de estabelecer normas e diretrizes que promovam e favoreçam a construção de um sistema educacional de integração dos alunos que apresentam necessidades especiais. As ações colocadas em prática, a partir da Declaração de Salamanca, sobretudo, após as discussões ocorridas nos Fóruns de Educação Especial, visam à promoção de palestras, de seminários, da formação continuada de professores, bem como do aperfeiçoamento técnico.

A partir do ano 2000, em função das prerrogativas da Declaração de Salamanca, houve uma reorganização do sistema de ensino que procurou promover uma reestruturação da educação especial, adaptada às necessidades de cada educando matriculado.

A escola inclusiva tem sido caracterizada como espaço social privilegiado para a aprendizagem conjunta, incondicional, nas classes comuns de alunos ditos normais com alunos deficientes, ou não, mas que apresentam necessidades educacionais especiais, uma vez que favorece o desenvolvimento de sentimentos de respeito à diferença, de cooperação e de solidariedade (EDLER, 2000, p. 106).

Em Porto Velho para os alunos que apresentam deficiências são oferecidos serviços de apoio pedagógico especializado em: Salas de Recursos, Sala de Recursos para Deficiente Visual; Laboratório de Informática; Oficina pedagógica de Encadernação e Serigrafia na escola regular; Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às pessoas com Surdez (CAS), em fase final de implantação; Sala de Recursos Multifuncionais realizado em escola regular; Projetos de Atividades Aquáticas e Psicomotricidade para atendimento aos alunos matriculados no Ensino Regular.

As salas de recursos encontram-se instaladas nas chamadas Escolas-Pólo, que são instituições escolares localizadas em área estratégica de acesso por outras instituições de ensino. Essas salas têm sido utilizadas comumente como salas de reforço ou coordenadas por pessoas que não têm qualificação docente suficiente para atender a demanda exigida.

Quanto às salas de recursos para deficiente visuais, são poucas e ineficientes, talvez pelo elevado preço dos equipamentos e manutenção específica desses, além da preparação específica que exige um conhecimento razoável de leitura e escrita braille e preparação de material didático, como mapa em relevo e outros. Apenas o município de Ouro Preto D' oeste possui essa sala de recurso, sendo que em Porto Velho existe o Centro de Apoio Pedagógico ao deficiente visual.

Já as salas de recursos multifuncionais têm funcionado em apenas uma escola regular da capital, sendo instalada há pouco mais de dois anos, ainda em adaptação de acordo com a demanda.

Os laboratórios de informática funcionam nas Instituições Pestalozzi e APAE, em Porto Velho. Com relação a oficinas, algumas poucas escolas na capital têm prestado esse serviço aos alunos com necessidades especiais na tentativa de inseri-los em um ofício, mas o material é bastante escasso, comprometendo em muito este serviço.

Os projetos têm perdido espaços na sua realização, tendo em vista a mudança ocorrida, há algum tempo, dos alunos da Escola Especial CENE, pois essas atividades eram feitas em escola regular muito próxima. Poucos são os alunos que têm acesso a essas atividades.

Vale destacar que a rede estadual de ensino possui atualmente vinte e três salas de recursos para atendimento complementar ao aluno com necessidades educacionais especiais incluídos no ensino regular, funcionando conforme as prerrogativas das Leis de Diretrizes e Bases de Educação Especial na Educação Básica. Com relação à sala de recursos para deficientes visuais, funciona no município de Ouro Preto d'Oeste, de forma bastante precária, não atendendo de forma eficaz os alunos que necessitam dos seus serviços, já em Porto Velho

esse serviço é oferecido pelo Centro de Apoio Pedagógico ao deficiente visual, e apresenta grandes dificuldades na execução de suas atividades, tanto na capacitação de professores, quanto no acompanhamento dos alunos nas escolas regulares.

Com relação ao laboratório de informática, encontra-se restrito ao atendimento de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, incluídos na rede regular de ensino nos municípios de Guajará-Mirim, Porto Velho e Vilhena.

Alia-se a essa não priorização a alta rotatividade dos profissionais capacitados em Educação Especial para outras modalidades de educação, considerando que um dos métodos utilizados para a capacitação desses profissionais se dá na formação de multiplicadores, ou seja, educadores que recebem o devido treinamento técnico-pedagógico, mas que não repassam ou repassam de forma muito deficitária para outros profissionais professores. “O que dá margem à criação de um estereótipo de profissional também muito especial para trabalhar com pessoas também especiais, fato que acaba favorecendo o hiato entre a educação regular e especial”. (SILVA & VIZIM, 2003, p. 48).

Enfim, não havendo uma política de acompanhamento desses profissionais, por parte do “Projeto de Educação Especial”, muito menor a preocupação de alguns professores capacitados com o repasse das informações adquiridas, quando essas não são eficientes. Isso porque as capacitações oferecidas pelo PEE se dão em poucos dias ou semanas, o que não supre as necessidades que um projeto de inclusão exige, isto é, o de um estudo aprofundado, gerador de formas de atendimento em educação regular voltados para a atenção aos alunos com necessidades especiais.

Um outro dado importante é o elevado número de alunos por turma, grande indicativo de que a Educação tem sido palco de desmonte na qualidade do ensino, ou seja, se não há escola suficiente tornam-se as salas de aula um amontoado de pessoas que têm seu aprendizado prejudicado, “[...] centralizam-se na deficiência as ações educativas e não nas necessidades especiais de aprendizagem dessas pessoas” (SILVA & VIZIM, 2003, p. 48).

Além disso, o número insuficiente de profissionais capacitados e/ou especializados para atuar com os alunos com deficiências é uma das justificativas utilizadas pela Secretaria de Educação do Estado (SEDUC/RO) para triplicar os cursos de capacitação para professores atuarem nas escolas regulares atendendo alunos com necessidades especiais. Fato esse, que ainda parece indicar um processo que tentamos superar, qual seja, de lidar com alunos com deficiência entendendo-os como não pertencentes ao espaço da escola.

O termo **Educação Inclusiva** foi adotado pelo PEE/SEDUC/RO e definido como um processo educacional no qual a diversidade não só é acolhida e aceita. Nesse acolhimento e

aceitação a escola se modifica para responder às necessidades de todos os seus alunos. Assim, encontra-se inserida em todos os níveis de ensino, do fundamental ao médio, passando pela educação de jovens e adultos, educação profissional e educação infantil.

No que se refere à fonte de recursos para financiar os projetos da Educação Especial, o capital provém do Plano de Trabalho Anual (PTA), que se traduzem em propostas para desenvolver ações previstas na lei orçamentária anual, conforme critérios estabelecidos pelos órgãos concedentes e tem por objetivo buscar, por meio de desenvolvimento de ações específicas, a solução de um problema ou a mudança de uma realidade e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) mediante a realização de Projetos da Secretaria de Estado da Educação.

De acordo com informações contidas no *website*¹⁴ do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, o Ministério da Educação, por intermédio do FNDE, dá assistência financeira a projetos educacionais com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino brasileiro.

Os recursos são provenientes do salário-educação e destinam-se ao ensino fundamental, incluindo a educação infantil (creche e pré-escola), educação de jovens e adultos, educação especial, áreas remanescentes de quilombos e educação indígena. Destinam-se, ainda, a programas como Aceleração da Aprendizagem, Paz nas Escolas, Transporte e Saúde do Escolar e outros que visam à inclusão educacional.

Há, ainda, o atendimento ao ensino médio, por meio de outras fontes de recurso. A aplicação dos recursos é direcionada à qualificação de docentes; aquisição e impressão de material didático-pedagógico de alta qualidade; aquisição de equipamentos e adaptação de escolas com classes de ensino especial.

Órgãos e entidades federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal, assim como entidades sem fins lucrativos podem encaminhar projetos educacionais ao FNDE, obedecendo aos critérios e prazos previstos nas resoluções do Conselho Deliberativo do FNDE específicas para cada programa e projeto. O Projeto de Educação Especial, em Porto Velho, tem a Educação Especial como parte integrante do sistema Estadual de Ensino, como modalidade escolar e em consonância com a política nacional.

Dessa forma, procura-se organizar de modo a aperfeiçoar os pressupostos da prática pedagógica social e da Educação Inclusiva, a fim de cumprir os dispositivos legais e político-filosóficos que fundamentam o atendimento ao aluno que apresenta necessidades

¹⁴ Disponível no site: <<http://fnde.gov.br>>. Acesso em: 07 jan. 2007>.

educacionais especiais, quais sejam: Constituição Federal (1988), Declaração de Salamanca (1994), Lei de Diretrizes e Bases (1996), Resolução do CNE/Nº02 de 11 de setembro de 2001, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - Adaptações Curriculares, Resolução n.º 038 do Conselho Estadual de Educação de Rondônia e Plano Nacional de Educação.

Em seu artigo 208, a Constituição Federal garante atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino. A Lei n.º. 9394/96 em seu artigo 59, preconiza que

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades educacionais especiais:

I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas, para atender às suas necessidades;

II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências;

III - Professores com especialização em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular, capacitados para integração destes educandos nas classes comuns; educação para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inclusão no mercado competitivo.

A Resolução CNE/CEB Nº 02, de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica prevê, no artigo 12, que:

Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários - e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.

O Plano Nacional de Educação estabelece objetivos e metas para educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. Sinteticamente, essas metas tratam do desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios, inclusive em parceria com as áreas de saúde e assistência social, visando à ampliação da oferta de atendimento desde a educação infantil até a qualificação profissional dos alunos; do atendimento extraordinário em classes e escolas especiais ao atendimento preferencial na rede regular de ensino; da educação continuada dos professores que estão em exercício à formação em instituições de ensino superior.

Tais objetivos e metas permitem nortear as ações voltadas ao atendimento educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na rede

estadual de ensino, convertendo-se em um compromisso ético e político de todos, e em responsabilidades bem definidas para sua operacionalização na escola.

A Educação Especial, que acaba sendo responsável pela inclusão escolar em Rondônia, organiza-se de modo a cumprir os dispositivos legais da Resolução CNE/CEB N° 02, de 11.09.01, que institui Diretrizes Nacionais¹⁵ para a Educação Especial na Educação Básica. Esta Resolução do Conselho Estadual de Educação repete o conteúdo discursivo da Resolução do CNE/CEB N° 02/01.

As ações desenvolvidas em 2003/2005 estavam pautadas na formação e recursos humanos nas áreas de deficiência mental, deficiência auditiva, deficiência visual e deficiência múltipla. Para tanto, foram oferecidas: capacitação de 300 professores na área de Educação Física adaptada, implantação de salas de recursos em escolas regulares, implementação do CAP, uma vez que este se encontra com grandes dificuldades de recursos para realizar o acompanhamento do aluno com deficiência visual na escola, ficando muitas vezes restrito à tradução de textos em *braille* para tinta ou vice-versa, além de produção e de ampliação do material.

Nesse contexto, e tendo em vista a consolidação da proposta de Educação Inclusiva, o Governo do Estado de Rondônia estabelece a formação de recursos humanos do ensino regular para atuar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, ampliando o quantitativo de 3.450 professores capacitados nos últimos anos para 5.500 até o ano de 2006, só no ano de 2005 foram capacitados 1.050 professores em 24 municípios.

Para tanto, investe na execução de Programas e Projetos instruídos e apoiados pelo MEC, tais como: Programa de Capacitação de Recursos Humanos para atuar com alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular nas áreas das deficiências mental, auditiva e visual e múltipla; Implantação e Implementação de Salas de Recursos; Implantação de Centro de Apoio Pedagógico de Atendimento ao Deficiente Visual (CAP); Centro de Apoio Pedagógico de Atendimento à Educação da Pessoa com Surdez.

Com relação ao Projeto de Educação Especial da SEDUC/RO, as ações encontradas a partir de 2002 vêm ao encontro das perspectivas e consonâncias de um projeto voltado para a construção de uma Inclusão Escolar e em consonância com a Política Nacional do Ministério da Educação - Secretaria Nacional de Educação Especial e a Secretaria de Educação do Estado do Rondônia. As ações foram as seguintes:

- De 1999 a 2002

¹⁵ Estas Diretrizes foram regulamentadas no Estado de Rondônia, por meio da Resolução n° 138 do Conselho Estadual de Educação.

- Capacitação de 40 professores na área de Deficiência Auditiva - LIBRAS e Aspectos Fisiológicos da Deficiência Auditiva, realizada em Porto Velho em março de 1999;
- Capacitação de Língua Portuguesa para 250 professores e Técnicos, na área da Educação de Surdos, realizado nos municípios de: Ji-Paraná, Rolim de Moura, Cacoal, Vilhena e Ariquemes. Em parceria com Instituições não governamentais e Representações de Ensino dos Municípios;
- Encontro Estadual de Educação Especial: Políticas Públicas, realizado em Porto Velho no período de 23 a 26 de novembro de 1999, com participação de 42 professores e técnicos de organizações governamentais e não governamentais dos municípios de: Pimenta Bueno, Espigão do Oeste, Cacoal, Vilhena, Rolim de Moura e Ji-Paraná;
- Curso de Capacitação de Professores para atuarem em Salas de Recursos. Participação de 20 professores da Rede Estadual de Ensino do Município de Porto Velho, carga horária: 40 horas-aula;
- Cursos de Formação Continuada para profissionais que atuam com pessoas portadoras de Deficiência Visual destinado a professores, técnicos, e comunidade em geral. Áreas de Concentração: Sistema Braille, Sorobã e Orientação e Mobilidade, realizado durante todo o ano de 2002, no CAP, Porto Velho/RO;
- Capacitação de 240 professores da Rede de Ensino Estadual, Municipal e Particular dos Municípios de: Porto Velho, Guajará-Mirim, Ariquemes, Cacoal, Ji-Paraná, Rolim de Moura e Vilhena, nas áreas de Deficiência mental e Deficiência auditiva, utilizando a metodologia de Educação a Distância;
- Realização, no período de 13 a 15 de agosto de 2001, em Porto Velho, do I Seminário Interestadual na área de Educação de Surdos, com a participação de 400 pessoas da comunidade em geral, ONGS, professores, técnicos e pais de alunos do Estado de Rondônia, através de parceria com Instituto Nacional de Educação de Surdos – RJ;
- Capacitação de Instrutores Surdos, professores e professores Intérpretes para a utilização da Língua Brasileira de Sinais em sala de aula referente ao Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos com carga horária de 120 horas-aula. Foram capacitados no município de Porto velho 20 professores da rede regular de ensino e 20 alunos surdos;
- Capacitação de 50 professores da Educação Especial, de 20 municípios do Estado de Rondônia, na área de Deficiência Auditiva para atuarem na perspectiva da Educação Inclusiva. Carga Horária: 100 horas-aula. Período de Realização: 1º a 14/08/2002;
- Capacitação de 50 professores de 20 municípios, que atuam em salas de Recursos, Escolas Especiais, salas especiais e ensino itinerante da Rede Estadual de Ensino, na área de Deficiência Mental, com vistas ao favorecimento do processo de inclusão. Período de Realização: 2 a 16/09/2002, com carga horária de 100 horas-aula;
- Capacitação de 30 professores da Rede Regular de Ensino de 28 Municípios do Estado de Rondônia, na área de Deficiência Visual, realizado no período de 12 a 23 de agosto de 2002;
- Implantação de 19 Salas de Recursos no ano de 2000, para atendimento complementar aos alunos que possuem necessidades educacionais especiais, incluídos no ensino regular, nos Municípios de: Ariquemes, Guajará-Mirim, Espigão do Oeste, Alvorada do Oeste, Nova Brasilândia, Alta Floresta, Rolim de Moura, Cacoal, Vilhena, Ouro Preto do Oeste, Cerejeiras, Colorado do Oeste, Jaru e Porto Velho;
- Implantação, através de parceria com o MEC e Associação Brasileira de Deficiência Visual, em novembro de 2001, do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual – CAP, objetivando a produção do livro didático em Braille, atendimento ao aluno cego e de visão subnormal do Estado de Rondônia;
- No ano 2001 foram adquiridos materiais Didático-Pedagógicos, para implantação de 19 Salas de Recursos do Estado de Rondônia. Com recurso de Convênio do Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar e Secretaria de Estado da Educação;

- No ano de 2002, foram adquiridos equipamentos específicos para implantação de 01 oficina de serigrafia e duas de encadernação nas Escolas 21 de Abril e CENE destinada ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, com funcionamento previsto para o ano de 2003. (PORTO VELHO, SEDUC/Projeto de Educação Especial, 2005)

Os Projetos desenvolvidos em caráter permanente são:

- Projeto de Atividades Aquáticas, para alunos com necessidades educacionais especiais das Escolas da Rede Estadual de Ensino, dando um grande indicativo de que a inclusão se dá através da atividade física e do esporte, preparar o corpo é tão ou mais importante que preparar a mente.
- Projeto de Psicomotricidade, em execução na Escola Estadual de Ensino Fundamental 21 de Abril, destinado a alunos incluídos na rede regular de ensino que possuem atraso significativo no desenvolvimento psicomotor.
- Classe Hospitalar: Em execução no Hospital de Base - setor de pediatria, para alunos do ensino Fundamental da rede pública de ensino que se encontram hospitalizados.
- Sala de Recursos: Apoio complementar de atendimento oferecido aos alunos com necessidades especiais incluídos no sistema regular de ensino. No momento existem 19 salas de recursos em todo o Estado, sendo 13 nos municípios e 06 na Capital.
- Salas Especiais: Modalidade de Atendimento oferecida na rede regular de ensino aos alunos que possuem necessidades educacionais especiais. (PORTO VELHO, SEDUC/Projeto de Educação Especial, 2005, s/p.)

Além dos já citados são desenvolvidos alguns dos projetos propostos pelo MEC, como: “Capacitação de Recursos Humanos” (2001) e, sobretudo o “Educar na Diversidade” (2005) que vem compondo o desenho da Inclusão Escolar em Rondônia.

Sobre o projeto Capacitação de Recursos Humanos descrevemos de acordo com as propostas estabelecidas pelo Ministério da Educação que objetiva a expansão de oferta da educação especial no Brasil, bem como a estimulação das inovações pedagógicas que venham a contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento, a Secretaria de Educação Especial do MEC, passou então a divulgar textos e informações para atualizar e orientar a prática pedagógica do sistema educacional. Para tanto, ela criou uma linha editorial contendo quatro séries: Institucional, Diretrizes, Atualidades Pedagógicas e Legislação, que ficaram especificadas da seguinte forma:

- Série Institucional - destinada à publicação de textos oficiais com vistas à divulgação de políticas educacionais e demais produções de órgãos gestores nacionais e internacionais.
- Série Diretrizes – visa a informar, sugerir e orientar a elaboração de planos de trabalho a serem implementados nos estados e municípios brasileiros.

- Série atualidades pedagógicas - objetiva a difusão e estímulo às inovações pedagógicas que se apresentam em muitos estados na área de educação especial, a fim de promover o intercâmbio de experiências.
- Série Legislação - pretende disseminar a evolução dos aspectos legais referentes às pessoas portadoras de necessidades especiais, seus direitos e deveres.

Com relação ao Projeto Educar na diversidade, podemos considerar que seu objetivo tem como foco principal os estudantes com necessidades educacionais especiais, ou seja, alunos e alunas que estão constantemente sob o risco de serem excluídos do processo de ensino e aprendizagem e que tem suas ações pautadas na formação docente, além de outros objetivos como: desenvolver escolas e práticas de ensino inclusivas a fim de combater a exclusão e responder à diversidade de estilos de aprendizagem nas salas de aula; formar professores do ensino regular para usarem estratégias de ensino inclusivas; preparar educadores e a comunidade escolar para apoiar o desenvolvimento docente para a inclusão; transformar o ambiente escolar em um espaço inclusivo: acolhedor de aprendizagem colaborativa contínua e responsável às diferenças humanas.

Assim, reafirmamos que ainda que se tente construir um espaço inclusivo num ambiente escolar as ações inerentes a este processo estão sempre voltadas a pensar o professor como o agente único de construção ou desconstrução (se é que podemos falar neste sentido) deste ambiente inclusivista. Nessa responsabilidade está prescrito o incentivo, a capacitação para ser multiplicador, quando nem mesmo o professor ou a escola como um todo está plenamente seguro sobre as questões que transitam neste.

É dessa forma que a Educação Inclusiva vem se apresentando, sendo tratada de forma minimizada, como se coubesse somente ao docente o sucesso ou fracasso da Educação Especial, singularizando o potencial da inclusão para a abertura da Escola sobre uma diversidade de condições, não só para Educação Especial, que não estão dispostas nos cursos de capacitação, que geralmente são à distância ou sobre a famigerada formação de multiplicadores, aí se encontra a necessidade de análise dos serviços de Educação Especial.

CAPÍTULO III

OS SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ESTADO DE RÔNDONIA (OU NOTAS FINAIS)

Saber ler e escrever, ou ser incapaz de fazê-lo, introduziu uma das divisões sociais mais determinantes nas sociedades modernas quanto a essa capacidade de acesso a que se produz entre os alfabetizados e os analfabetos. Uma divisão que estabelece a fronteira entre a inclusão e a exclusão social. (SACRISTÁN, 2002, p. 23).

Este capítulo elabora algumas análises sobre os serviços oferecidos aos alunos com deficiência, na perspectiva das ações para inclusão escolar, no âmbito do município de Porto Velho, capital de Estado de Rondônia. Tais análises estão fundamentadas no estudo realizado nos capítulos precedentes, bem como na possibilidade de materializar os nexos entre educação especial e educação inclusiva no oferecimento desses serviços.

O objetivo da Educação dita Inclusiva que se apresenta como a forma de ampliar o intenso processo educativo com vistas a atender à população em geral, parece circunscrever-se ao âmbito da educação especial. No caso da educação no Estado de Rondônia, essa particularização à população com deficiência, está expressa em “[...] níveis de educação fortemente associados, também ao nível de renda da população: as populações menos escolarizadas possuem um nível de renda inferior ao daquelas com maior número de anos de educação formal”. (LAPLANE, 2004, p. 9).

A crítica à realidade existente aperfeiçoou nossas análises, proporcionando-nos uma visão menos idealista da educação e mais comprometida com as condições reais em que ocorre [...] aprendemos que nossos estudantes são infelizes nas escolas, que não são compreendidos, que nossos bons desejos chocam-se com realidades refratárias às boas intenções, que a face oculta da escolaridade pode ser justamente o revés de nossos propósitos ou que o que fazemos é relativo. (SACRISTÁN, 2002, p. 22).

Pensa-se, numa perspectiva de “Escola para Todos” na universalização do ensino fundamental e na melhoria da qualidade do ensino, mas para isso é necessário criar condições de sustentações objetivas para essas ações. Como por exemplo, a melhoria dos recursos

materiais e humanos das escolas, bem como a construção de novas escolas pensando em adaptações prediais para possibilitar acesso irrestrito a todos os alunos. Conforme vimos no capítulo I apenas 20 escolas, num universo de 323, em 2005, têm adaptações prediais compatíveis ao acesso de alunos que fazem uso de cadeiras de roda, o que nos parece peculiar, quando temos políticas de incentivo à inclusão.

Para além de realizar uma planificação que abranja todas as crianças, concluímos que é útil que os professores sejam estimulados a utilizar, de forma mais eficiente, os recursos naturais que podem apoiar a aprendizagem dos alunos. Refiro-me, de forma particular, a um conjunto de recursos que estão disponíveis em todas as salas de aula e que, no entanto, pouco têm sido utilizados: os próprios alunos. Em cada classe os alunos representam uma fonte rica de experiências, de inspiração de desafio e de apoio que, se for utilizada pode insuflar uma imensa energia adicional às tarefas e atividades em curso. (AINSCOW, 1998, p. 16).

Em Rondônia, nos anos 1996, a ênfase recorrente na formação de professores é parte de um conjunto de ações e decisões que marcaram a fase inicial do Governo Valdir Raup (1995-1998). O aperfeiçoamento e capacitação dos profissionais da educação foi um dos aspectos da reforma da educação do Estado de Rondônia, mas não foi o prioritário.

Com recursos do Banco Mundial, foram previstos a organização de programas de reciclagem profissional visando beneficiar e capacitar os professores. A proposta de profissionalização envolvia professores, especialistas e servidores da educação, com o intuito de garantir-lhes acesso às informações, baseadas no aperfeiçoamento profissional e na manutenção da permanência do aluno na sala de aula e da qualidade do ensino público.

Mas o êxito dessa proposta inclusiva, que está no bojo do ideal de *educação para todos*, passa, necessariamente, por uma resignificação das diferenças interpessoais e, urgentemente, por maior valorização dos seres humanos (professores e alunos), para que a educação possa, de fato, contribuir para a educação da desigualdade social. É preciso que *todos*, de direito e de fato desfrutem de melhores padrões na qualidade de suas vidas. (CARVALHO, 1998, p. 19).

Os objetivos gerais da capacitação de professores no programa de “Capacitação de Recursos Humanos” foram assim definidos: a) contribuir para a política de redução da repetência e melhoria da aprendizagem no ensino fundamental do Estado, mediante intervenção sobre a prática de sala de aula dos professores de 1^a a 4^a séries; b) dar início a um processo de mudança de expectativas dos professores, orientando para a reversão de uma repetência escolar contínua.

Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 1994, um ano antes do programa de Governo Valdir Raup e em 1998, ano de término de seu governo, para fins de comparação estatística, os resultados sobre reprovação escolar são os seguintes:

TABELA 4 - REPROVADOS NO ENSINO FUNDAMENTAL, POR SÉRIE – 1994

Unidade da Federação	Reprovados por Série								
	Total	1ª série	2ª série	3ª Série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
Brasil	5.144.290	1.319.225	903.858	619.651	404.659	847.982	551.587	327.847	169.481
Norte	477.048	178.877	83.506	55.868	36.468	61.512	33.431	17.295	10.091
Rondônia	44.621	15.872	6.981	4.762	3.106	6.663	4.082	2.033	1.122

Fonte: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>

TABELA 5 - REPROVADOS NO ENSINO FUNDAMENTAL, POR SÉRIE – 1998

Unidade da Federação	Reprovados por Série								
	Total	1ª série	2ª série	3ª Série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
Brasil	3.484.941	1.144.199	620.051	380.610	277.582	437.373	292.522	194.931	137.673
Norte	464.715	213.964	84.605	49.015	31.535	41.013	23.230	12.573	8.780
Rondônia	35.493	10.885	4.229	3.133	2.329	6.785	4.211	2.365	1.556

Fonte: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>

Um total de 9.128 alunos que não passaram pela experiência da reprovação ou que não voltaram a reprovar. É importante considerar que a implementação desses programas de aperfeiçoamento se justifica pelo fato de que, entre as falhas históricas do seu sistema educacional, certamente o que tem representado maior desafio para a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/RO) é a melhoria da qualificação dos seus recursos humanos. Nesse sentido é pertinente o suposto de Marques (2002, p. 171):

A demanda por (re)qualificação funda novas práticas da pedagogia, que visam a um profissional flexível, adaptável às novas condições do sistema. Daí as políticas públicas envolverem questões ligadas à formação e capacitação profissionais de professores e dirigentes escolares.

No Entanto, ‘os dados estatísticos apontados no passado sobre a repetência e a evasão’, parecem estar diminuindo sensivelmente, o que pode indicar uma democratização do acesso à escola. Mas, ‘a sinalização desta crescente ampliação de vagas para milhares de crianças não diz claramente’ a que custo ‘este processo está sendo realizado, se de fato, estão se beneficiando de uma educação com qualidade de conhecimento’. (VIZIM, 2003, p. 50).

Para a consecução de seus objetivos, o Sistema educacional de Rondônia, haveria de, necessariamente, valorizar os profissionais que nele atuam. Essa valorização supunha, entre outras ações, a instituição de uma carreira docente, com a correspondente formulação de planos de cargos e salários e outros instrumentos, sobretudo àqueles que oferecem alicerce à escola, como a manutenção de verba para execução de seus projetos pedagógicos.

Assim, a Universidade Federal de Rondônia (UFRO) lançou em 2000 o Programa Especial de Habilitação e Capacitação para professores Leigos da rede pública de ensino (PROHACAP), visando a possibilitar o acesso a cursos de licenciatura aos professores leigos da rede pública federal, estadual e municipal de ensino. Os cursos passaram a ser oferecidos em quatro cidades pólos, a partir de 2001, (Porto Velho, Rolim de Moura, Ji-Paraná e Vilhena). Vale destacar, que só em Porto Velho foram 3.344 professores inscritos no ano de 2003. Essa iniciativa acabou por atender prerrogativas da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação 9396/96 (LDB) e da Lei 9424/96 do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que permitem investimentos na capacitação de professores.

O que podemos depreender dos discursos encontrados nas políticas e nos programas de formação dos professores e diretores é que, mesmo sem mudar a lógica excludente do capitalismo, que historicamente vem se configurando em nossas sociedades, agora sob a roupagem do neoliberalismo, essa mesma repetência que no passado serviu para excluir os alunos está sendo hoje utilizada nas políticas e documentos oficiais como um dos problemas a ser superados pela inclusão de todos os alunos no ensino regular. (C.f. MENDES, 2001).

Dado que a repetência vem sendo um critério básico para o diagnóstico da deficiência mental leve¹, o encaminhamento de indivíduos com baixo rendimento escolar para os serviços de educação especial foi amplamente facilitado, principalmente em nosso país, onde se constatam problemas sérios nos procedimentos de avaliação e diagnóstico da deficiência mental. (GLAT, 1999).

Isso demonstra um descompasso existente entre a escola e o contexto no qual ela está inserida, pois os discursos das políticas e dos programas de formação de professores e dirigentes enfatizam que, enquanto a sociedade exclui, o papel da instituição escolar deve ser o de formar, qualificar, abrir espaços para vivências e reflexões sobre o mundo, a cidade, a

¹ Terminologia modificada com a Declaração de Montreal, Canadá, 6 de outubro de 2004, em substituição a expressão deficiência mental, com o objetivo de indicar mais claramente a limitação dessas pessoas e também seus direitos e possibilidades, a respeito das inúteis tentativas de minimizá-lo com a utilização de outros critérios.

vida em diferentes lugares, problematizando e exercitando a cidadania, propondo e buscando alternativas para uma vida com qualidade e justiça social.

Em Rondônia, essas Políticas Públicas intervencionistas, acabam por seguir o que existe em boa parte do País, sobretudo com relação à infra-estrutura das escolas e dos serviços criados por meio de projetos, para atendimento ao aluno, tais como: o CAP e o CAS. Principalmente porque os serviços oferecidos à educação inclusiva realizados pela Secretaria de Educação estão em consonância com a política educacional da Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC).

As articulações entre o Governo Federal e Governo Estadual estão delineadas sobre o prisma da inclusão dos números, em que a preocupação é a de mostrar dados estatísticos contundentes, onde se tem acesso e permanência, mas não se tem qualidade no ensino. *A priori*, a inclusão está delineada apenas pela inserção dos alunos na sala regular, sem o devido planejamento de ensino, currículo adaptado, ou mesmo projeto político-pedagógico que manifeste o interesse da escola na inclusão de alunos com necessidades especiais.

O Projeto de Educação Especial, outrora designado Delegacia de Ensino Especial, tem ampliado seus espaços na SEDUC, seguindo os critérios do MEC, de ampliar o atendimento aos alunos e capacitar os recursos humanos. Assim, temos vinculados ao Projeto de Educação Especial, o CAP e recentemente o CAS, que ainda está nas adaptações iniciais de seu atendimento.

Sobre o Projeto de Educação Especial, já apresentado nos capítulos anteriores, gostaríamos de explicitar um pouco mais sobre sua evolução, uma vez que entendemos ser um dos pontos de divergências quando tratamos da educação inclusiva. Em virtude das diretrizes estabelecidas pelo artigo 9º da Lei nº. 5.692 em 1971 criou-se a Coordenadoria para o Ensino Especial, posteriormente passou a ser nomeada Divisão de Ensino Especial e, atualmente, Projeto de Educação Especial.

Ao que nos parece, a Educação Especial, tem perdido espaços importantes na política de inclusão, quando a proposta do Ministério da Educação (MEC) tem sido a de ampliar os espaços de acesso aos alunos e de criar políticas de incentivo à inclusão e em Rondônia esses espaços acabam por se perder quando são cedidos a outros órgãos da mesma Secretaria ou a outros programas que não correspondem diretamente ao processo educativo do educando com necessidades especiais.

Em 1981 com a criação do Centro de Ensino Especial “Professor Abnael Machado de Lima (CENE)”, a política educacional da Secretaria de Educação visava à formação de um núcleo de concentração de especialistas para realização de estudos, de pesquisas, de

experiências técnicas e pedagógicas, da qualificação de recursos humanos, de triagem, classificação e encaminhamento da clientela às classes da rede oficial de ensino, no entanto nada disso veio a acontecer, ficando a escola restrita ao papel segregador e excludente até nos tempos atuais.

É possível perceber que a responsabilidade sobre o sucesso ou fracasso da educação inclusiva especial está destinada tão somente ao **professor capacitado** (que recebeu curso de capacitação da SEDUC), uma vez que não conta com uma política pública pautada em normas e diretrizes sobre a utilização de recursos didáticos, implementação e suplementação pedagógica, bem como de adaptações curriculares.

Sobre as ações do Estado de Rondônia, as principais só foram efetivadas após a Declaração de Salamanca (1994), ou seja, efetivamente a partir de 1998, tais como, promoção de palestras principalmente para pais e professores explicando o que representava cada deficiência, (surdez, cegueira e deficiência mental), e quais as implicações para o aluno em sua aprendizagem e as dificuldades que o aprendente poderia ter no convívio com os demais colegas de sala. No entanto, quando se tratava da prática, algumas escolas tinham seus espaços destinados aos alunos com necessidades especiais na última sala, do último bloco da escola, além do recreio ser em horário separado do restante da instituição.

Seminários, formação continuada de professores e aperfeiçoamento de recursos humanos também foram algumas ações implantadas pela SEDUC, que visaram a explicar para os educadores, particularidades sobre a forma de ensinar e aprender desse alunado. Essas particularidades pareciam dotar o professor de uma espécie de especialização em “ensinar alunos com deficiência”.

Discussão com a comunidade escolar, sobretudo os diretores e supervisores de escola, no intuito de evitar entraves que ocorriam em alguns momentos onde a escola que deveria ser para todos acabava selecionando. Assim, o PEE/SEDUC passa a criar frentes de atendimento escolar, considerando a escola como uma instituição também destinada a alunos com deficiência. É importante frisar que a escola é ela própria a manifestação maior do sistema educacional do Estado.

Cabe considerar que o Governo Federal estabelece critérios de co-participação com seus entes federados, através de contrapartida no fomento aos programas educativos dos mais diversos, como foi o caso da instalação do CAP, em que o MEC oferecia os instrumentos necessários e o maquinário e o Estado de Rondônia participava com o apoio logístico, construção predial, instalação e manutenção através de verba, mas o que temos hoje é pouco

menos da metade do prédio (3 salas, num universo de 10), instalações inacabadas e quase nenhuma verba destinada a manutenção de seus serviços.

Sobre os serviços oferecidos para a educação especial em Rondônia, eles passaram a ser elaborados como programas que fomentam a educação inclusiva em questão, o que proporcionará à modalidade de ensino um espaço quase nulo na proposta de inclusão, já que aparentemente os programas de serviço da educação especial dão respostas imediatas às Políticas Públicas. Temos dessa forma uma peculiaridade em Rondônia, por um lado a educação inclusiva sendo aparelhada por programas de capacitação de professores, através de educação continuada e por outro, a política de oferecimento de serviços em que a educação especial perfaz todos os níveis de ensino.

No Projeto de Educação Especial do Estado de Rondônia, há uma legislação específica, a Instrução Normativa n.º 05/GAB/SEDUC de 9 de julho de 1998, que fixa “[...] diretrizes e normas para o ingresso e permanência do portador de necessidades educativas especiais na classe comum e classe especial da escola regular na Rede Estadual de Ensino”.

Temos então:

Art. 3º - A inclusão do aluno portador de necessidades educativas especiais deverá levar em conta seu grau de comprometimento, sua idade cronológica, seu histórico de atendimento e a disponibilidade de recursos para os atendimentos complementares. (RONDÔNIA, 1998, p. 2).

Nesse artigo podemos verificar a superposição de dados para o reconhecimento das necessidades educativas especiais e, nesse sentido, cabe perguntar a partir de que ponto se considera que uma pessoa tem comprometimento, e qual é exatamente o comprometimento a que o Estado está se referindo.

Art. 4º - A integração parcial deverá efetivar-se por meio da utilização das classes especiais na escola regular.

Art. 5º - A integração total instrucional deverá efetivar-se por meio da classe comum da escola regular. (RONDÔNIA, 1998, p. 2).

Aqui fica clara a manutenção das classes especiais, quando a inclusão não é capaz de manter o aluno com condições de aprendizado, ou melhor, quando o Estado não tem em sua Política uma idéia absoluta sobre a inclusão e sua manutenção.

Com relação à instrução normativa que começou a ser elaborada em 2004 pelo Projeto de Educação Especial, o qual seria o documento que teríamos como marco norteador

sobre essas questões, não teve a devida atenção. Ficando clara a falta de gerenciamento por parte tanto do Conselho Estadual de Educação e da SEDUC, que não deixam claro alguns dos aspectos pedagógicos básicos do processo inclusivo de alunos com necessidades especiais, como, por exemplo, o funcionamento das salas de apoio pedagógico, que atualmente mais parecem salas de reforço.

De acordo com o PEE/SEDUC uma das principais dificuldades encontradas para desenvolver a filosofia e a prática da inclusão escolar refere-se aos recursos financeiros, com vistas a viabilizar ações que dêem suporte à construção da educação inclusiva, como: acesso aos sistemas educacionais eliminando barreiras arquitetônicas, aquisição de materiais didático-pedagógicos, equipamentos, construção e reforma de espaços físicos.

Mas, os espaços existentes para a manutenção dos serviços para o aluno com deficiência não são aproveitados, como é o caso do prédio do CAP que conta com aproximadamente dez salas, sendo que, somente três são utilizadas e o restante é cedido para outras atividades da própria Secretaria que não estão relacionadas direta ou indiretamente com o apoio educacional aos deficientes visuais.

Sobre os recursos financeiros, apenas para ilustrar, para o ano de 2004 foi destinado o equivalente a 0,31% do orçamento da Secretaria de Educação para a educação especial. Além desse recurso, projetos da Educação Especial foram realizados em interface com outros projetos, como o Projeto de Educação Profissional e o Projeto de Cultura e Desporto Escolar, aumentando esse percentual, atingindo quase 0,50 % do orçamento, talvez isso explique o oferecimento de atividades aquáticas e psicomotoras para os alunos.

Dessa forma, as atividades desenvolvidas para aumentar o acesso de alunos com deficiência no ensino regular foram: **sensibilização de gestores da rede pública de ensino (2003)**, que tem tido grande repercussão atualmente, provocando reuniões de professores e equipe gestora na busca da melhoria do ensino e no acesso dos alunos à escola. **Curso de capacitação a distância (2004)**, sendo que, a partir de então, os serviços passam a ganhar força para a manutenção da educação especial.

Trataremos especificamente dos cursos realizados, através de programas, pela PEE/SEDUC, correspondente aos anos de 2003 a 2006:

- **Sensibilização de gestores da rede pública de ensino (2003):** Este projeto teve por finalidade promover a sensibilização e conscientização dos profissionais da Rede Estadual de Ensino, com vistas ao atendimento dos alunos com necessidades especiais, (deficiência auditiva, deficiência mental, condutas típicas e deficiência visual), através do PEE/Gerência de Educação/SEDUC, com vistas

a construir um sistema educacional inclusivo no Estado de Rondônia e, tinha como público alvo, diretores, supervisores, orientadores, coordenadores pedagógicos, representantes de ensino, psicólogos e coordenação pedagógica das Representações de Ensino (REN's). Esse projeto teve como meta a sensibilização de 360 profissionais em Porto Velho e 820 profissionais de 40 municípios de Rondônia. A 1ª etapa do projeto foi desenvolvido nos municípios, sendo que em Porto Velho foram realizados nove encontros atendendo em média quarenta participantes por encontro.

- **Curso de capacitação a distância (2004):** O Curso de capacitação a distância em Educação Especial nas áreas de deficiência auditiva, deficiência mental e deficiência visual, realizado pela SEDUC/RO/FNDE, no período de setembro a dezembro de 2004, com 100 horas/aulas, sob coordenação do Projeto de Educação Especial, no qual Porto Velho e mais outros 19 municípios foram contemplados, onde foram capacitados 155 professores.
- **Curso de capacitação em Língua Brasileira de Sinais [LIBRAS] (2005):** Este curso de capacitação foi realizado entre 2/05 a 13/05 de 2005, com 80 horas/aulas, para capacitação de 49 pessoas, que correspondem à língua portuguesa para surdos, intérprete em LIBRAS, instrutor surdo (capacitados 10 surdos de Porto Velho e 13 do interior). O objetivo da capacitação, em LIBRAS/Português, diz respeito à atuação destes professores em salas inclusivas. Além de Porto Velho, outros 15 municípios receberam essa capacitação.
- **Curso de capacitação a distância (2006):** Este curso corresponde à continuidade do curso de capacitação a distância realizado em 2004. Nesse ano, foram capacitados 50 professores da rede regular de ensino em 15 municípios além de Porto Velho.
- **Curso de capacitação em LIBRAS (2006):** O curso de LIBRAS, módulo I com duração de 80 horas/aulas, foi realizado no período de 18/10 a 28/10/2006, com o intuito de capacitar 49 professores da rede pública de ensino regular em Porto Velho e mais 15 municípios.
- **Educar na Diversidade (2005-2006):** Em 2005 foi realizada a oficina Educar na Diversidade em parceria com a Prefeitura de Porto Velho, com a proposta de capacitar 40 professores da rede pública de ensino que atuam com alunos com

necessidades especiais. Esse curso foi realizado prioritariamente na capital e teve continuidade em 2006, capacitando 36 professores, no período de 3/05 a 14/06/2006 e mais 38 professores no período de 23/08 a 28/06 de 2006.

Sobre os dados levantados, podemos perceber que a política inclusiva está pautada na capacitação dos docentes e outros profissionais da rede pública seguindo as diretrizes da Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC), mas ainda sem um *continuum* de propostas na melhoria das escolas que não tiveram, até então, nenhuma reforma para adaptações prediais, discussões sobre adaptação curricular, construção do projeto político pedagógico da escola, criação de grupos de estudo e formação continuada de professores, cursos específicos para profissionais que trabalham diretamente na escola (pedagogos, psicólogos, supervisores e orientadores). Entendemos que estas diretrizes estão diretamente relacionadas às políticas públicas em educação e que são em última instância as políticas públicas em ação.

Sobre os serviços de educação especial vale comentar, que a modalidade de ensino especial não deixou de existir, tendo em vista que muitos alunos ainda utilizam destes serviços quando o Estado não dispõe de forma eficiente de todos os professores capacitados, além do preparo da escola e de políticas claras a respeito da manutenção desses serviços, como é o caso das salas de recursos.

A título de exemplo, a Educação de Jovens e Adultos que no Estado de Rondônia não atende aos alunos com deficiência, ficando estes à espera de um serviço de educação especial que nem sempre lhes atenderá, seja pela sua idade avançada, seja pelo número de vagas que é reduzido.

A Educação Especial, como modalidade de ensino, tem seu espaço na escola como um todo, delineando passos do ensino pré-escolar ao ensino médio e superior. De acordo com a LDB nº. 9394/96, todas as pessoas com necessidades especiais têm direito à matrícula, sem discriminação de turnos, nas escolas regulares, com o objetivo de integrar equipes de todos os níveis e graus de ensino com as equipes de educação especial, em todas as residências administrativas pedagógicas do sistema educativo e desenvolver ações integradoras nas áreas de ação social, educação, saúde e trabalho.

Esses direitos expressos em leis são frutos de processos democráticos que indicam essa mesma lei como definição dessa forma a essa modalidade de ensino “[...] entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. (BRASIL, art. 58, 1996, p. 10). Essa preocupação com o atendimento dos alunos com necessidades especiais já vinha sendo explicitada no texto da Constituição de 1988.

Cabe entender os serviços da educação especial também como a mais imediata proposta de uma educação para todos (no caso aqui os deficientes), num momento em que o Estado vem numa perspectiva neoliberal de diminuir suas ações sócio-educacionais, mantendo os números de alunos atendidos.

No que diz respeito ao processo de inserção de alunos com deficiência incluídos na escola regular, as ações voltam-se prioritariamente para as escolas-pólo no atendimento a esse educando. Acresce-se a isso, a implantação de um setor específico, serviço de apoio à educação inclusiva, cujo objetivo é orientar as escolas sobre o atendimento educativo voltado à promoção da formação continuada dos profissionais de educação.

A afirmação de que a inclusão representa a única e melhor solução para alunos, professores, pais e sociedade, põe em evidência um mecanismo discursivo que opera para assegurar a eficácia do discurso. Sua fraqueza, entretanto, reside no fato de que em certo momento o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar. (LAPLANE, 2004, p. 18).

Considerando que as classes especiais também configuram como atendimento especializado em Rondônia, trataremos especificamente delas. Nas classes especiais o atendimento foi redimensionado. Algumas destas salas foram transformadas em salas de recursos e alguns alunos que se encontravam há algum tempo nessas salas foram transferidos para educação de jovens e adultos, conforme a idade cronológica. Mas ainda não fica claramente definido qual a função das salas de recursos no processo educacional inclusivo, assim como a função da escola especial e seu papel frente à preparação do aluno e sua aprendizagem e uma possível futura inclusão, sendo que nenhuma medida foi adotada, até então, para obter maior integração destas escolas no sistema educacional.

Quanto aos materiais fornecidos pelo PEE, como máquina *braille*, equipamento de informática com softwares específicos e educativos, estes são ineficientes, pois não atendem a toda a demanda da educação especial, ficando restrito a alguns alunos, sobretudo àqueles que fazem uso dos serviços de educação inclusiva. Assim muitas escolas não têm materiais específicos para atendimento de seu alunado, mesmo que essas necessidades constem em seu Projeto Político Pedagógico.

Outro fator importante está relacionado ao currículo que, por enquanto, não está diferenciado, mas segue um padrão para todos os alunos. Não há nem mesmo uma discussão mais pontual a respeito dos currículos adaptados, que deve ser apropriado às peculiaridades do educando, de acordo com a necessidade que se apresenta em um momento muito pontual.

Além do que, essa questão do currículo adaptado está alicerçada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

No primeiro momento, os procedimentos estabelecidos para a avaliação inicial dos alunos que possam requerer apoio ou recurso pedagógico específico, sendo dividido em três momentos. No primeiro, a equipe de apoio à educação inclusiva tem como objetivo assessorar a equipe técnica da escola no acompanhamento de alunos com indícios de necessidades educativas especiais, com vistas à proposta de inclusão no ensino regular.

No segundo momento, a escola deverá realizar avaliação pedagógica dos alunos que apresentam necessidades educativas especiais, objetivando identificar as barreiras que impedem ou dificultam o processo de ensino e aprendizagem em suas múltiplas dimensões. A avaliação deverá considerar variáveis de ordem pessoal, as que incidem no ensino, como condições da escola, prática pedagógica, enfim.

Além disso, algumas ações para essa avaliação pedagógica são consideradas pela equipe de apoio à inclusão, como por exemplo: identificar alunos com menor rendimento, organizados em grupos de dificuldades similares, para que a equipe técnica da escola pudesse investigar suas ações pedagógicas, coletar e registrar em fichas individuais dados referentes ao universo familiar e escolar de cada aluno.

Posteriormente, organizar os dados, identificando-os com os problemas que afetam o desempenho escolar classificando-os por categorias, envolvendo os professores no processo de identificação deles e promovendo discussões sobre a sua natureza, além de elaborar juntamente com os professores um planejamento de ação/intervenção pedagógica voltada à realidade escolar desses alunos.

Como terceira e última ação, quando os procedimentos não são satisfatórios, então o aluno ainda apresentando dificuldades significativas, deverá ser encaminhado ao serviço de apoio que fará avaliação psicopedagógica, com equipe de educadores, bem como, os possíveis encaminhamentos para especialistas e atendimento que melhor possam atender as suas reais necessidades, como educando. Infelizmente o número de profissionais capacitados para desenvolver esse trabalho é extremamente reduzido, considerando o número de escolas da rede estadual em Porto Velho.

Assegurando ensino e aprendizagem de qualidade, na perspectiva de inclusão escolar, requerendo a implantação de uma política de transformação, onde a formação de professores seja profícua e adequada, levando em consideração a comunidade estudantil a que se destina.

Sobre a formação de professores cabe prever:

- A existência de professores generalistas, incluindo teorias e práticas acerca das necessidades educacionais especiais de alunos que lhes possibilitem desenvolver processos de ensino e aprendizagem em classes comuns da educação básica;
- A formação de professores para educação especial, com formação em nível superior, para o apoio pedagógico especializado aos alunos que apresentam necessidades educacionais e especiais (quer sejam temporários ou permanentes), matriculados em escola do ensino regular ou em escolas especiais da educação básica;
- A formação de professor em nível de pós-graduação com a incumbência de formar novos professores para o atendimento escolar aos alunos, os níveis de educação, de atendimento e, particularmente, para atuação na educação superior. (GRANEMANN, 2005, p. 57).

Entretanto, o tratamento dado à formação do professor em nosso país se distancia do modelo apresentado, deixando em larga escala a qualidade do ensino prejudicada. Em 2005, foram capacitados 1050 professores no Estado, em 24 municípios através de ensino a distância, sendo que esses mesmos professores tornam-se multiplicadores de conhecimento que muitos deles não sabem como gerir e acabam por não repassar, nem o conteúdo, por falta de segurança, nem o material básico adquirido.

Ficando clara a preocupação de apresentar números e não resultados, o que acaba por influir diretamente na qualidade do ensino, que tem como desafio uma formação sólida, que sistematize seus conhecimentos adquiridos com as experiências práticas, pensando sempre em um processo coletivo de troca de experiências e práticas que construam saberes e que estes nunca devam ser cristalizados, sobretudo em uma sociedade de diversidade, em um contexto neoliberal.

De acordo com o Plano Decenal de Educação do Estado (2005-2015), o Governo de Rondônia, através do Projeto de Educação Especial visa, para os próximos anos, à implementação dos serviços de estimulação precoce para crianças com necessidades educacionais especiais em instituições especializadas ou regulares da educação infantil em parceria com área de saúde e ou assistência social; assegurar, a partir do 1º ano de vigência desse Plano, a inclusão no Projeto Pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais dos seus alunos, lembrando que o referido plano foi elaborado em 2005 e que em 2006 ainda não foi realizada nenhuma proposta de debate para as referidas ações, seguindo as propostas de ações para a ampliação da Educação Inclusiva, registradas no Plano Decenal de Educação.

Por conseqüência, as desigualdades entre os homens são consideradas como efeitos naturais das circunstâncias em que estão inseridos. Ora, como grande parte dos direitos sociais e econômicos, especialmente para os segmentos mais carentes da população, é garantida pela letra da lei e a tutela do Estado, é evidente que, na ausência dessas instâncias reguladoras, a luta pelos direitos se restringe à ação individual, portanto, debilitada em suas condições de possibilidade.

Para tanto, a formação escolar voltada para as periferias urbanas e zonas rurais (onde se localizava a força de trabalho mais pobre e a maior oferta de trabalhos informais) deveria ser mais barata e mais rápida, restrita às quatro séries iniciais do ensino.

Dessa forma, os documentos resultantes da Conferência Mundial de Educação para Todos, a par da fixação de metas humanitárias como a universalização de oportunidades para crianças, jovens e adultos, com qualidade e equidade, revela duas vertentes importantes: “[...] a primeira diz respeito à ênfase no nível primário de ensino; a segunda enfatiza a importância da escolaridade feminina para sua participação crescente no mercado de trabalho” (BIRD, 1990 apud FONSECA, 1998).

É essa matriz de pensamento que dá substância à proposta de equidade, novo parâmetro a se firmar no cenário da concepção de políticas públicas, não mais orientada por uma ótica universalista, mas focalizada.

O deslocamento da igualdade para a equidade como fundamento da competição associa-se uma mudança no perfil do trabalhador que acaba se refletindo na questão da qualificação profissional e da função da escola, visto que a década de 1990 foi fecunda na reedição de propostas que se fundamentam no vínculo entre educação e desenvolvimento.

Tomada dessa forma, qualquer que seja a posição ideológica, “[...] a educação é considerada como uma atividade de princípios com a qual se pode promover, entre outras coisas, a justiça, a equidade, a formação de cidadãos democráticos ou de trabalhadores mais precisos e competentes”. (POPKEWITZ, 2000, p. 141).

A análise de todas as políticas, legislações e documentos oficiais feita neste estudo, procurando destacar a inclusão escolar dos alunos que apresentam deficiência, mostram os mesmos discursos, o que demonstra certa coerência entre as políticas internacionais, nacionais e as de Rondônia. Esta situação é compreensível, pois o discurso da inclusão está no contexto da reforma educacional, na qual estão sendo implementadas as políticas consoante com o projeto neoliberal.

É a expressão da confluência de um amplo conjunto de condições que tornam possível que a imensa maioria dos alunos que têm problemas graves de aprendizagem encontrem uma resposta educativa satisfatória das escolas regulares. Estas condições situam-se a três níveis que se encontram estreitamente relacionados: o contexto político e social, o contexto do Centro Pedagógico e o contexto da aula. (MARCHESI, 2001, p. 100).

Assim, no âmbito educativo temos três ideologias principais, (MARCHESI e MARTIN, 1998 apud MARCHESI, 2001, p. 101), que são: a liberal, a pluralista e a igualitária. Sobre a condição liberal, que “[...] acentua a relação entre as escolas e os resultados acadêmicos dos alunos” considerando os objetivos a que se destinam, “[...] obriga as escolas a selecionarem os alunos com maiores possibilidades de êxito, dado que se obtiverem maus resultados estes podem comprometer negativamente o seu prestígio e os recursos que vai receber”.

Parece-nos que a maioria das propostas de educação inclusiva que se expressam em documento como a LDB, PCN, Declaração de Salamanca, tem como fundamento a Declaração Mundial de Educação para Todos elaborada na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem, Tailândia, em 1990, na qual os países desenvolvidos, preocupados com a América Latina, proclamaram a educação como o “remédio” para todos os males. Essa idéia vem camuflada sob a capa de princípios humanitários, todavia os benefícios individuais e sociais da educação são medidos de acordo com a visão economicista de bancos internacionais. Quando lidos com mais atenção, esses relatórios nacionais e internacionais vinculam discursivamente a relação entre educação e bem-estar econômico, justiça social, democracia e bem-estar individual.

Foi possível também constatar, pela análise dos documentos e da literatura existente na área que, a partir da Declaração de Salamanca, os profissionais da Educação Especial começam a utilizar a expressão “educação inclusiva” para indicar o movimento de inserção dos alunos que apresentam deficiência e estão inseridos no ensino regular.

Entretanto, integração é o princípio em que se norteia a política de Educação Especial em nosso país, com caráter assistencialista considerando a visão estática que predomina nas políticas, diretrizes, programas e documentos oficiais analisados. Além disso, a falta de clareza no referencial teórico (Inclusão e Integração), no conceito de Necessidades Educativas Especiais e na definição de quem é o “aluno com necessidades especiais” tem impedido a construção de políticas públicas mais inclusivas e encaminhamentos práticos na área.

Os discursos que encontramos nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação sobre a matrícula do aluno com deficiência, são os mesmos encontrados na Constituição de 1988. Mantêm-se, portanto, a mesma concepção filosófica do aluno que apresenta deficiência e onde ele deverá estar inserido, mas ainda não incluído.

Contudo, sem ter uma visão ingênua e desconsiderando o contexto no qual as políticas são elaboradas, é preciso aproveitar o discurso atual de inclusão, de “escolas para todos” em busca de caminhos para que se efetive na prática uma escola que garanta o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos, visto que, historicamente a escola regular usa o fato de existirem escolas especiais como um escudo para não se adaptar.

Como se verifica nas observações das condições arquitetônicas dos prédios, um dos discursos mais utilizados pelos diretores para tentarem justificar a não adaptação dos prédios foi a parca procura do aluno pela escola.

No que diz respeito à Rondônia, as considerações pautadas nas categorizações que articulam discursivamente a inclusão à superação da evasão e repetência, aos conteúdos curriculares e à avaliação indicam que nos programas de formação e capacitação dos professores e diretores, no que se refere a um ensino especial para todas as crianças, não foi possível identificar uma ação docente em termos de conteúdos, metodologias de ensino-aprendizagem e formas de avaliação pertinentes para trabalhar com a diversidade, com as diferenças dos alunos em sala de aula e, mais especificamente, com os alunos com deficiência.

De modo geral, esses programas, que são as efetivações de Políticas Públicas Educacionais, têm como meta promover a adequação educativa e o estudo teórico-metodológico das equipes responsáveis pelo sucesso do processo inclusivo em Porto Velho. Mas não atendem aos objetivos iniciais, que além de preparar os profissionais para promoverem mudanças, alinhá-los ao desenvolvimento científico e tecnológico, que se impõem à sociedade, sob novas formas de organização do trabalho, de relações sociais e de construção da cidadania, definindo diferentes modos de participação e articulações educacionais.

Como salienta Mendes (2001), os próprios professores que trabalham nas escolas de educação especial são formados para trabalhar com esses alunos numa abordagem médica, clínica, não na educacional. A proposta de educação inclusiva deve permear todo ambiente educacional e não deve se restringir apenas à escola, sendo esta, a soma de programas que chegam a ela, como material pedagógico adequado, provas em Braille, leitorista e/ou livro

falado, intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), condições arquitetônicas, dentre outras, devem ser oferecidas à escola para que ela possa oferecer ao aluno, sem falar das necessidades relativas ao ensino-aprendizagem, que não são privilégios apenas dos alunos com necessidades especiais.

No que se refere ao modo de inserção dos alunos com necessidades especiais nas escolas regulares, por mais que o discurso seja o da inclusão, a proposta reformista de Rondônia indica que continua respaldado num princípio de conflitos onde não se tem claro ao que é integração e ao que é inclusão, dando continuidade a políticas assistencialistas e consolidando a dualidade nessa modalidade de ensino. Não há no ensino público de Rondônia, mais precisamente Porto Velho, que é o município que optamos como campo de estudo, uma política efetiva de inclusão, considerando que a maior parte dos alunos que apresentam alguma deficiência, que frequentam o ensino regular, estão tendo grande dificuldade de encontrar uma escola que se adapte as suas necessidades. Entretanto, não se pode esquecer que na linguagem política as reformas servem para fazer crer que existe uma estratégia para melhorar a oferta educacional.

Os discursos da inclusão nas reformas educacionais em Porto Velho constituem mecanismos de mobilização profissional, por meio de programas de formação de professores, para a adoção dos padrões ou racionalidades da própria reforma entendida como o processo de progresso e melhoramento educativo - fator de continuidade da reforma via superação da evasão e repetência, dos currículos e da avaliação. No caso da implementação de programas mais específicos para a educação especial em Porto Velho a tendência é, do mesmo modo, a não ruptura com o paradigma segregacionista ficando claro que, as reformas educacionais contemporâneas têm características administrativas e instrumentais, confirmando que as prescrições dos programas de reforma interagem de uma forma que redefine a paisagem da escola, tornando-a mais padronizada e racionalizada. Tal empreendimento tem-se justificado num contexto em que a reforma educacional vem sendo interpretada como condição para superar as desigualdades sociais nos países e, mais amplamente, como requisito para inserção dos países periféricos no âmbito dos países desenvolvidos.

As reformas políticas sob a égide neoliberal são induzidas e financiadas por organismos internacionais, como o Banco Mundial, que definem estratégias de atuação para a Educação Básica, com vistas a adequar o conteúdo curricular à maneira de pensar, sentir e agir capitalista, adotando assim procedimentos que funcionam, na escola, como sistemas de exclusão. O padrão de normalidade do neoliberalismo emerge das escolas através dos programas de ensino, das práticas pedagógicas, da discriminação, da seriação, dos tempos e

horários escolares fragmentados e fechados. Dessa forma, apesar do discurso da diferença, no conjunto das reformas, os mecanismos que criam os (des)qualificados não mudaram.

Se não se mudar o horizonte da escola e a lógica excludente do modelo capitalista, sob a roupagem do neoliberalismo, a inclusão, como as próximas propostas políticas que virão, não passará de boa intenção, pois não se toca na raiz do problema, que é a falta de qualidade das escolas públicas e sua organicidade. Assim, a escola pode até estar fundamentada em bases democráticas, que considera as diferenças, as diversidades em detrimento da seleção, todavia chega-se a um ponto em que o modelo hegemônico, no qual esta escola está inserida, passa a controlar as demais ações, fazendo predominar a seleção, a normalização.

Vive-se hoje um momento em que um dos grandes discursos é a autonomia pedagógica concedida à escola para adequar seu currículo, prática pedagógica, avaliação, forma de organização, entre outros, de acordo com a realidade escolar. Entretanto, camuflado sob o discurso de uma escola democrática, justa, inclusiva, ainda continua um sistema de razão, que avalia o desempenho do aluno e as próprias unidades escolares, considerando que estes são avaliados por um sistema conduzido pelo MEC, que envia para todas as escolas brasileiras testes padronizados. Fica clara, então, a incoerência entre a concessão da autonomia para o processo e a avaliação unificadora e centralizadora do produto.

A escola não tem conseguido superar as suas contradições, pois, partindo do princípio da igualdade entre os homens, ela agrupa os alunos em salas ditas homogêneas, durante o processo de ensino-aprendizagem dissemina os conteúdos de forma diferenciada (cada classe tem um nível), e por meio da avaliação torna explícitas as desigualdades e diferenças no processo em que todos os alunos são submetidos aos mesmos instrumentos de avaliação. Assim, com essa fixação do tempo e do espaço, a escola intencionalmente valoriza o desempenho quantitativo e desconsidera o desenvolvimento da criança.

Inclusão subentende mudança, começando pela reformulação dos currículos, das formas de avaliação, da formação dos professores e de uma política educacional que se torne de fato democrática. Por isso, a continuar o padrão de normalidade que determina a implementação de programas, políticas e currículo que chegam à escola, o padrão da diferença será mais um discurso vazio de ações efetivas, servindo mais como uma espécie de armadilha, visto que a educação configurada no modelo de globalização excludente faz dos indivíduos os responsáveis pelo seu próprio sucesso ou fracasso escolar, pois não questiona as relações de poder e de desigualdade que resultaram nesse fracasso, isentando assim, mais uma vez, a escola e as políticas públicas.

Essas políticas defendem a promoção da equidade do acesso à educação, mas não consideram as finalidades da escola, os conhecimentos veiculados, as avaliações realizadas, concentrando os discursos da inclusão em onde e como os alunos que apresentem alguma deficiência devem ser inseridos e esquecendo que a inclusão é um discurso da Educação Brasileira e não um problema só da Educação Especial.

A inclusão tem que promover o indivíduo, cumprir a função da escola, mas as políticas educacionais que proclamam visar à inclusão e assim garantir o respeito. Devemos levar em consideração que 40 meninos dentro de uma mesma sala não é humano, como também não o são as condições precárias em que os professores trabalham, não criando laços permanentes com um projeto pedagógico maior e interdisciplinar, visto que, pela situação de contrato, a cada ano estão em escolas diferentes.

Além disso, as políticas compensatórias ou neoliberais, nas quais se acha a de inclusão escolar, funcionam como política de resultados imediatos e servem como cortina de fumaça para esconder a "exclusão social" na sociedade, que se reflete na escola, decorrente do desinteresse do Estado em reerguer um sistema de ensino público de qualidade. As suas vítimas sociais são sempre os mesmos grupos, os pobres, de todas as raças, etnias e portadores de deficiência, em outras palavras, todos aqueles que estão fora do padrão de racionalidade existente, para os quais está reservada uma escola pública deficitária.

Assim, torna-se difícil conceber que a diversidade, historicamente utilizada como elemento de segregação, passe a ser hoje elemento para inclusão, visto que o sistema capitalista continua com a mesma lógica excludente. Filosoficamente, a inclusão é boa, visto que colocou a escola desnuda, mostrou que ela exclui, que não dá conta de atender a diversidade existente em seu interior, e que historicamente se escondeu atrás do paradigma da igualdade, da universalidade, punindo os que não se encaixavam nos seus padrões. Mas politicamente está sendo usada para fechamento de serviços, com objetivo de diminuir gastos sociais. Nesse sentido, a política tem papel importante, visto que é, exatamente nesse campo, o da prática das políticas, que se articulam os elementos norteadores, ao reconfigurar os projetos, principalmente pelo desvio de seus objetivos.

Considerando o objetivo de todos os brasileiros terem acesso à escola, nela permanecerem e terem sucesso, é necessário superar as relações educacionais hoje existentes na organização da escola brasileira. Principalmente, é preciso questionar a lógica excludente em que a escola está inserida, tocar nas relações que se expressam nas políticas públicas, relativas à qualidade da escola pública, e mudar sua estrutura, que historicamente serve para excluir seja quem seja. Em termos mais práticos estamos falando da seriação escolar, da

organização e hierarquização dos conteúdos, da fixação de tempo e espaço, dos padrões e das avaliações comparativas, que têm servido como mecanismos para (des)qualificar os alunos.

Em síntese, o aluno sempre perde quando as propostas das políticas de inclusão escolar não atingem seu objetivo, o qual deve ser de oportunizar educação, acesso e permanência. A legislação e a implementação de políticas realmente eficientes que possam efetivar um caminho eficaz para modificar a estrutura excludente da realidade educacional, garantindo educação para todos. Quando chegarmos a tal nível político educacional, serão desnecessárias todas essas políticas elaboradas nos anos de 1990, visto que desde 1824 este direito vem sendo reafirmado nos diversos textos legais que fixam as diretrizes e bases para a Educação Nacional.

No caminho percorrido até aqui se, por um lado, as questões levantadas foram respondidas, outras permanecem e, certamente, exigiriam um olhar específico sobre elas. As práticas pedagógicas ou teórico-metodológicas que servem para classificar os alunos em “normais” e “especiais” foram modificadas nas Políticas Públicas?

A construção de uma sociedade inclusiva, por sua vez, somente será possível se a inclusão se efetivar em todos os âmbitos da vida social. Isto quer dizer que a sociedade será integradora na medida em que a educação, a economia, a cultura, a saúde integrem as classes, camadas e grupos hoje excluídos. A possibilidade de integração, portanto, depende de uma contenda que defina as tomadas de decisão sobre as questões que afetam a vida de toda a sociedade e, em última análise, dos interesses políticos e econômicos que prevalecem nestas decisões.

Essa afirmação de bom senso traz conseqüências práticas e causa profundas alterações nas concepções referentes à competição escolar. É importante, inicialmente, definir esse nível garantido e, mais concretamente, definir os conteúdos da cultura escolar comum, aquela que todos os alunos precisam adquirir ao final da escolaridade obrigatória. Ora, os programas não são concebidos dessa maneira. Dentro de uma lógica meritocrática que permite que todos atinjam a excelência, eles são definidos por essa excelência, isto é, pelas expectativas dos ciclos posteriores e, a partir daí, os alunos mais fracos se desgarram como os corredores de um pelotão de ciclistas em uma subida. Essa concepção da justiça implica, então, uma mudança de perspectiva: os programas da escolaridade comum e obrigatória devem ser definidos a partir das exigências comuns garantidas a todos, os melhores alunos podendo, evidentemente, aproveitá-los muito melhor e progredir mais depressa. Mas a qualidade do percurso dos melhores não levaria os outros a serem totalmente abandonados. (DUBET, 2004, p. 9).

Para o Estado, prevalece um ponto de vista que está longe de proclamar a igualdade como valor universal e elege a escola como instituição difusora desse valor em que as Políticas Públicas proponham ações ao encontro destes sentidos, entretanto, a ausência de

referências às principais causas da desigualdade cria a ilusão de que as Políticas Públicas alcançam a todos, e possibilitem a mudança nas formas de organização dos sistemas de ensino, o que acaba por não ocorrer, quando essas políticas se voltam apenas a um grupo que, ainda sim não se sente atendido plenamente.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A Educação como Política Pública**. V. 56, 2. ed. Ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção polêmica de nosso tempo).

_____. **A educação como política pública**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961**.

_____. **Lei no. 5692 de 11 de agosto de 1971**.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n.17, de 03 de julho de 2001**. Brasília: CNE/CEB, 2001.

_____. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Brasília: CNE/CEB, 2001.

_____. **Constituição (1988)**. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Senado Federal, Centro Gráfico 1988.

_____. **Constituição Brasileira de 1824**. Disponível no site: <<http://www.klepsidra.net/klepsidra6/constituicoes.doc>>. Acesso em 12 jan 2007.

_____. Coordenadoria Estadual para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. Lei n. 13.049/2001. **Diário Oficial do Estado do Paraná** de 16/01/2001.

_____. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, 1994b.

_____. **Decreto Federal nº 3.298 de 20/12/99**. Regulamenta a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

_____. **Decreto Lei nº 5.812 de 13 de Setembro de 1943**. Dispõe sobre a criação do Território, unindo terras dos estados do Mato Grosso e Amazonas.

_____. **Decreto nº. 72.425, de 3 de julho de 1973**.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Complementar n. 41, de 22 de dezembro de 1981.** Dispõe sobre a criação do Estado de Rondônia, instalado em 04 de janeiro de 1982, tendo Porto Velho como sua capital. Porto Velho, 1981.

_____. **Lei n. 757 de 02 de outubro de 1914.** Dispõe sobre a criação do município de Porto Velho, instalado em 14/out/1914, parte do Estado do Amazonas, com sede no povoado de mesmo nome.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **“Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental”**, Documento Preliminar. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1993.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Especial:** livro I, Brasília: Secretaria de Educação Especial, 1994a.

_____. **Ministério da Educação e Cultura.** Disponível no site: <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=62&Itemid=191> Acesso em>: 24 jan 2007.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Livro 1 –** Brasília: MEC, 1997.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial.** Piracicaba: UNIMEP, 1999.v.3,nº5.

_____. **Educação especial brasileira:** integração/segregação do aluno diferente. São Paulo, EDUC, 1993.

_____. **Educação especial brasileira:** integração/segregação do aluno diferente. São Paulo, EDUC, 1993.

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

CARVALHO, Rosita Edler. **A Realidade Educacional Brasileira e a Produção da Deficiência**. In: Revista do Centro de Referência de Estudos da Infância e Adolescência. Mato Grosso do Sul, MS: UFMS, 1998.

CARVALHO, Rosa Maria de. **A inserção de crianças com paralisia cerebral no ensino regular**: um estudo realizado em Juiz de Fora. 106p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFJF. Juiz de Fora, MG, 2001.

CHISTOFOLETTI, Elisabete de Lourdes. **Educação Popular**: facilitadora do processo de transformação social - uma leitura a respeito do movimento da consciência em educadores de adultos. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1994.

CORAGGIO, José Luis. **Desenvolvimento humano e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO. Disponível no site: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em 10 fev 2007.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Nova Iorque: WCEFA, 1990.

FERREIRA, Maria Cecília & FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GOES, Maria Cecília Rafael de. **Políticas e práticas de Educação Inclusiva**. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 2004.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 1, 1998. Disponível no site: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 24 Jan 2007.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Disponível no site: <<http://www.fnde.gov.br/home>>. Acesso em 24 jan 2007.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A educação de indivíduos que apresentam seqüelas motoras: uma questão histórica. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 81-92, 1998.

GLAT, Rosana. Refletindo sobre o papel do Psicólogo no atendimento ao deficiente mental: além do diagnóstico. **PSI -Revista de Psicologia Social e Institucional**. volume 1, n.º 1, jan. 1999. Disponível no site: <<http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/refletind.htm>>. Acesso em: 24 fev. 2007.

GRANEMANN, Jucélia Linhares. **Educação Inclusiva: o desafio de mudar -análise de processos de formação, práticas e trajetórias bem sucedidas.** 2005. 0 f. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Tendências demográficas: uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico. 2000. Rondônia.

JANNUZZI, Gilberta. Políticas sociais públicas de educação especial. **Vivência**, São José, n. 12, p. 24-25, 1995.

JUNG, Carl Gustav. **O desenvolvimento da personalidade.** Petrópolis, Vozes, 1981.

KASSAR, M. de C. M. **Educação especial brasileira no contexto da reforma do Estado.** In: Trabalho, educação e política social. Campo Grande: Ed. UFMS, 2003. p. 267-285.

_____. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 16-28, 1998.

_____. **Deficiência múltipla e Educação no Brasil: Discurso e Silêncio na história de sujeitos.** Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1999.

LAPLANE, A. F. (Orgs.) **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LAUAND, Giseli Barbieri do. **Acessibilidade e formação continuada na inserção escolar de crianças com deficiências físicas e múltiplas.** São Carlos, 2000. 117 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – UFSCar. São Carlos, SP, 2000.

MARCHESI, Álvaro. A prática das escolas inclusivas. In: RODRIGUES, David (org.). **Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma educação inclusiva.** 7 coleção. Educação Especial. Porto Editora, 2001.

MARQUES, Carlos Alberto. **A imagem da alteridade na mídia.** 2001. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

MARQUES, Mara Rúbia Alves. Políticas públicas e práticas escolares nos programas de formação docente. In: CICILLINI, Graça Aparecida, NOGUEIRA, Sandra Vidal, et al. **Educação escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas.** Uberlândia: EDUFU, 2002.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: CórteX, 1996.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Caminhos e descaminhos da proposta de educação inclusiva. In: **Revista do CREIA**. v. 1, n. 1. Campo Grande: UFMS, 1995.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Bases históricas da educação Especial no Brasil e a perspectiva da educação inclusiva**. São Carlos: EDUFScar, 2001.

_____. Perspectivas para a construção da Escola Inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Marina Silveira, MARTINS, Simone Cristina Fanhani (Org.). **Escola inclusiva**. São Carlos: EDUFScar, 2002.

MITTLER, P. Educação Inclusiva – Contextos sociais. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

NENEVÉ, M; Proença, M. (Orgs.). **Psicologia e educação na Amazônia**: pesquisa e realidade brasileira. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Política Educacional**: Impasses e alternativas. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

POPKEWITZ, Thomas S. Trad. Ernani Rosa. 2. ed. Reforma, conhecimento pedagógico e administração social da individualidade: a educação escolar como efeito de poder. In: IBERNÓN, F. (org.). **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 141-169.

_____. Estatísticas educacionais como um sistema de razão : Relações Entre Governo da educação e inclusão e exclusão sociais. **Educação & Sociedade**, Campinas: v. 22, n. 75, p. 111-148, ago. 2001.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Política educacional do município de São Paulo**: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, no período de 1986 a 1996. 2000. 261p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, USP. São Paulo, 2000.

RONDÔNIA. (Estado) Conselho Estadual de Educação de Rondônia. **Resolução n.º 138**. Porto Velho, julho de 2000.

RONDÔNIA (Estado) **História de Rondônia**. Disponível no site:
<<http://www.portovelho.ro.gov.br>>. Acesso em: 10 dez 2006.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Gabinete do Secretário. Divisão de Educação Especial. **Instrução Normativa nº. 05/1998/GAB/D.E./SEDUC**. Porto Velho, julho de 1998.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Gabinete do Secretário. Divisão de Educação Especial. **Instrução Normativa nº. 06/1996/GAB/D.E./SEDUC**. Porto Velho, novembro de 1996.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Projeto de Estatística e Pesquisa. Estatísticas de alunos com necessidades especiais matriculados. **Mimeo**. 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. [Trad. Ernani Rosa]. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

SILVA, S. E VIZIM, M. (Orgs.). **Políticas Públicas: Educação, tecnologias e Pessoas com deficiências**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. **Estado e Política Educacional: uma análise a partir da relação Público-Popular**. Disponível no site:
<<http://www.anped.org.br/25/excedentes25/antoniolisboasouzat05.rtf>>. Acesso em: 24 jan 2007.

SOUZA, Regina M. e GÓES, Maria Cecília. **O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão**. In: SKLIAR, Carlos (org.). Atualidade da educação bilíngüe para surdos. Vol. 1. Porto Alegre, Mediação, 1999.

TAVARES, Fabiola Barrocas. **Pedagogia da escassez: neoliberalismo e educação no Ceará**. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2001.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**, 1990.

_____. **Marco de Ação de Dakar**. França: UNESCO, 2000.

VENERE, Mario Roberto. **Políticas públicas para populações indígenas com necessidades especiais em Rondônia: o duplo desafio da diferença**. 2005. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) - Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho: UNIR, 2005.

VIZIM, Marli. Educação Inclusiva: O avesso e o direito de uma mesma realidade. In: SILVA, Shirley & VIZIM, Marli (org.). **Políticas Públicas: Educação, Tecnologia e Pessoas com deficiência**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

ANEXOS

ANEXO 1

**RELATÓRIO DAS AÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO/RO**

PERÍODO: ANO DE 1999 A 2002

ANEXO 1 - RELATÓRIO DAS AÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL / SECRETARIA DE EDUCAÇÃO/RO - PERÍODO: ANO DE 1999 A 2002.

RELATÓRIO DAS AÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL / SECRETARIA DE EDUCAÇÃO/RO - PERÍODO: ANO DE 1999 A 2002.

**GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL
PROJETO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

RELATÓRIO DAS AÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SECRETARIA DE EDUCAÇÃO-RO

PERÍODO: ANO DE 1999 A 2002.

EDUCAÇÃO ESPECIAL - Modalidade de educação escolar, que tem por objetivo prover as condições necessárias ao desenvolvimento das potencialidades do aluno com necessidades educacionais especiais.

PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA - É uma proposta em construção no Estado de Rondônia, que idealiza uma escola para todos, ensejando não só o acesso, mas permanência com êxito dos alunos que possuem necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Em consonância com a Política Nacional do Ministério da Educação-Secretaria Nacional de Educação Especial – a Secretaria de Educação do Estado do Rondônia – Projeto de Educação Especial vem desenvolvendo as seguintes ações:

FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.

- Capacitação de 40 professores na área de Deficiência Auditiva - LIBRAS e Aspectos Fisiológicos da Deficiência Auditiva, realizada em Porto Velho em março de 1999.

- Capacitação de Língua Portuguesa para 250 professores e Técnicos, na área da Educação de Surdos, realizado nos municípios de: Ji-Paraná, Rolim de Moura, Cacoal, Vilhena e Ariquemes. Em parceria com Instituições não governamentais e Representações de Ensino dos Municípios.

- Encontro Estadual de Educação Especial: Políticas Públicas, realizado em Porto Velho no período de 23 a 26 de novembro de 1999, com participação de 42 professores e técnicos de organizações governamentais e não governamentais dos municípios de: Pimenta Bueno, Espigão do Oeste, Cacoal, Vilhena, Rolim de Moura e Ji-Paraná.

- Curso de Capacitação de Professores para atuarem em Salas de Recursos. Participação de 20 professores da Rede Estadual de Ensino do Município de Porto Velho, carga horária: 40 horas-aula.

- Cursos de Formação Continuada para profissionais que atuam com pessoas portadoras de Deficiência Visual. destinado a professores, técnicos, e comunidade em geral. Áreas de Concentração: Sistema Braille, Sorobã e Orientação e Mobilidade.

Realização: durante todo o ano de 2002. Local da capacitação Centro de Apoio Pedagógico de atendimento ao deficiente Visual - CAP. Porto Velho.-RO.

- Capacitação de 240 professores da Rede de Ensino Estadual, Municipal e Particular dos Municípios de: Porto Velho, Guajará-Mirim, Ariquemes, Cacoal, Ji-Paraná, Rolim de Moura e Vilhena, nas áreas de Deficiência mental e Deficiência auditiva, utilizando a metodologia de Educação a Distância.

- Realização, no período de 13 a 15 de agosto de 2001, em Porto Velho, do I Seminário Interestadual na área de Educação de Surdos, com a participação de 400 pessoas da comunidade em geral, ONGS, professores, técnicos e pais de alunos do Estado de Rondônia, através de parceria com Instituto Nacional de Educação de Surdos – RJ.

- Capacitação de Instrutores Surdos, professores e professores Intérpretes para a utilização da Língua Brasileira de Sinais em sala de aula referente ao Programa Nacional de Apoio a Educação de Surdos com carga horária de 120 horas-aula. Foram capacitados no município de Porto velho 20 professores da rede regular de ensino e 20 alunos surdos. Participaram da Capacitação, as Escolas Barão do Solimões, 21 de Abril, Escola de Educação Especial (CENE), Federação dos Deficientes do Estado de Rondônia, e 03 professores do SENAC, que atuam com alunos surdos.
Período de realização: Fevereiro a Maio do ano de 2002.
- Capacitação de 50 professores da Educação Especial, de 20 municípios do Estado de Rondônia, na área de Deficiência Auditiva para atuarem na perspectiva da Educação Inclusiva. Carga Horária: 100 horas-aula. Período de Realização: 01-08-2002 a 14-08-2002.
- Capacitação de 50 professores de 20 municípios, que atuam em salas de Recursos, Escolas Especiais, salas especiais e ensino itinerante da Rede Estadual de Ensino, na área de Deficiência Mental, com vistas ao favorecimento do processo de inclusão. Período de Realização: 02-09-2002 a 16-09-2002, com carga horária de 100 horas-aula.
- Capacitação de 30 professores da Rede Regular de Ensino de 28 Municípios do Estado de Rondônia, na área de Deficiência Visual. realizado no período de 12 a 23 de agosto de 2002.
- Implantação de 19 Salas de Recursos no ano de 2000, para atendimento complementar aos alunos que possuem necessidades educacionais especiais, incluídos no ensino regular, nos Municípios de: Ariquemes, Guajará-Mirim, Espigão do Oeste, Alvorada do Oeste, Nova Brasilândia, Alta Floresta, Rolim de Moura, Cacoal, Vilhena, Ouro Preto do Oeste, Cerejeiras, Colorado do Oeste. Jarú e Porto Velho.

IMPLANTAÇÃO DE ATENDIMENTOS E SERVIÇOS DE APOIO OS ALUNOS QUE POSSUEM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Implantação, através de parceria com O MEC e ABDEV, em novembro de 2001, do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual – CAP, objetivando a produção do livro didático em Braille, atendimento ao aluno cego e de visão subnormal do Estado de Rondônia. Em Funcionamento na Rua Paulo Leal, antigo prédio da escola Pinóquio.

- Implantação no ano de 2002 do Setor de Avaliação e Encaminhamento Educacional numa perspectiva de Educação Inclusiva.

Funciona atualmente, de forma provisória na Escola Branca de Neve.

AQUISIÇÃO DE MATERIAIS E EQUIPAMENTOS PARA ATENDIMENTO A EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ESTADO DE RONDÔNIA

No ano 2001 foram adquiridos materiais Didático-Pedagógicos, para implantação de 19 Salas de Recursos do Estado de Rondônia. Com recurso de Convênio do FNDE e Secretaria de Estado da Educação.

No ano de 2001 foram adquiridos equipamentos Básicos e Específicos, para implantação de 19 Salas de Recursos do Estado de Rondônia. Recurso do Convênio FNDE
Aquisição de Equipamentos e Mobiliários para Implantação do Centro de Apoio Pedagógico ao deficiente Visual-CAP.

No ano de 2002, foram adquiridos equipamentos específicos para implantação de 01 oficina de serigrafia e duas de encadernação nas Escolas 21 de Abril e CENE destinada ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, com funcionamento previsto para o ano de 2003.

PARTICIPAÇÕES DOS PROFISSIONAIS DO ESTADO DE RONDÔNIA EM CURSOS, SEMINÁRIOS CONGRESSOS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.

Curso de Aperfeiçoamento na área de Deficiência Visual, realizado na cidade de Campo Grande no ano 2001, participação de 03 professores que atuam no Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual.

Participação de 02 professores e 02 médicos oftalmologistas no Curso na área de Visão subnormal, realizado no Hospital das Clínicas em São Paulo.

Participação de 04 técnicos da Divisão de Educação Especial – Setor de Avaliação no Curso de Epistemologia Convergente, realizado nos meses de abril e julho na Funatec - Porto Velho.

Participação de 02 alunos surdos em Curso de Instrutores em LIBRAS, realizado em setembro de 2001 na cidade de Brasília (Programa Nacional de Apoio a Educação de Surdos).

Participação de 02 professores no IV Encontro Nacional sobre Educação de bem dotados e Talentosos na cidade de Labras – MG.

Participação de 07 professores de Educação Física dos Municípios de Guajará-Mirim, Espigão do Oeste, Vilhena e Porto Velho no Curso de Educação Física Adaptada, realizado em novembro de 2001, na cidade de Brasília.

Participação de 02 professoras das Escolas de Educação Especial (CENE) e Escola 21 de Abril em Curso de Intérprete, área de Concentração: Deficiência Auditiva, realizado no período de 16 a 27 de setembro de 2002, no Rio de Janeiro.

Participação da psicóloga do Projeto de Educação Especial – Setor de Avaliação, em Curso de Formação de Coordenadores para Gestão de Tecnologias de Informação e Comunicação. Realizado no período de 30-09-2002 a 02-10-2002 em Curitiba.

Participação da Coordenadora da Educação Especial em Encontros Nacionais, para o desenvolvimento de ações conjuntas com o Ministério Público e Conselhos Estaduais de Educação, com vistas ao fortalecimento do processo de inclusão, promovidos pela Secretaria Nacional de Educação Especial-Mec, na cidade de Brasília.

Participação de Professora do CAP e coordenadora da Educação especial-RO no I Simpósio Brasileiro para o Sistema Braille e Código Matemático Unificado, realizado em 2001 em Salvador-BA.

Participação de uma técnica do Projeto de Educação Especial-Seduc no ano de 2002 na cidade de Campo Grande, do Congresso sobre a Inclusão do aluno com Síndrome de Down no ensino regular.

Participação da psicóloga do Projeto de Educação Especial – Setor de Avaliação, em Curso de Formação de Coordenadores para Gestão de Tecnologias de Informação e Comunicação. Realizado no período de 30-09-2002 a 02-10-2002 em Curitiba.

Participação da Coordenadora da Educação Especial em Encontros Nacionais, para o desenvolvimento de ações conjuntas com o Ministério Público e Conselhos Estaduais de Educação, com vistas ao fortalecimento do processo de inclusão, promovidos pela Secretaria Nacional de Educação Especial-Mec, na cidade de Brasília.

Participação de Professora do CAP e coordenadora da Educação especial-RO no I Simpósio Brasileiro para o Sistema Braille e Código Matemático Unificado, realizado em 2001 em Salvador-BA.

Participação de uma técnica do Projeto de Educação Especial-Seduc no ano de 2002 na cidade de Campo Grande, do Congresso sobre a Inclusão do aluno com Síndrome de Down no ensino regular.

PROJETOS EM EXECUÇÃO

- **Projeto de Atividades Aquáticas**, para alunos com necessidades educacionais especiais das Escolas da Rede Estadual de Ensino. Em funcionamento no Clube Botafogo e na Escola de Nataçao Dentro D água, localizada próxima a Escola João Bento da Costa.

- **Projeto de Psicomotricidade**, Em execução na Escola Estadual de Ensino Fundamental 21 de Abril, destinado a alunos incluídos na rede regular de ensino que possuem atraso significativo no desenvolvimento psicomotor.

- **Classe Hospitalar**: Em execução no Hospital de Base - setor de pediatria, para alunos do ensino Fundamental da rede pública de ensino. que se encontram hospitalizados.

- **Projeto Telensino Legendado** –Para alunos Surdos que estão cursando de 5º a 8º séries. Em execução nas Escolas 21 de Abril e Barão do Solimões.

- **Telensino** – Para alunos com deficiência Mental, que estão cursando de 5º a 8ºséries, em execução na Escola 21 de Abril.- Projeto Recomeço.

- **Sala de Recursos:** Apoio complementar de atendimento oferecido aos alunos com necessidades especiais incluídos no sistema regular de ensino No momento existem 19 salas de recursos em todo o Estado, sendo 13 nos municípios e 06 na Capital, nas Escolas: José Otino de Freitas, Barão do Solimões, 21 de Abril, CENE, Sebastiana Lima de Oliveira.

Salas Especiais: Modalidade de Atendimento oferecida na rede regular de ensino aos alunos que possuem necessidades educacionais especiais.

ATIVIDADES ROTINEIRAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

- Elaboração de Projetos que visam a melhoria da qualidade de ensino dos alunos que possuem necessidades educacionais especiais.

- Atendimento e Orientação aos Pais de Alunos que possuem necessidades educacionais Especiais.

- Reuniões técnicas com profissionais que atuam no Projeto de Educação Especial e professores, diretores e técnicos que atuam nas Escolas Estaduais que atendem salas especiais, sala de Recursos ou que possuem alunos integrados no ensino regular.

- Reuniões para elaboração do Plano Decenal de Educação Especial.

- Elaboração de relatórios do Plano Plurianual (PPA)

- Análise e Emissão de pareceres técnicos

- Elaboração de Instrumentais (fichas de cadastro, fichas de Acompanhamento e Avaliação).

- Realização de visitas às Escolas Estaduais do Município de Porto Velho, que possuem atendimento na área de Educação especial, assim como as demais Escolas Estaduais dos outros municípios do Estado.

- Realização de palestras e esclarecimentos sobre o atendimento aos alunos que possuem necessidades educacionais especiais incluídos no ensino regular em Escolas Públicas e ou particulares de Ensino assim como, Instituições não governamentais.

- Assessoramento as Instituições do Estado (APAES e PESTALOZZI), sempre que necessário.

- Organização das Ações Referente à Semana Nacional do Portador de Deficiência, realizado anualmente no período de 21 a 28 de agosto.

- Atividades culturais e recreativas

- Gincana escolar integrada

- Palestras educacionais

- Noite cultural

Sensibilização e conscientização sobre as potencialidades da pessoa com necessidades especiais a comunidade em geral.

- Organização da programação referente ao Dia Nacional do Surdo, juntamente com a comunidade surda de Porto Velho.

- Acompanhamento e assessoramento dos Projetos em execução como: Classe Hospitalar, Psicomotricidade, Atividades Aquáticas, avaliação e Encaminhamento Educacional.

- Atendimento ao público em geral.

Execução de convênios. Elaboração de normativas e outros documentos.

Organização e coordenação de cursos de capacitação.

Assessoramento técnico-pedagógico aos Municípios do Interior do Estado, que possuem atendimento da Educação Especial.

Providências para viabilizar a construção do Centro de Educação Especial (CENE)

- Reunião com educação especial/CENE para levantamento das necessidades;

- Reunião com arquiteto responsável pela elaboração do Projeto;

Acompanhamento de processo de construção;

Coordenação: Vera Regina Sant'Ana de Matos

Equipe Técnica: Rosana de Oliveira Melo

Solange Maria Alencar

Luanna Oliveira Freitas

Clara Rosa Ferreira Vasconcelos

Vera Maria Barros da Costa

Maria do Socorro Costa Pereira

Maria das Graças S. Bernardes

Centro de Apoio Pedagógico de Atendimento ao Deficiente Visual – CAP

● **Coordenação:** Rozana de Jesus Souza Barreto

● Equipe Técnica:

Ana Maria Alves da Silva

Amaury Pereira Leal

Holliver Luiz P. Lira

Jimmy Kepler C. Vanderley

Joana Darc R. das Graças

Leila de Souza C. Passos

Luis Marcos G. de Sousa

Orminda Vaz de Almeida

ANEXO 2

**RELATÓRIO DAS AÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO/RO**

PERÍODO: ANO DE 2002

ANEXO 2 - RELATÓRIO DAS AÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL / SECRETARIA DE EDUCAÇÃO/RO - PERÍODO: ANO DE 2002.

**GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**

**GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

PROJETO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

EDUCAÇÃO ESPECIAL/ PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL/GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO

1- Resultados alcançados com a execução do Programa:

1.1. 130 professores Capacitados no ano de 2002 nas áreas de deficiência auditiva, deficiência Mental e deficiência visual. Da rede estadual que atuam no Ensino Fundamental em salas de Recursos, Salas Especiais, Escola Especial e Ensino Itinerante dos Municípios de Porto Velho, Ariquemes, Alvorada D Oeste, Ji-Paraná, Vilhena, Guajará-Mirim, Colorado, Espigão D Oeste, Ministro Andreazza, Nova Brasilândia, Rolim de Moura, Cerejeiras, Alta Floresta, Cacoal, Jarú, Machadinho, Presidente Médici, Costa Marques.

1.2. Aquisição de equipamentos para implantação de 03 oficinas pedagógicas de encadernação e serigrafia para alunos com necessidades educacionais das Escolas Cene e 21 de abril.

2. Os resultados alcançados corresponderam aos objetivos propostos.

2.1. Os resultados obtidos corresponderam a meta proposta inicialmente, ou seja, 130 professores capacitados na áreas de deficiência Auditiva, deficiência Mental e Visual de 20 Municípios do Estado de Rondônia.

2.2. Para a aquisição dos equipamentos, os resultados alcançados não corresponderam aos indicadores propostos na totalidade, uma vez que o recurso liberado pelo convênio foi reduzido, impossibilitando a implantação de 03 oficinas previstas inicialmente, sendo então adquirido materiais para execução de 03 oficinas pedagógicas, com vistas a atender alunos que possuem necessidades educacionais especiais.

3. Problemas e dificuldades encontrados na execução do Programa.

- Morosidade na tramitação dos processos na aquisição de bens e serviços para execução das ações.
- Dificuldade em obter informações precisas necessárias a execução das ações nos setores e órgãos competentes.
- Recursos Humanos insuficientes para a demanda de trabalhos desenvolvidos pelo Programa/Projeto.

4. Se o Programa foi concebido de forma coerente com a demanda indicada.

4.1. O Programa foi concebido de forma coerente com a demanda proposta, atendendo o índice desejado ao final do PPA.

5. INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

5.1. CONVÊNIO- EM EXECUÇÃO NO ANO DE 2002
Nº 93.944-2001MEC/FNDE/EDUCAÇÃO ESPECIAL

AÇÕES DO CONVÊNIO:

- Capacitação de Profissionais de Educação Especial
- Equipamentos para Oficina Pedagógica.

Vigência Inicial: Execução: 19/06/2002

Termo Aditivo: Prazo de Execução: 15/10/2002
Prestação de Contas: 15/12/2002

5.2. Dificuldades para execução do Convênio.

- Dificuldades em adquirir equipamentos específicos no Estado, tendo que ser comprado muitas vezes em outras Unidades Federadas, o que causa atrasos na execução dos convênios.
- A diferença existente nos valores entre a cotação de preços prévia e a constante nas licitações, o que causa transtornos na aquisição de materiais.

6 .CONCLUSÃO

O Projeto de Educação Especial objetivando atender ao processo de Inclusão que ora se instaura na Rede Educacional , tem desenvolvido ações com vistas a promover a Capacitação e aperfeiçoamento de profissionais que atuam na área, bem como aquisição de equipamentos específicos e materiais para implantação de projetos e programas que possibilitem um ensino com qualidade aos alunos que possuem necessidades educacionais especiais.

Embora tenha havido pontos de estrangulamento, no que se refere aos aspectos administrativos, estes não comprometeram o desempenho geral das atividades desenvolvidas pela Educação Especial.

Observação Final: Na ação 01 do PPA – Expandir e adequar Espaços Físicos utilizados para a Educação Especial, estava previsto a Construção do **Centro de Educação Especial** no período de 2001 e 2002, porém esta ação não foi executada devido a indisponibilidade de recursos financeiros.

No corrente ano a Educação Especial recebeu a doação de um terreno para construção do referido Centro, sendo assim ,recomendamos que esta ação seja incluída no próximo PPA.

7.ELABORAÇÃO

SETOR: Projeto de Educação Especial / Gerência De Educação/Seduc

NOME DO RESPONSÁVEL: Vera Regina Santana de Matos
Coordenadora da Educação Especial.

Fone (s): 216-53-29

Data: 20/11/2002.

ANEXO 3

**RELATÓRIO DAS AÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO/RO**

PERÍODO: ANO DE 2004

ANEXO 3 - RELATÓRIO DAS AÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL / SECRETARIA DE EDUCAÇÃO/RO - PERÍODO: ANO DE 2004

**GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**

GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO

**PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL
PROJETO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

RELATÓRIO/2004

GE/SEDUC- Ações Desenvolvidas na SubGerência PRODEF

EDUCAÇÃO ESPECIAL

AÇÃO	PROCESSO	META			OBS
		Prof.	Aluno	Espaços	
Curso de Educação Física Adaptada	Em conjunto com PCDE	180 professores de Ed.Física da rede estadual	-	-	O Curso aconteceu no período de 19 a 25 de maio de 2004 em Ji-Paraná.
Equipar e Reequipar espaços físicos da Educação Especial	Proc.30542/2003 Proc.31216/2003			06 Salas implantadas 02 salas de recursos implementadas e 01 Centro de Apoio implementado	O processo deu origem em 2003 e os equipamentos foram adquiridos somente em 2004.
Cursos de Capacitação em Braille	-----	60 professores capacitados	----- -	-----	Formação continuada do CAP (Centro de Apoio Pedagógico de atendimento ao Deficiente Visual
AÇÃO	PROCESSO	META			OBS
		Prof	Aluno	Espaços	
Curso de Sorobã	-----	15 professores e técnicos			O Curso aconteceu no Município de Vilhena no mês de Abril.
Transcrições de materiais didáticos Tinta/Braille	-----	-----	20 alunos beneficiados	-----	Ocorre durante todo o ano para atender alunos cegos incluídos na rede regular de ensino.
Encontro de Operacionalização do Curso de Capacitação à Distância em Educação Especial nas área de def. mental, auditiva e Visual	Os mesmos números de processo do Curso de Capacitação à Distância	Capacitados 33 professores para atuarem como orientadores de Aprendizagem de 11 municípios do Estado	-----	-----	

AÇÃO	PROCESSO	META			OBS
		Prof.	Aluno	Espaços	
Curso de Capacitação à Distância em Educação Especial nas áreas de DM, DV e DA	Proc.1601/218 8/04 Proc.1601/219 5/04 Proc.1601/219 7/04 Proc.1601/218 7/04 Proc.1601/219 0/04 Proc.1601/237 1/04 Proc.1601/237 0/04 Proc.1601/497 0/04	400 professores do ensino regular capacitados de 11 municípios do Estado	—	—	O curso teve carga horária de 100 horas, sendo 82 à distância, com estudos realizados com os orientadores de aprendizagem e 18 hs presenciais que ocorrerão em Porto Velho, Vilhena e Ji-Paraná
Programa de Educação Inclusiva-Direito à Diversidade	—	Capacitar 140 Gestores e Educadores do municípios de Porto Velho e área de abrangência	—	—	A capacitação aconteceu no município de Porto Velho em Parceria entre SEDUC e SEMED. Participaram gestores e educadores de Porto Velho e área de abrangência dos municípios
Curso de Capacitação na área de BAIXA VISÃO		Capacitar 30 professores da rede estadual	—		O Curso foi promovido pela ABEDEV de Campo Grande em parceria com SEDUC

**GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**

**GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

PROJETO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

EDUCAÇÃO ESPECIAL/ PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL/GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO

2- Resultados alcançados com a execução do Programa:

4.2. 130 professores Capacitados no ano de 2002 nas áreas de deficiência auditiva, deficiência Mental e deficiência visual. Da rede estadual que atuam no Ensino Fundamental em salas de Recursos, Salas Especiais, Escola Especial e Ensino Itinerante dos Municípios de Porto Velho, Ariquemes, Alvorada D Oeste, Ji-Paraná, Vilhena, Guajará-Mirim, Colorado, Espigão D Oeste, Ministro Andreazza, Nova Brasilândia, Rolim de Moura, Cerejeiras, Alta Floresta, Cacoal, Jarú, Machadinho, Presidente Médici, Costa Marques.

4.3. Aquisição de equipamentos para implantação de 03 oficinas pedagógicas de encadernação e serigrafia para alunos com necessidades educacionais das Escolas Cene e 21 de abril.

5. Os resultados alcançados corresponderam aos objetivos propostos.

5.1. Os resultados obtidos corresponderam a meta proposta inicialmente, ou seja, 130 professores capacitados na áreas de deficiência Auditiva, deficiência Mental e Visual de 20 Municípios do Estado de Rondônia.

5.2. Para a aquisição dos equipamentos, os resultados alcançados não corresponderam aos indicadores propostos na totalidade, uma vez que o recurso liberado pelo convênio foi reduzido, impossibilitando a implantação de 03 oficinas previstas inicialmente, sendo então adquirido materiais para execução de 03 oficinas pedagógicas, com vistas a atender alunos que possuem necessidades educacionais especiais.

6. Problemas e dificuldades encontrados na execução do Programa.

- Morosidade na tramitação dos processos na aquisição de bens e serviços para execução das ações.
- Dificuldade em obter informações precisas necessárias a execução das ações nos setores e órgãos competentes.
- Recursos Humanos insuficientes para a demanda de trabalhos desenvolvidos pelo Programa/Projeto.

7. Se o Programa foi concebido de forma coerente com a demanda indicada.

7.1. O Programa foi concebido de forma coerente com a demanda proposta, atendendo o índice desejado ao final do PPA.

5. INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

5.3. CONVÊNIO- EM EXECUÇÃO NO ANO DE 2002

Nº 93.944-2001MEC/FNDE/EDUCAÇÃO ESPECIAL

AÇÕES DO CONVÊNIO:

- Capacitação de Profissionais de Educação Especial
- Equipamentos para Oficina Pedagógica.

Vigência Inicial: Execução: 19/06/2002

Termo Aditivo: Prazo de Execução: 15/10/2002
Prestação de Contas: 15/12/2002

5.4. Dificuldades para execução do Convênio.

- Dificuldades em adquirir equipamentos específicos no Estado, tendo que ser comprado muitas vezes em outras Unidades Federadas, o que causa atrasos na execução dos convênios.
- A diferença existente nos valores entre a cotação de preços prévia e a constante nas licitações, o que causa transtornos na aquisição de materiais.

6. CONCLUSÃO

O Projeto de Educação Especial objetivando atender ao processo de Inclusão que ora se instaura na Rede Educacional, tem desenvolvido ações com vistas a promover a Capacitação e aperfeiçoamento de profissionais que atuam na área, bem como aquisição de equipamentos específicos e materiais para implantação de projetos e programas que possibilitem um ensino com qualidade aos alunos que possuem necessidades educacionais especiais.

Embora tenha havido pontos de estrangulamento, no que se refere aos aspectos administrativos, estes não comprometeram o desempenho geral das atividades desenvolvidas pela Educação Especial.

Observação Final: Na ação 01 do PPA – Expandir e adequar Espaços Físicos utilizados para a Educação Especial, estava previsto a Construção do **Centro de Educação Especial** no período de 2001 e 2002, porém esta ação não foi executada devido a indisponibilidade de recursos financeiros.

No corrente ano a Educação Especial recebeu a doação de um terreno para construção do referido Centro, sendo assim, recomendamos que esta ação seja incluída no próximo PPA.

7. ELABORAÇÃO

SETOR: Projeto de Educação Especial / Gerência De Educação/Seduc

NOME DO RESPONSÁVEL: Vera Regina Santana de Matos
Coordenadora da Educação Especial.

Fone (s): 216-53-29

Data: 20/11/2002.

**GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**

**GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

PROJETO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

RELATÓRIO/2004

GE/SEDUC- Ações Desenvolvidas na SubGerência PRODEF

EDUCAÇÃO ESPECIAL

AÇÃO	PROCESSO	META	OBS		
		Prof.	Aluno	Espaços	
Curso de Educação Física Adaptada	Em conjunto com PCDE	180 professores de Ed.Física da rede estadual	-	-	O Curso aconteceu no período de 19 a 25 de maio de 2004 em Ji-Paraná.
Equipar e Reequipar espaços físicos da Educação Especial	Proc.30542/2003 Proc.31216/2003			06 Salas implantadas 02 salas de recursos implementadas e 01 Centro de Apoio implementado	O processo deu origem em 2003 e os equipamentos foram adquiridos somente em 2004.
Cursos de Capacitação em Braille	-----	60 professores capacitados	-----	-----	Formação continuada do CAP (Centro de Apoio Pedagógico de atendimento ao Deficiente Visual
Curso de Sorobã	-----	15 professores e técnicos			O Curso aconteceu no Município de Vilhena no mês de Abril.
Transcrições de materiais didáticos Tinta/Braille	-----	-----	20 alunos beneficiados	-----	Ocorre durante todo o ano para atender alunos cegos incluídos na rede regular de ensino.
Encontro de Operacionalização do Curso de Capacitação à Distância em Educação Especial nas área de def. mental, auditiva e Visual	Os mesmos números de processo do Curso de Capacitação à Distância	Capacitados 33 professores para atuarem como orientadores de Aprendizagem de 11 municípios do Estado	-----	-----	

AÇÃO	PROCESSO	META	OBS		
		Prof	Aluno	Espaços	
Curso de Capacitação à Distância em Educação Especial nas áreas de DM, DV e DA	Proc.1601/2188/04 Proc.1601/2195/04 Proc.1601/2197/04 Proc.1601/2187/04 Proc.1601/2190/04 Proc.1601/2371/04 Proc.1601/2370/04 Proc.1601/4970/04	400 professores do ensino regular capacitados de 11 municípios do Estado	—	—	O curso teve carga horária de 100 horas, sendo 82 à distância, com estudos realizados com os orientadores de aprendizagem e 18 hs presenciais que ocorrerão em Porto Velho, Vilhena e Ji-Paraná
Programa de Educação Inclusiva- Direito à Diversidade	—	Capacitar 140 Gestores e Educadores do municípios de Porto Velho e área de abrangência	—	—	A capacitação aconteceu no município de Porto Velho em Parceria entre SEDUC e SEMED. Participaram gestores e educadores de Porto Velho e área de abrangência dos municípios
Curso de Capacitação na área de BAIXA VISÃO		Capacitar 30 professores da rede estadual	—		O Curso foi promovido pela ABEDEV de Campo Grande em parceria com SEDUC