

FACULDADE LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO

LUCIANA DINIZ BARBOSA

**POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: um estudo da rede municipal
de ensino da cidade de Guaratinguetá/SP.**

SÃO PAULO

2019

Luciana Diniz Barbosa

POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: um estudo da rede municipal de ensino da cidade de Guaratinguetá/SP.

Dissertação apresentada ao curso Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais e Fundação Perseu Abramo, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Magíster em Estado, Gobierno y Políticas Públicas.

Orientadora: Professora Mestra Liliane Garcez

São Paulo

2019

Ficha Catalográfica

BARBOSA, Luciana Diniz

POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: um estudo da rede municipal de ensino da cidade de Guaratinguetá/SP. Luciana Diniz Barbosa.
São Paulo: FLACSO/FPA, 2019.

Quantidade de folhas f.:71

Dissertação (Magíster en Estado, Gobierno y Políticas Públicas),
Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Fundação Perseu
Abramo, Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas, 2019.

Orientadora: Professora Mestra Liliane Garcez

Luciana Diniz Barbosa

POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: um estudo da rede municipal de ensino da cidade de Guaratinguetá/SP.

Dissertação apresentada ao curso Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas, Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Fundação Perseu Abramo, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Magíster em Estado, Gobierno y Políticas Públicas.

Aprovada em:

Professora Mestra Liliane Garcez

Professor Doutor Augusto Dutra Galery – Fundação Alvares Penteado (FECAP)

Professor Mestre Luiz Henrique de Paula Conceição - Universidade São Judas /
Instituto Rodrigo Mendes

Professora Mestra Virginia Gonçalves de Oliveira – Secretaria Municipal de
Educação de São Bernardo do Campo

A todos que lutam diariamente por uma
educação pública de qualidade.

AGRADECIMENTOS

À orientadora Liliane Garcez o meu mais profundo agradecimento pela generosidade em me acolher como orientanda e compreender minhas dificuldades, sempre me incentivando.

Aos meus tios Nelson e Gilson, que me acolheram em São Paulo mesmo em um momento delicado de suas vidas.

Ao meu irmão Daniel, que me incentivou do começo ao fim.

A minha mãe Clara e minha avó Nilda, que foram minha rede de apoio quando precisei estar ausente.

Ao David e ao Lucas, que compreenderam minha ausência, muitas vezes até quando eu estava presente e me deram força para eu não desistir.

E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado.

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”

(Paulo Freire)

RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar como está sendo ofertada a educação inclusiva nos documentos elaborados para o planejamento da educação pela Prefeitura Municipal de Guaratinguetá (SP). Para tanto, foi realizada pesquisa qualitativa, voltada à análise de conteúdo de fontes primárias (documentos do município de Guaratinguetá e legislação nacional) e fontes secundárias (produção científica de diferentes naturezas). A partir dessa escolha metodológica foi possível verificar o diferencial entre os inúmeros avanços na legislação brasileira no sentido de garantir educação inclusiva para todos e o que está sendo realizado pelo município de Guaratinguetá em termos da oferta de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva aos alunos com deficiência, Transtornos do Espectro Autista e altas habilidades ou superdotação nas escolas comuns. Dado que a educação requer planejamento e implementação de políticas públicas que não se restringem ao estabelecimento de legislação adequada, mas promove a efetivação de um processo que tem como um princípio a universalidade concomitantemente à valorização das diferenças, este estudo buscou aliar à análise documental a apresentação de momentos históricos em busca de uma educação de qualidade. Nesse caminho, o apontamento dos diferentes paradigmas educacionais que sustentam as ações desenvolvidas pela sociedade como um todo e, notadamente, por toda a comunidade escolar desvela o movimento em busca da transformação do espaço escolar para a aprendizagem de todos que vai além de apenas aceitar a matrícula de pessoas com deficiência, Transtornos do Espectro Autista e altas habilidades ou superdotação na escola comum.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Políticas Públicas Educacionais.

ABSTRACT

This research aims to analyze how it is guaranteed the inclusive education in the documents prepared for the planning of education by the Guaratinguetá City Hall. For that, a qualitative research was conducted, focused on the analysis of content from primary sources (Guaratinguetá municipal documents and national legislation) and secondary sources (scientific production of different natures). From this methodological choice it was possible to verify the differential between the numerous advances in Brazilian legislation in order to guarantee inclusive education for all and what is being done by the municipality of Guaratinguetá in terms of the offer of special education from the perspective of inclusive education to students with disabilities, Autistic Spectrum Disorders and high skills in ordinary schools. Given that education requires the planning and implementation of public policies that are not restricted to the establishment of adequate legislation, but promote the implementation of a process that has as a principle the universality concomitant to the valuation of differences, this study sought to combine documentary analysis with presentation of historical moments in search of a high order education. In this way, the observation of the different educational paradigms that sustain the actions developed by society as a whole and, especially, by the whole school community, reveal the movement in search of the transformation of the school space to the learning of all that goes beyond just accepting the enrollment of people with disabilities, Autism Spectrum Disorders and high skills in the common school.

Keywords: Inclusive education; Public policy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. De uma escola para poucos a uma escola inclusiva: aspectos do processo histórico da educação do Brasil.....	14
1.1. Os períodos colonial e imperial: uma educação para poucos.....	14
1.2. O processo de democratização do ensino.....	16
1.3. Século XXI: rumo a uma educação inclusiva para além da garantia do acesso .	19
2. Políticas públicas e a efetivação do Sistema Nacional de Educação.....	27
2.1. Políticas Públicas como meios para resolução de problemas públicos	27
2.2. Políticas Públicas intersetoriais como mecanismo de planejamento e efetivação de direitos	28
2.3. A organização do Sistema Nacional de Educação	30
3. A modalidade da Educação Especial e as diferenças de atuação dentro dos paradigmas	35
3.1. Retomando o histórico da educação nacional sob a óptica dos paradigmas	35
3.2. O Atendimento Educacional Especializado como serviço de apoio à inclusão escolar.....	40
3.3. Aspectos gerais sobre o Atendimento Educacional Especializado e o estudante com Transtorno Global do Desenvolvimento	42
4. Análise documental dos marcos legais do município de Guaratinguetá	48
4.1. Exposição sobre a metodologia	48
4.2. Sobre Guaratinguetá.....	49
4.3. Análise documental sobre a implementação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva em Guaratinguetá	52
CONCLUSÃO	62
REFERÊNCIAS	68

APRESENTAÇÃO

Comecei a trabalhar na educação pública em 2004, no município de Lorena (SP). Em 2007, passei a trabalhar também no município de Guaratinguetá (SP) e até 2012 trabalhei como professora da educação básica nos dois municípios.

Durante esse período observei o aumento de matrículas de alunos com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e altas habilidades nas escolas comuns, a criação de salas de recursos multifuncionais nas escolas em que eu trabalhava e a contratação de professores para o Atendimento Educacional Especializado.

Inicialmente essas mudanças ocorreram nas escolas municipais de Lorena. De forma diferente, alguns anos depois, as classes especiais existentes no município de Guaratinguetá foram fechadas e os alunos que frequentavam essas salas passaram a ser matriculados em salas comuns.

Em 2012 passei a trabalhar apenas no município de Guaratinguetá e em um determinado momento senti a necessidade de conhecer mais sobre o Transtorno do Espectro Autista. Porém, logo percebi que mesmo trabalhando desde 2004 com alunos em idade de alfabetização, eu não conhecia nada sobre o assunto e não tinha recebido nenhuma formação sobre esse tema, sobre Educação Especial ou sobre educação inclusiva. Durante minha formação no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério e na faculdade de Pedagogia entre os anos de 1996 e 2002, também não foi ofertada nenhuma matéria sobre Educação Especial.

Comecei a perceber a dificuldade que muitos alunos encontravam no processo de aprendizagem na escola e, para nós professores, como faltava formação para melhorar nossas estratégias pedagógicas e oferecer recursos para facilitar a aprendizagem desses alunos. Ao ouvir alguns colegas afirmarem que deveriam voltar as classes especiais, percebi que, apesar de esses alunos estarem matriculados em salas comuns, a educação não estava sendo realmente inclusiva para muitos deles. Não raro, como em Guaratinguetá o acesso ao Atendimento Educacional Especializado se dá apenas após apresentação de laudo, os alunos com Transtorno do Espectro Autista, pela dificuldade de obtenção do diagnóstico, não conseguem ter acesso a esse serviço.

Falta formação continuada para nós professores? Faltam políticas públicas que favoreçam a inclusão de todos os alunos no município de Guaratinguetá?

Visando compreender melhor a questão das políticas públicas e como essas podem favorecer a inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista nas escolas municipais inscrevi-me para o curso Governo, Estado e Políticas Públicas, razão pela qual decidi desenvolver a presente pesquisa.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, estados e municípios brasileiros, corresponsáveis pela garantia de oferta da educação básica, estão buscando readequar suas ações diante dos avanços legislativos em busca de uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

A presente pesquisa tem por objetivo analisar os conceitos e as relações estabelecidas entre educação especial e educação inclusiva, registrados em documentos elaborados para o planejamento da educação pela Prefeitura Municipal de Guaratinguetá (SP).

A educação inclusiva requer a implantação de políticas públicas, pois é um processo que não se restringe apenas à relação do professor com o seu aluno ou ao estrito cumprimento de uma lei, mas considera um planejamento educacional constante que tem como princípios atender a todos e valorizar as diferenças envolvendo toda a comunidade escolar.

A oferta de vagas em classes comuns para estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação é apenas uma das estratégias de inclusão dessa parcela do alunado em salas comuns; ela não é em si mesma o suficiente para garantir uma educação inclusiva.

Como o município de Guaratinguetá vem planejando a educação de forma que ofereça educação inclusiva e de qualidade para todos? Qual a diferença entre a inclusão e a integração de alunos nas escolas? Em qual desses dois paradigmas se encaixa a educação oferecida na cidade de Guaratinguetá? Essas são questões norteadores que a presente pesquisa visa abordar e compreender.

Por meio de análise documental do Plano Municipal de Educação, dos documentos de Diagnóstico para elaboração do Plano Diretor e do Projeto de lei do Plano Diretor do Município de Guaratinguetá para a próxima década, este estudo joga luz tanto no planejamento quanto na efetivação da Educação Especial em articulação com a garantia de uma educação inclusiva local.

Para compreender as diferenças entre os paradigmas que norteiam essa modalidade de ensino e como atualmente a legislação brasileira tem garantido a inclusão escolar, é apresentado um panorama sobre como os marcos legislativos internacionais e nacionais vêm contribuindo para que o sistema educacional brasileiro avance em direção a seu aprimoramento no sentido de atender a todos, e não apenas

integrar pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na escola comum.

No primeiro capítulo é apresentado um breve histórico da educação brasileira, desde suas características excludentes até o processo de democratização do ensino, sustentado pela legislação que foi sendo aprovada rumo a uma educação inclusiva. Para isso foram utilizadas as contribuições teóricas de Carvalho (2008); Mendes (2010); Romanelli (1991); Saviani (1988); Moraes (2017); Mantoan e Santos (2010); Conceição (2014); e Garcez (2004).

No segundo capítulo é discutida a importância de políticas públicas para a efetivação de direitos, a organização da educação nacional em sistemas de ensino estaduais e municipais de Educação. Foram utilizadas as contribuições teóricas de Secchi (2010); Lopes e Amaral (2008); Padilha (2014); Junqueira (1998); Draibe (2015); Mantoan e Santos (2010); Cavalcante, Batista e Silva (2013); e Saviani (2014).

O terceiro capítulo retoma o histórico da educação nacional sob a óptica dos paradigmas educacionais, o Atendimento Educacional Especializado como serviço de apoio voltado aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista assegurado pela atual legislação como forma de garantir o direito pleno à educação. Nesse percurso, as análises de Moraes (2017); Garcez (2017); Padilha (2014); Mantoan e Santos (2010); Mantoan (2003); Belisário Filho e Cunha (2010); Araujo e Lotufo Neto (2014); Schwartzman (2018); França (2013); Braga-Kenyon e Tibyriçá (2018); Schwartzman e Araújo (2014); Tibyriçá e D'Antino (2018); Bereta e Viana (2014); Cunha (2017); e Serra (2008) foram muito importantes.

O quarto capítulo se dedica à análise documental dos marcos legais do município de Guaratinguetá já nomeados – Plano Municipal de Educação, e Plano Diretor – com foco nos dados sobre a educação do município, tendo a perspectiva inclusiva como diretriz para essa apreciação.

Finalizando este estudo, a conclusão busca ponderar a situação atual do município de Guaratinguetá quanto à garantia do direito à educação ao público-alvo da Educação Especial – alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades ou superdotação – para atualizar sua perspectiva aos avanços que a legislação brasileira apresenta, no sentido de tornar a educação municipal cada vez mais inclusiva.

1. De uma escola para poucos a uma escola inclusiva: aspectos do processo histórico da educação do Brasil

1.1. Os períodos colonial e imperial: uma educação para poucos

A educação no Brasil, desde a época colonial, se caracterizou como privilégio de determinado grupo. Assim, por muito tempo, parcelas significativas da população foram excluídas das políticas e práticas educacionais. Carvalho (2008) afirma que a educação, desde os períodos colonial e imperial brasileiros, foi constituída como formação centralizada e elitizada para os filhos dos poderosos, objetivo mantido com a proclamação da independência. Ou seja, para a elite deveria ser garantida formação de excelência, letramento que se configurava como algo acessível para poucos. Nas palavras do autor, “a elite era uma ilha de letrados num mar de analfabetos” (CARVALHO, 2008, p. 65). A educação era usada, assim, estrategicamente como um elemento poderoso de unificação ideológica, como uma das formas de consolidar o poder nas mãos de poucos.

Pode-se afirmar, portanto, que ao longo de todo o período colonial-imperial, a educação brasileira não era oferecida para todos e grande parte da população não conseguia ter acesso à escolarização. A educação nesse período não tinha intenção de ser democrática e universal; antes, pelo contrário, buscava ser excludente, justamente para manter o poder da elite.

Para Mendes (2010) prevaleceu no período colonial:

[...] o descaso do poder público, não apenas em relação à educação de indivíduos com deficiências, mas também quanto à educação popular de modo geral, e que as raras instituições existentes possivelmente foram criadas para o atendimento dos casos mais graves, de maior visibilidade, ao passo que os casos leves eram ainda indiferenciados em função da desescolarização generalizada da população, até então predominantemente rural. (MENDES, 2010, p. 94-9)

No Império, conforme afirma Romanelli (1991), nota-se algum esforço para que as classes intermediárias acessassem a escolarização.

Com o advento da República, em 1889, e da primeira Constituição republicana, em 1891, consagrou-se um modelo que iniciara seu desenho no Império: o ensino superior, para a elite, centralizado e excludente, nas mãos do governo central e os estados, de forma descentralizada, administrando o ensino primário. De acordo com

essa autora, a confusão federativa da Primeira República gerou “uma desorganização completa na construção do sistema educacional, ou melhor, dos sistemas educacionais brasileiros” (ROMANELLI, 1994, p. 42). Ainda nesse período, algumas reformas foram tentadas no sentido de estruturar o sistema educacional no país, sendo a de Benjamin Constant a que introduziu a seriação nas escolas, ampliando os conteúdos ministrados e abordando a formação do professor.

Com a Revolução de 1930, e especialmente a Era Vargas que dali resulta, houve uma reorientação da matriz econômica brasileira, o que propiciou uma inflexão significativa na agenda educacional brasileira decorrente das necessidades da própria indústria e do processo de urbanização. Assim que, ainda segundo Romanelli (1991):

[...] a taxa de alfabetização não sofreu praticamente modificação entre 1900 e 1920, embora a densidade demográfica e o índice de urbanização se tenham modificado ligeiramente. Entre 1900 e 1970, porém, as diferenças são bem sensíveis: a população cresceu quatro vezes, a densidade demográfica aumentou quase cinco vezes, a população urbana cresceu mais de cinco vezes e o índice de alfabetização dobrou. Se se leva em conta que a população da faixa etária de 15 anos e mais triplicou ao mesmo tempo que dobrou seu índice de alfabetização, pode-se concluir que houve um esforço da sociedade brasileira para diminuir o número de seus analfabetos. (ROMANELLI, 1991 p. 62-63)

A aceleração do processo de industrialização somada ao processo de fechamento do regime político após 1964, ampliando o salto de urbanização no país, ao mesmo tempo que requerendo mão de obra tecnicamente mais qualificada enquanto politicamente menos participativa, deu o tom para as reformas educacionais do período da Ditadura Militar brasileira (1964-1985). Assim, seja para garantir profissionalização para atender as demandas crescentes da indústria e do comércio em expansão, seja para aprofundar a ordem socioeconômica vigente, de acordo com Saviani (1988, p. 154), “No regime da ‘democracia excludente’ o aparelho escolar foi reorganizado no sentido de garantir, prolongar e perpetuar a hegemonia da sociedade política”.

No âmbito da educação especial, a proposta inclusiva se revelou inicialmente na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, que indicava a matrícula de pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino [...] podem ser considerados impulsionadores dessa ação: a adesão do País a acordos internacionais pós-1948; os movimentos internos de luta pela educação das pessoas com deficiências; e a disseminação dos preceitos da Escola Nova, um

conjunto de princípios voltados para a revisão das formas tradicionais de ensino. (MORAES, 2017, p. 11)

Se a educação brasileira foi na Colônia, no Império e em boa parte da República excludente, especialmente na questão socioeconômica, foi também excludente para as pessoas com deficiência. Nota-se que, apesar de na LDB de 1961 constar uma primeira preocupação com esse segmento, que passa a ser mais especificamente tratado a partir do fim do regime militar iniciado em 1964, a proposta dessa Lei de Diretrizes e Bases tem como mérito induzir a matrícula dessa parcela do alunado na rede comum. É com o estabelecimento da Constituição de 1988 que as pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidade passam a figurar como sujeitos do direito à educação no Brasil.

1.2. O processo de democratização do ensino

Com a Constituição Federal de 1988, o direito à educação passou a ser garantido para todos, e nenhum tipo de discriminação em relação ao indivíduo com deficiência é mais permitido. Seu artigo 205 garante o direito à educação a todos os brasileiros, e no artigo 206 é ressaltada a igualdade de condições para acesso e permanência na escola.

Mantoan e Santos (2010) afirmam que a legislação brasileira se fundamenta em princípios constitucionais de vanguarda formados por temas atuais como o reconhecimento e a valorização das diferenças e a inserção incondicional de todos à educação de nível básico e superior, uma vez que:

[...] os alunos com deficiência passaram a ter direito à educação, como todos os demais cidadãos brasileiros. Esse significativo avanço legal deveria ser celebrado por todos, mas, na prática, está sendo assimilado com muita dificuldade, tanto pela educação comum como pela especial. (MANTOAN; SANTOS, 2010, p. 22)

Até 1988, a educação de pessoas com deficiência se organizou de forma substitutiva ao ensino comum. Era oferecida por escolas especiais, salas especiais dentro das próprias escolas comuns, como também por instituições especializadas. Apesar de esse arranjo perdurar até os dias atuais, a Constituição de 1988, segundo Mendes (2010, p. 101), delineou o caminho em busca da democratização da educação brasileira e trouxe dispositivos para diminuir o analfabetismo, universalizar o

atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino e estabelecer que a educação de pessoas com deficiência deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino, e com a garantia do direito ao Atendimento Educacional Especializado.

Como já foi dito, esse movimento não impediu que, apesar do avanço legal significativo, até o final da década de 1990 fosse observada a prevalência de espaços educativos segregados para essa parcela da população. Mendes (2010) descreve assim esse período:

Classes e escolas especiais, essencialmente baseadas no princípio da segregação educacional, permitiram dessa forma transformar o ensino especial num espaço onde era legitimada a exclusão e discriminação social, o que transformava a educação especial, em um forte mecanismo de seletividade social na escola pública de primeiro grau. (MENDES, 2010, p. 104)

No âmbito internacional, o movimento por uma educação cada vez mais inclusiva também era crescente. Em 1990, na cidade de Jomtien, Tailândia, ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos. Esse encontro reuniu diversos países, e como resultado produziu a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, documento ratificado pelo Brasil. Ele, segundo afirma Conceição (2014, p. 33): “[...] reafirmou o que estava disposto quarenta anos antes na Declaração Universal dos Direitos Humanos e articulou de forma mais aprofundada as questões da universalização da educação”.

Em grandes linhas, a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos estabelece que "toda pessoa tem direito à educação", e contém dez artigos que buscam estabelecer compromissos para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários e educação de qualidade. Os artigos tratam sobre:

1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem;
2. Expandir o enfoque;
3. Universalizar o acesso à educação e promover a equidade;
4. Concentrar a atenção na aprendizagem;
5. Ampliar os meios de e o raio de ação da educação básica;
6. Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem;
7. Fortalecer as alianças;
8. Desenvolver uma política contextualizada de apoio;
9. Mobilizar os recursos;

10. Fortalecer a solidariedade internacional.

Garcez (2004) afirma que a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos:

[...] coloca como prioridade o atendimento de todos pelos projetos de educação nacionais, acaba por desencadear movimentos intensos por parte daqueles que foram historicamente excluídos da educação, como, por exemplo, os deficientes. O “todos”, desta feita, passa a ser alargado e as propostas passam a ter que, cada vez mais, dar conta das especificidades. (GARCEZ, 2004, p. 44)

Segundo Garcez (2004), é nessa conjuntura que em 1994, na cidade de Salamanca, na Espanha, houve a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, na qual foi elaborada a Declaração de Salamanca¹. Esse documento reconhece o compromisso de 92 países e 25 organizações internacionais pela garantia de uma Educação para Todos; e, nesse sentido, que todas as pessoas com necessidades educacionais especiais, nomenclatura forjada à época, devem ter seu direito ao processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar comum assegurado, estabelecendo princípios, políticas e práticas para que a educação seja inclusiva.

Em 1996 a formulação da Lei nº 9.394² - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – avançou ainda mais para a expansão das matrículas de pessoas com deficiências nas classes comuns ao atualizar os dispositivos que a Constituição de 1988 já contemplava, posicionando o Brasil de forma alinhada às diretrizes estabelecidas na Declaração de Salamanca. Esse fato demonstra a importância que o país imprimia ao estabelecimento de uma educação cada vez mais inclusiva.

¹ Sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educacionais especiais, UNESCO, 1994.

² Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

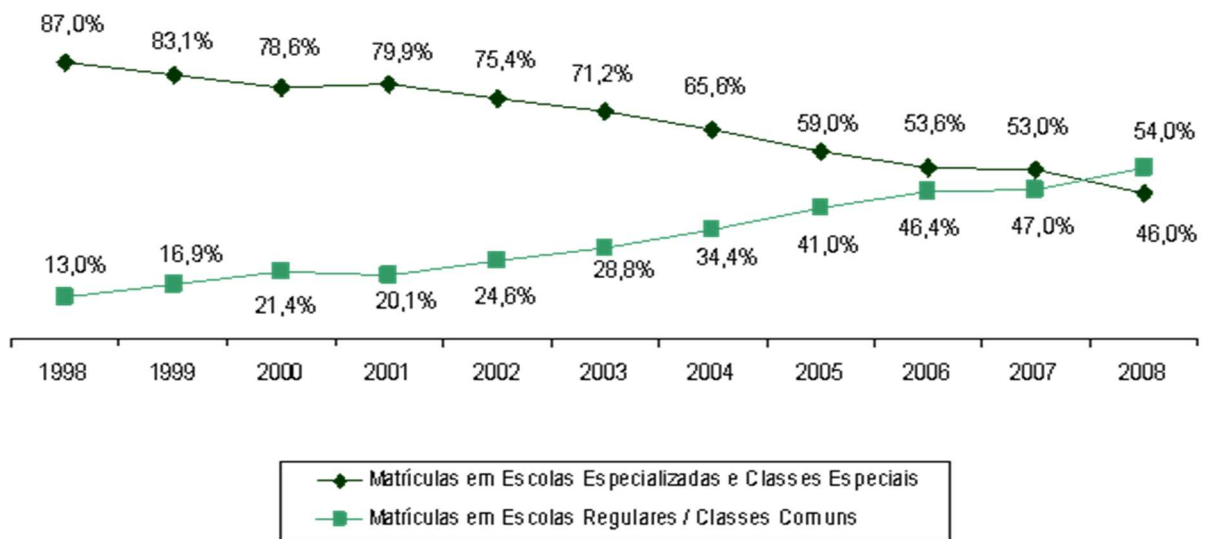


Figura 1 – Evolução da política de inclusão nas classes comuns do ensino regular.

Fonte: Andrés (2014).

1.3. Século XXI: rumo a uma educação inclusiva para além da garantia do acesso

Em 2006, início do século XXI, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. O objetivo principal desse documento é reforçar que as pessoas com deficiência têm acesso a todos os direitos humanos e liberdades fundamentais sem discriminação, tal qual estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Nos primeiros dez anos, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi assinada por mais de 160 países segundo o site da Organização das Nações Unidas no Brasil³ (2016). Destaca-se que muitos países, além de assinarem, também ratificaram a Convenção. Sendo assim, colocam-se à disposição do Comitê da ONU para os Direitos das Pessoas com Deficiência que analisa regularmente os dados sistematizados em relatórios periódicos e emite recomendações concretas sobre como possíveis violações podem ser combatidas e os direitos, garantidos.

O Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008. Em 2009,

³ Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/onu-lembra-10-anos-de-convencao-dos-direitos-das-pessoas-com-deficiencia/>>.

esses documentos foram promulgados pelo Decreto nº 6949/2009⁴. Assinado em 25 de agosto de 2009, esse marco legislativo tem teor idêntico ao 186/2008, reproduzindo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo. Ele inicia com a apresentação do propósito da Convenção, assim descrito:

[...] promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. (BRASIL, 2009)

Expõe também a definição de pessoa com deficiência como aquelas que:

[...] têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009)

Pode-se afirmar que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência trouxe, em sua definição de deficiência, o debate sobre a inversão acerca de qual o fator limitador para a participação. Se anteriormente à perspectiva social nela estabelecida, a responsabilização dessa não participação recaía sobre a própria pessoa com deficiência, o documento afirma que são as barreiras existentes no meio em que cada pessoa está inserida é que, de fato, podem impedir essa participação. Portanto, a Convenção explicita que é necessário modificar o ambiente e romper com as barreiras nele estabelecidas para que se estabeleça a igualdade de condições.

Ao longo de seus 50 artigos, o documento descreve os princípios e obrigações gerais que os estados partes se comprometem a assegurar e promover em termos de medidas a serem realizadas para combater estereótipos, lançar e dar continuidade efetivas às campanhas públicas de conscientização da sociedade e formalizar em todos os níveis do sistema educacional, desde a mais tenra idade, o desenvolvimento de atitudes de respeito para com os direitos das pessoas com deficiência. A Convenção também fala sobre a acessibilidade em seu artigo IX e sobre a educação no artigo XXIV.

Com esse compromisso formalizado internacionalmente e estabelecido na Constituição Federal, o governo brasileiro passou a elaborar outros marcos normativos que realizassem o direito à educação para todas as pessoas, e

⁴ 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.

conseqüentemente, políticas públicas educacionais que promovessem sua efetivação.

A partir de 2008, os movimentos permaneceram na luta para garantir a efetivação dos direitos humanos para todas as pessoas, com e sem deficiência, e continuaram pressionando o governo brasileiro que tem respondido intensamente com a elaboração de políticas, pareceres, decretos, resoluções e leis a fim de efetivar os direitos estabelecidos. (CONCEIÇÃO, 2014, p. 24)

Nesse movimento, em 2008, é estabelecida a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Para tal, orienta os sistemas de ensino a promoverem respostas às necessidades educacionais dessa parcela do alunado, 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 intersectorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é um documento que, ao referendar-se dentro do espírito da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, orienta as políticas públicas relacionadas à modalidade de educação especial induzindo os sistemas de ensino a atuarem de acordo com a perspectiva inclusiva, ou seja, ofertando-a de forma não substitutiva e sim complementar ou suplementar. Deixa explícito que a busca pela educação inclusiva não se inicia com ela ao apresentar os marcos históricos e normativos da educação especial no Brasil e os dados da educação especial até 2008.

O documento define ainda quem faz parte do público-alvo da modalidade de Educação Especial – estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades – e finaliza com as diretrizes que devem ser orientadoras dos sistemas de ensino federal, estaduais e municipais.

Em todos os seus tópicos, a política é uma diretriz para as redes de ensino, de modo que possam rever suas práticas e reorganizar a educação especial, em consonância com os parâmetros inclusivos. (MANTOAN; SANTOS, 2010, p. 28)

A definição do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um dos principais pontos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ela define as atividades desse serviço e a importância da formação dos professores que irão prestá-lo como apoio à inclusão escolar.

O atendimento educacional especializado 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. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008)

Assim, o AEE é compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado de forma complementar à formação dos estudantes com deficiência e transtorno global do desenvolvimento ou suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. Segundo o Decreto nº 7.611/11⁵, ele deve integrar a proposta pedagógica da escola e envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes atendendo suas necessidades específicas e sendo realizado em articulação com as demais políticas públicas.

São objetivos do Atendimento Educacional Especializado:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011)

Em 27 de dezembro de 2012, a Lei nº 12.764 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista estabelece em

⁵ Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências

seu artigo primeiro, parágrafo segundo, que “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012).

Diante dessa nova perspectiva, em 2013, a LDB é alterada pela Lei nº 12.796/2013⁶, e em seu Art. 4º, inciso III, passa a garantir o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiências em todos os níveis de ensino.

III - 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. (BRASIL, 2013)

Em 2014, é sancionado o Plano Nacional da Educação (PNE). Por ser uma lei cuja validade é de dez anos, estabelece metas e estratégias para a educação brasileira no período 2014-2024. Determina que cada estado e município tenha seu Plano Estadual ou Municipal de Educação definido em consonância com o PNE⁷.

O conteúdo do plano busca operacionalizar e concretizar a legislação que rege a educação desde a Constituição Federal de 1988, priorizando a universalização do acesso à educação (Brasil, 1988). Grande parte das metas do PNE e dos indicadores desenvolvidos para seu monitoramento se refere à população brasileira total, ou seja, abrange pessoas com e sem deficiência. (MORAES, 2017, p. 9)

Assim como as demais leis aprovadas após a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o PNE aponta para a meta de universalização do atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação preferencialmente na rede comum de ensino. Esse objetivo está apresentado predominantemente na Meta 4 e em estratégias de outras metas ao longo do texto.

A Meta 1 aborda a universalização da educação infantil e o atendimento de no mínimo 50 % (cinquenta por cento) das crianças de até três anos na creche, uma das estratégias dessa meta é relacionada aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

⁶ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

⁷ “Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação do PNE” (BRASIL, 2014).

Priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica. (BRASIL, 2014)

A Meta 4 versa especificamente sobre a educação especial inserida como serviço para a garantia de um sistema educacional inclusivo, e propõe:

[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) 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. (BRASIL, 2014)

Entre as estratégias dessa meta está o financiamento pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), para o atendimento educacional especializado desses alunos, a universalização do atendimento escolar à demanda de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência caso a famílias procure a implementação de salas de recursos multifuncionais, a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado, criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, acessibilidade nas instituições públicas, oferta de educação bilíngue em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a promoção e articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas.

O financiamento pelo FUNDEB para o Atendimento Educacional Especializado está regulamentado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, especificamente em seu Art. 9º.

Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.

§ 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2011)

A Meta 5, sobre a alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, também tem uma estratégia específica para garantir a alfabetização de estudantes com deficiências.

Apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal. (BRASIL, 2014)

No PNE também existem estratégias específicas para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas metas sobre educação integral, alfabetização de jovens e adultos e na educação profissional.

Como o mais recente marco legislativo desse processo, em 2015 é sancionada a Lei nº 13.146, que é o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Alinhada com a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, essa lei reforça a importância das recomendações para promover, proteger e assegurar os direitos humanos e liberdades fundamentais para todas as pessoas com deficiência em seu cotidiano. Utiliza a mesma definição de pessoa com deficiência, considerando, para fins legais, que a pessoa com deficiência é:

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015)

A Lei Brasileira de Inclusão garante o direito à igualdade e não discriminação, ao atendimento prioritário, e aos direitos fundamentais que são: direito à vida, à habilitação e reabilitação, à saúde, à educação, à moradia, ao trabalho, à assistência social, à previdência social, à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer, ao transporte e mobilidade, à acessibilidade, ao acesso à informação e comunicação, à tecnologia assistiva, à participação na vida pública e política, à ciência e tecnologia, à justiça e ao exercício de sua capacidade legal em igualdade de condições com os demais. Por ser um marco legal brasileiro, estabelece penalidades a serem aplicadas pelo seu descumprimento.

O artigo que trata especificamente sobre educação reafirma a necessidade do estabelecimento de um sistema de educação inclusivo, conferindo ao poder público a responsabilidade de assegurar sua criação, desenvolvimento e implementação. Algumas atribuições das instituições e sistemas de ensino para efetivar esse direito são:

- Projeto Pedagógico que institucionalize o atendimento especializado;
- Adoção de medidas de apoio;

- Formação e disponibilização de professores para Atendimento Educacional Especializado;
- Oferta de profissionais de apoio.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, mais conhecido como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, estabelece os direitos que devem ser assegurados às pessoas com deficiência não só pelo Estado, como também pelas famílias e por toda a sociedade. Por ser espelhada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, instiga ao planejamento intersetorial de políticas públicas para seu efetivo cumprimento.

2. Políticas públicas e a efetivação do Sistema Nacional de Educação

2.1. Políticas Públicas como meios para resolução de problemas públicos

Políticas públicas são ações planejadas e desenvolvidas com o objetivo de resolver uma questão pública, em outras palavras, direitos da população. Para Secchi (2010, p. 18), “Políticas públicas tratam do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas, e do processo de construção e atuação dessas decisões”. Afirma que “Uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público” (SECCHI, 2010, p. 19).

Ainda segundo Secchi (2010), na literatura especializada não há consenso quanto à definição do que seja política pública. Alguns autores e pesquisadores defendem a abordagem estatista, enquanto outros, a abordagem multicêntrica. Na abordagem estatista, é política pública apenas quando originada de ator estatal. Na multicêntrica, uma política pública diz respeito ao problema que se quer resolver, esse problema a ser enfrentado é público, mas a política pode ser originada de organizações privadas ou não governamentais, entre outras.

A abordagem estatista admite que atores não estatais até têm influência no processo de elaboração de políticas públicas, mas não confere a eles o privilégio de estabelecer e liderar um processo de política pública. Já acadêmicos da vertente multicêntrica admitem tal privilégio a atores não estatais. (SECCHI, 2010, p. 20)

As políticas elaboradas e estabelecidas pelos atores governamentais podem ser chamadas de políticas governamentais. Esse é um conjunto importante de políticas públicas, pois, segundo Secchi (2010, p. 21) “[...] o Estado moderno controla grande parte dos recursos nacionais e, por isso, consegue elaborar políticas robustas temporal e espacialmente”.

A essência conceitual de políticas públicas é o problema público. Exatamente por isso, o que define se uma política é ou não pública é a sua intenção de responder a um problema público, e não se o tomador de decisão tem personalidade jurídica estatal ou não estatal. São os contornos da definição de um problema público que dão à política o adjetivo “pública”. (SECCHI, 2010, p. 21)

De acordo com o autor “[...] a política pública pode ser composta por mais políticas públicas que a operacionalizam”, assim uma política pública de educação

seria uma macropolítica, por exemplo, podendo contar com diversas políticas públicas para complementar, como políticas para inclusão, para acessibilidade nas escolas entre tantas outras que favorecem a operacionalização da política principal.

Nesse sentido, uma política pública é planejada como caminho para sair de determinada situação indesejada rumo a outra realidade possível. Secchi (2010, p. 07) afirma que “[...] o problema público é a diferença entre a situação atual e uma situação ideal possível para a realidade pública”.

A situação atual que analisamos neste trabalho é a necessidade de universalizar a educação para todos, abandonando ações executadas na perspectiva da segregação ou integração existente, e, por meio de políticas públicas, garantir educação inclusiva para todos.

Como exposto, as leis nas últimas décadas têm favorecido a efetivação da educação inclusiva, porém se faz necessário pensar em ações que devem ser desenvolvidas pelos governos (federal, estadual ou municipal) para colocar em prática esses direitos que estão previstos para garantir o bem-estar da população.

[...] as Políticas Públicas são a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público. (LOPES, 2008, p. 15)

Padilha (2014, p. 3) afirma que “[...] qualquer ação no sentido de promover a construção da inclusão no sistema educacional comum está relacionada à efetivação de um direito social e depende, necessariamente, da intervenção estatal”. Portanto a garantia de uma educação inclusiva passa necessariamente pela elaboração de políticas públicas para esse fim.

Segundo Padilha (2014), políticas públicas intersetoriais mediante a articulação das ações educacionais com os setores de saúde e assistência social são “[...] fatores indispensáveis para a promoção do acesso e a garantia de permanência do alunado com deficiência no sistema educacional” (PADILHA, 2014, p. 305).

2.2. Políticas Públicas intersetoriais como mecanismo de planejamento e efetivação de direitos

As políticas públicas costumam ser planejadas setorialmente. Ações na área da saúde, não raro, envolvem apenas órgãos da saúde, por exemplo, ou ações na

área da educação são planejadas e executadas pelos setores educacionais. Cada ação é tratada isoladamente, sem que exista uma inter-relação entre os diferentes envolvidos para que seja possível atender todas as dimensões sociais de uma determinada demanda.

[...] cada política é tratada isoladamente sem considerar as necessidades dos cidadãos. Apesar dessas políticas apresentarem de maneira fragmentada sua solução a questão é complexa, não dependendo apenas da intervenção de uma das políticas sociais, mas de sua inter-relação. (JUNQUEIRA, 1998, p.12)

Por exemplo, para que a educação inclusiva seja implementada, não raro é importante que as ações sejam planejadas, de maneira integrada, de modo intersetorial entre saúde, assistência social e educação. É possível oferecer uma política de inclusão escolar que atenda todos os quesitos para garantir escolarização para essa criança. Mas se não existe possibilidade de oferecer um médico especialista quando necessário, ou terapias que possam ser articuladas com as ações que ocorrem na escola, ou dar suporte ao trabalho dos professores dependendo do caso, essa falta de articulação pode prejudicar a efetivação das próprias ações escolares. Essa necessária articulação pode ser chamada de intersetorialidade, que, segundo Draibe (2015, p. 488), é definida como: “[...] arranjo de políticas e ações setorialmente distintas, cuja articulação supõe-se vantajosa para dar conta das várias dimensões de uma dada realidade”.

Seu objetivo é favorecer o cidadão de maneira que possa garantir seu bem-estar social.

[...] a intersetorialidade é antes uma articulação de saberes e experiências no Planejamento, realização e avaliação de ações destinadas a alcançar efeito sinérgico em situações complexas, visando ao desenvolvimento social. (DRAIBE, 2015, p. 489)

Políticas Públicas intersetoriais podem favorecer a construção de sistemas inclusivos de ensino, no sentido de oferecer oportunidade para que todos possam aprender.

[...] educação não é apenas uma área restrita aos órgãos de ensino. A visão intersetorial respalda-se nas ações integradas de todos os demais segmentos governamentais e não governamentais de municípios e estados, estendendo as responsabilidades de atuação educacional para além dos sistemas de ensino. (MANTOAN; SANTOS, 2010, p. 56)

É importante planejar uma política que favoreça o acesso de todos os alunos

aos atendimentos que cada um necessita, que forneça formação tanto para professores, comunidade escolar, como para médicos, terapeutas e assistentes sociais, que articule reuniões e trocas entre as equipes dos vários setores buscando sempre a melhor forma de atender e garantir o bem-estar das pessoas envolvidas em todas as dimensões sociais que sejam necessárias.

Em 2012, a Lei_12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, trouxe como uma de suas diretrizes a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com TEA.

Art. 2º São diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

I - a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista. (BRASIL, 2012)

E em 2015, a articulação intersetorial na implementação de políticas públicas está prevista na Lei nº 13.146/15, Lei Brasileira de Inclusão.

Art. 28 Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:[...]

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas. (BRASIL, 2015)

Portanto, as Políticas Públicas intersetoriais já são previstas nas principais leis que tratam da questão pública universalização da educação, com foco nas pessoas com deficiência e transtorno do espectro autista.

Segundo Cavalcanti, Batista e Silva (2013), essa articulação de diversos setores em torno de objetivos comuns deve ser o princípio norteador da construção das redes municipais.

2.3. A organização do Sistema Nacional de Educação

Sistema é definido como um conjunto de elementos interdependentes que se inter-relacionam para formar uma determinada estrutura. Segundo Saviani (2014, p. 10), “Sistema é uma organização objetiva resultante da atividade sistematizadora que se dirige à realização de objetivos coletivos”. Para o autor, “Quem faz o sistema educacional são os educadores [...] quando sua prática educativa é orientada teoricamente de modo explícito” (SAVIANI, 2014, p. 10). Ele afirma que o sistema

educacional é o resultado de uma atividade intencional coletiva.

No Brasil, desde a década de 1930, existiram oportunidades de se estabelecer um Sistema Nacional de Educação. Porém, por diversos fatores isso não se concretizou. Com o Plano Nacional de Educação de 2001 surgiram novos debates sobre o Sistema Nacional de Educação, que foram recolocados no Plano Nacional de Educação hoje em vigor. Todo esse processo imprimiu o formato da educação brasileira nos dias de hoje no caminho do que já estava estabelecido na Constituição Federal de 1988 e na Lei nº 9.394 de 1996 (LDB): a definição da organização nacional com responsabilidades partilhadas entre a União, os estados, o distrito federal e os municípios, compostos por suas respectivas unidades escolares.

Essa estrutura não pode ser considerada um Sistema Nacional de Educação. Segundo Saviani (2014), existe uma diferença entre Sistema e Estrutura.

A estrutura implica a própria textura da realidade; indica a forma como as coisas se entrelaçam entre si [...] O sistema, em contrapartida, implica uma ordem que o homem impõe à realidade [...] O homem sofre a ação das estruturas, mas na medida em que toma consciência dessa ação, ele é capaz de manipular a sua força agindo sobre a estrutura de modo que lhe atribua um sentido. (SAVIANI, 2014, p. 9)

Portanto, no Brasil existe uma estrutura que organiza as responsabilidades da União, dos estados e dos municípios com a organização da Educação. Porém, ainda não há um Sistema Nacional de Educação. Essa estrutura permite que cada estado e município organize seus próprios sistemas de Ensino

A Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996¹, em seu artigo 211 estabelece que a União, os estados, o distrito federal e os municípios organizarão, em regime de colaboração, os seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a

¹ Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias.

universalização do ensino obrigatório. (BRASIL, 1996)

Na LDB a organização da educação é especificada no Título IV onde estabelece o regime de colaboração dos sistemas de ensino, as incumbências da União, dos estados e as dos municípios, e as responsabilidades dos estabelecimentos de ensino.

Até a aprovação da LDB só existia no Brasil o Sistema Federal e os Sistemas Estaduais e do Distrito Federal. Esses eram responsáveis pelas escolas de educação básica públicas e particulares. Com a Lei nº 9394/96, os órgãos responsáveis pela educação da União passam a ser o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação. Os do Estado são Secretarias Estaduais de Educação, Conselhos Estaduais de educação e Delegacias Regionais de educação ou Subsecretarias de educação. E nos Municípios as Secretarias Municipais de Educação e os Conselhos Municipais de educação.

Conforme descentralização proposta pela Constituição de 1988, o município pode ou não ter sistema de ensino próprio. Caso não tenha, fica vinculado ao sistema estadual de ensino. O parágrafo único do artigo 11 da LDB afirma que “os municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica” (BRASIL, 1996).

A educação básica no Brasil se divide em três níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A Educação Infantil é oferecida em creches e pré-escolas. Para crianças de até 3 anos em creches, e em pré-escolas para crianças de 4 e 5 anos. Sua finalidade é o desenvolvimento integral da criança.

O Ensino Fundamental tem duração de nove anos, iniciando-se aos 6 anos de idade e tem como objetivo a formação básica do cidadão.

O Ensino Médio tem duração mínima de três anos. Segundo a LDB, atendida a formação geral do educando, o Ensino Médio poderá também prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Para os alunos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio é oferecida a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A Educação Especial é apresentada no capítulo V da LDB:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos

globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Mantoan e Santos (2010) definem Sistemas de Ensino como:

[...] o conjunto das instituições de educação escolar públicas e privadas, de diferentes níveis e modalidades de ensino, e o conjunto de órgãos educacionais, administrativos, normativos e de apoio técnico-pedagógico. Embora distintos, esses dois conjuntos são interdependentes e interagem entre si com unidade, garantida por normas comuns elaboradas pelo órgão competente. Visam ao desenvolvimento do processo educativo e são abertos ao meio que se inserem. (MANTOAN; SANTOS, 2010, p. 52)

Essa definição de Sistema de Ensino de Mantoan e Santos se refere à estrutura dos sistemas de ensino estaduais e municipais, e é uma visão diferente da apresentada por Saviani.

Saviani defende a existência de um Sistema Nacional de Educação que, segundo ele:

[...] é a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo que formem um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país. (SAVIANI, 2014, p. 51)

Para Saviani (2014, p. 51-52), a forma adequada de atender as necessidades educacionais de um país organizado sob o regime federativo é por meio de um Sistema Nacional de Educação. Pois a federação é a unidade de vários estados que se articulam tendo em vista assegurar necessidades comuns; portanto, seria possível oferecer o mesmo padrão de qualidade na educação para todo o país. Para ele:

[...] a melhor forma de fortalecer as instâncias locais, não é necessariamente, lhes conferir autonomia [...] a melhor maneira de respeitar a diversidade dos diferentes locais e regiões é articulá-los no todo [...] (SAVIANI, 2014, p. 56)

Saviani (2014, p. 15) afirma que a origem dos sistemas educacionais coordenados pelo poder público está na exigência de se organizar o funcionamento das instituições escolares, e que “[...] sistema implica organização conforme normas próprias (o que lhe confere um elevado grau de autonomia) e comum (isto é, que obrigam a todos os seus integrantes)” (SAVIANI, 2014, p. 17). Como nas sociedades modernas apenas o Estado tem legitimidade para legislar, só se pode falar de sistema em esfera pública, e as instituições particulares integram o sistema público de ensino, pois devem seguir as normas comuns segundo Saviani.

O Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014 determina diretrizes,

metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024.

[...] o plano educacional é exatamente o instrumento que visa introduzir racionalidade na prática educativa como condição para se superar o espontaneísmo e as improvisações que são o oposto da educação sistematizada e de sua organização na forma de sistema. (SAVIANI, 2014, p. 82)

O objetivo do Plano seria evitar a descontinuidade que pode ocorrer caso as políticas de educação sejam compreendidas como políticas de gestão, a cada troca de governo, por exemplo. O Sistema Nacional de Educação Brasileiro teria como função estruturar a adequação das leis que organizam os sistemas estaduais e municipais.

No momento, cada estado e município tem autonomia para ter seu próprio sistema de Ensino, e seus Planos Estaduais e Municipais de Educação de acordo com o Plano Nacional e suas estratégias adequadas a realidade local.

Mantoan e Santos (2010, p. 68) afirmam que o município tem autonomia para analisar sua realidade e decidir os atendimentos necessários à sua população, por isso o “Plano Municipal de Educação é um documento da maior importância para a operacionalização das políticas públicas inclusivas”.

3. A modalidade da Educação Especial e as diferenças de atuação dentro dos paradigmas

3.1. Retomando o histórico da educação nacional sob a óptica dos paradigmas

O breve histórico sobre os marcos legislativos internacionais e nacionais nos mostra como esse conjunto de legislações vem contribuindo para que o sistema educacional brasileiro avance em direção de seu aprimoramento no sentido de atender a todas as crianças, adolescentes e jovens brasileiros.

Pode-se notar uma mudança conceitual significativa em curso. No momento da elaboração da Constituição Federal e da própria LDBEN, o paradigma hegemônico era o da integração. Como já mencionado, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão foram elaboradas na perspectiva social, inclusiva. Nesse contexto, é importante diferenciar os dois termos: inclusão e integração.

Moraes afirma que (2017, p. 10) na maioria dos países, tanto desenvolvidos quanto em desenvolvimento, diferentes paradigmas definiram a educação das pessoas com deficiência: a segregação, a integração e a inclusão.

A segregação, cuja ênfase é a diferença, caracteriza-se pela separação de crianças com deficiências para o ensino em instituições especializadas, escolas e classes especiais, substitutivas ao ensino comum. Já a integração reflete algum grau de aceitação desses alunos, uma vez que lhes é permitido frequentar escolas regulares, desde que possam se ajustar ao sistema educacional padrão. A inclusão fundamenta-se no reconhecimento do direito à educação, sendo as escolas responsáveis pelo ensino de cada aluno e por realizar os ajustes necessários ao seu aprendizado (Unesco, 2009). (MORAES, 2017, p. 10-11)



Figura 2 – Paradigmas educacionais.

Fonte: Garcez (2017).

A Figura 2 ilustra os principais paradigmas educacionais. E, pelo percurso legislativo descrito até aqui, podemos perceber como a educação brasileira foi perpassada por esses paradigmas ao longo do tempo.

Resumidamente, podemos dizer que, desde a Colônia até a Independência, a maioria das pessoas estava excluída do sistema educacional brasileiro. Como já mencionado, as elites sempre estiveram na condução das políticas educacionais brasileiras e, assim, tinham o poder de determinar quem poderia ou não receber educação, quando e como determinados grupos poderiam ser inseridos no sistema educacional. Esse mecanismo foi central para que durante um longo período educação fosse compreendida como um direito restrito a um pequeno grupo, enquanto a maior parte da população era excluída.

No decorrer desse percurso histórico, as pessoas com deficiência estiveram entre as que menos receberam atenção do Estado e da sociedade [...] a oferta educacional praticamente inexistiu durante os três primeiros séculos da história brasileira pós-invasão portuguesa. (PADILHA, 2014, p. 10)

Quando a Educação Especial¹ passou a existir, se deu de forma controversa, segundo Padilha (2014), com a transferência da responsabilidade do estado para a iniciativa privada.

Os resultados desse modelo de atuação consistiram na criação de “classes especiais” e instituições especializadas (públicas e privadas) no atendimento às pessoas com deficiência, elementos que contribuíram com a manutenção da exclusão, uma vez que esses indivíduos eram – e ainda são - incitados a permanecer fora do sistema educacional comum. (PADILHA, 2014, p. 10)

¹ Modalidade responsável pela oferta educacional às pessoas com deficiência.

Portanto, até a Constituição Federal de 1988, a educação de pessoas com deficiência era oferecida de forma segregada, em escolas especiais ou em classes especiais, separadas dos demais estudantes dentro de escolas comuns.

Com o passar dos tempos e com as reivindicações de movimentos interessados em acabar com a exclusão de pessoas com deficiência, começa a surgir uma política voltada para garantia do direito a educação a todos.

A construção de uma educação excludente não ocorreu sem resistências. À medida que o país foi se desenvolvendo, construindo sua independência e, posteriormente, modernizando suas estruturas políticas, sociais e econômicas, os setores marginalizados procuravam — e ainda procuram — subverter a ordem imposta pelas elites, se mobilizando em torno do direito de participar da vida em sociedade, mediante a concessão e a efetivação de direitos civis, políticos e sociais. A educação logo foi inserida no contexto das lutas, pois havia — como ainda há — o desejo de participar do sistema e modificá-lo radicalmente. (PADILHA, 2014, p. 10)

Entendendo a Constituição como consenso legislativo para o atendimento dessas demandas, entre outras, ganha força a organização de políticas públicas para efetivação de um sistema educacional inclusivo. Sua promulgação influencia diretamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que preconiza a expansão de matrículas de pessoas com deficiência na rede pública, com a prevalência do modelo de escolas e salas especiais e, portanto, sob a perspectiva da integração dessa parcela do alunado em escolas comuns. Importante mencionar a adoção do termo integração como a inserção parcial e condicionada às possibilidades previstas para cada pessoa, ou seja, uma forma de inserção que depende da capacidade de adaptação do estudante com deficiência a um sistema escolar que se mantém fixo. Assim, chamamos de integração, e não ainda de inclusão, esse processo que passou a ocorrer desde a promulgação da LDB, pois, para garantir um sistema educacional inclusivo, os sistemas de ensino devem estar dispostos a realizar mudanças como parte de um movimento de reorganização contínuo no sentido de ofertar educação de qualidade a todos e a cada estudante.

Segundo Mantoan e Santos (2010), essa transformação envolve a utilização de práticas pedagógicas que contemplem as diferenças:

Essas novas práticas não implicam em um ensino diferenciado para alguns alunos, mas em um ensino diferente para todos, em que os alunos tenham condições de aprender segundo suas próprias

capacidades, sem adaptações que diferenciem currículos, atividades e avaliações. (MANTOAN; SANTOS, 2010, p. 9)

Assim, o aumento do número de matrículas de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação gerado pela promulgação da LDB foi imprescindível em termos de ampliação do acesso, mas não suficiente para estabelecer um sistema educacional inclusivo, posto que não significou a operacionalização da educação especial como modalidade e serviço atuando na perspectiva da inclusão.

Ainda segundo Mantoan (2003), a inclusão, ao contrário da integração, prevê a inserção escolar de todos os alunos nas salas de aula comuns de forma completa e sistemática. Ela é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas. Em suas palavras: “[...]escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades” (MANTOAN, 2003, p. 16).

Sampaio (2009) afirma que a organização de um sistema educacional inclusivo é direito de todos e, dessa forma, é dever de cada um dos entes federados o desenvolvimento dos serviços e ferramentas necessárias para que todos possam aprender.

[...] para que a inclusão se concretize, faz-se necessária uma mudança ideológica na sociedade, o que se reverterá em uma mudança no sistema educacional.

[...] A educação inclusiva [...] favorece o desenvolvimento da consciência de que todos são igualmente beneficiários de direitos e deveres e incentiva o debate permanente sobre causas coletivas. (SAMPAIO, 2009, p. 42, 44)

Segundo Padilha (2014), a educação inclusiva só será possível quando a sociedade construir a inclusão em seu interior quando não admitir mais:

[...] a desigualdade social e a desumanização impostas cotidianamente pelo sistema, os indivíduos terão a possibilidade de entender o funcionamento da educação como meio de reprodução da exclusão, do preconceito, da injustiça e da exploração a serviço do capitalismo. Assim, poderão os indivíduos compreender, definitivamente, seu papel inclusivo, emancipador, libertário, dialógico, criativo e crítico ao transformá-lo no dia a dia, no interior das instituições de ensino e do aparelho estatal, de forma que o processo ocorra democraticamente, de baixo para cima, com a assegurada participação de todos. (PADILHA, 2014, p. 22)

Assim, tornar a educação inclusiva exige uma nova postura da sociedade e da comunidade escolar para exigir do Estado uma agenda de políticas públicas comprometida com a Educação inclusiva que deve ser a base de uma política de Estado e não de governo como afirma Padilha (2014).

Construir um sistema educacional inclusivo não significa, portanto, somente expandir a oferta de vagas ou adaptar as instituições escolares a alguns padrões de acessibilidade, de modo a facilitar o acesso do alunado às suas dependências. Significa tornar a instituição escolar pública, integral, acolhedora, dinâmica, interessante, criativa, contestadora, reflexiva, e social, cultural e politicamente ativa. Implica modificar radicalmente os programas de formação de professores, as estruturas físicas escolares, os mecanismos de avaliação da aprendizagem, os currículos, os projetos político-pedagógicos, as práticas pedagógicas e, finalmente, o cotidiano escolar. (PADILHA, 2014, p. 17)

Nesse caminho, a educação brasileira tem avançado no paradigma da inclusão educacional. O Plano Nacional de Educação e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência são exemplos de leis aprovadas nos últimos anos que trazem a necessidade de garantir uma educação inclusiva, afastando-se da perspectiva da integração. O PNE em sua redação deixa evidente “[...] a garantia de sistema educacional inclusivo” (BRASIL, 2014), e a Lei Brasileira de Inclusão, o direito ao “[...] sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2015).

Esses dois documentos estabelecem o Atendimento Educacional Especializado já na perspectiva da educação inclusiva, diferentemente de como ele era concebido na LDBEM nº 9.394/96. Importante registrar que a mudança de referência para a execução desse serviço já estava apontada na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em 2008.

Na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, o funcionamento do AEE estava organizado de forma a focalizar a especificidade das aprendizagens dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, dando suporte escolar público-alvo da educação especial para acompanhar o desenvolvimento das atividades de sala de aula. Não havia menção à importância da cooperação entre o professor do AEE e o professor da sala comum para a apropriação mútua de metodologias e recursos que promoveriam um melhor processo de ensino-aprendizagem para todos os estudantes.

Com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o Atendimento Educacional Especializado passa a ser organizado para “[...] suprir as necessidades de acesso ao conhecimento e à participação dos alunos nas escolas comuns [...]” (MANTOAN; SANTOS, 2010, p. 30):

[...] trata-se de um serviço de educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminam barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. O atendimento complementa e/ou suplementa a formação do aluno com vistas à sua autonomia e independência na escola e fora dela. (MANTOAN; SANTOS, 2010, p. 29)

Trata-se, portanto, de um serviço que oferece recursos para que o aluno tenha acesso a aprendizagem e participação, tal qual consolidado no texto da Lei Brasileira de Inclusão:

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. (BRASIL, 2015)

3.2. O Atendimento Educacional Especializado como serviço de apoio à inclusão escolar

Para possibilitar que todos participem de maneira equitativa e favorecer a educação inclusiva, está posta a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Mas, como todo e qualquer serviço, sua mera existência não significa o favorecimento de um processo educacional inclusivo. Assim, se o AEE está sendo realizado dentro de um sistema que trabalha na perspectiva da integração, ele pode se configurar em um instrumento que apenas integra o educando ao, por exemplo, ficar responsável pelo processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Numa perspectiva inclusiva, o AEE trabalha no sentido de favorecer o acesso ao conhecimento e à participação dos alunos nas escolas comuns, pois conforme as necessidades de cada aluno é ofertado um conjunto de recursos e serviços que contribuem para ampliar ou proporcionar habilidades promovendo a participação plena e que, portanto, devem estar presentes na sala de aula comum. Os professores

de AEE devem conhecer Libras; sistema Braille; recursos tecnológicos e informática aplicada à deficiência visual; recursos ópticos e não ópticos para baixa visão; adaptação de livros didáticos e de literatura para pessoas cegas; orientação e mobilidade para pessoas cegas; Tecnologia Assistiva; comunicação alternativa, e tudo o mais que existe que possa servir para transformar o ambiente escolar em um local acessível para todos. Esses recursos devem estar à disposição cotidianamente, pois são utilizados para favorecer a aprendizagem em sala de aula.

Na sala de recursos multifuncional, esse conhecimento vai sendo disponibilizado conforme as demandas vão sendo configuradas, sempre tendo como meta facilitar o processo de escolarização nos espaços comuns de aprendizagem, afastando-se da noção de que o Atendimento Educacional Especializado é uma espécie de reforço escolar em período diferenciado. Assim, quanto mais o AEE se consolidar como complementar ou suplementar ao trabalho desenvolvido na sala comum, mais está configurado dentro de uma perspectiva inclusiva. Para tanto, seu planejamento deve ser realizado em conjunto com o professor da sala comum.

O professor de educação especial introduz para seus colegas do ensino comum e para os alunos das turmas os equipamentos e recursos que são utilizados por seu aluno de educação especial no AEE, para que todos possam compartilhar as atividades escolares de forma cooperativa na sala de aula. (MANTOAN; SANTOS, 2010, p. 33)

O professor do AEE e o professor da sala comum precisam de tempo juntos para organizarem os melhores recursos para aquela turma. É importante também que o professor do AEE participe dos planejamentos coletivos que acontecem durante o ano, assim como em todos os projetos realizados na escola e registrados como projeto político pedagógico.

As escolas podem contar com salas de recursos multifuncionais para a realização do Atendimento Educacional Especializado.

É um espaço organizado preferencialmente em escolas comuns das redes de ensino. Fazem parte desse ambiente de educação especial equipamentos de informática, ajuda técnica e materiais pedagógicos e mobiliários adaptados para atender às necessidades dos alunos. (MANTOAN; SANTOS, 2010, p. 34)

Essas salas também podem atender às escolas próximas, ou pode haver escolas que não têm uma sala de recurso multifuncional, mas em que o Atendimento

Educacional Especializado acontece. O Importante é que o AEE faça parte do cotidiano das unidades escolares e de seus educadores.

A sala de recursos multifuncionais como espaço de AEE oferecido na escola comum que o aluno frequenta afirma esse serviço da educação especial na perspectiva inclusiva, distanciando esses alunos de centros especializados públicos e particulares que os privam de um ambiente de formação comum a todos, discriminando-os e excluindo-os dos espaços de ensino e de aprendizagem dessa natureza. (MANTOAN; SANTOS, 2010, p. 35)

Na opinião de Mantoan e Santos (2010 p. 36), o AEE propicia uma oportunidade para que os alunos aprendam a conviver com as diferenças, quando é realizado na escola comum, o que beneficiará a todos os alunos na vida pública cidadã.

3.3. Aspectos gerais sobre o Atendimento Educacional Especializado e o estudante com Transtorno Global do Desenvolvimento

Até 2012, segundo o DSM IV², os Transtornos Globais do Desenvolvimento eram caracterizados por déficits graves e perturbações generalizadas em múltiplas áreas do desenvolvimento, incluindo deficiências na interação social, na comunicação, e a presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas.

Sob essa classificação se descrevem diferentes transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas qualitativamente. São eles:

- Autismo;
 - Síndrome de Rett;
 - Transtorno ou Síndrome de Asperger;
 - Transtorno Desintegrativo da Infância;
 - Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação.
- (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 13)

A nova edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Psiquiátrica Americana, o DSM-5, publicada em 2013, trouxe mudanças na definição dos Transtornos Globais do Desenvolvimento.

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento, que incluíam o Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância e as Síndromes de Asperger e

² Manual de classificação das doenças mentais elaborado pelos psiquiatras da Associação de Psiquiatria Norte-Americana. Esse manual de diagnósticos passou a tomar importância a partir da 3ª edição, na qual optou-se por uma postura descritiva das doenças, restringindo-se ao trabalho de descrever os sintomas e agrupá-los em síndromes.

Rett foram absorvidos por um único diagnóstico, Transtornos do Espectro Autista. A mudança refletiu a visão científica de que aqueles transtornos são na verdade uma mesma condição com gradações em dois grupos de sintomas: Déficit na comunicação e interação social; Padrão de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos. (ARAUJO; LOTUFO NETO, 2014, p. 70)

O Transtorno do Espectro Autista, que absorveu, portanto, os Transtornos Globais do Desenvolvimento, está definido comum dos transtornos do neurodesenvolvimento.

Os transtornos do neurodesenvolvimento são um grupo de condições com início no período do desenvolvimento. Os transtornos tipicamente se manifestam cedo no desenvolvimento, em geral antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência. (DSM-5, 2014, p. 31)

Segundo o DSM-5, o Transtorno do Espectro Autista é caracterizado da seguinte forma:

O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. (DSM-5, 2014, p. 31)

Esse transtorno é definido como uma condição que envolve possível prejuízo na comunicação, na interação social, repertório restrito de interesses e repetitivos. Esses sintomas estão presentes desde a infância e podem se manifestar em conjunto ou isoladamente, diferentemente de um indivíduo para o outro. Por isso, a ideia de espectro é apropriada para sua definição, pois permite as variações de sintomas e comportamentos entre cada indivíduo.

O diagnóstico para sua atestação é clínico e realizado por meio de profissionais como médicos, psiquiatras, neuropsiquiatras, psicólogos e psicopedagogos que utilizam, de forma geral, a observação da criança, relato dos pais e professores sobre seu desenvolvimento comportamental

No diagnóstico do transtorno do espectro autista, as características clínicas individuais são registradas por meio do uso de especificadores (com ou sem comprometimento intelectual concomitante; com ou sem comprometimento da linguagem concomitante; associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental), bem como especificadores que descrevem os sintomas autistas (idade da primeira preocupação; com ou sem perda de habilidades estabelecidas; gravidade). Tais especificadores oportunizam aos clínicos a individualização do diagnóstico e a comunicação de uma descrição clínica mais rica dos indivíduos afetados. Por exemplo, muitos indivíduos anteriormente diagnosticados com transtorno de Asperger atualmente receberiam um diagnóstico de transtorno do espectro autista sem comprometimento linguístico ou intelectual. (DSM-5, 2014, p. 32)

Não existem exames laboratoriais para se confirmar essa avaliação. Esses são realizados para descartar outras hipóteses clínicas, daí o conceito de que o transtorno do espectro do autismo é um diagnóstico estabelecido de maneira diferencial.

Com frequência, os TEA ocorrem concomitantemente com outras condições médicas, e é importante assinalar, desde já, que a presença de uma outra condição médica (como a síndrome de Angelman, a síndrome de Down e a síndrome do X-frágil, por exemplo) não exclui necessariamente o diagnóstico de TEA. (SCHWARTZMAN, 2018, p. 17)

Segundo Schwartzman (2018), a equipe multidisciplinar deve investigar, após confirmar a hipótese de Transtorno do Espectro Autista, eventuais comorbidades e analisar os prejuízos e habilidades presentes para formular um tratamento que atenda as necessidades específicas de cada paciente. Dentro dessa perspectiva clínica, o Transtorno do Espectro Autista não tem cura, mas é possível ter seus prejuízos na comunicação social, nas interações sociais e na comunicação não verbal e verbal reduzidos. Schwartzman (2018, p. 21) afirma que “[...] pacientes que tenham bom potencial e que sejam expostos precocemente ao tratamento podem ter seus prejuízos significativamente reduzidos”. Essa visão está dentro do Modelo Médico de deficiência.

O Modelo Médico (ou Biomédico) da Deficiência a compreende como um fenômeno biológico. Segundo tal concepção, a deficiência seria a consequência lógica e natural do corpo com lesão, adquirida inicialmente por meio de uma doença, sendo uma como consequência desta. [...] Uma vez sendo identificada como orgânica, para se sanar a deficiência, dever-se-ia fazer uma ou mais intervenções sobre o corpo para promover seu melhor funcionamento (quando possível) e reduzir assim as desvantagens sociais a serem vividas. (FRANÇA, 2013, p. 60)

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência tem sua definição de deficiência baseada na perspectiva social que, diferentemente do modelo clínico apresentado, estabelece essa conceituação como algo ocasionado pela relação da pessoa com a inacessibilidade encontrada no meio. Ou seja, a desvantagem econômica ou social resultante dessa não acessibilidade tem como origem a incapacidade organizativa da sociedade em possibilitar a participação plena de pessoas que estão fora dos padrões dominantes.

A definição de pessoa com deficiência estabelecida na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência também é utilizada na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Em ambos os marcos legais, pessoa com deficiência é definida como:

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015)

Além de considerar as pessoas com Transtorno do Espectro Autista como pessoas com deficiência, a Lei nº 12.764 de 2012 já mencionada trouxe várias conquistas em termos de direitos para essa parcela da população. Estabelece, por exemplo, o direito ao diagnóstico e o atendimento multiprofissional, a nutrição adequada, os medicamentos, informações que auxiliem no diagnóstico e tratamento, acesso a educação, moradia, mercado de trabalho, à previdência social e à assistência social.

Assegura ainda o direito a acompanhante especializado quando necessário. Vale lembrar que, até sua aprovação, eram os pais que pagavam esse acompanhante em escolas particulares. Essa garantia, em caso de comprovada necessidade, favoreceu também a contratação desses profissionais nas escolas públicas. No caso das escolas particulares, a lei impôs caráter de obrigatoriedade desse apoio técnico, ficando proibida a cobrança por esse serviço educacional.

[...] não há atualmente qualquer possibilidade de cobrança de valores adicionais da pessoa com deficiência para custeio dos apoios necessários, incluindo-se aqui, também, a impossibilidade de cobrança pela disponibilização do acompanhante especializado, pois cabe à escola se adequar à pessoa com deficiência, e não o contrário. (BRAGA-KENYON; TIBYRIÇÁ, 2018, p. 70)

Ressalta-se que o profissional de apoio contribui para a efetivação da inclusão escolar, pois amplia a participação do aluno em igualdade de condições com os demais colegas de turma. Com sua mediação em sala de aula, formas alternativas de comunicação podem ser trabalhadas mobilizando a interação entre pares e o acesso ao conhecimento de maneira mais efetiva. A lei não especifica qual deve ser a formação desse profissional.

Sobre o direito ao diagnóstico, como visto anteriormente, não existem exames laboratoriais para identificar o Transtorno do Espectro Autista. É necessária uma avaliação realizada por diferentes profissionais para se chegar a esse diagnóstico. Por conta de os primeiros sinais começarem a aparecer entre o primeiro e o segundo ano de vida, as famílias que percebem sinais condizentes com esse transtorno em seus filhos encontram dificuldades para obter a confirmação dessa hipótese diagnóstica. Vale destacar que a intenção da Lei nº 12.764/2012 em garantir o direito ao diagnóstico precoce, ainda que não definitivo, baseia-se na compreensão que quanto mais cedo são iniciadas ações de habilitação, o tratamento de pessoas com Transtorno do Espectro Autista, melhor é seu prognóstico de desenvolvimento e sua inserção social plena.

[...] há uma tendência atual a se identificarem bem mais precocemente crianças “em risco” de desenvolver autismo. Seria muito interessante que pudéssemos contar, realmente, com este tipo de conceito, pois poderiam ser implementados procedimentos com a finalidade de minimizar os prejuízos e, quiçá, em casos menos severos, impedir que cheguem a causar disfunções adaptativas significativas. Não se trataria de “curar” o autismo, mas, sim, de reduzir ao máximo os danos, permitindo adaptação compatível com prognóstico bem mais favorável. (SCHWARTZMAN; ARAUJO, 2014, p. 40)

Para além do direito ao diagnóstico e aos atendimentos relacionados à área da saúde, o direito à educação da pessoa com Transtorno do Espectro Autista está previsto na mesma lei, ainda que não esteja apontada uma diretriz específica. Segundo Tibyriçá e D’Antino (2018, p. 57), os princípios norteadores do direito à educação da pessoa com Transtorno do Espectro Autista também estão previstos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e na Lei Brasileira de Inclusão que assim estabelecem:

[...] sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas,

sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Art. 27. (BRASIL, 2015)

Frequentar a escola comum tem um papel importante para desenvolvimento dessas crianças, assim como para quaisquer crianças. A convivência entre pares é sempre positiva desde a infância, pois desenvolve habilidades que não seriam trabalhadas em espaços segregados e homogêneos de aprendizagem.

Segundo Cunha (2017, p. 29), a atuação dos profissionais da escola também é fundamental para a articulação com atendimentos da área da saúde, pois muitos casos de Transtornos do Espectro Autista foram percebidos primeiramente no ambiente escolar:

Em ambientes educativos, a inclusão ensina os alunos a valorizar a diferença pela convivência, com espírito solidário e participativo. Nesse contexto todos os alunos têm possibilidades de aprender, frequentando uma mesma e única turma. (BERETA; VIANA, 2014, p. 124)

Ainda segundo a autora, o envolvimento da família com a escola favorece a inclusão, e essa pode ter os mesmos objetivos e práticas educativas em casa, complementando o trabalho realizado no ambiente escolar.

[...] escola e família precisam ser concordes nas ações e nas intervenções na aprendizagem, principalmente, porque há grande suporte na educação comportamental. Isto significa dizer que a maneira como o autista come, veste-se, banha-se [...] e os diversos estímulos que recebe para o seu contato social precisam ser consoantes nos dois ambientes. (CUNHA, 2017, p. 89)

Assim, a escola é o espaço que propicia a aprendizagem e o exercício da autonomia, uma vez que a singularidade do sujeito e a diversidade do ambiente local estabelecem um ambiente inclusivo favorecendo e ampliando as possibilidades de aprendizagem para todos. Dito de outra maneira, é na escola que se desenvolve uma cultura escolar inclusiva.

4. Análise documental dos marcos legais do município de Guaratinguetá

4.1. Exposição sobre a metodologia

A pesquisa realizada tem como objetivo de estudo a análise de documentos elaborados pela Prefeitura Municipal de Guaratinguetá (SP) sobre como a inclusão educacional de pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades ou superdotação acontece na rede municipal de Ensino. Para isso, foi realizada pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, utilizando pesquisa bibliográfica e documental.

Pesquisa qualitativa é feita quando o objeto de estudo não pode ser mensurável, algo que não pode ser traduzido em números quantificáveis, seu foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada pelos métodos quantitativos. Segundo Lüdke e André (1986), essa concepção de pesquisa pode contribuir para o entendimento de fatos ligados à educação, pois, para realizá-la, é necessário “[...] promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 1).

Inicialmente foi analisada a bibliografia para compor um referencial teórico que permitisse a compreensão do objeto de estudo. Essa pesquisa bibliográfica de livros, artigos e teses deu suporte à pesquisa documental desenvolvida posteriormente.

A pesquisa documental possibilitou o entendimento de como a educação inclusiva é tratada em documentos elaborados pela Prefeitura Municipal de Guaratinguetá, e pelas leis que esse município tem para estruturar a oferta de educação especial. O objetivo foi identificar, nesses documentos, informações sobre como o município busca garantir o direito à educação inclusiva para todos. Essa pesquisa com análise de documentos oficiais e publicações diversas para contemplar a pesquisa bibliográfica, conforme afirmam Lüdke e André (1986, p. 38), “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos”.

Os documentos estudados mostram o Planejamento do Município em Educação para a próxima década. Esses documentos mostram quais são as dificuldades encontradas pela Secretaria da Educação do município em relação à Educação Especial, e as propostas para resolver essas dificuldades nos próximos dez anos planejadas no Plano Diretor e no Plano Municipal de Educação.

Para Lüdke e André (1986, p. 39), esses documentos “Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”,

[...] a pesquisa documental é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno; é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos; é caracterizada como documental quando essa for a única abordagem qualitativa, sendo usada como método autônomo. [...] (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 58)

Os documentos analisados foram o Plano Nacional de Educação, o Plano Municipal de Educação de Guaratinguetá, o documento de Diagnóstico para a Revisão do Plano Diretor e o documento de Prognóstico para a Revisão do Plano Diretor da cidade de Guaratinguetá, e a minuta de lei que Institui o Plano Diretor do Município de Guaratinguetá e o Sistema de Planejamento e Gestão do Desenvolvimento Urbano do município de Guaratinguetá para os próximos anos. Foi realizado também estudo dos resultados de monitoramento do Plano Nacional de Educação e do Plano Municipal de Educação disponíveis no site Observatório do PNE¹ que apresenta indicadores de monitoramento das metas e estratégias do Plano Nacional de Educação.

Toda a análise descrita com base nos marcos legais e nos paradigmas educacionais fez-se necessária para que, ao abordar a educação da cidade de Guaratinguetá, fosse possível lançar mão de subsídios suficientes para perceber como a rede de ensino municipal se encontra organizada com vistas a garantir o direito à educação para todos.

4.2. Sobre Guaratinguetá

¹ O Observatório do PNE é uma plataforma coordenada pelo movimento “Todos Pela Educação” que tem como objetivo monitorar os indicadores referentes a cada uma das vinte metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação e suas respectivas estratégias. “Todos Pela Educação” é uma organização sem fins lucrativos, composta por diversos setores da sociedade brasileira com o propósito de assegurar o direito à Educação Básica de qualidade.

Guaratinguetá é um município do estado de São Paulo, localizado na região do Vale do Paraíba, às margens da Rodovia Presidente Dutra. Está a 163 quilômetros da capital de São Paulo e é cortado pelo Rio Paraíba do Sul.

O município conta com 112.072 habitantes, segundo os dados do último censo realizado. A população estimada em 2018 foi de 121.073 pessoas segundo o site do IBGE².

Guaratinguetá não tem sistema de ensino³ próprio, estando vinculado ao sistema estadual de ensino.

Na esfera municipal, pode existir ou não o sistema de ensino próprio, conforme descentralização aberta pela Constituição Federal de 1988. Se o município não tiver o seu próprio sistema [...], ele permanecerá vinculado do ponto de vista normativo ao sistema estadual de ensino. (MANTOAN; SANTOS, 2010, p. 53)

A organização da educação municipal é constituída por Secretaria Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação

Em 2017, a rede municipal de ensino contava com 10 creches, 24 escolas municipais e 10 escolas vinculadas, essas escolas atendem a Educação Infantil, Ensino Fundamental⁴ I (anos iniciais) e Ensino Fundamental II (anos finais).

Quadro 1 – Número de matrículas do município - 2017

Número de Matrículas - SP - Total por Município - Censo Escolar 2017

				Ensino Regular				Educação Especial (alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos)			
				Educação Infantil		Ensino Fundamental *		Educação Infantil		Ensino Fundamental *	
UF	Nome do Município	Dependência Administrativa	Mediação Didático-Pedagógica	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais
SP	GUARATINGUETA	Municipal	Presencial	728	1.442	5.635	1.754	3	14	278	119

Fonte: Deed/Inep/MEC.

Fonte: Deed/Inep/MEC.

² Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/guaratingueta/panorama>>.

³ Sistemas de ensino constituem o conjunto das instituições de educação escolar públicas e privadas, de diferentes níveis e modalidades de ensino, e o conjunto de órgãos educacionais administrativos, normativos e de apoio técnico-pedagógico (MANTOAN; SANTOS, 2010, p. 52).

⁴ Ensino Fundamental: são considerados anos iniciais a primeira fase do ensino fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano, para sistemas com nove anos de duração. Anos Finais são a segunda fase do ensino fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano, para sistemas com nove anos de duração.

Em 2017 a rede privada de ensino da cidade que atendia Educação Infantil e Ensino Fundamental contava com 33 escolas de Educação Infantil e 14 Escolas de Ensino Fundamental.

Quadro 2 – Número de matrículas do município - 2017

Número de Matrículas - SP - Total por Município - Censo Escolar 2017

				Ensino Regular				Educação Especial (alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos)			
				Educação Infantil		Ensino Fundamental *		Educação Infantil		Ensino Fundamental *	
UF	Nome do Município	Dependência Administrativa	Mediação Didático-Pedagógica	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais
SP	GUARATINGUETA	Privada	Presencial	1.102	1.227	1.862	1.266	17	16	238	5

Fonte: Deed/Inep/MEC.

Fonte: Deed/Inep/MEC.

Se formos comparar a rede privada que presta atendimento nos mesmo níveis de ensino que a rede municipal, podemos concluir que a rede privada atende mais alunos de creche; o número de alunos na Educação Infantil da rede municipal e privada é quase o mesmo; o atendimento de alunos nos anos Iniciais do Ensino Fundamental é muito maior na rede municipal que na privada; mas nos anos finais do ensino fundamental volta a ter valores próximos; mas ainda assim, na rede municipal apresenta um número maior. Nos anos finais do Ensino Fundamental a diferença de matrículas entre as escolas privadas e municipais também diminui, mas a diferença é que aparece na matrícula de alunos em escolas estaduais, 4.342 matrículas. Na cidade de Guaratinguetá as escolas estaduais atendem o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio.

Olhando os números das matrículas de alunos de Educação Especial, é possível observar que a porcentagem de alunos nessa modalidade de ensino é maior na rede privada do que na rede municipal de Guaratinguetá, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, enquanto apenas 4,33% das matrículas no Ensino Fundamental I da rede municipal são de alunos com deficiência, na rede privada essas matrículas chegam a 12,78%.

A rede municipal de ensino de Guaratinguetá conta também com o Programa Municipal de Atendimento Escolar (PROMAE), grupo de profissionais formado por psicólogos, fonoaudiólogos e orientador educacional, que atendem em local

específico toda a rede de ensino municipal. O PROMAE tem por objetivo principal o atendimento dos alunos que evidenciem dificuldades de aprendizagem e/ou adaptação escolar, orientando, avaliando e dando os devidos encaminhamentos junto às escolas. Não foi encontrada uma legislação específica sobre o PROMAE, mas no Estatuto do Magistério, Lei nº 4055, de 22 de julho de 2008, são previstos esses profissionais como parte da carreira de apoio técnico ao magistério municipal.

Segundo informações do documento de revisão do Plano Diretor⁵, 372 alunos receberam em 2017 atendimento educacional especializados (AEE) nas escolas municipais. E o município subsidia um repasse de verba para o atendimento em classes de educação especial de 255 crianças na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

4.3. Análise documental sobre a implementação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva em Guaratinguetá

Para analisar como a rede municipal de ensino de Guaratinguetá está buscando universalizar a educação, foi estudada parte da legislação municipal que trata da Educação. Foram analisados o Plano Municipal de Educação, o monitoramento do PNE e do PME e os documentos de revisão do Plano Diretor Municipal de Guaratinguetá, que está passando por revisão. O Plano em vigor, Lei Complementar nº 23, de 9 de junho de 2006⁶, não tem estabelecido planejamento específico para área de Educação. Como o Plano Diretor deveria ser atualizado a cada dez anos, em 2016 foi apresentada à Câmara de Vereadores proposta de um novo plano, que não foi aprovada. Assim, como o município está atualmente trabalhando nessa revisão, foram lidos os documentos de Diagnóstico e Prognóstico elaborados pelo município para subsidiar esse processo.

Em Guaratinguetá, o Plano Municipal de Educação (PME), Lei nº 4.581/2015⁷, foi aprovado no dia 24 de junho de 2015, data limite fornecida pelo governo federal. Como estabelecido nacionalmente, ele tem duração de dez anos. Nesse documento

⁵ Disponível em : <<https://planodiretor.guaratingueta.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/01/Diagn%C3%B3stico-vers%C3%A3o-final.pdf>>.

⁶ Institui o novo Plano Diretor do Município de Guaratinguetá, nos termos do Artigo 182 da Constituição Federal; do Capítulo III da Lei Federal nº 10.257, de 10 de junho de 2001 - Estatuto da Cidade.

⁷ Institui o Plano Municipal de Educação, na conformidade do artigo 210 e seguintes da Lei Orgânica do Município de Guaratinguetá do Estado de São Paulo.

municipal é possível encontrar estratégias idênticas às do Plano Nacional de Educação para as metas de educação infantil e alfabetização para os estudantes com deficiência transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação. Esse público também é citado nas estratégias relacionadas à educação integral e à educação profissional.

Em relação à Meta 4, específica para a modalidade de Educação Especial, o PME da cidade de Guaratinguetá, assim estabelece:

[...] universalizar, para a população de zero a 17 dezessete anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação e distúrbios de aprendizagem, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, nas formas complementar e suplementar e sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes regulares. (GUARATINGUETÁ, 2015)

Diferentemente do PNE, o documento acrescenta ao público-alvo da Educação Especial os alunos com distúrbios de aprendizagem e não utiliza a expressão sistema educacional inclusivo. Assim, apesar de garantir o Atendimento Educacional Especializado, o PME parece estabelecer ações na perspectiva da integração dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e superdotação.

No Plano Nacional de Educação, o que está proposto é uma educação inclusiva para todos, dado que estabelece como diretriz a configuração de um sistema educacional inclusivo. Esse mesmo objetivo não aparece no Plano Municipal de Educação de Guaratinguetá, pois na meta específica sobre a modalidade de Educação Especial, além de não mencionar “educação inclusiva”, apresenta a expressão “integração nas classes regulares”.

Por essa análise é possível afirmar que o Plano Municipal de Educação de Guaratinguetá estabeleceu como meta a integração dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, estendendo esse objetivo para os alunos com distúrbios de aprendizagem, lançando mão de estratégias com regras específicas para planejar e avaliar, como salas de reforço ou aceleração.

Na Figura 3 podemos ver que a Meta do PME é, até 2025, ter 100% de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou

superdotação em salas regulares, até o ano de 2017 já conta com 86,3% desses alunos matriculados em classes comuns da educação básica.

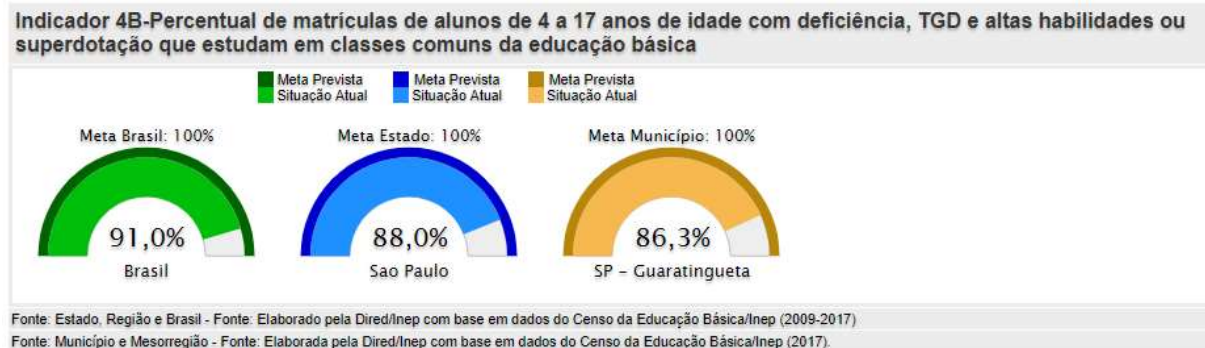


Figura 3 – Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência: União, estado e município.

Fonte: Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php>>.

Observando os Gráficos 1 e 2, é possível notar que a partir de 2010 as classes especiais dentro das escolas comuns deixam de existir na cidade, e começa a aumentar o número de alunos com deficiência em classes comuns. Diminui também a matrícula em escolas exclusivas.

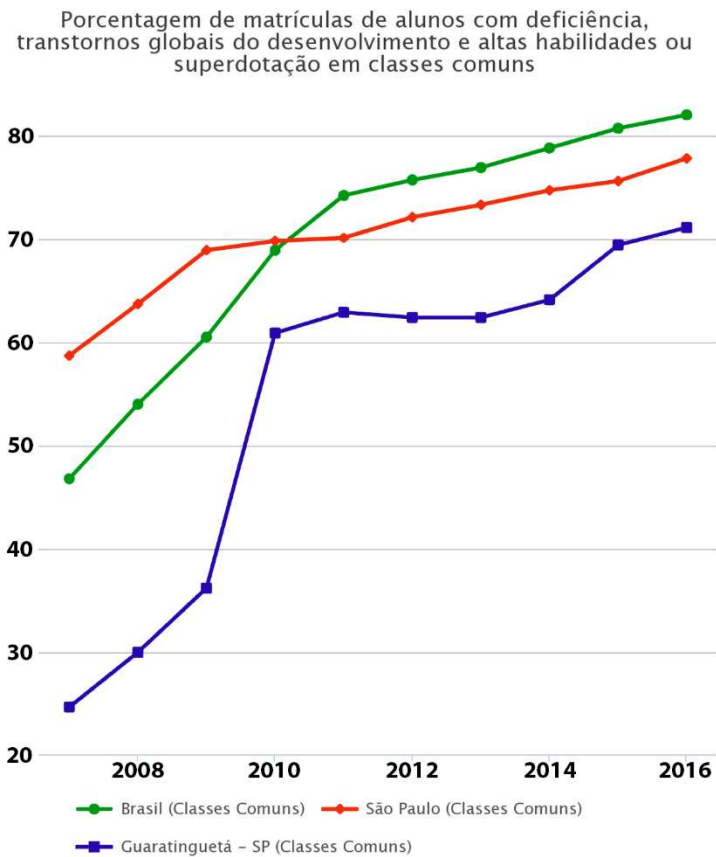


Gráfico 1 – Percentuais de alunos com deficiências em classes comuns: União, estado e município.

Fonte: Observatório do Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br>>.



Gráfico 2 – Percentuais de alunos com deficiências em classes comuns: município de Guaratinguetá.

Fonte: Observatório do Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br>>.

É possível verificar também que cresceu muito a quantidade de alunos matriculados em classes comuns, acompanhando o ocorrido em todo o país a partir de 2010. Porém, apenas garantir vagas em classes comuns para estudantes público-alvo da Educação Especial é importante, mas não é o suficiente para efetivar uma educação inclusiva. Os dados quantitativos disponíveis não mostram, por exemplo, os serviços de apoio que estão garantidos para além do acesso à escola.

A Estratégia 4.2 do Plano Nacional de Educação, que trata do atendimento das crianças de 0 a 3 anos, não consta no Plano Municipal de Educação de Guaratinguetá.

4.2) promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (BRASIL, 2014)

Assim, não foram encontrados levantamentos ou indicadores municipais específicos para creches, ou quantidade de alunos com deficiência que seus familiares possam buscar o atendimento escolar, pois o PME não possui essa estratégia.

A Estratégia 4.2 do PME, relativa às estratégias 4.3 e 4.4 do PNE, fazem referência ao Atendimento Educacional Especializado. Nesse quesito, o PNE fala sobre implementar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o AEE, enquanto o PME pretende o mesmo, mas cita a formação continuada de professores para AEE na Estratégia 4.3, propondo conjuntamente uma articulação dos serviços de assistência social e saúde com a educação. É possível perceber, portanto, que o município estabelece uma diretriz no sentido de criar uma política intersetorial para atender esse público estudantil.

Segundo o monitoramento dessa estratégia, o número de matrículas no Atendimento Educacional Especializado também é crescente no município. Porém, segundo o documento “Diagnóstico da Revisão do Plano Diretor”, nem todas as escolas possuem as salas específicas para a realização do AEE. Em algumas escolas, esse atendimento ocorre em locais adaptados, como bibliotecas, por exemplo. A

formação continuada dos docentes para desenvolverem o Atendimento Educacional Especializado, segundo monitoramento do Plano Municipal de Educação, está em andamento.

Entre as estratégias para alcançar a meta proposta é possível encontrar várias semelhantes às do PNE. Algumas, entretanto, especificam iniciativas locais, como a Estratégia 4.6:

[...] fortalecer, preferencialmente em parceria com órgãos e instituições afins, os centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria já existentes no Município, articulados e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos professores da Educação Básica com os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação e distúrbios de aprendizagem. (GUARATINGUETÁ, 2015)

Para cumprimento dessa meta, conforme já foi mostrado, a Secretaria da Educação de Guaratinguetá desenvolve o Programa Municipal de Apoio Escolar (PROMAE). Mesmo sendo uma meta em andamento segundo o monitoramento do PME, a administração pública expõe preocupações sobre sua efetivação no documento Diagnóstico da Revisão do Plano Diretor:

- à dificuldade em estabelecer trabalho em rede com outros setores do município, como saúde e educação;
- à carência de atendimentos médicos especializados e atendimentos clínicos na área de psicologia, fonoaudiologia, terapia educacional e outros;
- à carência de projetos/programas para o encaminhamento da pessoa com deficiência que não se encontra em idade escolar. (GUARATINGUETÁ, 2018)

As estratégias sobre a acessibilidade das escolas no PME são equivalentes às do PNE. Porém, em Guaratinguetá, apenas duas escolas foram consideradas acessíveis para alunos com deficiência física ou mobilidade reduzida no período entre 2012 e 2014, e 19 escolas passaram por reformas referentes à acessibilidade nesse período. Segundo o documento de Diagnóstico da Revisão do Plano Diretor, existem unidades que carecem de melhorias em suas instalações, tanto para atendimento à pessoa com deficiência quanto para reformas em geral.

A Estratégia 4.7 do PNE e a 4.6 do PME, que tratam a questão da oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e adoção do sistema braile, não foram iniciadas no município, segundo monitoramento do PME. Outra estratégia ainda não iniciada no município é a 4.14 do PME, que busca viabilizar o

ensino de LIBRAS para familiares de pessoas surdas e funcionários e professores das escolas.

As demais estratégias da Meta 4 do Plano Nacional de Educação estão contempladas no Plano Municipal de Educação de Guaratinguetá e estão em andamento. A primeira meta do PNE e do PME, por exemplo, dispõe sobre a universalização da Educação Infantil para as crianças de 4 (quatro) a 6 (seis) anos de idade e ampliação de oferta de educação Infantil em creches, de forma a atender no mínimo até 50% das crianças de até 3 anos. Nos dois Planos é possível encontrar uma estratégia específica sobre AEE desde a Creche até a Educação Infantil.

1.11) priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica; (BRASIL, 2014)

No monitoramento do PME, apesar de essa estratégia aparecer como iniciada e encontrar-se em andamento no município, não há nenhuma explicação de como está sendo realizada.

A Meta 5 do PNE, assim como a do PME, referem-se a alfabetizar todas as crianças no máximo até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Os dois documentos trazem a mesma estratégia sobre pessoas com deficiência:

[...] apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal. (BRASIL, 2014)

No monitoramento do PME essa estratégia também está como iniciada e em andamento, mas nas estratégias específicas da Meta 4 sobre garantir a oferta de educação bilíngue, como vimos anteriormente, ela consta como ainda não iniciada. Ou seja, os alunos que necessitam de alfabetização bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, não estão com acesso a esse direito. Importante notar que essa estratégia da Meta 5 não tem registro de informações ou levantamento disponível em todo o país, segundo o Observatório do Plano Nacional de Educação⁸.

O documento de Diagnóstico para revisão do Plano Diretor do município de

⁸ Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br>>.

Guaratinguetá apresenta também dados sobre como a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva vem se organizando na cidade. Segundo a Prefeitura Municipal, o município conta com estagiários de Pedagogia que atuam como facilitadores nas classes onde há alunos que necessitam de maior atenção pedagógica para a aprendizagem. Esse dado vem de encontro com algumas leis que favorecem a inclusão em nosso país, como a Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que assegura à pessoa com TEA que está matriculada em classes comuns de ensino regular o direito ao profissional de apoio/acompanhante especializado. Estudantes de Pedagogia se enquadrariam no perfil de profissional que a Lei denomina de acompanhante especializado?

Entre os problemas que a Prefeitura Municipal de Guaratinguetá afirma enfrentar descritos no documento de Diagnóstico elaborado para a revisão do Plano Diretor estão: a quantidade de pedidos de facilitadores que sempre é maior do que o número oferecido; dificuldade em estabelecer trabalho em rede com outros setores do município, como saúde e assistência social; carência de atendimentos médicos especializados e atendimentos clínicos nas áreas de psicologia, fonoaudiologia, terapia educacional e outros; carência de projetos/programas para o encaminhamento da pessoa com deficiência que não se encontra em idade escolar e baixa frequência dos alunos ao AEE.

Já o documento de Prognóstico para a Revisão do Plano Diretor apresenta que a política municipal de educação deve seguir o planejado no Plano Municipal de Educação, que deve ser revisto conforme legislação, adequando situações presentes às suas proposições e metas, em 2020. Para educação Inclusiva, além do que está no PNE, propõe:

[...] promover o avanço nas políticas públicas municipais para desenvolvimento da Educação Inclusiva e de Diversidade, dando amplitude real a educação dentro de necessidades especiais (resolução CNE/CBE nº 02/2001) e do campo (decreto DOU- nº 7352/2010) e suas vertentes, garantindo às pessoas com deficiência condições de permanência que favoreçam a aprendizagem, incluindo também garantias de acessibilidade nos aspectos arquitetônico, comunicação, informação e transporte. (GUARATINGUETÁ, 2019)

A resolução CNE/CBE nº 02/2001⁹, que é anterior a Convenção sobre os

⁹ Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Direitos das Pessoas com Deficiência e está embasada em uma perspectiva de integração e não de inclusão, já determina que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais. Em seu contexto, já contempla o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização.

Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva. (BRASIL, 2001)

Porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, acaba por não potencializar a educação inclusiva prevista, deixando explícito o caráter processual do aumento da qualidade educacional.

Art. 10. Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social. (BRASIL, 2001)

Existem legislações mais atuais que poderiam favorecer políticas de educação inclusiva na Educação básica do Município de Guaratinguetá.

Essa resolução não contempla a Meta 4 do Plano Nacional de Educação que propõe universalizar o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado preferencialmente na rede comum, com a garantia de sistema educacional inclusivo. Porém, é coerente com o que propõe o Plano Municipal de Educação que não prevê a garantia de sistema educacional inclusivo.

O município de Guaratinguetá, desde 2010, conforme exposto, não conta com salas especiais dentro de escolas comuns, mas a Resolução CNE/CBE nº 02/2001 em seu art. 9º prevê a criação, extraordinariamente, de classes especiais.

O documento Prognóstico da revisão do Plano Diretor de Guaratinguetá apresenta ações para melhorias no Atendimento Educacional Especializado e atendimento em psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional como formas de favorecer a Educação Especial.

Analisando o Plano Municipal de Educação e os documentos de Diagnóstico e Prognóstico da revisão do Plano Diretor do Município de Guaratinguetá, é possível afirmar que o município tem se esforçado em planejar a Educação Especial, mas ainda tem elementos notadamente afetos à integração, o que distancia a política de educação local de uma perspectiva inclusiva.

O Plano Municipal de Educação apresenta metas e estratégias como adaptação de prédios para melhorar a acessibilidade, melhorias na estruturação do atendimento educacional especializado, formação de professores para AEE. Porém, em nenhum desses documentos estão explícitas estratégias para oferecer formação para professores das classes comuns, funcionários e gestores das escolas, formação para as famílias ou a proposta de um trabalho conjunto com os familiares nas escolas que sustentariam a construção de um sistema educacional inclusivo tal como disposto no Plano Nacional de Educação

CONCLUSÃO

O objetivo deste estudo foi analisar, por meio de pesquisa qualitativa voltada à análise de conteúdos de fontes primárias e secundárias, como está sendo ofertada educação inclusiva pela rede municipal de ensino de Guaratinguetá (SP). Para isso, foram analisados o Plano Municipal de Educação, os documentos de Diagnóstico e Prognóstico para revisão do Plano Diretor e o Projeto de Lei do Plano Diretor do Município de Guaratinguetá.

Para situar este estudo, optou-se pela descrição de um percurso histórico da organização e função da educação brasileira. Nesse caminho, pôde-se observar que, durante os períodos Colonial e Imperial, a educação brasileira não tinha como premissa ser democrática, nem tampouco universal. A educação escolar era limitada a um grupo de pessoas pertencentes à classe dominante e, assim, instrumento de ascensão social aos que buscavam assumir posições mais elevadas dentro da própria elite da época. A população, em geral, e as pessoas com deficiência, em específico, não tinham acesso ao processo de escolarização.

Durante o Império iniciou-se um primeiro esforço para que o acesso à escolarização das classes intermediárias fosse incentivado. Assim, embora esse movimento tenha ocorrido desde essa época, e a despeito do grande avanço em termos de expansão do número de matrículas que a educação brasileira viveu na República, especialmente a partir da década de 1930, a parcela da população com deficiência não esteve contemplada de forma intencional. Em boa medida, assistiu-se na nossa história à evolução dos paradigmas educacionais: caminhávamos, então, da exclusão para a segregação, conforme discutido neste trabalho.

Foi apenas com a Constituição Federal de 1988 que o Estado Brasileiro passou a ser o responsável pela garantia do direito de todos à educação, o que, posteriormente, avançou com a construção e promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996. Embora as pessoas com deficiência, na prática, continuassem recebendo educação fora das escolas comuns, prioritariamente em instituições de educação especial ou, quando dentro das unidades de ensino, em classes especiais, pode-se dizer que esse marco legislativo registra o início da busca da educação para todos. No entanto, se passando três décadas da promulgação da Constituição de 1988 e de diversas legislações e tratados internacionais reafirmando

esse direito, e seja perceptível uma operação em processo nesse sentido, ainda não foi possível alcançar no Brasil um sistema totalmente inclusivo.

Com a perspectiva da inclusão assentada em lei, mas com dificuldades de implantação enquanto política educacional, as pessoas com deficiência passaram a frequentar mais amplamente as escolas e classes comuns. Houve, portanto, um aumento significativo nas matrículas das pessoas com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação nessas escolas – público-alvo da modalidade da Educação Especial. Porém, a inclusão ainda está em processo.

Na década de 1990, os movimentos em âmbito internacional eram crescentes e influenciaram a legislação brasileira em busca de uma educação cada vez mais inclusiva. A Declaração Mundial sobre Educação Para Todos e a Declaração de Salamanca estabeleceram algumas das diretrizes para esse percurso. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, já sob essa perspectiva, impulsionou o crescimento das matrículas em escolas e classes comuns. Nesse ano eram 13% (treze por cento) de matrículas em escolas e classes comuns; em 2000, o número já havia aumentado para 21% (vinte e um por cento).

Os governos passaram, então, a elaborar marcos normativos que realizassem o direito à educação para todas as pessoas compreendida como projeto de Estado. E, em 2008, após ratificar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, cujo objetivo principal é referendar que as pessoas com deficiência têm direito a todos os direitos humanos e liberdades fundamentais sem discriminação tal qual estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Brasil se coloca entre os países mais avançados nesse tema. A Convenção explicita que é necessário modificar o ambiente e romper com as barreiras nele estabelecidas para que se estabeleça a igualdade de condições e a participação plena.

De 2008 a 2015 foram estabelecidas inúmeras legislações para efetivar o direito à educação dessa parcela da população, com destaque para a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o Plano Nacional de Educação, a Lei Brasileira de Inclusão, e a lei que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, objetos de análise deste estudo. Esses marcos legais orientam as políticas públicas relacionadas à modalidade de educação especial e seus serviços correlatos de acordo com uma visão inclusiva, ou seja, em larga medida, estabelecem a universalização do atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista

e altas habilidades ou superdotação e o Atendimento Educacional Especializado preferencialmente na rede comum de ensino, compondo um sistema educacional inclusivo.

Como se pôde constatar ao longo do desenvolvimento deste estudo, os sistemas de ensino locais ficam incumbidos de organizar ações para colocar em prática os direitos educacionais previstos para todos. Ou seja, essa transformação requer o estabelecimento de um conjunto legal de diretrizes e normativas, acompanhados de indicadores de monitoramento sobre o qual avançamos. Porém, a garantia de uma educação inclusiva passa necessariamente, conforme este trabalho buscou demonstrar, pela elaboração e implementação de políticas públicas educacionais dentro dessa perspectiva. As secretarias de Educação dos municípios e dos estados têm papel fundamental, portanto, como entes federados que compõem o sistema nacional de educação, na construção dessa política de inclusão escolar.

Além disso, para contribuir com a educação na busca de uma sociedade inclusiva, é importante que outros setores como saúde e assistência social trabalhem em conjunto no planejamento de uma política pública intersetorial, uma vez que essa articulação interfere na própria efetivação dos direitos, notadamente do direito à educação. Desde o planejamento até a realização de reuniões e trocas entre equipes dos vários setores podem favorecer a busca de soluções cotidianas visando a melhor forma de garantir o bem-estar das pessoas em todas as dimensões sociais.

Nesse sentido, políticas públicas intersetoriais podem contribuir com a efetivação do direito à educação inclusiva, atendendo todas as áreas necessárias para que a inclusão se concretize.

Em termo educacionais especificamente, segundo Mantoan e Santos (2010), os Planos Estaduais e Municipais de Educação podem se tornar importantes documentos para a operacionalização das políticas públicas inclusivas. Vale lembrar que está estabelecido no Plano Nacional de Educação que estados e municípios têm como função fazer a adequação de cada uma das metas nacionais à realidade local, fazendo-se valer de sua autonomia enquanto parte da federação.

Em nosso país, embora não se possa afirmar que exista um Sistema Nacional de Educação plenamente articulado, é possível constatar que, ao longo do tempo, está em curso um processo crescente de mobilização nesse sentido. Assim, há uma estrutura que dispõe sobre as responsabilidades da União, dos estados e dos municípios na organização e efetivação do direito à educação.

O Plano Nacional de Educação explicita em suas metas a necessidade de garantir um sistema educacional inclusivo. Na Meta 4, que se refere à Educação Especial, esse objetivo nacional tem como foco os estudantes público-alvo dessa modalidade. Porém, deixando explícito que educação inclusiva é uma perspectiva transversal, a busca pelo estabelecimento de um sistema educacional que não deixe nenhuma criança, adolescente ou jovem de fora aparece como estratégia em todas as metas que se referem a universalização do acesso à educação ou à ampliação do atendimento como no caso de creches, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio e Ensino Superior. O Plano Nacional em vigência pode ser considerado, portanto, um exemplo do avanço que a legislação brasileira teve na última década a favor da educação inclusiva.

A cidade de Guaratinguetá, cujo trabalho educacional voltado para a inclusão foi o foco deste estudo, elaborou seu Plano Municipal de Educação que tem metas e estratégias bastantes parecidas com as do Plano Nacional de Educação. A partir da consulta em sites que monitoram o cumprimento dessas ações, pôde-se constatar que há um esforço do município em cumprir o que foi estabelecido.

Porém, o foco deste estudo foi observar as metas na perspectiva da inclusão. Nesse sentido, ao examinar a meta sobre a universalização do acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado, percebe-se que houve uma alteração significativa do disposto nacionalmente. A retirada da expressão “garantia de um sistema educacional inclusivo” existente no Plano Nacional de Educação e a ampliação do público-alvo da Educação Especial com a abarcamento dos alunos com distúrbios de aprendizagem gera fortes indícios de que a perspectiva do Plano Municipal de Educação está arraigada nos preceitos da integração.

Aparentemente, esse alargamento é uma medida favorável aos alunos com distúrbios de aprendizagem, porém, em uma perspectiva inclusiva, incluir esses alunos na meta da Educação Especial significa um retorno a uma ideia de que as questões de aprendizagem não são afetas à educação comum.

Outro ponto que reforça essa conclusão está no fato de que o Plano Municipal de Educação admite a possibilidades de que alguns alunos não podem ser “integrados”. Como diz o texto “[...] sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes regulares” (GUARATINGUETÁ, 2015). A utilização da nomenclatura integração ao invés de inclusão já seria bastante distinta do que estabelece o Plano Nacional de Educação.

Porém, o que se configura como oposição à construção de um sistema de educação inclusivo é uma legislação aventar a hipótese que, por conta de características individuais, uma criança, adolescente ou jovem pode ter seu direito negado por conta de uma condição ou característica específica.

Por outro lado, existem estratégias no Plano Municipal de Educação que podem favorecer a efetivação de uma educação inclusiva na cidade. Por exemplo, na estratégia que propõe a articulação dos serviços de assistência social e saúde com a educação é possível perceber que o município se responsabiliza pela criação de uma política intersetorial, o que, como foi exposto, trabalha em prol da educação para todos.

No projeto de lei que estabelece o Plano Diretor da cidade, há a reafirmação da importância do cumprimento das metas do Plano Municipal de Educação. Para as diretrizes da Educação Especial, faz referência a legislação anterior à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, admitindo o atendimento dos alunos público-alvo dessa modalidade em classes especiais. Afirma, portanto, que é aceitável novamente a segregação, dado que as classes especiais já não mais existiam na rede municipal. Esse tipo de abordagem dentro do Plano Diretor é outro forte indício de que o município trabalha numa perspectiva não inclusiva e que, dessa forma, não tem a construção de um sistema educacional inclusivo como foco, divergindo do que está estabelecido nacionalmente. Como esse plano ainda não foi aprovado pela Câmara Municipal da cidade, podendo ainda ser propostas alterações, parece urgente o alinhamento desse documento legal com as diretrizes educacionais brasileiras.

Tendo em vista os aspectos observados, é possível perceber que a rede municipal de ensino de Guaratinguetá organiza suas ações de maneira alinhada ao paradigma da integração, modelo que tem como pressuposto a adaptação, ou não, do aluno à escola como indicador para o acesso pleno ao direito à educação. Nessa linha de compreensão e atuação, a Educação Especial funciona de modo apartado dos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. Ou seja, por se estabelecer como um sistema que integra alunos ao invés de incluir, acaba por não ofertar o Atendimento Educacional Especializado ou outros recursos transversalmente e quando os oferece não tem como objetivo a participação na sala de aula comum. No caso de estudantes com Transtorno do Espectro Autista que, em larga medida, tem seus diagnósticos estabelecidos de modo diferencial, a perspectiva da integração impede ainda mais a efetivação imediata do seu direito à educação.

Em seus procedimentos de avaliação em termos de políticas públicas, o município de Guaratinguetá apresenta como ponto de atenção no documento de Diagnóstico para revisão do Plano Diretor “[...]estabelecer trabalho em rede com outros setores do município, como saúde e educação”. Interessante notar que essa questão indica a necessidade da criação de uma política pública intersetorial que, como foi explicitado ao longo deste estudo, poderia favorecer a inclusão educacional de estudantes com diferentes condições, entre elas o TEA, dado que a integralidade do atendimento ser uma das diretrizes básicas para efetivação dos direitos humanos.

Um sistema educacional inclusivo vai se tornando concreto na medida em que a comunidade escolar compreende que é possível atender a todos os alunos em suas especificidades com a adoção de práticas pedagógicas que contemplem as diferenças de cada um, valoriza o relacionamento com a família envolvendo todos seus funcionários, professores, coordenadores e demais pessoas que possam contribuir com a transformação do espaço escolar em um espaço inclusivo. E, que esse sistema não trabalha isoladamente, e sim faz parte da compreensão que uma sociedade inclusiva está diretamente ligada à organização de ações intersetoriais para viabilizar o acesso a todos os direitos humanos de maneira integral, quer para pessoas com TEA, com deficiências, quer para quaisquer outras características.

Favorecer a participação e o envolvimento de todos nas avaliações sistemáticas das políticas públicas estabelecidas para reorientar ações educacionais com vistas à construção de um sistema educacional inclusivo é uma tarefa a ser executada pelos gestores locais. O alinhamento com a legislação nacional pode ser um caminho para que o município de Guaratinguetá mobilize esforços no sentido de estabelecer um Plano Diretor que postule como objetivo o acesso incondicional ao direito educacional do público-alvo da Educação Especial, potencializando uma nova cultura que envolva as diferentes áreas, de modo a criar um ambiente de reflexão para a transformação da escola em uma escola inclusiva e oferecendo condições para que todos aprendam, que todos se envolvam, tenham acesso e se sintam responsáveis por esse espaço de trocas sociais, cuja função é formar cidadãos preparados para a vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (Org.). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM IV**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (Org.). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM 5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDRÉS, Aparecida. **Pessoas com deficiência nos censos populacionais e educação inclusiva**. Brasília: Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/estudos-e-notas-tecnicas/publicacoes-da-consultoria-legislativa/areas-da-conle/tema11/2014_14137.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

ARAUJO, Álvaro Cabral; LOTUFO NETO, Francisco. A nova classificação Americana para os Transtornos Mentais: o DSM-5. **Rev. bras. ter. comport. cogn.**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 67-82, abr. 2014. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452014000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 set. 2018.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: Transtornos Globais do Desenvolvimento. Brasília, 2010.

BERETA, Mônica Silveira; VIANA, Patrícia Beatriz De Macedo. Os benefícios da inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares. **Revista Pós-graduação: Desafios Contemporâneos**, Cachoeirinha – RS, v. 1, n. 1, p. 115-129, jun. 2014. Disponível em: <<http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/revposgraduacao/article/view/621/368>>. Acesso em: 9 dez. 2018.

BRAGA-KENYON, Paula; TIBYRIÇÁ, Renata Flores. Acompanhante Especializado no Ensino Regular. In: TIBYRIÇÁ, Renata Flores; D'ANTINO, Eloisa Famá; (Orgs). **Direitos das pessoas com autismo**: comentários interdisciplinares à Lei 12.764/12. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2018.

BRASIL. **Constituição Federal**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 12 julho 2018.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001**. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto Legislativo 186/2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, 2008.

BRASIL. **POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**. 2008 Disponível em : http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em :29 julho 2018.

BRASIL. **Decreto 6.949/2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 11 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 11 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2015.

CARVALHO, José Murilo De. **A construção da ordem**: A elite política imperial. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CAVALCANTI, Patrícia Barreto; BATISTA; Kátia Gerlânia Soares; SILVA, Leandro Roque. A estratégia da intersetorialidade como mecanismo de articulação nas ações de saúde e assistência social no município de Cajazeiras-PB. **Anais do Seminário Internacional sobre Políticas Públicas, Intersetorialidade e Famílias**. Porto Alegre, PUC/RS, v. 1, 2013. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/sipinf/edicoes/l/9.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

CONCEIÇÃO, Luiz Henrique de Paula. **Educação para todos**: a construção de cultura, políticas e práticas inclusivas a partir de um estudo de caso sobre uma estudante com deficiência na escola comum. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-17032015-151753/pt-br.php>>. Acesso em: 6 abr. 2019.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2017.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 8 jan. 2019.

DRAIBE, Sonia Miriam. Intersetorialidade. In: GIOVANNI, Geraldo Di; Nogueira, Marco Aurélio. (Org.). **Dicionário de Políticas Públicas.** São Paulo: Editora da Unesp, 2015. p. 488-492.

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 31, p. 59-73, jul./dez. 2013.

GARCEZ, Liliane. **Da Construção de uma Ambiência Inclusiva no Espaço Escolar.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22112004-121036/pt-br.php>>. Acesso em: 6 abr. 2019.

GARCEZ, Liliane. Inclusão como processo de modificação de estruturas e atitudes: Os impactos da leitura relacional nos serviços à pessoa com deficiência na perspectiva dos Direitos Humanos. In: TUON, Lisiane; CERETTA, Luciane Bisognin; (Orgs). **Rede de cuidado à pessoa com deficiência.** Criciúma – SC: Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2017.

GUARATINGUETÁ. **LEI Nº 4.581, DE 24 DE JUNHO DE 2015.** Plano Municipal de Educação. 2015 Disponível em: <<http://www.splonline.com.br/camaraguaratingueta/Arquivo/Documents/EXT/19105724042017.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2019

GUARATINGUETÁ. **PLANO DIRETOR MUNICIPAL PRODUTO 4 DIAGNÓSTICO, 2018.** Disponível em: <<https://planodiretor.guaratingueta.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/01/Diagn%C3%B3stico-vers%C3%A3o-final.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2019.

GUARATINGUETÁ. **PLANO DIRETOR MUNICIPAL PRODUTO 5 PROGNÓSTICO, 2019.** Disponível em: <https://planodiretor.guaratingueta.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/01/PDM_Guaratingueta_Produto5_Prognostico_revisao_05_divulgacao.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2019.

JUNQUEIRA, Luciano A. Prades. Descentralização e intersectorialidade: a construção de um modelo de gestão municipal. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, p. 11-22, 1998. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/viewFile/7696/6269>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

KRIPKA, Rosana Maria L. SHELLER, Morgana. BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD**, Bogotá – Colombia, v. 14, n. 2, julio – diciembre. 2015. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/58230159-Pesquisa-documental-na-pesquisa-qualitativa-conceitos-e-caracterizacao.html>>. Acesso em: 16 jun. 2019.

LOPES, Brenner; AMARAL, Jefferson Ney. **Políticas Públicas Conceitos e Práticas**: Série Políticas Públicas. Série Políticas Públicas, Belo Horizonte, v. 7, 2008. Disponível em: <<http://www.mp.ce.gov.br/nespeciais/promulher/manuais/MANUAL%20DE%20POLITICAS%20P%3%9ABLICAS.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha Teixeira dos. **Atendimento Educacional Especializado**: políticas públicas e gestão nos municípios. São Paulo: Moderna, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, mai./ago. 2010.

MORAES, Louise. **PNE em movimento 6**: A educação especial no contexto do plano nacional de educação. 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/523064/A+EDUCA%C3%87%C3%83O+ESPECIAL+NO+CONTEXTO+DO+PLANO+NACIONAL+DE+EDUCA%C3%87%C3%83O/e91f98a5-ec33-4934-8ad9-2bd7f305ad28?version=1.3>>. Acesso em: 6 abr. 2019.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html>. Acesso em: 6 de mar. 2019.

NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. **ONU lembra 10 anos da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/onu-lembra-10-anos-de-convencao-dos-direitos-das-pessoas-com-deficiencia/>>. Acesso em: 8 jan. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. ONU, 2006.

PADILHA, Caio Augusto Toledo. **Educação e inclusão no Brasil (1985 – 2010)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/254168/1/Padilha_CaioAugustoToledo_M.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2019.

PREFEITURA ESTÂNCIA TURÍSTICA GUARATINGUETÁ. **LEI Nº 4.581, DE 24 DE JUNHO DE 2015**. Plano Municipal de Educação. Guaratinguetá, 2015.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

SAMPAIO, Cristiane T. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil - o papel do Congresso Nacional na legislação de ensino**. São Paulo, Cortez, 1988.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação: Significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Transtornos do Espectro do Autismo. In: TIBYRIÇÁ, Renata Flores; D'ANTINO, Eloisa Famá. (Orgs). **Direitos das pessoas com autismo: comentários interdisciplinares à Lei 12.764/12**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2018.

SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAUJO, Ceres Alves. **Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: MEMNON, 2014. 327 p.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análises, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SERRA, Dayse Carla Genero. **Entre a Esperança e o Limite: Um Estudo Sobre a Inclusão de Alunos com Autismo em Classes Regulares**. 2008. 118 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

SILVEIRA, Andrea Rosa da. **Autismo Infantil: Práticas Educativas Integradoras e Movimentos Sociais**. Curitiba: Editora Appris, 2015.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual do Autismo: Guia dos pais para o tratamento completo**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2016.

TIBYRIÇÁ, Renata Flores; D'ANTINO, Eloisa Famá. (Orgs). **Direitos das pessoas com autismo: comentários interdisciplinares à Lei 12.764/12**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2018.