

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E
DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Alice da Luz Silva Pires

**POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM VARGEM GRANDE-
MARANHÃO: UMA DISCUSSÃO ACERCA DA (IN)EXCLUSÃO DE ESTUDANTES
COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Santa Cruz do Sul
2021

Alice da Luz Silva Pires

**POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM VARGEM GRANDE-
MARANHÃO: UMA DISCUSSÃO ACERCA DA (IN)EXCLUSÃO DE ESTUDANTES
COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação- Mestrado em Educação, linha de pesquisa: Educação, Cultura, e Produção de Sujeitos, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.º Dr. Camilo Darsie de Souza

Santa Cruz do Sul
2021

CIP - Catalogação na Publicação

Silva Pires, Alice da Luz

Políticas públicas e educação inclusiva em Vargem Grande-
Maranhão: : Uma discussão acerca da (in)exclusão de estudantes
com deficiência na educação básica. / Alice da Luz Silva Pires.
– 2021.

112 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa
Cruz do Sul, 2021.

Orientação: Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza.

1. Políticas Públicas. 2. Educação. 3. Inclusão. 4. Educação
Especial. I. Souza, Camilo Darsie de . II. Título.

Alice da Luz Silva Pires

**POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM VARGEM GRANDE-
MARANHÃO: UMA DISCUSSÃO ACERCA DA (IN)EXCLUSÃO DE ESTUDANTES
COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-graduação- Mestrado em Educação, linha de pesquisa: Educação, Cultura, e Produção de Sujeitos, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Dr. Camilo Darsie de Souza
Professor orientador - UNISC

Profa. Dra. Jeane Félix da Silva
Professora examinadora - UFPB

Profa. Dra. Betina Hillesheim
Professora examinadora - UNISC

Santa Cruz do Sul
2021

Dedico este trabalho a Deus, minha fonte de inspiração e refúgio sempre.

À minha família por sempre esperar em mim o êxito nas minhas batalhas.

Ao meu orientador, Camilo Darsie, pela paciência nas orientações, sem o qual não teria chegado até aqui.

Aos meus professores e colegas do Mestrado da UNISC/FAP pelo convívio e aprendizagem.

À minha amiga Eliúde Cunha pelos diálogos nas madrugadas sempre com foco na inclusão, que me ajudaram grandemente.

“Na área de saber grossam duas ervas daninhas, que atrapalham o pensamento e mesmo o impedem: a primeira é a das certezas prontas dos dogmatismos de toda ordem, que creem numa verdade revelada [...] A segunda espécie é a das certezas prontas das “novidades” a cada ano, e que propõem uma “nova visão”, uma nova verdade que substituirá aquela dos dogmatismos, tornando-se ela mesma um novo dogmatismo” (SILVIO GALLO,2006)

RESUMO

Esta dissertação, a partir da análise dos documentos legisladores das Políticas Públicas de Educação Especial e inclusiva, apresenta reflexões acerca do tema, tendo em vista a realidade da cidade de Vargem Grande, no Maranhão. Além disso, a intenção é provocar novos olhares acerca das especificidades existentes no atendimento aos educandos com deficiência, com detalhamento dos recursos, serviços e orientações ofertados no Atendimento Educacional Especializado (CAEE). A metodologia adotada consistiu-se a partir de uma pesquisa quantitativa, por meio de análise documental, que fundamentou-se nos dispositivos legais nacionais que regulamentam a política de educação especial e inclusiva no Brasil com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96; Plano Nacional de Educação; Declaração Universal dos Direitos do Humanos; Constituição Federal; Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência; Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; Lei Brasileira de Inclusão; Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Como resultado desse trabalho, destaca-se os passos da emergência de uma dada educação in/exclusiva no Estado do Maranhão e no município de Vargem Grande. Tal ideia se constitui pela observância de que ao serem instituídas as políticas públicas direcionadas à inclusão, surgem, concomitantemente, práticas que promovem, ao mesmo tempo, a exclusão das pessoas com deficiência em função das incapacidades técnicas e estruturais dos profissionais e sistema de ensino.

Palavras-Chave: Políticas Públicas. Educação. Inclusão. Educação Especial.

ABSTRACT

This thesis, based on the analysis of the legislative documents of Public Policies for Special and Inclusive Education, presents reflections on the theme, considering the reality of the city of Vargem Grande, in Maranhão. In addition, the intention is to provoke new perspectives on the specificities existing in the assistance to students with disabilities, detailing the resources, services and guidance offered in the Specialized Educational Assistance. The adopted methodology consisted of a quantitative research, through document analysis, which was based on the national legal provisions that regulate the policy of special and inclusive education in Brazil, with emphasis on the Basic Education Guidelines Law 9394/96; National Education Plan; Universal Declaration of Human Rights; Federal Constitution; Convention on the Rights of Persons with Disabilities); National Policy on Special Education from the perspective of Inclusive Education; Brazilian Inclusion Law; National Policy on Special Education: Equitable, Inclusive and with Lifelong Learning, Decree no. 10.502, of September 30 th, 2020. As a result of this work, the steps of the emergence of a given in/exclusive education in the State of Maranhão and in the city of Vargem Grande are highlighted. This idea is constituted by the observation that when public policies aimed at inclusion are instituted, practices that promote, at the same time, the exclusion of people with disabilities, due to the technical and structural incapacities of professional and the education system, appear at the same time.

Keywords: Public Policy. Education. Inclusion. Special education.

LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 - número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais, segundo a etapa de ensino - Brasil - 2016 a 2020 | 47 |
| Gráfico 2 - percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns, segundo a etapa de ensino - Brasil - 2016 a 2020..... | 48 |
| Gráfico 3 - Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns (com e sem Atendimento Educacional Especializado (AEE)) ou classes especiais - Brasil - 2016 a 2020 | 49 |
| Gráfico 4 – Série/Matrícula de alunos com deficiências na Rede Municipal de Ensino em Vargem Grande, Anos Iniciais (EF), 2020..... | 76 |
| Gráfico 5 – Série/Matrícula de alunos com deficiências na Rede Municipal de Ensino em Vargem Grande, Anos Finais (EF), 2020..... | 77 |
| Gráfico 6 – Matrícula de Educação Especial no Município de Vargem Grande em 2020 | 79 |
| Figura 1 – Mapa do Estado do Maranhão, com destaque ao município de Vargem Grande – MA..... | 60 |
| Figura 2 – Município de Vargem Grande – MA..... | 61 |

LISTA DE QUADROS E FOTOGRAFIAS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Demonstrativo de Acessibilidade nas Escolas em Vargem Grande – 2020..... | 70 |
| Quadro 2 – Distribuição dos alunos em turmas de Educação Especial por escola no município de Vargem Grande-MA, 2020..... | 80 |
| Fotografia 1 – Banco do Brasil no município de Vargem Grande, fev.2021..... | 65 |
| Fotografia 2 - Cartório de Registros, Vargem Grande, 2021..... | 66 |
| Fotografia 3 – Hospital Municipal Benito Mussolini, Vargem Grande, 2021..... | 67 |
| Fotografia 4 - Biblioteca Farol da Educação Dr. Nina Rodrigues, Vargem Grande, 2021..... | 68 |
| Fotografia 5 – Escola pública municipal com adaptações para pessoas com deficiência, Vargem Grande, 2020..... | 69 |
| Fotografia 6 – Prédio de atendimento do Conselho Tutelar no município de Vargem Grande, dez.2020..... | 71 |
| Fotografia 7 – CAEE – Centro de Atendimento Educacional Especializado no município de Vargem Grande, dez.2020..... | 72 |
| Fotografia 8 – Praça da Matriz no município de Vargem Grande, dez.2020..... | 73 |
| Fotografia 9 - Prefeitura Municipal de Vargem Grande, dez.2020..... | 74 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| PONTO DE PARTIDA E SEUS DESENCONTROS..... | 12 |
| CAPÍTULO I | |
| 1. IN/EXCLUSÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... | 18 |
| 1.1 Considerações acerca de direitos e in/exclusão | 27 |
| 1.2 Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva..... | 30 |
| CAPÍTULO II | |
| 1.EDUCAÇÃO INCLUSIVA e IN/EXCLUSIVA..... | 36 |
| 2.A TRILHA DA IN/EXCLUSÃO NO BRASIL | 43 |
| 3.ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO BRASIL – CENSO ESCOLAR DE 2020..... | 46 |
| CAPÍTULO III | |
| 1.OS PASSOS DA EDUCAÇÃO IN/EXCLUSIVA NO ESTADO DO MARANHÃO..... | 51 |
| 2.O MUNICÍPIO DE VARGEM GRANDE, ESTADO DO MARANHÃO: ASPECTOS GERAIS | 60 |
| 2.1 Trilha de in/exclusão educacional no município de Vargem Grande... | 63 |
| ENCERRAMENTO | 82 |
| REFERÊNCIAS..... | 86 |
| ANEXOS..... | 90 |

PONTO DE PARTIDA E SEUS DESENCONTROS

A partida para a elaboração desta dissertação foi dada na qualificação do meu projeto de pesquisa. Na oportunidade, os estudos que fiz pensando em uma perspectiva pós-estruturalista, ficaram recheados de sentimentalismo e essencialismos e, portanto, distantes daquilo do que eu pude compreender depois das inúmeras leituras e da pesquisa que realizei sobre os processos de inclusão e de exclusão de estudantes com deficiência em instancias nacionais e em especial na cidade de Vargem Grande, localizada no Estado do Maranhão, objeto maior de minha pesquisa.

Assim, pude perceber que foi necessário me desprender de certas verdades cristalizadas, até mesmo em meu modo de discutir tal tema, o que foi necessário e indispensável me debruçar nas leituras para o entendimento dos processos de in/exclusão das pessoas com deficiência no meu município. Além disso, cada passo dado me deixou frente a frente com enunciados presentes em documentos legais que, na prática, não sofreram tantas transformações o quanto acredito que deveriam, pois ocorreram apenas uma ou outras adaptações que, conforme demonstro durante a escrita deste estudo, não são e nem serão suficientes para se afirmar que houve grandes avanços da inclusão em detrimento da exclusão.

Na minha pesquisa fui observando o que a sociedade Vargem-grandense e o povo brasileiro compreendem em relação às práticas de inclusão escolar e os diferentes formatos de enunciados impostos pelos órgãos governamentais de sustentabilidade, os quais se caracterizam muito mais pelo viés da perspectiva financeira e ideológica do que a partir da valoração humana. Assim, fundam-se por meio de práticas que, conforme se apresentam, que nem sempre garantem a participação das pessoas com deficiências na sociedade e, conseqüentemente, nas práticas escolares.

Neste desafio me propus a conhecer conceitos postulados por Foucault o que me fizeram compreender que as verdades são criadas a partir de discursos pouco (ou nada) refletidos pela sociedade. Pude compreender antes do aprofundamento da pesquisa, que eu me detinha a detalhar “boas ações” para as pessoas com deficiência, com iniciativas que, ao final, entendi que são meros exemplos de processos de exclusão produzidos por meio de um discurso da inclusão.

Dessa forma, busquei conhecer as especificidades existentes no atendimento às pessoas com deficiência para conhecer e tentar entender até que ponto se efetivam os direitos e deveres conferidos pela legislação educacional vigente, com detalhamento dos recursos, serviços e orientações, ofertados no Atendimento Educacional Especializado (CAEE), que se propõe a complementar o processo educacional oferecido pelas escolas regulares da rede, com vista a desenvolver a autonomia dos estudantes em situação de inclusão.

A Gestão Municipal de Vargem Grande por intermédio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), em agosto de 2018, criou o Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), com o intuito de ampliar o atendimento ao público da Educação Especial, que até aquele momento era atendido em algumas escolas da rede de ensino, em espaços denominados “sala de recursos”, que de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, assinala que uma vez implantadas as salas de recursos e matriculados os alunos, público alvo da educação especial também em classe comum da rede pública de ensino, os recursos do FUNDEB daria um duplo cômputo, possibilitando, conforme definição deste Decreto, que as salas de recursos multifuncionais fossem ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

Partindo dessa análise fiz uma reflexão sobre o CAEE, que me permitiu buscar novos conhecimentos que me levaram a pensar, a questionar-me também acerca do que vi como verdade ou verdades no processo de inclusão no aspecto educacional posto por uma sociedade de direitos coletivos, numa perspectiva pós estruturalista que me proporcionou enxergar novos horizontes relacionados ao que de fato é incluir, ação que deveria ser muito maior do que apenas aceitar o diferente (BUENO, 1996).

Nesse sentido, ao analisar o documento que compreende o Projeto Pedagógico do CAEE, pude chegar nas encruzilhadas que o respaldo legal, como as leis Federal, Estadual e Municipal, tem permitido e oportunizado acerca dos processos de in/exclusão – termo que utilizarei para demarcar a indissociabilidade entre os processos de exclusão e de inclusão que entre tais, legalizam a criação de outros espaços, como o Centro de Atendimento Educacional Especializado no município de Vargem Grande.

Fui em busca de mecanismos legais existentes na minha cidade Vargem Grande, relacionados às políticas públicas de inclusão, primeiro na Câmara Municipal,

onde consegui localizar três leis que ainda que de forma tímida faz referência às pessoas com deficiências em três aspectos que os detalho a seguir.

A primeira Lei de número 384, data de 29 de novembro de 2005 em seu preâmbulo “Institui o dia dos “portadores de deficiência” (termo usado na lei) no município de Vargem Grande definindo em seu artigo 1º o dia 28 de agosto como o dia da pessoa com deficiência e em seu artigo 2º determina que as atividades comemorativas a esse dia, fiquem a cargo da Secretaria Municipal de Assistência Social e das entidades de classe.

A segunda Lei nº 423 foi criada em 14 de julho de 2008 e trata da criação do Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência do município de Vargem Grande. A Lei em seu Art. 1º define que fica criado o Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com deficiência do Município de Vargem Grande com o objetivo de assegurar-lhes o pleno exercício dos direitos individuais e sociais. Logo após em seu Art. 2º diz que caberá aos órgãos e as entidades do poder público assegurar à pessoa com deficiência o pleno exercício dos seus direitos básicos quanto à Educação, à Saúde, ao Trabalho, ao Desporto, ao Turismo, ao Lazer, à Previdência Social, à Assistência Social, ao Transporte, à Edificação Pública, à Habitação, à Cultura, ao Amparo à Infância e a Maternidade, e de outros que, decorrentes da constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

A terceira Lei nº 448/2009 de 12 de novembro do ano de 2009, dispõe sobre a instituição do programa habitacional para as pessoas com deficiência, determinando em parágrafo único que, serão destinados 10% de todos os imóveis criados para atender aos diversos programas habitacionais ofertados no âmbito deste município.

Outro local de pesquisa foi à Secretaria Municipal de Educação do município de Vargem Grande, onde encontrei junto à Coordenação de Educação Especial, o Projeto Pedagógico do Centro de Atendimento Educacional Especializado que segue as orientações do Conselho Nacional de Educação e da Lei Municipal 014/2016 que cria o Sistema Municipal de Ensino de Vargem Grande.

Neste sentido, os documentos que norteiam o trabalho deste município acerca das políticas públicas de inclusão posso destacar: a Resolução CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica) nº 4/2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado - AEE na Educação Básica; e a Resolução CD/FNDE, (Conselho Deliberativo do Fundo Nacional Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) nº 10/2013, que dispõe

sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, em cumprimento ao disposto na Lei nº11.947/2009 que dão sustentação legal para que ele fosse implantado e a Lei Municipal 014/2016 do Sistema Municipal de Ensino de Vargem Grande que em seu Art. 3º, diz que o Sistema Municipal de Educação deverá estar pautado numa proposta educativa baseada nos princípios de liberdade e nas ideias de solidariedade humana, buscando pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e de sua qualificação para o trabalho. Ainda define em seu Art. 4º, parágrafo III, os objetivos do Sistema Municipal de Educação de Vargem Grande – MA, se comprometendo a “oferecer atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais na rede regular de ensino infantil e fundamental”.

Para tensionar o objeto desta pesquisa me debrucei no entendimento dessas leis e pude ver de modo clarificado que os textos vinculam ações que são muitas vezes apenas declaradas e, em sua grande maioria, estão longe de serem cumpridas conforme apresentado nos capítulos que seguem, onde destaco que os conceitos do ser inclusão encontram-se distantes das leituras que efetivei e dos textos de vários autores que pude me deleitar, os quais me incentivaram a novas perspectivas e me deram arcabouços teóricos para demonstrar a compatibilidade da in/exclusão presentes nas ações em detrimento ao que se tem postulado.

A partir das primeiras análises pude entender que a importância desta pesquisa se encontra na possível contribuição para uma discussão consistente relativa às práticas de Educação Inclusiva desenvolvida no município de Vargem Grande, no que diz respeito aos estudantes com deficiência, tomando como ponto de partida as principais discussões teóricas sobre o tema. Além disso, penso que, mesmo timidamente, pode vir a contribuir com o processo de transformação das facetas de inclusão por meio de princípios democráticos e inclusivos, de uma parcela do todo, qual seja, o município em questão.

Nessa perspectiva, apresento como problemática para o desenvolvimento deste estudo os seguintes questionamentos: Como o processo de inclusão está ocorrendo no município de Vargem Grande, localizado no Maranhão? Quais princípios legais dão juízo de valor para os órgãos existentes em Vargem Grande estabelecerem a política de inclusão? Que documentos orientam e normatizam o atendimento educacional especializado em Vargem Grande?

Desta forma, trago a organização desta dissertação em três capítulos, sendo o primeiro sobre a in/exclusão e as políticas públicas de Educação Inclusiva sob a perspectiva pós-estruturalista foucaultiana. Nele, faço um esforço de traçar as características da teoria de Michael Foucault para refletir sobre o que significa “educação para todos” e a inclusão escolar e suas diferentes formas de apresentar os sujeitos excluindo suas diferenças.

Para fundamentar a temática trago também Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 949] diz que:

[...] as políticas públicas de inclusão escolar funcionam como um poderoso e efetivo dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações”. Dito de outra forma, as atuais políticas públicas de inclusão vêm desenhando uma cartografia em que os discursos como “Educação para todos”, “Respeito à Diferença”, tornam-se um solo fértil para que o Estado, governando os corpos, governe tudo; ou seja, “só isso já seria uma justificativa para que o Estado promova a inclusão”.

O que pude compreender que existe uma necessidade de olharmos para as práticas inclusivas e ao mesmo tempo questioná-las, porque a educação para todos e a inclusão escolar estão entre as metanarrativas que marcam o pensamento pedagógico moderno, o qual idealizou uma determinada concepção de sujeito–autônomo, centrado e racional e tentou realizar essa concepção. Nesse contexto, as políticas públicas de inclusão escolar tensionam tempos e espaços de in/exclusão, assim como sujeitos in/excluídos, ao mesmo tempo em que são tensionadas por aqueles que as constituem e são constituídos por elas.

Um claro jogo de poder onde os que detêm o poder e os discursos neles inferidos, demarcam pensamentos de inclusão e exclusão permeados pela constituição de sujeitos no e pelo poder.

Ainda nesse sentido trago também autores como Veiga-Neto (2007); Corazza (2002), entre outros, para discorrer sobre essa problematização transitando entre os discursos, cujos dados foram interpretados a partir das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e ordenamento jurídico da Educação Especial.

O segundo capítulo tem a prerrogativa de servir como elo na continuidade dessa caminhada que trilhei para encontrar as facetas da in/exclusão presentes na Educação Inclusiva mediante os documentos legais instituídos que despertaram em mim o desejo de identificar, as artimanhas da in/exclusão.

Com esse novo olhar, utilizei contribuições de Veiga-Neto (2001, 2003, 2007), Peters (2000), Hillesheim e Lasta (2012, 2014) e, partindo destes autores, apresento como tem sido a trilha da in/exclusão no Brasil e os discursos adotados para representar o Atendimento Educacional Especializado no Brasil, bem como os dados do Censo 2020 que vem clarificar esse processo em números oficialmente declarados do Centro de Atendimento Educacional Especializado em Vargem Grande.

Na minha trilha busquei me submeter às incertezas das práticas de in/exclusão e achei oportuno construir o terceiro capítulo com a síntese das ações da educação in/exclusiva no Estado do Maranhão. Assim, busquei os dados do Censo Escolar e os documentos de acompanhamento das metas do IDEB 2019, com especial atenção aos dados do município de Vargem Grande considerando aspectos gerais da cidade e seu fazer in/excluindo desde os espaços públicos aos espaços privados e sua infraestrutura, além da busca pela documentação legal constituída nas últimas décadas.

Me dispus a buscar um novo olhar para a inclusão das pessoas com deficiência em minha cidade natal e pude conviver com as incertezas que descrevo quando da exclusão tão presente. Não pretendo ter respostas a essa problemática tão presente e tão distante ao mesmo tempo nos círculos de diálogos, cujos discursos são de conceitos previamente determinados em mídias sociais, em conversas informais e deles se tem a fuga de verdadeiramente incluir as pessoas com deficiências, mas de provocar uma reflexão para um novo olhar sobre como as políticas de inclusão se dão na e pela sociedade.

CAPÍTULO I

[...] se o discurso verdadeiro não é mais, desde os gregos, aquele que responde ao desejo ou aquele que exerce o poder, na vontade de verdade, na vontade de dizer esse discurso verdadeiro, o que está em jogo, senão o desejo e o poder? (FOUCAULT, 2007, p. 20).

Este capítulo tem a pretensão de destacar a educação inclusiva numa reflexão acerca da in/exclusão a partir dos dados de superação de preconceitos e respeito à diversidade com a aprovação de leis nacionais. Nesse sentido, o cenário que trago tem a perspectiva de evidenciar abordagens pré-estabelecidas em discursos contraditórios que em Michael Foucault encontro argumentos e conceitos necessários a essa abordagem numa visão pós-estruturalista.

1. IN/EXCLUSÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nos passos iniciais desta pesquisa, digo por que decidi trilhar pelas estradas do pós-estruturalismo e me detive em conceitos e argumentos de forma não linear, num esforço de traçar algumas características da teoria de Michel Foucault. Sigo pelos traços de renúncias de abordagens pré-estabelecidas em discursos que não contradizem, como acredito que deveriam, o passado, mas, pelo contrário, se caracterizam pela manutenção do poder sobre os modos de entender e tratar as pessoas com deficiência.

Destaco, que o pós-estruturalismo deve ser entendido como uma espécie de revisão ou modo alternativo de entendimento sobre o estruturalismo. Desta maneira, torna-se necessário que conceitos considerados estáticos – as famosas verdades absolutas – sejam desconstruídos e refletidos por outras perspectivas. (AGUILAR, 2027). O termo pós-estruturalismo surgiu nos Estados Unidos, para se referir aos trabalhos e campo de atuação de teóricos que faziam uso de diferentes perspectivas e fontes acadêmicas (PETERS, 2000).

Nessa direção o pós-estruturalismo concede olhares contraditórios com base em autores, como Michael Foucault e Jacques Derrida, entre outros, que apontam para as concepções dos discursos frente às políticas públicas, o que me auxiliou construir uma nova visão do que seja inclusão e exclusão nas escolas e suas políticas implementadas, seguindo as narrativas de Foucault pude romper as lógicas

estabelecidas pela sociedade e pelo governo para uma compreensão mais próxima do que seja de fato incluir (CORAZZA, 2002, p.120).

As abordagens que problematizam os processos de in/exclusão, oportunizados pelas políticas educacionais de inclusão, a partir das ideias pós-estruturalistas têm seus conceitos pautados na desconstrução do discurso dominante que vem sendo apresentado nos documentos públicos oficiais que tratam do tema e por autores que se debruçaram sobre ele.

A própria Constituição de 1988 apresenta os sujeitos de direitos e permite um novo olhar para as mulheres, os indígenas e para as pessoas com deficiência, o que vem mascarar discursivamente a partir da in/exclusão com suas políticas públicas que são reguladores natural da manutenção econômica do País, logo a política pública serve para regular as questões sociais voltadas também para o conflito de interesses atendendo aos interesses de um em detrimento dos demais (LASTA, 2009, p.33).

Explico esta afirmação comentando que verifiquei que as ações previstas em tais documentos mais denunciam práticas de exclusão do que potencializam o fazer transformador e revelam os limites impostos por diferentes situações e dificuldades de aceitação da sociedade.

Ainda apontando a governabilidade brasileira e suas ações de inclusão, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi presente a inclusão da expressão “diversidade”, em defesa de diferentes grupos historicamente excluídos, entre eles as pessoas com deficiência. Partindo de Honneth (2003, p.164) considero que sempre existiu “abstração das diferenças culturais” e assim a luta dos excluídos por um lugar na sociedade e, porque não dizer, das pessoas com deficiência em escolas regulares, tendo em vista a necessidade de maior apoio para que pudessem ser recebidos em escolas públicas e privadas, sempre foram excludentes. Tal situação se funda no fato da infraestrutura das escolas, em sua maioria, não estar pronta para receber pessoas com dificuldades físicas de locomoção, deficientes visuais e surdos, além dos demais transtornos. Resumindo: as oportunidades buscadas pelos excluídos são “[...] de receber atenção pública para a própria convicção de valores específicos de grupo” (HONNETH, 2003, p.164).

Ainda amparada em Honneth (2003), quero destacar que a exclusão tem em seus aspectos a presença de pessoas que, em diferentes lugares e tempos, têm seus direitos negados e sua integridade física e emocional afetadas. No caso específico das pessoas com deficiência geralmente pode se entender que suas presenças, de

forma ativa, em sociedade são na maioria das vezes negadas. As lutas travadas pela sociedade no governo Lula foram muito visíveis para a diversidade e refletiram no combate à exclusão de mulheres, negros, indígenas, e demais camadas sociais excluídas.

Contudo, conforme destacado por Moehlecke (2009), houve “uma falta de unidade das concepções de diversidade” e, assim a inclusão não se efetivou em sentido pleno por ausência de medidas que pudessem servir de elo para as diferentes bandeiras de luta, sem destituir os movimentos sociais, as instâncias sociais etc.

A luta pelo reconhecimento e o direito à diversidade não se opõe à luta pela superação das desigualdades sociais. Pelo contrário, ela coloca em questão a forma desigual pela qual as diferenças vêm sendo historicamente tratadas na sociedade, na escola, e nas políticas públicas em geral. (“Diversidade Religiosa: 01/05/10 - 01/06/10”) Essa luta alerta, ainda, para o fato de que, ao desconhecer a diversidade, pode-se incorrer no erro de tratar as diferenças de forma discriminatória, aumentando ainda mais a desigualdade, que se propaga via a conjugação de relações assimétricas de classe, étnico raciais, gênero, diversidade religiosa, idade, orientação sexual e cidade-campo (CONEB, 2008, p.65).

Partindo destas questões, o exercício de reflexão que segue neste capítulo tem amparo nas ações e discursos de pessoas excluídas por serem diferentes do que é aceito como normal, das relações de classes sociais e demais formas discriminatórias, nos documentos legais e nos autores que tratam dos eixos norteadores da política brasileira de Educação Inclusiva.

Ainda trazendo aspectos da governabilidade brasileira no contexto legislativo com foco na inclusão, no governo de Jair Messias Bolsonaro, há no Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, a instituição da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Destaco que em seu Art. 1º nada se difere das políticas instituídas anteriormente, a não ser pelo acréscimo das palavras “Equitativa, inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”. O que percebo como retrocesso está disposto no Art. 3º no que regem os princípios da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida e no inciso VI, onde imputa para a equipe multidisciplinar e a família a decisão quanto à alternativa educacional mais adequada, tirando a responsabilidade dos entes federativos.

Me apoio, a partir de minhas intenções pessoais de pesquisa, nas ideias que se colocam para pensar nas condições propostas de inclusão das pessoas com deficiência em espaços que são considerados de permanência dos ditos “normais”. Desse modo, início pelos caminhos das proposições políticas e do discurso do fazer

in/exclusão que em muitos casos aparecem em artigos que têm a repetição de frases como “educação para todos” e que de diferentes formas apresentam os sujeitos e “ignoram suas diferenças” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 949) e acrescento que essas diferenças não se reduzem às deficiências, mas extrapolam, em ser de cores diferentes, de raças diferentes, de famílias diferentes, de culturas diferentes, entre outros.

Lasta (2009, p. 72) aponta para abordagens que transitam entre o incluir e o excluir e, ambas se completam, pois são “invenções de nosso tempo”, sendo elas dependentes uma da outra, pois não seria possível afirmar que se incluiu se não houvesse exclusão e não existiria exclusão se não fosse efetivada a inclusão.

Assim, me detenho em Foucault (2004, p.54) quando diz que “[...] analisando os próprios discursos, vejo se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva”. As diferentes estratégias individuais ou coletivas para favorecer mudanças que venha contradizer seus efeitos podem ser fortes tanto para exclusão como para a inclusão e é nessa dinâmica social que se efetivam os discursos e tem a presença nas matrizes direcionadas entre outros aspectos no que determina a política nacional instituída para a inclusão e sua diversidade de compreensão constituindo e sendo desconstruídos os sentidos, que não são os mesmos ao mesmo tempo e nem em todo tempo.

Desse modo o discurso é único, se expressa único em diferentes pessoas e espaços e são representados em formatos diferenciados para o tempo e espaço sempre direcionados por um posicionamento político, isto é, se por um lado tem a confirmação da inclusão por outro se concretiza a exclusão e na visão do pós-estruturalismo se reafirma a in/exclusão.

Neste contexto, encontrei que a ideia de inclusão teve maior prevalência na década de 1990, caracterizada como período de maior ganho educacional por terem grandes discussões culminando com a aprovação da lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) 9394/96 e com as políticas in/exclusivas que vão desde o financiamento precário para o funcionamento das escolas com as transformações necessárias dos espaços das escolas brasileiras favorecendo ainda mais as relações comerciais e o desenvolvimento econômico, até ao cuidado com os alunos e a relação destes com os professores e demais colegas de turma regulares.

Ao apresentar aqui a temática da inclusão de pessoas com deficiência, faço referência, à área da educação, pois ela está presente no dia a dia, como direito fundamental e deve ser vivenciada sem distinção. Contudo, mesmo após a Declaração de Salamanca (1994), ainda caminhamos a passos lentos, pois se faz necessário derrubar muitos paradigmas, no intuito de preparar a sociedade para receber e aceitar a diversidade biopsicossocial.

Nessa apreensão, nada pode ser dito e defendido como única verdade. A partir daí trago alguns questionamentos sobre: o que é inclusão? O que as pessoas pensam que é inclusão, o que se pode inferir que inclusão não é apenas um conceito criado por alguém individualmente, “Fazer uma crítica à inclusão – visando olhar outras coisas que ainda não olhamos e pensar coisas que ainda não pensamos sobre as práticas que a determinam e as políticas que a promovem – implica, entre outras coisas, ir contra a corrente dominante.” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 122).

É possível ou não uma compreensão quando se percebe que: “Isso nada tem a ver com ser ‘contra a inclusão’; tem a ver, sim, com a prática da suspeita radical frente às verdades estabelecidas e tidas tranquilamente como ‘verdades verdadeiras’.” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 122).

Ainda de acordo com Lasta e Hillesheim (2012), o discurso sobre o direito de educação para todos assume diferentes formas ao longo da história, a partir de práticas que se inscrevem no movimento de escolarização e que ainda são vistas nas práticas educacionais deste século XXI, onde por indefinição do que seja garantia de direitos definidos de forma rasa pelas leis, cada sistema de ensino entende como essa escola para todos deve existir. Nesse sentido compreendo que se a escola é para todos, então todos independente de mais ou menos habilidades devem estar na escola e os sistemas de educação precisam ter um mesmo discurso para que aqueles que executam as políticas públicas de educação possam de fato assegurar o direito a quem dela precisa.

A in/exclusão torna-se ainda mais eficaz com o conjunto das políticas educacionais que validam inclusões perversas de crianças, jovens e adultos nos ambientes escolares nas relações que se constituem entre os professores, pais, alunos e a sociedade excluindo muitas vezes com graus de requintes que envolvem a ampliação dos variantes que os intimidam, reduzem, classificam, e marcam profundamente a formação cidadã em seu ser integral tão presente nos discursos e qualificada em categorias in/exclusivas próprias desse tipo de relação.

A questão que se apresenta me conduz a refletir até que ponto é possível levar as estratégias de desconstrução para além do que tem sido efetivado no processo instituído de inclusão sem radicalizar ainda mais a possibilidade de crítica à relativização das estratégias de combate à exclusão das pessoas com deficiências que historicamente foram instituídas e sempre passíveis de relativização, pela manutenção e discursos políticos in/exclusivo.

A consolidação de uma política de inclusão não deve ter relação direta com uma política de integração social como reafirma Sposati (2001) ao questionar esse debate e buscar validar o reconhecimento de fato da identidade cidadã das pessoas com deficiências que em muitas situações são privados de entrar em ambientes socialmente frequentados por todos pelas simples ausências de infraestrutura que permitam o acesso e permanência dessas pessoas nesses ambientes.

Nessa perspectiva, promover a inclusão não se reduz a simples ampliação das possibilidades de adentrar ao espaço da escola ou ser colocado na matrícula anual do censo escolar, destituída de valoração e de crítica o que pressupõe a manutenção das categorias tradicionais e na visão do pós-estruturalismo, entretanto, significaria sair do lugar de conforto de retomada das discussões estruturais para o confronto das perspectivas críticas em busca de maior radicalidade aos conceitos adotados de inclusão que se constituem in/exclusão perpetuando as condições arbitrárias de atendimento às pessoas com deficiências.

Assim, passo a considerar como a in/exclusão tem sido tão presente nas políticas de inclusão das pessoas com deficiência e sua prática exercida nas cidades, nas escolas e em qualquer ambiente que socialmente e culturalmente tem vivenciado ações de in/exclusão. Refiro-me aos artigos, resoluções e demais documentos legais que estão diretamente relacionados ao cumprimento dos direitos garantidos e a in/exclusão que se perpetuam quando as ações afirmativas de atendimentos não garantem a igualdade, mas reforçam ainda mais a exclusão e alimentam os dispositivos de controles sociais e políticos.

Nessa perspectiva a nova Lei que define a Política Nacional de Educação Especial brasileira, instituída pelo Decreto n.10.502, de 30 de setembro de 2020, diz em sua apresentação, que desde 1856 existiam iniciativas voltadas ao atendimento das pessoas com deficiência, e cita como exemplo, o primeiro instituto de surdos no Brasil (INES), contudo adverte que “ao longo deste período de mais de 170 anos, o

Brasil passou por muitos avanços e retrocessos em relação ao atendimento educacional ao público-alvo da educação especial” (BRASIL, 2020, p.6).

Neste sentido, a nova Política Nacional de Educação Especial brasileira é um retrocesso mediante ao direito de todos e ainda faz referência a família como responsável pelas decisões, o que é visível na análise do Conselho Federal de Psicologia, quando diz que “um primeiro indício de retrocesso está no fato de que o referido decreto foi construído pelo Ministério da Educação (MEC) sem qualquer participação e consulta às entidades representativas do movimento das pessoas com deficiência, aos setores da sociedade civil, as pessoas com deficiência, aos familiares e às(aos) pesquisadoras(es) que investigam e contribuem para uma maior compreensão do complexo processo ensino-aprendizagem, dentre os quais estão a Psicologia e a Educação. A reiterada posição do governo de não dialogar com a sociedade, neste pleito em particular, vai contra um importante lema dos movimentos de pessoas com deficiência “nada sobre nós sem nós”, e aponta sinais de que o decreto não representa os anseios desta população”. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2020).

Segundo Saraiva e Corcini (2011, p. 15) a exclusão parece ser a marca de um tempo cada vez mais em crise e acometido de um tipo de esquecimento crônico de sua história. E inclusão parece ser a marca contemporânea da promessa, pensada por muitos, de uma vida idealizada/inclusiva. Na tensão temporal, cultural e econômica dessas duas faces, a exclusão se constitui como uma ameaça à vida de qualquer um. Em boa parte, por causa disso, vivemos contemporaneamente o enfraquecimento ou a banalização política das expressões inclusão e exclusão devido ao uso cada vez mais amplos e variados dos contextos em que são articulados.

Ainda sobre o posicionamento do Conselho Federal de Psicologia, “Assumir um posicionamento contrário ao Decreto nº 10.502 é de extrema importância, pois vivemos em uma sociedade capacitista, onde as pessoas com deficiência são vistas e tratadas como incapazes, ineficientes e inferiores. Diante disso, o referido decreto, ao considerar uma suposta “escolha”, irá intensificar a segregação e a discriminação por meio de ações que impedem a construção de espaços de convivência pautados no respeito à diferença, à diversidade e à singularidade. Desse modo, torna-se imprescindível promover práticas que assegurem os direitos básicos a uma educação inclusiva e de qualidade para todos. Por isso, a Psicologia brasileira tem constantemente em suas atividades buscado

fortalecer a escuta e a participação das pessoas com deficiência, seus familiares, entidades representativas e conselhos de direitos. O que não ocorreu na construção do Decreto nº 10.502”. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2020).

É comum o destaque que a contemporaneidade e os discursos por ela carregado, colocam em evidência uma inclusão, mas tendenciosa para a exclusão idealizada nas facetas cultural e econômica é vem reafirmar que as mudanças na Política de Educação Especial representam verdadeiro retrocesso e risco do retorno à segregação.

Neste contexto, destaco ainda que o discurso político influencia direta e indiretamente as apropriações de que a inclusão esteja acontecendo em facetas de superação, com meros documentos publicados e compartilhados em diferentes formatos como cartilhas de funcionamento dos órgãos públicos, validações de portarias e criações de leis que são basicamente protocolos e não garantias funcionais no cumprimento das ações.

Numa relação bem próxima, o Plano Nacional de Educação Especial, instituído em 2020, argumenta em sua apresentação que ele serve para responder a um clamor da sociedade. O próprio documento afirma que [...] na PNEE 2020 nenhum direito foi tirado e que nenhuma prerrogativa dos estudantes e de suas famílias foi minimizada”. Fica muito evidente que os direitos estão expressos em documentos, o que não está existindo é seu cumprimento.

Um dos pressupostos norteadores dessa Política Nacional é a valorização das singularidades e o inalienável e preponderante direito do estudante e das famílias no processo de decisão sobre a alternativa mais adequada para o atendimento educacional especializado (PNEE, 2020, s/n).

Assim, eles denotam pouca ou nenhuma alteração nas diferentes condições materiais, físicas e sociais que envolvem o público-alvo deste debate. Vale destacar que a política educacional de inclusão teve diferentes formas de ser em diferentes governos brasileiros. Investigando sob esse olhar, pude encontrar que o Ministério da Educação, no período de Fernando Henrique Cardoso (FHC), teve avanços em diferentes aspectos que, direta e indiretamente, fazem do tema inclusão um tema que abrange os indígenas, a pluralidade cultural e insere na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) 9394/96 o capítulo de educação especial.

Exemplificando posso mencionar que, os direitos das pessoas com deficiência sempre vêm sendo ampliados nos documentos e considerando o direito inalienável dos direitos dos estudantes e das famílias preconizados na Política

Nacional de Educação Especial de 2020, e anteriormente citado nas resoluções anteriores. O contraditório que eu encontro é poder ver que sempre se entrega um novo regimento com a aprovação de políticas, mas, as ações para fazerem tais políticas acontecerem não se efetiva em nenhuma das áreas, nem econômica, nem científica, nem artísticas, nem social, nem cultural, nem política, e no nosso foco o educacional, ainda tem passos quase que inexistentes quando percebi que os estudantes vão desaparecendo ao longo dos anos escolares como demonstro em parágrafos que se segue.

Ressalto ainda a apresentação de Milton Ribeiro na PNEE de 2020:

[...] é necessário reconhecer que nenhum trabalho humano é perfeito e que, como tal, esta Política Nacional de Educação Especial também é passível de ser melhorada. Ao submetê-la ao povo brasileiro, é como se lançássemos sementes em solo fértil. Os frutos dirão da qualidade desta sementeira (BRASIL, 2020, p.7).

Destas palavras destaco que “os frutos dirão” se até a aprovação da nova PNEE de 2020 os termos não vinham sendo cumpridos podemos comprovar com dados principalmente estatísticos de que os frutos provam que não se fez ainda inclusão, pelo contrário, pois há muito mais in/exclusão com raros exemplos de ações de fato que valorizassem as pessoas com deficiência.

No campo das políticas públicas de educação inclusiva, superar a exclusão não se reduz a romper com as visões impostas pelas relações sociais de aceitação do diferente em concepções historicamente instituídas pelas divisões dos diversos campos excludentes como as raças, os diferentes gêneros, as formações das classes pelos vieses do capitalismo e do socialismo, entre outros aspectos que sempre identificam e qualificam os pensamentos e ações dos seres humanos.

A questão colocada aqui diz respeito às políticas de inclusão na educação que, na visão de alguns, se constituem de reduzidas ações, necessárias para combater a exclusão das pessoas com deficiência e as reformas legalmente institucionalizadas. Conforme preconiza Almeida (2002), estas são formas de submissão ainda mais eficazes, instituídas pelo Estado em estratégias de consolidação da qualidade da educação e do atendimento a todos sem distinção, destruindo as conquistas e seu alcance porque foram normatizadas e não instituídas na prática.

1.1 Considerações acerca de direitos e in/exclusão

As práticas de in/exclusão, podem ser vistas como práticas instituídas por meio de políticas de inclusão de pessoas com deficiências. Suas relações de in/exclusão se confirmam por meio de formas distintas que regem a conduta dos envolvidos neste processo, destes diferentes fatos históricos relacionados aos direitos e limitações sociais destas pessoas. Na tentativa de apresentar algumas destas questões, considero como ponto de partida as palavras de Foucault (2002, p. 232) quando argumenta que “necessitamos de uma consciência histórica da situação presente”. Perceber como a história que vem sendo constituída pela humanidade como diz Foucault (2002) permite-me adentrar aos aspectos sociais, culturais e educacionais que nos atravessam nos dias de hoje.

Destaco como exemplo, inicialmente, a sociedade egípcia que tinha mais afeto para com as pessoas com deficiências, como explica Gugel (2015, p.2) ao afirmar que elas não estavam isoladas em porões, já que no Egito Antigo eram integrantes da sociedade. Essas revelações se evidenciam nos artefatos, papiros, túmulos e múmias encontradas. As pessoas com nanismo, por exemplo, faziam parte da sociedade e exerciam atividades de músicos e dançarinos. Contudo, destaco que suas funções estavam nas artes que muitas vezes eram de descontração da população sem se configurar uma inclusão e sim uma in/exclusão pautada em situações que por vezes era de fazer o lúdico para os ditos normais ou produzir arte para alegrar os ambientes. Assim, o aspecto que merece atenção é que apesar de certas possibilidades de inserção social serem oportunizadas a estas pessoas, tais práticas, em si, muitas vezes oportunizaram a in/exclusão.

Por outro lado, em Esparta e Atenas a situação das pessoas com deficiência na sociedade era de exclusão logo cedo, porque a eliminação dessas pessoas deveria ocorrer após o nascimento, tendo em vista a detecção de falhas anatômicas, exatamente porque os “grandes homens” da época se destacavam pelos seus corpos viris e suas capacidades de combater nas guerras. Tudo que fosse diferente do que era configurado como o ideal para o ser humano era descartado, portanto excluído.

Em Esparta e Atenas crianças com deficiências física, sensorial e mental eram consideradas subumanas, o que legitimava sua eliminação e abandono. Tal prática era coerente com os ideais atléticos, de beleza e classistas que serviam de base à organização sociocultural desses dois locais. Em Esparta

eram lançados do alto dos rochedos e em Atenas eram rejeitados e abandonados nas praças públicas ou nos campos. (BRASIL, 2008, p.7).

Em Schmidt (2011, p. 26) é possível encontrar que para exercer cargos os espartanos eram conduzidos a treinamentos que requeriam deles esforços, excluindo aqueles que não se encaixam nesse perfil.

Na Grécia o tratamento das pessoas com pessoa com deficiência era de forma diferenciada exatamente porque se valorizava ainda mais o ser “normal”, pois a condição física dos grandes guerreiros era prioridade para que eles fossem educados e treinados para servir as cidades-estados. Gugel (2015, p. 4) explica que Platão determinava que as crianças “disformes” fossem eliminadas e não serviriam para as cidades gregas. Nesse entendimento, a história dos jogos olímpicos também é marcada por essa exclusão pois o corpo era cultuado pelos gregos sendo que “o corpo sadio deveria estar unido com a mente sadia portanto não se admitia a deficiência entre eles” (SCHMIDT, 2011, p. 26).

Os gregos eram cruéis em seus conceitos e iniciaram o processo que chamo de in/exclusão quando começaram a praticar e a difundir a ideia de assistencialismo. Esta era uma forma de demonstrar que a sociedade estava cuidando das pessoas com leis, uma forma de rejeitar os recém-nascido e produzir mais exclusão ao determinar que o aborto deveria ser uma das saídas caso o dispositivo legal fosse contrariado.

Aristóteles. A Política, Livro VII, Capítulo XIV, 1335 b – Quanto a rejeitar ou criar os recém-nascidos, terá de haver uma lei segundo a qual nenhuma criança disforme será criada; com vistas a evitar o excesso de crianças, se os costumes das cidades impedem o abandono de recém-nascidos deve haver um dispositivo legal limitando a procriação se alguém tiver um filho contrariamente a tal dispositivo, deverá ser provocado o aborto antes que comecem as sensações e a vida (a legalidade ou ilegalidade do aborto será definida pelo critério de haver ou não sensação e vida) (GUGEL, 2007, p. 63). (“ACESSIBILIDADE NA ESCOLA: INCLUSÃO DIGITAL E SOCIAL”)

Quando Platão escreveu A República – livros II a X, suas considerações sobre a política, trazendo a famosa Alegoria da Caverna, no livro VII, e novas abordagens sobre a ética e a estética passam a ser muitos anos depois aspectos presentes na vida da sociedade e desses escritos, eu encontrei no mito da Caverna aspectos tão presentes que continuam vivos e atuantes voltados para os discursos e as práticas que me fizeram adotar na perspectiva de Platão para fazer comparações, sendo possível afirmar, que as pessoas com deficiências permanecem presas em suas cavernas enquanto a mídia propaga a política de que as escolas estão preparadas para atender aos estudantes desde a infraestrutura ao fazer pedagógico,

como se a propagação dessa ideia fosse suficiente para a garantia dos direitos que são na verdade notícias falsas e pior, com a contribuição de artigos em lei que servem para in/exclusão desse público numa acelerada in/desinformação.

Garcia (2011) diz que “na Roma Antiga, tanto os nobres como os plebeus tinham permissão para sacrificar os filhos que nasciam com algum tipo de deficiência” e fazendo uma alegoria do mito da Caverna, de Platão para o nosso tempo, e da Grécia e a Roma antiga, as práticas sempre foram de um processo de exclusão das pessoas com deficiências mantidas em discursos de falsas inclusões, perpetuando até este século quando nas escolas se tem uma crescente in/exclusão, quando se faz crer que o simples existir de uma matrícula na sala regular ou mesmo a presença da criança nesta turma está se cumprindo as políticas de inclusão, quando na verdade são eficientes apenas nos escritos e a sociedade replica esses discursos trazendo como verdade a inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares.

Considero que a Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2000) delinea as exigências para o desempenho do papel docente frente às novas concepções de educação do mundo contemporâneo:

- Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- Responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos;
- Assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- Incentivar atividades de enriquecimento curricular;
- Elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- Utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio;
- Desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (BRASIL, 2000).

O tempo passa e a luta pela formação continuada continua se expandindo em termos de legislação, quando posso destacar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007) cujo objetivo foi

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas *escolas regulares*, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; **formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar**; participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.(BRASIL, 2007 – grifo nosso).

Nesse sentido, a in/exclusão está presente quando o documento de 2007 discorre sobre a formação dos professores destacando aqueles que fazem o

atendimento educacional especializado e também para aqueles que fazem o atendimento em turmas regulares com alunos incluídos, em outras palavras reafirma a luta pela qualificação dos profissionais que devem atuar no exercício dessa função, pois muitas vezes o fazem desconhecendo qual tipo de deficiência o estudante possui, com ações de adaptações pelo conhecimento geral ou “achismos” e dessa forma, percebe-se que os prisioneiros são aqueles que deveriam sair de suas “cavernas”, e diante dessa “inclusão” que tem sido efetivada nas escolas e também em outros espaços, esses mesmos indivíduos não conseguem sair da relação de oprimido, acrescentando-se o fato de vivermos em uma sociedade em que a informação está disponível para a maioria e preconiza-se que existe conhecimento ao acesso de todos e que as verdades estão sendo ditas quando estão ocultas (MARCONDES, 2000).

A partir do século XX, com a defesa leal em favor da inclusão das pessoas com deficiência, é possível se observar um discurso que visa a aceitação dessas por parte da sociedade, em todos os espaços, inclusive na escola. Neste contexto, as questões legais servem de suporte que deveriam ser de inclusão mas que passam a ser processos de in/exclusão porque elas próprias não são suficientes e é preciso agirem diferentes aspectos: social, político e cultural, inserindo também as questões de saúde, educação e tudo que venha ser meios de garantir as políticas públicas de inclusão escolar em tempos e espaços de in/exclusão, além da percepção de estarem no papel de sujeitos in/excluídos, ao mesmo tempo em que são tensionadas por aqueles que as constituem e são constituídos por elas.

1.2 Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades e acontece, especialmente, por meio do Atendimento Educacional Especializado – AEE, a partir do qual se disponibiliza recursos e serviços e orientações quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

O Atendimento Educacional Especializado visa prestar um serviço de Educação Especial e tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. “As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas

realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização.” (“O Serviço de Atendimento Educacional Especializado/AEE e ...”) “Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.” (“Atendimento educacional especializado (AEE): pressupostos ...”)

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, já sinalizava o direito e a importância da educação para todos. Após quarenta anos foi constatado que nada foi feito para efetivação desse direito, sendo assim, em 1990, os países signatários assinaram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, na Conferência de Jomtien, reconhecendo a necessidade de proporcionar às gerações presentes e futuras uma visão abrangente de educação básica e um renovado compromisso a favor dela, para enfrentar a amplitude e a complexidade do desafio.

Passaram-se quatro anos, mais uma vez a história se repetiu com a constatação de que no “Todos” não estavam contidas as pessoas com deficiência.

Dessa forma, em 1994, a Convenção de Salamanca, reafirmou um novo compromisso de discutir e enfrentar o desafio de dar respostas às necessidades educacionais especiais a esse público, até então, atendido num sistema paralelo, denominado classes especiais, uma educação segregada, demarcada pelo paradigma da integração.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, Capítulo V, atendendo ao princípio constitucional acesso e permanência como direito de todos à educação, regulamenta a Educação Especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede de ensino regular aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades/

superdotados. O termo “preferencialmente”, considerado pelos referidos dispositivos legais, gera uma negação de participação do mesmo espaço em condição de igualdade, caracterizando assim o modelo médico – integração – uma interferência capaz de prejudicar a eficácia do trabalho dos professores das escolas de ensino comum (BRASIL, 2004).

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, intitulada Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, sinaliza para o fechamento de todas as classes especiais, tendo por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência e propiciar a sua plena inclusão à sociedade. Este Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” [...] As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização. (MEC/SEESP, 2001).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e da qual o Brasil é signatário, adota medidas para garantir que: a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.

Em 2008, A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva traz como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas do ensino regular, orientando os sistemas de

ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, garante que os estudantes matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no Atendimento Educacional Especializado, sala de recursos multifuncionais da mesma ou outra escola pública, serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008 no seu Art. 8º.

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) congrega todas as leis, até então existentes e teve origem em um projeto de lei iniciado no ano 2000, que propunha a criação de um Estatuto exclusivo para as pessoas com deficiência. Após 15 anos de debates, ocorreram avanços e aperfeiçoamentos no texto da legislação, sendo a mesma finalmente aprovada no ano de 2015.

De acordo com a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Atendimento Educacional Especializado, compreende um serviço da educação especial que [...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (MEC/SEESP, 2008).

Vale ressaltar que o Atendimento Educacional Especializado não se confunde com reforço escolar. Esse atendimento tem funções próprias do ensino especial, as quais não se destinam a substituir o ensino comum e nem tão pouco a fazer adaptações ao currículo e nem às avaliações de desempenho e outros.

No contexto da educação inclusiva, recomenda-se que o ponto de partida sejam as singularidades do sujeito, com foco em suas potencialidades. Se, por um lado, a proposta curricular deve ser uma só para todos os estudantes, por outro, é imprescindível que as estratégias pedagógicas sejam diversificadas, com base nos

interesses, habilidades e necessidades de cada um. Só assim se tornará viável a participação efetiva, em igualdade de oportunidades, para o pleno desenvolvimento de todos os alunos, com e sem deficiência. (“Atividade 3 de matemática - Teoria e Prática de Ensino das ...”)

Na aprovação da Política Nacional de Educação Especial em 2020, os rumos foram ainda mais de in/exclusão, pois a proposta das reformas nesta política é de atendimento em classes especializadas serem superior aos atendimentos em classes comuns. Uma realidade que evidencia a in/exclusão é saber que as pessoas com deficiências que conseguiram chegar ao ensino superior e finalmente se formarem para o mercado de trabalho é tão pequeno que, entre os muitos dados apresentados “o Censo identificou o total de 6,9 mil docentes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, configurando aumento de 2,7% em relação a 2018” (BRASIL, 2020, p.26).

A Política Nacional de Educação Especial tenta esclarecer por que não se faz inclusão em classes comuns priorizando que ela seja em classe especial, tendo como princípio separar os estudantes segundo a deficiência que forem acometidos.

Para alguns defensores, a Educação Especial e a Inclusão total, ambas possuem características diferentes, conforme, BRASIL (2020, p. 17), onde diz que os defensores da Educação Especial defendem a colocação da ampla maioria de educandos como membros de uma classe comum, mas deixam abertas as oportunidades para que sejam ensinados em outros ambientes na escola e na comunidade, que a retirada da criança da classe comum seria possível nos casos em que seus planos de ensino individualizados previssessem que seria improvável derivar benefícios educacionais da participação exclusiva na classe comum, entendem que o objetivo principal da escola é auxiliar o educando a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura, tanto dentro quanto fora da escola e por fim, acreditam que mesmo uma radical reestruturação da escola comum não tornará a classe comum adequada a todos os educandos.

Para os defensores da Inclusão total, ainda conforme BRASIL (2020, p. 17), esses advogam pela colocação de todos os estudantes, independentemente do grau e tipo de impedimento de longa duração de qualquer natureza, na classe comum em todos os níveis da educação, insistem na igualdade de atendimento para todos, ainda que acatem alguma prestação de serviços de apoio de ensino especial no contraturno, entendem que o objetivo principal da escola é fortalecer as habilidades de socialização

e mudar o pensamento estereotipado sobre as deficiências ou transtornos e acreditam na possibilidade de reinventar a escola a fim de acomodar todas as dimensões da diversidade da espécie humana.

Como afirmar que a inclusão deva ser de forma a segregar se sua função é integrar? As defesas se processam de formas extremas, o fato de incluir têm consigo o outro lado, que é de preparar o ambiente para receber essas crianças, jovens e adultos dentro do espaço escolar. Não é oportuno ao meu entender que se faça extremismos para defender um ou outro ponto de vista, tudo fica no discurso e não nas ações.

Todas as explicações são de convencimento de que a educação especial em classes separadas é sempre mais viável que as práticas em classes inclusivas, destacando as barreiras sociais para o não atendimento inclusivo, assim a in/exclusão vai acontecer de todas as formas, pois se ele for in/excluído em educação especial com salas separadas o atendimento se restringe aos pais, a família e aos profissionais.

Por outro lado, a defesa da educação inclusiva na proposta apresentada na Política Nacional de Educação Especial de 2020 é de que se priorizem as adaptações, a diversidade e a convivência com todos, entre outras, que penso, só ressalta a in/exclusão de todas as formas se não forem pensadas novas práticas de efetividade no atendimento das pessoas com deficiência.

CAPÍTULO II

Neste capítulo faço uma releitura do conceito de educação inclusiva e in/exclusiva escolar seus diferentes significados e possibilidades atribuídos com base nos pressupostos legais como a Constituição Federal e alguns entendimentos a partir dos conceitos de autores: Foucault (2005), Lopes (2011); Lasta e Hillesheim (2012, 2014).

1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA e IN/EXCLUSIVA

O termo incluir deriva do latim *includere*, que significa “fechar em”, “colocar”, “inserir”. Lopes (2011) sublinha que a inclusão pode ser entendida a partir de variados prismas: como um conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos a compreenderem-se como incluídos ou excluídos; como o direito de auto representar-se, participar dos espaços públicos e ser alvo das políticas de Estado e/ou políticas de poder; ou, ainda, como um conjunto de práticas (sociais, educacionais, de saúde, de assistência etc.) que buscam o disciplinamento e controle da população.

Numa perspectiva de assistencialismo, a história das pessoas com deficiência foi sendo constituída na perspectiva clínica ou do apoio por meio de benefícios rasos, porém, quando se fala em inclusão, nos dias de hoje, considera-se outro discurso, baseado em práticas que visam a valorização das potencialidades individuais de modo a tornarem-se parte da sociedade e de suas balizas linguísticas. É justamente a abordagem linguística dessa nova maneira de entender as pessoas com deficiência que se torna relevante. Vale destacar que “[...] a linguagem fala das práticas e ela própria é produto de práticas, assim como o nosso pensamento, o que torna impossível dissociar teoria de prática (LASTA e HILLESHEIM, 2014, p.141).

O discurso passa a ser uma forma de manutenção de pensamentos ideológicos para o fazer inclusão/exclusão que é moldado pelas ações dos indivíduos nas relações de exclusão e inclusão que se perpetuam. Conforme os conceitos de Foucault (2005), isso ocorre na relação presente entre ‘prática’ e ‘discurso’, reafirmado por Hillesheim e Lasta (2012) quando explicam esse processo “no qual ‘prática’ designa regras que submetem os sujeitos, enquanto ‘discurso’ é pensado como práticas que constituem os objetos e as realidades sobre as quais operam”.

Tomo como base inicial o que prevê a Constituição Federal de 1988, quando se idealiza que não deve haver nenhuma forma de discriminação ou distinções de qualquer natureza em relação a quaisquer pessoas. Pensar numa perspectiva pós-estruturalista me faz perceber que é imprescindível reconstruir o olhar sobre os fenômenos que se perpetuam na política educacional inclusiva deixando a palavra “discriminação” como parte de um conceito ideológico que me incomoda.

Para Costa (2002, p.17), e numa mesma direção, considera que um novo olhar não tem nada de errado ou está se pedindo para que se jogue fora convicções teóricas e políticas, porém de deixar o mito de que estamos vivendo o processo de inclusão e pronto está muito bom, sobretudo é preciso sair do lugar de calmaria e adentrar a análise das relações que fazem parte do mundo atual e das ações que permeiam o cotidiano das pessoas com deficiência.

Percebi que incluir, nos moldes legais, deveria ir além de inserir pessoas para dentro de um espaço, com textos bem elaborados e artigos articulados com diferentes áreas de conhecimento acerca da função desse sujeito e das estruturas que o espaço deve ter quando o termo inclusão se encontra explicitamente associado às áreas da Assistência Social e Previdência Social.

Aqui me refiro ao fato de que a inclusão é permeada de diferentes necessidades para que aconteça, entre elas, de diferentes profissionais atuando em conjunto, de diferentes locais e materiais que venham promover o ensino e aprendizagem das pessoas com deficiências. Reafirmando o que acabei de mencionar, Sofia Freire diz que:

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros.” (“ajudem 2- A inclusão é um movimento educacional ...”) No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características (FREIRE, 2008, p.05).

A integração se faz com outros ambientes, sejam eles de encontros público: shopping, mercados, ruas, praças, clubes ou mesmo do convívio em família, o que requer além de outros aspectos o mercado de produtos que possibilitem facilidade na vida dessas pessoas para terem acesso aos ambiente como as rampas, para transitar pelas casas até mesmo de um familiar em uma visita social que o reconheça como deficiente e na construção de sua casa deixe os espaços de forma que sejam

possíveis o ir e vir que parece tão simples de acontecer, mas quando tive essa análise mais apurada de diferentes situações percebi que sempre e sempre favorece a in/exclusão.

Quando refleti sobre a Declaração de Salamanca (1994), tive oportunidade de perceber que o documento tem uma maior nitidez do conceito de inclusão, especialmente por meio da noção de educação inclusiva, apontando que existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídos em *arranjos educacionais* feitos para a maioria das crianças.

Me deparei na relação que é dada para os arranjos educacionais que são portas largas para o processo de in/exclusão nas escolas brasileiras lançando mão nas subjetividades que Foucault (2004, p.164) diz que a formação dos discursos deva ser analisada a partir das táticas e estratégias de poder tendo em vista o peso que tem na formação dos pensamentos e, nessa complexidade envolvem os discursos de que se faz inclusão quando na verdade o processo se efetiva ao contrário.

Detive-me na visão de outros autores, como Santos (2018), para dizer que a inclusão é, de fato, um tema amplamente discutido em todas as esferas, sobretudo no âmbito educacional, na maioria das vezes constituído de sentimentos de gratidão pelo que se tem efetivado, cheio de exemplos ditos “exemplares”. No meu entender, os discursos são permeados de abordagens de respeito às diferenças e da garantia ao direito, à participação social de cada cidadão, suas características (de gênero, étnicas, socioeconômicas, religiosas, físicas e psicológicas), embora seja necessário rever o que se tem de efetivo nas escolas como discussões emergentes sobre o que é mesmo essa inclusão e como ela acontece para que a partir dessa análise, se possa se compreender que são pensamentos éticos criando-se ou se reinventado nos viés de uma sociedade mais justa e igualitária nas relações mantidas com as pessoas com deficiências. Partindo desse pressuposto, pode-se dizer que:

A inclusão educacional deve ser a palavra-chave para todo o processo escolar, principalmente, se tratando da Educação inclusiva. Fundamentado nisso, surge a necessidade de se construir uma escola para todos, independentemente da dificuldade física, mental ou financeira.” (SANTOS, 2018, p.129).

Penso que a escola, nessa vertente, deve ser garantida para todos além de ser uma instituição formadora e promotora da educação formal, deve dar conta de seus estudantes, considerando as necessidades diferentes, a partir das particularidades físicas, sociais e culturais de cada aluno. Assim, esses podem

desfrutar de condições para se desenvolverem e terem suas singularidades respeitadas.

Para tanto, o ambiente escolar deveria estar preparado para atender àqueles que a ela acessam. Tal situação, pode ser entendida, por exemplo, a partir das adaptações curriculares e de linguagem discutidas por autores como Cecílio e Souza (2009), Souza e Faller (2011) e Darsie et al. (2018) ao se referirem a estudantes surdos e suas especificidades em sala de aula e fora dela.

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças, diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. (“EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA REFLEXÃO GERAL”) Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas aquelas que são rotuladas com o termo “necessidades educacionais especiais (MITTLER, 2003, p.16). (“PROBLEMATIZANDO A INCLUSÃO DE SURDOS A PARTIR DE ...”)

Posso inferir que a educação inclusiva requer para além da preparação dos professores para que possam de fato conduzir o fazer diário de ensino com ações voltadas para a diversidade que se tem, e para a superação necessária de discursos enraizados para assim compreenderem que os alunos com deficiências não devem ter seus ambientes escolares separados pois são dignos de frequentar todos os espaços desde que estejam adaptados para recebê-los.

Nesse sentido o in/excluir foi tomando conta das práticas pedagógicas quando percebo que muitos educadores ainda não consolidaram o tema em questão e parte desses profissionais tem agido muito pelo achismo sem pensar nas oportunidades que deveria proporcionar para esses alunos e porque não dizer para todos os profissionais e que cada indivíduo dentro de sua capacidade tem sim o direito de escolher e de viver em sociedade independente de suas características físicas e psíquicas, e indo além, de suas condições culturais, sociais e econômicas.

Enxergo a inclusão, contudo, nesta fase, mesmo com minhas limitações como argumento que a educação corrobora para o processo de socialização da pluralidade humana, não apenas pela capacidade de interação, mas porque o ser humano é capaz de agir, refletir e reorganizar suas ações, não a partir do que dizem, mas a partir do que se depreende do que dizem, que conhece ou daquilo que se busca conhecer.

Nessa perspectiva, e no que compreendo acerca de que todos devem estar na escola, esse espaço escolar precisa encontrar-se adequado para as pessoas e não

para a governabilidade com fortes influências ideológicas e assim possam receber todos os alunos com deficiência na escola e em todos os demais espaços frequentados por todos, a fim de atendê-los com as mesmas garantias de direitos dos demais.

De acordo com a UNESCO (1994), a inclusão pressupõe que todas as crianças e alunos tenham uma resposta educativa num ambiente regular que lhes proporcione o desenvolvimento das suas capacidades. Este princípio vem expresso na Declaração de Salamanca:

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresente.” (“CAPÍTULO III. INCLUSÃO 3.1. Definição de Inclusão”) Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. (“CURRÍCULO NA ESCOLA INCLUSIVA: O ESTIGMA DA DIFERENÇA”) É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.11-12).

Aqui, o texto define que todos os espaços escolares devem propor igualdade de uso para todos para que se atenda o princípio da educação inclusiva. De acordo com Sanches (2001), esse tipo de educação promove o sucesso de todos que dela fazem parte e acrescento então que esse discurso serve para reafirmar a in/exclusão pois não se trata do tipo de deficiência que os alunos venham a ter que seja impedimento para que eles possam estar na escola, é sim, a ausência de espaços e profissionais necessários para fazer esse atendimento e o documento ainda fala da necessidade de se inserir as equipes multifuncionais para servirem de apoio aos profissionais.

Apresento o discurso de reafirmação da inclusão de alguns autores, para a vertente de estudo que me propus neste trabalho, entre eles, Monteiro (2000), Rodrigues (2006) e Sanches (2001), onde apresentam a escola, como forma de proporcionar a aprendizagem aos alunos, devendo determinar que todos os estudantes, mesmo os que têm alguma deficiência, participem plenamente do espaço pedagógico no ensino regular e, ainda, que cada profissional que atua na escola deve procurar se adequar às condições de cada aluno. Observei que o discurso desses autores é de adequação quando deveria ser de consolidação de novas práticas pois somente pela mudança de pensamento a sociedade traça novas formas de interação social, cultural e financeira. Ainscow (1998), diz que uma escola inclusiva deve estar

centrada e orientada para o currículo, e não nas incapacidades ou dificuldades dos seus alunos. A escola, e todos que dela fazem parte, precisam compreender e aceitarem que as pessoas, independente de terem ou não alguma deficiência, precisam de atenção especial, cuidados e olhares que possam ser sentidos como um convite a participar dela e de tudo que ela oferta, pois, o contraditório é exclusão.

A Constituição Federal, no inciso III, do art. 208, estabelece o direito das pessoas com deficiência a receberem educação, mas coloca um diferencial que faz com que ela seja interpretada de várias formas e por diversos atores na sociedade, quando diz que “É dever do Estado efetivar a educação mediante a garantia de: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, “preferencialmente” na rede regular de ensino” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, p. 124) o fato de ser preferencialmente nas redes de ensino muitos tem deixados seus filhos participarem apenas das turmas especiais quando deveriam promover a presença desses alunos nos dois turnos e por outro lado a própria legislação permite essa diversidade de interpretações.

Pude notar que a in/exclusão já aparece na própria legislação quando vem descrevendo os tipos de deficiências que serão atendidos em todos os níveis, em diferentes etapas de ensino, na nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 9.394/96, alterada pela Lei no 12.796, de 4 de abril de 2013, no título III que trata do Direito à Educação e do Dever de Educar, define:

O Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.” (“POLÍTICAS EDUCACIONAIS - Políticas Educacionais - 3”) (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO, 1996, p. 01).

Ao ler o artigo 58, a mesma lei diz, ainda, que a “Educação Especial, é uma modalidade de educação escolar oferecida “preferencialmente” na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” e estabelece que “cabe aos sistemas de ensino assegurar esse direito de acesso à escola a esses educandos”, enxergo aqui o tensionamento dos governos em garantir sua governabilidade e também da constituição das afirmativas de atendimento educacional para todos.

Existem situações em que os pais não aceitam consultar seus filhos, quando solicitados pelos professores ao perceberem alguma dificuldade no aprendizado do aluno, justificando sempre que eles não possuem nenhuma

deficiência e que em casa são completamente “normais”. Percebo que para as famílias, fazer um exame que comprove alguma deficiência é muito mais uma frustração da maioria dos pais que por vezes lutam em aceitar que seus filhos tenham qualquer tipo de limitação, como por exemplo, baixa visão, dislexia e as deficiências mais severas, uma vez que a sociedade muitas vezes define como pessoas ditas normais, um modelo de corpo sadio e que ao ser diagnosticado serão tratados com indiferença ou como vemos hoje, em ambientes segregados.

Segundo Regen, Ardore e Hoffmann (1994), em cada família, por mais que existem semelhanças entre marido e mulher, as reações ao nascimento do filho com deficiência são diferentes. Cada um possui um tipo de personalidade, traz consigo valores adquiridos em suas famílias e encontra a sua própria forma de enfrentar a situação.

De acordo com a LDBEN, no artigo 2, a educação se constitui dever da família e do estado. Quando penso nas famílias vejo um dos maiores entraves que desencadeia diferentes formas de condicionar as crianças a permanecerem ocultas em pequenos espaços em seus lares. O mesmo documento oficial educacional afirma que:

[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996, p.01).

Os discursos impõem processos formativos integral e a sociedade neoliberal promove regras que configuram o tipo de cidadão que a escola deve formar e o aluno com deficiência não se configura nesse perfil por diferentes aspectos entre eles que o mercado precisa de pessoas que deem resultados o tempo todo (BRASIL, 1996, p.01).

Compreendo que a legislação não deveria ser a primeira etapa do processo, pois deveria ser construída a partir do amplo debate e dos resultados que fossem sendo conseguidos, ou seja, um processo de construção legislativa que equilibra orientações: nem o imobilismo da realidade, pois a mudança é desejada e desejável, nem o autoritarismo de decisões. (MADEIRA COELHO, 1999. p.58).

A afirmativa acima é bem pertinente quando entendo que a legislação por si só não garante a inclusão, e nem tão pouco diminui a exclusão, entretanto, também reconhece que foi um grande avanço, representando muito para todos aqueles que foram vítimas da segregação durante grande parte de suas vidas, alguns, até, por

toda a vida. Digo que as pessoas com deficiência estão aos poucos conquistando seus espaços, mas o que tenho encontrado neste estudo são repetidos processo de in/exclusão e a inclusão vem se tornando uma realidade apenas nos discursos, não sendo mais admissível ignorá-las, fazendo-se necessário uma reconsideração de toda a sociedade, que não sai do perfil de excludente permitindo a continuidade do padrão do ideal desconstruindo as barreiras do diferente passando para a verdadeira inclusão em todos os sentidos.

2. A TRILHA DA IN/EXCLUSÃO NO BRASIL

Com pouco passos caminhados, o Brasil é marcado por ações do setor privado e filantrópico com base em experiências americanas e europeias o que se configurou na educação especial com aspectos assistencialistas. Meu percurso em busca desses aspectos históricos e legais ficou recheado de dados de um período, estritamente assistencial onde o que se tinham eram profissionais da saúde que cuidavam das deficiências principalmente físicas e psicológicas, mas o sistema educacional brasileiro não tinha o olhar para essas pessoas, mesmo com a existência da Constituição Federal que sempre fala do direito de todos.

Aqui, trago resumidamente essa história de in/exclusão que teve na década de 1980 o impulso de que as minorias deveriam ser priorizadas num reflexo do que se tinha em outros países. Os excluídos passam a ter prioridades com pequenos passos para a transformação das políticas públicas com foco nas pessoas com deficiências e a necessidade de inseri-las nas escolas, o que deu início a criação de espaços denominados escolas especiais.

Encontrei os marcos legais dessa trilha de inclusão no Brasil com destaque a aprovação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação 9394/96; Plano Nacional de Educação; Declaração Universal dos Direitos do Humanos (1948); Constituição Federal (1988); Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência (ONU, 2006; BRASIL, 2009); Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2016).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no 9.394/96 (BRASIL, 1996), no Capítulo III, art. 4º, inciso III, diz que é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”. Consta que a in/exclusão se

dá desde o início quando o artigo faz referência ao atendimento especializado com o entendimento que esse aluno poderia ser acompanhado por um professor de turmas regulares em classes comuns sendo tratado de forma homogênea, quero destacar que os alunos considerados normais não são homogêneos e nem as turmas regulares, estas já em seu formato é constituída de pessoas com diferentes necessidades que muitas vezes não são vistas como tais, o que multiplica ainda mais a heterogeneidade da turma. Incluir tem raízes mais profundas e quando a lei diz que todos têm direitos iguais surge então o ser heterogêneo o que pressupõem ir além de falar e pensar apenas nas pessoas com deficiência porque a escolarização tem sido rotulada com o termo necessidades educacionais especiais, o que acrescento que incluir é muito mais que inserir numa sala pessoas com deficiências, é preciso ver a diversidade e as necessidades que são constituídas de diferentes aspectos sociais, culturais, educacionais, financeiros entre outros, que nem sempre são considerados fatores de inclusão.

Me questiono: como alunos com deficiências poderão partilhar da mesma qualidade da educação? Pensei nos alunos que precisam aprender libras ou braile, como preconiza o capítulo 5 da LDBEN 9.394/96 que dá aspectos referentes à Educação Especial e no art. 58. § 1º diz que, “sempre que for necessário, haverá serviços de apoio especializado para atender às necessidades peculiares de cada aluno portador de necessidades especiais”. (“Professor William: Educação Inclusiva.”)

Trazendo como necessidade pedagógica, posso inferir que a in/exclusão é tão presente que os professores em sua maioria continuam sem a formação necessária para lidar com esse tipo de situação, uma vez que ao estarem nos espaços definidos como de inclusão, mesmo tendo formação, ainda não conseguem atender com qualidade esse público da educação especial pois, mesmo 20 anos depois da aprovação da lei que regula os sistemas de ensino, que diz no art. 59, inciso III, “os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, p. 44) pouco ou nada foram os processos efetivos para a formação dos profissionais de educação que também são in/excluídos desse processo de inclusão.

Ainda nesse sentido a Lei Municipal/Vargem Grande, nº 014/2016, capítulo I dos Princípios norteadores e objetivos do Sistema Municipal de Educação, define em

seu parágrafo IV, a garantia de manter cursos de formação continuada dos servidores da educação, de acordo com suas responsabilidades profissionais.

Vivemos numa sociedade excludente conforme já discorrido ao longo deste texto e em conformidade com os dados que será apresentados que descrevo aspectos que são recorrentes no cotidiano das escolas brasileiras nesse processo de in/exclusão e que demonstram que há limitações por parte dos profissionais que trabalham com pessoas com deficiência e que as escolas públicas tiveram pequenos ajustes como rampas e banheiros, mas os demais espaços físicos e os recursos didáticos não estão ainda em quantidade suficiente ou nem existem, principalmente quando se fala que recursos são apenas para os espaços das salas especiais e no momento da inclusão nas salas comuns parte das considerações sobre ver a necessidade de cada aluno é deixado de lado.

Percebo que os alunos com deficiência são in/excluídos e as mudanças para que essa inclusão aconteça não tem sido efetivada, prevalecendo a separação destas pessoas dentro das escolas e o distanciamento cada vez maior pautado na exclusão diária promovida com conhecimento ou não por parte de todos os envolvidos.

As medidas de garantia da qualidade de ensino estão muito distantes de fazer inclusão uma vez que segundo o que dizem as leis “educação como direito de todos” que regulam essa modalidade, vem sendo negada todos os dias para muitos, e isso é evidenciado quando podemos perceber que não existem métodos eficientes para garantir a aprendizagem dos alunos com deficiências, conforme demonstrado pelos dados do censo escolar que apresento nos próximos capítulos e que mostram como se tem dado esse processo.

Encontrei a in/exclusão no fracasso escolar que envolve tanto os professores como os alunos, talvez porque a própria educação brasileira esteja com tantas necessidades especiais que a trilha do sucesso requer melhorias em todos os aspectos gerais do fazer educacional e específicos como nas particularidades do ensino no que versa o atendimento especial/inclusivo.

3. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO BRASIL – CENSO ESCOLAR DE 2020

Quando observo as informações do Censo Escolar, de 2020, percebo que uma das formas de mensurar a participação das pessoas com deficiência está pautada apenas na inserção de dados, fator importante pois é ali que é visibilizado o quesito matrícula dos estudantes com deficiência nas salas de aula do ensino comum.

Os sistemas de ensino, aqui faço referência ao Sistema de Ensino da rede escolar de Vargem Grande, traz em seu corpo documental, ou na sua estrutura textual no Art. 4º os objetivos do Sistema Municipal de Educação de Vargem Grande – MA, conforme Lei nº 014 de 24 de novembro de 2016 que define as etapas e modalidades atendidas no âmbito do município a saber:

- I. oferecer educação infantil e ensino fundamental, públicos e gratuitos, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria;
- II. oferecer educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
- III. oferecer atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais na rede regular de ensino infantil e fundamental;

De acordo com a Lei há atendimento a todas as etapas e modalidade o que entendo como umas das prerrogativas para a efetivação da política de inclusão.

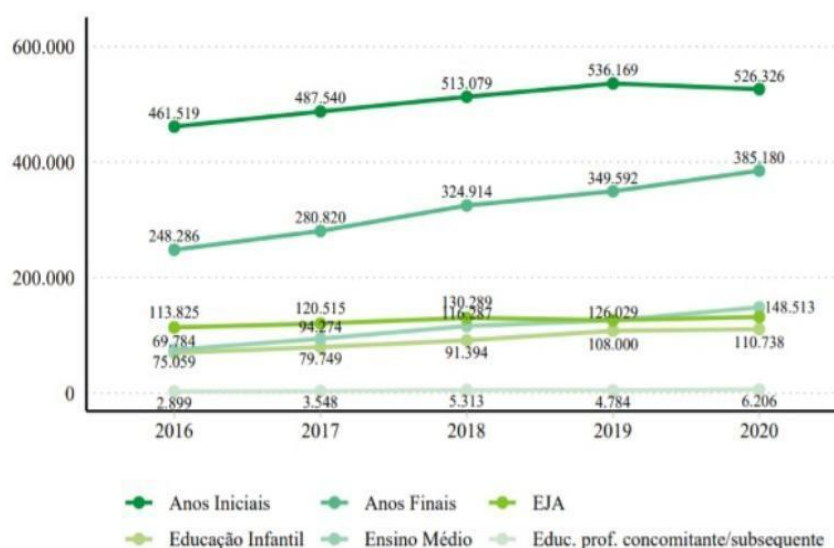
Para o censo escolar o ano de 2020 e ainda o 2021, com o aparecimento da pandemia da COVID-19 trouxe e ainda traz, momentos de grandes tensões para todo mundo e não seria diferente no Brasil, onde a suspensão das atividades presenciais ocorreu em todas as escolas públicas e privadas, fazendo do ano de 2020 e ainda o 2021, anos atípicos em todos os aspectos. Nesta mesma direção, o Censo Escolar teve alteração na data de referência para o início e encerramento dos dados pelas secretarias municipais que, tradicionalmente seria a última quarta-feira do mês de maio.

Sendo assim, foi antecipada para 11 de março de 2020 (conforme Portaria Inep nº 357/2020) a data que marcou o período de aulas presenciais, imediatamente anterior à pandemia, e todos os dados informados pelo Censo Escolar tem como ponto de encerramento o período presencial sem que estejam explícitos nos resultados os dados que foram constituídos de períodos síncronos e assíncronos com a educação híbrida.

Os resultados da pesquisa pela Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a partir do caderno Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2020, indicam números acerca do atendimento das pessoas com deficiências e do processo de in/exclusão que estão presentes no Censo Escolar brasileiro.

Segundo os dados do Censo 2020 (BRASIL, 2021), o número de matrículas da educação especial “chegou a 1,3 milhão em 2020, o que representa um aumento de 34,7% em relação a 2016”. Os dados de maiores índices estão no ensino fundamental, com 69,6% das matrículas da educação especial. Considerando os resultados dos censos de 2016 e 2020, pude ver que a educação das pessoas com deficiências tem uma concentração nos anos iniciais saindo de 461.519 alunos no ano de 2016 para 526.326 em 2020; por outro lado é notório o retrocesso que tem sido executado no território brasileiro quando é apresentado o que seria inclusão, tendo em vista que o atendimento desse público no ensino médio diminuiu consideravelmente chegando a 148.513 e piorando de vez quando se tem os dados de alunos e sua preparação para o mercado de trabalho chegando a 6.206 em 2020.

Gráfico 1 - número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino - brasil - 2016 a 2020



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica, (BRASIL, 2021).

Tomando como referência os índices de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculados em classes comuns, a variação

é consideravelmente pequena nas etapas de ensino que são o ensino médio e a educação profissional.

Gráfico 2 - percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns, segundo a etapa de ensino - brasil - 2016 a 2020



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica, (BRASIL, 2021).

Posso dizer que a inclusão dos alunos em turmas regulares nas etapas da educação básica teve um avanço quando se tem como índice de 90% de alunos incluídos em classes comuns no ano de 2020 e essa realidade não configura o que se efetiva dentro das escolas. Somente no ensino médio, a inclusão foi de 99,3%.

As crianças com deficiência tiveram maior acesso nesse período que vai de 2016 a 2020 com avanços de in/exclusão quando se busca nos dados de práticas escolares que nem sempre os alunos estão nas salas de aulas, mas apenas nas matrículas o que é um contraditório ao contínuo que se tem na história dos brasileiros com deficiência.

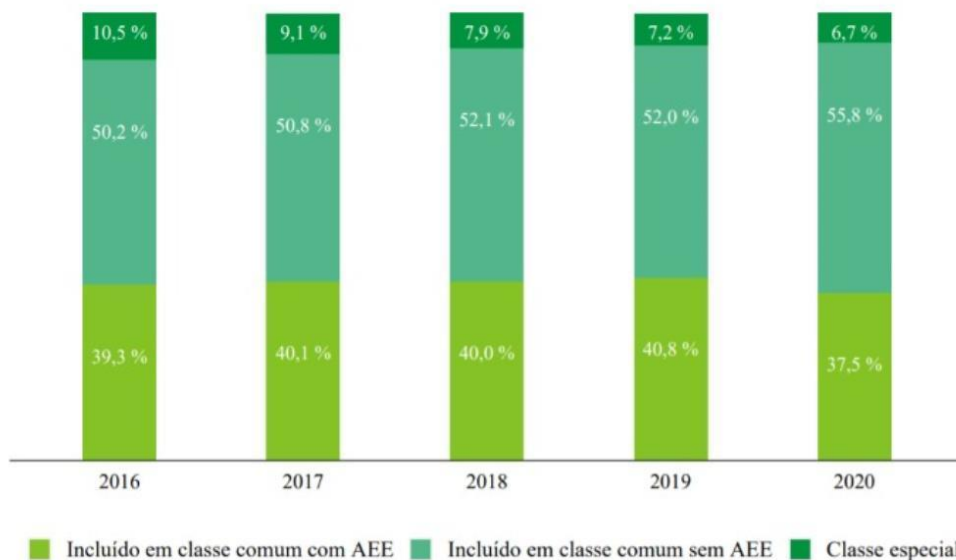
A execução na prática traz aspectos contraditórios quando se tem um comparativo entre os dados de matrícula e os dados da situação em que se encontram as escolas públicas. Os dados apresentados nos gráficos acima, são destaque para o atendimento da meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE), no que se refere à educação especial inclusiva para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia

de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados

Atente para os dados no Gráfico 3. Neste aspecto, para as dependências administrativas de inclusão, percebi as diferentes visões dos aspectos de inclusão que se promoveram no Brasil. Entendo que são possibilidades diferenciadas quando observo que as redes Estadual e Municipal chegaram a 97,2% e 96,2%, respectivamente, de alunos com deficiência incluídos. O que chamou atenção foi o fato de que a rede privada, ainda se constitui de dados mais reais pois num total de 198.396 matrículas da educação especial, somente 81.101 (40,9%) estão em classes comuns (BRASIL, 2021).

Gráfico 3 - Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns (com e sem atendimento educacional especializado (AEE)) ou classes especiais exclusivas - Brasil - 2016 a 2020



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica, (BRASIL, 2021).

Observando o Gráfico 3, verifiquei que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns aumentou gradativamente ao longo dos anos. Em 2016, o percentual de alunos incluídos era de 89,5% e, em 2020, passou para 93,3%. Esse crescimento foi influenciado especialmente pelo aumento no percentual de alunos incluídos em classes comuns sem acesso às turmas de Atendimento Educacional Especializado, com 50,2% em 2016 indo para 55,8% em 2020.

Ao comparar as diferentes dependências administrativas percebo justamente por que as crianças com deficiências que possuem famílias com melhores rendas e dispõem de recursos para promover aos filhos, qualidade no atendimento, não têm tantos locais disponíveis para escolher onde matricular seus filhos, por falta de escolas privadas com a qualidade que os documentos determinam para que se concretize o funcionamento.

CAPÍTULO III

Esse capítulo traz considerações sobre os sujeitos da pesquisa partindo da educação in/exclusiva do Estado do Maranhão, com as propostas presentes no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) e outros documentos legais. Os passos percorridos no município de Vargem Grande e por fim, os dados da pesquisa no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), bem como, as escolas que fazem atendimento in/excluindo e o atendimento especializado que se faz no CAEE.

1. OS PASSOS DA EDUCAÇÃO IN/EXCLUSIVA NO ESTADO DO MARANHÃO

De acordo com as pesquisas realizadas, as primeiras iniciativas na área de Educação Especial no Maranhão, aconteceram inicialmente nos estabelecimentos de ensino privado, em 1962, “com a instalação de uma classe especial para atendimento de alunos com deficiência mental e auditiva”. Em 1964, ainda por iniciativa privada, foi instalada uma classe especial para deficientes visuais, que mais tarde serviu de base para a criação da Escola de Cegos do Maranhão (ALBUQUERQUE, 2020).

Na rede pública do Estado do Maranhão, o ano de 1966 marcou os atendimentos nas instituições de ensino como a Escola Modelo Benedito Leite e a Escola Sotero dos Reis, para os deficientes visuais. Porém somente em 1969, através da portaria Nº 432/69, da Secretaria de Educação do Estado, se constata a oficialização com o Projeto de Educação dos Excepcionais, responsável pela implantação de Programas de Educação Especial nas escolas públicas estaduais (ALBUQUERQUE, 2020).

O "Projeto de Educação dos Excepcionais, através do Decreto nº 6.838, de 1978, passou a denominar-se Seção de Educação Especial, com o objetivo de promover o atendimento educacional ao aluno com deficiência". Em 1984, em substituição a esta seção foi criada, através do decreto nº 186, o Centro de Ensino Especial.

Esse projeto iniciou suas atividades com as instalações de classes especiais e do ensino itinerante, nas escolas da rede estadual, visto que já existiam professores especializados em Educação Especial de deficientes visuais e auditivos. Em 1971, o Projeto foi ampliado com a criação de classes especiais para atendimento de alunos com deficiência mental (ALBUQUERQUE, 2020).

O Projeto de Educação dos Excepcionais, através do Decreto nº 6.838, de 1978, foi chamado de Seção de Educação Especial, cujo objetivo era promover o atendimento educacional ao aluno com deficiência. Em 1991 passou a denominar-se Coordenadoria de Ensino Especial (ALBUQUERQUE, 2020).

Quase dez anos depois, mais precisamente em 1982, funciona o Centro de Ensino “Helena Antipoff” para atender as necessidades educacionais a partir dos 15 anos de idade, com especialidade “deficiência mental ou múltipla” (LIMA, 2005).

Os alunos atendidos são aqueles que vêm das classes especiais, que estão fora da faixa etária e que não têm condições de estar numa sala regular, nem na Educação de Jovens e Adultos. Neste Centro, o aluno vivencia a pré-profissionalização, através de Oficinas Pedagógicas e da Bolsa de Trabalho, na perspectiva da qualificação para a sua colocação no mercado de trabalho e ampliação das possibilidades de inclusão social (ALBUQUERQUE, 2020).

O Maranhão passa a ter os Centros Integrados de Educação Especial, tais como: CIEESP Padre João Mohana, Centro de Apoio Pedagógico Professora Anna Maria Patello Saldanha de atendimento ao Deficiente Visual - CAP, Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS, Centro de Ensino Especial profissionalizante Helena Antipoff (LIMA, 2005).

É importante considerar que as ações da Prefeitura de São Luis em prol das pessoas com deficiência ocorreram vinte quatro anos depois das iniciativas no âmbito do Estado através da Lei Municipal nº 1647, de 10/01/1966, que criou a Secretaria de Educação do Município, fez constar na estrutura organizacional, o Conselho Municipal de Educação. Iniciou-se em 1993, através do Convênio nº 914/93 estabelecendo entre a Prefeitura Municipal, o Ministério da Educação (MEC) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), período da implantação da Política Nacional de "Educação para Todos" (RIBEIRO, 2020).

Um marco importante no Maranhão foi a Resolução Estadual nº 291 de 12 de dezembro de 2002 que veio estabelecer normas para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão e dá outras providências considerando aluno com necessidades especiais em seu art. 3º “[...]Todo e qualquer aluno pode apresentar, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente” (LIMA, 2005).

Ainda na Resolução Estadual nº 291 de 12 de dezembro de 2002, em seu Art.10 – diz que “Cabe às escolas do ensino regular organizar e oferecer aos alunos

incluídos nas classes comuns, respeitadas as necessidades individuais, [...]” uma lista de serviços de apoio pedagógico especializado:

I - Serviço de itinerância: serviço a ser desenvolvido por professor especializado ou por equipe técnica que, no mínimo uma vez por semana, realize visitas às escolas para oferecer aos alunos apoio pedagógico especializado e orientar os professores.

II - Sala de recursos - serviço suplementar de natureza pedagógica, que se utiliza de recursos educacionais específicos e adequados às necessidades educacionais dos alunos, oferecido no próprio contexto escolar, conduzido por professor especializado, e organizado de acordo com as seguintes características:

a) atendimento individualizado ou em pequenos grupos de até 5 alunos, diariamente, se possível, ou pelo menos duas vezes por semana, com a duração mínima de uma hora cada vez;

b) frequência de alunos em turno diferente ao de suas aulas;

c) prioridade de atendimento aos alunos da mesma escola, mas havendo vagas, disponibilizá-las aos alunos de escolas próximas nas quais ainda não funcionem salas de recursos.

III - Núcleo de enriquecimento: serviço suplementar organizado para favorecer o aprofundamento de assuntos curriculares e o desenvolvimento das potencialidades criativas dos alunos com altas habilidades, observados os seguintes aspectos:

a) funcionar em sala de recursos a ser frequentada pelos alunos em horário diferente ao da sala de aula

b) ser dinamizado por profissional especializado ao qual compete também orientar os professores e a família dos alunos superdotados (BRASIL, 2002).

A lei citada faz considerações acerca do atendimento dos alunos em classes comuns e determina em seu Art. 11 que “[...]os alunos incluídos nas classes comuns, quando necessário, também podem receber atendimento especializado - de psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia, terapia ocupacional, psicomotricidade, reabilitação e outros - em caráter complementar, transitório ou permanente, oferecido em escolas especiais ou instituições especializadas”. Trazendo um ponto que merece especial atenção quando em seu parágrafo único dispõe sobre o atendimento em contraturno das aulas regulares para esses alunos com atendimento especializados em salas preparadas para esse objetivo.

Nessa mesma resolução, em seu Art. 25 determinou que: “Os alunos com necessidades educacionais especiais, maiores de 14 anos, são encaminhados para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional, conforme a orientação da equipe pedagógica, observado o nível de escolaridade do aluno”.

Com base no Censo de 2010 a população do Brasil tinha aumentado de 170 para 190 milhões (IBGE, 2010). No Maranhão para esse período investigado, apenas 24,97% da sua população de 1.641.404 apresentava algum tipo de deficiência e para haver a inclusão educacional desta parcela da população maranhense, de fato,

o ambiente escolar deve ser modificado, as barreiras arquitetônicas e atitudinais precisam ser eliminadas (MARANHÃO, 2014).

A Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014 criou o Plano Estadual de Educação – PEE, que discorre sobre a educação especial e inclusiva em poucos parágrafos e a in/exclusão sob um olhar mais apurado deste plano pode ser evidenciada nos dados inseridos no Plano Estadual de Educação de 2014, quando dispõe:

Os índices da educação especial no Maranhão apontam para a redução gradativa das classes especiais ou exclusivas e o crescimento, em todos os níveis e modalidades, da inclusão nas classes comuns do ensino regular dos alunos público-alvo da educação especial. Os índices crescentes do processo de inclusão implicam na definição de políticas públicas planejadas e implementadas que objetivem o acesso, a permanência e qualidade do ensino oferecido aos alunos inclusos. (MARANHÃO, 2014)

Desse quantitativo, os dados no Plano Estadual de Educação (2014) reafirmam que o total de atendimento segundo o Censo de 2012 eram de “2.861 alunos incluídos” deste somente 817 estavam incluídos em salas especiais.

No Plano Estadual de Educação do Maranhão (PEE) de 2014, discorre que “a concepção que orienta os princípios da inclusão é de que a escola é um dos espaços de ação e de transformação que conjuga a ideia de políticas educacionais e políticas sociais amplas que garantam o direito de todos à inclusão educacional e social”.

Em cerca de cinco anos depois temos outro documento de grande importância que foi a elaboração do Documento Curricular do Território Maranhense - DCTMA (2019), com o perfil bem próximo dos demais documentos encontrados e com poucas páginas destinados às questões voltadas para as pessoas com deficiência.

No Documento Curricular do Território Maranhense - DCTMA encontrei que a inclusão é um dos grandes e mais importantes desafios que o Maranhão tem a enfrentar para a garantia de condições de acesso e permanência das crianças e jovens na escola. Dar possibilidades para que os historicamente foram ou estão excluídos do processo de ensino possa de fato permanecer no ambiente escolar, diminuindo assim a evasão e possibilitando o desenvolvimento integral desse jovem, tendo a educação como caminho central de seu futuro.

A própria legislação aborda essa preocupação ao estabelecer que é princípio da educação: “igualdade de condições para o acesso e permanência na

escola” (LDBEN, art. 3º, inc. I). Essa responsabilidade deve ser encarada como tarefa de todos e todas que compõem o processo educacional no território maranhense. O processo de equidade precisa ser pensado como uma via de mão dupla, ou seja, o Estado deve promover a equidade no acesso e permanência na escola e a educação, por sua vez, deve promover a equidade nas relações sociais. Portanto, o currículo deve se voltar para uma educação de fato inclusiva, que respeite a diversidade e seja significativa para o jovem.

A educação no estado do Maranhão deve estar a serviço da inclusão dos sujeitos no processo de educação formal, possibilitando acesso à escola e ao processo formativo. Nesse caso – pensar para além da inclusão de pessoas com deficiência na escola –, é necessário construir possibilidades de incluir todos os sujeitos historicamente excluídos do processo de ensino. Desse modo, é necessário ampliar direitos e garantias de acesso e permanência dos mais diversos grupos sociais que compõem a população do estado. (LDBEN, 9394/96)

Sobre a inclusão de pessoas com deficiência, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação já traz sua obrigatoriedade no art. 4º, III, que prevê:

atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”. (“Constituição de 1988 e seu artigo 208 - Pedagogia Concursos”)

Nos estudos pude encontrar sempre a mesma perspectiva de que as adequações para os alunos com deficiências são garantias de inclusão e sempre são seguidos os preceitos de governabilidade a partir de documentos legais como destaca Mesquita (2010):

Esses princípios educacionais formulados a partir dos ideais de educação para todos ganharam mais consistência com as diversas diretrizes, elaboradas para diferentes níveis e modalidades de ensino (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, 1996; Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica, 2001; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, 2002).

Com a aprovação da Política Nacional de Educação Especial em 2020, o que já mencionei anteriormente ganha destaque neste estudo “O processo de inclusão não pode mais ficar restrito às discussões teóricas, é uma condição para a garantia efetiva dos direitos fundamentais à educação e ao exercício pleno de cidadania de todo brasileiro” o que evidenciam as leis brasileiras destacando a inclusão quando determinam que “os sistemas educacionais devem oferecer, preferencialmente, escolas inclusivas, mas, não exclusivamente” (BRASIL, 2020, p.10).

A questão da in/exclusão fica mais presente quando encontrei na Política Nacional de Educação Especial de 2020, um parágrafo destacando que a intenção

deste documento não é mais discutir se os estudantes têm direito, pois todos já sabem que as pessoas com deficiência têm seus direitos inseridos na legislação brasileira. “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes regulares de ensino regular” (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), no art. 58, § 2º).

As orientações da Política Nacional de Educação Especial estão direcionadas para “[...] a questão fundamental é “como” atender aos educandos da educação especial, respeitando suas características e peculiaridades, para que seja garantida a possibilidade de desenvolvimento e inclusão social, acadêmica, cultural e profissional (BRASIL, 2020, p. 11).

Na tentativa de justificar as in/exclusões ocorridas ao longo da aplicação prática da política educacional especial brasileira, encontrei exemplos em termos de compreensão do que é incluir, pois nem todos entendem da mesma forma o significado de palavras como “inclusão”, “exclusão”, “direito”, “direitos educacionais”, “direitos morais”, “pares”, “modelos intervencionistas”, “alvos educacionais”, “currículo” e, até mesmo, sobre o que seriam, “evidências de pesquisa” ou “evidências científicas” potencializadas pelo pesquisador britânico Gary Hornby, onde o mesmo observa que “inclusão” tem sido de tantas formas diferentes para diferentes pessoas e aponta que “[...] a defesa da inclusão total no contexto da sala de aula convencional, (mesmo que o educando não seja academicamente beneficiado por estar ali), na prática acaba sendo uma posição contrária à defesa da inclusão no período pós-escolar”.

Nesse sentido, posso inferir que se a política educacional inclusiva tivesse de fato a proposta de incluir, teria que ofertar a esses profissionais o conhecimento básico para o atendimento desses alunos. Usar a fala de que as pessoas possam achar que a pessoa com deficiência vai ser atendida somente por ter sido inserida na sala regular não vem ser argumento sólido no meu entendimento, pois a LDBEN faz referência à necessidade de formação continuada para os professores e, desse modo, se a inclusão das pessoas com deficiências não vier lado a lado com o aperfeiçoamento dos profissionais eu posso dizer que houve “falhas” na efetividade da política e não será um discurso que a fará melhor, mas ações práticas.

Volto a repetir com os textos da Política Nacional de Educação Especial de 2020, “Estar incluído numa sala comum inclusiva sem ter as condições de

acompanhar o currículo pode representar uma forma de exclusão, seja no próprio contexto de escolarização, seja mais tarde, ao longo da existência”, o que ao meu ver são formas de minimizar as ausências das ações da efetividade desta lei, porque no documento pode se afirmar que “a inclusão radical torna-se prejudicial especialmente para os indivíduos com graus mais severos de impedimentos de longo prazo de natureza intelectual, isso porque eles continuam a vivenciar experiências segregadoras no processo educacional”.

A justificativa da Política Nacional de Educação Especial de 2020 se dá no fato de que se “[...] amplie e potencialize as possibilidades de escolha dos educandos e das famílias bem como favoreça a ampliação da oferta de serviços especializados” (grifo meu), por que os pais têm que escolher um ou outro atendimento? Se é possível dá a esses estudante os dois atendimentos quando necessário, isso não é uma questão de escolha, é uma questão de garantia dos direitos, seja em turmas especializadas ou na escola regular o estudante tem direito de ter acesso à educação, de frequentar os ambientes da escola comum e participar junto com os demais estudantes de todos os ambientes, mesmo que seja necessário adaptar espaços para que, por exemplo, os cegos circulem ou com diferentes mobilidades possam ir e vir sem necessidade extrema de outras pessoas.

Nesse sentido o Documento Curricular do Território Maranhense (2019) tem por objetivo definir princípios, fundamentos e procedimentos, de modo a oferecer orientação para as escolas implementarem com maior efetividade os seus projetos pedagógicos. É necessário assegurar a efetivação desta inclusão e pensar além, numa inclusão de todos os sujeitos que estão fora do processo de ensino da rede de ensino no Estado do Maranhão e aqui em especial no município de Vargem Grande.

De acordo com a Resolução Estadual nº 291 de 12 de dezembro de 2002, descreve que:

Art. 9º - O atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica.

Art. 12 - O número de alunos nas classes comuns de inclusão deve obedecer à legislação pertinente, incluídos os que apresentem necessidades educacionais especiais.

Parágrafo único - Nas classes referidas no caput deste artigo podem ser incluídos até três alunos portadores de deficiência do mesmo tipo, observadas as orientações do Setor de Educação Especial para os casos extraordinários. (“ESTADO DO MARANHÃO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO”) (MARANHÃO, 2019).

Nessa perspectiva venho apontar que as salas regulares e o Centro de Atendimento Especializado conceituado como educação inclusiva, segundo a Lei 13.146/2015 de Inclusão da Pessoa com Deficiência no aspecto acessibilidade deveriam oferecer:

Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (“LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015”) (BRASIL, 2015).

O olhar aqui, foco deste estudo, é a educação inclusiva e o que a lei determina estabelecendo a forma que deve ser tratada a pessoa com deficiência, onde nada possa ser refutado e todos entendam que há possibilidade de que todos os alunos participem, ressalto que o todos vem ser um determinante da in/exclusão dos espaços escolares levando em consideração suas limitações, outro ponto de in/exclusão, pois as limitações não se configuram somente nos tipos de deficiências mas estão inseridos também que não podem ser julgadas como impossibilidades.

Toda essa dinâmica vai além dos muros da escola até a sociedade, onde essa sociedade também precisa entender que no mundo somos únicos e cada um tem suas particularidades e com certeza suas fragilidades, e que devem ser respeitadas para que todos possam viver e viver com dignidade.

O homem se constitui sujeito e pode ser transformado pela educação, porque é ela que nos afeta, provoca a nossa saída da animalidade para a porta de entrada do ser, verdadeiramente humano. Assim, percebe-se a necessidade de compreender o processo de formação com a dinâmica dos processos de aprendizagens e socialização das aprendizagens, portanto constantemente interativo, mediados pela sistematização desses conhecimentos para que eles sejam significativos.

Pensando de forma ideologicamente com atravessamento pelas vias legais, posso afirmar, que a inclusão é a integralização de todos que estejam sendo parte de todas as práticas sociais, educacionais, de lazer, de inter-relações, de ser visibilizado e atingido pelas políticas de Estado, onde possa ser incluído em tudo o que é vivido por todos nós humanos. Contradizendo essa realidade muito mais em escritos do que em ações, a in/exclusão se faz sentir em todos os aspectos do não cumprimento dessas práticas de integração comum, sem distinção de pessoas e esse

processo perpassa os muros da escola devendo ser integralizado no cotidiano de cada um desde o ir e vir nas ruas, estradas, como também o fazer da vida individual de todos, permitindo o acesso ao trabalho, ao lazer, à cultura, entre outros.

Nesta perspectiva, não tenho a pretensão de encerrar os questionamentos e muito menos buscar verdades sobre as Políticas Públicas de Educação Inclusiva em Vargem Grande, Maranhão, sobre o que está posto, no que se refere à in/exclusão, mas provocar aos gestores da educação reflexões, à comunidade escolar, sobretudo os professores, que convivem com turmas que são heterogêneas, com alunos diferentes e que mesmo assim, empreendem uma missão de além de preservar os encontros com a pedagogia, com a ciência de ensinar e os desencontros daquilo que é dito, mas não é feito.

2. O MUNICÍPIO DE VARGEM GRANDE, ESTADO DO MARANHÃO: ASPECTOS GERAIS

Para discorrer sobre as trilhas percorridas nesse caminho de in/exclusão tão real no Brasil, no meu Estado e na minha cidade natal, iniciei minha busca sobre o que se tem em termos legais instituídos na cidade de Vargem Grande. Mas antes, quero apresentar um pouco dessa cidade maranhense e suas características como demonstra a imagem abaixo, o mapa do Maranhão.

Figura 1 – Mapa do Estado do Maranhão, com destaque ao município de Vargem Grande – MA.



Fonte: Google Maps, 2020.

O Maranhão é o segundo maior Estado em dimensões territoriais da região Nordeste, com uma área de 331.937,450 km². Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); possui cinco mesorregiões (norte, centro, leste, oeste e sul maranhense) e 21 microrregiões que agregam os seus 217 municípios.

Figura 2 – Município de Vargem Grande



Fonte: Google Maps, 2020.

Apesar de compor a região Nordeste do Brasil, o Estado do Maranhão é considerado um território de transição, pois possui a oeste uma vegetação da úmida floresta amazônica e a leste o semiárido nordestino. “Essa característica transicional contribui para a geração de condições ambientais, culturais, sociais e econômicas bem diversificadas.” (“Documento Curricular do Território Maranhense - Para a ...”) O Estado, por sua riqueza natural, constitui vasto campo de exploração humana, com impactos ambientais e sociais de grandes proporções (DCTMA, 2019).

Além da variedade na composição geográfica, que o inclui como detentor do segundo maior litoral do país, o Maranhão tem um potencial hidrográfico expressivo, pertencente à bacia do Norte e Nordeste. Entre os principais rios do estado encontram-se o Parnaíba, na fronteira com o Piauí; o Tocantins, em região fronteiriça com o estado de mesmo nome; e o Gurupi, na fronteira com o Pará, além dos rios Itapecuru, Mearim, Munim, Pindaré e Turiaçu. O Estado tem uma vocação laboral voltada para a terra, na agricultura e na pecuária, bem como um forte potencial turístico ainda pouco explorado (DCTMA, 2019).

O território ainda tem indicadores sociais e educacionais bem próprios e que demonstram desafios imensos para os maranhenses (DCTM, 2019). Contextualizando o cenário geográfico onde será realizada a pesquisa, explicou que o município de Vargem Grande é pertencente à Região Norte do Estado do Maranhão, com uma área de 2.123,3 km², na microrregião de Itapecuru-Mirim, a 175 km da capital

São Luís. A população no município é estimada em 58.841 (cinquenta e oito mil oitocentos e quarenta e um) habitantes em 2018 (IBGE, 2019).

De acordo com o Dicionário Histórico Geográfico da província do Estado do Maranhão do autor César Marques, lançado no de 1808, a antiga povoação Fortaleza, depois Manga do Iguará foi elevada à categoria de Vila por resolução Provincial de 19 de abril de 1833, desmembrada de Itapecuru Mirim, adquirindo a independência política e administrativa (MARQUES, 1970).

Pela Lei Provincial nº 13 de 8 de maio de 1833, ou seja, no mesmo ano, foi instalada a freguesia de São Sebastião do Iguará. Pela Lei Provincial 175 de 9 de novembro de 1843 foi mudada a sua sede para Olho D'Água.

Ainda não satisfeitos com o local da sede, o então, tenente coronel, Antonio Bernardino Ferreira Coelho, proprietário da fazenda Primavera, antigo Engenho Mulundus, deputado de muitos mandatos, na constância da Presidência da Assembleia, sancionou a Lei Provincial 203 de 14 de julho de 1845 para transferir definitivamente, para o lugar denominado Vargem Grande, que pertencia a seu irmão Francisco Raimundo Ferreira Coelho.

Nesse sentido, em se tratando do ano 2020, temos hoje 175 anos da transferência da sede do município para Vargem Grande. Se formos contar da fundação da Vila, data da emancipação política já se vai 186 anos. (MARQUES, 1970).

Em 16 de dezembro de 1933 pelo decreto 539 Vargem Grande perdeu a autonomia (muito comum na época da ditadura de Vargas) e foi anexado ao território de Itapecuru Mirim tendo por prefeito das duas cidades Joaquim de Freitas Belchior. Em 3 de maio de 1935 pelo decreto 832 foi restabelecida a categoria de cidade. Um ano e meio. (MARQUES, 1970).

Quanto ao poder Judiciário, até 1883, Vargem Grande era termo judiciário da Comarca de Itapecuru Mirim, em 6 de agosto de 1883 pela Lei Provincial nº 1.295 foi criada a Comarca do Iguará. Extinta em 1891 foi recriada em 04 de janeiro de 1892. Novamente extinta em 29 de março de 1898 voltando ao termo de Itapecuru Mirim. Nesta condição ficou até 19 de julho de 1954 quando foi recriada pela Lei Estadual nº 1.225. Elevada à segunda entrância pela Lei 186 de 23 de novembro de 1989. Atualmente a sua categoria é de entrância intermediária. (MARQUES, 1970).

A região serviu de berço de importantes episódios que fazem parte da história do Brasil como a Adesão do Maranhão à Independência, quando a figura emblemática de João Ferreira Couto o Joao Bunda declarou Adesão de Manga do

Iguará à Independência do Brasil no povoado Pau Deitado, à frente de mais de 50 homens no início de julho de 1823 se juntou às tropas de Salvador de Oliveira que rumaram para Itapecuru Mirim ainda sob o jugo português.

Em 20 de julho de 1923, marcharam para São Luís, onde, oito dias depois, ocorreu a solenidade da adesão do Maranhão a D. Pedro I, 28 de julho de 1923. Manga do Iguará está entre as primeiras cidades a fazer a adesão a independência do Maranhão. (MARQUES, 1970).

Vargem Grande hoje apresenta um cenário turístico bastante atraente, pelos aspectos de infraestrutura agora organizados. Ainda no aspecto turísticos não posso deixar de mencionar o grande festejo religioso que atrai multidões de fiéis todos os anos dos dias 22 a 31 de agosto, quando milhares de pessoas visitam o Santuário de São Raimundo Nonato dos Mulundus, uma festa centenária cheia de promessas e milagres em honra ao santo vaqueiro Raimundo, que mesmo não sendo beatificado pelo vaticano tem na fé dos que o seguem seus pedidos atendidos.

2.1 Trilha de in/exclusão educacional no município de Vargem Grande

Com um olhar para in/exclusão sigo neste item trazendo os caminhos percorridos na minha cidade, na tentativa de descrever as ações direcionadas às pessoas com deficiência e depois de muito trilhar encontrei na Câmara Municipal de Vargem Grande três documentos legais que dizem respeito a algumas questões relacionadas às pessoas com deficiência.

A primeira Lei de número 384, data de 29 de novembro de 2005 e em seu preâmbulo “Institui o dia dos “portadores de deficiência” (termo usado na lei) no município de Vargem Grande definindo em seu artigo 1º o dia 28 de agosto como o dia da pessoa com deficiência e em seu artigo 2º determina que as atividades comemorativas a esse dia, fiquem a cargo da Secretaria Municipal de Assistência Social e das entidades de classe.

A segunda Lei nº 423 foi criada em 14 de julho de 2008 e trata da criação do Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência do município de Vargem Grande. A Lei em seu Art. 1º define que fica criado o Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com deficiência do Município de Vargem Grande com o objetivo de assegurar-lhes o pleno exercício dos direitos individuais e sociais. Logo após em seu Art. 2º diz que caberá aos órgãos e as entidades do poder público assegurar à

pessoa com deficiência o pleno exercício dos seus direitos básicos quanto à Educação, à Saúde, ao Trabalho, ao Desporto, ao Turismo, ao Lazer, à Previdência Social, à Assistência Social, ao Transporte, à Edificação Pública, à Habitação, à Cultura, ao Amparo à Infância e a Maternidade, e de outros que, decorrentes da constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

A terceira Lei nº 448/2009 de 12 de novembro do ano de 2009, dispõe sobre a instituição do programa habitacional para as pessoas com deficiência, destinando em parágrafo único que, serão destinados 10% de todos os imóveis criados para atender aos diversos programas habitacionais do município ao programa de que trata esta lei.

No município de Vargem Grande os documentos legais são bem restritos e diretos em seus apontamentos, o que pude observar quando em leitura do primeiro documento legal teve a prerrogativa de instituir o dia dos portadores (nome adotado na época) de deficiências no município firmando que a comemoração deste dia será sempre em 25 de agosto de cada ano, com a definição na Lei nº 384 de 29 de novembro de 2005, art. 2º que “a organização das festividades [...] ficará a cargo da Secretaria Municipal de Assistência Social, de entidades representativa da classe”, nesse sentido não se constitui entendida representativa a Secretaria Municipal de Educação que também deve adotar esse data mediante o atendimento que oferece aos deficiências em suas escolas públicas.

A legislação de criação do Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência foi aprovada pela Lei nº 423 de 2008 e em seu primeiro artigo já afirma que o objetivo é assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais. E na oportunidade são definidos nesta lei as categorias conforme as limitações, entre elas, deficiência física e a auditiva, o que se firmou de acordo com a Lei nº 10690 de 16 de julho de 2003.

Quero destacar que nesse período pude perceber que houve uma mobilização por parte do governo municipal, ainda que bem resumida, em criações de leis. No ano de 2009, foi aprovada mais uma legislação a lei nº 448 de 12 de novembro de 2009 municipal que dispõe sobre a instituição do programa habitacional para pessoas “portadoras” de necessidades especiais e dá outras providências, instituindo o “programa habitacional para “Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais” no município cuja distribuição de imóveis deveria ser destinada 10% conforme art.3º desta lei.

Me chamou a atenção a Lei nº 423 de 2008 em seu art.2º quando diz que, “Caberá aos órgãos e as entidades do poder público assegurar à pessoa com deficiência o pleno exercício dos seus direitos básicos quanto à educação, a assistência Social, ao desporto, ao turismo, ao lazer [...] decorrentes da constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico”. Assim, percorri pelas ruas da cidade de Vargem Grande na tentativa de encontrar a inclusão destas leis e por conseguinte das pessoas com deficiências como demonstrarei nos parágrafos que se seguem.

Fotografia 1 – Banco do Brasil no município de Vargem Grande, fev.2021.



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

Na fotografia 1 trago o Banco do Brasil, onde nas imagens é perceptível que há uma tentativa de acessibilidade que se desmonta quando ao verificar in lócus que os dois acessos, um lateral e o outro frontal não permitem uma confortabilidade para quem deles possam usufruir, haja visto que o frontal deveria ter ao lado da escada a rampa, nesse sentido quem faz uso da rampa frontal precisa fazer um percurso até a rampa lateral. Já o acesso pela rampa lateral, a altura da calçada não é equiparada à rampa, o que a pessoa com deficiência precisará da ajuda de outra pessoa para subir a calçada para ter acesso à rampa.

Toda essa forma de suposta acessibilidade vai contra o que diz a Lei de acessibilidade 10.098, de 19 de dezembro de 2000, em seu Art. 2º, parágrafo I onde diz que acessibilidade é possibilidade e condição de alcance para utilização, com

segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

Fotografia 2 - Cartório de Registros, Vargem Grande, fev.2021.



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

Na fotografia 2, apresento o Cartório de Registro, instituição que faz registro de pessoas e imóveis e, portanto, um lugar onde quase todas as pessoas precisam ir. Nesse local há identificada a rampa de acesso com a identificação do símbolo para cadeirantes, mas conforme as determinações da legislação de acessibilidade pelo Decreto 5296 de 02 de dezembro de 2004, não há a instalação de piso tátil direcional e de alerta.

Fotografia 3 – Hospital Municipal Benito Mussolini, Vargem Grande, 2021.



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

A fotografia 3 é a imagem do único hospital existente em Vargem Grande, o projeto de acesso tem uma rampa com inclinação que pela estrutura um cadeirante não conseguiria subir sozinho e nem descer, mesmo com ajuda, ainda seria um percurso feito com muito esforço físico. Observem também que mesmo na imagem é possível perceber que a rampa tem uma inclinação muito elevada.

De acordo com Art. 15 do Decreto 5296 de 02 de dezembro de 2004, no planejamento e na urbanização das vias, praças, dos logradouros, parques e demais espaços de uso público, deverão ser cumpridas as exigências dispostas nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT, conforme diz o § 1 Incluem-se na condição estabelecida no caput, diz nos parágrafos:

I - a construção de calçadas para circulação de pedestres ou a adaptação de situações consolidadas;

II - o rebaixamento de calçadas com rampa acessível ou elevação da via para travessia de pedestre em nível; e

III - a instalação de piso tátil direcional e de alerta.

São fatores importantes e que precisam ser considerados em estruturas de acesso com acessibilidade.

Fotografia 4 - Biblioteca Farol da Educação, Dr. Nina Rodrigues, 2021.



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

Na fotografia 4 trago o Farol da Educação, onde na imagem de frente é de fácil percepção que não há acessibilidade de forma nenhuma. A calçada e o acesso ao espaço não receberam qualquer alteração que possa ser percebido como acessibilidade, pois de acordo com Art. 15 do Decreto 5296 de 02 de dezembro de 2004, conforme diz o § 1 Incluem-se na condição estabelecida no caput no parágrafo II, que o rebaixamento de calçadas com rampa acessível ou elevação da via para

travessia de pedestre em nível é necessário e imprescindível para que possa ser usado pela pessoa com deficiência com respeito e qualidade.

Escolas municipais reformadas e adaptadas com recursos do PDDE no ano de 2014.

Fotografia 5 – Escola pública municipal com adaptações para pessoas com deficiência, Vargem Grande, 2020.



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

Com a fotografia 5 em evidência quero demonstrar dados de outras escolas deste município, então fui em busca dos dados e encontrei conforme disponho no quadro abaixo, as escolas que participaram do IDEB em 2019 e tiveram acesso ao formulário de questionário sobre a gestão da escola, desses dados observei que ainda é grande a in/exclusão na maioria das escolas.

As mudanças no cenário educacional municipal conforme evidenciei, a partir das fotos apresentadas, contribuíram para reafirmar que a cidade ainda percorre as trilhas de in/exclusão. Conforme os dados do quadro 1 percebi que o desafio é muito maior quando observei a situação em que as escolas da rede municipal se encontram distantes de cumprir pelo menos o que se tem estabelecido nos dispositivos legais.

Quadro 1 - Demonstrativo de Acessibilidade nas Escolas em Vargem Grande - 2020

| Escolas | Dependências Acessíveis | Sanitários Acessíveis | Localização |
|--------------------------------|-------------------------|-----------------------|-------------|
| EC. Dom João Antonio Farina | Sim | Não | Zona Urbana |
| EMEB Isabel Almeida Silva | Não | Não | Zona Urbana |
| EM José Pedro da Silva | Sim | Sim | Zona Urbana |
| EM José Salim Trabulsi | Sim | Sim | Zona Urbana |
| EM Josefa Rodrigues Lima | Não | Sim | Zona Urbana |
| EM José Esmério Vieira | Não | Não | Zona Urbana |
| EM Prof. Newton Neves | Não | Não | Zona Urbana |
| EMEF Padre Carvalho | Sim | Sim | Zona Urbana |
| EMEB Maria Carlos de Mesquita | Sim | Sim | Zona Rural |
| EMEB Nossa Senhora de Fátima | Não | Não | Zona Urbana |
| EMEB São José | Não | Não | Zona Urbana |
| EMEB São José | Sim | Não | Zona Rural |
| Escola São José Operário I | Sim | Sim | Zona Urbana |
| EMEB Tertuliano T. de Mesquita | Não | Não | Zona Urbana |
| EMEB Assoc. Clube das Mães | Não | Não | Zona Urbana |
| EMEB Zenóbia Barroso Oliveira | Sim | Sim | Zona Rural |

Fonte: Censo Escolar/INEP 2020.

Na visão da Política Nacional de Educação Especial de 2020, “A estatística por si mesma não permite identificar as razões dessa queda e nem interpretar os fatos como positivos ou negativos para o público-alvo da educação especial” (2020, p.21) quando foi apresentada a quantidade de alunos atendidos no Brasil e sua diminuição ao passar dos anos. Nesse sentido, eu tenho opinião contrária porque na tabela acima

com os dados da acessibilidade nas escolas de Vargem Grande, conforme o INEP de 2020, a maioria das escolas não têm dependências acessíveis e muito pior não tem sanitários acessíveis, logo uma pessoa com deficiência não poderia permanecer nestas escolas por longo período e, esse fato, também não basta para dizer que encaminhar essas crianças para escolas especiais onde não teriam oportunidade de conviver com todos com ou sem deficiência estariam incluindo, somente reafirma a perspectiva da in/exclusão.

A in/exclusão se faz na cidade de Vargem Grande em outros aspectos, os quais fui em alguns lugares para registrar como estão sendo adaptados os locais e sua infraestrutura para receber as pessoas e observar o que encontrei nas fotos de 1 a 6. Para ampliar ainda mais minha percepção percorri outros espaços e os apresento nas fotos de 7 a 10.

Fotografia 6 – Prédio de atendimento do Conselho Tutelar no município de Vargem Grande, dez.2020.



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

Na fotografia 6, apresento o Conselho Tutelar, instituição que trabalha com crianças, adolescentes e suas famílias e nesse sentido tem sempre em seu espaço instituído a presença dessas pessoas. Nesse prédio tem a rampa, o corrimão e o piso é de material não indicado como antiderrapante e a inclinação da rampa tem um declive muito alto o que coloca em risco o acesso sem que alguém ajude aqueles que precisem passar por ela.

Fotografia 7 - Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) no município de Vargem Grande, dez.2020.



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

A fotografia 7 é o espaço onde funciona o Centro de Atendimento Educacional Especializado, que tem a função de receber as pessoas com deficiência para o atendimento especializado. Nesse espaço de dois andares é visível que a

acessibilidade não existe desde a entrada, onde se ver que a calçada está num plano mais alto que a rua e na parte interna algumas salas só tem acesso por escadas estreitas e com inclinação evidente.

Fotografia 8 – Praça da Matriz no município de Vargem Grande, dez.2020.



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

Aqui apresento a única praça desse porte que fica localizada no centro da cidade, denominada praça da matriz e que em toda a sua estrutura é feita de espaços em várias alturas com acesso em todos por degraus. O único espaço com rampa, é o que dá acesso à Igreja. Nesse sentido se uma pessoa com deficiência como por exemplo um cadeirante, não poderá passear pela praça, pois ela é permeada por degraus. De acordo com Art. 15 do Decreto 5296 de 02 de dezembro de 2004, no planejamento e na urbanização das vias, praças, dos logradouros, parques e demais espaços de uso público, deverão ser cumpridas as exigências dispostas nas normas

técnicas de acessibilidade da ABNT, conforme diz o § 1 Incluem-se na condição estabelecida no caput, e que diz nos parágrafos:

I - a construção de calçadas para circulação de pedestres ou a adaptação de situações consolidadas;

II - o rebaixamento de calçadas com rampa acessível ou elevação da via para travessia de pedestre em nível; e

III - a instalação de piso tátil direcional e de alerta.

Diante do exposto, a praça da matriz tem o que posso dizer que apenas um espaço com rampa e que não dá acesso ao todo da praça.

Fotografia 9 - Prefeitura no município de Vargem Grande, dez.2020.



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

Nessa fotografia apresento o prédio da prefeitura municipal de Vargem Grande. A cidade é na sua maioria atendida no setor de empregos pela prefeitura, sendo assim,

infiro que há um fluxo grande de acesso a este órgão para além de informações sobre emprego, solicitações de documentos como expedição de carteira de trabalho, alvarás de funcionamento para outras instituições, medição de terras, entre outros, configurando que há sempre pessoas no espaço da prefeitura. Conforme mostro na fotografia, há uma rampa apenas para uma sala onde funciona o setor do SEBRAE empreendedor e que mesmo assim, não há como ter acesso a esta sala sem um esforço físico de uma segunda pessoa para que um cadeirante possa subir primeiro na calçada pois ela não está no nível da rua que é uma das recomendações das normas técnicas de acessibilidade. Outro fator questionável é a elevação da rampa vista a olho nu que há uma elevação contrária ao determinada pelas normas de acessibilidade. E por fim, não há como dizer que há acessibilidade, pois, ao adentrar no espaço interno da prefeitura, primeiro a pessoa com deficiência é recepcionada por uma calçada que não está rebaixada ao nível da rua e por fim, ainda há um degrau logo após a entrada que dá acesso a um corredor que dá acesso aos outros espaços internos.

Os dados aqui levantados me deram ainda mais propriedade para afirmar que a in/exclusão é muito presente no cotidiano das pessoas com deficiências na cidade de Vargem Grande e, me questiono, como será o futuro dessas crianças que necessitam das práticas inclusivas em todas as áreas dentro deste município? Não tenho respostas, somente trago para reflexões tanto para a sociedade quanto para os poderes constituídos no âmbito das legislações para que sejam empreendidas mudanças de paradigmas nesse retrocesso de inclusão posto como certo.

Nesse sentido, conforme as fotografias de 1 a 9, constatei que os espaços públicos, mesmos que com pequenas adaptações, não são suficientes para atender as pessoas com deficiências, posso afirmar que as rampas são altas, nesse sentido, fora dos padrões legais. Ainda posso dizer que um cadeirante não conseguiria, sob a minha ótica, subir sem ajuda e nem mesmo se a cadeira fosse motorizada, pois correria o risco de sofrer um acidente.

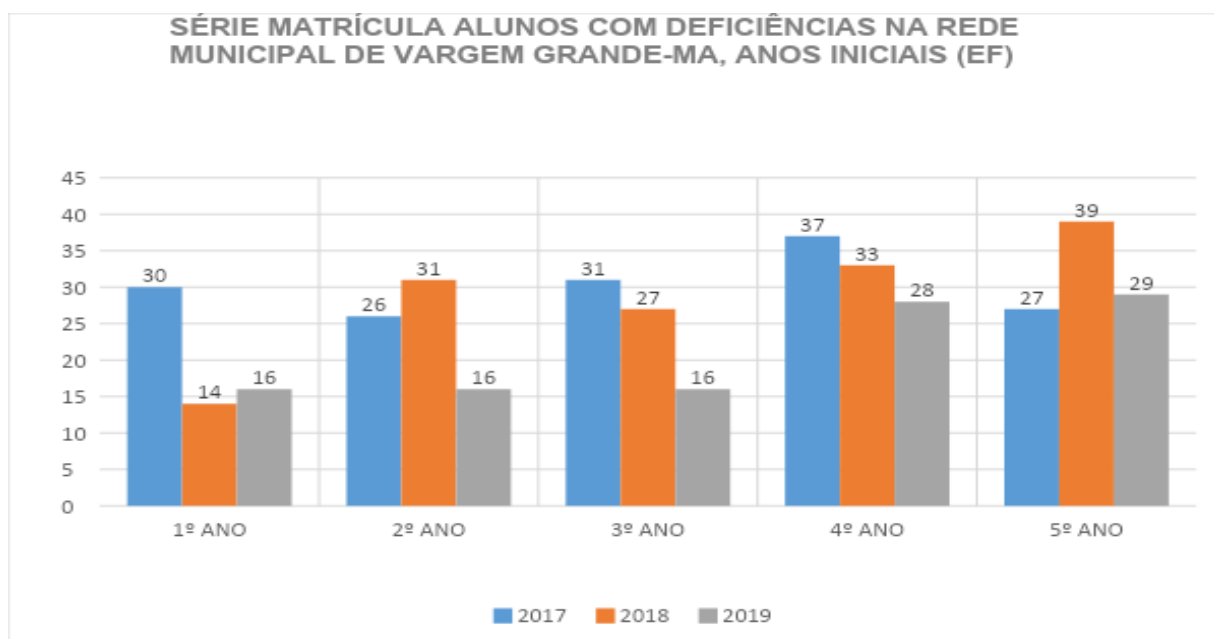
Convencida de que a educação inclusiva vai além dos dados estatísticos e até da abertura de portas nas escolas, faço aqui um recorte para falar do gráfico no que aponto para a educação especial para dizer que temos alunos matriculados conforme o censo escolar e a Estatística da Secretaria Municipal de Educação e é nessa perspectiva que pretendo investigar se de fato eles estão nas escolas regulares e ou no Centro de Atendimento Educacional Especializado, como se dá todo o

processo desde a inserção e para além do momento pedagógico de cada escola e como esses alunos usufruem do aprendizado para a vida. Nessa concepção corroboro com o que diz Acorsi (2010, p. 178):

Assim compreendo que para além de incluir [...] A inclusão reduzida apenas à possibilidade de acesso de todos à escola regular acaba transformando a educação em uma educação de “faz de conta”, em que condições de permanência e aprendizagem têm passado despercebidas”.

Assim, há que se pensar em manter todos os alunos na escola com o objetivo de que todos aprendam e possam levar para a vida os conhecimentos adquiridos para assim viver e conviver no mundo dos diferentes.

Gráfico 4 – Série Matrícula de alunos com deficiências na rede municipal de Vargem Grande, Anos Iniciais (EF), 2020.



FONTE: Painel Educacional Municipal. <https://inepdata.inep.gov.br/analytics>

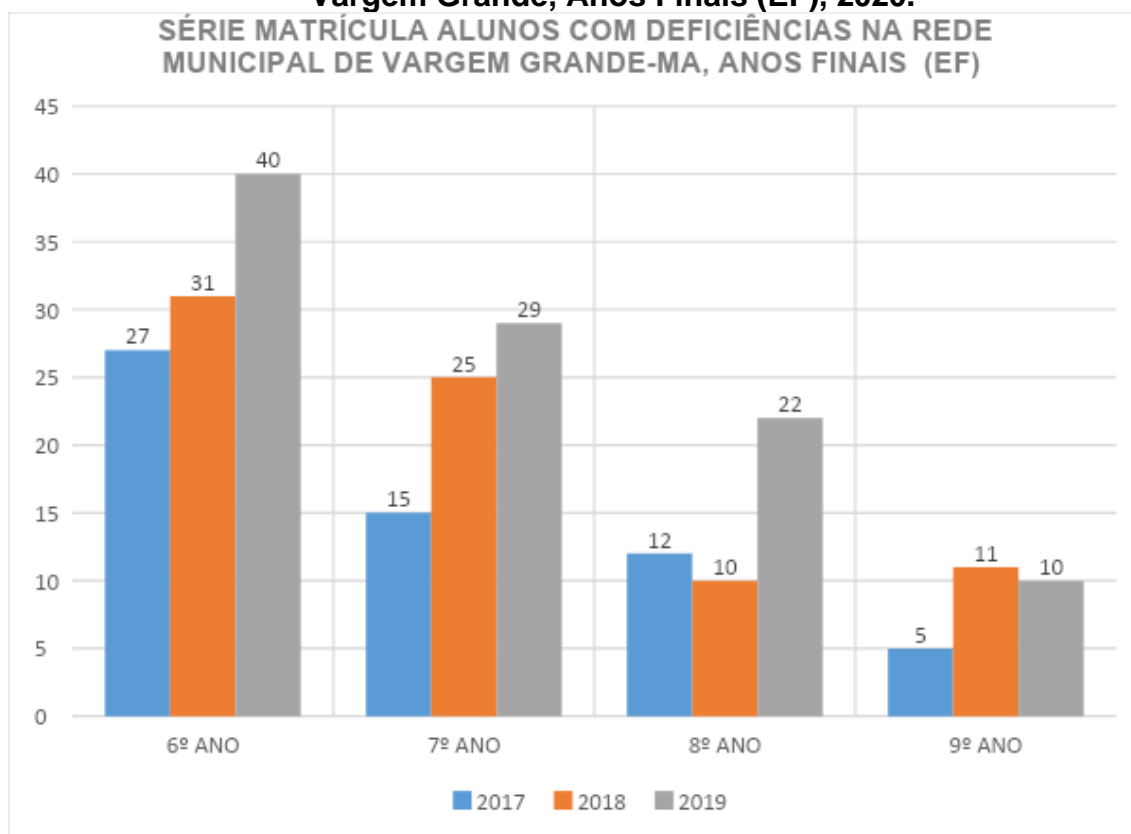
Percebi que os dados de matrículas dos alunos com deficiências em Vargem Grande nas turmas dos anos iniciais têm um número que não se encontra progressivo, pois no ano de 2017, a turma de 1º ano estava com 30 alunos, em 2018, a mesma turma cresceu para 31 alunos no 2º ano e em 2019 diminuiu para 27 alunos.

Nessa perspectiva, o menor índice de matrículas dos anos iniciais em comparação com os anos de 2017 a 2019 foi só diminuindo num percentual gigantesco, pois em 2019 o total de alunos com deficiência de 1º ao 5º ano foi de 105 alunos, em 2018 os alunos com deficiências de 1º ao 5º ano somam 144 e em 2017 o total de alunos com deficiências de 1º ao 5º ano chegou a 151. A diferença do número

de matrículas em cada ano chegou a 6,9% se compararmos de 2017 a 2019, e de 2018 para 2019 foi de 0,95%.

Há um aumento expressivo na redução de alunos, pois pela estrutura lógica do ensino aqueles que iniciaram em 2017 deveriam permanecer ainda nesta soma em 2019 pois não haviam concluído o ciclo dos anos iniciais que dura cinco anos.

Gráfico 5 – Série Matrícula de alunos com deficiências na rede municipal de Vargem Grande, Anos Finais (EF), 2020.



FONTE: Painel Educacional Municipal. <https://inepdata.inep.gov.br/analytics>

O município tem considerável abandono por parte dos alunos com deficiências no decorrer dos anos finais, considero que se em 2017 tínhamos 15 alunos no 7º ano, estes poderiam ter migrado para o 8º em 2018, daí o total poderia ser igual ou com algum acréscimo, porém houve redução chegando a 10 alunos com deficiência e finalizando em 2019 com os mesmos 10 alunos.

Continuando nesta mesma linha de pensamento, encontrei os dados de redução quando comparados os alunos que entraram na rede em 2017 no 6º ano num total de 27 alunos, no ano de 2018 o 7º ano somou 25, e em 2019, o total de alunos do 8º ano somaram 22. Diante dessa instabilidade de frequência escolar é possível

considerar que quanto mais se aproxima o encerramento da etapa, mas os alunos com deficiência vão se afastando da escola.

O município de Vargem Grande assume em sua meta 4 do Plano Municipal de Educação (VARGEM GRANDE, 2017) o contemplado na Meta 4 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e do Plano Estadual de Educação (MARANHÃO, 2014), com vistas a garantir os direitos de crianças e adolescentes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nessa perspectiva, propõe na estratégia 4.1: “Garantir a matrícula dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular, conforme os marcos legais complementando ou suplementando à escolarização, para todos os alunos que demandem esse atendimento” (VARGEM GRANDE, 2017, p.7).

De acordo com o Plano Estadual de Educação (MARANHÃO, 2014, p.25):

O cumprimento desta meta colabora no desenvolvimento integral de todos os estudantes e, conseqüentemente, na construção de uma escola distendida aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem e de uma sociedade mais respeitosa e igualitária, que se converte circunstancialmente nos princípios orientadores que demandam significativas mudanças, não apenas na estrutura física das escolas mas também mudanças paradigmáticas do processo de ensino e de aprendizagem de todos os estudantes com matrícula nas escolas públicas do Estado do Maranhão.

Os parâmetros norteadores do Estado na condução das práticas de educação especial e inclusiva seguem o discurso da Política Nacional de Educação Especial e todos vêm de documentos anteriormente aprovados como foi o caso da Constituição de 1988 que estabeleceu as condutas que deveriam ser executadas no fazer das ações para o atendimento dos “portadores de deficiência” termos esse que foi transformado em “pessoas com necessidades educativas especiais” pela Organização das Nações Unidas – ONU em 1992.

As nomenclaturas não pararam de sofrer transformações, pois em 1996 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, apresenta “educandos com necessidades especiais” e o próprio Ministério da educação faz referência a “sujeitos com necessidades educativas especiais”.

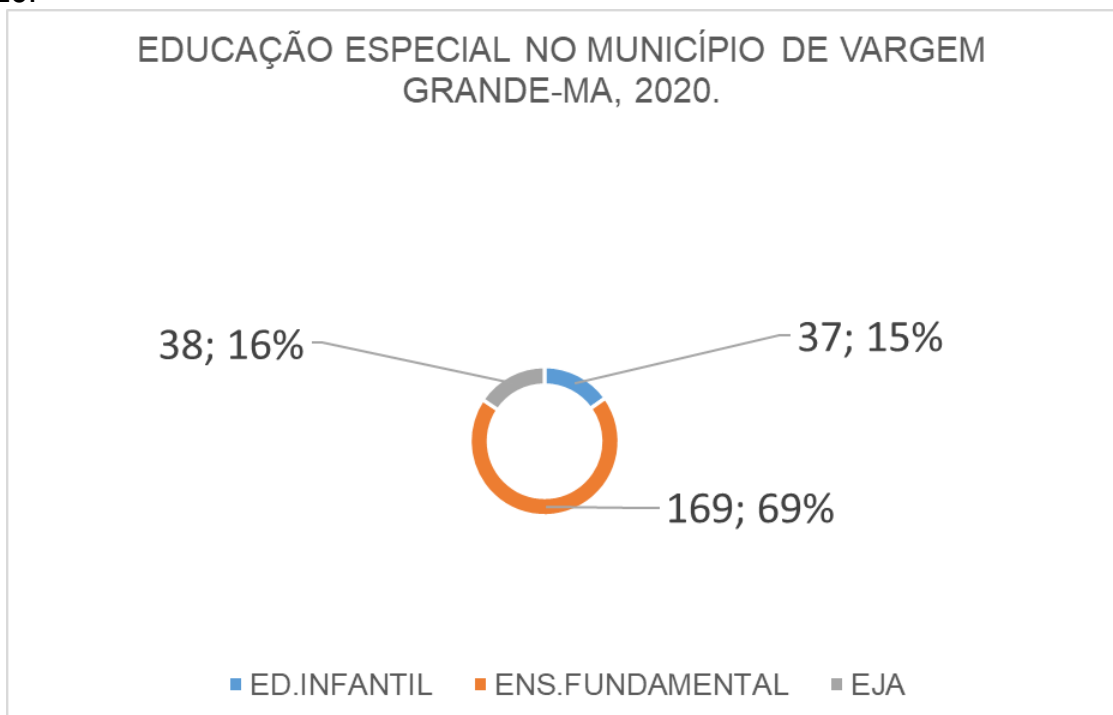
O que vejo são processos de correção contínua partindo do entendimento de que são pessoas com deficiência e precisam de cuidados diferenciados e requer atendimento específico conforme suas dificuldades e nesse processo as práticas estão também sempre em constante transformação e não se efetivam nas políticas educacionais para educação especial e inclusiva.

Pude constatar que as políticas de governo para as práticas de inclusão não passam de dispositivos de correção de discursos que envolvem toda a sociedade de forma direta ou indireta e adentra as escolas com os professores, médicos e demais especialistas que trabalham em ambientes diferenciados, o que em Foucault (1999, p. 94) são eles que propagam os discursos numa tentativa de responder a uma urgência, principalmente nas questões de afirmação do que seja anormal com diferentes conceitos, entre eles, os aleijados, psicopatas, cegos, surdos, cadeirantes, incapazes, e muitos outros termos de exclusão.

Nesse sentido, apresento um quadro dos alunos que estão sendo atendidos em Vargem Grande no ano de 2020 com matrículas na Educação Especial em turmas constituídas dentro do espaço do Centro de Atendimento Educacional Especializado em Vargem Grande.

Antes reafirmo que esse modelo de atendimento educacional especializado é o que vem sendo defendido pelo governo desde a aprovação da Política Nacional de Educação Especial de 2020, quando enfaticamente se constata que os números de alunos que são atendidos nestes centros especializados são diferentes dos atendidos na escola comum em práticas in/exclusivas.

Gráfico 6 - Matrícula de Educação Especial do Município de Vargem Grande em 2020.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Vargem Grande, Setor de Estatística, 2020.

Quero ressaltar algumas constatações, pois a quantidade de alunos total que o setor de estatística me forneceu foi de 244 para as escolas da rede municipal. No quadro abaixo destaco as escolas e a quantidade de alunos atendidos no Centro de Atendimento Educacional Especializado e perfaz um total de 113 os demais frequentam somente as turmas regulares e estão in/excluídos.

Quadro 2 – Distribuição dos alunos em turmas de Educação Especial por escola no município de Vargem Grande-MA, 2020.

| Escolas | Localização | Matrículas na Educação Especial | Atendimento |
|---|-------------|---------------------------------|---|
| EMEB Maria Carlos de Mesquita | Rural | 16 | Segunda, terça e quarta |
| EMEF I e II Josefa Rodrigues Lima | Urbana | 27 | Segunda, terça e quarta |
| EMEB Aline Soeiro Batista | Urbana | 13 | Segunda, terça e quarta |
| U.E Associação Clube das Mães | Urbana | 24 | Segunda, terça e quarta |
| EMEB Iraci Silva Pereira | Urbana | 9 | Segunda, terça e quarta |
| EMEF I e II José Salim Trabulsi | Urbana | 24 | Segunda, terça e quarta |
| Centro de Atendimento Educacional Especializado | Urbana | Todos acima 113 | Segunda, terça e quarta |
| APAE | Urbana | 231 | Segunda, terça, quarta, quinta e sexta. |
| Total de alunos | - | 344 | - |

Fonte: Setor de Estatística da SEMED/Vargem Grande – MA, 2020.

O quadro acima apresenta os alunos que estão inseridos nos dados do Censo de 2020 da Escola Crer e Ser que funciona dentro da APAE com o total apresentado pela direção de 231 alunos e esses estudantes são todos matriculados como alunos em turmas de Educação Especial, porém não constam da matrícula de aluno com deficiências incluídos em salas comuns.

Para atender os 113 alunos apontados no quadro acima, o município de Vargem Grande, conta o Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE que faz o Atendimento Educacional Especializado, destinado a atender de forma

complementar ou suplementar à escolarização, disponibilizando recursos e serviços necessários ao atendimento educacional especializado para crianças, adolescentes, jovens e adultos público da educação especial que são provenientes de todos os bairros da cidade e de alguns povoados.

O CAEE conta com uma equipe multidisciplinar composta por Professores especializados, Psicopedagogo, Psicólogos, Fisioterapeuta e Assistente Social para melhor atender as especificidades e limitações de cada aluno e para a concretização de uma educação de qualidade, rompendo com as barreiras que dificultam o desenvolvimento das habilidades, potencialidades nas diferentes áreas linguística, motora, cognitiva, afetiva e social.

ENCERRAMENTO

Com os meus desencontros e encontros no ponto de partida nesta dissertação, posso afirmar que minha incompletude e, meus desvios de entendimento, me deixaram por vezes distante do que se constituiu o meu desejo de pesquisa. As conjecturas que eu tinha da Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva foram se desfazendo, quando por muito tempo fui uma das pessoas moldada pelo discurso que está posto e os acontecimentos políticos e sociais, dos quais eu participei, sempre tiveram o foco de reafirmar que o fazer in/exclusão estavam de fato ocorrendo e muitas ações vinham sendo realizadas.

Fatos que reafirmaram minha inquietação enquanto profissional da educação e das muitas experiências que tive em sala de aula as quais sempre me conferiram dúvidas constantes, desde minha ausência de conhecimento das deficiências a minha compreensão de que ver aqueles estudantes participando de uma vida além de suas casas, fazendo amizades eram parte de estar incluído e outra parte se fazia necessária que era eu ter formação continuada e em alguns casos dos estudantes terem atendimentos especializados com cuidados médicos além do pedagógico.

O alvo de minha investigação foi logo construído e desconstruído e fiquei nesse processo de idas e vindas quando passei a entender que a escola que temos reproduzido faz parte dessa nova modernidade que em primeiro modo, tinha como principal meta, ampliar o número de matrículas da educação especial e nesse bojo, acendeu um debate nacional sobre o que de fato é incluir e como estavam sendo consolidadas essas práticas.

Assim, eu no intuito de observar e descrever os principais pontos de in/exclusão pude encontrar em Foucault (2000, p. 302) que eu precisava me corrigir desse pensamento padrão de inclusão e passar a me permitir discordar do que se tem posto pela legislação nacional e pelas vozes da sociedade e como suas facetas tem provocado diferentes discursos, o que me fez perceber como uma pessoa falha e por várias vezes me encontrei recorrendo a discursos enraizados quando ao ler trechos da Constituição Federal de 1988 encontrei os discursos de in/exclusão desde o conceito de “portadores de deficiências” a falácia “direito de todos”.

Os dispositivos legais encontrados nas políticas governamentais reforçam a in/exclusão e tem sustentabilidade em discursos elaborados por um conjunto de

peças envolvidas, desde médicos, professores, especialistas de várias funções que articulam os enunciados científicos e justificam diferentes formas de in/exclusão e mais uma vez em Foucault (1999) fui atravessada e colocada a questionar e a entender que tudo isso é apenas uma resposta emergencial frente ao fazer inclusão o que resulta em in/exclusão.

De posse do referencial sob a perspectiva pós-estruturalista e Foucaultiana que me propus seguir, me dispus a ver que os discursos continuam cada mais distantes daquilo que se encontra descrito em documentos legais e as práticas por mim vivenciadas, aqui em especial no meu município a cidade de Vargem Grande e que constitui o capítulo primeiro, onde pude destacar em Foucault (2008) que o poder tem sido mantido numa “normalidade” de práticas homogêneas que afirmam atender a todos, num processo de ações homogêneas capazes de atender os diferentes indivíduos e se constitui a in/exclusão aceita num controle sistemático de práticas educativas e a regra passa a funcionar dentro do sistema formal.

No capítulo segundo, os passos da educação in/exclusiva no estado do Maranhão ganhou forma a partir dos documentos tratados neste trabalho que regulam a inclusão escolar em nosso País e, por conseguinte aceleram a in/exclusão quando em sua organização, por exemplo, dos espaços escolares deveriam garantir o acesso aos alunos ficou constatado que a matrícula brasileira e a Estadual se mantiveram na mesma perspectiva de ascensão, pela mobilização social dos termos legais que em pouco tempo são minimizados com as práticas efetivadas de mascaramento do fazer inclusivo em consolidação da in/exclusão por não enfrentar de fato as desigualdades sociais e nem derrubar as barreiras das políticas tradicionais autoritárias e discriminatórias. “Os sistemas de ensino” devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação [...] de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. (“INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE EDUCACIONAL: PERSPECTIVAS SOB O ...”) (BRASIL, 2008, p. 12). Em síntese, encontrei que houve a in/exclusão de estratégias como essa descrita quando não se fez cumprir essa organização das condições.

No terceiro capítulo tive a intenção de tentar demonstrar que a in/exclusão existe nas escolas de Vargem Grande e que também se perpetua na cidade como um todo de práticas in/exclusivas e, essas ideias recorrentes devem ser desmistificadas e acredito que quem deveria prover a princípio, seriam as escolas, e isso se efetiva num processo de interação conjunta educacional, social, econômico e cultural.

Não obstante, às recorrentes histórias de constituição de territórios, na formação do povo brasileiro, nos mais vários séculos e séculos com pessoas totalmente alheias à promoção do bem estar do outro, deixando as pessoas com deficiência dentro do contexto da in/exclusão, logo se faz permanecerem as práticas de ignorância, ausência de conhecimento, ou ideias consolidadas que poucos são produtores e consumidores de conhecimento e portanto, podem participar dos espaços sociais, assim a diversidade de necessidades fica inexistente, urge a retomada da história de exclusão e a busca por práticas que de fato incidam em mudanças imediatas e futuras.

Hoje, não posso mais falar em inclusão sem mencionar as facetas da in/exclusão que se configuram nas ações efetivadas porque acredito que minha posição enquanto professora pesquisadora tem base nos achados legais e em seus discursos e nas práticas que confirmam o contraditório, no entanto, alguma coisa se fez ainda que precária, mas isso não me deixa entender como inclusão, pois o que evidenciei ao longo da minha carreira como professora e agora como pesquisadora, é que ainda não posso dizer que se efetivou a inclusão, pois o que posso visualizar é a in/exclusão.

A Educação Especial como está posta na Política Nacional de Educação Especial de 2020 traz uma discussão muito acirrada em prol do atendimento em Escolas Especializadas deixando de lado a oportunidade de a pessoa com deficiência participar de Escolas com classes de alunos “normais”, considerando que essa anormalidade se configura pela presença de doenças que afetam o corpo desses estudantes que vão desde as funções motoras, psíquicas, entre outras.

O contraditório dessa política se dá quando na Lei n.9396/1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação diz que a educação inclusiva de qualidade é para aqueles que dela necessitam e por esse viés, pressuponho atenção direcionada à sua necessidade, logo, não ficou posto que seria fácil e que técnicas adotadas para um poderia ser para todos, como se fossem homogêneas as deficiências, muito pelo contrário, para frequentar a sala de aula comum um aluno com deficiência precisa de muito mais que só o fazer pedagógico e da frequência diária na escola, pois em muitos casos específicos, eles precisam aprender Braille e Libras, conforme suas necessidades, e as escolas que apenas os colocaram em salas comuns não tem ainda e continuam não tendo professores especialistas nestas áreas.

Nesse caso em específico, não concordo que a escolha seja dos pais ou responsáveis, como preconiza a nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2020, pois eles ao serem consultados podem escolher em deixar seus filhos em escolas especiais ou em escolas inclusivas. A permanência desse aluno deveria ser pautada pelas adaptações e melhorias em todos os aspectos entre eles, a promoção de concursos públicos para os cargos específicos de Libras e Braille, com aulas que se efetivassem para além das salas especiais e que adentrassem as salas regulares ao ponto de dar aos alunos a oportunidade de conviver e se relacionar com esses alunos deficientes sem barreiras de comunicação.

Penso que a sociedade é por completa in/exclusiva e por mais que se constate a diversidade, sempre se perpetuam discursos de homogeneidade ao se falar em inclusão, especialmente a educacional. Diante o exposto suas perspectivas de completude estão sempre dentro dos conceitos já enraizados pelos diferentes atores que circulam na sociedade. Porque é fato que precisei entender que os diferentes formatos de ensino e as práticas dos professores não são fatores primordiais para fazer inclusão, a Constituição Federal fala de direito de todos, e não de alguns em detrimento de outros por não serem iguais aqueles que já são atendidos.

A in/exclusão que pude constatar encontra -se em diferentes setores da sociedade quando nas imagens inseridas no decorrer desta pesquisa apresentei locais, que por mais educado que seja, uma pessoa com deficiência física motora e que faça uso de cadeira de rodas, passaria por constrangimentos provocados pelas barreiras físicas, uma vez que as rampas são construídas sem observarem os padrões legais, e muitas são construídas apenas para atender às demandas do projeto da obra, imputando aos que dela necessitam, conviver da forma como estas estão, para que mesmo em condições contrárias possam adentrar aos espaços públicos e ou privados.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, M. A. B.; GONÇALVES, J. P. Conhecendo a perspectiva pós-estruturalista: breve percurso de sua história e propostas. Revista Conhecimento Online, n. 9, v. 1, p. 36-44, jan./jun. 2017.

ALBUQUERQUE. Ana Rute Farias de. **Atendimento educacional especializado no Maranhão.** Disponível em: <<https://sites.google.com/site/aeearna/home>> Acesso em: 11 mar.2020.

ALMEIDA, M.I. de. **Ações organizacionais e pedagógicas dos sistemas de ensino: políticas de inclusão?** In: ROSA, D.E.G.; SOUZA, V.C. de. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, p. 57-66, 2002.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.**

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: **plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990.**

BRASIL. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.**

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Seção 1, p. 3.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069, **de 13 de julho de 1990.**

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica, 2020:** resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6993007> Acesso em: 01 fev./2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Portaria nº 357, de 22 de maio de 2020.** Define o cronograma de atividades do Censo Escolar da Educação Básica 2020. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 mai. Seção 1, p. 55. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/>

legislaçao/2020/portaria_n357_22052020_cronograma.pdf >. Acesso em: 28 dez. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Caderno de conceitos e orientações do Censo Escolar 2020**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/caderno_de_Conceitos_e_Orientacoes_do_Censo_Escolar_2020.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, **de 20 de dezembro de 1996**.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. **Brasília: MEC/SEESP, 1994.**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 2.678, de 24 de setembro de 2002. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2002/por2678_24092002.doc **BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – **orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Especial: história, Etiologia, Conceitos e Legislação vigente.** Bauru, 2008. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/livro2.pdf> Acesso em: 05 jan. 2021.

BRASIL Ministério Público Federal. O acesso de estudantes com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino. **Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs).** 2ª ed. ver. e atualiz. **Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.**

BRASIL, Presidência da República. Decreto nº 6.751, de 17 de março de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art.60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, nº188, 18 de setembro de 2008. Seção 01.p.26.

BRASIL, Presidência da República. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União, Brasília, Edição189 de 2020. Seção 1.p.6.

CECILIO, Gilmara Mariana; SOUZA, Camilo Darsie. Identidades Transitantes: O Desencaixe do Deficiente Auditivo nos Discursos de/sobre Surdos e Ouvintes. **Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade**, v. 05, p. 01-24, 2009

DARSIE, Camilo; CHROEDER, Daniel Felipe; WEBER, Douglas Luís; SILVA, Juliana Vargas. **Ensino de geografia para surdos**: uma questão de língua e linguagem. *Ágora (UNISC. Online)*, v. 18, p. 44, 2017.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. 15.ed. São Paulo: Loyola, 2007.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal.1999.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes. 2000.

FOUCAULT, M. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões (35. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GARCIA, Vinícius Gaspar. **As pessoas com deficiência na história do mundo**. 2011. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/pcd-mundial> Acesso em: 11/01/2021

GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história. Ampid** (associação Nacional dos Membros do ministério Público de defesa dos Direitos dos idosos e Pessoas com Deficiência), 2015. Disponível em http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php Acesso em: 21/10/2015.

MARANHÃO. Plano Estadual de Educação. **Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências. Diário Oficial Poder Executivo do Maranhão, Ano CVIII, n.111, São Luis. Disponível em:< https://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf> Acesso em: 10 mar. 2021.

MARCONDES, Danilo. **Textos Básicos de Filosofia**: dos Pré Socráticos a Wittgenstein. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000. (A Alegoria da caverna: A República, 514a-517c tradução de Lucy Magalhães).

- PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PHILLIPS, D.; BERMAN, Y. Social quality and community citizenship. **European Journal of Social Work**. V. 4, n. 1, Oxford University Press, p. 17-28, 2001.
- SCHMIDT, Mário. **Nova História Crítica**. São Paulo: Nova Geração, 2011.
- SOUZA, Camilo Darsie; FALLER, Sabrine de Jesus Ferraz. Deaf youth and cultural negotiation in Porto Alegre, Brazil. **environment and urbanization**, v. 23, p. 195-202, 2011.
- SPOSATI, A. A inclusão social e o programa de renda mínima. **Serviço Social e Sociedade**. N. 66, ano XXII, p. 76-90. São Paulo: Cortez, jul 2001. _____.
Exclusão social abaixo da linha do Equador. In: Por uma sociologia da exclusão social – o debate com Serge Paugam. **O debate em torno de um conceito**. São Paulo: EDUC, 1999, p. 126-138.
- VEIGA-NETO, A. Incluir para saber. Saber para excluir. Proposições - **Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação**, 12(2-3), 22-31, 2001.
- VEIGA-NETO, A. **Michel Foucault e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- VEIGA-NETO, A. & LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Revista Educação e Sociedade**, 28(100), 947-963, 2007.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Educação especial no Brasil história e políticas públicas. São Paulo: Cortez:Ed.1999. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 23-37.
- LIMA, Terezinha Moreira; SILVA, Maria Jacinta da; SILVA, Selma Maria Marques da. **Crianças e adolescentes com deficiência: direitos e indicadores de inclusão**. São Luis: Edufma, 2005.
- REGEN, M.; ARDORE, M.; HOFFMANN, V.M.B., Mães e filhos especiais: Relato de experiência com grupos de mães de crianças com deficiência. Brasília: Corde, 1994.
Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 15, n. 2, p. 59-73, maio. /ago. 2012
- RIBEIRO, Roure Santos. **Educação especial: um breve olhar acerca das ações inclusivas no Brasil e no Maranhão**, 2010. Disponível em:<<https://www.webartigos.com/artigos/educacao-especial-um-breve-olhar-acerca-das-acoes-inclusivas-no-brasil-e-no-maranhao/40998>> Acesso em: 16 abr.2021.

ANEXO A - Lei nº 384/2005, de 29 de novembro de 2005. Vargem Grande-MA.

ESTADO DO MARANHÃO
Prefeitura Municipal de Vargem Grande
CNPJ nº 05.648.738/0001-83
Rua Dr. Nina Rodrigues, 20, Centro.
CEP: 65430-000 – Vargem Grande – Maranhão.

Lei n.º 384/2005, de 29 de Novembro de 2005.

INSTITUI o dia dos portadores de deficiência no Município de Vargem Grande, e dá outras providências.

A PREFEITA DE VARGEM GRANDE, Estado do Maranhão, faz saber a todos os habitantes que a Câmara Municipal de Vargem Grande decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Fica instituído o dia do portador de "Deficiência" no Município de Vargem Grande, a ser comemorado anualmente no dia 25 de agosto.

Art. 2º - A organização das festividades comemorativas ao dia do portador de deficiência no Município, ficará a cargo da Secretaria Municipal de Assistência Social, e de entidades representativas da classe.

Art. 3º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.

GABINETE DA PREFEITA MUNICIPAL DE VARGEM GRANDE DO MARANHÃO, ESTADO DO MARANHÃO, EM 29 de Novembro de 2005.


MARIA APARECIDA DA SILVA RIBEIRO
Prefeita Municipal

ANEXO B - Lei nº 423/2008, Vargem Grande-MA.

LEI n.º. 423/2008.

Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Município de Vargem Grande e dá outras providências.

A Senhora Maria Aparecida da Silva Ribeiro, Prefeita Municipal de Vargem Grande, no uso de suas atribuições legais sanciona a seguinte Lei aprovada pela Câmara Municipal de Vargem Grande:

Art. 1º Fica criado o Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com deficiência do Município de Vargem Grande com o objetivo de assegurar-lhes o pleno exercício dos direitos individuais e sociais

Art. 2º Caberá aos órgãos e as entidades do poder público assegurar à pessoa com deficiência o pleno exercício dos seus direitos básicos quanto a Educação, à Saúde, ao Trabalho, ao Desporto, ao Turismo, ao Lazer, a Previdência Social, a Assistência Social, ao Transporte, a Edificação Pública, a Habitação, a Cultura, ao Amparo a Infância e a Maternidade, e de outros que, decorrentes da constituição e das leis, propiciem seu bem estar pessoal, social e econômico.

Art. 3º – Para os efeitos desta Lei, considera-se pessoa com deficiência, além daquelas citadas na Lei nº. 10.690 de 16 de julho de 2003, a que possui limitação ou incapacidade para o desempenho das atividades e se enquadra nas seguintes categorias:

I – Deficiência física: Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano acarretando comprometimento das funções físicas, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hermioplegia, hermiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membros, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidades congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades;

II – Deficiência auditiva: Perda bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz;

III – Deficiência visual: Cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a qual baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os

casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor do que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

IV – Deficiência mental: Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

1. Comunicação;
2. Cuidado pessoal;
3. Habilidades sociais;
4. Utilização dos recursos da comunidade;
5. Saúde e segurança;
6. Habilidades acadêmicas;
7. Lazer;
8. Trabalho.

V – Deficiência múltipla – Associação de duas ou mais deficiências.

Art. 4º – O Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência será um órgão de caráter deliberativo relativo a sua área de atuação, com os seguintes objetivos:

I – Elaborar os planos, programas e projetos da política municipal para inclusão da pessoa com deficiência e propor as providências necessárias a sua completa implantação e ao seu adequado desenvolvimento, inclusive as pertinentes a recursos financeiros e as de caráter legislativo;

II – Zelar pela efetiva implantação da política municipal para a inclusão da pessoa com deficiência;

III – Acompanhar o planejamento e avaliar a execução das políticas municipais da acessibilidade à educação, saúde, trabalho, assistência social, transporte, cultura, turismo, desporto, lazer, urbanismo, e outras relativas a pessoa com deficiência;

IV – Acompanhar a elaboração e a execução da proposta orçamentária do município, sugerindo as modificações necessárias à execução da política municipal para inclusão da pessoa com deficiência;

V – Zelar pela efetivação do sistema descentralizado e participativo da defesa dos direitos das pessoas com deficiência;

VI – propor a elaboração de estudos e pesquisas que visem a melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência;

VII – Propor e incentivar a realização de campanhas que visem a melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência;



Gabinete

VIII – Acompanhar mediante relatórios de gestão, o desempenho dos programas e projetos da política municipal para inclusão da pessoa com deficiência;

IX – Manifestar-se, dentro dos limites de sua atuação acerca da administração e condução de trabalhos de prevenção, habilitação, reabilitação e inclusão social de entidade particular ou pública quando houver notícia de irregularidade, expedindo, quando entender cabível recomendação ao responsável legal da entidade;

X – Avaliar anualmente o desenvolvimento da política municipal de atendimento especializado à pessoa com deficiência de acordo com a legislação em vigor, visando a sua plena adequação;

XI – Elaborar seu regimento interno;

Art. 5º - O Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência será composto por 20 (vinte) membros: 10 (dez) titulares e 10 (dez) suplentes, respectivamente, representantes dos seguintes órgãos e entidades:

I – Dez representantes da sociedade civil organizada, diretamente ligados à defesa dos direitos humanos e/ou ao atendimento da pessoa com deficiência do município de Vargem Grande;

- a) Dois representantes das igrejas;
- b) Dois representantes da Associação dos Portadores de Necessidades Especiais;
- c) Dois representantes do Sindicato dos Trabalhadores Rurais;
- d) Dois representantes da APAE;
- e) Dois representantes de pais com filho com deficiência.

II – Dez representantes do Governo Municipal, diretamente ligados à defesa dos direitos humanos e/ou ao atendimento da pessoa com deficiência do município de Vargem Grande;

- a) Dois representantes da Secretaria de Assistência Social;
- b) Dois representantes da Secretaria de Educação;
- c) Dois representantes da Secretaria de Saúde;
- d) Dois representantes da Secretaria de Administração;
- e) Dois representantes da Secretaria de Esporte e Lazer;

§ 1º - A eleição das entidades representantes de cada seguimento, titulares e suplentes dar-se-á durante a Conferência Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

§ 2º - Cada representante terá um suplente com plenos poderes para lhe substituir provisoriamente em suas faltas ou impedimentos, ou definitivo, no caso de vacância da titularidade.

§ 3º - O presidente e secretário do Conselho dos Direitos da Pessoa com Deficiência serão eleitos entre seus pares.



Art. 6º - O mandato dos membros do Conselho dos Direitos da Pessoa com Deficiência será de dois anos, permitida a recondução por mais um período.

Art. 7º - Os membros do Conselho dos Direitos da Pessoa com Deficiência serão nomeados pelo poder executivo que, respeitando a eleição de que trata o parágrafo primeiro de Art. 5º, homologará a eleição e os nomeará por decreto, empossando-os em trinta dias contados da data da conferência municipal.

Art. 8º - As funções de membros do Conselho Municipal dos Direitos da pessoa com deficiência não serão remuneradas e seu exercício será considerado de relevância pública prestado ao município.

Art. 9º - Os membros do Conselho Municipal dos direitos da pessoa com deficiência poderão ser substituídos mediante solicitação da instituição ou autoridade pública a qual estejam vinculados, apresentada ao referido conselho o qual fará comunicação do ato ao prefeito municipal.

Parágrafo único. As deliberações serão tomadas pela maioria dos membros presentes, cabendo ao Presidente o voto de qualidade, nos casos em que o julgamento depender de desempate.

Art. 10 - Perderá o mandato o conselheiro que :

- I- Desvincular-se do órgão de origem da sua apresentação;
- II- Faltar a três reuniões consecutivas ou cinco intercaladas sem justificativa, que deverá ser apresentada na forma prevista do regimento interno do conselho;
- III- Apresentar renúncia ao conselho, que será lida na seção seguinte a de sua recepção pela comissão executiva;
- IV- Apresentar procedimento incompatível com a dignidade das funções;
- V- For condenado por sentença irrecorrível em razão do cometimento de crime ou contravenção penal

Parágrafo único. A substituição se dará por deliberação da maioria dos componentes do conselho, em procedimento iniciado mediante provocação de integrante do conselho, do Ministério Público ou de qualquer cidadão, assegurada a ampla defesa.

Art. 11 - Perderá o mandato a instituição que:

- I-extinguir sua base territorial de atuação no município;
- II-tiver constatado em seu funcionamento irregularidade de acentuada gravidade que torne incompatível sua representação no Conselho;



III- sofrer penalidade administrativa reconhecidamente grave.

Parágrafo único. A substituição se dará por deliberação da maioria dos componentes do Conselho em procedimento iniciado mediante provocação de integrante do Conselho, do Ministério Público ou de qualquer cidadão, assegurada a ampla defesa.

Art. 12 – O Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência realizará, sob sua coordenação uma Conferência Municipal a cada dois anos, órgão colegiado de caráter deliberativo, para avaliar e propor atividades e políticas da área a serem implementadas ou já efetivadas no Município, garantindo-se sua ampla divulgação.

§ 1º A Conferência Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência será composta por delegados representantes dos órgãos, entidades e instituição de que trata o artigo 5º

§ 2º A Conferência Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência será convocada pelo respectivo Conselho no período de até 30 dias anteriores a data para eleição do Conselho

§ 3º Em caso de não convocação por parte do Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência no prazo referido no parágrafo anterior, a iniciativa poderá ser realizada por 1/5 das instituições registradas em referido Conselho, que formarão comissão paritária para organização e coordenação de conferência

Art. 13 – Compete a conferência Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência:

- I – avaliar a situação da política Municipal de atendimento a Pessoa com Deficiência;
- II – fiscalizar as diretrizes gerais da política municipal de atendimento a Pessoa com Deficiência no biênio seqüente ao de sua realização
- III- avaliar e reformar as decisões administrativas do Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência, quando provocada;
- IV- aprovar seu regimento interno;
- V.- aprovar e dar publicidade a suas resoluções, que serão registradas em documento final.

Art. 14 – O poder executivo fica obrigado a prestar o apoio necessário ao funcionamento do Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência.



Gabinete

Art. 15. – O Poder Executivo fica autorizado a repassar ao Conselho Municipal das Pessoas com Deficiência o valor de 5% da receita anual da Secretaria de Assistência Social.

Parágrafo Único – Este total será repassado mensalmente ao Conselho Municipal das Pessoas com Deficiência em parcela única.

Art. 16. – O Conselho Municipal das Pessoas com Deficiência fica vinculado à Secretaria Municipal de Assistência Social.

Ar. 17. – Para a realização da primeira Conferência Municipal dos Direitos das Pessoas com Deficiência, será instituída pelo Poder Executivo Municipal, no prazo de trinta dias contados da publicação da presente Lei, comissão paritária responsável pela sua convocação e organização, mediante elaboração do regimento interno.

Art. 18 – Esta Lei será regulamentada pelo Poder Executivo no prazo de trinta dias, contados da sua publicação.

Art. 19 - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

**GABINETE DA PREFEITA MUNICIPAL DE VARGEM GRANDE,
AOS QUATORZE DIAS DO MÊS DE JULHO DE 2008.**

**Maria Aparecida da Silva Ribeiro
Prefeita Municipal**

ANEXO C - Lei nº 448/2009, de 12 de novembro de 2009. Vargem Grande-MA.



LEI MUNICIPAL Nº, 448/2009

de 12 de novembro de 2009

DISPOE SOBRE A INSTITUIÇÃO DO PROGRAMA HABITACIONAL PARA PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O Prefeito do Município de Vargem Grande, Estado do Maranhão, usando das atribuições que a Lei Orgânica lhe confere:

Faz saber que a Câmara Municipal Decretou e eu promulgo a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituído o "Programa Habitacional para Pessoas Portadoras de Necessidade Especiais" no município.

Parágrafo Único - São beneficiários desta Lei os Portadores de Necessidades Especiais, os que comprovadamente exerçam a guarda e a responsabilidade pelos portadores de necessidades especiais.

Art. 2º O "Programa Habitacional para Portadores de Necessidades Especiais" fica declarado de interesse social.

Art. 3º Serão destinados 10 % (dez) por cento de todos os imóveis criados para atender aos diversos programas habitacionais do município ao programa de que trata esta lei.

Art. 4º A distribuição dos imóveis do "Programa Habitacional para Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais" será implementado e gerenciado pela Secretaria Municipal de Assistência Social através das entidades de classe.

Art. 5º Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

GABINETE DO PREFEITO MUNICIPAL DE VARGEM GRANDE ESTADO DO MARANHÃO AOS DOZE DIAS DO MÊS DE NOVEMBRO DO ANO DE DOIS MIL E NOVE.

A PRESENTE LEI FOI
AFIXADA NO ÁTRIO DESTA
PREFEITURA EM 02/02/2010

Cício Coelho Nunes
Cício Coelho Nunes
Chefe de Gabinete

PREF. MUN. DE VARGEM GRANDE

Miguel Rodrigues Fernandes
Miguel Rodrigues Fernandes
Prefeito Municipal

ANEXO D - Lei nº 014/2016, de 24 de novembro de 2016. Vargem Grande-MA.**LEI MUNICIPAL Nº 014/2016**

Dispõe sobre a reformulação da Lei 342/2003 do Sistema Municipal de Educação de Vargem Grande -Ma e dá outras providências.

O PREFEITO MUNICIPAL DE VARGEM GRANDE, no uso de suas atribuições legais, **FAZ SABER**, que o Poder Legislativo aprovou e eu sanciono promulgo a seguinte Lei.

CAPÍTULO I**DOS PRINCÍPIOS NORTEADORES E OBJETIVOS DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Art. 1º - Fica instituído nos termos do artigo 211, da Constituição Federal de 1988 e do artigo 11 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 o Sistema Municipal de Educação de Vargem Grande - MA.

Art. 2º - O Sistema Municipal de Educação, normatizado pela presente Lei, é uma instituição jurídica integrante do Serviço Público Municipal, responsável pelo planejamento, execução, supervisão, avaliação e controle da gestão educacional e da educação escolar no Município, observadas a composição prevista em Lei e os mecanismos, procedimentos e formas de colaboração com o estado e a federação para assegurar a universalização do ensino obrigatório e gratuito.

Art. 3º - O Sistema Municipal de Educação deverá estar pautado numa proposta educativa baseada nos princípios de liberdade e nas ideias de solidariedade humana, buscando pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e de sua qualificação para o trabalho.

Art. 4º – São objetivos do Sistema Municipal de Educação de Vargem Grande – MA:

- IV. oferecer educação infantil e ensino fundamental, públicos e gratuitos, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria;
- V. oferecer educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
- VI. oferecer atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais na rede regular de ensino infantil e fundamental;
- VII. manter cursos de formação continuada dos servidores da educação, de acordo com suas responsabilidades profissionais;
- VIII. promover formas de participação dos profissionais do magistério e servidores da educação, pais e segmentos sociais na formulação de propostas educacionais;
- IX. instituir formas de avaliação do processo educacional, bem como definir objetivos e projetar resultados, visando à melhoria dos índices educacionais do município.

CAPÍTULO II

DA ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Art. 5º - O Sistema Municipal de Educação de Vargem Grande – MA, compreende:

- I. as instituições de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos mantidas pelo poder público municipal;
- II. As instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental, criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- III. Os Órgãos Municipais de Educação.

Art. 6º - Entendem-se como Órgãos Municipais de Educação: a Secretaria Municipal de Educação (administrativa do sistema) e o Conselho Municipal de Educação (Órgão Normativo do Sistema).

PARÁGRAFO ÚNICO – Os Órgãos referidos no caput deste Artigo, criados em conformidade com a Lei Orgânica Municipal, terão composição, estrutura administrativa, funcionamento e atribuições defendidas em regimentos próprios.

Art. 7º Compete ao Sistema Municipal de Educação em conformidade com a política estadual e nacional de educação definida pela União, o que segue:

- I. recensear a população em idade escolar para a educação infantil, o ensino fundamental e a educação de jovens e adultos, buscando a inserção destes no processo educacional;

- II. fazer a chamada pública para o ingresso na escola (art.5º, § 1º, inciso II da LDBEN 9394/96 e Lei Municipal 587/2015);
- III. zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência escolar dos(as) educandos(as) (art.5º, § 1º, inciso III da LDBEN 9394/96 e Lei Municipal 587/2015);
- IV. participar do processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental e médio, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino, assegurado pela União (art.9º, inciso VI, da LDBEN 9394/96 e Lei Municipal 587/2015);
- V. elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com os planos nacional e estadual de educação;
- VI. definir as normas da gestão democrática do ensino público, na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades (art.14 da LDBEN 9394/96);
- VII. assegurar às instituições escolares progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira (art.15 da LDBEN 9394/96);
- VIII. avaliar o calendário escolar da rede pública municipal de educação e das instituições de ensino a ela conveniada, analisando as peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, sem reduzir com isso o número de horas letivas previsto em Lei (art. 23 § 2º LDBEN 9394/96);
- IX. regulamentar o ingresso de estudantes em qualquer ano ou etapa, independente de escolarização anterior (art. 24, inciso II alínea c – LDBEN 9394/96);
- X. adaptar a oferta da educação básica para a população do campo, às peculiaridades da vida no campo de cada região, observando conteúdos curriculares e metodologias apropriadas, organização escolar própria, inclusive o calendário escolar (art. 28 da LDBEN 9394/96 e Resolução CNE/CEB 01/2002);
- XI. estabelecer formas e parâmetros para alcançar a relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento (art. 25 da LDBEN 9394/96);
- XII. definir a forma de organização das etapas de progressão na educação básica (art. 32, § 1º e 2º da LDBEN 9394/96, Lei 11.114/05 e 11.274/06);
- XIII. definir sobre a progressiva oferta do ensino fundamental em tempo integral (art. 34, § 2º da LDBEN 9394/96);
- XIV. assegurar gratuitamente aos jovens e adultos, oportunidades educacionais apropriadas para a efetivação de seus estudos (art. 37 da LDBEN 9394/96);
- XV. viabilizar aos educandos com necessidades especiais as garantias dos artigos 58 e 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96.

Art. 8º - Compete à Secretaria Municipal de Educação a organização do Sistema Municipal de Educação de Vargem Grande – Ma, incumbindo-se de:

- I. estruturar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais, integrando-se às políticas e planos educacionais da União e do Estado;
- II. autorizar, credenciar, supervisionar e fiscalizar os estabelecimentos do seu sistema de ensino ou sob sua responsabilidade;
- III. elaborar e publicar instruções normativas e resoluções para regular a execução e cumprimento dos objetivos e demais disposições desta lei;
- IV. oferecer a Educação Infantil até os 5 (cinco) anos de idade e o Ensino Fundamental a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Art. 9º - Compete às instituições de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, públicas ou privadas, integrantes do Sistema Municipal de Educação de Vargem Grande - Ma oferecer condições para o desenvolvimento da formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

PARÁGRAFO ÚNICO: Às instituições escolares será assegurada, progressivamente, a autonomia pedagógica e administrativa, bem como gestão financeira mediante a criação e implantação de Conselhos Escolares e participação dos profissionais da educação no projeto pedagógico da escola.

Art. 10 - Compete ao Conselho Municipal de Educação baixar normas complementares para a organização da Educação Básica no município, respeitadas e estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor – LDBEN 9394/96.

Art. 11 – São considerados recursos públicos destinados ao Sistema Municipal de Educação de Vargem Grande – Ma:

- I. recursos próprios do orçamento municipal;
- II. receitas de transferências constitucionais;
- III. programas e convênios, estadual e federal, destinados a educação;
- IV. receitas de incentivos fiscais previstos em lei;
- V. outros recursos previstos em lei.

Art. 12 - Na regulamentação da presente Lei, dever-se-á observar as normas da Lei Orgânica do Município.

Art. 13 - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 14 - Revogam-se as disposições em contrário.

GABINETE DO PREFEITO MUNICIPAL DE VARGEM GRANDE, ESTADO DO MARANHÃO, EM 24 DE
NOVEMBRO DE 2016

Edvaldo Nascimento dos Santos

Prefeito Municipal

ANEXO E - Lei nº 014/2016, de 24 de novembro de 2016. Vargem Grande-MA.

ESTADO DO MARANHÃO
PREFEITURA MUNICIPAL DE VARGEM GRANDE

LEI MUNICIPAL Nº 529/2012

DISPÕE SOBRE A REFORMULAÇÃO DA LEI Nº 343, DE 20 DE MARÇO DE 2003 QUE INSTITUIU O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE VARGEM GRANDE E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O PREFEITO MUNICIPAL DE VARGEM GRANDE - MA, no uso de suas atribuições legais, **FAZ SABER** que a Câmara Municipal aprovou e eu sanciono e promulgo a seguinte Lei:

CAPÍTULO I
DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º - Esta Lei reformula e define os objetivos e as competências do Conselho Municipal de Educação do Município de Vargem Grande, doravante CME, bem como a forma de indicação de sua presidência e vice-presidência, com vistas a promover a sua adequação às diretrizes do Sistema Municipal de Ensino de Vargem Grande, instituído através da Lei nº 020 de 20 de dezembro de 2002.

Art. 2º - O CME é um órgão colegiado, autônomo, integrante da estrutura do poder público, representativo da sociedade local, de caráter permanente, consultivo, propositivo, mobilizador, deliberativo e normativo, integrante da estrutura básica da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), compõe o Sistema Municipal de Ensino e passa a ser regido por esta Lei.



ESTADO DO MARANHÃO
PREFEITURA MUNICIPAL DE VARGEM GRANDE

CAPÍTULO II
DA COMPOSIÇÃO DO CME

Art. 3º- O CME será composto por 13 (treze) membros titulares e igual número de suplentes, nomeados por Decreto pelo Chefe do Poder Executivo Municipal, dentre os quais se incluirão:

I - 05 (cinco) representantes da Secretaria Municipal de Educação, indicados pelo(a) Secretário(a) de Educação;

II - 02 (dois) representantes dos profissionais efetivos do Magistério Público Municipal;

III - 01 (um) representante dos profissionais efetivos de apoio administrativo, lotados na Rede Municipal de Ensino;

IV - 02 (dois) representantes dos pais de alunos da Rede Pública Municipal de Ensino eleitos pelos Conselhos Escolares através de assembleia convocada especificamente para este fim;

V - 01 (um) representante dos alunos da Rede Pública Municipal de Ensino, acima de 12 (doze) anos, membros eleitos pelos Conselhos Escolares, através de assembleia especificamente convocada especificamente para este fim.

VI - 01 (um) representante das instituições de ensino de caráter comunitária e/ou filantrópica de Educação Infantil ou Ensino Fundamental estabelecidas no município;

VII - 01 (um) representante do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente - CMDCA.

§ 1º - Somente poderão participar do CME entidades que tenham, no mínimo, 02 (dois) anos de existência legal, em funcionamento regular e com atuação no âmbito do Município;

§ 2º - A função de membro do CME não será remunerada, sendo seu exercício considerado relevante serviço prestado ao Município;



**ESTADO DO MARANHÃO
PREFEITURA MUNICIPAL DE VARGEM GRANDE**

Art. 4º - São impedidos de integrar o CME a que se refere o caput do artigo anterior:

- I - o(a) Secretário(a) Municipal de Educação e o(a) Secretário(a) Municipal de Educação Adjunto(a) municipal;
- II - cônjuge e parentes consanguíneos ou afins, até 3º (terceiro) grau, do Chefe do Poder Executivo Municipal e do Vice-Prefeito;
- III - estudantes menores de 12 (doze) anos de idade.
- IV - pais de alunos que exerçam cargos ou funções públicas de livre nomeação e exoneração no âmbito do Poder Executivo Municipal;
- V - prestem serviços terceirizados ao Poder Executivo Municipal.

**CAPÍTULO III
DO PROCESSO DE ESCOLHA E DO MANDATO DOS CONSELHEIROS E
DO PRESIDENTE**

Art. 5º - O CME convocará e disciplinará o processo de escolha dos representantes da sociedade civil, no mínimo 30 (trinta) dias antes do término do mandato, observado o disposto na legislação vigente, através de Edital que deverá ser objeto de ampla divulgação na comunidade.

§ 1º - Os membros do Conselho, constantes dos incisos II, III, IV, V, VI e VII do artigo 3º, serão eleitos por seus pares em assembleias convocadas para esse fim e indicados ao Chefe do Poder Executivo que os designará para exercer suas funções;

§ 2º - Os membros indicados pelo Poder Executivo Municipal exercerão o mandato enquanto investidos na função pública e poderão ser substituídos a qualquer tempo por nova indicação do Chefe do Poder Executivo, sendo o Conselho comunicado oficialmente e antecipadamente da substituição;

§ 3º - Os conselheiros serão eleitos para mandato de 03 (três) anos, com direito a uma reeleição por meio de novo processo eleitoral.



**ESTADO DO MARANHÃO
PREFEITURA MUNICIPAL DE VARGEM GRANDE**

§4º - Ocorrendo impedimento legal, licenciamento ou afastamento do membro titular, assumirá o suplente enquanto perdurar o impedimento, licenciamento ou afastamento.

Art. 6º - A Mesa Diretora será composta pelo presidente, pelo vice-presidente e pelo(a) secretário(a) executivo(a), indicados pelo Executivo Municipal para um mandato de 03 (três) anos.

Art. 7º - Caberá ao plenário do CME avaliar a atuação da Mesa Diretora, ao final de cada ano de mandato, referendando-a ou não, com aprovação de, no mínimo, 09 (nove) dos 13 (treze) de seus membros, devendo ser observados:

- I - A presença/assiduidade dos membros da Mesa Diretora nas reuniões do Conselho;
- II - a organização do CME conforme suas normas regimentais e;
- III - A correção no encaminhamento das deliberações do CME.

§ 1º - Caso o Plenário decida por substituição, deverá formalizar documento com fundamentações de base legal e encaminhar ao Executivo para que seja providenciada a referida substituição.

§ 2º - Havendo renúncia de um dos membros, o executivo deverá nomear substituto em um prazo máximo de 30 (trinta) dias corridos, contado a data do documento oficial de renunciada, assinado a punho pelo proponente.

PARÁGRAFO ÚNICO - Ao presidente do CME, em função das atribuições que lhe conferem, será concedida redução de 1/3 de sua carga horária de trabalho semanal para dedicar-se às atribuições do cargo e à sua formação pessoal.

Art. 8º - O mandato de conselheiro será considerado extinto antes do término do prazo nos seguintes casos:



**ESTADO DO MARANHÃO
PREFEITURA MUNICIPAL DE VARGEM GRANDE**

- I - morte;
- II - renúncia;
- III - abandono da função pela ausência injustificada a 03 (três) reuniões plenárias consecutivas ou a seis intercaladas no período de um ano;
- IV - licenciamento por mais de um ano;
- V - falta de decore durante as reuniões e/ou atitudes incompatíveis com as funções de conselheiros;
- VI - condenação por crime comum ou de responsabilidade;
- VII - desvinculação do órgão e ou entidade que indicou ou elegeu o conselheiro.

§ 1º - A perda do mandato deverá ser aprovada por 9 (nove) dos 13 (treze) membros do conselho.

§ 2º - Na hipótese de perda de mandato pelos motivos previstos neste artigo, a instituição ou segmento responsável pela indicação deverá, observado o disposto no § 1º do artigo 6º desta Lei, indicar novo titular para o CME, para completar o mandato.

§ 3º - O mandato de conselheiro não pode ser revogado ou extinto por iniciativa do Poder Executivo por outras razões além das previstas no caput do artigo.

**CAPÍTULO IV
DOS OBJETIVOS E COMPETÊNCIAS DO CME**

Art. 9º - O CME tem por objetivos:

- I - exercer suas funções deliberativa, normativa, consultiva, propositiva e mobilizadora;
- II - orientar, assessorar e colaborar com a SEMED nos aspectos de políticas e diretrizes educacionais, técnico/pedagógicos, econômicos e financeiros, acompanhando a sua execução;



ESTADO DO MARANHÃO
PREFEITURA MUNICIPAL DE VARGEM GRANDE

III - adequar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional às peculiaridades e necessidades do Município;

IV - e cumprir as atribuições conferidas pela legislação federal e municipal relacionadas à educação.

Art. 10 - É vedado aos conselheiros titulares e aos suplentes:

I - Representar ou pronunciar-se publicamente sobre qualquer assunto, através de órgãos da mídia ou em qualquer outra instância, em nome do CME sem a devida anuência da Mesa Diretora ou do plenário do Conselho;

II - Agir deliberadamente em ações de fiscalização, acompanhamento ou avaliação de serviços de educação, por conta própria e independente, que não seja de conhecimento e do consentimento da Mesa Diretora ou do Plenário.

III - Tomar decisões ou ações em nome do CME, sem o prévio conhecimento da Mesa Diretora ou do Plenário.

Art. 11 - O CME terá as seguintes competências:

I - **Deliberativa** – deliberar, de forma compartilhada com a Secretaria Municipal de Educação, sobre políticas educacionais a serem implementadas pelo município; aprovar regimentos e estatutos; emitir parecer para autorização de funcionamento das instituições educacionais, bem como de seus cursos, séries/anos ou ciclos, considerando os padrões mínimos de funcionamento e qualidade definidos pelo Sistema Municipal de Ensino; deliberar sobre os currículos propostos pela secretaria;

II - **Normativa** - elaborar normas complementares em relação às diretrizes para regimentos escolares; interpretar a legislação e as normas educacionais;

III - **Consultiva** – caberá ao CME responder a consultas sobre questões que lhe forem submetidas pelas escolas, SEMED, Poder Legislativo municipal, Ministério Público, sindicatos e outras entidades representativas de segmentos



ESTADO DO MARANHÃO
PREFEITURA MUNICIPAL DE VARGEM GRANDE

sociais, assim como por qualquer cidadão ou grupo de cidadão, de acordo com a lei e dentro de suas competências.

IV - Propositiva - Sugerir políticas de educação, sistema de avaliação institucional, medidas para melhoria de fluxo e de rendimento escolar.

V - Mobilizadora e de Controle Social - Estimular a participação da sociedade no acompanhamento e controle da oferta e qualidade dos serviços educacionais prestados; informá-la sobre as questões educacionais do município; tornar-se um espaço de reunião dos esforços do executivo e da comunidade para melhoria da educação; promover evento educacional para definir ou avaliar o Plano Municipal de Educação; realizar reuniões sistemáticas com os segmentos representados no CME; acompanhar a execução das políticas municipais de educação e a verificação do cumprimento da legislação educacional no Município; promover sindicâncias; aplicar sanções a pessoas físicas ou jurídicas que não cumprem leis ou normas; solicitar esclarecimento dos responsáveis ao constatar irregularidades e denunciá-las aos órgãos competentes, como o Ministério Público, o Tribunal de Contas e o Poder Legislativo Municipal.

PARÁGRAFO ÚNICO - Para qualificar a ação do CME no desempenho de suas atribuições, o poder público deverá garantir momentos de formação para o exercício da função, principalmente em relação a conhecimentos de legislação e políticas educacionais, na perspectiva da gestão democrática das políticas públicas.

CAPÍTULO V
DA ESTRUTURA INTERNA DO CME

Art. 12 - São órgãos do CME:

I - Plenário;

II - Mesa Diretora;

*Rua Dr. Nina Rodrigues nº 20 Centro – Vargem Grande-MA
CNPJ- 05.648.738/0001-83*



**ESTADO DO MARANHÃO
PREFEITURA MUNICIPAL DE VARGEM GRANDE**

III - Secretaria Executiva.

IV - Câmaras Técnicas: **a)** de Ensino; **b)** de Gestão da Rede Municipal de Ensino e **c)** de Planejamento, Orçamento e Legislação.

PARÁGRAFO ÚNICO - As Câmaras Técnicas poderão ser compostas também por conselheiros suplentes.

Art. 13 - As reuniões ordinárias do CME serão realizadas mensalmente, com a presença da maioria de seus membros, e, extraordinariamente, quando convocados pelo Presidente ou mediante solicitação por escrito de, pelo menos, 07 (sete) dos 13 (treze) membros efetivos.

Art. 14 - O CME formalizará seus atos por meio de resoluções aprovadas pela maioria de seus membros e publicadas em documento oficial.

Art. 15 - O princípio da transparência deve ser característica básica do CME. Seus atos e produções devem ser amplamente divulgados na comunidade local através de periódicos, como boletim e/ou informativos.

Art. 16 - O CME definirá as condições de funcionamento e as atribuições de seus órgãos internos, bem como as suas dinâmicas, rotinas e quóruns de reuniões que deverão estar previstos no Regimento Interno.

**CAPÍTULO VI
DA CONFERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Art. 17 - Será realizada, a cada 03 (três) anos ou extraordinariamente a qualquer tempo, a Conferência Municipal de Educação.

§ 1º - A conferência será convocada pelo CME ou pelo Poder Executivo, caso aquele não o faça dentro do prazo estipulado no caput deste artigo.

*Rua Dr. Nina Rodrigues nº 20 Centro – Vargem Grande-MA
CNPJ- 05.648.738/0001-83*

8,



ESTADO DO MARANHÃO
PREFEITURA MUNICIPAL DE VARGEM GRANDE

§ 2º - A Conferência será organizada pelo CME, em conjunto com a SEMED, e composta por representações dos vários segmentos sociais para socialização de experiências e avaliação da política de educação do Município.

§ 3º - O CME decidirá, em conjunto com a SEMED, sobre a necessidade e a quantidade de pré-conferências a serem realizadas antes de cada Conferência Municipal de Educação, com assuntos pertinentes à educação e para levantamento de indicadores a serem nela discutidos.

CAPÍTULO VII
DAS DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 18 - O CME contará com infraestrutura e condições logísticas adequadas à execução plena de suas competências, incluindo dependências físicas apropriadas e um corpo técnico de apoio, necessários ao atendimento de seus serviços, podendo ser previstos recursos orçamentários próprios para tal fim.

§ 1º - O presidente do CME poderá requisitar, por tempo determinado, junto aos funcionários públicos municipais, profissionais capacitados para trabalhos de interesse do CME, sempre que necessitar;

§ 2º - O Município deverá ceder ao CME um servidor do quadro efetivo municipal para atuar como Secretário Executivo.

§ 3º - O Município de Vargem Grande deverá prover, para o funcionamento regular do CME, mobiliário, equipamentos e material de consumo.

Art. 19 - Os membros do CME, quando a seu serviço, farão jus ao ressarcimento de despesas necessárias ao cumprimento das tarefas delegadas pela Mesa Diretora ou pelo Plenário, assim como ao recebimento das diárias



**ESTADO DO MARANHÃO
PREFEITURA MUNICIPAL DE VARGEM GRANDE**

fora da sede de acordo com as normas estabelecidas no decreto que regulamenta a concessão de diárias no âmbito da administração municipal.

§ 1º - As despesas e os ressarcimentos atenderão às normas previstas na legislação municipal pertinente.

§ 2º - O ressarcimento de despesas efetuadas com membros do CME, inclusive com os que não sejam dos quadros públicos, fica condicionado à previsão na legislação local e desde que os gastos tenham comprovada relação com as atividades do colegiado.

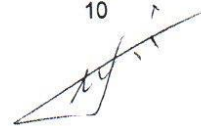
Art. 20 - As decisões do CME que requeiram ações administrativas da Secretaria Municipal de Educação deverão ser homologadas pelo(a) Secretário(a) Municipal de Educação no prazo de 30 (trinta) dias.

§ 1º - Quando o(a) Secretário(a) Municipal de Educação apresentar razões para a não homologação da decisão do CME, a matéria será devolvida no prazo previsto no caput deste artigo, com as razões de sua recusa, para reexame.

§ 2º - Na hipótese de o(a) Secretário(a) Municipal de Educação não se manifestar no prazo previsto no caput deste artigo, considerar-se-á homologado, tacitamente, o ato decisório.

Art. 21 - O CME deliberará por maioria simples, 07 (sete) dos 13 (treze) dos seus membros, quando se tratar de matérias gerais.

§ 1º - Nos casos de matérias especiais (orçamento, Plano Municipal de Educação, Sistema Municipal de Ensino e alterações do Regimento) será exigida a aprovação de pelo menos 9 (nove) dos 13 (treze) membros do CME.






ESTADO DO MARANHÃO
PREFEITURA MUNICIPAL DE VARGEM GRANDE

Art. 22 - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 23 - Fica revogada a Lei Municipal nº 343, de 20 de março de 2003 e as demais disposições em contrário.

Vargem Grande – MA, em 28 de novembro de 2012.

PREF MUN VARGEM GRANDE


Miguel Rodrigues Fernandes
Prefeito Municipal

A PRESENTE LEI FOI
AFIXADA NO ÁTRIO DESTA
PREFEITURA EM 28/11/2012


Raimundo M. G. Ferreira
Chefe de Gabinete

Rua Dr. Nina Rodrigues nº 20 Centro – Vargem Grande-MA
CNPJ- 05.648.738/0001-83