UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA PAULA DE OLIVEIRA MORAES SOTO

**Programa Educação inclusiva: direito à diversidade – proposição/implementação no
município de Feira de Santana-BA**

São Paulo
2011

ANA PAULA DE OLIVEIRA MORAES SOTO

Programa Educação inclusiva: direito à diversidade – proposição/implementação no município de Feira de Santana-BA

Dissertação apresentada à banca examinadora como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Versão corrigida. A versão original se encontra disponível tanto na Biblioteca da Faculdade de Educação (Feusp) quanto na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP (BDTD).

Linha de pesquisa: Estado, Sociedade e Educação
Orientadora: Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto

São Paulo
2011

ANA PAULA DE OLIVEIRA MORAES SOTO

Programa Educação inclusiva: direito à diversidade – proposição/implementação no município de Feira de Santana-BA

Dissertação apresentada à banca examinadora como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Linha de pesquisa: Estado, Sociedade e Educação
Orientadora: Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto

Aprovada em: 15 de dezembro de 2011

Banca Examinadora

Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto
Universidade de São Paulo (USP)

Profa. Dra. Lisete Regina Gomes Arelaro
Universidade de São Paulo (USP)

Profa. Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia
Universidade Federal de Santana Catarina (Ufsc)

A uma pessoa muito especial, que mesmo ausente (fisicamente) guia meus passos com seus ensinamentos, que ficarão eternamente marcados em minha memória – minha amada MÃE.

AGRADECIMENTOS

*E aprendi que se depende sempre / De tanta, muita, diferente gente /
Toda pessoa sempre é as marcas / Das lições diárias de outras
tantas pessoas. [...] E é tão bonito quando a gente entende / Que a
gente é tanta gente / onde quer que a gente vá. (Gonzaguinha)*

É hora de agradecer, e é tanta, muita, gente tanta...

Aos meus pais, que no jeito simples de ser me mostraram a grandiosidade da vida e me fizeram chegar até aqui.

À Raianna, filha querida, pelo carinho, compreensão e apoio, pelas leituras mesmo não “entendendo do assunto”.

A Raimundo, esposo e companheiro de lida, que pacientemente suportou a distância e esteve ao meu lado me dando suporte durante todo o processo de pesquisa.

Aos meus irmãos, em especial a Val, pela leitura e correção criteriosa do texto.

À família Soto, pela preocupação e torcida para que tudo desse certo.

À minha orientadora Rosângela Prieto, com quem aprendi entre tantas coisas, a ser pesquisadora.

Às Professoras Rosalba Garcia e Lisete Arelaro, pelas indicações valiosas que enriqueceram este trabalho.

Aos professores e funcionários da Pós-Graduação da Feusp, pelas relevantes contribuições.

Aos colegas do Grupo de orientação e do Grupo de pesquisa, que acrescentaram importantes aportes à minha formação.

A Angelo e Wilma, que me fizeram sentir em casa na “Terra da Garoa”, juntamente com Gabriela, que tornou a família completa.

Às colegas, Luciana, Solange, Tania, Rosana, Roseli, pelo companheirismo nas aulas e fora delas.

À amiga Marcia – minha “interlocutora”, parceira de sonho, que vibrou comigo desde o resultado da seleção.

Às amigas Jay e Reja, por estarem ao meu lado, ajudando-me cada qual a seu jeito e tempo.

Às colegas/amigas da Divisão de Ensino Especial: Rose, Marcia, Marla, Dôra, Jay, Sol, Gil, e Gê, que colaboraram na realização deste trabalho.

À Secretaria de Educação de Feira de Santana, nas pessoas da Profa. Lélia Fernandes e do Prof. José Raimundo de Azevedo, que contribuíram de diferentes formas na concretização do meu Curso.

Às minhas alunas do 5º semestre da Uniasselvi, que acompanharam as angústias e alegrias dessa caminhada, sempre na torcida.

A todos que direta ou indiretamente marcaram esse momento. Sem essas marcas, com certeza não teria concretizado essa etapa da minha vida, por isso *“é tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho, por mais que a gente pense estar. E é tão bonito quando a gente vai à vida, nos caminhos onde bate bem mais forte o coração”*.

RESUMO

No Brasil, a partir dos anos de 1990, na esteira de conferências internacionais que visaram à proposição da universalização da educação básica nos países em desenvolvimento, acentua-se o debate sobre “educação para todos”. Nesse período, foram desenvolvidas políticas na área da educação especial pautadas na perspectiva da educação inclusiva. Em 2003, o Ministério da Educação, por meio da então Secretaria de Educação Especial, lança o Programa Educação inclusiva: direito à diversidade com o fito de transformar os sistemas educacionais em “sistemas educacionais inclusivos”. Buscando compreender como essas políticas são gestadas e implementadas, a presente pesquisa trouxe como objeto de estudo as políticas de educação especial no município de Feira de Santana-BA, sob a influência do referido programa, no período de 2003-2010, com o objetivo de analisar as suas implicações no âmbito da gestão das políticas de educação especial neste município. A investigação pautou-se na abordagem qualitativa, norteadas pela perspectiva de análise de políticas públicas. Para coleta de dados foram utilizadas a entrevista semiestruturada e a análise documental. A aplicação das entrevistas ocorreu também na Secretaria de Educação Especial, a fim de apreender as questões referentes à formulação da proposta. Participaram da pesquisa três representantes da esfera municipal e três representantes da esfera federal. Os dados foram analisados através de dois eixos principais: 1) A proposição da política – princípios e diretrizes; e 2) O município como espaço de implementação da política, à luz do referencial produzido por: Höfling (2001), Arretche (2001, 2003), Bueno (2007, 2008), Arelaro (2003), Shiroma; Moraes; Evangelista (2007), Oliveira (2007), Frigotto (2011), Garcia (2004, 2008, 2010), Jannuzzi (2004), Mazzotta (1982, 1996), Prieto (2002, 2006, 2009). Os dados achados indicam que uma dada política percorre um longo caminho entre o momento inicial – formulação – até a sua execução – implementação –, e nesse percurso são agregados diferentes elementos que vão interferir no seu andamento. Na análise da política em tela constatou-se que estabelecer o município como protagonista da política ratifica uma postura de desconcentração baseada na relação controle central/execução local, pois transfere para essa esfera a responsabilidade pela implementação sem transferir-lhe autonomia quanto às decisões. A constituição como polo provoca no município um envolvimento que o leva a incorporar os princípios e propostas do âmbito nacional à sua política local. Com este trabalho, acredita-se que contribuições importantes foram trazidas à análise de políticas que se referem à educação especial, favorecendo discussões na área e no planejamento dessas políticas.

Palavras-chave: Educação especial. Políticas públicas. Programa Educação inclusiva: direito à diversidade.

ABSTRACT

In Brazil, since 1990, following international conferences aimed at the proposition of universal basic education in developing countries the debate about "education for all" is highlighted; in this period, policies were developed in the field of special education guided the perspective of inclusive education. In 2003, the Ministry of Education, through the Secretary of Special Education of that period, launched the Inclusive Education Program: the right to diversity with the aim to transform education systems in "inclusive educational systems." Trying to understand how these policies are managed and implemented, this research had as object of study the special education policies in the municipality of Feira de Santana-BA, over the period 2003-2010 under the influence of the program in order to analyze its implications in the management of special education policies in the city. The research was based on a qualitative approach, guided by the perspective of public policy analysis. For data collection semi-structured interviews and documentary analysis were used. The application of the interviews also occurred in the Department of Special Education, in order to apprehend the issues about the proposal formulation. Three municipal representatives and three representatives from the federal level took part in this study. Data were analyzed using two main principles: 1) The proposition of politics - principles and guidelines, and 2) The city as a space for policy implementation, in the light of productions by: Höfling (2001), Arretche (2001, 2003), Bueno (2007, 2008), Arelaro (2003), Shiroma; Moraes; Evangelista (2007), Oliveira (2007), Frigotto (2011), Garcia (2004, 2008, 2010), Jannuzzi (2004), Mazzotta (1982, 1996), Prieto (2002, 2006, 2009). The data findings indicate that a given policy goes a long way from the initial moment - formulation – to its execution - implementation, and different elements that will interfere with its progress are aggregated along the way. The analysis of the politics studied showed that establishing the city as a protagonist of its policy ratifies a stance based on central control/local enforcement, because it transfers to that level the responsibility for implementation without transferring autonomy over decisions. The constitution as a pole in the city causes an involvement which led it to incorporate the principles and proposals from the national to local policy. With this work, it is believed that important contributions have been brought to the analysis of policies that relate to special education, promoting discussions on the area and on planning these policies.

Keywords: Special Education. Public Policies. Inclusive Education Program: the right to diversity.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Referenciais do Programa Educação inclusiva: direito à diversidade – Brasil – 2004-2010.....	92
Quadro 2 – Eixos temáticos dos seminários nacionais do Programa Educação inclusiva: direito à diversidade – Brasil – 2003-2010.....	94
Quadro 3 – Municípios de abrangência – polo de Feira de Santana-BA – 2004-2010.....	98
Quadro 4 – Representatividade nos seminários locais – municípios abrangência com maior número de designação – 2004-2009.....	106
Quadro 5 – Prefeitos dos municípios com maior número de designação – área de abrangência - Feira de Santana-BA – 2001-2012.....	108
Quadro 6 – Temáticas abordadas nos seminários locais – município polo/Feira de Santana-BA – 2004-2009.....	112

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição das salas de recursos multifuncionais na rede municipal – Feira de Santana – 2010.....	61
Tabela 2 - Matrícula inicial da educação especial no ensino fundamental – Feira de Santana – 2001-2003.....	65
Tabela 3 - Matrícula inicial da educação especial no ensino fundamental – Feira de Santana – 2004-2006.....	66
Tabela 4 - Matrícula inicial da educação especial (escolas, classes especiais e incluídos) na Educação Infantil – Feira de Santana – 2007-2010.....	67
Tabela 5 - Matrícula inicial da educação especial no ensino fundamental – Feira de Santana – 2007-2010.....	68
Tabela 6 - Matrícula inicial da educação especial (escolas, classes especiais e incluídos) no Ensino Médio e na Educação Profissional – Feira de Santana – 2007-2010.....	68
Tabela 7 – Matrícula inicial da educação especial (escolas, classes especiais e incluídos) na EJA – Feira de Santana – 2007-2010.....	69
Tabela 8 – Participação dos municípios polos e de abrangência no Programa Educação inclusiva: direito à diversidade – Brasil – 2004-2009.....	85
Tabela 9 – Distância entre os municípios de abrangência e município polo (participantes/ não participantes) – Bahia – 2010.....	100
Tabela 10 - Número de participantes nos seminários locais – Feira de Santana– 2004-2009	101
Tabela 11 – Participação dos municípios de abrangência nos seminários locais Feira de Santana -BA- 2004-2009.....	109

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Matrícula de estudantes na educação básica por segmento – Feira de Santana – 2010.....	60
Gráfico 2 - Representação da área de abrangência do município polo de Feira de Santana-BA nos seminários locais - 2004-2009.....	86
Gráfico 3 - Distribuição dos municípios de abrangência por distância do município polo de Feira de Santana-BA – 2010.....	99
Gráfico 4 – Participação dos municípios de abrangência nos seminário locais – Feira de Santana – 2004-2009.....	110

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa estilizado da sede do município de Feira de Santana-BA.....	57
Figura 2 – Mapa inicial do Programa Educação inclusiva: direito à diversidade – municípios polos – Brasil – 2004.....	84

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Afada	Associação Filantrópica de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos
AI	Atos Institucionais
Apae	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APLB	Associação dos Professores Licenciados do Estado da Bahia
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAP	Centro de Apoio Pedagógico
CAP-DV	Centro de Apoio Pedagógico – Deficiência Visual
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
Ceep	Centro Estadual de Educação Profissional
Celae	Centro Latino Americano de Educação Especial
CF/88	Constituição Federal – 1988
CIS	Centro Industrial do Subaé
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNM	Confederação Nacional dos Municípios
DEM	Partido dos Democratas
Direc 02	Diretoria Regional de Ensino – Feira de Santana
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Feusp	Faculdade de Educação da USP
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Gepee	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços

IDH-M	Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios
IES	Instituições de Ensino Superior
Ifes	Instituições Federais de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LC	Lei Complementar
LDB/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 1996
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE/2007	Plano de Desenvolvimento da Educação - 2007
PDE Escola	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PFL	Partido da Frente Liberal
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação
PNE/2001	Plano Nacional de Educação/2001
Pnud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNEE/2008	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – 2008
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PR	Partido da República
Proei	Programa de Formação de Professores para a Escola Inclusiva
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
Proesp	Programa de Apoio à Educação Especial
PT	Partido dos Trabalhadores
PTA	Plano de Trabalho Anual
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
Res. 2/01	Resolução CNE/CEB, nº 2 de 2001
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Secrie	Secretaria de Inclusão Educacional

Seduc	Secretaria de Educação de Feira de Santana - BA
Seea	Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo
Seesp	Secretaria de Educação Especial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Sesu	Secretaria de Educação Superior
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UAB	Universidade Aberta do Brasil
Uefs	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEM	Universidade Estadual de Maringá
Uerj	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo Baiano
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
Uneb	Universidade do Estado da Bahia
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

Introdução.....	15
1A inclusão escolar no âmbito das políticas públicas sociais brasileiras: a ação do Estado no atendimento ao público alvo da educação especial.....	27
1.1 O Estado brasileiro e as políticas públicas sociais: bastidores da inclusão escolar.....	28
1.2 A educação especial no âmbito das políticas educacionais brasileiras: a proposta de inclusão escolar.....	32
1.2.1 O Governo Lula e as políticas educacionais brasileiras.....	45
1.2.1.1 A educação especial na perspectiva inclusiva: a atuação da Secretaria de Educação Especial.....	50
2 Configuração da educação especial no município de Feira de Santana-BA.....	56
2.1 Caracterização do município de Feira de Santana.....	56
2.2 A política de educação especial na esfera municipal em Feira de Santana.....	70
3 O Programa Educação inclusiva: direito à diversidade – da proposição à implementação em Feira de Santana-BA.....	82
3.1 Programa Educação inclusiva: direito à diversidade – princípios e diretrizes.....	82
3.2 Feira de Santana como espaço de implementação do Programa Educação inclusiva: direito à diversidade.....	96
Considerações Finais.....	117
REFERÊNCIAS.....	126
ANEXOS.....	134
APÊNDICES.....	145

Introdução

No âmbito da educação brasileira, discussões atuais apontam para uma questão recorrente: a inclusão escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação que, sendo respaldada pela legislação com consequente proposição de políticas públicas educacionais, ainda não representa a realidade cotidiana nas escolas brasileiras, onde há um grande hiato entre as definições legais e orientações oficiais, e as condições reais de sua implementação.

Na minha trajetória profissional, o contato com as questões relacionadas a essas políticas, a partir da atuação como coordenadora pedagógica do Centro de Apoio Pedagógico (CAP) de Feira de Santana, no período de 2003 a 2005; integrante da equipe de educação especial da Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana (Seduc), desde 2001; e como professora da área de política e gestão educacional do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, de 2005 a 2009; conduziu-me a estudos nas áreas da educação especial e das políticas educacionais. As discussões travadas no ambiente de trabalho atreladas às minhas inquietações pessoais levaram-me a busca pelo mestrado para que pudesse aprofundar o conhecimento nessas temáticas.

Em 2008, fui aprovada para o mestrado do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), na linha de pesquisa Estado, Sociedade e Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto, com um projeto de pesquisa que teve como objeto de estudo as políticas de educação especial no município de Feira de Santana-BA sob a influência do Programa Educação inclusiva: direito à diversidade.

Nesse trajeto, cumpre ressaltar, que a aprendizagem consolidada a partir das disciplinas cursadas, na Feusp – Política educacional, planejamento e educação básica no Brasil, com a Profa. Dra. Lisete Regina Gomes Arelaro, Políticas governamentais e não governamentais de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, com a Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto; na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Estado e políticas públicas, com o Prof. Dr. Eduardo Marques; além da disciplina – Estado, mercado e educação, com a professora convidada Profa. Dra. Clementina Marques, fizeram-me adentrar ainda mais na área das políticas educacionais ampliando minha compreensão acerca das suas configurações e trazendo elementos que me ajudaram a entender o meu objeto de estudo.

O fato das indicações legais convergirem para a matrícula de estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação em classes comuns da rede regular de ensino, mostra a necessidade de formulação/implantação de propostas que sejam condizentes com essas exigências e atendam as necessidades educacionais desses estudantes, que extrapolem a mera inserção deles no espaço da sala de aula. Bueno e Melletti (2010, p.14) salientam que o crescimento do número de matrículas desses estudantes em classes comuns das escolas regulares “sem qualquer tipo de apoio parece expressar preocupação política com o aumento quantitativo dessas matrículas, mas pouco expressivo em relação à qualidade do ensino ofertado”.

Nesse sentido, entende-se que as condições ideais para a inclusão escolar, construídas *a priori*, não existirão, pois é no processo que são instigadas novas e importantes experiências provocadas a partir da chegada desse alunado a esses espaços.

Dessa forma, o significado da inclusão escolar não se resume tão somente ao acesso, mas também a permanência desses educandos na escola comum com aprendizagem, bem como a sua evolução na trajetória escolar, com o acesso a níveis mais elevados de ensino e a conclusão dos estudos, pelo menos no que tange ao ensino obrigatório, o que são elementos primordiais do usufruto do direito à educação e devem ser alvo de atenção e investimento político, financeiro, pedagógico, dentre outros.

Partindo dessa discussão, o Programa Educação inclusiva: direito à diversidade foi trazido como alvo desta pesquisa por se constituir o eixo principal das atuais políticas educacionais de formação de professores voltadas aos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, em nível das ações federais. Sob a coordenação da então Secretaria de Educação Especial (Seesp) do Ministério da Educação (MEC) este programa foi implantado no Brasil a partir de 2003, com o objetivo de “[...] promover a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em **sistemas educacionais inclusivos**.” (BRASIL, 2005, grifos nossos).

Inicialmente, o Programa Educação inclusiva: direito à diversidade¹ envolveu 106 municípios polos, que, ao assinarem o termo de adesão, se comprometeram em atuar como multiplicadores para os municípios de suas áreas de abrangência; em 2010, contava com 168 municípios. Na Bahia, de início, foram selecionados como polos os municípios de Feira de Santana, Vitória da Conquista, Juazeiro, Barreiras e Salvador; posteriormente, foram

¹ Doravante denominado *Programa*.

agregados os municípios de Bom Jesus da Lapa, Jacobina, Jequié, Paulo Afonso e Tucano, totalizando no estado, em 2010, dez municípios responsáveis pela disseminação da proposta.

O interesse em pesquisar as políticas de inclusão escolar a partir do referido programa adveio do fato de estar envolvida em seu processo de implementação, uma vez que atuo em uma secretaria que é responsável por um dos municípios polos, e fui provocada diante das deliberações e indicações dessa política. Muitos questionamentos foram surgindo ao longo do percurso de implantação do *Programa* no município, a saber: como pensar na implantação de “sistemas educacionais inclusivos” centrando as ações na realização de seminários? Como acompanhar os municípios de abrangência no desenvolvimento do *Programa*? Que subsídios são oferecidos aos municípios para efetivação das “políticas educacionais inclusivas”? Como essas políticas contemplam aos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação?

Esses questionamentos me levaram a definir o objeto de estudo e a delinear os objetivos da pesquisa, que foram: 1) Discutir os princípios, diretrizes e formato do *Programa*; 2) Caracterizar as políticas de educação especial voltadas aos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação no município de Feira de Santana, com ênfase no período de implementação do *Programa*; e 3) Analisar implicações do *Programa*, no âmbito da gestão das políticas de educação especial do município de Feira de Santana.

Dessa forma, partindo dos objetivos estabelecidos, para o desenvolvimento da pesquisa foram levantadas as seguintes questões norteadoras: 1) Quais os princípios e diretrizes que orientam o *Programa*? 2) Como estava organizada a educação especial no município de Feira de Santana antes do *Programa* e após sua implantação? 3) Como foi a atuação do município de Feira de Santana no *Programa*? 4) Quais as implicações do *Programa* no âmbito da gestão das políticas de educação especial no município?

Em sua vigência, a política em tela vem sendo alvo da produção acadêmica a partir de pesquisas em diversos contextos brasileiros. No levantamento bibliográfico² realizado para esta pesquisa foram localizados estudos que utilizaram-na para discutir diferentes aspectos da educação, como: as políticas de inclusão escolar (BRIZOLLA, 2007; OLIVEIRA, 2008); a visão de gestores e educadores acerca das políticas públicas de educação inclusiva (CAIADO; LAPLANE, 2009; MARINS; MATSUKURA, 2009; LAGO, 2010); as dimensões da política

²O levantamento foi realizado em bancos de teses e dissertações de universidades, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e em anais de eventos científicos na área da educação especial, no período de julho de 2009 a março de 2010. A busca teve como palavras-chave: Programa Educação inclusiva: direito à diversidade, análise e avaliação de políticas públicas e políticas de educação especial no Brasil.

e das práticas pedagógicas (LIMA, 2009); a estratégia da multiplicação (KASSAR; GARCIA, 2009; SOARES, 2010); e os referenciais que respaldam a formação docente (LEODORO, 2008). Desses estudos, alguns se aproximam mais do objeto de estudo da presente pesquisa, assim, ao discorrer sobre estes as referidas aproximações serão evidenciadas.

Numa proposta de avaliação de políticas públicas, Brizolla (2007) centrou seu estudo nas políticas de inclusão escolar no estado do Rio Grande do Sul, por meio da análise da implantação do *Programa*. A pesquisa indicou que, a viabilidade de construção de um adequado acompanhamento da execução de políticas públicas de inclusão escolar exige uma matriz de interpretação que extrapole a simples questão técnica das avaliações e que, apesar das diferentes interpretações verificadas, o Estado reúne-se em torno da modalidade educação especial como elemento fundamental ao processo de inclusão escolar, ainda que esta não seja uma concepção unânime na organização dos sistemas de ensino dos municípios pesquisados.

Abordando a implementação da política nos espaços locais, a autora indica que,

[...] o Programa transferiu, em parte, as ações de planejamento, execução e controle para as instâncias de governo mais próximas do usuário [estados e municípios], mas sem traços de “desobrigação” ou “informalização”, por parte da instância federal. O mote original da proposta foi incorporado e redesenhado em cada região, adotando as feições e as necessidades locais, o processo de recriação dos objetivos amplos se efetiva por meio dos objetivos locais específicos, tornando singular cada uma das experiências desenvolvidas. (BRIZZOLLA, 2007, p. 69).

Na presente pesquisa pondera-se também sobre as particularidades acerca dos contextos locais no delineamento das políticas de educação especial, a partir das determinações nacionais, considerando que os elementos presentes nesses espaços interferem na sua implementação. É importante frisar que o contexto da pesquisa de Brizzolla (2007) – municípios do Rio Grande do Sul – difere-se bastante do contexto desta pesquisa – Feira de Santana-BA o que denota as disparidades existentes na concretização da política.

Ao analisar o contexto das políticas públicas para a educação especial desenvolvidas em Sobral-CE, no período de 1995-2006, Oliveira (2008) sinalizou que a ação não correspondia às propostas educacionais do MEC e que a inclusão escolar no município ainda se apresentava de forma bem inicial e baseava seu trabalho em um projeto de atendimento educacional especializado. Quanto ao *Programa*, constatou entre outros aspectos, que a atuação do município na tarefa de multiplicador das ideias de inclusão para a região de abrangência desenvolveu-se de forma lenta e gradual; atribuiu-se essa situação ao fato de que a disponibilização dos recursos financeiros era só para a realização dos seminários. Para a autora, a política municipal apresentava consonância com a proposta nacional no que se

referia ao papel do multiplicador, “era através dele que a educação no município buscava concretizar o contexto inclusivo.” (OLIVEIRA, 2008, p. 90).

A pesquisa desenvolvida por Caiado e Laplane (2009) teve como objetivo compreender os rumos da implementação da política inclusiva por meio da confrontação do discurso oficial (que teve como base os referenciais do *Programa*) com as práticas sociais, e chegou à conclusão que as tensões e conflitos relacionados às possibilidades de efetivação das ações de formação e multiplicação podem ser entendidas a partir das múltiplas relações que se estabelecem entre um ensino que tende para a homogeneização e os princípios inclusivos que supõem respeito aos direitos, a valorização da diversidade e o atendimento de necessidades individuais.

Marins e Matsukura (2009), em estudo realizado em municípios polos de São Paulo, demonstraram que apesar de haver, nas esferas municipais pesquisadas, condições, tais como: conhecimento da legislação, formação continuada e apoio aos professores; existia um número reduzido de discentes atendidos, além de pouca atuação das equipes multiprofissionais e a falta de envolvimento da esfera estadual em ações para a educação especial.

No estudo de Lago (2010), o *Programa* foi citado por fazer parte do contexto no qual sua pesquisa se inseriu, o município pesquisado (Vitória da Conquista) é polo do *Programa* no estado da Bahia. Ela chegou à conclusão que, mesmo o município sendo polo desde 2004, o aumento da matrícula de estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação em classes comuns da rede era relativamente novo; a autora não creditou esse crescimento ao *Programa*.

Kassar e Garcia (2009), no contexto do município polo de Corumbá-MS, ao analisar a função dos multiplicadores, constataram que os municípios tinham profissionais que, por meio da intuição e de trocas de experiências, tentavam promover, mesmo que precariamente, ações que visavam a modificar e melhorar aspectos pertinentes à inclusão escolar; a estrutura e as ações do município polo destoavam da estrutura e das ações dos demais municípios, em que as instituições estaduais pareciam ser mais necessárias; e nenhum município pesquisado da área de abrangência conseguiu formar uma rede de apoio à inclusão.

Estudando também a estratégia de multiplicação da política pública de inclusão escolar, no território nacional, tendo como lócus o estado da Bahia, Soares (2010), dentre outras constatações, indicou que, as temáticas, conteúdos abordados e organização da ação nos polos do *Programa* eram fortemente marcados por um modelo federal que era essencialmente uniforme e não considerava diferenças ou necessidades regionais; a contínua substituição de multiplicadores nas secretarias instalava a necessidade de reiniciar o processo

de multiplicação a cada novo multiplicador; e a estratégia de multiplicação amplamente adotada no Brasil imprimia uma reprodução de conhecimentos pensados fora do contexto das diversidades sociais, econômicas, políticas e culturais do país.

O estudo concluiu que a estratégia de multiplicação: restringia-se ao polo, e que este não conseguia acompanhar a proposta de implantação do sistema educacional inclusivo contida no *Programa* junto aos municípios de abrangência; enfraquecia-se à medida que o seu fluxo atingia as instâncias locais de sua operacionalização nas quais se situavam os polos e municípios de abrangência; se baseava unicamente nos seminários de formação; e era monitorada mediante os relatórios apresentados pelos polos, que incidiam sobre os dados quantitativos de participação dos municípios de abrangência.

Lima (2009) defendeu a tese de que a política nacional de inclusão escolar, expressa sob a forma de leis e programas, embora apresentasse avanços, perpetuava concepções padronizadas, que eram evidenciadas na prática educacional, ao desconsiderar os estudantes com alguma diferença nas suas possibilidades, suas singularidades e formas de elaboração, disseminando, orientando e implementando essa perspectiva em todos os municípios brasileiros.

Leodoro (2008), ao analisar publicações do MEC que serviram de referenciais para o *Programa* – Referenciais para a construção dos sistemas educacionais inclusivos (2004) e Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas (2007) – constatou que os referenciais de 2004, traziam como mote o compromisso para com a inclusão escolar sob um enfoque de sensibilização de professores e gestores, convidando-os a participarem da construção de um sistema educacional inclusivo. Já o material de 2007, apontava a ilegalidade da educação em ambientes segregados, chamando os atores sociais envolvidos no processo de escolarização à responsabilidade para com a inclusão. Segundo a autora, o material de 2004 trazia marcas do discurso neoliberal, pois permitia e incentivava a desresponsabilização do Estado sobre as políticas sociais. A autora afirma que, embora tenha selecionado materiais de um único programa, as características destes permitiram perceber a evolução das políticas de inclusão escolar e de formação continuada de professores, com consideráveis transformações em um curto período.

De modo geral, os estudos citados apontam contribuições bastante significativas para a sistematização de conhecimentos na área das políticas educacionais de inclusão escolar e para a compreensão de aspectos referentes ao *Programa*, o que auxiliou na análise do presente trabalho, porém há ainda a necessidade de ampliação de pesquisas que incidam sobre as práticas em perspectivas mais locais, como a análise dos municípios, “a ponta” dessa política,

pois se o *Programa* tem como objetivo atingir os 5.565³ municípios brasileiros, é preciso saber como acontece de fato a sua implementação no âmbito local. Outra necessidade diz respeito às pesquisas que abordem a gestão da educação especial, pois ao se pensar em políticas de inclusão escolar esse é um fator de extrema importância.

Nesse aspecto, o presente estudo adquire relevância por buscar compreender implicações do *Programa* na gestão das políticas locais de educação especial, que servirá para consolidar conhecimentos principalmente na área da análise de políticas públicas, como também, espera-se que traga contribuições à política educacional do município de Feira de Santana no tocante à educação especial; vale destacar que no levantamento de produção realizado não foi encontrado nenhum estudo sob essa perspectiva neste município.

Dessa forma, com a finalidade de colaborar ao alcance de objetivo com tamanha complexidade, para o desenvolvimento desta pesquisa optou-se pela abordagem qualitativa, por acreditar que esta se defina como a mais apropriada para o acompanhamento e análise da problemática explicitada, uma vez que a pesquisa qualitativa “[...] é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.” (ESTEBAN, 2010, p. 126).

Por ter como objeto uma dada política pública, a presente investigação considerou também os aspectos que dizem respeito à análise de políticas públicas. Partindo dessa vertente, Souza (2003) sugere que a nova geração de estudos na área das políticas públicas deva seguir na direção do desenvolvimento de tipologias analíticas e concentrar-se na identificação das variáveis que produzem efeitos sobre os resultados das políticas, o que implica a superação da dicotomia dos estudos em analisar sucessos ou fracassos para um estágio em que se enfatize o melhor entendimento dos próprios resultados. E, no que diz respeito à educação especial, Prieto (2009, p. 63) assinala que “[...] muitas questões sobre políticas públicas de atendimento escolar para pessoas com necessidades educacionais especiais estão em aberto, mas a principal refere-se a sua avaliação”.

De acordo com Faria (2003), em seus primórdios, as políticas públicas eram consideradas quase exclusivamente *outputs* (saídas) do sistema político, o que justificava o fato de a atenção dos investigadores ter se concentrado inicialmente nos *inputs* (entradas), isto é, nas demandas e articulações de interesse. Dessa forma, antes que a análise de políticas

³ Censo populacional – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) /2010.

públicas fosse reconhecida como uma subárea da ciência política, os estudos recaíam nos processos de formação de políticas públicas, o que refletia a situação privilegiada que os processos decisórios sempre desfrutaram junto aos profissionais da referida subárea, uma vez que os estudos eram direcionados para o processo de formação das políticas, sem considerar outras etapas do processo.

Em um segundo momento, a partir da década de 1950, “[...] passou-se à definição das próprias políticas públicas como unidade de análise, o que gradualmente conferiu destaque aos aspectos dinâmicos do chamado *policy process* [processo da política] e aos distintos atores, estatais e não-estatais, usualmente envolvidos.” (FARIA, 2003, p. 21).

Partindo desse pressuposto, a presente pesquisa intentou analisar o *Programa* buscando a compreensão dos aspectos desde a sua formulação até a sua implementação, considerando que as políticas públicas de cunho social “são parte de um processo de interação, caracterizado por efeitos *não-previstos* que *redesenham* continuamente o curso das ações desenvolvidas num contexto histórico concreto.” (CASTRO, 1989, p. 4, grifos da autora).

No âmbito deste estudo, a perspectiva de análise de políticas públicas foi trazida como embasamento por permitir “[...] o exame da engenharia institucional e dos traços constitutivos dos programas.” (ARRETCHE, 2003, p. 29). Para essa autora, qualquer política pública pode ser formulada e implementada de diversas formas; a análise dessa política busca reconstituir essas diversas características de forma a apreendê-la em um todo coerente e compreensível (ARRETCHE, 2003).

Como campo empírico foi selecionado o município de Feira de Santana-BA. A escolha deste município se deu em decorrência de este ser polo do *Programa* e pela inquietação de querer compreender como a política de educação inclusiva vem sendo implementada na ponta – nesse caso, nos municípios – e se este interfere na gestão das políticas locais de educação especial. O fato de estar inserida nesse processo, uma vez que faço parte da gestão da política, como integrante da Divisão de Ensino Especial da Seduc, por um lado, contribuiu para instigar a busca dessa compreensão. Por outro, exigiu uma postura investigativa que superasse as dificuldades em ser gestora/pesquisadora dessa política.

O período delimitado para realização da pesquisa correspondeu ao ano de implantação do *Programa* – 2003 e ao final da vigência do primeiro convênio estabelecido entre o MEC e os municípios polos – 2010. Vale ressaltar, que o *Programa* encontra-se em vigência, porém os municípios tiveram que estabelecer um novo convênio para dar continuidade à proposta.

Destaca-se ainda que, no contexto educacional de Feira de Santana, as políticas públicas de educação especial antecedem ao *Programa*, o que possibilitou estabelecer nexos, nesta pesquisa, entre este e a política municipal de educação especial. Agregado a esses aspectos residir no referido município facilitou o acesso ao *locus* da pesquisa.

Na coleta de dados foram utilizadas como procedimentos, a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada. Segundo Lüdke e André (1986), as fontes documentais constituem-se instrumento importante na pesquisa qualitativa, pois os documentos constituem-se em fonte de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador: “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto fornecendo informações sobre esse mesmo contexto.” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.39), além de persistirem ao longo do tempo e permitir reiteradas consultas.

Na pesquisa documental as fontes foram coletadas em âmbito federal e municipal. Na esfera federal, se constituíram fontes: os documentos orientadores do *Programa* e os modelos dos termos de adesão e de referência e da carta de acordo (disponíveis nos documentos orientadores); a programação dos seminários nacionais; os editais do *Programa*; os referenciais de formação disponibilizados aos municípios. Estes dados foram obtidos na Seduc, no *site* oficial da Seesp/MEC, do IBGE e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (Inep).

No município foram coletados os documentos que se referiam ao *Programa*: relatórios finais dos seminários locais; projetos dos cursos de formação docente do município polo; folhas de frequência dos seminários locais; Termo de Adesão (ANEXO A); Termo de Referência (ANEXO B) e Carta de Acordo (ANEXO C); planilhas de prestação de contas; dados censitários do município de Feira de Santana e dos municípios da sua área de abrangência; legislação municipal referente à educação e às pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação e os planos de ação da Divisão de Ensino Especial da Seduc.

As fontes documentais e as transcrições das entrevistas foram organizadas e submetidas a sucessivas leituras para que fossem destas captados sentidos, princípios, inconsistências sobre o tema da pesquisa, com o intuito de que estes permitissem a análise à luz de referenciais teóricos usados neste estudo.

Para realizar a análise documental foi formulado um instrumento denominado de Ficha de registro (APÊNDICE A), com a finalidade de compilar os dados, facilitar a visualização e favorecer a compreensão dos pressupostos que alicerçam os documentos, além de contribuir para a sistematização dos dados qualitativos e quantitativos.

Para a realização das entrevistas optou-se pelo tipo semiestruturada, definida por Gaskell (2007) como entrevista qualitativa, que fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação; o objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.

A aplicação das entrevistas foi feita na Seduc e também na Seesp; nesta última, a fim de apreender as questões referentes à formulação da proposta. Participaram da pesquisa três representantes da esfera municipal e três representantes da esfera federal. No âmbito da Seesp, o *Programa*, em 2010, estava a cargo da Coordenação Geral de Políticas Pedagógicas de Educação Especial⁴, tendo dois gestores responsáveis por sua coordenação. As entrevistas foram realizadas com um gestor da equipe atual, que assumiu a função em 2008, e dois ex-gestores, que ocuparam cargos na gestão do *Programa*, um no período de 2003-2008 e o outro em 2004-2008. A opção em entrevistar ex-gestores deveu-se à intenção de obter o máximo de informações da trajetória do *Programa*, principalmente coletar elementos acerca da sua formulação inicial para melhor compreensão da proposta.

No município polo de Feira de Santana, a coordenação do *Programa* situa-se na Divisão de Ensino Especial da Seduc e, nesse âmbito, foram entrevistadas três integrantes da equipe: o coordenador do *Programa* e mais dois técnicos do setor.

A fim de garantir a ética e preservar as informações concedidas pelos envolvidos na pesquisa, foi apresentado o Termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICES B e C), para explicar os objetivos da pesquisa, bem como explicitar as diretrizes e normas a serem seguidas em relação aos usos dos dados por eles cedidos, o qual foi aceito e assinado pelos entrevistados. Com o objetivo de garantir o anonimato dos entrevistados foram utilizados os termos: *Gestor Federal 01*, *Gestor Federal 02*, *Gestor Federal 03*, *Gestor Municipal 01*, *Gestor Municipal 02* e *Gestor Municipal 03*, para designá-los neste trabalho.

Para a realização das entrevistas foram elaborados roteiros (APÊNDICE D e E) diferenciados para cada instância: Seesp e Seduc. Para melhor adequar o roteiro do município foi aplicada uma entrevista-piloto com dois integrantes da Divisão de Ensino Especial da Seduc. Após transcrição e análise dos dados gerados nessa entrevista pode-se constatar que esta forneceu dados significativos para o estudo e que o roteiro atendia as necessidades do estudo. Assim, com a devida autorização dos participantes, estas entrevistas se constituíram também como fonte desta pesquisa. Com os representantes da Seesp não foi possível realizar

⁴ Segundo o *Gestor Federal 01*, até 2008 o *Programa* ficava sob a responsabilidade da Coordenação de Articulação de Sistemas de Ensino.

o piloto por conta do agendamento que teve de ser antecipado devido à possibilidade de troca de gestão decorrente da eleição presidencial, em 2010.

O roteiro utilizado com os gestores representantes da esfera federal foi dividido em seis tópicos que se referiram ao *Programa*: A) Identificação dos entrevistados e histórico de participação na Seesp/MEC e no *Programa*; B) Caracterização do *Programa*; C) Equipe gestora (composição, função, atuação); D) Execução e desenvolvimento; E) Articulação com os municípios polos/municípios de abrangência; e F) Acompanhamento e monitoramento. O roteiro do município foi composto de três tópicos: A) Identificação dos entrevistados e histórico de participação na Seduc e no *Programa*; B) A política de educação especial no município; e C) O *Programa* no município polo de Feira de Santana-BA.

Os roteiros diferenciaram-se por terem objetivos distintos: na Seesp o intuito era apreender aspectos da formulação da proposta para entender a sua formatação, bem como as diretrizes e os princípios do *Programa*; na Seduc buscou-se entender o *Programa* na sua etapa de execução, a partir da visão dos gestores no âmbito de sua implementação – município; também foi necessário levantar questões sobre a política local de educação especial para conhecer a sua configuração.

O cruzamento entre os objetivos e as questões norteadoras da pesquisa e a sistematização dos dados das entrevistas, permeado pela análise documental, possibilitou a organização da análise dos dados coletados em dois eixos principais: 1) A proposição da política – princípios e diretrizes do *Programa*; e 2) O município como espaço de implementação do *Programa*. No primeiro momento, a discussão se deu a partir do desenho do *Programa*, seus princípios, diretrizes e formatação, a fim de compreender como são gestadas as políticas educacionais voltadas aos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação no contexto educacional brasileiro; e no segundo, foram analisadas questões acerca da implementação do *Programa* na instância local, situando-o na gestão das políticas de educação especial do município de Feira de Santana.

Os dados sistematizados juntamente com o aporte teórico selecionado neste estudo, permitiram a organização do trabalho em três capítulos. No primeiro – A inclusão escolar no âmbito das políticas públicas sociais brasileiras: a ação do Estado no atendimento do público alvo da educação especial –, são apresentados os referenciais que embasaram a discussão a respeito das políticas educacionais implantadas no Brasil nos últimos anos, no que se refere à educação especial, considerando a proposta de inclusão escolar. Nesse direcionamento, foram enfatizadas as políticas desenvolvidas no período que corresponde aos dois mandatos da gestão do Governo do Presidente Luis Inácio Lula da Silva (2003-2006 / 2007-2010), por ser

esta a gestão responsável pela criação e implantação do *Programa* e, também, não avançou no presente ano devido aos limites temporais para finalização desta pesquisa.

O segundo capítulo – Configuração da educação especial no município de Feira de Santana-BA – caracteriza o município de Feira de Santana, trazendo também a configuração da sua política de educação especial, no intuito de compreender o cenário local no qual o *Programa* foi implementado. Nesse capítulo delinea-se o contexto social, político, geográfico e educacional do município até chegar à organização da política de educação especial, tal como se encontrava estruturada antes e depois da implantação do *Programa*.

A análise dos dados coletados e gerados durante a investigação é explicitada no terceiro capítulo – O Programa Educação inclusiva: direito à diversidade – da proposição à implementação em Feira de Santana-BA –, que apresenta a discussão em torno do objeto de pesquisa deste estudo. Inicialmente delinea-se o *Programa* apresentando seus traços constitutivos numa perspectiva analítica e depois são discutidas as questões que se referem à implantação da política, em âmbito local, por meio dos dados do município de Feira de Santana.

A partir das constatações da pesquisa foi possível perceber que uma dada política percorre um longo caminho entre o momento inicial – formulação – até a sua execução – implementação; e nesse percurso são agregados diferentes elementos que vão interferir no seu andamento. Dessa forma, nas Considerações finais são abordados aspectos importantes no que se refere às questões das políticas locais, o que permitiu um olhar mais abrangente no que se refere às políticas educacionais brasileiras no tocante à proposta de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Assim, acredita-se que os resultados apresentados nesta pesquisa servirão de embasamento para a compreensão de questões que se referem à educação especial favorecendo o enriquecimento do debate na área e acrescentando contribuições para a análise de políticas públicas.

1 A inclusão escolar no âmbito das políticas públicas sociais brasileiras: a ação do Estado no atendimento ao público alvo da educação especial

No Brasil, a partir dos anos de 1990, acentua-se o debate sobre inclusão escolar, promovido também pela incorporação das deliberações das conferências internacionais realizadas nessa década, às políticas educacionais brasileiras, o que provocou e tem provocado muitas inquietações no campo da educação, sobretudo quando se fala na proposição de políticas públicas direcionadas aos educandos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Nesse movimento, para a análise dessas políticas, é essencial compreender como elas vão se constituindo, quais seus propósitos, como são implementadas. Ancorada nesses pressupostos, este capítulo apresenta referenciais que subsidiaram a análise desenvolvida nesta pesquisa, no que se refere às políticas educacionais implantadas no Brasil nos últimos anos, no tocante à educação especial, tendo em conta a proposta de inclusão escolar. Nesse direcionamento, serão enfatizadas as políticas desenvolvidas no período que corresponde aos dois mandatos da gestão do Governo do Presidente Luis Inácio Lula da Silva⁵ (2003-2006 / 2007-2010).

Ao discutir a inclusão escolar no contexto das políticas públicas, considera-se estas ações em que se pode perceber a intervenção do Estado (SOUZA, 2003), ainda que possam ser demandadas pela sociedade civil e que estejam articuladas às lutas reivindicatórias por direitos sociais. Neste estudo, a centralidade está colocada sobre as políticas educacionais, compreendendo-as, na condição de políticas sociais, como um processo, uma negociação ou contestação, enfim, como expressão da luta entre diferentes grupos, pois, como afirma Höfling (2001, p.38), “[...] o processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo”.

Nessa análise, o Estado é observado a partir de uma perspectiva macro, atentando-se para a relação entre sua estrutura, suas intervenções e a esfera da política. Desse modo, compreende-se que o Estado “[...] não é só sujeito nem apenas coisa, não é neutro, não estabelece relações unidirecionais e não é somente um elemento da valorização do capital. Mas é, ao mesmo tempo, todas essas possibilidades, as quais devem ser consideradas como coexistentes.” (GARCIA, 2004, p. 34).

⁵ Denominado de agora em diante como Governo Lula.

1.1 O Estado brasileiro e as políticas públicas sociais: bastidores da inclusão escolar

As políticas públicas direcionadas aos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação estão articuladas às proposições para o setor educacional como um todo, e estas por sua vez inserem-se nas políticas públicas de cunho social⁶, por isso é importante abordar nesta discussão questões que dizem respeito às políticas sociais e ao papel que o Estado assume na sua elaboração no intuito de compreender como as propostas educacionais brasileiras e, especificamente as voltadas a esse público, foram se materializando ao longo dos tempos.

Segundo Höfling (2001), as políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado e são voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo modo de produção capitalista. Para a autora, “[...] as políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais.” (HÖFLING, 2001, p. 31). As políticas sociais estão relacionadas ao desenvolvimento das forças produtivas e à luta de classes. Para Garcia (2004), são frutos de embates, disputas, conflitos, mas também podem ser compreendidas como “dávivas” do bloco no poder, que realiza intervenções em busca de consenso e de integração dos movimentos de contestação.

Conforme Savianni (2007a), sob as condições do capitalismo, se configurou uma forma econômica caracterizada por uma crescente socialização do processo de produção coexistente com a apropriação privada dos bens produzidos coletivamente. Para o autor:

[...] como a produção é social, surge a necessidade, no próprio interesse do desenvolvimento capitalista, de proteger as forças produtivas (a força de trabalho, o capital variável) da superexploração dos capitalistas privados. Por isso, uma certa “política social” emerge desde as origens do processo de consolidação do capitalismo. (SAVIANNI, 2007a).

Dessa forma, as políticas sociais se situam no interior de um tipo particular de Estado, são suas formas de interferência, com vistas à manutenção das relações de determinada estrutura social. Vale ressaltar que, a concretização dessas políticas é tarefa complexa, pois demanda a intervenção racional do Estado, partindo de um conjunto de ações que envolvem,

⁶ Políticas públicas de cunho social são aqui consideradas aquelas advindas dos direitos sociais garantidos no artigo 6º, da Constituição Federal de 1988: educação, saúde, trabalho, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados (BRASIL, 1988).

além da escolha de prioridades, a implementação de medidas legislativas, administrativas e financeiras, condições para fruição dos direitos sociais (DUARTE, 2007).

De acordo com Duarte (2007), na perspectiva do Estado social de direito, as políticas sociais compreendem a elaboração e a implantação de políticas públicas que constituem o grande eixo orientador da atividade estatal, o que pressupõe ao Estado a organização em torno da função planejadora de propostas para a criação de sistemas públicos de saúde, educação, previdência social entre outros.

No Brasil, a implantação de políticas sociais, conforme Vieira (1997) percorreu três momentos políticos no último século: o primeiro período, de controle da política (que corresponde à ditadura de Getúlio Vargas e ao populismo nacionalista); o segundo período, de política de controle (da ditadura militar, em 1964, até o final do período constituinte em 1988); e o terceiro, denominado pelo autor de período de “políticas sociais sem direitos sociais”, iniciou-se em 1988.

Segundo Vieira (1997), nos dois primeiros períodos, a política social passa por várias modificações, porém conserva em sua execução o caráter fragmentário, setorial e emergencial, sempre sustentada pela necessidade de dar legitimidade aos governos que buscam bases sociais para manter-se e aceitam seletivamente as pressões da sociedade. Para o autor, no terceiro período, que se inicia com o processo de redemocratização do país, a política social encontra na Constituição Federal de 1988 (CF/88) um acolhimento nunca antes encontrado em uma Carta Magna brasileira, porém os direitos sociais nela estabelecidos não foram efetivados compulsoriamente.

Analisando esses períodos é possível constatar que na Era Vargas, fase que vai de 1930 a 1945, com fatos marcantes como a Revolução de 1930 e o Golpe do Estado Novo (1937), o controle estatal imprimiu crescimento à indústria nacional a partir do incremento da política de substituição de importações pela produção interna e implantação de uma indústria de base, como a siderurgia. As políticas sociais voltadas às massas levaram o presidente Getúlio Vargas a ser conhecido como “protetor dos trabalhadores”, “pai dos pobres”, mesmo apresentando uma tendência autoritária que na verdade controlava a estrutura sindical, subordinando-a ao Estado e manipulava a opinião pública pela propaganda do governo e pela censura, sufocando a oposição com prisões, tortura, exílio (ARANHA, 2006).

Após a Segunda Guerra Mundial, com a deposição de Getúlio, em 1945, teve início a chamada República Populista, que se estendeu até o golpe militar de 1964. De acordo com Aranha (2006), o populismo, fenômeno típico da América Latina, surgiu a partir do período entre guerras, com a emergência das classes populares urbanas, resultantes da

industrialização, quando o nacional-desenvolvimentismo⁷ foi substituindo pouco a pouco o modelo agrário-exportador. No campo social, observava-se certa ambiguidade: “[...] se por um lado reconhecia os anseios populares e reagia sensivelmente às pressões, por outro desenvolveu uma ‘política de massa’, procurando manipular e dirigir essas aspirações.” (ARANHA, 2006, p. 295).

Com o golpe militar de 1964, a política econômica adotada pelo Estado foi a de aproveitamento do capital estrangeiro o que liquidou de vez o nacional-desenvolvimentismo. A “recuperação” econômica proposta usou o modelo concentrador de renda, que favorecia uma camada restrita da população e submetia os trabalhadores ao arrocho salarial. Com o êxodo rural, as grandes cidades não tinham como acolher a todos decentemente. Surgiram sérios problemas decorrentes da situação de empobrecimento com graves índices de miserabilidade (SILVA, 1990).

Nesse período, o Executivo forte governava apoiado em Atos Institucionais (AI), mecanismo adotado pelos militares para transformar em lei imposta as decisões que não estavam previstas na Constituição ou mesmo eram contrárias a ela (ARANHA, 2006). O regime rígido coibia as manifestações políticas que foram vigorosamente contidas. A doutrina de segurança nacional justificou todo tipo de repressão, desde cassação de direitos políticos, censura da mídia, até prisão, tortura, exílio e assassinato. Dessa maneira, perderam força grupos que antes buscavam se fazer ouvir: operários, camponeses, estudantes dentre outros.

A economia brasileira entrara em um longo ciclo depressivo, desde 1962, agravado por uma inflação crescente, que paralisava as obras consideradas básicas pelo governo, visando uma melhor distribuição de renda, e causava forte pressão sobre os salários, originando um clima de enfrentamento entre patrões e empregados, que vinha se somar à crise política mais geral. (SILVA, 1990, p. 363).

No período pós-ditadura militar, como um dos instrumentos destinados a pautar a regulação estatal, a CF/88 imprimiu aos marcos legais padrões voltados ao exercício de práticas democráticas e ao controle social das ações públicas. Seu texto reflete conquistas das forças políticas progressistas que, naquele contexto, conseguiram fazer avançar a ordem legal, nos limites dos embates e acordos estabelecidos. Para Azevedo (2009, p. 214), “[...] aquele era o momento em que começava a ser reinstalada a democracia política e os debates se

⁷ Segundo Fonseca (2004), no Brasil, a era desenvolvimentista está atrelada aos fenômenos de defesa da industrialização e do intervencionismo, que vai desde políticas econômicas expansionistas, pró-crescimento, até ao planejamento e a criação de empresas e bancos de fomento estatais, geralmente emoldurados por uma retórica com apelos ideológicos nacionalistas.

davam no contexto em que se denunciava a precariedade do usufruto dos direitos sociais que haviam sido mais manietados ainda pelo regime burocrático autoritário”.

Segundo Arelaro (2003), avaliar se nesse momento, os direitos sociais foram efetivados subjaz referências ao período anterior ao movimento da constituinte, gerador da CF/88, por permitir que direitos sociais fossem nela preservados ou introduzidos. Esta autora diz ainda que:

Esta consideração é importante porque os economistas brasileiros costumam considerar a década de 1980 como a “década perdida”, e, para nós, da educação, foi uma década extremante rica em termos de realizações educacionais e de disputa política pela redemocratização da sociedade brasileira. É no início desta década que a reorganização dos movimentos sociais se consubstancia em entidades e instituições, e se completa o processo de transição “negociada” do governo militar para o governo civil, com o restabelecimento das eleições diretas e secretas. (ARELARO, 2003, p. 15).

Assim, por imposição constitucional, o Brasil constituiu-se em um Estado social de direito de inspiração democrática. Conforme Duarte (2007), o acolhimento dos princípios de um Estado social e democrático de direito pela CF/88 impõe, para a concretização desse modelo, não apenas o respeito aos direitos individuais (liberdade de expressão, direito de voto, direito de ir e vir), como também a realização dos direitos sociais. O papel de destaque conferido aos direitos fundamentais como um todo, no sistema brasileiro, desautoriza qualquer tentativa de negar ou esvaziar a natureza jurídica dos direitos sociais. Para a autora:

A adoção dos princípios, objetivos e fundamentos do Estado social e democrático de direito fez com que a Constituição Federal de 1988 não se limitasse à fixação dos contornos do poder frente à liberdade do indivíduo, nem à organização das formas de participação popular na esfera das decisões políticas. No âmbito desse Estado, de caráter prestacional, a positivação jurídica de valores sociais passou a servir de base não apenas à interpretação de toda a Constituição, mas à criação, direção e regulação de situações concretas. Neste contexto, as leis, no seu sentido de normas abstratas gerais, deixam de ser o instrumento por excelência do Estado, uma vez que a promoção de seus objetivos sociais e a realização do princípio democrático, em sua materialidade, demandam intervenções por meio de políticas públicas. (DUARTE, 2007, p. 694).

Entretanto, as ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados; por se voltar para o impacto das políticas sociais e dizer respeito a grupos diferentes, sofrem o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder, principalmente em se tratando de um Estado capitalista (DUARTE, 2007). Dessa forma, o processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições estatais e à sociedade como um todo.

1.2 A educação especial no âmbito das políticas educacionais brasileiras: a proposta de inclusão escolar

Ao abordar as políticas de educação especial e as questões que se referem à inclusão escolar no contexto educacional brasileiro é necessário tecer algumas considerações. Neste estudo, o debate acerca da inclusão escolar está relacionado aos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação; a opção em abordar a análise a partir desta população deve-se ao fato dela compor o público alvo atual da educação especial, segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a). Todavia, em determinados momentos da discussão será trazida a expressão educação inclusiva pelo fato desta se constituir como mote também das atuais políticas educacionais brasileiras voltadas para este alunado.

Para Bueno (2008, p. 49), a “inclusão escolar se refere a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, e educação inclusiva refere-se a um objetivo político a ser alcançado”. Ressalta-se que, em algumas produções essas expressões são apresentadas como sinônimas, por isso, é importante diferenciá-las para demarcar sobre o que estamos falando.

Neste texto, as reflexões suscitadas dizem respeito à inclusão escolar, a partir da focalização nos dados de matrículas designadas como da educação especial referindo-se aos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. É importante salientar que, a modalidade educação especial, como campo de saber e política pública compreende:

[...] um conjunto de conhecimentos e orientações teóricas e práticas que subsidiam os saberes/fazeres pedagógicos, a elaboração de normativas para os sistemas de ensino e tomadas de decisão política, por um lado; e por outro, concretiza-se em uma modalidade de ensino ainda organizada em auxílios e serviços especiais, os quais resultam em propostas de atendimento diferenciadas. (PRIETO *et al.*, 2011, p. 34).

A organização em auxílios e serviços pode se dar de diferentes formas. No contexto educacional brasileiro, a educação especial tem assumido caráter suplementar, complementar e substitutivo. Para Mazzotta (1996, p. 42, grifos do autor), essa organização pode ser realizada por meio de “*auxílios especiais* proporcionados no ambiente comum de ensino até os *serviços especiais* desenvolvidos em situações mais restritivas ou segregadas”. O autor afirma que, o caráter complementar ocorre quando:

[...] um professor especializado orienta a equipe da escola e o professor da classe comum, além de prestar atendimento ao aluno auxiliando-o em suas necessidades educacionais especiais para seu melhor acompanhamento do currículo escolar

comum e da programação de sua classe. No atendimento ao aluno, atua tendo como referência os conteúdos curriculares e/ou a preparação de materiais didáticos fazendo uso de métodos e recursos especiais. Tal professor será um professor de recursos, podendo ser um consultor, um professor itinerante ou um professor de sala de recursos. (MAZZOTTA, 1996, p. 15-16).

Quanto ao caráter suplementar na educação especial, Mazzotta (1996) indica que ocorre quando um professor especializado orienta a equipe escolar, os professores das classes comuns e presta atendimento ao estudante por meio de atividades e conteúdos curriculares específicos, além daqueles destinados a todos os educandos de sua classe, de modo a favorecer seu desenvolvimento e aprendizagem e garantir sua escolarização no contexto do ensino regular.

Entretanto, nos documentos oficiais atuais, a suplementação aparece explicitamente associada ao auxílio disponibilizado aos estudantes com altas habilidades/superdotação. A Resolução do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica – CNE/CEB nº 2/2001 (Res. 2/01) prevê em seu artigo 8º que a suplementação ocorrerá por meio de:

IX – atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios **suplementares** nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96. (BRASIL, 2001, grifo nosso).

O caráter substitutivo da educação especial acontece por meio de serviços especiais que, segundo Mazzotta (1996, p. 15-16):

Constituem serviços educacionais especiais para substituir a educação comum: a classe especial com organização curricular específica em que o aluno a frequente com exclusividade, ou seja, em todo o período em que está na escola comum; e a escola especial, com organização administrativa e didática específica para determinados grupos de alunos com necessidades educacionais especiais, além de outros menos usuais.

No contexto educacional brasileiro, a educação especial tem sido tradicionalmente, a principal responsável pela educação de estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Segundo Ferreira (2006), essa modalidade de ensino concentrou-se, até os anos de 1960, em iniciativas mais localizadas, restritas às instituições especializadas, públicas ou, principalmente, privadas; as classes especiais já existiam em algumas redes públicas, mas não de forma expressiva, e acompanhava, lentamente, a expansão do ensino primário.

A partir da Lei 5.692/71 e da Emenda Constitucional nº 02 de 1978, a educação especial vai constar como área prioritária nos planos setoriais de educação sendo contemplada com a edição de normas e planos políticos de âmbito nacional (FERREIRA, 2006).

Naquele momento, de acordo com Ferreira (2006) havia atuação preponderante das instituições especializadas, quer em termos de atendimento, quer em termos de influência na formulação de políticas setoriais do Estado. O discurso sobre o ambiente menos restritivo e sobre o direito ao convívio com os pares considerados “normais” acompanhou um movimento marcado até recentemente, em termos de atendimento, pela expansão continuada das instituições filantrópicas e pela definição política e administrativa de criação de serviços especializados para o atendimento do alunado público alvo da educação especial, com predomínio de classes especiais nas escolas regulares das redes estaduais de ensino (FERREIRA, 2006; MENDES, 2006). Os dados do censo escolar mostram que apenas após 2008 há predomínio das matrículas desse alunado na classe comum.

Vale ressaltar, que o início da institucionalização da educação especial em nosso país coincidiu com o auge da hegemonia do princípio da normalização⁸ no contexto mundial, quando a partir de então, passa-se a atuar sob a égide do modelo denominado de integração (MENDES, 2006; PRIETO, 2006; GLAT; BLANCO, 2007).

A integração seria efetivada pela oferta de um *continuum* de serviços⁹ que pudesse garantir ao estudante excepcional – termo utilizado à época, para designar o público para o qual a educação especial se dirigia – o direito de estar em espaços sociais (dentre eles a escola) que aumentasse sua proximidade física com os demais educandos e pessoas – dimensão física –, podendo usufruir os mesmos recursos educacionais disponíveis no sistema

⁸ O princípio da normalização teve sua origem nos países escandinavos, com Bank-Mikkelsen (1969) e Nirje (1969); tinha como pressuposto básico a ideia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum em sua cultura, e que deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação nas mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes. O princípio de normalização foi amplamente difundido também na América do Norte e Europa; suas implicações foram influenciadas pelas propostas de Wolfensberger (1972), que operacionalizou o conceito de “normalização dos estilos de vida” para “normalização de serviços”, partindo do pressuposto de que ambientes adequados seriam aqueles vivenciados pelos indivíduos coetâneos considerados normais (MENDES, 2006).

⁹ O *continuum* de serviços, idealizados nas décadas de 1960 e 1970, foi denominado por Reynolds (1962) como “hierarquia de serviços – modelo especial”, por Deno (1970) como “sistema de cascata dos serviços de educação especial” e por Dunn (1973), como “modelo da pirâmide invertida”. Essas propostas indicam que os alunos sejam atendidos em suas necessidades segundo duas orientações: encaminhá-los para recursos especializados “somente quando necessário”; movê-los a fim de ocupar a classe comum “tão logo possível”. Com essas indicações, e alertando para a existência de diferenças entre esses autores, estavam previstos para seu atendimento: classe comum, classe especial, escola especial e o atendimento em ambiente domiciliar e/ou hospitalar (MAZZOTTA, 1982).

de ensino, incluindo a classe comum – dimensão funcional –, com a intenção de potencializar suas possibilidades de interagir socialmente – dimensão social (MAZZOTTA, 1982).

Ao comentar a implantação do paradigma da integração no Brasil, Prieto (2006, p. 39-40) chama a atenção para as críticas lançadas a ele:

Essas críticas muitas vezes não evidenciavam que a implantação desse modelo integracionista não respeitou as suas próprias indicações: não foi oferecido o referido conjunto de serviços de maneira a garantir que o encaminhamento respeitasse as características individuais e as necessidades das pessoas; o encaminhamento para a educação especial não se justificava pela necessidade do aluno, e sim por este ser rejeitado na classe comum; não foram seguidos os princípios da transitoriedade, ou seja, de permanência do aluno em ambiente exclusivo de educação especial por um tempo determinado. O que constatamos como herança desse modelo, da forma como foi implantado, é a permanência do aluno em instituições especializadas e classes especiais, pelo tempo em que esteve vinculado a algum atendimento.

Nessa proposta, os serviços de educação especial, que deveriam ser um meio para o estudante alcançar o ensino comum, tornaram-se fins em si mesmos. Glat e Blanco (2007) salientam que esses espaços acabaram virando “depósito” daqueles que apresentavam problemas de aprendizagem. Em outras palavras, eram “exilados” para os serviços de educação especial estudantes com dificuldades de adaptação, de ordenar-se às exigências de uma escola cujas práticas eram desvinculadas da realidade social na qual estava inserida. Passou-se a responsabilizar a própria criança pelo insucesso da escola, sua culpabilização pelo fracasso na aprendizagem era, geralmente, justificada por disfunções intrínsecas, deficiências ou problemas sociais que afetavam as suas possibilidades de aprender.

A promulgação da CF/88 trouxe vários dispositivos garantidores de direitos às pessoas com deficiência, que naquele momento era o público priorizado na política de educação especial. Desses, o mais divulgado é o artigo 208, inciso III, por estabelecer o direito ao “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...]” (BRASIL, 1988).

Esses dispositivos conferiram vigor às propostas de oferta de iguais oportunidades em educação para esses estudantes e legalidade constitucional aos discursos que enfatizavam a escola comum como a melhor opção de espaço educacional para essa população, os quais vão se reproduzindo nos documentos subsequentes que sofreram também influências de movimentos e declarações internacionais (PRIETO, 2002).

As discussões sobre os direitos, nesse período, enfatizaram reivindicações populares e demandas de grupos até então excluídos dos espaços sociais. Nesse movimento, tomou vulto

também a luta pela ampliação do acesso à escola e pela melhoria da qualidade da educação do público alvo da educação especial (GLAT; BLANCO, 2007).

O princípio de cidadania, proposto pela CF/88 vai orientar a formulação da legislação, os debates e os projetos educacionais. Vale destacar que, em 1990, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), legislação aprovada:

[...] após passeata de meninos e meninas de todo o Brasil, em Brasília (DF), inclusive com a consolidação da entidade “Meninos e Meninas de Rua do Brasil”, que realiza congressos locais e nacionais e participa de encontros internacionais, com apoio oficial. O próprio Ministério da Educação, ainda nesta época, promove reuniões regionais e nacionais plurais, entendidas como oportunidade para discussão de suas políticas, coerente com o momento político da recém-consolidada democracia. (ARELARO, 2003, p. 15).

De acordo com o art. 5º do ECA: “[...] nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado por ação ou omissão aos seus direitos fundamentais.” (BRASIL, 1990). No tocante à educação, especifica que: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]” (BRASIL, 1990, art. 53).

No que se refere ao público da educação especial, o Estatuto reitera os pressupostos constitucionais, ressaltando que a criança e o adolescente “portadores de deficiência” – mesmo termo utilizado na CF/88 – deverão ser atendidos, preferencialmente, na rede regular de ensino. Outro dispositivo importante para a discussão estabelecida a respeito dos direitos dos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação e o que é posto no inciso V, do artigo 53: o direito assegurado a esses educandos do “acesso à escola pública e gratuita próxima a sua residência.” (BRASIL, 1990, V, art. 53).

Cumprir destacar que, no contexto sociopolítico desse período, dois movimentos significativos para o país se evidenciam: por um lado, o desejo de implementação dos direitos sociais recém conquistados e a defesa de um novo projeto político e econômico para o Brasil; de outro, a eleição de um Presidente da República – Fernando Collor de Mello –, com um projeto de caráter neoliberal, traduzindo o “sentimento nacional” de urgência de reformas do Estado para colocar o país na era da modernidade (ARELARO, 2003). Salienta-se que o povo brasileiro, nesse momento, elegeu novamente o seu Presidente após quase trinta anos sem

poder exercer esse direito, por conta do regime ditatorial do governo militar (1964-1985) e do primeiro governo civil (1985-1990) ter sido eleito indiretamente pelo Colégio Eleitoral¹⁰.

Para Arelaro (2003), o conceito de educação como expressão de cidadania, enaltecido na CF/88 e no processo de sua elaboração, não conseguiu ser prioridade no governo de Fernando Collor de Mello, pois não havia propostas governamentais concretas capazes de mobilizar a sociedade para ações mais abrangentes em educação. Na fala da autora:

É neste governo que organismos internacionais – o Banco Mundial, o Unicef¹¹ e a Unesco¹² – vão pressionar o Brasil em função de seu atraso, visibilizado através das estatísticas educacionais, e propõem o compromisso de priorização da melhoria do desempenho educacional adotando o lema “Educação para Todos”, que se constituiria em critério prioritário para recebimento de empréstimo internacionais. (ARELARO, 2003, p. 16).

Segundo Arelaro (2003), no processo de “modernização do país”, atitudes inconsequentes do governo acabaram gerando uma situação em que não foi possível sustentar o seu governo, o que acarretou no *impeachment* do Presidente da República, com mobilização ampla da população em todo o país. Em seu lugar assume o seu vice, Itamar Franco, que por possuir prioridades e estilos diferentes do seu antecessor, altera algumas de suas propostas. Há uma redução no ritmo das privatizações de estatais, porém, o projeto neoliberal vai se consolidando, ajudado por pressões das agências internacionais que monitoram os empréstimos financeiros no país, em especial o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) (ARELARO, 2003). De acordo com a autora,

[...] apesar das interferências externas, reconhece-se que, na década de 1990, os dois anos de governo Itamar Franco foram os de maior “tolerância” ou respeito democrático aos movimentos sociais, à medida que se incorporava a discussão social como critério para a negociação política. Ainda neste período, podem-se constatar apoio e adesão oficiais à defesa das “minorias” educacionais: das crianças pequenas, dos portadores de deficiência – na ocasião, chamados de “portadores de necessidades especiais” – de alfabetização de jovens e adultos, com criação e manutenção de Comissões Nacionais, de composição mista, que possuíam razoável autonomia para promover encontros regionais e nacionais, neles discutindo propostas de suas políticas específicas. (ARELARO, 2003, p. 18-19).

¹⁰ Após o fracasso do movimento das Diretas Já, Tancredo Neves é eleito Presidente da República pelo Colégio Eleitoral, em 15 de janeiro de 1985. O Presidente eleito faleceu três meses depois sem tomar posse e o Vice-presidente José Sarney assume o cargo.

¹¹ Fundo das Nações Unidas para a Infância.

¹² Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Nesse período, o discurso da educação inclusiva foi incorporado às políticas educacionais brasileiras, tendo como embasamento as conferências internacionais realizadas nessa década. De acordo com Garcia (2008, p. 13),

[...] a década de 1990 foi marcada por uma reforma educacional nos países em desenvolvimento, orientada, entre outros elementos, pelo consenso em torno da universalização como política que organiza a educação básica e que passou a ser difundida como estratégia de inclusão social na virada do século.

No contexto mundial, o princípio da inclusão passa a ser defendido como proposta que implicaria, segundo Mendes (2006), a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscariam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual “todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças” (MENDES, 2006, p. 395). Partindo desse princípio, a educação inclusiva começa a configurar-se como peça fundamental dessa proposta.

Dentre os encontros internacionais realizados, em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, realizada em Jomtien na Tailândia, e se constituiu signatário da Declaração originada desta. Promovida pelo Banco Mundial e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), dela participaram governos (155), agências internacionais, organizações não governamentais (ONGs), associações profissionais e personalidades destacadas no plano educacional em todo mundo (UNESCO, 1990).

Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 48):

[...] esse evento foi o marco a partir do qual nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), conhecidos como “E 9”, foram levados a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jomtien. Seus governos comprometeram-se a impulsionar políticas educativas articuladas a partir do Fórum Consultivo Internacional para a “Educação para Todos” (Education for All – EFA), coordenado pela Unesco que, ao longo da década de 1990, realizou reuniões regionais e globais de natureza avaliativa.

A proposta da Declaração difundia o princípio de que a educação deveria atender as necessidades básicas de aprendizagens, de crianças, jovens e adultos. Nessa perspectiva, é válido ressaltar a ênfase na perspectiva de negociação entre as diferentes forças políticas e econômicas no provimento da educação. Ao lado do Estado, outras organizações são chamadas a realizar essa tarefa social. “Essas mesmas formulações vão estar presentes nos

documentos gerados por uma avalanche de seminários realizados no Brasil, após a Conferência de Jomtien.” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 52).

Decorrente dos compromissos firmados com essa Declaração, no Brasil é elaborado o Plano Decenal de Educação (1993), que teve vigência prevista até 2003. Com esse plano, o país traçou as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implantado (PERONI, 2003). Segundo esta autora, “[...] o Plano Decenal, mais do que um compromisso com a nação foi realizado em um contexto em que o Brasil tinha de prestar contas a comunidade internacional acerca do fracasso na área da educação.” (PERONI, 2003, p. 95).

No tocante ao atendimento à população alvo da educação especial, o Plano Decenal estabelecia a implantação de “[...] estratégias de ensino para atender às necessidades específicas de aprendizagem do aluno especial.” (BRASIL, 1993, p. 32). Ao abordar a melhoria do acesso e da permanência escolar, tinha como proposta que os planos, métodos e instrumentos, dentre outros princípios visassem: “[...] à integração à escola de crianças e jovens portadores de deficiência e, quando necessário, o apoio a iniciativas de atendimento educacional especializado.” (BRASIL, 1993, p. 41). Apesar de o documento dar indícios do que seria a proposta de inclusão escolar, nesse momento – início da década de 1990 –, a perspectiva de educação dos estudantes com deficiência ainda era pautada na integração escolar. Só a partir de meados da década é que, nos debates e na legislação irão figurar os pressupostos da inclusão escolar.

Em 1994, o Brasil assume outro compromisso a partir da participação na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, promovida pelo governo da Espanha e pela Unesco, que produziu a Declaração de Salamanca, tida como um marco mundial na proposta de educação inclusiva.

Analizando a Declaração de Salamanca (1994), Laplane (2004) indica que, se por um lado esta Declaração explicita um avanço ao indicar que a escola deve oferecer os serviços adequados para atender à diversidade da população, por outro, atribui às escolas com orientação inclusiva poderes tão amplos que incluem desde o combate às atitudes discriminatórias até a construção de uma sociedade integradora. Essas afirmações remetem aos discursos que proclamam a educação como a grande *panaceia* universal e elevam-na ao principal fator de mudança social, como se estivesse sob a sua responsabilidade executar essa tarefa (LAPLANE, 2004).

No Brasil, há duas versões para a Declaração cuja mais divulgada é a que utiliza o termo educação inclusiva; Laplane (2004) fala a partir da versão espanhola, que usa o termo

escola integradora. Na Europa não se faz a distinção terminológica, embora a proposta de atendimento deles denominada integradora é de inserção em classe comum.

Na Declaração de Salamanca (1994) reconhece-se que “[...] a reforma das instituições sociais não só é uma tarefa técnica, mas também depende, antes de tudo, da convicção, do compromisso e da boa vontade de todos os indivíduos que integram a sociedade.” (UNESCO, 1994, p. 23). Para Laplane (2004), essa afirmação marca outro traço característico que diz respeito ao apaziguamento das relações sociais e ao apagamento dos conflitos, que indica que a tarefa não é política e, escamoteia as relações de poder, os privilégios e a desigualdade econômica e social.

Outra discussão trazida por Bueno, Marin e Bontempi Jr (2007) sinaliza que na realidade essa Declaração faz o reconhecimento de que as políticas educacionais de todo o mundo fracassaram no sentido de estender a todas as suas crianças a educação obrigatória e de que era preciso modificar tanto as políticas quanto as práticas escolares sedimentadas na perspectiva da homogeneidade do alunado.

O fato de no Brasil haver duas versões da Declaração de Salamanca, para os autores citados anteriormente, não é um mero problema de tradução, mas uma questão fundamental, conceitual e política, pois pretende a aceitação da ideia de que a educação inclusiva é uma proposta completamente inovadora, desvinculada do passado e que inaugura nova etapa na educação mundial: a educação para todos, inclusive para aqueles com necessidades educativas especiais, na construção de uma sociedade inclusiva.

No contexto mais amplo, a partir da segunda metade da década de 1990, a eleição de um novo governo, com Fernando Henrique Cardoso (FHC) como Presidente, acentuou modificações significativas na concepção de democracia e do papel da sociedade brasileira no mundo globalizado.

Durante os seus dois mandatos no Governo (1995-1998/ 1999-2002), FHC, promoveu importante reforma do Estado brasileiro no que diz respeito à sua racionalização e modernização. Essa reforma, que implicou, sobretudo, na privatização de empresas públicas, trouxe como elementos, importantes iniciativas de desregulamentação da administração federal e da administração pública, instaurando um modelo de gestão das políticas sociais assentado na descentralização (OLIVEIRA, 2009).

Para Frigotto (2011), as reformas neoliberais, ao longo do Governo FHC, aprofundaram a opção pela modernização e dependência mediante um projeto ortodoxo de caráter monetarista e financista/rentista, que desmontou a face social do Estado e ampliou sua face que se constituía como garantia do capital. O fundamento pautado no liberalismo

conservador reduziu a sociedade a um conjunto de consumidores. De acordo com Arelaro (2003, p. 19), “[...] o projeto político deste governo vai-se delineando cada vez mais dentro dos cânones da Escola Reformista-liberal”. Essa postura vai interferir de forma marcante nos rumos da educação nacional.

No campo educacional, o Governo FHC, apresentou consequentes alterações no que diz respeito à organização escolar, à redefinição dos currículos, à avaliação, à gestão e ao financiamento, visando cada vez mais à desobrigação do Estado nesse âmbito; a descentralização administrativa, financeira e pedagógica foi a grande marca da reforma na educação desse governo, resultando em significativo repasse de responsabilidades para o nível local, por meio de transferência de ações e processo de implementação, atribuindo grande relevância à gestão escolar (OLIVEIRA, 2009).

Segundo Oliveira (2009), a priorização do financiamento atingiu principalmente o ensino fundamental, diminuindo-se o investimento nas outras etapas da educação básica – educação infantil e ensino médio – além do ensino superior e das modalidades de educação. A implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) obrigou os estados e municípios a assumirem suas respectivas responsabilidades com tal oferta, o que fortaleceu a municipalização da educação, particularmente dos anos iniciais do ensino fundamental.

De acordo com Oliveira (2007), a lógica da desobrigação do Estado em relação ao ensino fundamental, em curto prazo, tem o sentido de desobrigar as esferas federal e estadual desse segmento e transferir a responsabilidade pela sua oferta para os municípios. Em termos práticos, o equívoco de tal proposta encontra-se em propor a transferência de redes, desconectada da discussão da discriminação da renda. Os impostos estão associados a determinada esfera administrativa e, portanto, “a transferência de encargos sem a correspondente transferência de recursos na forma de “capacidade arrecadadora de tributos significa possibilitar a desobrigação de quem transfere encargos e a sobrecarga de quem os recebe” (OLIVEIRA, 2007, p. 180).

Assim, como acontece no sistema educacional brasileiro, a municipalização, como proposta de descentralização, pode ser compreendida como forma de delegar funções aos municípios, mas não necessariamente de prover os recursos financeiros para a sua efetivação. Delegam-se responsabilidades aos municípios, mas não condições para que sejam capazes de gerir seus projetos. Rosar (2007) chama à atenção de que a descentralização defendida num contexto neoliberal incorre no risco de representar o deslocamento do governo central para os governos locais numa perpetuação da hegemonia dos grupos que detêm o seu controle.

Nesse cenário político, é aprovada a Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). O projeto aprovado não correspondia às aspirações alimentadas em quase duas décadas pela comunidade educacional. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 43):

O senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ) apresentou texto próprio no Senado, atropelando as negociações inconclusas na Câmara dos Deputados. [...] Em 1995, Darcy Ribeiro apresentou novo substitutivo, já resultante dos acordos que vinha realizando com o governo FHC e seu ministro da Educação, Paulo Renato Costa Souza. Voltando à Câmara dos Deputados, o substitutivo de Ribeiro, agora relatado por José Jorge (PFL-PE), foi sancionado pelo presidente, sem qualquer veto.

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), o governo conseguiu sancionar uma lei que, por omitir as responsabilidades do Estado, não cerceava o Executivo de colocar em prática seu próprio projeto político educativo por outras vias. As autoras ressaltam que na legislação o governo incorpora algumas bandeiras do movimento de educadores, consolidadas nos anos de 1980, pautando-se nos princípios neoliberais e escamoteando seus reais significados. Dessa forma:

Capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação de empresários e ONGS; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; melhoria da qualidade como adequação ao mercado e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 44).

Nas disposições específicas sobre a educação especial a LDB/96, em seu art. 4º, inciso III, reiterando a CF/88, define como dever do Estado o “[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos (*sic*) com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1996).

O artigo 208 da CF/88 já trazia em sua formulação referências que marcaram e sintetizaram essa discussão. Segundo Ferreira (2009), o atendimento educacional especializado induzia a uma leitura de que a educação dos estudantes a que se refere o artigo era de responsabilidade exclusiva ou principal da educação especial; o público alvo – na CF/88, estudantes com deficiência e na LDB/96 educandos com necessidades especiais – apontava para o problema de definir, no âmbito da legislação educacional, quem seriam os estudantes beneficiários da educação especial; e o termo “preferencialmente”, que suscitava questões acerca de como se configuraria, decidiria (e quem decidiria) tal preferência e se rede regular de ensino era o mesmo que classe comum da escola regular.

Nessa discussão, Minto (2000, p. 9) sinaliza que: “preferencialmente pode ser o termo chave para o não cumprimento do artigo, pois quem ‘dá primazia’ já tem arbitrada legalmente a porta da exceção”. O debate sobre o termo foi reforçado posteriormente pela adesão do Brasil, em 2001, mediante o Decreto nº 3.956, à Convenção Interamericana para a eliminação da discriminação contra as pessoas com deficiência – Convenção da Guatemala (1999), a qual admitia diferenciação dos meios para assegurar a inclusão, mas garantia a opção das pessoas com deficiência. Assim, segundo Ferreira (2009), não caberia uma legislação que condicionasse o encaminhamento para os diferentes serviços às condições ou características pessoais dos educandos.

Para Ferreira (1998), a referência às necessidades especiais, proposta por essa Lei, não especifica quem são esses educandos ou quais são essas necessidades – apenas mantém uma referência pontual, no inciso II do art. 59, à deficiência e à superdotação. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial de 1994, o público alvo da educação especial era constituído por: “portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados).” (BRASIL, 1994, p. 8).

Ainda na LDB/96, o capítulo V (Da Educação Especial) assinala, em três artigos, a natureza do atendimento especializado. De modo geral, configura-se a perspectiva de uma educação especial voltada à educação escolar e ao ensino público. O artigo 58 caracteriza a educação especial como “[...] modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” (BRASIL, 1996). Prevê-se, nos parágrafos 1º e 2º, respectivamente, que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” e que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos estudantes, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”.

Ferreira (1998) chama a atenção para o fato de que, a redação do artigo 58, da LDB/96, preserva a concepção de um *continuum* de opções mais ou menos restritivas, cuja disponibilidade se definiria tendo por base as características pessoais dos estudantes. Para ele,

[...] se é fato que a presença de determinadas características individuais exige apoios ou programas especializados na educação, também sabemos que não chegamos a desenvolver no Brasil, em termos gerais, modalidades combinadas ou intermediárias de atendimento que atenuassem a segregação. Se a legislação se fixar de modo dominante nas características pessoais e deixar em segundo plano as condições do sistema de ensino, pode ser dificultado o surgimento de programas menos restritivos. (FERREIRA, 1998, p. 10).

Em 2001, há a promulgação da Res. 2/01 (BRASIL, 2001), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que estabelece como público alvo da educação especial, os educandos com necessidades educacionais que apresentam:

- I – [...] dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, composto por dois grupos: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica e aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando utilização de linguagens e códigos aplicáveis; e
- III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001).

Em seu art. 2º 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, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.” (BRASIL, 2001). Percebe-se nesse artigo a responsabilização da escola em promover a inclusão escolar, o que é paradoxal, pois, delimitar a própria escola como responsável por esse processo evidencia a sua fragilidade já que, mudanças na educação brasileira dependem de um conjunto de ações em nível macro, que envolvem o sistema como um todo.

Freitas (2009) indica que as Diretrizes representam um avanço em relação à própria LDB/96 no que se refere ao já citado art. 58. O avanço justifica-se pela tentativa de solucionar a ambiguidade que o termo “preferencialmente” – utilizado tanto na LDB/96 quanto na CF/88 – traz em relação à educação das pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, pois permite indicar a escola comum como ambiente de aprendizagem ou a possibilidade dessas pessoas serem educadas em ambientes segregados de ensino. Vale destacar, que no contexto de formulação da LDB/96 a inspiração era integracionista e que, só a partir dos anos 2000, a perspectiva da inclusão escolar começa a tomar fôlego no debate a respeito da educação desses estudantes.

Dessa forma, considerando o contexto educacional brasileiro e as ponderações realizadas até aqui se observa que as políticas de inclusão escolar, além de estarem sendo formuladas numa realidade econômica e social cuja tendência é fortemente excludente, também se situam num contexto escolar que historicamente tem suas práticas educacionais orientadas por processos seletivos, que assumem a homogeneidade como princípio organizativo. Essas contradições marcam a atual perspectiva de definição da inclusão escolar como meio de garantir o direito à educação das pessoas com deficiência, TGD e altas

habilidades/superdotação. Para Ferreira (2006), as atuais propostas de inclusão, como as anteriores de integração, adentraram em um país com história peculiar de políticas sociais, em que não tinha tradição de Estado de bem-estar social e sem respostas dignas para as carências da população, e desta destacam-se o segmento das pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

1.2.1 O Governo Lula e as políticas educacionais brasileiras

Em 2003, chega à presidência do país Luis Inácio Lula da Silva, após sua quarta tentativa de eleição para o cargo como candidato do Partido dos Trabalhadores (PT)¹³, gerando uma grande expectativa em torno de mudanças no âmbito das políticas sociais no Brasil. Para Freitas (2007, p. 66):

A eleição e posse de Lula para o exercício das funções de chefe de governo e de chefe de Estado inaugurou um novo ciclo na política brasileira, do ponto de vista sociológico – pela origem do presidente (retirante nordestino, vítima da seca) e por sua trajetória forjada na luta sindical contra a ditadura militar e as injustiças sociais – e também do ponto de vista político, pela coalizão político-partidária – aliança do PT com o PL [Partido Liberal] – e pela agenda programática com elevada ênfase social.

Segundo Frigotto (2011), as forças sociais progressistas que conduziram ao poder o Presidente Luis Inácio Lula da Silva tinham, em sua origem, a tarefa de alterar a natureza do projeto societário, com consequências para todas as áreas.

A expectativa em relação a esse governo era decorrente principalmente da necessidade de mudanças advindas das políticas neoliberais do período anterior. Para segmentos sociais desfavorecidos com essas políticas, o novo governo teria como tarefa e compromisso ético-político reverter essa situação.

Porém, de acordo com Freitas (2007), apesar de possuir a legitimidade e força política necessárias para tomar medidas difíceis, medidas explicitadas no programa de governo do PT, o Governo Lula não o fez. Corroborando essa análise, Frigotto (2011) sustenta que, “por diferentes razões e determinações, não ocorreu o caminho do *não retorno* e a opção esteve centrada na realização de um governo desenvolvimentista.” (p. 237, grifos do autor).

¹³ Até chegar à presidência, em 2003, o Presidente Luis Inácio Lula da Silva concorreu a quatro eleições: a primeira, em 1989, disputou com o candidato Fernando Collor de Mello, do Partido da Renovação Nacional (PRN) e foi derrotado; em 1994, voltou a candidatar-se à presidência e perdeu, ainda no primeiro turno, dessa vez para o candidato do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), FHC. Em 1998, Lula saiu pela terceira vez, derrotado. Finalmente, em 2002, conseguiu eleger-se tendo como adversário o candidato do PSDB, José Serra.

Dentre as propostas eleitorais do Governo Lula estava o caderno “Uma escola do tamanho do Brasil” (2002), que apresentava as análises e proposta educacional do futuro presidente da república, pautada em três diretrizes gerais para superar a situação diagnosticada: 1) Democratização do acesso e garantia de permanência; 2) Qualidade social da educação; e 3) Implantação do regime de colaboração e democratização da gestão (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002, p. 6).

Referindo-se à democratização, o documento propunha a construção de um “Sistema Nacional Articulado de Educação, responsável por institucionalizar o esforço organizado, autônomo e permanente do Estado e da sociedade, por meio de gestão democrática e cooperativa [...]” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002, p. 6). Previa também a instituição de um programa de renda mínima para dar as famílias condições de manter as crianças na escola, permitir que jovens e adultos nela permanecessem e estabelecer políticas afirmativas na educação. Quanto à qualidade social, no programa de governo a educação estava definida como um processo permanente de apropriação do conhecimento pela humanidade e de produção de novos conhecimentos, tendo a escola como *locus* privilegiado. Nos termos do documento: “A qualidade social traduz-se na oferta de educação escolar e de outras modalidades de formação para todos, com padrões de excelência e adequação aos interesses da maioria da população.” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002, p. 7).

E, para implantar um regime de colaboração e democratização da gestão, o documento apresentava como proposta a criação de uma lei complementar que regulamentasse a cooperação entre as esferas de administração, normatizando o regime de colaboração entre os sistemas e a adequação do aparelho administrativo às exigências da democracia por meio de uma “[...] dinâmica de funcionamento interdisciplinar, horizontal, descentralizada, ágil e com a capilaridade exigida pelo processo de participação da sociedade nas diversas instâncias de decisão sobre as políticas públicas para o setor.” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002, p. 9).

Ao fazer a análise do primeiro mandato do Governo Lula, Oliveira (2009) indica que este não rompe com a lógica desenvolvida no governo de FHC, do recurso à racionalidade técnica como meio orientador das políticas sociais. Para a autora, o primeiro mandato não se distanciou muito das políticas do seu antecessor, pois continuou mantendo políticas focalizadas e muitas das propostas e programas do governo anterior foram absorvidos ou reconfigurados. O período é marcado por ações esparsas e uma grande diversidade de programas especiais, em sua maioria, dirigidos a um público focalizado entre os mais vulneráveis (OLIVEIRA, 2009).

Freitas (2007), analisando esse mesmo período, vai indicar que, o governo optou por uma política econômica ortodoxa, com vistas a estabilizar a economia e restaurar a sua credibilidade, ameaçada no mercado financeiro internacional, dando continuidade àquela assumida pelo governo de FHC, em consonância com as metas acordadas com o FMI. Nas palavras da autora:

Ao contrário do que o presidente Lula afirma, que “quatro anos foi pouco tempo”, seu governo foi extremamente eficiente. Houve tempo para aprovar duas reformas estruturais (que FHC não havia conseguido): a Reforma da Previdência e a Reforma Tributária; aprovar, ainda, a Lei de Falência e o projeto das Parcerias Público-Privado (PPP). Conseguiu realizar anualmente o leilão de áreas de exploração de petróleo e o pagamento da dívida externa com muito maior eficiência do que FHC, em detrimento das políticas sociais e dos investimentos para o desenvolvimento do país e sem jamais ter cogitado de fazer uma auditoria daquela dívida. Além disso, aumentou, ainda mais: a dívida interna, que chegou à casa de R\$ 1 trilhão, devido aos juros altos; os lucros dos banqueiros, dos fundos de pensão e dos rentistas e os lucros das empresas privatizadas (telefonias, eletricidade). Ainda, fez opção pelo agronegócio e abandonou a reforma agrária, contribuiu para que o PT, como partido de esquerda, se transformasse num partido neoliberal ou no “partido do Lula” e defendeu a tese de que “não há alternativa” à política econômica neoliberal. (FREITAS, 2007, p. 67).

Numa análise do Governo Lula (primeiro e segundo mandatos), Frigotto (2011) assinala que o governo, no plano social e educacional, foi ao mesmo tempo, continuidade e descontinuidade. Para o autor, a continuidade da política macroeconômica promoveu a conciliação entre os interesses da classe detentora do capital e o investimento na melhoria de vida da fração de classe trabalhadora. Porém, segundo ele,

[...] a despeito da continuidade no essencial da política macroeconômica, a conjuntura desta década [anos 2000] se diferencia da década de 1990 em diversos aspectos, tais como: retomada, ainda que de forma problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração substantiva da política externa e da postura perante as privatizações; recuperação, mesmo que relativa, do Estado na sua face social; diminuição do desemprego aberto, mesmo que tanto os dados quanto o conceito de emprego possam ser questionados; aumento real do salário mínimo (ainda que permaneça mínimo); relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem tomados como caso de polícia; e ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo. (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

Ao traçar um panorama geral do Governo Lula, Frigotto (2011) afirma que, no plano estrutural, embora não se tenha a mesma opção dos que no passado recente venderam a nação e haja avanços significativos no plano social, sobretudo para o grande contingente da população até então mantido na indigência, o marco de não retorno à história nacional

(governo desenvolvimentista) não se estabeleceu e o circuito das estruturas que produzem a desigualdade não foi rompido.

Em relação à educação básica, vale destacar, no Governo Lula, a criação no final do primeiro mandato – 2006, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) em substituição ao Fundef. O Fundeb, com duração prevista para 14 anos, passou a compreender as três etapas da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e as modalidades: educação especial, educação de jovens e adultos, ensino profissionalizante, educação indígena e de quilombolas (SAVIANNI, 2007a).

Frigotto (2011, p. 245) ao lançar o olhar para o Fundeb, indica que:

O Estado, em vez de alargar o fundo público na perspectiva do atendimento a políticas públicas de caráter universal, fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos, sem alterar substancialmente as suas determinações. E, dentro dessa lógica, é dada ênfase aos processos de avaliação de resultados balizados pelo produtivismo e à sua filosofia mercantil, em nome da qual os processos pedagógicos são desenvolvidos mediante a pedagogia das competências.

Para a educação especial, o Fundeb prevê o índice de ponderação de 1,20 – equivalente ao previsto para o ensino médio urbano –, ou seja, 20% do valor vinculado a estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental urbano (BRASIL, 2008b).

Em 2008, foi publicado o Decreto 6.571, que agrega ao atendimento educacional especializado recursos do Fundeb:

Art 6º: O decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007, passa a vigorar acrescido do seguinte artigo: “art. 9º - admitir-se-á a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do Fundeb, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular. Parágrafo único – o atendimento educacional especializado poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições mencionados no art. 14”. (BRASIL, 2008c, p. 2).

Outro fator na transição do primeiro para o segundo mandato do Governo Lula foi a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação, em 2007 (PDE/2007) (PINTO, 2009; OLIVEIRA, 2009; SAVIANNI, 2007b), que nasce como um conjunto de ações (boa parte delas pré-existent) sem uma maior articulação entre si, e que culmina com 52 ações constantes no Plano de Ação Plurianual 2008/2011. O PDE/2007 aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC (SAVIANNI, 2007b).

Apresentado ao país em 15 de março de 2007, o PDE/2007 foi lançado oficialmente em 24 de abril, simultaneamente à promulgação do Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007, que estabelecia o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. O Plano previa a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, envolvendo a União, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, bem como, a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira (PINTO, 2009).

O PDE/2007 originou-se de um movimento criado por um grupo de empresários, em 2006, que tinha o mesmo nome. Segundo Frigotto (2011, p. 245, grifos do autor):

O movimento dos empresários em torno do *Compromisso Todos pela Educação* e sua adesão ao PDE, contrastada com a história de resistência ativa de seus aparelhos de hegemonia e de seus intelectuais contra as teses da educação pública, gratuita, universal, laica e unitária, revela, a um tempo, o caráter cínico do movimento e a disputa ativa pela hegemonia do pensamento educacional mercantil no seio das escolas públicas.

A forma de efetivação das metas propostas tem por base o Plano de Ações Articuladas (PAR), que estabelece a realização de convênios ou colaborações entre o MEC e as entidades federadas, a partir de um diagnóstico e um plano de ação cuja elaboração, para as redes estaduais e para os municípios, pode contar com o apoio de equipe técnica enviada pelo referido Ministério. O PAR constitui-se em um instrumento pré-definido composto por quatro dimensões básicas: 1 – gestão educacional; 2 – formação de professores; 3 – práticas pedagógicas; e 4 – infraestrutura física e recursos pedagógicos, que deve ser preenchido por uma comissão constituída pela secretaria de educação para tal fim.

No PDE/2007, a coordenação e desenvolvimento da assistência técnica e financeira dos programas e ações são de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), sendo que a distribuição dos recursos financeiros é feita pela União mediante a adesão dos municípios, estados e do Distrito Federal ao Compromisso Todos pela Educação.

A partir do advento do PAR, todas as ações de financiamento do FNDE foram agregadas a este plano, inclusive o Programa Educação inclusiva: direito à diversidade, alvo desta pesquisa, o que vai mudar a dinâmica de desenvolvimento da proposta no que se refere aos recursos financeiros em implantação desde 2003, conforme será mostrado adiante.

Ao confrontar a estrutura do Plano Nacional de Educação de 2001 (PNE/2001) com a do PDE/2007, Savianni (2007b), constata que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Para o autor,

[...] ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE. Com efeito, o PDE dá como pressupostos o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-se na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva de metas educacionais. Tive, porém, que introduzir o advérbio “teoricamente” porque, de fato, o PDE não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE. Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas se compõe de ações que não se articulam organicamente com este. (SAVIANNI, 2007b, p. 1.239).

No tocante à educação especial, foram incorporados no PDE/2007 os seguintes programas: 1) Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, iniciado em 2005; 2) Programa Educação inclusiva: direito à diversidade, lançado em 2003; 3) Programa de Acessibilidade na Educação Superior – Incluir, com criação em 2005; e 4) Programa BPC¹⁴ na Escola, criado em 2009. Os dois primeiros programas são voltados à educação básica, o terceiro à educação superior e o quarto refere-se a ações educacionais direcionadas aos beneficiários do BPC na faixa etária de 0 a 18 anos. Esses programas se tornaram carro-chefe na área e serão detalhados posteriormente.

1.2.1.1 A educação especial na perspectiva inclusiva: a atuação da Secretaria de Educação Especial

As políticas educacionais inclusivas do Governo Lula seguiram por duas linhas de atuação. A primeira trabalhou na perspectiva da inclusão educacional, centrada fortemente na perspectiva da diversidade cultural, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), e a segunda com a noção de educação inclusiva, tendo como ênfase os serviços educacionais especializados, por meio da Seesp. Incorporando os discursos inclusivos das conferências internacionais de educação que trazem a universalização da educação básica como mecanismo para a inclusão social, as ações dessas duas secretarias vão pautar-se nesses princípios (MOELENCKE, 2009; GARCIA, 2008).

Na perspectiva da educação inclusiva, logo no primeiro ano do Governo Lula novas secretarias foram criadas no MEC: a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (Seea) e a Secretaria de Inclusão Educacional (Secie). Ambas definiam como seus objetivos a inclusão educacional, a equidade e a melhoria da situação de desigualdade e vulnerabilidade social e educacional. Essas secretarias tiveram curta vida institucional e foram

¹⁴ Benefício de Prestação Continuada.

congregadas, em 2004, para formar a Secad, que incorporou programas antes localizados em outras secretarias do Ministério (MOEHLECKE, 2009).

A Secad procurou aglutinar em seu desenho institucional, programas, projetos e ações antes dispersos pelo MEC e passou a ser responsável pela educação de jovens e adultos, educação do campo, educação escolar indígena, diversidade etnicorracial e quilombolas, por meio de quatro departamentos: 1) Educação de Jovens e Adultos; 2) Educação para a Diversidade e Cidadania; 3) Desenvolvimento e Articulação Institucional; e 4) Avaliação e Informações Educacionais (GARCIA, 2008; MOEHLECKE, 2009).

A partir de maio 2011, já no governo da presidenta Dilma Rousseff, a Secad foi reestruturada e passou a ser a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), através da publicação do Decreto de nº 7.480, de 16 de maio de 2011. A Seesp foi extinta e suas atribuições incorporadas à Diretoria de Políticas de Educação Especial da Secadi. Assume a pasta desta secretaria a professora Claudia Dutra, que respondeu pela Seesp no período 2003-2010.

No que se refere à inclusão social, Moehleck (2009), ao analisar os programas do MEC, indica que:

A preocupação com a inclusão social articula-se, no Ministério da Educação, com as políticas sociais de cunho compensatório destinadas à população em situação de pobreza ou em situação “de risco”, partindo-se de um entendimento de que o acesso à educação teria um papel fundamental em amenizar ou diminuir as desigualdades sociais. (MOEHLECKE, 2009, p 18).

A perspectiva da educação inclusiva pautou o discurso da Seesp no Governo Lula, tendo como ênfase os serviços complementares e suplementares para os estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. No Brasil, a educação especial já vinha sendo tratada como um serviço desde as Diretrizes de 2001 – Res.2/01 –, neste caso como atendimento educacional especializado complementar, suplementar podendo ainda ser substitutivo à educação regular. No percurso desse governo, as políticas educacionais brasileiras foram ganhando diferentes contornos a partir desse aspecto, como pode ser visibilizado nas propostas descritas a seguir.

Em 2008, o MEC apresenta o documento Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a)¹⁵, que traz como objetivo orientar os sistemas de ensino a promover respostas às necessidades educacionais especiais dos

¹⁵ Doravante denominada PNEE/2008.

estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação¹⁶, reafirmando o caráter transversal da educação especial aos níveis de ensino, desde a educação infantil até a educação superior e garantindo:

Atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008a, p. 20).

Tais respostas devem seguir uma orientação educacional que integre a proposta pedagógica da escola, como pode ser observado no trecho a seguir:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada como o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades especiais desses alunos. (BRASIL, 2008a, p. 9).

Segundo Garcia (2009), o modelo de educação especial difundido pela PNEE/2008 tem a finalidade educacional de complementar e suplementar a educação básica e a proposição hegemônica em termos de organização escolar é a sala de recursos como estratégia de serviço educacional especializado, sendo que este serviço deverá:

Identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008a, p. 10).

Definido como o *lôcus* por excelência do atendimento educacional especializado, essas salas passaram a ser implementadas nas redes municipais e estaduais de educação mediante editais e financiamento público federal, a partir de 2005, por meio do Programa de Salas de Recursos Multifuncionais. De 2005 a 2009, foram oferecidas 15.551 salas de recursos, distribuídas em todos os estados e o Distrito Federal, atendidos 4.564 municípios brasileiros –

¹⁶ A partir deste documento esse é o público alvo da educação especial.

82% do total¹⁷. Esse programa ganha fôlego em 2007, com o Edital nº 01 de 26 de abril, lançado com objetivo geral de:

Apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado, por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 2007a).

O Programa de Salas de Recursos Multifuncionais juntamente com o Programa Incluir, BPC na Escola e o Programa Educação inclusiva: direito à diversidade, se constituíram nas principais propostas direcionados ao público da educação especial do Governo Lula, tanto que figuraram nas ações do PDE/2007 e continuam em vigência.

O Programa Incluir desenvolve-se a partir de ações que visam ao acesso de pessoas com deficiência – o programa define apenas essa população – às Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes). De acordo com o Edital nº 04, de 5 de maio de 2008, o programa constituiu-se em uma iniciativa da Secretaria de Educação Superior (Sesu) e da então Seesp visando a implementação de políticas de acessibilidade de pessoas com deficiência na educação superior. Seus objetivos são:

Implantar a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na educação superior; promover ações que garantam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino superior; fomentar a criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior; e promover a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações. (BRASIL, 2008d).

O programa funciona desde 2005 por meio de editais dos quais podem participar universidades e institutos federais de educação superior. A cada ano as propostas foram submetidas à avaliação e selecionadas as instituições que receberiam recursos para implementar núcleos de acessibilidade, os quais parecem assumir, guardadas as devidas proporções, o papel do atendimento educacional especializado na educação superior. Também, a exemplo do que acontece na educação básica, os dados sobre número de estudantes e quais suas reais necessidades não estão organizados e disponíveis para orientar as políticas educacionais (GARCIA, 2009).

O Programa BPC na Escola realiza o acompanhamento do acesso e da permanência na escola das pessoas com deficiência, beneficiárias do BPC da Assistência Social, na faixa etária de 0 a 18 anos. É uma ação interministerial que envolve os ministérios: da Educação, da

¹⁷ Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 out. 2010.

Saúde, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos. O programa foi criado em 2009.

O Programa Educação inclusiva: direito à diversidade foi criado em 2003, sob a coordenação da Seesp. Implantado no Brasil a partir de 2003, tem objetivo de “promover a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” (BRASIL, 2005, p. 3). Inicialmente ele envolveu 106 municípios polos, que, ao assinarem o termo de adesão, se comprometeram em atuar como multiplicadores para os municípios de suas áreas de abrangência. Em 2010, contava com 168 municípios polos. Por ser alvo desta pesquisa esse programa terá uma análise mais acurada no terceiro capítulo.

Além desses programas foram desenvolvidos outros, como, o Programa Escola Acessível, criado em 2007 e que ainda está em vigência. Nesse programa são liberados recursos financeiros, mediante o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do FNDE, para a adequação de espaço físico em escolas estaduais e municipais, visando acessibilidade física. Para tanto, a escola deverá apresentar demandas de acessibilidade no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola).

Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, lançado a partir do edital nº 02, de 26 de abril de 2007, oferece cursos de extensão/aperfeiçoamento ou especialização nas áreas do atendimento educacional especializado para os professores da rede pública de ensino; na modalidade à distância, por meio de instituições públicas de educação superior, em três modalidades: especialização em atendimento educacional especializado (de 180 a 360 horas); extensão ou aperfeiçoamento em atendimento educacional especializado (mínimo de 180 horas); extensão ou aperfeiçoamento para professores do ensino regular, que trabalham com educação especial na sala de aula comum (mínimo de 180 horas). O programa desenvolve-se em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O Programa de Apoio à Educação Especial (Proesp) é um programa com parceria entre a Capes e a Seesp, e tem como objetivo fomentar a formação e a pesquisa na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O Proesp destina-se às Instituições de Ensino Superior (IES) e demais instituições que realizam projetos de pesquisa no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* nas diversas áreas do conhecimento envolvendo os estudos que tratem da educação especial. Em cada edital são financiados 15 projetos de pesquisa em nível *stricto sensu*, no país, sendo que todas as universidades que desenvolvem linhas de pesquisa vinculadas aos programas de pós-graduação recomendados pela Capes em áreas da educação

especial podem participar (MENDES, 2009). Este programa foi criado em 1996 e revitalizado em 2003, encontrando-se atualmente em vigência.

Em linhas gerais, a discussão estabelecida neste capítulo permitiu compreender como estão sendo forjadas as políticas educacionais brasileiras direcionadas aos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades a partir da visão do papel que o Estado assume na implementação dessas propostas o que favoreceu a análise empreendida a respeito do *Programa* e das implicações para o município de Feira de Santana.

2 Configuração da educação especial no município de Feira de Santana-BA

"Manuel Bandeira, dê um pulo a Feira de Santana e venha comer pirão de leite com carne assada de volta do curral e venha sentir o perfume de eternidade que há nestas casas de fazenda, nestes solares que os séculos escondem nos cabelos desnastrados das noites eternas". (Eurico Alves "Elegia para Manuel Bandeira")¹⁸

A implementação de uma política é sempre realizada com base nas referências que os implementadores de fato adotam para desenvolvê-las; nessas circunstâncias, é possível que algumas das especificações da política possam operar, no plano local, de forma diferente ao que é proposto. A análise de uma política pública precisa levar em consideração o contexto no qual se insere essa política, uma vez que, "[...] a diversidade de contextos de implementação pode fazer com que uma mesma regulamentação produza impactos inteiramente diversos em diferentes unidades da federação." (ARRETCHE, 2001, p. 6). Partindo desse pressuposto, neste capítulo, será apresentado o contexto social, político, geográfico e educacional do município de Feira de Santana, *locus* da presente pesquisa, para que, a partir dessa visão, se perceba as particularidades que dizem respeito a esse município e como este apreende as determinações da política nacional. Essa contextualização tem o fito de mostrar a configuração da política de educação especial no município, buscando explicitar o cenário no qual o *Programa* foi inserido. Cumpre destacar que a discussão em torno dessa política, estabelecida no último subcapítulo, refere-se à esfera municipal de Feira de Santana, uma vez que esta é responsável pela disseminação da ação governamental aqui analisada.

2.1 Caracterização do município de Feira de Santana

Feira de Santana, a "Princesa do Sertão"¹⁹, é um município baiano criado pela Lei Provincial nº 1.320, de 16 de junho de 1873, que se originou de uma fazenda da paróquia de São José das Itapororocas, ligada ao município de Cachoeira. A cidade está localizada na zona de planície entre o recôncavo e o semiárido do nordeste do estado da Bahia, distante da Capital – Salvador, 107 km. Limita-se ao norte com os municípios de Anguera, Candéal, Santa Bárbara e Tanquinho; ao sul com São Gonçalo dos Campos; a oeste com Antonio

¹⁸ Eurico Alves Boaventura (1909-1974), poeta baiano de Feira de Santana. Publicou poemas, contos e crônicas em periódicos da Bahia e de alguns estados do nordeste até a década de 1960 (OLIVIERI, 1987).

¹⁹ Apesar de estar localizada no agreste baiano recebeu do jurista e escritor Ruy Barbosa este título.

cidade, Vitória da Conquista, que possui 295.277 habitantes e a quarta, Itabuna, com 202.359 habitantes; está classificada na 34ª colocação no ranking nacional.

Portadora de uma economia diversificada constitui-se em uma cidade de atração demográfica, de geração de emprego, renda e de grandes oportunidades de negócios, em todos os setores de atividades econômicas. Sendo a terceira maior arrecadadora do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) do estado da Bahia com R\$ 344.028.788,00, em 2008. Possuía um Produto Interno Bruto (PIB) per-capita/ano de R\$ 9.005,24 e PIB total de 5.263.533 mil a preços correntes, em 2008 (IBGE, 2010).

A economia de Feira de Santana²² até os anos de 1920 era fortemente baseada no setor agropecuário, responsável pela formação do seu núcleo urbano original. Com a chegada do capital industrial, a partir dos anos de 1970, os fluxos migratórios da zona rural em direção a zona urbana, se acentuaram, incorporando áreas que eram eminentemente rurais e que passaram a fazer parte do tecido urbano, o que provocou a inserção de novos setores econômicos.

No setor pecuário, predomina o comércio de gado de corte e leiteiro, que abastece toda a microrregião, sendo um centro de comercialização de bovino, suíno e caprino, com abate e produção de seus derivados. Nos últimos anos vem ganhando destaque também na avicultura. Na agricultura, destaca-se o cultivo de frutas e verduras nas lavouras permanentes e das culturas do milho, da mandioca e do feijão nas lavouras temporárias.

A atividade industrial no município é bastante diversificada; as indústrias ficam concentradas no Centro Industrial do Subaé (CIS), com duas áreas distintas: uma localizada no bairro do Tomba e outra às margens da BR 324, distante 5 km do centro urbano. O CIS atua nos ramos de material elétrico, transportes, bebidas, alimentos, vestuário, calçados, papel, artefatos de tecidos, metalurgia e de indústria química.

Outro setor com forte influência na economia feirense é o do comércio que tem grande atuação na microrregião, com empresas atacadistas e varejistas que atendem não só o município de Feira de Santana, mas a um número significativo de municípios do interior da Bahia. O setor de serviço tem apresentado um grande crescimento nos últimos anos, destacando os segmentos de educação, saúde, transporte e serviços bancários.

Em 2000²³, possuía o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) de 0,740, situando-se nas regiões consideradas de médio desenvolvimento humano (IDH entre

²² Os dados apresentados nessa seção foram retirados do Plano Municipal de Educação – versão preliminar (FEIRA DE SANTANA, 2007).

²³ Foram utilizados os dados de 2000 porque até o final desta pesquisa o Pnud não havia disponibilizado os dados de 2010.

0,5 e 0,8). Em relação aos outros municípios do estado, Feira de Santana apresentou uma situação boa: ocupava a 4ª posição, sendo que três municípios (0,7%) estavam em situação melhor e 411 municípios (99,3%) estavam em situação pior ou igual (PNUD, 2000).

No período delimitado para a realização da presente pesquisa – 2003-2010 – o município passou por três gestões municipais – (2001-2004), (2005-2008) e (2009-2012), a última em curso. Na primeira e na segunda gestão esteve à frente do governo o Prefeito José Ronaldo de Carvalho, do Partido dos Democratas (DEM), antigo Partido da Frente Liberal (PFL). Nesse período, diferente das gestões anteriores, as políticas educacionais no município passaram por alterações devido à forte vinculação com as propostas estaduais já que o prefeito possuía estreita relação com o governo do estado até 2007 – Paulo Souto e Cesar Borges, ambos do DEM – e tinha forte influência no partido em nível local, o que favoreceu as “alianças” políticas para desenvolver programas e projetos; nesse momento, todas as propostas educacionais desenvolvidas pela esfera estadual automaticamente eram desenvolvidas pela esfera municipal.

A terceira gestão foi assumida pelo Prefeito Tarcísio Suzart Pimenta Júnior, que ao ser eleito em 2008, fazia parte do DEM, sendo o candidato escolhido para dar seguimento à gestão anterior; porém em 2010, apoiou Jacques Wagner (PT) para governador do estado o que provocou situações de conflitos em sua base aliada e o rompimento com o Democratas; atualmente o Prefeito está filiado ao Partido Democrático Trabalhista (PDT) – partido da base aliado do PT no governo federal – e tem buscado maior articulação com o governo do estado e com o governo federal.

O contexto educacional de Feira de Santana

O contexto educacional do município de Feira de Santana é marcado pela atuação das esferas municipal, estadual e privada. Traçando um panorama geral da matrícula na educação básica do município, a partir dos dados do Censo Escolar de 2010, é possível verificar, de acordo com o Gráfico 1, que: 1) as três esferas atuavam na educação infantil, principalmente na pré-escola com uma ação marcante da esfera privada; em 2010, do total da matrícula 15.390 estudantes, 158 estavam na rede estadual, 8.331 na rede municipal e 6.901 na rede privada; 2) A matrícula nas séries iniciais do ensino fundamental (26.277) concentrava-se na esfera municipal, porém o número correspondente a rede privada (12.755), quase metade do número municipal, era bastante significativo; na rede estadual a matrícula nesse segmento correspondeu a 7.931 estudantes; 3) A rede estadual respondeu basicamente pelas séries finais

do ensino fundamental (27.481 estudantes); na rede municipal a matrícula foi de 6.493 estudantes e na rede privada 5.977; 4) No ensino médio a atuação preponderante foi da rede estadual com 19.049 e 1.624 estudantes – regular e profissional respectivamente; na rede municipal não existiu matrícula no ensino médio neste ano e a matrícula da rede privada nessa etapa foi de 2.535 estudantes no ensino médio regular e de 964 estudantes no profissional e; 5) A matrícula na educação de jovens e adultos (EJA) correspondente ao ensino fundamental equivaleu a 9.102 estudantes na rede estadual e 6.478 na rede municipal; na EJA correspondente ao ensino médio a atuação foi exclusiva na esfera estadual; a rede privada só atendeu nessa modalidade na educação especial em escolas exclusivas, com matrícula de 308 estudantes (BRASIL, 2010).

Gráfico 1- Matrícula de estudantes na educação básica por segmento – Feira de Santana – 2010

Fonte: Sinopses estatísticas. Censo Escolar/Inep²⁴ – 2010.

Quanto à estrutura da educação, a rede municipal de Feira de Santana dispõe da Secretaria Municipal de Educação (Seduc), responsável por 213 escolas que, de acordo com os dados do censo escolar de 2010, 154 ofereciam educação infantil, 173 ensino fundamental e 69 a EJA equivalente ao ensino fundamental.

As escolas da rede municipal funcionam em prédios que oferecem ao mesmo tempo educação infantil, ensino fundamental e EJA, sendo poucas aquelas exclusivas de educação

²⁴ Os dados de matrícula apresentados nesta pesquisa foram coletados no Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar - 1997/2010, na página eletrônica do Inep.

infantil – uma creche e 16 pré-escolas (INEP, 2010). Ressalta-se que, apesar de a educação infantil, no Brasil, estar sob a responsabilidade direta do município, inclusive as creches, o município de Feira de Santana dispunha, em 2010, de apenas de uma creche municipal e uma turma em uma escola da zona rural, que contemplavam a educação das crianças de 0 a 3 anos.

O atendimento dessa demanda – creche –, nessa esfera, se dá mediante convênios estabelecidos entre a Prefeitura Municipal de Feira de Santana e associações de moradores. Segundo informações da Seduc, em 2010, o município tinha estabelecido convênio com 16 instituições para oferta desse segmento.

No âmbito municipal, a oferta de educação especial se dá por meio dos serviços das salas de recursos multifuncionais implantadas a partir do ano letivo de 2007 em escolas da rede municipal de ensino na zona urbana²⁵ e na rural, conforme indicam os dados da Tabela 1, e das instituições especializadas com as quais o município estabelece convênios e parcerias.

Tabela 1 – Distribuição das salas de recursos multifuncionais na rede municipal – Feira de Santana – 2010

REGIÃO/DISTRITO	Nº DE SALAS
Região I	03
Região II	03
Região III	02
Região IV	02
Região V	03
Maria Quitéria	01
Governador João Durval	01
Jaíba	-
Tiquarucu	01
Matinha	-
Humildes	02
Bonfim de Feira	-
Jaguara	01
TOTAL	19

Fonte: Divisão de Ensino Especial/Seduc.

Em 2010, havia 19 salas de recursos implantadas e convênios com as instituições Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) e Associação Filantrópica de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (Afada), além de parcerias com o Centro de Apoio Pedagógico (CAP) e com o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP-DV).

²⁵ As escolas da rede municipal de Feira de Santana, na zona urbana, são agrupadas em regiões administrativas definidas pela localização geográfica. Nessa organização, tem-se Região I, Região II, Região III, Região IV e Região V.

No tocante à instância estadual, Feira de Santana sedia uma Diretoria Regional de Ensino – Direc 02 que responde pelas 87 escolas estaduais de educação básica situadas no município; dessas escolas, em 2010, segundo o censo escolar, 10 ofertavam educação infantil, 79 ensino fundamental e 47 ensino médio e 63 EJA. A esfera estadual é também responsável pelo Centro Estadual de Educação Profissional (Ceep) e o Centro Territorial de Educação Profissional do Portal do Sertão, que oferecem ensino profissionalizante técnico.

Encontra-se no âmbito dessa esfera a única universidade pública situada no município – a Universidade Estadual de Feira de Santana (Uefs), que oferece 29 cursos de graduação, sendo 14 de licenciatura e 43 cursos de pós-graduação – 21 *lato sensu* e 22 *stricto sensu* (IBGE/CIDADES, 2009). Dentre os cursos de licenciatura encontra-se o curso de Pedagogia, e em relação à pós-graduação, em 2010, foi criado o curso de Mestrado em Educação.

Entre os grupos de pesquisa do Departamento de Educação da Uefs, encontra-se o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial (Gepee), criado como desdobramento do curso de Mestrado em Educação Especial desenvolvido pela instituição em convênio com o Centro Latino Americano de Educação Especial (Celaee) de Cuba, no período de 2000-2002. Segundo informações disponibilizadas no *site* da instituição, o Gepee é constituído de professores da Uefs e de outras IES, sendo aberto a estudantes de graduação e pós-graduação e pessoas interessadas em realizar estudos e pesquisa em educação especial

Na área da educação especial, a rede estadual atua com as seguintes instituições: CAP e o CAP-DV da Fundação Jonathas Telles de Carvalho²⁶.

O CAP é uma instituição de educação especial que oferece atendimento educacional especializado, portanto, auxílios especiais de natureza complementar ou suplementar, conveniada com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia. De acordo com o Decreto 8.348, de 26 de novembro de 2002 (BAHIA, 2002), o centro foi criado como “unidade escolar de grande porte, de suporte técnico especializado para oferecer apoio complementar e suplementar aos estudantes matriculados na rede regular de ensino” (art.1º). O CAP é uma instituição ligada ao poder público estadual, porém, atende estudantes das redes estadual, municipal e privada de ensino; oferece cursos de formação para professores de todas as redes, cursos para pessoas com deficiência e TGD, seus familiares e comunidade em geral. Estes cursos são na área da surdez, deficiência intelectual e deficiência visual. Além desses serviços o centro é responsável pelo Núcleo de Produção Braille e Tipos Ampliados, disponibilizado pelo MEC no ano da sua criação.

²⁶ Fundação criada em 22 de setembro de 1998, pelo Rotary Clube de Feira de Santana que atende às pessoas que tem deficiência visual. Disponível em <www.rotaryfs.com.br/fundacao.htm>. Acesso em: 09/08/2011.

Em 2005, a Fundação Jonathas Telles de Carvalho, instituição filantrópica, sem fins lucrativos, sediada em Feira de Santana firmou convênio com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia e instituiu o CAP-DV nos moldes dos centros criados pela Seesp/MEC. Esta fundação atua desde a sua criação, em 1998, na área da educação especial, especificamente com atendimento às pessoas com deficiência visual – cegos e com baixa visão. Os serviços oferecidos são: alfabetização em Braille, estimulação visual, orientação e mobilidade, soroban e escrita cursiva. A Fundação possui também o Núcleo de Apoio Didático Pedagógico que oferece cursos de formação continuada para professores das redes públicas e da rede privada, aperfeiçoamento e capacitação em serviço, cursos específicos, na área da deficiência visual, para pais e comunidade²⁷.

No município, a iniciativa privada tem atuação marcante na educação básica como um todo, pois das 539 escolas existentes, 239 pertencem à rede privada o que equivale a 44% (rede municipal – 39%, rede estadual – 17%) dos estabelecimentos de ensino (INEP, 2010)²⁸; desses, 141 possuem educação infantil, 151 ensino fundamental e 24 ensino médio. No âmbito do ensino profissionalizante, está nessa esfera o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), com cursos básicos e técnicos e mais quatro escolas que possuem cursos técnicos na área da saúde. No ensino superior, a rede privada possui seis faculdades e também é polo de mais oito faculdades na modalidade à distância, com um número significativo de cursos de Pedagogia. Na área da educação especial, na instância privada encontra-se a Apae, a Afada e a Associação Feirense de Síndrome de Down – Cromossomos 21.

A Apae de Feira de Santana, organização não governamental, atua no município desde 1967²⁹, com atendimento na área da deficiência intelectual, TGD e deficiência múltipla com associação da deficiência intelectual. Na instituição, até 2010, funcionava a Escola Especial Normando Alves Barreto com os seguintes serviços: para estudantes até 14 anos – estimulação sensorial, educação infantil e alfabetização; para estudantes a partir dos 14 anos – EJA, atendimento especializado para jovens autistas; oficinas pré-profissionalizantes de confeitaria, serviços gerais, horticultura, artesanato, jardinagem, pintura, reciclagem de papel. Oferecia ainda atividades complementares como esportes, hidroterapia, ludoterapia, dança, teatro, laboratório de informática³⁰. A escola possuía convênio com as redes estadual e

²⁷ Disponível em: <www.rotaryfs.com.br/fundacao.htm>. Acesso em: 19/09/2011.

²⁸ Disponível em <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/home.seam>>. Acesso em 15 nov. 2010.

²⁹ Segundo informações do *site* da instituição, no período de 1974 a 1983, foi desativada por falta de recursos, retornou às atividades, em 1984.

³⁰ Informações disponíveis em: <www.feiradesantana.apaebrasil.org.br>. Acesso em: 19/09/2011.

municipal que disponibilizava professores e merenda escolar. Em 2010, tinha um contingente de 308 estudantes (INEP, 2010).

A partir de 2010, a Apae deu início a reestruturação da escola especial para transformá-la em centro de atendimento educacional especializado³¹ para estudantes com deficiência intelectual, TGD e deficiência múltipla com associação da deficiência intelectual. De acordo com o projeto de criação, o centro manterá convênio com a Prefeitura Municipal de Feira de Santana.

A Afada é também uma instituição filantrópica que atua na área da educação especial no município, com atendimento às pessoas surdas; possui convênio com a esfera municipal que disponibiliza professores, merenda escolar e custeia o aluguel do espaço físico. Criada em 1992, possuiu uma escola especializada até 2006, quando transferiu os estudantes surdos para uma escola comum da rede municipal de ensino, que tinha a intenção de se constituir como escola polo para esses discentes. A partir de então, a Afada passou a prestar apenas serviços na área, como: apoio pedagógico aos estudantes surdos, curso de Língua brasileira de sinais (Libras) para surdos e familiares, curso de informática, orientação e encaminhamento para o mercado de trabalho³².

Outra instituição do município que atende na área da educação especial é a Cromossomos 21, que foi criada em 2001, por um grupo de pais de pessoas com síndrome de Down. A sua atuação se dá pelo oferecimento de apoio pedagógico e psicopedagógico a estudantes com síndrome de Down que buscam a instituição; além de oferecer oficinas de informática, artes plásticas; musicoterapia; fisioterapia; fonoaudiologia; massoterapia; e realizar palestras e grupos de estudo para pais, estudantes, professores e público interessados na síndrome; esses serviços não são gratuitos. Segundo informações da Divisão de Ensino Especial da Seduc, desde a sua criação a instituição vem tentando estabelecer convênio com a rede municipal, mas até 2010, este não havia sido firmado; a relação com a esfera municipal se dá mediante parcerias que também não são institucionalizadas.

Os dados da educação especial no município de Feira de Santana

Ao apresentar os dados da educação especial é importante destacar que nos últimos anos houve uma série de alterações na forma de coleta e divulgação dos dados do Censo Escolar no que se refere a esta modalidade, o que dificulta a realização de séries históricas, de

³¹ O projeto do centro foi aprovado pelo CME em junho de 2011.

³² Informações prestadas pela presidenta da associação via telefone, em 20/09/2011.

pelo menos uma década, do atendimento desta população. De 2001 a 2003, os dados apresentados sobre a matrícula na educação especial referem-se ao ensino fundamental. De 2004 a 2006, o Censo Escolar distingue as matrículas entre educação especial e estudantes incluídos (estudantes matriculados em classes comuns), com foco no ensino fundamental; a partir de 2007 é que os dados são apresentados por níveis e modalidades de ensino.

Conforme a Tabela 2, os dados divulgados nos anos de 2001 a 2003, apresentam que, em 2001, no município de Feira de Santana, dos 708 estudantes da educação especial, 211 (30%) estavam na esfera estadual, 122 (17%) na municipal e 375 (53%) na esfera privada. Em 2002, a matrícula desses estudantes somava 519 estudantes, sendo 140 (27%) na esfera estadual, 195 (37%) na rede municipal e 184 (35%) na rede privada. No ano de 2003, dos 782 estudantes, 116 (15%) estavam na rede estadual, 184 (23%) na instância municipal e 482 (62%) na rede privada.

Tabela 2 - Matrícula inicial da educação especial no ensino fundamental – Feira de Santana – 2001-2003

ANO	ED. ESPECIAL – ENSINO FUNDAMENTAL			
	EST	MUN	PRI	TOTAL
2001	211	122	375	708
2002	140	195	184	519
2003	116	184	482	782

Fonte: Sinopses estatísticas. Censo Escolar/Inep de 2001 a 2003.

Esses dados indicam que, nesse período, houve um decréscimo na matrícula na esfera estadual; a rede municipal que, em 2001, atendeu um percentual de 17% amplia o atendimento, em 2002, para 37%, e em 2003, chega ao percentual de 23% dessa demanda. A rede privada que, nesse caso, corresponde à matrícula nas instituições especializadas (Apae, Afada, Fundação Jonathas Telles de Carvalho) se destacou, totalizando um número de matrículas superior ao atendimento realizado pelo poder público a essa população nos anos de 2001 e 2003, chegando a atender em 2003, 62% da população alvo da educação especial.

Esses números são reflexos da forte atuação da esfera privada na educação especial do município. Segundo um dos gestores municipais entrevistados, até o ano de 2000, a escolarização dos estudantes alvos da educação especial, no município, se dava ou em classes especiais ou nas instituições especializadas: Apae, Afada e Fundação Jonathas Telles de

Carvalho. E, mesmo no período pós 2001, a rede privada continuava com intensa atuação nessa modalidade.

Entre os anos de 2004 e 2006, os dados da educação especial registrados no Censo Escolar destacam o alunado matriculado em classes comuns dos matriculados na educação especial exclusiva – classes e escolas especiais. De acordo com a Tabela 3, verifica-se que, no que se refere à matrícula nas classes comuns, no ano de 2004, do total de matrícula (634 estudantes), a esfera municipal respondeu por 82% da matrícula nesses espaços, enquanto que a esfera estadual respondeu por 15% e a rede privada por 3%, nesse caso, a rede privada representa as classes comuns das escolas particulares. Em 2005, de uma matrícula de 550 estudantes, 90% encontrava-se na instância municipal; a esfera estadual respondia por 6% e a privada por 4%. Em 2006, a proporção continuou semelhante, de 429 estudantes matriculados nas classes comuns, 87% estava na esfera municipal, 8% na estadual e na esfera privada 5%.

Nesse período, verifica-se que a rede pública municipal apresentou um número significativo de matrícula nas classes comuns, o que pode ser apontado como influência do *Programa*, uma vez que no ano de 2004 ele é implantado no município com atuação prioritária da instância municipal.

Tabela 3 - Matrícula inicial da educação especial no ensino fundamental – Feira de Santana – 2004-2006

ANO	ED. ESPECIAL – ENSINO FUNDAMENTAL			TOTAL	ED. ESPECIAL – ENSINO FUNDAMENTAL (CLASSES COMUNS)			TOTAL	TOTAL GERAL ED. ESPECIAL
	EST	MUN	PRI		EST	MUN	PRI		
2004	141	121	472	734	94	520	20	634	1.368
2005	102	45	472	619	32	499	19	550	1.169
2006	139	51	472	662	33	374	22	429	1.091

Fonte: Sinopses estatísticas. Censo Escolar/Inep de 2004 a 2006.

Ainda observando a Tabela 3, é possível verificar que, na matrícula em educação especial exclusiva, no período de 2004-2006, a ação preponderante foi da esfera privada, com percentuais de 64%, 76% e 71%, respectivamente. Outra constatação é que nesse período, a matrícula nos espaços exclusivos foi superior ao da classe comum nos três anos; em 2004, 54% foi em classes/escolas especiais e 46% em classes comuns; em 2005, esses números representaram 53% na educação especial exclusiva e 47% nos espaços da classe comum; e em 2006, 49% estava nas classes comuns e 61% nas classes/escolas especiais. Essa situação indica que, a matrícula nas classes comuns não refletiu a migração dos estudantes dos

sistemas segregados, à medida que, esse tipo de escolarização era marcante nas instituições especializadas.

A partir de 2007, os dados do Censo Escolar passaram a permitir a análise da matrícula do público alvo da educação especial por níveis e modalidades. Assim, na educação infantil em Feira de Santana, conforme a Tabela 4 constata-se que, no período de 2007 a 2010, a matrícula na creche foi irrisória; vale lembrar que a esfera estadual do município não oferecia creche, no município havia apenas uma creche municipal e a rede privada possuía cinco estabelecimentos que atendiam a esse segmento.

A matrícula desses estudantes na pré-escola, no período de 2007 a 2010 (Tabela 4), concentrou-se basicamente na esfera privada. Segundo dados do Inep, em 2007, do total de 539 matrículas, 500 estudantes (93%) estavam na rede privada, 37 estudantes (5,7%) na rede municipal e 2 estudantes (0,3%) na estadual. Em 2008, dos 192 estudantes, 90% estava na esfera privada e 10% na municipal; em 2009, 96% das matrículas era da instância privada e 4% da municipal. No ano de 2010, apenas 5% estava na esfera municipal enquanto 95% estava na rede privada; a esfera estadual não apresentou matrícula nesse segmento a partir do ano de 2008.

Tabela 4 - Matrícula inicial da educação especial (escolas, classes especiais e incluídos) na Educação Infantil – Feira de Santana – 2007-2010

ANO	CRECHE			TOTAL	PRÉ-ESCOLA			TOTAL
	EST	MUN	PRI		EST	MUN	PRI	
2007	0	0	1	1	2	37	500	539
2008	0	0	1	1	0	19	173	192
2009	0	1	0	1	0	7	190	197
2010	0	0	5	5	0	13	234	247

Fonte: Sinopses estatísticas. Censo Escolar/Inep de 2007 a 2010.

De 2007 a 2010, conforme é possível verificar na Tabela 5, a matrícula da população alvo da educação especial no ensino fundamental se concentrou na esfera municipal, mesmo nos anos finais, que como já mostrado, a atuação da esfera estadual foi bem maior que as outras. Em 2007, nos anos iniciais, na esfera municipal encontravam-se 345 (91%), dos 377 estudantes, na esfera estadual a concentração era de 21 (5%) estudantes e a esfera privada possuía 11 (3%) estudantes; nos anos finais, do total de 81 estudantes, 52 (64%) estavam na esfera municipal, 20 (25%) estavam na esfera estadual e nove (11%) na instância privada. No ano de 2008, no fundamental I, a matrícula na esfera municipal atingiu 77% (147) do total de 190 estudantes, a esfera estadual chegou a 11% (21) e a privada a 12% (22); no fundamental

II, 54% (20 estudantes) concentrou-se na rede municipal, 30% (11) na rede estadual e 16% (6) na rede privada. Em 2009, continua a concentração na esfera municipal, dos 425 estudantes matriculados nos anos finais, 300 (70%) estavam nessa esfera e nos anos iniciais, dos 83 estudantes, 59 (71%) eram da rede municipal; na rede estadual apenas cinco (1%) estavam nos anos iniciais e nove (11%) nos anos finais; na rede privada, 28% (120 estudantes) estava nos anos iniciais e 18% (15) nos anos finais. Em 2010, dos 455 estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental I, 310 (68%) faziam parte da esfera municipal, 23 (5%) da esfera estadual e 122 (27%) da esfera privada; no ensino fundamental II, dos 93 estudantes, 61 (65%) eram da esfera municipal, 17 (19%) da esfera estadual e 15 (16%) da esfera privada.

Tabela 5 - Matrícula inicial da educação especial no ensino fundamental – Feira de Santana – 2007-2010

ANO	ENSINO FUNDAMENTAL I			TOTAL	ENSINO FUNDAMENTAL II			TOTAL
	EST	MUN	PRI		EST	MUN	PRI	
2007	21	345	11	377	20	52	9	81
2008	21	147	22	190	11	20	6	37
2009	5	300	120	425	9	59	15	83
2010	23	310	122	455	17	61	15	93

Fonte: Sinopses estatísticas. Censo Escolar/Inep de 2007 a 2010.

Em relação ao ensino médio (Tabela 6), de 2007 a 2010, a matrícula concentrou-se nas redes estadual e privada, visto serem estas as esferas administrativas que ofereciam essa etapa de ensino no município, como já mencionado. Os dados revelam ainda, um baixo número de matrículas nesse segmento, tendo em vista a quantidade de discentes matriculados no ensino fundamental. No que se refere ao ensino médio profissional, nesse período, a matrícula desses educandos foi praticamente inexistente.

Tabela 6 - Matrícula inicial da educação especial (escolas, classes especiais e incluídos) no Ensino Médio e na Educação Profissional – Feira de Santana - 2007-2010

ANO	ENSINO MÉDIO			TOTAL	ENS.PROFISSIONAL – TÉCNICO			TOTAL
	EST	MUN	PRI		EST	MUN	PRI	
2007	22	0	3	25	1	0	0	1
2008	18	0	6	24	1	0	0	1
2009	5	0	8	13	0	0	0	0
2010	6	0	9	15	0	0	0	0

Fonte: Sinopses estatísticas. Censo Escolar/Inep de 2007 a 2010.

De acordo com a Tabela 7, no que se refere à EJA correspondente ao ensino fundamental, em 2007, a matrícula da população alvo da educação especial se deu exclusivamente pelo poder público, dos 23 estudantes matriculados, 56% (13 estudantes) era da esfera municipal e 44% (10 estudantes) da esfera estadual. Em 2008, continuou o predomínio do poder público com 67% (16) do total de 24 estudantes na rede municipal e 33% (8) na rede estadual. No ano de 2009, a situação se inverte e a matrícula se concentrou na esfera privada. Dos 339 estudantes matriculados nesse segmento, 313 (92%) encontravam-se na esfera privada, enquanto apenas 1% (5) estava na esfera estadual e 7% (21) na esfera municipal. Essa tendência vai se repetir no ano de 2010, quando a rede privada concentrou 80% (296) da matrícula, a rede municipal foi responsável por 18% (65) e a estadual por 2% (7).

Tabela 7 – Matrícula inicial da educação especial (escolas, classes especiais e incluídos) na EJA – Feira de Santana – 2007-2010

ANO	EJA – EF			TOTAL	EJA – EM			TOTAL
	EST	MUN	PRI		EST	MUN	PRI	
2007	13	10	0	23	6	0	0	6
2008	8	16	0	24	3	0	0	3
2009	5	21	313	339	26	0	0	26
2010	7	65	296	368	5	0	0	5

Fonte: Sinopses estatísticas. Censo Escolar/Inep de 2007 a 2010.

Ainda observando a Tabela 7, há a constatação de que há um crescimento acentuado da rede privada de 2008 para 2009, saiu-se de um total de 24 estudantes para 339, o que representa um crescimento de 93%, e na rede municipal, de 2009 para 2010, passou-se de 21 para 65 estudantes, com uma taxa de crescimento de 68%. Nesse período, na rede estadual há um decréscimo de 46% na matrícula, de 13 estudantes, em 2007, passou-se a sete, em 2010; na rede privada de 2009 para 2010 também há um decréscimo de 6%.

Em relação ao EJA correspondente ao ensino médio a ação foi exclusiva da esfera estadual; vale destacar que, de 2008 para 2009, houve um crescimento significativo do número de matrícula que sai de três estudantes para 26, correspondendo um crescimento de 88%, porém, no ano seguinte, a matrícula decaiu praticamente na mesma proporção: 80%.

Os dados apresentados até aqui apontam para algumas situações a serem pontuadas em relação à matrícula do público alvo da educação especial no município de Feira de Santana: o maior contingente dessa população nas classes comuns encontra-se no ensino fundamental,

principalmente nos anos iniciais, concentrando-se na rede municipal; existe uma tendência de concentração da matrícula desse alunado nas classes comuns na esfera municipal, fato que começa a partir de 2004, denotando a influência do *Programa* nessa matrícula; o fluxo de estudantes vai diminuindo à medida que aumenta o nível da escolarização, os dados do ensino médio reforçam essa constatação. Esses dados mostram que o acesso desses estudantes aos níveis mais elevados de ensino e ao começo da escolarização, ainda é muito baixo, dando a entender que grande parte desse alunado não tem acesso à educação infantil e também não dá continuidade aos estudos após o ensino fundamental o que compromete o direito desses educandos à educação básica.

2.2 A política de educação especial na esfera municipal em Feira de Santana

Nos últimos anos, o movimento de proposição da política de educação especial na esfera municipal em Feira de Santana está relacionado à Divisão de Educação Especial³³ da Seduc, setor com poder de decisão na condução de políticas de educação especial no município. Até o ano de 2001, as ações municipais na área restringiam-se aos convênios estabelecidos entre o Poder Público Municipal e as instituições especializadas, e tinham caráter substitutivo.

A partir de 2001 a Seduc, por meio da Divisão começou a tratar das questões acerca da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, influenciada pelas determinações nacionais e internacionais e pelas discussões da época. Segundo o Plano de Ação de 2006, a Divisão, ao ser implementada, tinha como missão: “Possibilitar o acesso e a permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais, na rede regular de ensino com qualidade e equidade, através de ações conjuntas da Secretaria Municipal da Educação e outros órgãos através da sociedade” (SEDUC, 2006, p. 2).

A Divisão, na estrutura da Seduc, está situada no Departamento de Ensino. É importante frisar que apesar de fazer parte do organograma da Secretaria (ANEXO D) desde 1995, esta só foi implementada em 2001; até então a Divisão tratava das questões relacionadas à EJA e não havia uma equipe, apenas um chefe para esse setor. Segundo um dos gestores municipais entrevistados durante a pesquisa:

[...] antes de 2001 [a Divisão de Ensino Especial], se caracterizava pela atenção aos alunos jovens e adultos com defasagem idade/série, se caracterizava nessa

³³ Denominada a partir de agora Divisão.

perspectiva. Na verdade, ela foi implementada em 2001, muito influenciada por conta das exigências, claro, pelas diretrizes nacionais e internacionais, mas impulsionada também, pelo fato de uma coordenadora do setor pedagógico da Secretaria de Educação, naquela época, estar fazendo mestrado em educação especial na Universidade Estadual de Feira de Santana e o secretário de educação de então achou que seria o momento de fazer valer esse setor, essa Divisão dentro do organograma da secretaria, como deveria de fato acontecer e a partir disso, em 2001, ela foi formando sua equipe [...]. (*GESTOR MUNICIPAL 03*).

Quanto à organização em 2010, a Divisão era formada por uma equipe de nove pessoas, sendo que uma delas era a chefe do setor que também assumia a coordenação do *Programa* no município, desde 2007. A formação inicial de todos os componentes da equipe era em Pedagogia; dois tinham Mestrado em educação, três especialização em psicopedagogia, três especialização em educação especial e um possuía especialização em educação especial e estava fazendo Mestrado em educação. Além dessa formação, seis pessoas do grupo estavam fazendo Especialização em Atendimento Educacional Especializado, curso oferecido pelo MEC por meio do já citado Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial.

Segundo o Plano de Ação de 2007, as principais atribuições da Divisão são:

- A) promover a formação de gestores e educadores, através do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade;
- B) encaminhar alunos com deficiência, TGD, altas habilidades/superdotação para atendimento especializado para: Sala de Recursos, Centro de Apoio Pedagógico (CAP), Centro de Atendimento Psicossocial (Caps), Secretaria de Saúde, Secretaria de Desenvolvimento Social, matrícula na escola regular;
- C) acompanhar e orientar por meio de reuniões pedagógicas, o trabalho desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais;
- D) acompanhar o desenvolvimento das atividades realizadas pelos intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras);
- E) analisar convênios e parcerias estabelecidos entre a Prefeitura Municipal de Feira de Santana e instituições que ofereçam atendimento especializado;
- F) elaborar projetos direcionados as condições de acesso, permanência e desenvolvimento das potencialidades de pessoas com deficiência TGD, altas habilidades/superdotação; e
- G) acompanhar por meio de tutoria os cursos de formação continuada de professores, nas áreas das deficiências, oferecidos pelo MEC. (SEDUC, 2007, p 5).

Essas atribuições estão relacionadas a cinco frentes de trabalho, a saber: 1) coordenação do *Programa*; 2) encaminhamentos de estudantes – matrícula e atendimento especializado 3) acompanhamento às salas de recursos multifuncionais, 4) elaboração e análise de projetos, convênios e parcerias; e 5) formação docente, que serão explicitas a seguir.

No que diz respeito à coordenação do *Programa*, este fica a cargo da Divisão sob a responsabilidade de um coordenador designado especificamente para responder por ele – o profissional na função de chefe. De 2003 a 2010, o *Programa*, em Feira de Santana, foi administrado por três coordenadores diferentes devido às alterações na chefia da Divisão. Dentre as funções relacionadas a essa atribuição estão: participar dos seminários nacionais, elaborar o projeto da formação local, contatar os municípios de abrangência, executar os cursos de formação, acompanhar a utilização dos recursos financeiros e encaminhar a prestação de contas ao MEC (SEDUC, 2007).

Quanto à ação de encaminhamentos de estudantes, a Divisão indica para a matrícula na classe comum, e no atendimento educacional especializado – salas de recursos multifuncionais e outros órgãos e programas quando são estabelecidos parcerias e convênios. De acordo com os gestores entrevistados, na condução para matrícula e atendimento educacional especializado, a Divisão busca respeitar a determinação de vaga próxima à residência do educando, porém, segundo eles, nem sempre isso é possível pela falta de vagas nas escolas e número insuficiente de salas de recursos multifuncionais nas regiões administrativas.

O *locus* do atendimento educacional especializado oferecido pelo município aos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação é a sala de recursos multifuncional e, conseqüentemente, as ações principais nesse âmbito giram em torno delas. Nas palavras do gestor: “[...] dentro da nossa rede, aos nossos estudantes que estão matriculados hoje, como ação específica do município, em parceria com o MEC, podemos dizer que é apenas em sala de recursos multifuncionais.” (*GESTOR MUNICIPAL 02*). Essas salas foram implantadas no município a partir de 2007. De início criou-se uma e, desde então, a cada ano, outras foram instaladas e, em 2010, havia dezenove, conforme apresentado anteriormente. Segundo os gestores municipais, essas salas atendem à escola onde está instalada e às do seu entorno.

Com relação ao encaminhamento à sala de recursos multifuncional existem algumas determinações para que o discente possa frequentá-la, tais como: estar matriculado na classe comum e ser encaminhado pela Divisão. Na fala do *Gestor Municipal 02*:

[...] com relação às salas de recursos, nós criamos alguns critérios que são discutidos e problematizados com os próprios professores das salas de recursos já que, é muito comum que alunos que não possuam uma deficiência sejam encaminhados para a sala de recursos multifuncional, alunos com índice de repetência, alguns alunos que, necessariamente, não têm nenhuma dificuldade de aprendizagem, mas dificuldades outras do ponto de vista pedagógico, do próprio manejo do professor, do docente.

Que podem ser encaminhados para a sala de recursos e se confundirem com alunos com deficiência. Então, evitando situações como essas, nós trabalhamos na perspectiva de realmente identificar alunos com deficiência e que necessitem desse apoio especializado.

Nessa ação, é de responsabilidade da Divisão: acompanhar a instalação das referidas salas, designar os professores que irão atuar nelas, realizar a formação desses professores, fazer os encaminhamentos dos estudantes que não são da própria escola onde a sala está instalada, acompanhar e avaliar o trabalho desenvolvido (SEDUC, 2007).

Constitui-se também como atribuição da Divisão a elaboração de análise de projetos direcionados à educação especial e análise de convênios e parcerias a serem firmados com o Poder Público Municipal no tocante a essa modalidade de ensino. Nessas análises são elaborados pareceres que vão conduzir as decisões executivas (SEDUC, 2007).

No que diz respeito à formação docente na área da educação especial são desenvolvidas propostas de cursos de formação continuada, na modalidade à distância, por meio do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial. No município, de 2007 a 2010, aconteceram os seguintes cursos: Déficit cognitivo e educação de surdos – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Educação especial: formação de professores na área da deficiência visual – Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Tecnologias assistivas, projetos e acessibilidade: promovendo a inclusão de deficientes – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Libras à distância: uma proposta de formação continuada de professores no contexto educacional inclusivo – Unesp, Deficiência mental no contexto da educação inclusiva – Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Atendimento educacional especializado – Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Estadual de Maringá (UEM). As atribuições da Divisão em relação a esses cursos referem-se à tutoria e acompanhamento das turmas (SEDUC, 2007).

Para os professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais além dos cursos apresentados, a partir de 2008 acontece uma formação específica desenvolvida pela Divisão. Inclusive as ações atuais, de formação docente próprias da Divisão, de acordo com o depoimento dos gestores municipais, são voltadas para os professores dessas salas. Na fala dos gestores:

Para formação hoje, nós trabalhamos especificamente com os professores que trabalham em salas de recursos multifuncionais. Foi criado um grupo de estudo voltado para discussões relativas a esse apoio especializado, porque nos preocupávamos com algumas distorções ou alguns entendimentos que pudessem ser tomados a partir da proposta, como por exemplo, de que esse atendimento se configurasse de uma maneira clínica, de que se transformasse em um reforço escolar [...] nós vimos a necessidade de desenvolver uma formação específica. (*GESTOR MUNICIPAL 02*).

Apesar de o gestor municipal demonstrar a preocupação com os equívocos que podem advir do entendimento dos professores a respeito do trabalho a ser desenvolvido pelas salas de recursos multifuncionais, consultando o projeto dessa formação foi possível perceber o alinhamento com a proposta definida nacionalmente acerca do atendimento educacional especializado pelo documento PNEE/2008, e com as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Especial, modalidade educação especial (2009), em que a centralidade das ações dos professores permanece nas técnicas e nos recursos específicos (MICHELS, 2011), que podem contribuir para a compreensão, de fato, do atendimento numa perspectiva médico-pedagógica.

Segundo o Relatório das Ações Desenvolvidas pela Divisão (SEDUC, 2008), no período anterior a 2008, foram desenvolvidas propostas de formação, como: o Programa de Formação de Professores para a Escola Inclusiva (Proei) – 2005-2007 –, cursos de Libras – 2003-2004 e 2007 – e seminários temáticos – 2003 e 2004 –, voltadas para os professores da rede municipal. Desde 2003 ocorrem também os seminários do *Programa*, que serão detalhados adiante e a Divisão oferece orientações pedagógicas aos professores, coordenadores e diretores das escolas que buscam o setor para esclarecimentos, informações e orientações (SEDUC, 2008).

No período de 2003 a 2006, a Divisão, por meio da sua equipe atendeu a estudantes com deficiência e dificuldades de aprendizagem mediante apoio pedagógico e psicopedagógico, também estabeleceu parcerias com instituições especializadas do município para atendimento especializado – avaliação psicológica e psicopedagógica, exames neurológicos, atendimento educacional especializado (SEDUC, 2008).

Quanto às normativas legais que referendam as políticas de educação especial no município de Feira de Santana, os documentos reportam-se principalmente à CF/88, ao ECA, a LDB/96, ao PNE/2001, a Res. 2/01 e mais recentemente, à PNEE/2008; os documentos internacionais mais citados na legislação coligida foram a Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990 e a Declaração de Salamanca, de 1994. Os documentos analisados apresentaram uma tendência ao atendimento aos pressupostos da perspectiva de educação inclusiva nos últimos 10 anos conforme as indicações nacionais, tal como se pode constatar pela exploração da constituição de dispositivos de direitos, a partir de 1990.

A Lei Orgânica do Município de Feira de Santana³⁴, Lei nº 37, de 05 de abril de 1990, expressa direitos que se referem às pessoas com deficiência, concernentes à saúde, assistência

³⁴ Doravante denominada de Lei Orgânica.

pública, adaptações físicas de logradouros, prédios públicos e veículos de transporte coletivo e à educação; neste estudo vamos considerar os aspectos que dizem respeito especificamente à educação especial. Quanto a esta modalidade, a referida Lei garante:

[...] III - atendimento educacional especializado ao portador de deficiência, sem limite de idade na rede regular de ensino, com garantia de recursos humanos qualificados, material e equipamento público adequados, e de vaga em escola próxima a sua residência.

[...] XI - programas específicos de atendimento à criança e ao adolescente superdotados;

[...] Parágrafo 2º - O não-oferecimento do ensino pelo Poder Público Municipal, sua oferta irregular ou o não-atendimento ao portador de deficiência, importam responsabilidades da autoridade competente. (FEIRA DE SANTANA, 1990, art. 135).

No que se refere à educação especial, a Lei Orgânica reitera princípios estabelecidos pela CF/88 acrescentando também direitos definidos pelo ECA. Na garantia ao atendimento educacional especializado não determina o *lôcus* – rede regular/serviços substitutivos de educação especial (instituições especializadas e escolas especiais) –, o termo preferencialmente utilizado na CF/88 não está presente; indica que o direito a matrícula deve ser garantido em escola próxima à residência do estudante – determinação presente no ECA. O público focalizado na educação especial vai além do definido na CF/88 – estudantes com deficiência – o público definido nessa Lei é o de estudantes com deficiência e com superdotação.

O parágrafo 2º do art. 135 determina que o Poder Público Municipal tem a obrigação de oferecer ensino à pessoa com deficiência e ao estudante superdotado, podendo ser acionado caso não o ofereça (FEIRA DE SANTANA, 1990).

Quanto ao atendimento educacional especializado preconizado na Lei Orgânica (FEIRA DE SANTANA, 1990) cabe perguntar qual a compreensão desse atendimento. Seria o atendimento de caráter complementar/suplementar ou substitutivo à escolarização no espaço da classe comum? Nesse momento, o município não possuía em suas escolas serviços de atendimento complementar ou suplementar, só a partir de 2007 são institucionalizadas as salas de recursos multifuncionais, conforme já registrado neste trabalho.

Vale ressaltar que, segundo Silva (1999), a Lei Orgânica foi articulada às propostas mais progressistas discutidas pelos movimentos sociais organizados do município, porém não indicou mudanças diretas no contexto social local. Para esta autora:

Se do ponto de vista legal é inegável que foram introduzidas mudanças no campo educacional, na prática a ruptura com os modelos anteriores e o redimensionamento das concepções e das ações educacionais estiveram tensionados pelas dinâmicas

contextuais reais. Os modos de ação e de reação das instituições, os processos de maturação das idéias, as suas interpretações e os seus processos de reelaboração não obedeceram às orientações legais linearmente. (SILVA, 1999, p. 82).

Em relação à educação especial essa constatação se evidencia, pois como foi visto, as políticas educacionais voltadas ao seu público só começam a ser implementadas a partir de 2001, mesmo assim tendo alguns desses direitos não assegurados, como: “escola próxima à residência”, “atendimento educacional especializado”, “programa específicos para os estudantes superdotados”, “recursos humanos qualificados” (FEIRA DE SANTANA, 1990).

Em 2005, na esteira do que determina a legislação nacional – Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Libras e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, o município reconhece oficialmente a Libras, por meio da Lei 164/05 que determina:

Artigo 2º - A rede municipal de ensino, através da Secretaria Municipal de Educação, deverá garantir no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil, ensino fundamental, e educação de jovens e adultos o acesso a Língua Brasileira de Sinais – Libras, aos alunos surdos.

Parágrafo Único – A Secretaria Municipal de Educação deverá manter intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras, nas classes onde houver alunos surdos matriculados.[...]

Artigos 4º - As instituições de ensino privadas, deverão manter intérpretes da Língua Brasileira de Sinais – Libras, nas classes onde houver alunos surdos matriculados.

§ 1º - As instituições de ensino a que se refere este artigo, não poderão cobrar custo adicional aos alunos surdos matriculados.

§ 2º - A Administração Municipal através da Secretaria da Fazenda determinará em portaria as sanções que poderá chegar até a cassação do alvará de funcionamento das instituições de ensino privadas que deixarem de cumprir este artigo. (FEIRA DE SANTANA, 2005c).

Nesse período também foi criado no município o cargo de Intérprete de Libras, por meio da Lei 2.608/05, de 15 de setembro de 2005, “cargo que se destina a realizar as interpretações da língua falada para a língua sinalizada através de Linguagem Brasileira de Sinais – LIBRAS –, e vice-versa, em apoio à atividade de ensino e outras onde (*sic*) se mostre necessária” (FEIRA DE SANTANA, 2005b), o que possibilitou a realização de concurso – em 2007, para o cargo, pois até então os profissionais que atuavam na rede municipal eram contratados temporariamente para exercer a função.

No âmbito das diretrizes legais do município, destaca-se também a elaboração do Plano Municipal de Educação (PME), que, segundo a Lei Orgânica, seria uma das atribuições do Congresso Municipal de Educação – instância do Sistema Municipal de Educação previsto

nessa Lei. Em 1990, já era presumido que “o Congresso Municipal de Educação se reunirá bienalmente para elaborar o Plano Municipal de Educação discutindo todas as propostas apresentadas.” (FEIRA DE SANTANA, 1990, art. 5º), porém, a discussão em torno da sua elaboração só começou em 2002, a partir da aprovação do PNE/01, que trazia entre as metas ligadas à gestão e financiamento: “Elaborar e executar planos estaduais e municipais de educação.” (BRASIL, 2001, p. 63).

Naquele momento, foram realizadas reuniões com os gestores escolares e servidores da Seduc para que se chegasse a um documento que deveria tramitar no Legislativo, mas não houve avanços e as discussões sobre o plano só vão ser retomadas em 2005, quando foi definida a comissão para sua elaboração, oficializada pela Portaria nº. 012, de 17 de novembro de 2005, composta por técnicos da Seduc, representantes da Associação dos Professores Licenciados da Bahia (APLB) e representantes do Conselho Municipal de Educação (CME). Uma particularidade dessa situação é que nesse período – 2002/2007 – o Poder Executivo municipal esteve sob o governo do mesmo Prefeito, houve mudança apenas na gestão da Seduc. Em 2004, sai o gestor que estava no cargo desde 2002, e assume um novo, que fica no cargo até 2009. Segundo o Planejamento Estratégico (2004) do novo gestor a elaboração do PME constituiu prioridade da sua gestão.

Assim, em 2007, foi realizada a I Conferência Municipal de Educação, com representantes dos vários segmentos da sociedade que resultou enfim na elaboração da versão preliminar do PME³⁵ (FEIRA DE SANTANA, 2007).

Para elaboração, propriamente dita do Plano, optou-se pela realização de Mini-Conferências em Salas Temáticas, realizadas na I Etapa da Conferência Municipal de Educação, nos dias 21 e 22 de setembro de 2007. Coordenadas por profissionais ligados à temática correspondente e que compunham a Comissão de Apoio; nelas os dados coletados foram analisados por cerca de 600 participantes (professores, gestores, alunos, comunidade e autoridades presentes e/ou representadas) e subsidiaram a definição de ações por Sala Temática. Todo o material produzido nas Mini-Conferências foi sistematizado pelos coordenadores e relatores eleitos por Sala, definindo, assim, diretrizes, objetivos e metas para a educação do município, e encaminhado para apreciação e votação na Plenária Final da Conferência Municipal de Educação. (FEIRA DE SANTANA, 2007, p. 6).

A estrutura proposta do PME é semelhante a do PNE/2001, com diagnóstico situacional e definição de diretrizes, objetivos e metas por área (BRASIL, 2001). O plano contempla os seguintes segmentos: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, EJA, educação à distância e tecnologias educacionais, educação profissional

³⁵ O PME encontrava-se em tramitação na Câmara de Vereadores até meados de 2011. Em setembro de 2011, foi formada uma comissão interna na Seduc para fazer alteração à proposta para adequá-la à nova legislação.

e tecnológica, educação especial, educação do campo, educação ambiental, educação para as relações étnicorraciais, financiamento e gestão, formação de professores e valorização do magistério.

A versão preliminar do PME seguiu não só a estrutura do PNE/2001, mas também seus postulados. Assim como no plano nacional, o imperativo “educação para todos”, proclamado pela Declaração Mundial de Jomtien estavam presentes em suas diretrizes:

É importante conceber a escola como espaço de convivência e diálogo cultural, respeitando as formas de ser e modos de conviver dos atores educacionais, garantindo uma concepção de ensino e aprendizagem, alicerçada nos quatro pilares previstos para a educação do século XXI, que são: aprender a ser, aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a conviver, numa perspectiva de **escola inclusiva** e participativa. (FEIRA DE SANTANA, 2007, 45-46, grifos nossos).

Nessa perspectiva, as questões que se referiam aos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação pautaram-se no viés da educação inclusiva, num discurso que apregoava o respeito à diversidade:

A educação ao longo dos tempos tem buscado acompanhar as transformações que a contemporaneidade exige. Diante dessa perspectiva o respeito e atendimento à diversidade constituem-se em premissas básicas. Nesse contexto, a inclusão apresenta-se como necessária para que se faça cumprir a Legislação vigente [...]. Para tanto, faz-se necessário à integração plena dos alunos e alunas com necessidades educacionais especiais (n.e.e) às classes escolares regulares, fazendo valer, a estes, a oportunidade de usufruir dos seus direitos. (FEIRA DE SANTANA, 2007, p. 96).

Nesse sentido, cabe destacar a forma como os discursos de educação inclusiva foram ganhando centralidade nas políticas educacionais do município que se pautavam no que era proposto em âmbito nacional (GARCIA, 2008; MICHELS; GARCIA, 2009).

Quanto à educação especial, esta é colocada como modalidade de ensino, que deverá ser promovida “no âmbito municipal da educação, a fim de garantir vagas no ensino regular para alunos e alunas com diferentes tipos de deficiência, proporcionando aos mesmos o acesso nos diversos níveis e modalidades educacionais.” (FEIRA DE SANTANA, 2007, p. 99). No PME, a delimitação a respeito do público alvo da educação especial não é explicitada, em algumas partes refere-se a estudantes com deficiência, sem citar os outros segmentos apontados pela PNEE/2008; em outras, remete a estudantes com necessidades educacionais especiais (Res. 2/01), porém, sem dizer quais são elas.

Quanto aos profissionais que atuam na educação especial, não existe nenhuma normatização municipal. A Lei que dispõe sobre a carreira dos servidores do município de

Feira de Santana e de suas autarquias e fundações – Lei Complementar (LC) nº 026/05 –, não faz referências a esses profissionais, cita apenas como uma das atividades de magistério, “regência de classes com a aplicação do sistema Braille” (art.294, inciso IV) e no Parágrafo 8º do art. 294 indica que “Fica assegurada gratificação de 20% (vinte por cento) aos Professores que estiverem em efetiva regência de classe de alunos com necessidades educativas especiais.” (FEIRA DE SANTANA, 2005a) – vale ressaltar que nesse documento a população focalizada é a mesma da Res. 02/01.

Nenhuma dessas normativas legais vai discriminar quais seriam essas classes nem as atribuições dos profissionais que iriam atuar nelas. Cumpre destacar que nas atribuições do cargo de professor não há nenhuma referência a esse alunado. A LC 026/05 vai trazer apenas as atribuições do cargo de intérprete de Libras.

Assim, ao analisar a legislação pertinente à educação no município, foi constatado que, excetuando-se o cargo de intérprete de Libras, não há no município outro cargo nem função em educação especial. Segundo os gestores municipais, os profissionais que trabalham com o atendimento educacional especializado são professores efetivos do quadro da educação que são convidados a atuar nas salas de recursos multifuncionais, estes deverão ser pedagogos e ter feito ou estarem fazendo algum curso na área da educação especial.

A indefinição quanto aos profissionais que deverão atuar na educação especial vai gerar problemas quando o município designa os professores para atuar nessa área, tanto nas instituições especializadas com as quais firma convênios, como nas salas de recursos multifuncionais instaladas nas escolas municipais. Como não há definição da função, da formação necessária nem das suas atribuições, estas vão sendo construídas no processo, geralmente por meio de medidas sem nenhum amparo legal.

Outro fator importante ao abordar a política de educação especial no município de Feira de Santana, diz respeito à formação de redes entre as instâncias do governo. Não obstante o desejo demonstrado pela Divisão, o município ainda não conseguiu estabelecer uma conexão entre a Seduc e as outras secretarias como: Secretaria de Saúde, Secretaria de Desenvolvimento Social e Secretaria de Transporte, entre outras, para atender as necessidades dos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Segundo os gestores municipais na maioria das vezes as ações se esgotam na Seduc, mesmo quando é latente a necessidade de outras instâncias. Conforme um dos gestores:

[...] é uma discussão que já vem há muito tempo com a Secretaria de Saúde para que parcerias sejam de fato firmadas, mas ainda ela não acontece. Há uma desarticulação na Secretaria de Educação do município de Feira de Santana nesse sentido, pensando

na política de educação especial. Nós ainda não temos essa parceria entre secretarias; com a de Ação Social há tempos, até tivemos, mas com as demais secretarias, não. (*GESTOR MUNICIPAL 03*).

Apesar de o município sediar uma diretoria regional, não existe uma relação direta entre a Seduc e este órgão para definição de propostas para a educação especial no município. Quando há necessidade de discussão entre as duas esferas – estadual e municipal – a respeito de questões que se referem à educação especial, ela se dá entre a Seduc e o CAP, sem interferência da Direc 02. Segundo um dos gestores municipais, já houve tentativas de aproximação com o órgão, mas não obtiveram êxito. A fala de um dos gestores retrata essa situação:

Desde quando eu cheguei, em 2007, o que eu ouvia do grupo era que houve algumas tentativas, em relação à Direc, que é a Diretoria Regional de Educação de Feira, órgão que está ligado à Secretaria de Educação do Estado, mas sem muito êxito. Na verdade, essa parceira com o estado se restringe basicamente a esse encaminhamento nosso para o CAP, que é o Centro de Apoio Pedagógico, não há uma ligação entre a Direc e a Secretaria de Educação do município em relação à questão da educação especial. (*Gestor Municipal 01*).

O descompasso existente entre o que normatiza a educação no município e o que vai se constituindo como direito para a população alvo da educação especial reflete na sua organização, que, por vezes, vai apresentar lacunas e falhas que comprometem o desenvolvimento das políticas educacionais voltadas a esse alunado; também há o problema do não normatizado, ou seja, de práticas que vão se constituindo sem que sejam sustentadas por nenhum dispositivo legal. Na entrevista realizada com os representantes da Divisão, essa situação se evidencia. Quando indagados a respeito de regulamentação específica para matrícula desses educandos nas classes comuns, a resposta dada foi:

Regulamentado a gente não tem, a gente utiliza o **bom senso**. A gente orienta os diretores, os professores, a coordenação, em época de matrícula, para que não coloquem turmas muito grandes com a inclusão desses alunos com deficiência para poder dar um melhor atendimento, tanto para eles como para os demais alunos, mas o critério que a gente utiliza é uma orientação, de ter bom senso, de organizar para que o pedagógico funcione com mais qualidade, mas legalmente a gente não tem nada que respalde isso ainda. (*GESTOR MUNICIPAL 03*).

Assim, considerando que estamos falando de uma modalidade de ensino – educação especial –, em que muitas questões se encontram em aberto, é complicado definir políticas sem definir dispositivos para lhes dar respaldo. Ademais, como estruturar políticas públicas como base no “bom senso”, sem lastro de sustentação? Como garantir que as definições serão executadas? E que os direitos serão efetivados? Essas são questões a serem consideradas pelo

município, principalmente pensando-se que o desenho das políticas públicas e as regras que regem suas decisões, elaboração e implementação, influenciam em seus resultados (FARIA, 2010).

O cenário descrito foi elaborado no intuito de subsidiar a discussão em torno da política de educação especial no município e como o *Programa* vai interferir em suas proposições. Com essa proposta, a partir do próximo capítulo serão trazidas as análises dos dados coletados sobre o *Programa* durante a pesquisa, seguindo os eixos selecionados, quais sejam: a proposição da política – princípios e diretrizes do *Programa*; e o município como espaço de implementação do *Programa*.

3 O Programa Educação inclusiva: direito à diversidade – da proposição à implementação em Feira de Santana-BA

O presente capítulo apresenta os dados levantados durante a pesquisa que possibilitaram apreender as implicações do *Programa* na gestão da educação especial do município. Ao considerar o objeto de estudo desta pesquisa: as políticas de educação especial no município de Feira de Santana-BA a partir da implantação do *Programa*, a análise ora apresentada indica importantes aspectos que devem ser observados na elaboração, execução e avaliação das ações empreendidas de 2003 a 2010. A análise seguiu por dois eixos: 1) A proposição da política – princípios e diretrizes do *Programa*; e 2) O município como espaço de implementação do *Programa*.

O primeiro bloco apresenta o desenho do *Programa*, seus princípios, diretrizes e formatação para que se possa compreender como são gestadas as políticas educacionais voltadas aos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação no contexto educacional brasileiro. No segundo bloco, o debate é estabelecido com questões acerca da implementação do *Programa* na instância local – Feira de Santana – situando-o na política de educação especial deste município para mostrar as interferências deste nas propostas educacionais.

3.1 O Programa Educação inclusiva: direito à diversidade – princípios e diretrizes

Na gestão do Governo Lula, o *Programa* constituiu-se em uma das principais políticas de formação relacionadas à educação especial e, como visto na introdução desta pesquisa, foi alvo de vários estudos no âmbito acadêmico (BRIZZOLLA, 2007; OLIVEIRA, 2008; LEODORO, 2008; CAIADO; LAPLANE; 2009; MARINS; MATSUKURA, 2009; LAGO, 2010; LIMA, 2009; KASSAR; GARCIA, 2009; SOARES, 2010). Criado em 2003, sob a coordenação da Seesp, compreendeu um projeto plurianual de implantação nos municípios brasileiros que trazia como prerrogativa “disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar o processo de implementação nos municípios brasileiros.” (BRASIL, 2004, p. 26). Este se encontra em vigência, porém, nesta pesquisa será abordado o período que vai de 2003 a 2010.

O *Programa* apresenta como princípio a “garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas da

rede regular de ensino” (BRASIL, 2006, p. 9); indica como diretrizes: “Disseminar a política de educação inclusiva e apoiar o processo de implantação de sistemas educacionais inclusivos, nos municípios brasileiros, por meio da realização da Capacitação de Gestores e Educadores do Município-pólo e Municípios de abrangência” (BRASIL, 2004, p. 25).

Inicialmente, propôs três linhas de ação: “[...] 1) Fundamentação filosófica e técnico-científica da política de educação inclusiva; 2) Difusão de conhecimento sobre a educação inclusiva; e 3) Disseminação da política de educação inclusiva, através da capacitação de gestores e educadores e da qualificação profissional.” (BRASIL, 2009, p. 4). Analisando as linhas propostas observa-se que estas se sobrepunham, voltando-se para uma mesma direção: a disseminação de um conjunto de ideias com o intuito de criar um consenso a respeito da construção de “sistemas educacionais inclusivos”.

Cumprir destacar que, pautando-se na perspectiva da inclusão total, advoga a colocação de todos os estudantes, independentemente das suas necessidades educacionais específicas, nas classes comuns da escola próxima à sua residência (MENDES, 2006). O MEC defende a prerrogativa da educação inclusiva em que “a educação especial passa a integrar a proposta da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.” (BRASIL, 2008a).

Dos 114 municípios polos designados pela Seesp, em 2004, para fazer parte do *Programa*, 106 fizeram a adesão e se tornaram polos. Observando o mapa inicial do *Programa* (Figura 2) é possível visualizar a distribuição dos polos. Dentre esses municípios estavam as capitais e municípios do interior dos estados.

Na primeira designação, a média de municípios polos por estado foi de três a cinco. Seis estados foram contemplados com três polos (Alagoas, Maranhão, Amapá, Roraima, Rondônia, Pará); oito com quatro polos (Paraíba, Ceará, Rio Grande do Norte, Piauí, Acre, Tocantins, Amapá, Espírito Santo); seis com cinco polos (Santa Catarina, Bahia, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás, Rio de Janeiro); houve ainda estados com: um polo (Pernambuco), dois (Sergipe), sete (São Paulo) e oito (Rio Grande do Sul, Paraná e Minas Gerais); o Distrito Federal também foi constituído como polo.

Figura 2 – Mapa inicial do Programa Educação inclusiva: direito à diversidade - municípios polos – Brasil – 2004³⁶

Fonte: Informativo Seesp.

A delimitação dos municípios (polos e de abrangência) levou em consideração critérios geográficos, que serão analisados posteriormente. De acordo com um dos gestores federais entrevistados: “era sempre esse critério geográfico mesmo. A gente colocava o mapa do Brasil e via o que poderia geograficamente ter essa cobertura que a gente queria.” (*GESTOR FEDERAL 02*).

A partir de 2005, o número de municípios polos e de abrangência foi modificado gradualmente. De acordo com dados da Seesp/MEC³⁷, em 2010, o *Programa* contava com 168 polos e 5.395 municípios de abrangência, totalizando 5.563, o equivalente a 99,96% (Tabela 8) do total de municípios brasileiros, que de acordo com o Censo Populacional (IBGE, 2010) contabilizam 5.565³⁸.

³⁶ No mapa as capitais (polos), estão representadas com as bolinhas vermelhas e os outros polos em azul.

³⁷ Balanço de 2010 do MEC, disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 13 out. 2010.

³⁸ Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 13 out. 2010.

Tabela 8 – Participação dos municípios polos e de abrangência no Programa Educação inclusiva: direito à diversidade – Brasil – 2004-2009³⁹

ANO	MUNICÍPIOS POLOS PARTICIPANTES	POLO/ BRASIL %	MUNICÍPIOS DE ABRANGÊNCIA	ABRANGÊNCIA/ BRASIL %	TOTAL DE MUNICÍPIOS PARTICIPANTES (polo e abrangência)	MUNICÍPIOS PARTICIPANTES/ BRASIL (polo e abrangência) %
2004	106	1,90	1.869	33,58%	1.975	35,49%
2005	144	2,59%	2.496	44,85%	2.640	47,44%
2006	144	2,59%	2.496	44,85%	2.640	47,44%
2007	140	2,51%	3.968	71,30%	4.108	73,82%
2008	122	2,19%	3.958	71,12%	4.080	73,31%
2009	168	3,01%	5.395	95,38%	5.563	99,96%

Fonte: Documento Orientador / 2009.

Conforme é possível verificar na Tabela 8, do número total de municípios brasileiros – 5.565 –, em 2004, o *Programa* selecionou 35,49% desses municípios; esse número foi aumentando a cada ano (com quedas em 2007 e 2008) e chegou, em 2009, a atingir 99,96% do total de municípios. Esses dados mostram um crescimento significativo no número de municípios de abrangência que passou de 33,58%, em 2004, para 95,38%, em 2009. Quanto aos municípios polos, o crescimento foi mais tímido, saiu de 1,90% para 3,01%, e atingiu um baixo percentual dos municípios brasileiros.

Destarte, a ampliação significativa do número de municípios de abrangência sem a devida ampliação dos municípios polos significou o aumento da área de abrangência dos polos. Feira de Santana, por exemplo, que em 2004, era responsável por 20 municípios chegou, em 2009, a ter 54 municípios na sua área de abrangência.

Essa constatação expressa uma situação a ser analisada: com o equivalente a 3,01% dos municípios brasileiros pretendeu-se “implantar sistemas educacionais inclusivos” em todo o território nacional, com a responsabilidade da implementação da política ficando a cargo exclusivo desses municípios, constituídos como polos (168), daí cabe indagar: Como garantir que todos os municípios seriam atingidos? Quanto à responsabilização recair sobre o município polo, ele consegue corresponder à proposta? Existe orçamento adequado para a execução das ações necessárias?

³⁹ Os dados utilizados foram até o ano de 2009 porque até o final desta pesquisa os referentes a 2010 não tinham sido disponibilizados. Em 2010, aconteceu o VI Seminário Nacional, porém nem todos os municípios polos conseguiram realizar o seminário local por conta do não repasse dos recursos financeiros.

Ainda, é importante destacar que apenas a designação como município de abrangência por parte da Seesp não garantiu a adesão desses municípios. Fazendo uma análise somente do polo de Feira de Santana, veremos que a participação dos municípios de abrangência nos seminários locais – primeiro passo para fazer parte do *Programa*, em nenhum momento atingiu a totalidade dos municípios inicialmente indicados, conforme é possível verificar no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Representação da área de abrangência do município polo de Feira de Santana-BA nos seminários locais - 2004-2009

Fonte: Relatórios finais do polo de Feira de Santana – Seduc.

Analizando o alcance do *Programa*, a partir do recorte do município de Feira de Santana (Gráfico 2) constata-se que em nenhum momento, a proposta de atingir 100% foi alcançada. O gráfico mostra que, em 2004, dos 20 municípios designados como municípios de abrangência de Feira de Santana, 16 participaram do seminário local. Em 2005, houve aumento da participação, dos 20 municípios 17 participaram; mas, em 2006, houve uma queda significativa, dos 16 municípios designados apenas sete deles foram ao evento. Em 2008, dos 55 municípios designados, 36 compareceram e em 2009, 42 se fizeram presentes dos 54 designados.

Além dessa situação, pensar uma política nacional visando a atingir a totalidade dos municípios em um país com a dimensão territorial do Brasil não é tarefa fácil. De acordo com o Censo Populacional (IBGE, 2010), o país tem hoje uma população estimada em 192.304.735 habitantes espalhada em uma área territorial de 8.514.876 km², com 26 estados e um distrito federal, com particularidades que precisam ser levadas em consideração ao se pensar em propostas que busquem atingir a todo o território.

Nessa conjuntura, Arretche (2001) também chama a atenção para outra situação: a implementação de um programa em escala nacional requer regras de operação que demandam

cooperação nos três níveis de governo e, sendo o Brasil um país federativo e multipartidário, em que prefeitos e governadores têm autonomia e podem estar ligados a partidos distintos, as políticas públicas a serem compartilhadas podem produzir comportamentos cooperativos ou não. A autora salienta que:

Este cenário – perfeitamente factível, dada a multiplicidade de programas descentralizados existentes – não pode ser encarado como um problema. É simplesmente um *dado* da realidade, que impõe um razoável grau de incerteza quanto à convergência de ações dos implementadores e, por extensão, da perfeita adequação entre formulação original e implementação efetiva. (ARRETCHE, 2001, p. 4, grifos da autora).

Afirmar que o *Programa* vai atingir a todos os municípios apenas com a designação como município polo ou de abrangência, é não ponderar essas questões e acreditar que o “sucesso” da política depende apenas das decisões tomadas pelos propositores, o que seria uma “ingenuidade” uma vez que:

[...] um programa é o resultado de uma combinação complexa de decisões de diversos agentes. É claro que nesta cadeia de interações a concepção original, tal como apresentada na formulação é, sem dúvida, muito importante, porque as decisões tomadas durante esta fase já excluam diversas alternativas possíveis. Mas, esta é apenas uma das dimensões da vida de um programa. Na realidade, a implementação efetiva, tal como esta se traduz para os diversos beneficiários, é sempre realizada com base nas *referências* que os implementadores *de fato* adotam para desempenhar suas funções. (ARRETCHE, 2001, p.3, grifos da autora).

A proposta apregoada pelo *Programa*, de construção de sistemas educacionais inclusivos a partir dos municípios, sinaliza para questões importantes: a constituição dos municípios como atores principais na implementação da política e a construção de sistemas educacionais municipais inclusivos.

A forma como o *Programa* foi estruturado, colocando os municípios como atores principais no processo de construção dos sistemas educacionais inclusivos, pode ser avaliada sob diversos ângulos. Por um lado, abre-se a perspectiva da política chegar diretamente ao âmbito local, uma vez que a instância municipal está mais próxima aos beneficiários, porém, desenvolve-se pela via da proposta de descentralização das ações, mas não das decisões, pois a definição sobre como efetivar a proposta já vem pré-determinada (formatação dos seminários, municípios contemplados, gastos dos recursos financeiros).

A discussão em torno desse protagonismo na implementação da “educação inclusiva” insere-se numa discussão maior que diz respeito ao processo de municipalização da educação

que, no Brasil, ganha fôlego a partir das décadas de 1970-1980 (ROSAR, 2007; OLIVEIRA, 2007).

Dessa forma, os processos de descentralização da gestão educacional e o fenômeno da municipalização presentes na política educacional brasileira atingem também as políticas de inclusão escolar voltadas aos estudantes público alvo da educação especial. Como vimos, a proposta de implantação do *Programa* segue nessa linha: deslocamento das tarefas executivas de implementação de políticas para os níveis locais – municípios polos, mas mantém os processos de controle da gestão centralizados no MEC. Trata-se, pois, da implantação de uma agenda de descentralização política-administrativa que, de fato, se concretiza em desconcentração, ou seja, a execução local de diretrizes, planos e programas concebidos e controlados em nível global (OLIVEIRA, 2007; ROSAR, 2007).

Com essa responsabilização, os municípios recebem também a tarefa de criação ou manutenção de uma estrutura referente à educação especial e, de acordo com o *Programa*, a instituição de serviços que promovam a “educação inclusiva”, o que confere aos municípios o encargo de reorganizar o ensino, redefinindo parte de suas competências e responsabilidades em relação ao atendimento escolar de estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação; e essa é uma determinação tanto para os municípios polos quanto para os de abrangência.

Em determinados contextos, o município pode não atingir a proposta por múltiplos fatores, principalmente quando envolve recursos financeiros e pelo fato das propostas educacionais voltadas ao público alvo da educação especial, próprias de muitos municípios brasileiros, não estarem ainda definidas. Essa situação demonstra os entraves existentes na implementação da proposta do *Programa*, considerando seu objetivo maior: transformar os sistemas em sistemas educacionais inclusivos, conforme já mencionado.

No que se refere à construção desses sistemas, é oportuna uma reflexão em torno da própria ideia de sistema municipal de ensino, partindo da conceituação de sistema como: “organização objetiva resultante da atividade sistematizadora que se dirige à realização de objetivos coletivos” (SAVIANNI, 2009, p. 47).

Savianni (2009), ao discutir as imprecisões do termo considera que a partir da CF/88, esta denominação passou a ser empregada por analogia a rede municipal. Entretanto, o autor aborda que a LDB/96 explicita a existência de sistemas municipais de ensino, quando prevê que cabe a esta esfera administrativa baixar normas complementares para o seu sistema de ensino (inciso III, art.11). Porém, o uso do termo no contexto educacional brasileiro gerou uma polissemia de sentidos com imprecisões e confusões. Segundo o autor:

Na base do uso difuso do conceito de sistema na educação está, como já se mostrou, a noção de que o termo “sistema” denota conjunto de elementos, isto é, a reunião de várias unidades formando um todo. Daí a assimilação do conceito de sistema educacional a conjunto de unidades escolares ou de rede de instituições de ensino. Assim, normalmente quando se fala em “sistema público de ensino”, o que está em causa é o conjunto das instituições públicas de ensino; quando se fala em sistema particular de ensino, trata-se da rede de escolas particulares; ao se falar em sistema superior de ensino, sistema de ensino profissional, sistema de ensino primário, igualmente a referência são as redes de escolas superiores, profissionais ou primárias e assim por diante. (SAVIANNI, 2009, p.50-51).

Além dessa polissemia há ainda a prática de se criar adjetivações para a educação. Por que a inserção do termo “inclusivo” quando se fala em sistema de ensino que atendem, em classes comuns, estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação? Trata-se, portanto, de buscar apreender, no feixe dessas proposições, se a educação inclusiva como princípio, tem promovido condições para que esses estudantes estejam no espaço da escola com garantia de aprendizagem.

O *Programa*, inicialmente, estava inserido no Programa de Expansão e Melhoria da Educação Especial (Documento de Projeto BRA/00/026, de 19 de maio de 2000) proposto pela Seesp com apoio do Pnud, na esteira da atividade “Promoção e desenvolvimento de programas de capacitação de recursos humanos [...], dirigido a quem atua no ensino regular” e que previa a “Assistência financeira a programas e projetos educacionais no âmbito do programa *Desenvolvimento da Educação Especial*, a partir de recursos do FNDE⁴⁰”.

Como já sinalizado, a principal ação do *Programa* refere-se à proposta de formação para gestores e educadores. No Termo de Adesão, a cláusula alusiva ao objeto indica: “O programa será realizado por meio de estratégias de formação, contidas no Projeto de Capacitação elaborado pelos Municípios-pólo, de forma a desencadear um processo de formação contínua e a consequente inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2004, p. 11). A proposta era a de que, a partir da formação oferecida, em âmbito nacional (seminários nacionais), os municípios polos (multiplicadores) desenvolvessem projetos de formação para gestores e educadores de sua área de abrangência que, a partir daí, deveriam efetivar propostas de educação inclusiva em seus “sistemas de ensino⁴¹”.

⁴⁰ Os recursos disponibilizados pelo FNDE para o *Programa* são oriundos do Acordo Básico de Assistência Técnica, de 1964, efetivado entre o Brasil e a Organização das Nações Unidas (ONU). (BRASIL, 2004).

⁴¹ Mesmo sabendo que na maioria dos municípios brasileiros os sistemas municipais de ensino não foram institucionalizados, neste trabalho o termo será utilizado em concordância com os documentos originais usados no estudo.

O seminário nacional teria a função de “[...] subsidiar filosófica e tecnicamente o processo de transformação do sistema educacional brasileiro em um sistema inclusivo.” (BRASIL, 2004, p. 23), por meio da “preparação⁴²” de educadores dos municípios polos, nos encontros anuais. Tanto é que os seminários locais só aconteciam depois da realização do nacional como indica o *Gestor Federal 01*:

A gente faz o seminário nacional aqui, para os municípios polos. Cada coordenador dos municípios polos chega em seu município e organiza um seminário semelhante ao nacional para os seus municípios de abrangência, inclusive chamando muitos dos palestrantes que participaram [do nacional] [...].

A formação proposta pelo *Programa* dividiu-se em dois momentos: inicialmente, eram realizados os seminários nacionais, com a participação de representantes dos polos, depois, numa ação multiplicadora, cada um deveria organizar cursos locais com representantes dos municípios da sua área de abrangência.

De 2003 a 2010, foram realizados seis seminários nacionais (2003, 2005, 2006, 2007, 2009 e 2010), com carga horária variada: o primeiro foi de 30 horas, o segundo de 40 horas, o terceiro de 20 horas e, do quarto ao sexto a carga horária de cada um foi de 40 horas, com certificação emitida pela Seesp/MEC. Para participar dos seminários nacionais foram convocados a cada ano, dois representantes de cada secretaria estadual e das secretarias dos municípios polos designados pelo *Programa*, além de convidados.

Já os cursos de formação de gestores e educadores realizados nos municípios polos foram destinados a gestores das secretarias de educação, gestores escolares, pessoal técnico especializado e professores municipais. Com exceção do I Seminário que foi dividido em duas etapas, com 20 horas cada – uma para o público do município polo e outra para o dos municípios de abrangência –, os demais tiveram carga horária de 40 horas e certificação emitida pela secretaria de educação do polo. A coordenação desses cursos ficava sempre a cargo do coordenador local do *Programa*; este, por sua vez, obrigatoriamente deveria ter participado do seminário nacional.

Retornando a Tabela 5, é possível identificar que houve variação no número de municípios polos a cada ano do *Programa*, o que leva a inferir que houve alterações dos participantes municipais, essas modificações vão indicar a inserção de novos multiplicadores a cada seminário nacional. Segundo Soares (2010, 2. 102), isso implica:

⁴² Termo utilizado no documento original.

(a) retomar conteúdos já abordados [nos seminários] com grupos anteriores, (b) retardar a implementação de ações compatíveis com mudanças que podem ter ocorrido no campo, (c) permanecer no estágio da sensibilização e conscientização, por tempo excessivo, (d) frustrar as pessoas que participaram do início do processo porque não recebem alimento suficiente para a continuidade de sua ação no campo e (e) não avançar o pensamento com base no novo paradigma da inclusão.

A partir da assinatura do Termo de Adesão, os municípios deveriam elaborar o projeto do curso de formação, pautado nas diretrizes definidas na Carta de Acordo (ANEXO D), mediante as orientações do Documento Orientador – manual disponibilizado pela Seesp que descreve passo a passo como deve ser a elaboração do projeto da formação e a formatação a ser desenvolvida pelos municípios polos na execução dos cursos.

A cada ano, na “Carta aos secretários” – primeira parte do documento –, a Seesp fazia um chamamento à realização do *Programa*, além de relembrar o compromisso e a corresponsabilidade dos entes federados para com a educação inclusiva, como ressaltado no documento de 2004: “Os dirigentes estaduais e municipais de educação especial, já capacitados, deverão ter uma atuação coletiva nessa construção, na busca da qualidade e do respeito aos direitos constitucionais dos alunos com necessidades especiais.” (BRASIL, 2004, p. 5).

Além do Documento Orientador, a cada ano foram disponibilizados referenciais (listados no Quadro 1) que deveriam subsidiar a formação nos municípios. Em 2004, foram disponibilizadas três coleções: Educação Inclusiva, Saberes e Práticas da Inclusão para o Ensino Fundamental e Saberes e Práticas da Inclusão para a Educação Infantil. Em 2005, os referenciais apresentados diziam respeito a aspectos legais: Direito à Educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais e Educação Inclusiva: documento subsidiário à política inclusiva.

Em 2006, foi disponibilizado o material de formação docente de outro programa desenvolvido pela Seesp, o Educar na Diversidade, além de uma publicação que reuniu relatos de experiências dos municípios polos do *Programa* – Experiências Educacionais Inclusivas I e de outra que apresentou textos dos palestrantes do terceiro seminário de formação nacional – Ensaios pedagógicos. Para 2007, foi entregue a série Atendimento Educacional Especializado, composta por cinco volumes que abordavam o atendimento às necessidades educacionais especiais referentes às deficiências e a publicação que reuniu textos dos palestrantes do IV Seminário de Formação de Gestores e Educadores.

Quadro 1 – Referenciais do Programa Educação inclusiva: direito à diversidade – Brasil - 2004-2010

ANO	PUBLICAÇÃO
2004	<ul style="list-style-type: none"> • Série Educação inclusiva (quatro volumes): <ol style="list-style-type: none"> 1. Fundamentação filosófica 2. O município 3. A escola 4. A família • Série Saberes e Práticas da Inclusão – Ensino fundamental (sete volumes) <ol style="list-style-type: none"> 1. Caderno do Coordenador e do Formador 2. Recomendações para a Construção de Escolas Inclusivas 3. Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais de Alunos Surdos 4. Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais de Alunos com Deficiência Física/Neuro-Motora 5. Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação 6. Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais de Alunos Cegos/ Baixa Visão 7. Avaliação para Identificação das Necessidades Educacionais Especiais. • Série Saberes e Práticas da Inclusão – Educação Infantil (oito volumes) <ol style="list-style-type: none"> 1. Introdução 2. Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento 3. Dificuldades acentuadas de aprendizagem - deficiência múltipla 4. Dificuldades de comunicação e sinalização - deficiência física 5. Dificuldades de comunicação e sinalização - surdocegueira/múltipla deficiência sensorial 6. Dificuldades de comunicação e sinalização – surdez 7. Dificuldades de comunicação e sinalização - deficiência visual 8. Altas habilidades/superdotação
2005	<ul style="list-style-type: none"> • Direito à Educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais - orientações gerais e marcos legais • Educação Inclusiva: documento subsidiário à política de inclusiva
2006	<ul style="list-style-type: none"> • Educar na Diversidade: material de formação docente • Experiências educacionais inclusivas I • Ensaio pedagógicos (III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores)
2007	<ul style="list-style-type: none"> • Série Atendimento educacional especializado (5 volumes) <ol style="list-style-type: none"> 1. AEE – pessoa com surdez 2. AEE – deficiência física 3. AEE – deficiência mental 4. AEE – deficiência visual 5. AEE – aspectos legais e orientações pedagógicas • Ensaio pedagógicos – construindo escolas inclusivas (IV Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores)
2008	<ul style="list-style-type: none"> • Experiências educacionais inclusivas II
2010	<ul style="list-style-type: none"> • Marcos políticos-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva • Coleção A educação especial na perspectiva da inclusão escolar (10 fascículos) <ol style="list-style-type: none"> 1. A escola comum inclusiva 2. O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual 3. Os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira 4. Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez 5. Surdocegueira e deficiência múltipla 6. Recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa 7. Orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial 8. Livro acessível e informática acessível 9. Transtornos globais do desenvolvimento 10. Altas habilidades/superdotação

Fonte: www.mec.gov.br/Seesp/publicações.

Em 2008, foi distribuída a publicação Experiências Educacionais Inclusivas II, composta por novos relatos de experiências dos polos; e em 2010, os municípios polos

receberam outra publicação com os marcos legais, apresentando as leis e diretrizes aprovadas a partir de 2005, além de uma nova coleção a respeito do atendimento educacional especializado: A educação especial na perspectiva da inclusão escolar.

Consultando os referenciais que respaldam o *Programa* verifica-se que as concepções expressas apresentam, de um modo geral, a delimitação de direitos que devem ser comuns a todos inclusive aos estudantes que possuem deficiência, altas habilidades/superdotação e TGD (nas publicações iniciais a referência a esse alunado era de estudantes com condutas típicas, pois até aquele momento TGD não era a denominação selecionada pela política nacional); além de uma visão da inclusão escolar como uma gama de ações para atender a esses discentes.

Principalmente a partir de 2007, os referenciais vão apresentar a educação especial como modalidade que tem finalidade complementar/suplementar à educação básica, por isso estes propõem, em termos de organização desta modalidade de ensino, o atendimento educacional especializado.

Esses referenciais juntamente com os eixos temáticos trabalhados nos seminários nacionais se constituíram na fundamentação para os municípios polos desenvolverem seus seminários e subsidiarem o trabalho nos municípios de abrangência. No Quadro 2, são apresentados os eixos trabalhados em cada seminário.

Observando o Quadro 2, é possível verificar que, em 2003, ano de lançamento do *Programa*, os eixos trabalhados no I Seminário foram as linhas de ação definidas na proposta do *Programa*, ou seja, a fundamentação filosófica e técnico-científica da política de educação inclusiva, a difusão de conhecimento sobre a educação inclusiva e a disseminação da política de educação inclusiva. Em 2004, não houve o seminário nacional, apenas os municípios realizaram os seminários locais. No II Seminário, em 2005 e no III Seminário, em 2006, a temática abordada foi a da formação docente a partir das áreas específicas da educação especial.

No IV Seminário, em 2007, as temáticas se reportaram às publicações distribuídas nos anos anteriores. Retomou-se a temática dos fundamentos e princípios da educação inclusiva, discutida no I Seminário e foram acrescidas as temáticas escola e família: um compromisso comum em educação, orientações e marcos legais para a inclusão e atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, além da temática da tecnologia assistiva. Vale ressaltar que, nesse período, há a intensificação da implantação de salas de recursos multifuncionais, consolidando o modelo do atendimento

educacional especializado apregoado nos documentos nacionais o que vai ser reforçado com a inserção dessa temática nos seminários, a partir deste ano.

Quadro 2 – Eixos temáticos dos seminários nacionais do Programa Educação inclusiva: direito à diversidade – Brasil – 2003-2010

SEMINÁRIO/ ANO	EIXOS TEMÁTICOS
I Seminário 2003	-Fundamentação filosófica e técnico-científica da política de educação inclusiva -Difusão de conhecimento sobre a educação inclusiva -Disseminação da política de educação inclusiva
II Seminário 2005	- Formação docente, a partir das áreas específicas da educação especial
III Seminário 2006	- Formação docente, a partir das áreas específicas da educação especial
IV Seminário 2007	- Fundamentos e princípios da educação inclusiva - Escola e família: um compromisso comum em educação - Orientações e marcos legais para a inclusão - Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência, TGD e Altas habilidades/Superdotação - Tecnologia Assistiva
V Seminário 2009	- A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Decreto 6.571/2008 e as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, na Educação Básica - A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada pelo Decreto nº186, de 09 de julho de 2008 - Políticas Públicas – gestão da educação especial na perspectiva da educação inclusiva - A Formação Continuada de Professores na Educação Especial - Salas de Recursos Multifuncionais: oferta do atendimento educacional especializado – AEE - A Escola na Perspectiva da Educação Inclusiva – construção do projeto pedagógico e promoção da acessibilidade - Acompanhamento e monitoramento do acesso e permanência na escola das pessoas com deficiência
VI Seminário 2010	- A educação inclusiva no contexto educacional - Construir a escola das diferenças: caminhando pelas pistas da inclusão - Educação bilíngue e a aquisição da língua oral por alunos com surdez no contexto da educação inclusiva - Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva - A educação de pessoas com deficiência na perspectiva dos direitos humanos - Processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual - Inclusão escolar de alunos com transtornos globais do desenvolvimento - Recursos de tecnologia assistiva: apoio à inclusão escolar de alunos com deficiência - Alunos com altas habilidades/superdotação no contexto da escolarização e do atendimento educacional especializado - Alunos com deficiência visual: processos de construção da leitura e da escrita - A gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva - Sistemas educacionais inclusivos: organização e práticas pedagógicas

Fonte: Documento Orientador/ 2009 e Programação do VI Seminário/2010.

O V Seminário foi realizado em 2009. As temáticas abordadas enfatizaram as normativas legais estabelecidas à época, a saber: a PNEE/2008, o Decreto nº 186, de 9 de julho de 2008, que ratificava os direitos da pessoa com deficiência, e as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação especial, de 02 de outubro de 2009; é introduzido o tema da gestão centrada na perspectiva inclusiva aliado à temática do projeto político pedagógico. O atendimento educacional especializado continua sendo enfocado e é retomado o tema de formação docente agora pensado na proposta de formação continuada. Ressalva-se que, nesse momento, muitos municípios já têm implantadas em suas redes de ensino, as salas de recursos

multifuncionais e que, o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial já estava sendo desenvolvido, desde 2007.

No VI Seminário, em 2010, boa parte das temáticas vão sinalizar para a prática docente, a saber: sistemas educacionais inclusivos: organização e práticas pedagógicas; educação bilíngue e a aquisição da língua oral por estudantes com surdez no contexto da educação inclusiva; processos de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual; inclusão escolar de estudantes com transtornos globais do desenvolvimento; recursos de tecnologia assistiva: apoio à inclusão escolar de alunos com deficiência; alunos com altas habilidades/superdotação no contexto da escolarização e do atendimento educacional especializado; e alunos com deficiência visual: processos de construção da leitura e da escrita.

Os outros temas abordados, nesse mesmo Seminário, foram: a educação inclusiva no contexto educacional; construir a escola das diferenças: caminhando pelas pistas da inclusão; formação de professores na perspectiva da educação inclusiva; a educação de pessoas com deficiência na perspectiva dos direitos humanos; e a gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva.

A partir da análise dos eixos trabalhados nos seminários nacionais pode-se constatar que as temáticas abordadas vão servindo para conformar as políticas pensadas em âmbito nacional a partir dos princípios estabelecidos pelo órgão central.

Analisando os Documentos Orientadores (BRASIL, 2004; 2005; 2007; 2008; 2009) e os relatórios finais dos seminários locais (SEDUC, 2004; 2005; 2006a; 2008a; 2009), observou-se que para acompanhamento do *Programa* são solicitados dos municípios as planilhas de prestação de contas e um relatório em que constam, especificamente, os dados quantitativos – relação dos municípios designados, dos participantes, número de cursistas do polo e dos municípios de abrangência. Na entrevista com um dos gestores federais, ele reconhece que essa metodologia não apresenta dados suficientes para a avaliação da política, tanto que em sua fala indica alternativas:

Existe o relatório. Depois que eles [municípios polos] fazem os seminários [eles]fazem o relatório e encaminham para a gente [fazer] a tabulação desses dados e avalia o programa dessa forma, saber quantos foram formados, quantos fizeram o seminário. Talvez falte ainda, algo que a gente vai propor para o próximo [VI Seminário local], visita em alguma amostragem, ¼ dos municípios; para poder conhecer de perto; passar dois dias lá com eles, para saber como é que realmente foi [o seminário local], acompanhar o seminário de “ponta a ponta”, [...] de repente algumas visitas técnicas no município, para poder monitorar o *Programa*, talvez essa seja uma direção para o próximo. (GESTOR FEDERAL 01).

Como em Feira de Santana, em 2010, não houve a execução do VI Seminário, não foi possível verificar se houve alteração na proposta de avaliação.

Dessa forma, a avaliação pautada nesses elementos não permite aos formuladores da política elementos suficientes para analisar seu desenvolvimento. Ademais, “a avaliação deve abranger o processo de formulação e implementação das ações e os seus resultados. Torna-se assim, instrumento fundamental para a tomada de decisão e para o aperfeiçoamento ou reformulação das ações desenvolvidas” (BELONNI; MAGALHÃES; SOUSA, 2007, p. 9).

Segundo Arretche (2001), os formuladores das políticas geralmente concebem estratégias de implementação sem dispor da devida informação acerca da realidade sobre a qual se pretende interferir; por conseguinte elas são baseadas em expectativas quanto ao comportamento futuro das variáveis da realidade. Com essa premissa,

[...] é possível que algumas das especificações do programa possam operar, no plano local, de modo contrário aos objetivos do programa. Isto é, a metodologia prevista produz no plano local, implicações contrárias às originalmente previstas, dado o fato de que o desenho do programa é formulado em condições de razoável incerteza, com base nos efeitos *esperados* de uma dada estratégia de operação. (ARRETCHÉ, 2001, p. 2).

Nesse direcionamento, no próximo bloco serão discutidas as questões que se referem à implementação do *Programa* na instância local – Feira de Santana, no intuito de evidenciar suas implicações na política de educação especial deste município.

3.2 Feira de Santana como espaço de implementação do Programa Educação inclusiva: direito à diversidade

Feira de Santana fez parte do primeiro grupo selecionado pela Seesp para ser polo do *Programa*. Em 2003, recebeu uma carta-convite e aderiu à proposta, uma ação que o constituiu com um dos multiplicadores do *Programa* no estado da Bahia junto com os municípios de Salvador, Vitória da Conquista, Barreiras e Juazeiro. O primeiro Termo de Adesão, assinado em 2003, pelo Prefeito José Ronaldo de Carvalho e pelo Secretário de Educação Justiniano de Oliveira França, teve vigência de três anos e meio, que correspondeu ao período de 2004 a 2007.

De início o polo de Feira de Santana ficou responsável por mais 20 municípios que formavam sua área de abrangência. Com a ampliação, determinada pelo *Programa*, chegou

em 2010, com 54 municípios de abrangência. Em 2008, foi assinado um novo termo para continuidade do convênio que deveria vigor até 2010.

De acordo com os relatórios finais apresentados pelo polo, durante o período estudado pela pesquisa (2003-2010), o município realizou cinco seminários, nos anos de 2004, 2005, 2006, 2008 e 2009, que envolveram gestores e educadores do município polo e dos da abrangência; em 2007, por conta do término da vigência do primeiro Termo de Adesão o evento não foi realizado e em 2010, por atraso no repasse dos recursos financeiros, o seminário de formação foi inviabilizado, ficando a sua execução prevista para o ano seguinte (2011).

A área de abrangência do município polo de Feira de Santana

Os municípios designados pela Seesp para fazerem parte da área de abrangência dos polos do *Programa* não teriam que assinar o Termo de Adesão, apenas deveriam aceitar o convite feito pelo município polo. As informações acerca dos municípios que comporiam a área de abrangência eram disponibilizadas no Documento Orientador recebido a cada ano e esse era o meio em que os municípios polos tomavam conhecimento de quais municípios deveriam ser convidados para o seminário local.

Para o município polo de Feira de Santana, no percurso de desenvolvimento do *Programa*, foram designados 61⁴³ municípios de abrangência (Quadro 3) distribuídos nos cinco seminários realizados.

Nos dois primeiros seminários (2004 e 2005) o grupo foi formado pelos mesmos municípios (20). Em 2006, no terceiro seminário, o grupo anterior não fez parte e foram designados outros municípios (16). O grupo que participou do quarto, em 2008, agregou os municípios dos dois primeiros seminários e os do terceiro, exceto os municípios de Coração de Maria, Conceição do Jacuípe – primeiro grupo – e Buerarema, Iaçú, Muritiba, e Uruçuca – do segundo grupo –, além de mais vinte e seis novos, contabilizando 55 municípios. Em 2009, o grupo de 2008 se repetiu, com exceção do município de Terra Nova. Assim, o polo de Feira de Santana chegou a atingir, em 2009, 54 municípios de abrangência.

⁴³ Em 2004 foram designados 20 municípios; em 2005 os municípios se repetiram; em 2006, foram designados 16 municípios diferentes dos primeiros. Em 2008, juntou-se o primeiro grupo com o de 2006, excluindo-se seis municípios e foram designados mais 25, somando, nesse momento, 55 municípios; em 2009, um dos municípios do grupo de 2008 não foi designado, e o polo de Feira de Santana passou a ter 54 municípios de abrangência. Então, somando-se 20, mais 16, mais 25 tem-se 61 municípios.

Quadro 3 – Municípios de abrangência – polo de Feira de Santana-BA – 2004-2010

ORD	2004 (I SEMINÁRIO)	2005 (II SEMINÁRIO)	2006(III SEMINÁRIO)	2008 (IV SEMINÁRIO)	2009 (V SEMINÁRIO)
1	ALAGOINHAS	ALAGOINHAS		ALAGOINHAS	ALAGOINHAS
2	ANTONIO CARDOSO	ANTONIO CARDOSO	-	ANTONIO CARDOSO	ANTONIO CARDOSO
3	ARAMARI	ARAMARI	-	ARAMARI	ARAMARI
4	CANDEAL	CANDEAL	-	CANDEAL	CANDEAL
5	INHAMBUPE	INHAMBUPE	-	INHAMBUPE	INHAMBUPE
6	IPECAETÁ	IPECAETÁ	-	IPECAETÁ	IPECAETÁ
7	IRARÁ	IRARÁ	-	IRARÁ	IRARÁ
8	LAMARÃO	LAMARÃO	-	LAMARÃO	LAMARÃO
9	OURICANGAS	OURICANGAS	-	OURICANGAS	OURICANGAS
10	PEDRÃO	PEDRÃO	-	PEDRÃO	PEDRÃO
11	SANTA BÁRBARA	SANTA BÁRBARA	-	SANTA BÁRBARA	SANTA BÁRBARA
12	SANTO ESTEVÃO	SANTO ESTEVÃO	-	SANTO ESTEVÃO	SANTO ESTEVÃO
13	SÃO GONÇALO DOS CAMPOS	SÃO GONÇALO DOS CAMPOS	-	SÃO GONÇALO DOS CAMPOS	SÃO GONÇALO DOS CAMPOS
14	SANTANÓPOLIS	SANTANÓPOLIS	-	SANTANÓPOLIS	SANTANÓPOLIS
15	SERRA PRETA	SERRA PRETA	-	SERRA PRETA	SERRA PRETA
16	TANQUINHO	TANQUINHO	-	TANQUINHO	TANQUINHO
17	TEODORO SAMPAIO	TEODORO SAMPAIO	-	TEODORO SAMPAIO	TEODORO SAMPAIO
18	TERRA NOVA	TERRA NOVA	-	TERRA NOVA	-
19	CONCEIÇÃO DO JACUIPE	CONCEIÇÃO DO JACUIPE	AMARGOSA	AMARGOSA	AMARGOSA
20	CORAÇÃO DE MARIA	CORAÇÃO DE MARIA	CASTRO ALVES	CASTRO ALVES	CASTRO ALVES
21			CRUZ DAS ALMAS	CRUZ DAS ALMAS	CRUZ DAS ALMAS
22			FLORESTA AZUL	FLORESTA AZUL	FLORESTA AZUL
23			IBIQUERA	IBIQUERA	IBIQUERA
24			ITABERABA	ITABERABA	ITABERABA
25			ITAJUIPE	ITAJUIPE	ITAJUIPE
26			ITAPÉ	ITAPÉ	ITAPÉ
27			RAFAEL JAMBEIRO	RAFAEL JAMBEIRO	RAFAEL JAMBEIRO
28			SÃO JOSÉ DA VITÓRIA	SÃO JOSÉ DA VITÓRIA	SÃO JOSÉ DA VITÓRIA
29			SÃO MIGUEL DAS MATAS	SÃO MIGUEL DAS MATAS	SÃO MIGUEL DAS MATAS
30			CONCEIÇÃO DA FEIRA	CONCEIÇÃO DA FEIRA	CONCEIÇÃO DA FEIRA
31			BUERAREMA	ANGUERA	ANGUERA
32			IAÇU	BIRITINGA	BIRITINGA
33			MURITIBA	BROTAS DE MACAUBAS	BROTAS DE MACAUBAS
34			URUÇUCA	CANUDOS	CANUDOS
35				CAPELA DO ALTO ALEGRE	CAPELA DO ALTO ALEGRE
36				CHORROCHÓ	CHORROCHÓ
37				CÍCERO DANTAS	CÍCERO DANTAS
38				IBICOARA	IBICOARA
39				IBITIARA	IBITIARA
40				IBIPEBA	IBIPEBA
41				IBIRAPITANGA	IBIRAPITANGA
42				IRAQUARA	IRAQUARA
43				ITAPITANGA	ITAPITANGA
44				LAJEDINHO	LAJEDINHO
45				MACAJUBA	MACAJUBA
46				MACAUBAS	MACAUBAS
47				MACURURÉ	MACURURÉ
48				MUCUGÊ	MUCUGÊ
49				NOVA REDENÇÃO	NOVA REDENÇÃO
50				PALMEIRAS	PALMEIRAS
51				PINTADAS	PINTADAS
52				SANTA TEREZINHA	SANTA TEREZINHA
53				SERROLÂNDIA	SERROLÂNDIA
54				SOUTO SOARES	SOUTO SOARES
55				WAGNER	WAGNER

Fonte: Relatórios finais dos seminários locais do município polo de Feira de Santana – 2004-2009.

A Seesp não deixou claro como foi feita a composição dos municípios de abrangência e o município polo não era consultado nesse processo. Segundo os gestores municipais entrevistados, as definições e alterações eram feitas sem os devidos esclarecimentos. Quando perguntado sobre a forma de seleção dos municípios de abrangência um dos gestores municipais informou:

O que a gente recebe de informação é que é de acordo com a localização geográfica, então a Seesp através da indicação no mapa geográfico escolhe municípios que sejam mais próximos do município de Feira de Santana para que a gente possa fazer a disseminação da proposta. (*GESTOR MUNICIPAL 01*).

Os critérios – para definição dos municípios polos e de abrangência –, não ficaram muito bem evidenciados, nem nos documentos analisados, nem nas entrevistas realizadas. Essa é uma situação que pode interferir no andamento da política, pois em alguns casos compromete a participação de alguns municípios de abrangência, devido à distância entre eles e o município polo.

O grupo dos municípios que compuseram a abrangência de Feira de Santana, em 2004 e 2005, era formado por municípios do entorno, localizados a menos de 60 km de distância, porém, a partir de 2006, foram agregados outros municípios com distâncias variadas.

Observando o Gráfico 3, verifica-se que dos 61 municípios que fizeram parte da abrangência do polo de Feira de Santana ao longo do *Programa*, 34 possuíam uma distância superior a 100 km, o que equivale a 55% dos municípios.

Gráfico 3 - Distribuição dos municípios de abrangência por distância do município polo de Feira de Santana-BA – 2010

Fonte: Associação Brasileira de Concessionárias de Rodovias – ABCR.

Em Feira de Santana, a distância geográfica entre os municípios polos e os de abrangência interferiu na participação dos municípios nos seminários locais. É claro que este não se constituiu em único entrave nem atingiu a todos da mesma forma, uma vez que municípios localizados a grande distância se fizeram presentes, mas certamente esta variável dificultou o deslocamento e a comunicação com o município polo, como sinaliza um dos gestores municipais:

A gente ainda tem dificuldade de acesso a alguns municípios, municípios muito distantes; os números de telefone mudam, são municípios que têm dificuldades para acessar internet. Então, na época, quando nós estávamos [...] organizando o seminário encontramos dificuldades em contatar alguns municípios, inclusive alguns não comparecem por essa falta de comunicação. (*GESTOR MUNICIPAL 02*).

Pela Tabela 9, que mostra a distância entre o município polo e os municípios de abrangência que participaram de todos os seminários em que foram designados e aqueles que não participaram de nenhuma das versões do seminário local, constata-se as inferências feitas anteriormente.

Tabela 9 – Distância entre os municípios de abrangência e município polo (participantes/não participantes) – Bahia – 2010

SITUAÇÃO DOS MUNICÍPIOS NOS SEMINÁRIOS LOCAIS	MUNICÍPIO	DISTÂNCIA – FSA (Km)
PARTICIPANTES (I AO V SEMINÁRIO)	ALAGOINHAS	76
	CANDEAL	63
	IRARÁ	39
	PEDRÃO	45
	SANTANÓPOLIS	35
	SANTO ESTEVÃO	42
	SÃO GONÇALO DOS CAMPOS	22
	TANQUINHO	42
	TEODORO SAMPAIO	46
NÃO PARTICIPANTES	BUERAREMA	342
	IAÇU	160
	IBIPEBA	390
	MURITIBA	48
	SERROLÂNDIA	189
	URUÇUCA	296

Fonte: Associação Brasileira de Concessionárias de Rodovias –ABCR.

Observando a Tabela 9, verifica-se que, os municípios que participaram de todas as versões localizam-se a menos de 80 km do município, já os que não participaram de nenhuma versão, apenas um fica próximo (48 km), enquanto os outros se situam a mais de 160 km de distância e essa parece ser uma realidade não só deste polo, pois, segundo o *Gestor Federal 01*, a distância era uma queixa recorrente:

A gente recebe algumas solicitações de mudança de abrangência: “Ah, o município de, por exemplo, o município de Vitória de não sei de onde é muito longe do nosso município é mais perto de tal polo. Ele poderia ir para lá e tem outro município que é do polo de lá ele poderia vir para cá que é mais perto daqui” ou coisa parecida. (GESTOR FEDERAL 01)

Participação no seminário local: formação de multiplicadores

Conforme orientação da Seesp, o primeiro seminário local aconteceu em duas etapas. A primeira, envolvendo os profissionais do município polo, com carga horária de 20 horas e a segunda com mesma carga horária, envolveu gestores e professores dos municípios da área de abrangência. Os seminários subsequentes foram desenvolvidos com carga horária de 40 horas com a participação conjunta dos profissionais do polo e da área de abrangência.

Conforme a Tabela 10, de 2004 a 2009, fez parte dos seminários de formação em Feira de Santana um total de 914 gestores e professores. Vale lembrar que em 2007 e 2010 os seminários locais não foram realizados.

Tabela 10 - Número de participantes nos seminários locais – Feira de Santana– 2004-2009

SEMINARIO	PERÍODO DE REALIZAÇÃO	CARGA HORÁRIA	NÚMERO PARTICIPANTES		
			POLO	MUNICÍPIOS DE ABRANGÊNCIA	TOTAL
I SEMINÁRIO 2004 (PÓLO)	07 a 09/07/04	20 horas	150	-	150
I SEMINÁRIO 2004 (ABRANGÊNCIA)	16 e 17/09/04	20 horas	-	32	32
II SEMINÁRIO 2005	19 a 23/09/ 05	40 horas	231	29	260
III SEMINÁRIO 2006	19 a 23/09/06	40 horas	170	10	180
IV SEMINÁRIO 2008	24 a 28/03/ 08	40 horas	83	37	120
V SEMINÁRIO 2009	13 a 17/07/09	40 horas	20	152	172
Total			654	260	914

Fonte: Relatórios finais dos seminários locais – Feira de Santana – 2004-2009.

De 2004 a 2008, o número maior de participantes foi sempre do município polo. Em 2009, por conta da mudança nos critérios para participação, estabelecidos pela Seesp, que definiu, nesse momento, como prioridade na participação os municípios de abrangência com baixo IDH (BRASIL, 2009), a situação inverte-se, o número de participantes dos municípios de abrangência foi superior ao do município polo.

Segundo os gestores municipais, a quantidade de participantes era pré-determinada pela Seesp e, em relação aos municípios de abrangência, até 2008, eram convidados dois representantes. Em 2009, houve municípios em que foram convidados quatro representantes por conta da definição da Seesp, esses foram os municípios com baixo IDH. O *Gestor Municipal 01* informou que após definir o número de participantes dos municípios de abrangência distribuíam-se o restante das vagas com os participantes do polo; essa foi uma decisão local.

De acordo com os relatórios finais dos seminários locais no polo de Feira de Santana⁴⁴, houve variação na representatividade nas formações, principalmente dos participantes do município polo, pelas listas de frequência anexadas aos relatórios foi possível verificar que: nos três primeiros foram convidados representantes de escolas comuns das redes municipal, estadual e privada de ensino e das instituições educacionais especializadas que atuavam no município; o quarto seminário, contou com a participação apenas de coordenadores pedagógicos da rede municipal; e no quinto, os profissionais contemplados foram os das salas de recursos multifuncionais que atuam nas escolas municipais.

O município decidiu priorizar os professores da rede municipal quando houve limitação por parte da Seesp no número de participantes do município polo (2009). Segundo um dos gestores municipais:

Quando [...] um recurso maior foi disponibilizado [pelo *Programa*] a gente conseguiu disponibilizar um número maior de participantes. Aí, nesse sentido, a gente oferece vagas para a rede privada, a rede estadual, mas quando o recurso [...] não dá conta disso, nós priorizamos mesmo os profissionais da rede municipal. (*GESTOR MUNICIPAL 03*).

Para o público alvo do polo, os seminários se constituíam em espaço de formação continuada, e esse era formado basicamente por professores, além de coordenadores pedagógicos e diretores de escolas das redes municipal, estadual e privada de ensino e por profissionais das instituições educacionais especializadas, conforme foi possível verificar nas listas de presença dos seminários.

Vale lembrar que o objetivo do *Programa* era “disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar o processo de implementação nos municípios brasileiros” (BRASIL, 2004, p. 26) e que competia ao município polo: “a) Implementar ações para a consecução dos objetivos do Programa no seu município; [...] c) Realizar a

⁴⁴ Relatório Final (SEDUC, 2004), Relatório Final (SEDUC, 2005), Relatório Final (SEDUC, 2006a), Relatório Final (SEDUC, 2008a) e Relatório Final (SEDUC, 2009).

multiplicação da formação do Programa, junto aos municípios da sua área de abrangência;[...]” (BRASIL, 2009, p. 7). Para tanto, o Documento Orientador de 2009 indicava que o curso deveria ser destinado “aos gestores das secretarias municipais de educação e das escolas do município-polo e municípios de abrangência” (BRASIL, 2009, p. 6).

O município não seguiu essa prerrogativa, os participantes do polo não foram agentes gestores de políticas, tampouco houve nos seminários momentos para discussão, definição a respeito da construção do sistema educacional inclusivo. Nessa esfera, o seminário serviu como espaço para discutir temáticas relacionadas à educação especial, servindo para o preenchimento de lacunas no que se refere a políticas de formação nessa área para os professores do município de Feira de Santana. Segundo um dos gestores municipais, o *Programa*, para o público do polo ficou no âmbito da sensibilização, em suas palavras:

[...] a proposta ficou muito mais no nível da sensibilização. A disseminação, a multiplicação [para o público do polo] da proposta também se situa um pouco nisso, no sensibilizar, na abertura para receber um aluno com deficiência, mas não entrou nas especificidades [...] no que diz respeito às adequações de currículo, no recebimento dos alunos com deficiência; foram conteúdos mais pontuais e conceituais da educação inclusiva; dos pressupostos legais, filosóficos, mas não adentrou as peculiaridades do ensino voltado a garantir as necessidades desses alunos. (*GESTOR MUNICIPAL 02*).

O município também não gestou nenhuma ação além do seminário para atender a proposta do *Programa*, nem mesmo as discussões dos seminários tiveram continuidade, como afirma um dos gestores municipais:

[...] a gente acredita, até pelo que foi conversado, orientado no encontro, que eles tenham passado adiante em conversas informais com os colegas, nos horários de atividade complementar o que foi discutido nessas formações, mas não é algo que a Divisão tenha acompanhado nem com relação ao município polo nem com os de abrangência. (*GESTOR MUNICIPAL 02*).

Não houve uma proposta de sistematização e acompanhamento por parte da coordenação do *Programa* em nível local, o que não é compreensível uma vez que não havia nenhum impedimento para que isso ocorresse. Essa situação reflete também a ausência de um processo avaliativo que acompanhe todo o ciclo da política e extrapole a obtenção apenas dos dados quantitativos.

Segundo as determinações do *Programa*, para o público dos municípios de abrangência o seminário tinha como proposta formar multiplicadores. De acordo com o

Documento Orientador (BRASIL, 2004), uma das competências do polo era: “Exercer função multiplicadora das ações propostas pelo Programa, em âmbito regional, junto aos municípios da sua área de abrangência, por meio do desenvolvimento do Curso de Formação de Gestores e Educadores” (BRASIL, 2004, p. 4).

Ao lançar o olhar para essa proposta algumas ponderações são necessárias. Sobre o tema da multiplicação como estratégia de formação, Soares (2010, p. 27) se pronuncia:

Pela sua forte incidência, a *multiplicação* é um fenômeno complexo que precisa ser bem compreendido no âmbito das políticas públicas porque constitui uma estratégia política, social e pedagógica na disseminação das orientações, recursos e publicações de um determinado programa através de representantes de órgãos gestores de secretarias da educação. Eles são preparados mediante cursos de formação para o repasse dos seus conteúdos a um número específico de coordenadores, professores ou municípios compreendidos em sua circunvizinhança, que, como num eterno “jogo de multiplicar”, deverão disseminá-los para outras pessoas. (grifo da autora).

A estratégia de multiplicação tem sido utilizada pelo MEC para a implementação de vários programas e projetos, dentre eles o que está em estudo nesta pesquisa. Todavia, o uso dessa estratégia é decorrência de forte influência de organismos internacionais. De acordo com Soares (2010), o governo brasileiro institui políticas e estratégias que respondem às diretrizes internacionais, no caso da política em tela, a implantação de uma educação inclusiva e às exigências impostas pelas agências multilaterais de financiamento, as quais orientam para a disseminação de políticas públicas por meio da implantação de estratégias de multiplicação. Em seu estudo, Soares (2010, p. 18-19) constatou que:

No caso de países com vasta extensão territorial (ex. Brasil, México e Índia), a orientação de *intervenção com efeito multiplicador* tem sido amplamente utilizada como forma de expansão de conhecimentos sobre educação inclusiva no território nacional, e como estratégia para suprir a carência de recursos humanos qualificados na área de necessidades educacionais especiais.

Seguindo o formato da multiplicação, o *Programa* sempre teve a proposta de envolver os gestores das secretarias para que estes pudessem disseminar os princípios para subsidiar a construção de sistemas educacionais inclusivos (BRASIL, 2004), porém, nem sempre foram os secretários que participaram dos seminários locais e essa representação era avaliada como importante pelos formuladores da proposta. Na fala de um dos gestores federais, o *Programa* ao ser idealizado pretendia ser:

Um programa de formação continuada para gestores, isso é importante, para quem vai trabalhar à frente da secretaria de educação do município. Ele tem a participação também de professores, de educadores, de gestores de escola, mas ele é

principalmente focado para quem vai trabalhar com as políticas públicas educacionais do seu município, voltado para a educação especial [...]. (*GESTOR FEDERAL 01*).

No âmbito dos municípios de abrangência de Feira de Santana, segundo os gestores municipais, o convite era feito ao secretário de educação, porém nem sempre estes compareciam. “Tem secretários que toda formação eles fazem questão de estar; mas geralmente, não. Vamos colocar assim, 80% são representantes [dos secretários]” (*GESTOR MUNICIPAL 01*). Para outro entrevistado:

[...] muitas vezes quem vinha era um coordenador, um diretor de escola; nós já tivemos até o caso de um porteiro, que participou de uma das últimas formações. Infelizmente, para alguns era o fato de participar de uma viagem, de vir para aqui, ficar num hotel durante uma semana e de participar da formação, mas nós não sabíamos até que ponto essa participação significava no município alguma mudança em sua estrutura. (*GESTOR MUNICIPAL 02*).

O fato de a indicação ser de qualquer representante, independente do seu cargo ou função no sistema/rede de ensino, demonstra o compromisso que se assume ou não com a política. Ademais, indicar um representante com a função de porteiro da rede de ensino é uma situação delicada, não pelo fato de ele ser porteiro, mas pela perspectiva do *Programa* que é de construção de sistema educacional inclusivo. Esse representante terá como definir essa proposta? Ele tem poder para gestar esse sistema?

A ausência dos secretários de educação ou de técnicos que atuam na secretaria inviabiliza a proposta porque os professores e outros profissionais que atuam no âmbito da escola, não têm o poder necessário para deliberar no município sobre a política educacional. Então, como garantir a implementação do *Programa* quando o representante não tem poder de decisão? Muitas vezes ele retorna ao município e não faz sequer a socialização do evento.

Outro ponto dessa discussão refere-se à gestão das políticas em âmbito municipal, principalmente nos municípios de abrangência. Como na maioria desses municípios não há um setor específico para tratar das questões da educação especial, o que poderia implicar na presença de técnicos concursados capazes de dar continuidade às propostas, às vezes, a política é interrompida.

Na participação nos seminários e no andamento das ações a serem desencadeadas, essa constatação se evidencia. Na fala de um dos gestores municipais verifica-se isso:

[...] nem sempre esses profissionais são efetivos, não há um concurso para que estes tornem-se efetivos, então são indicações políticas. Nem sempre essas pessoas permanecem com essas ações ou nos cargos indicados, [...], embora nós orientemos

que eles façam um relatório das ações que eles desenvolvam nos municípios; alguns deles nos retornam com esses relatórios, mas não é comum também que eles façam isso. (*GESTOR MUNICIPAL 02*).

Outro fator atrelado a essa discussão diz respeito à continuidade/descontinuidade dos multiplicadores. Como em sua maioria, os representantes dos municípios de abrangência possuía cargo advindo de indicações políticas – cargos de confiança –, essa representatividade vai sofrer interferências da continuidade/descontinuidade na gestão municipal (mais especificamente, do prefeito).

O período de realização dos seminários locais no município polo de Feira de Santana, correspondeu a três gestões municipais (2001-2004; 2005-2008; 2009-2012), o que sinaliza para, no mínimo, três gestões diferentes nas secretarias municipais de educação responsáveis pela implementação do *Programa*. Para o *Gestor Municipal 01*, “essas mudanças político-partidárias acabavam interferindo nessa representação”.

Fazendo um recorte dos municípios de abrangência – aqueles que foram designados mais vezes (quatro), para os seminários locais – Alagoinhas, Candeal, Irará, Pedrão, Santanópolis, Santo Estevão, São Gonçalo dos Campos, Tanquinho e Teodoro Sampaio –, vamos analisar essa questão (Quadro 4).

Quadro 4 – Representatividade nos seminários locais – municípios abrangência com maior número de designação – 2004-2009⁴⁵

MUNICÍPIO	SEMINÁRIO I 2004	SEMINÁRIO II 2005	SEMINÁRIO IV 2008	SEMINÁRIO V 2009
ALAGOINHAS	PARTICIPANTE 01 PARTICIPANTE 02 PARTICIPANTE 03	PARTICIPANTE 03 PARTICIPANTE 04	PARTICIPANTE 05	PARTICIPANTE 06 PARTICIPANTE 07
CANDEAL	FALTOU	PARTICIPANTE 01 PARTICIPANTE 02	PARTICIPANTE 03	PARTICIPANTE 01 PARTICIPANTE 03
IRARÁ	PARTICIPANTE 01 PARTICIPANTE 02 PARTICIPANTE 03	PARTICIPANTE 04 PARTICIPANTE 05	PARTICIPANTE 06	PARTICIPANTE 06
PEDRÃO	PARTICIPANTE 01 PARTICIPANTE 02	FALTOU	PARTICIPANTE 03	PARTICIPANTE 04 PARTICIPANTE 05
SANTANÓPOLIS	PARTICIPANTE 01 PARTICIPANTE 02 PARTICIPANTE 03	PARTICIPANTE 04 PARTICIPANTE 03	PARTICIPANTE 05	PARTICIPANTE 06 PARTICIPANTE 07 PARTICIPANTE 08
SANTO ESTEVÃO	PARTICIPANTE 01	PARTICIPANTE 01	PARTICIPANTE 01 PARTICIPANTE 02	PARTICIPANTE 01
SÃO GONÇALO DOS CAMPOS	PARTICIPANTE 01 PARTICIPANTE 02 PARTICIPANTE 03	PARTICIPANTE 04 PARTICIPANTE 05	PARTICIPANTE 06	PARTICIPANTE 07 PARTICIPANTE 08
TANQUINHO	PARTICIPANTE 01 PARTICIPANTE 02 PARTICIPANTE 03	PARTICIPANTE 01 PARTICIPANTE 02	PARTICIPANTE 01	PARTICIPANTE 04 PARTICIPANTE 05 PARTICIPANTE 06
TEODORO SAMPAIO	PARTICIPANTE 01 PARTICIPANTE 02 PARTICIPANTE 03	PARTICIPANTE 04 PARTICIPANTE 05	PARTICIPANTE 06	PARTICIPANTE 06 PARTICIPANTE 07 PARTICIPANTE 08 PARTICIPANTE 09

Fonte: Folhas de frequência dos seminários locais / Seduc-Feira de Santana-BA.

⁴⁵ A ausência do ano de 2005 explica-se pelo fato destes municípios não terem sido designados neste ano.

O Quadro 4 apresenta a representatividade dos participantes dos municípios nos seminários locais. Alagoinhas nesse percurso teve sete representantes diferentes, sendo que um deles participou do primeiro, em 2004, e do segundo, em 2005. Candeal compareceu a três dos seminários – segundo, terceiro e quarto, e teve três representantes, um deles participou só em 2005, outro participou em 2005 e 2009 e um terceiro participou em 2008 e 2009. Ipiranga foi representado por seis participantes diferentes, só um deles compareceu a mais de um dos seminários (2008 e 2009).

Pedraza foi outro município que só participou de três dos seminários e seus representantes (cinco) só compareceram uma única vez. Santarópolis teve oito representantes diferentes e apenas um deles participou de dois eventos, em 2004 e 2005. Em Santo Estevão, houve a representatividade de dois participantes, sendo que um deles compareceu a todas as versões do seminário local.

Em São Gonçalo dos Campos foram oito representantes diferentes e nenhum participou em mais de uma versão. Em Tanquinho, dos seis participantes, dois estiveram presentes em mais de um seminário; um participante esteve presente em 2004, 2005 e 2006; e outro em 2004 e 2005. Teodoro Sampaio teve nove representantes e apenas um participou de mais de uma versão do seminário, isso em 2008 e 2009.

O Quadro 5 mostra os gestores dos municípios apresentados anteriormente (Quadro 4) nas gestões que correspondem ao período de 2004-2010, no município polo de Feira de Santana. Nele verifica-se que, em Alagoinhas, da primeira para a segunda gestão houve continuidade do prefeito que era do PT; na terceira, o prefeito era de partido da oposição (PSDB).

Em Candeal, a continuidade foi da segunda para a terceira gestão. Em Ipiranga as três gestões foram ocupadas por prefeitos diferentes. Em Pedraza, as gestões que se repetem são a primeira e a terceira, com o mesmo prefeito do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

No município de Santarópolis, há continuidade do mesmo prefeito da primeira para a segunda gestão. Em Santo Estevão, o mesmo prefeito responde pela primeira e segunda gestão e o terceiro é do mesmo partido do antecessor (DEM). Em São Gonçalo dos Campos, o mesmo prefeito assume a primeira e a terceira gestão, sendo que no primeiro é filiado ao PDT e no segundo ao DEM, mesmo partido do prefeito que ocupou a segunda gestão.

Em Tanquinho, há continuidade do prefeito na primeira e segunda gestão, na primeira estava filiado ao Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e na segunda ao Partido da República

(PR), o prefeito da terceira gestão era do PT. Teodoro Sampaio, na segunda e terceira gestão, teve o mesmo prefeito (PMDB).

Quadro 5 – Prefeitos dos municípios com maior número de designação – área de abrangência - Feira de Santana-BA – 2001-2012

MUNICÍPIO	2001-2004		2005-2008		2009-2012	
	<i>PREFEITO</i>	<i>PART</i>	<i>PREFEITO</i>	<i>PART</i>	<i>PREFEITO</i>	<i>PART</i>
ALAGOINHAS	JOSEILDO RIBEIRO RAMOS	PT	JOSEILDO RIBEIRO RAMOS	PT	PAULO CEZAR SIMOES SILVA	PSDB
CANDEAL	ANTÔNIO TADEU C. DE LIMA	PP	JOSÉ RUFINO R. T. BISNETO	PMDB	JOSÉ RUFINO R. T. BISNETO	PMDB
IRARÁ	AMARO BISPO DOS SANTOS	PTB	JUSCELINO S. DOS SANTOS	PRP	DERIVALDO P. CERQUEIRA	PMDB
PEDRÃO	ALCEU BARROS DE ARAUJO	PMDB	JOSÉ LUIZ A. DOS SANTOS	PP	ALCEU BARROS DE ARAUJO	PMDB
SANTANÓPOLIS	MÁRIO PAULO F. RIBEIRO	PP	MÁRIO PAULO F. RIBEIRO	PP	JUAREZ ALMEIDA TAVARES	PMDB
SANTO ESTEVÃO	ORLANDO SANTIAGO	PFL	ORLANDO SANTIAGO	DEM	ROGERIO DOS S. COSTA	DEM
SÃO GONÇALO DOS CAMPOS	ANTÔNIO DESSA CARDOSO	PDT	JOSÉ CARLOS DE LACERDA	DEM	ANTÔNIO DESSA CARDOSO	DEM
TANQUINHO	MOACIR BRANDÃO PINTO	PTB	MOACIR BRANDÃO PINTO	PR	JORGE F. R. DE SOUZA	PT
TEODORO SAMPAIO	EUNICE RAMOS DA SILVA	PT do B	ANTONIO V. BARBOSA	PSDB	ANTONIO V. BARBOSA	PSDB

Fonte: Confederação Nacional dos Municípios (CNM)⁴⁶.

Verificando a representatividade dos municípios através do Quadro 4 e os mandatos municipais destes (Quadro 5), detecta-se que em Alagoinhas e Tanquinho, no primeiro e segundo seminários, há continuidade na gestão municipal (mandatos seguidos) e continuidade de participantes; assim como em Teodoro Sampaio no quarto e quinto seminários.

Em Santo Estevão, observa-se que um dos representantes participa do primeiro ao quinto seminário, na gestão municipal há uma continuidade do primeiro para o segundo mandato e, no terceiro, o prefeito é do mesmo partido político do seu antecessor. Em Candéal, há uma repetição dos representantes seguindo a mesma lógica, sendo que neste caso, os partidos dos prefeitos pertencem à mesma coligação partidária.

Nos municípios em que não houve continuidade dos mandatos ou houve alternância, não se verificou continuidade dos multiplicadores, casos de Irará, Pedrão e São Gonçalo dos Campos.

Conforme indicado anteriormente, no polo de Feira de Santana, a participação dos municípios de abrangência passou por variações e em nenhum ano atingiu 100%. Observando a Tabela 11, verifica-se que no primeiro ano; em 2004, a participação foi de 80% e no segundo, em 2005, foi de 85%. Em 2006, há uma queda de 41%, pois sai do percentual de

⁴⁶ Disponível em: <www.cnm.org.gov.br>. Acesso em: 26 dez. 2010.

85% para 44%, e a ausência dos municípios designados pela Seesp foi de mais da metade – 56%. Nos dois anos subsequentes há aumento de 22%, de 2006 para 2007, e de 11% de 2008 para 2009.

Tabela 11 – Participação dos municípios de abrangência nos seminários locais Feira de Santana -BA- 2004-2009

SEMINARIO	Nº DE MUNICÍPIOS DESIGNADOS	NUMERO DE MUNICÍPIOS DE ABRAGÊNCIA			
		PARTICIPANTES	%	NÃO PARTICIPANTES	%
I SEMINARIO 2004	20	16	80%	04	20%
II SEMINARIO 2005	20	17	85%	03	15%
III SEMINARIO 2006	16	07	44%	09	56%
IV SEMINARIO 2008	55	36	66%	18	34%
V SEMINARIO 2009	54	42	77%	12	23%

Fonte: Relatórios finais do polo de Feira de Santana –Seduc.

Outra situação diz respeito à adesão à proposta. No curso do *Programa* houve municípios que não aceitaram o convite e não se fizeram presentes em nenhuma versão dos seminários, como é possível verificar no Gráfico 3. Vale destacar que, conforme já caracterizado, mesmo tendo sido realizado cinco seminários, nenhum município foi designado para participar de todos eles, a designação máxima foi de quatro vezes.

Dos municípios designados, seis não participaram de nenhum dos seminários, o equivalente a 11% e o maior percentual (33%) de participação foi de apenas uma vez. Ao considerar o tempo de duração do *Programa* no polo de Feira de Santana – seis anos –, a participação em dois eventos ou abaixo desse número representa uma situação importante em relação ao objetivo nacional de atingir todos os municípios brasileiros.

Observando o Gráfico 4, verifica-se que se for somado o percentual dos municípios que nunca compareceram com os que participaram uma e duas vezes tem-se o percentual de 70% dos municípios. Como garantir o “sucesso” da política diante dessa situação?

Gráfico 4 – Participação dos municípios de abrangência nos seminários locais – Feira de Santana – 2004-2009

Fonte: Relatórios finais do polo de Feira de Santana –BA.

Em Feira de Santana, a condução dada ao *Programa* restringiu a atuação do polo ao repasse de conteúdos mediante os seminários, não foram pensadas outras ações para dar continuidade a esse momento, nem para os municípios de abrangência nem para o próprio município; no que diz respeito à formação, o polo ficou apenas na ação pontual da realização dos seminários.

Em relação aos municípios de abrangência, o fator financeiro, no caso a não disponibilização de recursos pelo *Programa*, foi citado pelos gestores municipais como obstáculo para essa continuidade. O depoimento do *Gestor Municipal 01* marca essa percepção:

A gente acredita que o programa poderia pensar nessa inclusão de recurso específico para esse deslocamento nosso, pagamento de diárias, porque tem municípios [...] que são muito distantes, tem municípios que ficam a 500 km daqui, que poderiam talvez, fazer parte de outro pólo, mas estão aqui em Feira. Assim, demanda recurso para a gente viajar, tem que dormir, e tudo mais. Seria interessante que o recurso pudesse existir para a gente dar o suporte em outros municípios e eles sentem falta disso e a gente também. (*GESTOR MUNICIPAL 01*).

É claro que, como foi colocado por um dos gestores federais, seria importante que na definição do *Programa* houvesse disponibilização de recursos para realização do monitoramento das ações, porém, o município, ao aderir à proposta, pode pensar em alternativas de desenvolvimento e isso perpassa também pela vontade política de quem está à frente das decisões, seja em âmbito geral, seja em âmbito local. Em Feira de Santana, por exemplo, poderiam ter sido pensadas outras ações independentes de disponibilização dos recursos federais, principalmente em relação ao polo, pois como vimos em sua caracterização

este não é um município pobre e possui uma equipe na secretaria de educação com um número considerável de integrantes (nove pessoas), porém isso não aconteceu.

Assim como na proposta geral, no município polo também não há uma sistemática de avaliação ou monitoramento do *Programa*; essa ação, no âmbito local, se restringiu a cumprir a exigência formal, ou seja, ao envio da prestação de contas e do relatório quantitativo ao MEC. Vale ressaltar, que não há na Seduc nenhum registro sobre os desdobramentos do *Programa* nos municípios de abrangência.

Os seminários locais de formação: elementos constituintes

A realização dos seminários é o ponto-chave do *Programa*, tanto em âmbito nacional quanto local. O objetivo maior é que, a partir da formação oferecida pelo MEC (seminários nacionais), os municípios polos desenvolvam projetos de formação para gestores e educadores de sua área de abrangência e a partir daí, sejam efetivadas propostas de educação inclusiva em seus sistemas de ensino.

Segundo o Termo de Adesão: “O programa será realizado por meio de estratégias de formação contidas no projeto de capacitação elaborado pelos municípios-polo, de forma a desencadear um processo de formação contínua e a conseqüente inclusão das pessoas com necessidades especiais” (BRASIL, 2004, p. 10). O município polo deveria planejar o seminário local seguindo as orientações do Documento Orientador, do seminário nacional e dos referenciais disponibilizados pela Seesp.

Analisando a formatação estabelecida pela Seesp para a realização dos seminários locais, Caiado e Laplane (2009), ao identificar as mudanças nas concepções teórico-metodológicas do *Programa* e as divergências sobre as concepções de inclusão, indicam que uma maior autonomia dos municípios polos em relação à Seesp, para planejar as ações de formação, poderia minimizar alguns problemas identificados (CAIADO; LAPLANE, 2009). O posicionamento das pesquisadoras fortalece as críticas de Mendes (2006) e Soares (2010) ao citado *Programa* e corrobora com a constatação desta pesquisa. Estas se referem à padronização do processo, como se fosse possível conceber, em um país com a dimensão do Brasil, uma formação única, capaz de atender às necessidades de todos os municípios.

Analisando o Quadro 6, que apresenta as temáticas abordadas nos seminários locais observa-se que no primeiro seminário local as temáticas abordadas desdobram-se a partir dos eixos do seminário nacional, com a diferença de que a temática compromisso da família foi trabalhada nesse momento, e no seminário nacional ela só vai aparecer no quarto evento.

Quadro 6 – Temáticas abordadas nos seminários locais – município polo/Feira de Santana-BA – 2004-2009

ANO	TEMÁTICAS ABORDADAS
I SEMINÁRIO 2004	1ª Etapa <ul style="list-style-type: none"> Educação Inclusiva: uma proposta para atenção à diversidade Valores e Paradigmas na atenção às pessoas com deficiência Fundamentos subjacentes à educação inclusiva: legais, pedagógicos, biopsicossociais e filosóficos. Pedagogia e Diversidade: enfocando a prática docente e as adaptações curriculares. Escola X Família: parceiros de uma educação inclusiva 2ª Etapa <ul style="list-style-type: none"> Educação Inclusiva: questões atuais Valores e Paradigmas na atenção às pessoas com deficiência Fundamentos subjacentes à educação inclusiva: legais, pedagógicos, biopsicossociais e filosóficos. Referenciais para a Construção de Sistemas Educacionais Inclusivos. Escola X Família: parceiros de uma educação inclusiva Implementação de Sistemas Inclusivos
II SEMINÁRIO 2005	<ul style="list-style-type: none"> Inclusão: um desafio para os Sistemas Educacionais Atendimento Educacional para Alunos com Deficiência Mental Escola e Família: compromisso comum em educação Inclusão de alunos surdos/deficiência auditiva Inclusão de alunos cegos/deficiência visual Condutas típicas Educação Infantil no Sistema Educacional Inclusivo Experiências Educacionais Inclusivas – do professor e do aluno Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais
III SEMINÁRIO 2006	<ul style="list-style-type: none"> Diversidade na Sala de Aula: reflexões sobre a Escola Inclusiva Escola e Família: uma relação de conflito a ser desconstruída Escolas e Redes de Apoio: o papel das instituições na Inclusão Social (Sentinela, Conselho Tutelar, FAMFS e CAP) O atendimento educacional especializado à Síndrome de Down e Dificuldade Acentuada de Aprendizagem A Construção de Sistemas Educacionais Inclusivos Refletindo a Prática Pedagógica: deficiência auditiva; deficiência visual; dificuldades acentuadas de aprendizagem; Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade
IV SEMINÁRIO 2008	<ul style="list-style-type: none"> Educação Inclusiva: mais qualidade à educação O Poder Público e a Construção de uma Escola Inclusiva - A atuação do Ministério Público na proteção da cidadania: a garantia dos direitos das pessoas com deficiência à educação Experiências Educacionais Inclusivas nos Sistemas de Ensino: Feira de Santana, Itaberaba e Santo Estevão Transtornos Globais do Desenvolvimento: conversas sobre possibilidades (Síndrome de Down; Dificuldades de Aprendizagem; Transtornos de Conduta Experiências Pessoais e Inclusivas em Deficiência Visual e Surdocegueira Aspectos Pedagógicos da Deficiência: Surdez; Dificuldades de Aprendizagem; Deficiência Visual e Sistema Educacional Inclusivo
V SEMINÁRIO 2009	<ul style="list-style-type: none"> Inclusão Escolar: decisão política e opção filosófica O preconceito da deficiência no processo de inclusão escolar Dificuldades de aprendizagem: características e intervenções O professor: sua formação e práticas na classe inclusiva A pessoa com Síndrome de Down Surdez, deficiência visual e deficiência mental O papel da família na construção de uma escola inclusiva Dialogando sobre experiências institucionais inclusivas Construindo a proposta inclusiva nos municípios de abrangência

Fonte: Relatórios finais dos seminários/Seduc/Feira de Santana.

Vale ressaltar que, mesmo o seminário acontecendo em duas etapas (uma para os professores do polo e outra para os gestores dos municípios de abrangência) algumas

temáticas se repetem, sendo que o tema “Pedagogia e Diversidade: enfocando a prática docente e as adaptações curriculares” foi contemplado apenas na etapa do polo e os temas “Referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos” e “A implementação de sistemas inclusivos” apenas na etapa dos municípios de abrangência.

Apesar de os seminários nacionais enfatizarem o trabalho do atendimento educacional especializado a partir de 2007, nos seminários locais, a discussão sobre esse atendimento apareceu no ano anterior (2006) relacionado apenas à síndrome de Down e às dificuldades de aprendizagem, mesmo esta última não se configurando como especificidade do atendimento educacional especializado.

Chamou a atenção o fato da temática síndrome de Down estar presente em três dos cinco seminários e de situar-se no III Seminário, em um bloco de discussão sobre TGD, uma vez que a síndrome não é caracterizada como transtorno, e também aparece separada, tal como no Censo escolar da categoria deficiência intelectual.

Apesar de o *Programa* estabelecer que os municípios deveriam firmar parcerias com a instância estadual para o desenvolvimento do seminário (BRASIL, 2004), essa articulação não existiu no município polo de Feira de Santana em nenhum momento; o que houve foi apenas o convite para a participação de professores da rede estadual nos três primeiros seminários. Soares (2010, p. 120), no tocante a esse aspecto, vai indicar que:

[O *Programa*] ignora a participação efetiva da Secretaria Estadual da Educação, restringindo-se ao fato de tão somente convidá-la para os seminários nacionais. Existe, portanto, uma lacuna na participação tanto nesses seminários, quanto nos locais, realizados nos cinco *Polos* investigados. Desses, os gestores sequer participam, o que pressupõe a necessidade de uma nova organização do processo de *multiplicação*, objetivando contemplar a participação dessa instância na construção de sistemas educacionais inclusivos. Embora a estratégia de articulação seja com os municípios isso não justifica a exclusão do estado.

A disponibilização de recursos financeiros é apenas para a realização do seminário no município polo com definição pré-estabelecida do orçamento a ser executado. Assim, se o município quisesse utilizá-los para fazer uma visita técnica ao município de abrangência, por exemplo, não seria possível, pois segundo o Documento Orientador as despesas deveriam ser com:

a) transporte, hospedagem, alimentação e pagamento de hora/aula para os profissionais formadores; b) hospedagem para os cursistas dos municípios de abrangência; c) transporte e alimentação para os cursistas dos municípios de abrangência; d) material pedagógico/instrucional para todos os cursistas; e) aluguel de equipamentos e espaço físico. (BRASIL, 2007, p. 3).

Por sua vez, os municípios de abrangência não recebiam nenhum recurso financeiro por conta do *Programa*, mesmo nos primeiros anos quando havia a discriminação dos recursos para o polo e os de abrangência separadamente, estes deveriam ser utilizados apenas para a realização do seminário.

No que se refere ao *Programa*, a articulação dos municípios de abrangência e apenas com o município polo. Segundo o gestor federal atual, o contato da Seesp com estes municípios, tinha um caráter informativo através das notas técnicas disponibilizadas a todos os municípios brasileiros. Na fala do gestor:

Eles [municípios de abrangência] recebem orientações dos programas que são implementados em nível nacional, por exemplo, o Escola Acessível, o Livro Acessível, Sala de Recursos Multifuncionais, Formação de Professores. Tudo isso são orientações que eles recebem. (*GESTOR FEDERAL 01*).

Segundo os gestores municipais, para a realização do primeiro ao quarto seminário (2004 a 2008) em Feira de Santana, os recursos financeiros foram viabilizados a partir do Plano de Trabalho Anual (PTA)⁴⁷ elaborado pela Divisão. Posteriormente, em 2008, com o advento do PAR, o financiamento passou a ser vinculado a este plano.

De acordo com o *Gestor Municipal 01*, quando a proposta era feita através do PTA, a Divisão fazia o projeto (de acordo com as orientações do Documento Orientador) definindo suas necessidades, inclusive de recursos financeiros, e o enviava ao MEC para análise e aprovação. Com o PAR, a lógica muda: a partir do diagnóstico apresentado no PAR, no que se refere à educação especial, o recurso é disponibilizado anteriormente e o município deverá encaminhar ao MEC a proposta da formação a ser realizada para avaliação.

De acordo com os gestores municipais, o engessamento quanto à forma de utilização desses recursos gera entraves na execução dos seminários. Em determinadas situações são necessárias utilização de recursos por parte da prefeitura e contraditoriamente são devolvidos recursos para o MEC.

De acordo com a planilha de prestação de contas, em 2005, foram devolvidos R\$ 1.148,00, porém foi necessário a Prefeitura Municipal de Feira de Santana pagar o pró-labore do palestrante que fez a abertura do evento, uma vez que o valor máximo estipulado para pagamento da hora-aula no *Programa* era de R\$ 100,00 (uma palestra com 4 horas/aula

⁴⁷ Até 2007, a cada ano o FNDE disponibilizava recursos para programas específicos; os municípios para pleiteá-los deveriam elaborar um plano de trabalho. No caso do *Programa*, deveria ser elaborada uma proposta dentro da ação de formação docente.

equivaleria a R\$ 400,00), um valor bem abaixo do cobrado pelos profissionais. Para o gestor municipal:

Essa é a uma grande dificuldade que nós sentimos, principalmente com as formações. Até pensamos, já elaboramos um formato de seminário pensando na nossa realidade, na nossa necessidade e tivemos que reformular o projeto porque o MEC não aceitou o modo como nós [o] organizamos. Então, sentimos muitas dificuldades nessa parte de formação, dos profissionais que farão as oficinas ou as palestras, porque o recurso, a porcentagem que o MEC orienta que seja gasta é muito inferior à necessidade. É difícil convidar um profissional do sul, do sudeste do país para pagar um valor de R\$ 100,00 a hora-aula; isso fica muito complicado. (GESTOR MUNICIPAL 03).

Analisando a programação de cada seminário foi possível verificar que houve uma constância nos nomes dos palestrantes, que se repetiram na maioria dos seminários, sendo boa parte do próprio município – professores da Uefs, Uneb, Universidade Federal do Recôncavo (UFRB) e CAP. Esse pode ser um indicativo dos entraves estabelecidos na limitação da gestão dos recursos financeiros ou, em outra ótica, ser exatamente o que é esperado pela gestão central.

As palestras de abertura de três seminários – 2005, 2006, 2008 – foram proferidas por palestrantes de fora do estado, das instituições: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Nos últimos dois anos (2008 e 2009), junto com o Documento Orientador foi disponibilizada uma relação com os nomes de palestrantes e as temáticas que eles abordam sinalizando as opções que o município deveria tomar. Essa atitude indica a tentativa de alinhamento do *Programa* no âmbito local aos pressupostos do órgão central. De acordo com um dos gestores federais, essa era a proposta, como pode ser constatado em sua fala:

A gente não podia exigir que alguns palestrantes não participassem, às vezes acontecia deles colocarem pessoas que iam ao encontro fazer palestra falar contra a política de inclusão. Começamos a pensar: “isso a gente não pode fechar”, mas queríamos fechar tudo que pudesse e nisso a gente foi bem radical mesmo, para garantir a implementação da política da inclusão. A gente fez o documento orientador e fechava os eixos, eles tinham que escolher as pessoas para falar dentro daqueles eixos. (GESTOR FEDERAL 02).

O trabalho específico com os participantes dos municípios de abrangência sempre fora desenvolvido pela equipe da Divisão, ficando à frente os representantes do polo que participaram nos seminários nacionais, uma forma de “economizar” os recursos já que estes não recebiam pró-labore.

Em Feira de Santana, a administração dos recursos financeiros é feita pela própria Divisão, que delibera sobre os gastos, faz as cotações e repassa as notas fiscais ao setor

financeiro da Prefeitura Municipal de Feira de Santana para pagamento dos fornecedores. Em todos os cinco seminários a dinâmica foi esta. Quando havia a liberação do recurso pelo FNDE este era depositado em conta específica, aberta pela Prefeitura para administrar o *Programa*.

Na avaliação dos gestores municipais da Divisão, de modo geral, o *Programa* apresenta muitos pontos positivos, dentre eles, o olhar lançado pelo MEC ao município, que possibilitou a realização de ações voltadas aos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, que até então não ocorria por falta de políticas públicas em âmbito municipal. Para os gestores municipais:

[...] como o programa se aproxima mais da política local, acaba tendo uma interferência como, por exemplo, quando se assegura salas de recursos para esses alunos. Os alunos, certos pais se sentem mais amparados para matricular seu filho na escola porque no turno oposto ele vai receber apoio especializado; ele só vai receber se estiver lá, matriculado. Então, os desdobramentos desse programa acabam por facilitar, de certa forma, contribuir para a matrícula desses alunos. (*GESTOR MUNICIPAL 01*).

[...] indiretamente esse programa interferiu na nossa formação e nas perspectivas necessárias para atender as expectativas dos professores. Então, de certa forma, o programa nos mostra o quanto, naquela época [início do *Programa*], o município ainda estava carente dessas orientações, das discussões em torno da educação inclusiva; isso de certa forma inquieta e contribui para pensarmos na primeira proposta de formação, que foi o Proei, Programa de Formação de Professores para a Escola Inclusiva. A gente pode dizer que foi um aspecto que coadunou para essa formação e para outras ações que implementamos aqui na Divisão. (*GESTOR MUNICIPAL 02*).

Os dados levantados pela presente pesquisa permitiram constatar aspectos importantes no que se refere às questões das políticas locais, mas também possibilitou um olhar mais abrangente no que se refere às políticas educacionais brasileiras no tocante à proposta de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e ao seu processo de avaliação. Com o estudo, foi possível discutir e analisar o caminho percorrido entre a proposição e a implementação de uma dada política, nesse caso, uma política pensada em âmbito federal – o *Programa* com atuação marcante do âmbito local – municípios polos, além de abordar um tema caro no contexto educacional brasileiro: a inclusão escolar. Na seção seguinte serão traçadas as considerações advindas das constatações feitas no desenvolvimento da pesquisa.

Considerações Finais

Partindo da vertente da análise de políticas públicas (ARRETCHE, 2001, 2003; BELLONI; MAGALHÃES; SOUSA, 2007), neste estudo, foi possível compreender que uma dada política percorre um longo caminho entre o momento inicial até a sua consecução. Nesse percurso são agregados diferentes elementos que vão interferir no seu andamento e na garantia de que ela atinja de fato aos seus beneficiários, trazendo implicações para o contexto no qual ela está inserida. Para Castro (1989), obstáculos burocráticos, administrativos, institucionais e econômicos podem intervir no alcance dos objetivos previstos, pois “[...] apesar do caráter predominantemente político do processo decisório, é impossível desconhecer que toda política pública obedece a condicionantes específicos de várias ordens.” (CASTRO, 1989, p. 3).

Diante dessa perspectiva e, na tentativa de compreender como as políticas educacionais brasileiras voltadas aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação foram deliberadas e concretizadas nos últimos anos, na presente pesquisa, procurou-se inicialmente, analisar a atuação do Estado nas políticas sociais de inclusão escolar (DUARTE, 2007; ARELARO, 2003; AZEVEDO, 2009; FRIGOTTO, 2011; OLIVEIRA, 2009; SAVIANNI, 2007) e a definição das políticas de educação especial desenvolvidas no contexto educacional brasileiro (GARCIA, 2008, 2009; PRIETO, 2002, 2006, 2009), JANNUZZI, 2004; MAZZOTTA, 1982, 2005; MENDES, 2006); para então, ponderar a respeito da política de educação especial no município de Feira de Santana-BA, a partir da implantação do Programa Educação inclusiva: direito à diversidade (*Programa*).

A escolha deste município para desenvolver o estudo deu-se pelo fato dele constituir-se como um dos polos do *Programa* desde a sua criação, em 2003.

A pesquisa, que abrangeu o período de 2003 a 2010, norteou-se por três objetivos: 1) Discutir os princípios, diretrizes e formato do *Programa*; 2) Caracterizar as políticas de educação especial voltadas aos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação no município de Feira de Santana; e 3) Analisar implicações do *Programa*, no âmbito da gestão das políticas de educação especial neste município.

As considerações aqui apresentadas mostram indicativos que se referem às particularidades do espaço pesquisado, mas também atentam para questões, de ordem maior, que envolvem o *Programa*.

Os dados levantados permitiram constatar aspectos importantes no que se refere às questões das políticas locais, mas também possibilitou um olhar mais abrangente no que se refere às políticas educacionais brasileiras no tocante à proposta de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Implantado em 2003, sob a coordenação da então Secretaria de Educação Especial (Seesp) do Ministério da Educação (MEC), o *Programa* compreendeu um projeto plurianual de implantação nos municípios brasileiros que trazia como prerrogativa “disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar o processo de implementação nos municípios brasileiros.” (BRASIL, 2004, p. 26), ainda em 2011, continuava em vigência.

As reflexões feitas acerca dos princípios, diretrizes e formatação da política em tela, nos fez perceber que o *Programa*, ao ser criado, apesar de estabelecer três linhas de ação – a fundamentação filosófica e técnico-científica da política de educação inclusiva; a difusão de conhecimento sobre a educação inclusiva; e a disseminação da política de educação inclusiva –, galgava uma única direção: a disseminação de um conjunto de ideias com o intuito de criar um consenso a respeito da construção de “sistemas educacionais inclusivos” (BRASIL, 2004).

A perspectiva de educação inclusiva, pautada na concepção de inclusão total⁴⁸ (MENDES, 2006), bem como nas orientações advindas das discussões embasadas no discurso das conferências internacionais realizadas na década de 1990, principalmente da Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (UNESCO, 1994) (GARCIA, 2008; MICHELS; GARCIA, 2010; MENDES, 2006), constituíram-se o eixo principal do *Programa*.

Os pressupostos do *Programa* embasaram-se em normativas nacionais (Resolução CNE/CEB. Nº 2/2001 e Decreto nº 3.956/2001) e internacionais (UNESCO, 1990 e UNESCO, 1994) e na postura assumida pelo órgão gestor – Seesp. A partir da análise dos eixos temáticos trabalhados nos seminários nacionais do *Programa*, que serviram de base para os seminários locais, constatou-se que as temáticas abordadas serviram para conformar as políticas pensadas em âmbito nacional, coadunando com os princípios estabelecidos pelo órgão central.

No que se refere a sua formatação, o *Programa* teve na realização dos seminários o ponto-chave, tanto em âmbito nacional quanto local. A diretriz principal era que, pautando-se na formação oferecida pelo MEC (seminários nacionais), os municípios polos desenvolvessem projetos de formação para gestores e educadores de sua área de abrangência

⁴⁸ A inclusão total se configura no sentido de estabelecer um tipo de política sem exceção, requisitando a participação em tempo integral na classe comum apropriada à idade, para todos os estudantes, a despeito do quão extensivas sejam suas limitações (MENDES, 2006).

(seminários locais) e a partir daí, fossem efetivadas propostas de educação inclusiva em seus sistemas de ensino. A proposta era a de transformação desses sistemas em “sistemas educacionais inclusivos”, que deveriam ser efetivados em todos os municípios brasileiros, a partir do desenvolvimento do *Programa* nos contextos locais.

Para tanto, a formação proposta calçou-se na metodologia da multiplicação (SOARES, 2010; KASSAR; GARCIA, 2009), estratégia amplamente utilizada pelo MEC para a implementação de vários programas e projetos, por influência de organismos internacionais. Assim, o *Programa*, desenvolveu-se por meio de polos, com os municípios assumindo a implantação da proposta.

Diante desses pressupostos, Arretche (2001) chama a atenção para o fato de que a implantação de um programa em escala nacional demanda uma série de aspectos que vão interferir nesse processo, como: o estabelecimento de regras de operação demanda cooperação nos três níveis de governo; um programa resulta de uma combinação complexa de decisões de diversos agentes; e a implementação efetiva de um dado programa baseia-se nas referências que os implementadores adotam para desempenhar suas funções. Os formuladores das políticas geralmente concebem estratégias de implementação sem dispor da devida informação sobre a realidade em que pretende interferir.

Nessa conjuntura, os dados levantados pela presente pesquisa permitiram constatar aspectos importantes da política em tela, que possibilitaram estabelecer algumas considerações, que serão expostas a seguir.

Ao ser estruturado, o *Programa* definiu os municípios polos e designou outros para fazerem parte das áreas de abrangência, nesse caso, acreditar que dessa forma todos seriam atingidos denota uma “ingenuidade”, pois não ponderar questões como – Todos os municípios polos concordariam com a proposta? Os municípios de abrangência aceitariam o convite para participar dos seminários? Os municípios polos teriam condições de garantir a efetivação do *Programa*? –, é acreditar que o “sucesso” da política depende apenas das decisões tomadas pelos propositores e, isso não é possível, principalmente se o espaço de execução da política é um país continental como o Brasil, com particularidades e especificidades regionais, culturais, sociais, políticas, econômicas, que, com certeza, vão interferir na sua concretização.

Estabelecer o município como protagonista do *Programa* ratifica uma política de descentralização baseada na relação controle central/execução local (OLIVEIRA, 2007; ROSAR, 2007), pois transfere para essa esfera a responsabilidade pela implementação da política sem transferir-lhe poder de decisão na definição das etapas de execução. Em outras palavras, os municípios constituem-se em atores principais na execução do *Programa*, mas

não participam dos processos decisórios, mesmo quando a deliberação interfere no andamento da proposta, neste caso, pode-se exemplificar isto com algumas das ações que lhes são encaminhadas com a formatação definida: a escolha dos municípios de abrangência; as temáticas dos seminários; a definição dos gastos dos recursos financeiros; o número de participantes dos seminários.

Trata-se, portanto, da implantação de uma agenda de descentralização política-administrativa que, de fato, se concretiza em desconcentração, ou seja, a execução local – municípios polos – de diretrizes, planos e programas concebidos e controlados em nível global (OLIVEIRA, 2007; ROSAR, 2007).

Seguindo o formato da multiplicação, o *Programa* teve a proposta de envolver os gestores das secretarias para que estes pudessem disseminar os princípios para subsidiar a construção de sistemas educacionais inclusivos (BRASIL, 2004), porém, nem sempre foram os secretários que participaram dos seminários locais.

No caso de Feira de Santana, o público presente foi constituído por secretários de educação (segundo a coordenação local, cerca de 20%), professores de classes comuns, professores de instituições especializadas, secretários escolares, porteiro. De acordo com os objetivos do *Programa*, a indicação dos representantes faria a diferença, pois indicar pessoas sem poder de decisão comprometeria a implantação da proposta, pois estas não têm o poder decisório para deliberar no município sobre a política educacional.

Outro ponto dessa discussão refere-se à rotatividade dos representantes dos municípios de abrangência nos seminários locais. Em Feira de Santana, em cinco seminários realizados, houve município que chegou a ter nove representantes diferentes, e de, 61 municípios, apenas um teve a representação da mesma pessoa em todas as vezes em que foi convidado para participar. Essa situação provoca a descontinuidade dos multiplicadores e, por conseguinte, interfere na continuidade da proposta, principalmente quando os cargos/funções destes estão ligados a indicações políticas, muda-se o governo, mudam-se os responsáveis pelo *Programa* nos municípios.

Aliada a essa questão, destaca-se que apenas a designação pela Seesp para o município fazer parte da abrangência não garantiu a adesão de todos os municípios, pois outros fatores interferiram nessa decisão: municípios não aceitaram a proposta; a distância geográfica dificultou a comunicação e o deslocamento; e a ausência de políticas públicas de educação especial nos municípios comprometeu o andamento do *Programa*.

Considerando a formatação dos seminários, o público alvo definido – gestores e educadores – e as diretrizes, no que concerne apoiar o processo de implantação de “sistemas

educacionais inclusivos”, a pesquisa constatou que as temáticas abordadas nos seminários, tanto nacionais quanto locais, estiveram mais próximas ao preenchimento de lacunas existentes na formação docente acerca das questões da educação especial do que à formação de gestores educacionais.

Na condução dos seminários locais em Feira de Santana, observada a partir da análise dos programas da formação, apenas no primeiro, que foi dividido em duas etapas – público do polo e de abrangência separados – seguiu a perspectiva do debate em torno de gestão de sistemas, nesse caso sistema educacional inclusivo; nos demais, os temas foram abordados em mesas-redondas e palestras que discutiram questões referentes à educação especial e à educação inclusiva, sem a devida articulação com questões da gestão educacional.

De modo geral, para o público alvo do município polo, os seminários se constituíam em espaço de formação continuada acerca da educação especial preenchendo uma lacuna existente no que dizia respeito às políticas de formação dos professores do município e esse não era o propósito do *Programa*, tanto que para o seminário de 2009 (BRASIL, 2009), o número de vagas delimitado para o polo foi de 20 e para o VI Seminário (que deveria acontecer em 2010 e foi transferido para 2011) foram delimitadas apenas duas vagas (BRASIL, 2010).

Cumprе ressaltar que, o público era formado basicamente por professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escolas das redes municipal, estadual e privada de ensino e por profissionais das instituições educacionais especializadas e, no desenvolvimento dos seminários, não houve espaço para discutir e deliberar sobre questões que desencadeassem em proposição de políticas na área da educação especial.

Com exceção do Programa de Formação de Professores para a Escola Inclusiva (Proei), desenvolvido no período de 2005-2007, e da formação específica para os profissionais das salas de recursos multifuncionais, realizada a partir de 2009 e que tiveram influência do *Programa*, não foram gestadas ações específicas para dar continuidade aos momentos dos seminários locais, nem para o município polo nem para os de abrangência. Essa situação reflete também a ausência de um processo avaliativo que acompanhe todo o ciclo da política e extrapole a obtenção apenas dos dados quantitativos (BELLONI, MAGALHÃES; SOUZA, 2007).

Não obstante, a orientação de que o município polo seria o responsável pelos municípios de sua área de abrangência, em Feira de Santana não houve nenhuma ação desdobrada do seminário local para acompanhamento a esses municípios; a responsabilização

ficava apenas no desenvolvimento dos seminários, sob a alegação maior, pelos gestores locais, da falta de recursos financeiros por parte do *Programa* para tal tarefa.

O município de Feira de Santana possuía uma trajetória na educação especial anterior ao *Programa*. Nele, existe uma Divisão de Ensino Especial (Divisão), ligada ao Departamento de Ensino da Secretaria de Educação (Seduc), que atua desde 2001 e já trabalhava na perspectiva da educação inclusiva com orientação para matrícula de estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação nas classes comuns. No período de 2003-2006, a Divisão, por meio da sua equipe atendeu a estudantes com deficiência e dificuldades de aprendizagem, matriculados na rede municipal, mediante apoio pedagógico e psicopedagógico, e também foram estabelecidas parcerias com instituições especializadas do município para atendimento especializado – avaliação psicológica e psicopedagógica, exames neurológicos, atendimento educacional especializado (SEDUC, 2008).

Porém, como o trabalho da Divisão, em 2003 quando da sua adesão ao *Programa*, ainda estava se estruturando, este acabou se tornando a sua política central além de respaldar/sustentar outras ações, como a implantação de salas de recursos multifuncionais, as adaptações físicas da escola e a formação docente na área da educação especial. Destaca-se que, com a implantação das salas de recursos multifuncionais, o atendimento educacional especializado aos estudantes da rede municipal passou a acontecer exclusivamente nesses espaços; e a partir do *Programa*, não foram mais desenvolvidas propostas de formação, como no caso do Proei. De acordo com os gestores municipais, desde 2009, a única formação promovida pela Seduc era voltada para os profissionais das salas de recursos.

A constituição como polo do *Programa* provocou um envolvimento por parte do município de Feira de Santana em que este acabou incorporando os princípios e propostas do âmbito nacional à sua política local. Isso é perceptível nos documentos e ações da Divisão onde ficam claros os pressupostos conceituais e filosóficos do *Programa/Seesp* – Plano Municipal de Educação (PME), Planos de Ação da Divisão (2006; 2007), conforme é possível perceber no texto do PME:

Porém, para que o município possa, de fato, **implementar um sistema educacional inclusivo**, faz-se necessário adotar algumas medidas, pois a exigência veemente da sociedade não só visa à **consolidação de escolas inclusivas**, mas, acima de tudo, à concretização de uma educação que garanta a todas as pessoas o acesso não só a uma escolarização que promova o atendimento à diversidade, mas, acima de tudo, que contemple o atendimento à vida em sua totalidade. (FEIRA DE SANTANA, 2007, p. 98, grifos nosso).

Analisando os Documentos Orientadores do *Programa* (BRASIL, 2004; 2005; 2006; 2007; 2009), e os relatórios finais dos seminários locais, observou-se que para acompanhamento do *Programa* eram solicitados dos municípios as planilhas de prestação de contas e um relatório com os dados quantitativos – relação dos municípios designados, dos participantes, número de cursistas do polo e dos municípios de abrangência. Essa apreciação demonstra que a avaliação do *Programa* restringiu-se aos dados quantitativos solicitados ao final de cada seminário local e essa situação se repetiu no município polo, onde a avaliação junto aos participantes foi de apenas resposta a um questionário ao final dos encontros.

A ausência de uma avaliação sistematizada que contemple todo o ciclo da política e os aspectos inerentes possibilita a modificação do *Programa* e impede, por vezes, o atingimento dos objetivos estabelecidos. A avaliação é o instrumento mais adequado para saber se uma política está sendo implementada, como é sua efetividade, ou seja, o quanto os planos e programas atendem necessidades, expectativas e anseios da sociedade, no sentido de verificar de forma crítica a distância entre as consequências pretendidas e aquelas efetivadas; permite acompanhar o progresso de um programa, em fase de implementação, para examinar as alterações no curso, uma vez que as políticas públicas sociais são parte de um processo de interação, caracterizado por efeitos não previstos que redesenham a todo o momento, o curso das ações concretizadas (CASTRO, 1989).

O *Programa* no município de Feira de Santana provocou alterações na matrícula dos estudantes do público alvo da educação especial, como pode ser verificado no aumento do número desses estudantes em classes comuns da sua rede municipal.

Uma observação pertinente foi que a incidência de matrículas desses educandos nas classes comuns, em Feira de Santana, foi maior na rede municipal, principalmente pelo fato do *Programa* estar sob a responsabilidade dessa esfera e de, na execução do *Programa*, a esfera estadual ter sido preterida. O que denota algumas implicações para a implantação de um “sistema educacional inclusivo” na rede de ensino do município, como por exemplo, a rede municipal responde pela educação infantil e pelo ensino fundamental, principalmente pelos anos iniciais; parte significativa dos anos finais está sob a responsabilidade da rede estadual e, na rede pública, o ensino médio encontra-se majoritariamente nesta rede. Assim, como pensar na progressão desses estudantes nos níveis elevados do ensino, se na organização das políticas voltadas para essa população a esfera estadual fica de fora?

O *Programa* favoreceu ao município uma ligação mais direta com o MEC, o que contribui para a adesão às propostas nacionais. O fator que permitiu estreitar essa relação diz respeito, por um lado, ao não investimento por parte do poder público municipal para o

desenvolvimento de ações que atendam ao público alvo da educação especial; e por outro, ao financiamento do MEC, tanto em relação aos recursos dos seminários quanto à disponibilização dos outros programas; para um município que não tem a ação das outras esferas administrativas esse se constitui em campo fértil para aceitação das propostas federais. Um agravante dessa situação é que, se em Feira de Santana o potencial de cooptação à política nacional é dessa monta, como o poder de penetração dessa política deve ser em municípios que não são desse porte, são menores e com menos recursos para criar seus planos e programas próprios?

Vale ressaltar que, por conta das proposições que são incorporadas à política educacional do município, quando da finalização desta pesquisa, as instituições especializadas estavam projetando passar por uma reconfiguração. Um exemplo que pode ser registrado refere-se ao que aconteceu com a Associação Filantrópica de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (Afada), já em 2006, quando deixa de atuar como escola especializada e passa a ser uma instituição de apoio educacional especializado; e com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), que, em 2010, resolveu desativar a escola especial e passou a sediar um centro de atendimento educacional especializado. Apesar de não fazer parte do escopo desta pesquisa, é importante registrar, que, em 2011, é promulgado o Decreto nº 7.611⁴⁹, que pode interferir novamente nas ações locais.

O município de Feira de Santana, ao aderir ao *Programa*, já possuía uma política de educação especial que pretendia ser inclusiva. A adesão a este serviu para conformar a política municipal de educação especial de maneira mais contundente e dentro dos cânones do *Programa*.

Os seminários de formação e as ações decorrentes provocaram modificações na gestão da política, promovendo alterações na sua organização. As ações da Divisão comprovaram essa assertiva: a implantação do atendimento educacional especializado, em 2007, com *locus* na Sala de recursos multifuncional; a formação docente específica para os profissionais que atuam nessas salas demonstram uma preocupação específica com esse atendimento, como também, os seminários do *Programa* como única ação de formação, no âmbito da Seduc, para os professores da classe comum.

⁴⁹ O Decreto 7.611, de 2011, reza em seu art. 14 que “Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, **com atuação exclusiva na educação especial**, conveniadas com o Poder Executivo competente.” (BRASIL, 2011, grifos nosso).

Apesar do período de referência da pesquisa ir até 2010, fatos acontecidos em 2011, no tocante à política brasileira de inclusão escolar merecem ser registrado: a reestruturação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), que passou a ser, a partir da publicação do Decreto nº 7.480/11 (BRASIL, 2011), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) com os seguintes órgãos: Diretoria de Políticas para a Educação do Campo e Diversidade; Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; Diretoria de Políticas de Direitos Humanos e Cidadania; e Diretoria de Políticas de Educação Especial e, no apagar das luzes do ano de 2011, a publicação do citado Decreto nº 7.611/11.

Com a reestruturação, a Secretaria de Educação Especial (Seesp) foi extinta e suas competências incorporadas à Secadi. Com essa nova formação, a educação especial deixa de ser tratada no *status* de uma secretaria e passa a ser respondida por uma diretoria; suas competências foram alocadas na Diretoria de Políticas de Educação Especial, não se sabe claramente as implicações disto, nem as financeiras.

Com essa nova organização, o *Programa* passa a fazer parte da Secadi. No Documento Orientador de 2011, como eixos temáticos das formações, além da educação especial foram incorporados outros como: Educação do campo, Educação quilombola, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Direitos humanos, Educação indígena. Na operacionalização, os seminários nacionais deram lugar a reuniões técnicas com os coordenadores dos municípios polos e a presença das secretarias de educação do estado (BRASIL, 2011).

Essa mudança subjaz alguns questionamentos que certamente ficarão sem respostas neste momento: As alterações no *Programa* são fruto de uma avaliação da política? Como ficam as políticas de educação especial nesse contexto? Como agregar as especificidades de diferentes áreas em um momento único de formação – seminários locais? Como consolidar uma nova proposta sem ter firmado a anterior? E os municípios de abrangência nesse processo?

Portanto, a análise de políticas públicas na área da educação especial necessita de maior número de estudos, de sistematização e ampla divulgação de seus resultados, que consigam dar respostas a essas e tantas outras questões que dizem respeito às políticas de inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Direitos sociais e política educacional: alguns ainda são mais iguais que outros. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli. (Org.) **Políticas públicas**: educação, tecnologias e pessoas com deficiências. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

ARRETCHE, Marta Teresa da Silva. Tendências no estudo da avaliação. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de Políticas Sociais**: uma questão de debate. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 2003.

_____. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre & CARVALHO, Maria do Carmo Brant (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC, 2001.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Programas federais para a gestão da educação básica: continuidade e mudanças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**, v. 25, n. 2, p- 211-2231, maio/ago. 2009.

_____. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BAHIA. **Lei Complementar 35/11**, Lei nº 35, de 06 de julho de 2011. Cria a Região Metropolitana de Feira de Santana. Diário Oficial do Estado, Feira de Santana, 2011.

_____. **Decreto 8.378/02**, de 26 de novembro de 2002. Cria o Centro de Apoio Pedagógico de Feira de Santana e dá outras providências. Diário Oficial do Estado, Salvador, 2011.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. **Decreto 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2011.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2010.

_____. **Educação inclusiva**: direito à diversidade, Documento Orientador. Brasília: Seesp/MEC, 2009.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Seesp, 2008a.

_____. **Manual de orientação do Fundeb**. Brasília: Coordenação- Geral de Operacionalização do FUNDEB e de Acompanhamento e Distribuição de Arrecadação do Salário-Educação, 2008b.

_____. **Decreto n.º 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Congresso Nacional, Brasília, MEC/CNE, 2008c.

_____. **Editais Programa incluir 2008**, 05/05/2008. Diário Oficial da União, Brasília, 2008d.

_____. **Editais Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**, 26/04/2007. Diário Oficial da União, Brasília, 2007a.

_____. **Educação inclusiva: direito à diversidade**, Documento Orientador. Brasília: Seesp/MEC, 2007b.

_____. **Educação inclusiva: direito à diversidade**, Documento Orientador. Brasília: Seesp/MEC, 2006.

_____. **Educação inclusiva: direito à diversidade**, Documento Orientador. Brasília: Seesp/MEC, 2005.

_____. **Educação inclusiva: direito à diversidade**, Documento Orientador. Brasília: Seesp/MEC, 2004.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ministério da Educação, Brasília, 2001.

_____. **Lei nº 9394**, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9394/96. Congresso Nacional. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Seesp, 1994.

_____. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação**. Brasília, 1993.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.

_____. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União de 05 de outubro de 1988

BRIZOLLA, Francéli. **Políticas públicas de inclusão escolar: “Negociação sem Fim”**. 2007. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Rio Grande do Sul, 2007.

BUENO José Geraldo Silveira; MARIN, Alda Junqueira; BONTEMPI JR; Bruno. **Inclusão/exclusão escolar e desigualdades sociais**. 2007. Disponível em <http://>

<www.pucsp.br/pos/ehps/1/links_pesquisas/inclusao_exclusao.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2010.

_____.; MELETTI, Silvia Ferreira. **Escolarização de alunos com deficiência**: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6760--Int.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2011.

CAIADO, Kátia Regina Moreno; LAPLANE, Adriana Lia Friszman. Programa educação inclusiva: direito à diversidade: uma análise a partir da visão de gestores de um município pólo. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n. 2, 202p, maio/ago. 2009.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Avaliação de políticas públicas e programas sociais. **Caderno de Pesquisa** (Unicamp), Campinas, n. 12. 1989.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradição. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. Ideias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.18, n. 51, p. 21-30, 2003.

FEIRA DE SANTANA. **Plano Municipal de Educação** (versão preliminar). Seduc, 2007.

_____. **Emenda 29/06**, Lei nº 29, de 16 de setembro de 2006. Dá nova redação à Lei Orgânica do Município de Feira de Santana. Câmara Municipal, Feira de Santana, 2006.

_____. **Lei Orgânica do Município**, Lei nº 37, de 05 de abril de 1990. Dispõe sobre a lei Orgânica do Município de Feira de Santana. Câmara Municipal, Feira de Santana, 1990.

_____. **Lei Complementar 026/05**, Lei nº 026, de 12 de agosto de 2005. Dispõe sobre o Estatuto, Previdência e Sistema de Carreira dos Servidores do Município de Feira de Santana e de suas Autarquias e Fundações. Câmara Municipal, Feira de Santana, 2005a.

_____. **Lei 2.608/05**, Lei nº 2.608, de 15 de setembro de 2005. Cria cargos de Interpretes de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Câmara Municipal, Feira de Santana, 2005b.

_____. **Lei 164/05**, Lei nº 164, de 13 de setembro de 2005. Dispõe sobre a implantação e obrigatoriedade de Libras – Língua Brasileira de Sinais, como língua oficial no município de Feira de Santana e dá outras providências. Câmara Municipal, Feira de Santana, 2005c.

DUARTE, C. S. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100 - Especial, Campinas, p. 691-713, out. 2007.

FERREIRA, Julio Romero. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

_____. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Caderno Cedes**, v. 19, n. 46. Campinas, set, 1998.

_____. **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência**. 2. ed. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1994.

FREITAS, Rosana de Carvalho Martinelli. O Governo Lula e a proteção social no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Katálisis**. Florianópolis, v.10, n.1, p. 65-74, jan./jun. 2007.

FREITAS, Soraia Napoleão. O direito à educação para a pessoa com deficiência: considerações acerca das políticas públicas. In: BAPTISTA Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles (Orgs.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**. Marília, v.16, n. 46, jan./abr. 2011.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Política e gestão da educação especial nos anos 2000: a lógica gerencial**. 2009. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/300.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2010.

_____. Políticas de educação e a produção do conhecimento na área de educação especial. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

_____. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2007.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno do CEDES (UNICAMP)**, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica**. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/basica-censo-escola-matricula>>. Acesso em 15 jun. 2011.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; GARCIA, Edelir Salomão. Direito à diversidade: estudo de caso de um município-pólo. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise

Meyrelles de (Orgs.). **Avanços em políticas de Inclusão:** o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2009.

LAGO, Danúsia Cardoso. **Inclusão escolar na rede municipal de Vitória da Conquista/Bahia na concepção dos professores.** 2010. Dissertação. (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos - Ufscar, São Carlos-SP, 2010.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman . (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LEODORO, Juliana Pires. **Inclusão escolar e formação continuada:** o programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. 2008. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 2008.

LIMA, Niédja Maria Ferreira de. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade no município-pólo de Campina Grande/PB.** In: V Seminário Nacional de Pesquisadores em Educação Especial: formação de professores em foco. São Paulo, 2009, Cd-rom.

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

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista na pesquisa em Educação e Educação Especial: uso e processo de análise.** Tese de livre-docência. Universidade Estadual Paulista – UNESP. São Paulo. 2008.

MARINS, Simone Cristina Fanhani; MATSUKURA, Thelma Simões. Avaliação de políticas públicas: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino fundamental das cidades-polo do estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, v. 15, n. 1, p. 45-64, jan./abr. 2009.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial:** história e política públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Fundamentos da educação especial.** São Paulo: Pioneira, 1982.

MELO, Marcus André. Estado, governo e políticas públicas. MICELI, Sergio (Org.). O que ler na ciência social brasileira (1970-1995). **Ciência Política.** São Paulo, Sumaré/Capes, 1999.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A formação do professor e a política nacional de educação especial.** In: In: V Seminário Nacional de Pesquisadores em Educação Especial: formação de professores em foco. São Paulo, 2009, Cd-rom.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação.** v. 11, n. 33 set./dez. 2006.

MICHELIS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011.

MICHELIS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A organização curricular na articulação entre serviço especializado e classe comum: um modelo inclusivo? In: KASSAR, Monica C. Magalhães (Org.). **Diálogos com a diversidade: desafios da formação de educadores na contemporaneidade**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010.

MINTO, Cesar Augusto. Educação especial: da LDB, dos planos nacionais de educação – o MEC e a proposta da sociedade brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 6, n. 1, 2000.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 461-487, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. As políticas educacionais o governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**, v. 25, n. 2, p- 197-210, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, Marla Vieira Moreira de. **Educar para a diversidade: um olhar sobre as políticas públicas para a educação especial desenvolvidas no município de Sobral (1995-2006)**. 2008. 146 f. Dissertação (Mestrado). Fortaleza, Universidade Estadual do Ceará – UECE, 2008.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de Oliveira. A municipalização do ensino no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão Democrática da Educação**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVIERI, Rita. Para ler Eurico Alves Boaventura. **Revista Sitientibus**, Feira de Santana, v.4, n. 7, p. 35-47, 1987.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Uma escola do tamanho do Brasil - 2003-2006**. Programa de governo Lula. Coligação Lula Presidente. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.pt.org.br>>. Acesso em: 16 nov. 2010.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O financiamento da educação no governo Lula. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**, v. 25, n. 2, p. 197-210, maio/ago. 2009.

PRIETO, Rosângela Gavioli et al. **Gestão das políticas de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais em municípios paulistas**. Relatório. São Paulo, 2011.

_____. Educação especial em municípios paulistas: histórias singulares ou tendência unificadora? In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles (Orgs). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim. (Org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

_____. A construção de políticas públicas de educação para todos. In: PALHARES, Marina S.; MARINS, Simone C. (Org.). **Escola inclusiva**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. A municipalização como estratégia de descentralização e de desconstrução do sistema brasileiro. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão Democrática da Educação**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SAVIANNI, Dermeval. Sistema de Educação: subsídios para a Conferência Nacional de Educação. In: AMES, Maria Madalena; TAVARES, Tais Moura; CALDAS, Andrea. **O impacto das propostas dos movimentos sindicais e sociais na Conferência Nacional de Educação**. Paraná: CNTE, 2009.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 2007a.

_____. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007b.

SEDUC. **Relatório das Ações Desenvolvidas** – 2001-2008. Feira de Santana: Secretaria Municipal de Educação/Divisão de Ensino Especial, 2008.

SEDUC. **Plano de Ação** - 2007. Feira de Santana: Secretaria Municipal de Educação/Divisão de Ensino Especial, 2007.

SEDUC. **Plano de Ação** - 2006. Feira de Santana: Secretaria Municipal de Educação/Divisão de Ensino Especial, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira. A modernização autoritária: do golpe militar à redemocratização 1964/1984. In: LINHARES, Maria Yedda (Org.). **História geral do Brasil**. 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1990.

SILVA, Antonia Almeida. **Estrutura e funcionamento do ensino**: continuidade e rupturas no ensino fundamental em Feira de Santana. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará - UFCE. Ceará, 1999.

SOARES, Marcia Torres Neri. **Programa Educação inclusiva: direito à diversidade**: estudo de caso sobre a estratégia da multiplicação de políticas públicas. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Paraíba, 2010.

SOUZA, Celina. Estado do campo da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 15-20, fev. 2003.

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

_____. **Declaração mundial de educação para todos:** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia: [s. n.], 1990.

VIEIRA, Evaldo. As políticas sociais e os direitos sociais no Brasil: avanços e retrocessos. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo, n. 56, p. 9-23, 1997.

ANEXO A – Termo de Adesão

PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE

MINUTA DO TERMO DE ADESÃO – ANEXO I

TERMO DE ADESÃO QUE CELEBRAM ENTRE SI O MINISTÉRIO
DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A
PREFEITURA MUNICIPAL DE _____ ESTADO _____

Pelo presente instrumento, de um lado o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial neste ato representado pela Senhora Cláudia Pereira Dutra, Secretária de Educação Especial e de outro lado a Prefeitura Municipal de _____, Estado _____, representado pelo (a) Sr(a) _____, brasileiro(a), portador (a) da Carteira de Identidade n.º _____, expedida pelo (a) _____, CPF n.º _____, residente à _____, CEP _____, exercendo o cargo de _____, firmam o presente TERMO DE ADESÃO, mediante as seguintes cláusulas e compromissos:

CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETO

O presente termo tem por objetivo, estabelecer parceria entre os partícipes, para o desenvolvimento do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade em todos os Municípios brasileiros com vistas a garantir o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais à escola; por meio da construção da rede de apoio de 114 municípios-pólo que serão responsáveis pelo processo de multiplicação dos conhecimentos, conceitos e práticas adquiridos no Curso de Formação de Gestores e Educadores desenvolvido pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial.

Parágrafo primeiro:

O Programa será realizado por meio de estratégias de formação, contidas no Projeto de Capacitação elaborado pelos Municípios-pólo, de forma a desencadear um processo de formação contínua e a consequente inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Parágrafo segundo:

O Programa ora descrito, abrangerá em 2004, a formação de gestores e educadores no Município-pólo e nos Municípios de sua área de abrangência.

Parágrafo terceiro:

Nas etapas seguintes, o Município-pólo receberá nova capacitação do MEC/SEESP e se responsabilizará pela continuidade de formação dos demais Municípios, conforme orientações da SEESP.

CLÁUSULA SEGUNDA – DAS COMPETÊNCIAS

I - Compete ao Ministério da Educação, por meio da SEESP:

- a) divulgar o Programa em rede nacional, junto aos meios de comunicação disponíveis;
- b) disponibilizar aos Municípios orientações para implementação do Programa;
- c) disponibilizar a cada Município os materiais instrucionais, tais como:
 - Saberes e Práticas da Inclusão- Educação Infantil e;
 - Saberes e Práticas da Inclusão, Ensino Fundamental;
 - Referenciais para Construção de Sistemas Educacionais Inclusivos;
 - Direito à Educação;
- d) oferecer suporte técnico através da formação de gestores e educadores nos 114 Municípios-pólo;
- e) monitorar e avaliar a formação dos gestores e educadores municipais, por meio das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, observando o desenvolvimento das ações do Programa;
- f) destinar apoio financeiro para a realização do curso de Capacitação de Gestores e Educadores no Município-pólo.
- g) os recursos serão disponibilizados de acordo com o número de Municípios de cada Estado e critérios expostos no Documento Orientador.

II - Compete ao Município:

- a) implementar as políticas da Educação Inclusiva;
- b) divulgar amplamente o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade na região, sensibilizando diretores, educadores e agentes municipais, com vistas a assegurar o acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais às escolas da rede pública;
- c) coordenar e manter, a infra-estrutura necessária para garantir a implementação do Programa no seu Município;
- d) assegurar a participação de gestores escolares, pessoal técnico especializado e professores municipais nos eventos e cursos afins promovidos pelo Município, visando o cumprimento da formação dos profissionais do ensino;
- e) exercer função multiplicadora das ações propostas pelo referido Programa, em âmbito regional, junto aos Municípios da sua área de abrangência; por meio do desenvolvimento da Capacitação de Gestores e Educadores;
- f) acompanhar, por meio da Secretaria Municipal de Educação, articulando-se permanentemente com os demais setores da educação do seu município e com a Secretaria Estadual de Educação, a implementação dos sistemas educacionais inclusivos.

PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE

III - Parceria do Estado:

- a) estabelecer metas de acompanhamento das capacitações dos municípios, visando ações do seu programa de gestão para educação inclusiva;
- b) oferecer suporte técnico-pedagógico aos Municípios, por meio das Delegacias e/ou Coordenadorias Regionais de Educação, Superintendências Regionais, Núcleos Regionais e outros, articulando-se permanentemente com as Secretarias Municipais.

CLÁUSULA TERCEIRA – RECURSOS

Para cumprimento das obrigações assumidas neste Termo de Adesão, a SEESP repassará os recursos financeiros descritos no documento orientador ao Município-pólo, para execução do Projeto de Capacitação de Gestores e Educadores.

CLÁUSULA QUARTA – DA VIGÊNCIA E PUBLICAÇÃO

O presente Termo terá vigência de 2 anos e 6 meses a contar da data de assinatura.

CLÁUSULA QUINTA - DAS ALTERAÇÕES

O presente Termo poderá sofrer alterações, mediante discussões prévias em quaisquer de suas cláusulas, mediante Termos Aditivos, desde que acordados entre os Partícipes e solicitados até no máximo 30 (trinta) dias antes do término de sua vigência.

CLÁUSULA SEXTA – DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Aplica-se a este Termo toda legislação e normas vigentes sobre a matéria, podendo o mesmo ser alterado durante seu período de vigência, mediante celebração de Termos Aditivos, respeitado o previsto na Cláusula Quinta deste Termo.

E por estarem de pleno acordo, assinam as partes o presente instrumento, em 03(três) vias de igual teor e forma, para os mesmos efeitos, perante 02 (duas) testemunhas abaixo.

Brasília, de..... de.....

Secretária de Educação Especial MEC/SEESP

Prefeito (a) Municipal

Testemunhas:

1 _____
2 _____

ANEXO B – Termo de Referência

PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE

TERMO DE REFERÊNCIA – ANEXO IV - A

Ministério da Educação

Secretaria de Educação Especial

Programa de Expansão e Melhoria da Educação Especial – BRA/0/026

Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade

OBJETO.

Disseminar as políticas da educação inclusiva e apoiar o processo de implementação de sistemas educacionais inclusivos, nos municípios brasileiros, por meio da realização da Capacitação de Gestores e Educadores do Município-pólo e Município da área de abrangência.

ANTECEDENTES

A Secretaria de Educação Especial tem como prioridades: a expansão da oferta de atendimento educacional especializado em todos os níveis e modalidades da educação escolar, esclarecendo à comunidade escolar sobre o papel da educação especial como fator de inclusão; a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na Educação Infantil, objetivando a prevenção e o desenvolvimento de potencialidades; colocando a Educação Especial como fator de qualidade no processo de ensino aprendizagem e fortalecimento do conceito de inclusão no ensino regular, além de viabilizar a formação de professores, de forma a desenvolver competências e habilidades dos educadores em sua tarefa de educar na diversidade.

Estas diretrizes vêm ao encontro da missão da Educação Especial que é: “Assegurar aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, as condições para ter acesso e permanecer na escola, dando curso as suas potencialidades em todos os níveis, etapas e modalidades da educação, na perspectiva de construir uma educação inclusiva”

Trata-se, portanto, de desenvolver sistemas inclusivos, com escolas regulares capazes de responder à diversidade de forma efetiva. Escolas que exerçam seu papel social frente aos grupos mais vulneráveis, que têm experimentado exclusão, discriminação, segregação nas escolas convencionais e afastamento dos seus colegas. A maior contribuição que se pode dar é reorientar o trabalho da educação especial de forma que sirva aos propósitos da educação inclusiva.

A educação inclusiva é um movimento que compreende a educação como um direito humano fundamental e base para uma sociedade mais justa. Esse movimento se preocupa em atender todas as pessoas a despeito de suas características, desvantagens ou dificuldades e habilitar todas as escolas para o atendimento na sua comunidade, concentrando-se naqueles que têm sido mais excluídos das oportunidades educacionais. Também significa colocar as escolas num contexto mais amplo de sistemas educacionais, reunindo recursos da comunidade para garantir o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos.

PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE

ÁREA DE ABRANGÊNCIA DO PROJETO

(Deverão ser colocados os nomes dos municípios da área de abrangência do Município-pólo)

DURAÇÃO DO PROJETO

De abril a novembro de 2004.

CUSTO

(Deverá estar de acordo com o Documento Orientador, seguindo os critérios do número de Municípios-pólo)

FORMA DE PAGAMENTO

O pagamento será realizado em parcela única.

PENALIDADE

Ocorrendo qualquer irregularidade quanto aos itens do contrato, por parte da contratada, o contratante efetuará as diligências necessárias, concedendo o prazo de 30 dias para regularização.

ANEXO C – Carta de Acordo

PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE

CARTA DE ACORDO – ANEXO IV

Pelo presente instrumento, sob a égide do Acordo Básico de Assistência Técnica de 1964 entre a República Federativa do Brasil e a Organização das Nações Unidas, no âmbito do Documento de Projeto BRA/00/026 celebrado entre o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, doravante designado PNUD, a Secretaria de Educação Especial doravante designada Agência Executora, e o Município-pólo doravante designada Agência Implementadora, de comum acordo, celebram a presente Carta de Acordo, pelas cláusulas e condições abaixo estipuladas:

I - DO OBJETO

O objeto da presente Carta de Acordo é a implementação pela Agência Implementadora dos serviços descritos no Termo de Referência deste instrumento, na esteira da atividade 2.7 e 3.3 do Documento de Projeto BRA/00/026

II – DA IMPLEMENTAÇÃO

O referido objeto será implementado de acordo com o Termo de Referência que constitui parte integrante do presente instrumento:

III – DOS RECURSOS FINANCEIROS ALOCADOS

Para a implementação do referido objeto, a Agência Executora, no âmbito do Projeto BRA/00/026 aportará recursos financeiros no montante de (os valores corresponderão ao quadro que consta no documento orientador)

IV – DAS OBRIGAÇÕES DA AGÊNCIA IMPLEMENTADORA

Caberá a Agência Implementadora:

- a) receber os recursos financeiros transferidos para implementação das atividades descritas neste instrumento, ficando a critério da Agência Executora a exigência de abertura de conta corrente específica para tal finalidade;
- b) apresentar relatório de gastos na forma prevista no Termo de Referência, mediante encaminhamento da prestação de contas à Agência Executora, composta pelos documentos de despesas emitidos em nome do Projeto BRA/00/026, sob pena de suspensão da execução do presente instrumento. O formato da referida prestação de contas seguirá o padrão da Agência Implementadora, exceto quando acordado de outra forma pelas partes.

Parágrafo Único. Não obstante a periodicidade estipulada no Termo de Referência deste instrumento, o coordenador do Projeto BRA/00/026 poderá solicitar a qualquer tempo a apresentação pela Agência Implementadora dos relatórios previstos na alínea b acima.

V – DAS OBRIGAÇÕES DA AGÊNCIA EXECUTORA

Caberá à Agência Executora:

- a) comprometer os recursos financeiros para implementação dos serviços objeto do presente instrumento;
- b) autorizar o PNUD a proceder o respectivo desembolso à Agência Implementadora de acordo com o Termo de Referência do presente instrumento;
- c) acompanhar e avaliar o desenvolvimento dos trabalhos;
- d) solicitar relatórios de progresso e gastos, quando necessário;
- e) analisar e aprovar os relatórios de gastos encaminhados;
- f) manter o PNUD devidamente informado de todas as ações empreendidas no âmbito da presente carta acordo.

VI – DO PESSOAL CONTRATADO

No âmbito da presente Carta de Acordo não se estabelece nenhum vínculo entre Agência Executora, o PNUD e o pessoal designado pela Agência Implementadora, sendo de inteira, única e exclusiva responsabilidade da Agência implementadora a observância da legislação aplicável ao pessoal por ela contratado.

VII – DOS PRIVILÉGIOS E IMUNIDADES

Tanto a Agência Executora quanto a Agência Implementadora reconhecem que o PNUD goza dos Privilégios e Imunidades das Nações Unidas de 1946 ratificada pelo Governo Brasileiro e nada do que está contido no presente instrumento deverá ser interpretado como renúncia, tácita ou expressa, pelo PNUD a tais privilégios e imunidades.

VIII – DAS QUESTÕES OMISSAS

Aplicam-se os dispositivos do Documento de Projeto BRA/00/026 bem como de suas revisões para as questões não previstas no presente instrumento.

{Local e data}

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD

AGÊNCIA EXECUTORA

AGÊNCIA IMPLEMENTADORA

PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE

ÁREA DE ABRANGÊNCIA DO PROJETO

(Deverão ser colocados os nomes dos municípios da área de abrangência do Município-pólo)

DURAÇÃO DO PROJETO

De abril a novembro de 2004.

CUSTO

(Deverá estar de acordo com o Documento Orientador, seguindo os critérios do número de Municípios-pólo)

FORMA DE PAGAMENTO

O pagamento será realizado em parcela única.

PENALIDADE

Ocorrendo qualquer irregularidade quanto aos itens do contrato, por parte da contratada, o contratante efetuará as diligências necessárias, concedendo o prazo de 30 dias para regularização.

ANEXO D – Organograma da Secretaria de Educação de Feira de Santana-BA

Organograma da Secretaria de Educação de Feira de Santana-BA

Fonte – Decreto nº 5.912/95 – Feira de Santana-BA

APÊNDICE A – Ficha de registro para análise dos documentos

FICHA DE REGISTRO PARA ANÁLISE DE DOCUMENTOS

A – IDENTIFICAÇÃO DO DOCUMENTO	
TIPO:	Nº : ANO:
NOME DO DOCUMENTO	
ASSUNTO	
REPSONSÁVEL PELA PUBLICAÇÃO	
B – ITEM 1	
ELEMENTOS	
C – ITEM 2	
ELEMENTOS	
D – ITEM 3	
ELEMENTOS	

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Seesp

FEUSP

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os gestores do Programa Educação inclusiva: direito à diversidade da Secretaria de Educação Especial – Seesp/MEC

Pesquisa: A inclusão educacional na perspectiva das políticas de formação continuada de professores - o Programa Educação inclusiva: direito à diversidade

Nome do pesquisador: Ana Paula de Oliveira Moraes Soto

Orientador: Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto

Este termo contém dados relacionados ao consentimento para utilização de informações coletadas durante a realização da pesquisa **A inclusão educacional na perspectiva das políticas de formação continuada de professores - o Programa Educação inclusiva: direito à diversidade**, pela pesquisadora Ana Paula de Oliveira Moraes Soto.

A pesquisa tem como objetivos: analisar as implicações do Programa Educação inclusiva: direito à diversidade, nas propostas de formação continuada de professores nos municípios da área de abrangência do município polo de Feira de Santana-BA; e identificar os efeitos das políticas de formação continuada de professores na concretização de sistemas educacionais inclusivos

Com a finalidade de obter conhecimento mais aprofundado acerca do Programa em estudo é que buscamos a Seesp/MEC, enquanto órgão central responsável pelo Programa, para que seus representantes possam prestar informações a respeito do mesmo.

Para a realização da pesquisa nesta instituição federal pretende-se utilizar a entrevista semi estruturada, com responsáveis pelo Programa, bem como se possível coletar materiais (impressos ou digitalizados) que apresentem dados implantação desde o início. Durante as entrevistas serão feitos questionamentos relacionados à formatação e execução do referido Programa. Os entrevistados terão total liberdade nas respostas a serem apresentadas.

Todas as informações obtidas serão mantidas em sigilo, sendo utilizados codinomes para manter o anonimato dos entrevistados no relatório de pesquisa e serão usadas somente para este estudo. Ao término deste, todas as informações serão guardadas com a pesquisadora, com o acesso apenas dela e de sua orientadora.

Os resultados da pesquisa serão disponibilizados a todos os participantes e também serão compartilhados mais amplamente em publicações e eventos da área de educação.

Vale esclarecer, que sua participação é completamente voluntária. A decisão de não participar ou de se retirar a qualquer momento não trará qualquer implicação.

Em caso de dúvidas em relação à pesquisa você poderá se comunicar com a pesquisadora através dos contatos:

Telefones: (75) 32241484 / 81491224 / 40098710 / E-mails: p.soto@usp.br / p.soto@ig.com.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, como voluntário(a), do projeto de pesquisa intitulado **A inclusão educacional na perspectiva das políticas de formação continuada de professores – o programa Educação inclusiva: direito à diversidade**⁵⁰, que tem como pesquisadora responsável Ana Paula de Oliveira Moraes Soto, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada pela Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto, que podem ser contatadas pelo e-mail: p.soto@usp.br ou telefones (75) 3224-1484 / (75) 8149-1224 / (75) 4009-8710. O presente trabalho tem por objetivos: analisar as implicações do Programa Educação inclusiva: direito à diversidade, nas propostas de formação continuada de professores nos municípios da área de abrangência do micrótopo de Feira de Santana-BA; e identificar os efeitos das políticas de formação continuada de professores na concretização de sistemas educacionais inclusivos. E minha participação consistirá em prestar informação acerca do referido programa. Compreendo que este estudo possui finalidade de pesquisa, que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando, assim minha privacidade. Sei que posso abandonar a minha participação na pesquisa quando quiser.

Nome e Assinatura

Brasília, ____ de _____ de 2010

Nota: O presente termo terá duas vias, uma ficará à guarda da pesquisadora e a outra de posse do participante da pesquisa.

⁵⁰ À época este era o título da pesquisa que foi modificado para: “Programa Educação inclusiva; direito à diversidade – proposição/implementação no município de Feira de Santana- -BA”.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Seduc

FEUSP

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a Divisão de Ensino Especial da Secretaria de Educação de Feira de Santana - Seduc

Pesquisa: Programa Educação inclusiva; direito à diversidade – proposição/implementação no município de Feira de Santana- BA

Nome do pesquisador: Ana Paula de Oliveira Moraes Soto

Orientador: Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto

Este termo contém dados relacionados ao consentimento para utilização de informações coletadas durante a realização da pesquisa “Programa Educação inclusiva; direito à diversidade – proposição/implementação no município de Feira de Santana- BA”, pela pesquisadora Ana Paula de Oliveira Moraes Soto.

A pesquisa tem como objetivos: analisar as implicações do Programa Educação inclusiva: direito à diversidade, nas propostas de formação continuada de professores nos municípios da área de abrangência do município-polo de Feira de Santana-BA; e identificar os efeitos das políticas de formação continuada de professores na concretização de sistemas educacionais inclusivos

Com a finalidade de obter conhecimento mais aprofundado acerca da política de educação especial no município de Feira de Santana é que buscamos a Divisão de Ensino Especial/Seduc, enquanto órgão responsável por essa política, para que seus representantes possam prestar informações a respeito do assunto.

Para a realização da pesquisa nesta instituição municipal pretende-se utilizar a entrevista semi estruturada, com responsáveis pelo setor, bem como se possível coletar materiais (impressos ou digitalizados). Os entrevistados terão total liberdade nas respostas a serem apresentadas.

Todas as informações obtidas serão mantidas em sigilo, sendo utilizados codinomes para manter o anonimato dos entrevistados no relatório de pesquisa e serão usadas somente para este estudo. Ao término deste, todas as informações serão guardadas com a pesquisadora, com o acesso apenas dela e de sua orientadora.

Os resultados da pesquisa serão disponibilizados a todos os participantes e também serão compartilhados mais amplamente em publicações e eventos da área de educação.

Vale esclarecer, que sua participação é completamente voluntária. A decisão de não participar ou de se retirar a qualquer momento não trará qualquer implicação.

Em caso de dúvidas em relação à pesquisa você poderá se comunicar com a pesquisadora através dos contatos:

Telefones: (75) 36232239/81491224 /40098710 / E-mails: p.soto@usp.br / p.soto@ig.com.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, do projeto de mestrado intitulado Programa Educação inclusiva; direito à diversidade – proposição/implementação no município de Feira de Santana-BA, que tem como pesquisadora responsável Ana Paula de Oliveira Moraes Soto, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada pela Profa. Dra. Rosangela Gavioli Prieto, que podem ser contatadas pelo e-mail: p.soto@usp.br ou telefones (75) 3623-2239 / (75) 8149-1224 / (75) 4009-8710. O presente trabalho tem por objetivos: 1) Discutir os princípios, diretrizes e formato do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade; 2) Caracterizar as políticas de educação especial voltadas aos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação no município de Feira de Santana, com ênfase no período de implementação do Programa Educação inclusiva: direito à diversidade - 2003 a 2010; e 3) Analisar implicações do Programa Educação inclusiva: direito à diversidade, no âmbito da gestão das políticas de educação especial do município de Feira de Santana-BA. E minha participação consistirá em prestar informação acerca das políticas de educação especial no município de Feira de Santana e do programa Educação inclusiva: direito à diversidade no município de Feira de Santana. Compreendo que este estudo possui finalidade de pesquisa, que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando, assim minha privacidade. Sei que posso abandonar a minha participação na pesquisa quando quiser.

Nome e Assinatura

Feira de Santana, ____ de ____ de 2011

Nota: O presente termo terá duas vias, uma ficará à guarda da pesquisadora e a outra de posse do participante da pesquisa.

APÊNDICE D – Roteiro Entrevista Seesp

Pesquisa: A inclusão educacional na perspectiva das políticas de formação continuada de professores – o programa Educação inclusiva: direito à diversidade⁵¹

Pesquisadora: Ana Paula de Oliveira Moraes Soto - Mestranda da Feusp **Orientadora:** Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto

Roteiro para entrevista – Secretaria de Educação Especial – Seesp/MEC

Identificação dos entrevistados e históricos de participação na Seesp/MEC

- Nome(s)
- Formação
- Cargo e função
- Tempo de atuação na Seesp/Educação Especial

1. *Descreva brevemente sua formação e trajetória profissional na Seesp/Educação especial*

Caracterização do Programa Educação inclusiva: direito à diversidade

- Formatação do programa (estrutura, objetivos / metas, avaliação)
- Financiamento do programa

Como foi formada a equipe gestora do Programa (Seesp/MEC)? Quem são os responsáveis pela elaboração do material usado na formação? Como foram selecionados? (consultores)

2. *Você sabe quais os critérios de escolha dos municípios de abrangência?*
3. *No que se refere ao financiamento do programa, como ele se efetiva?*
4. *Os municípios de abrangência também recebem recursos? Se sim, como são definidos os valores de repasse?*
5. *Há perspectiva de continuidade do programa? Quando ele foi pensado havia um tempo de existência delimitado?*

Equipe gestora do Programa Educação inclusiva: direito à diversidade (composição, funções, atuação)

- Formação e ação das equipes gestoras

20. *Quem é o gestor no município polo? Existe uma equipe?*
21. *Nos municípios de abrangência existe gestor do Programa? Qual(is) sua(s) atribuição(ões)?*
22. *Qual(is) a(s) função(ões) dos gestores no âmbito da Seesp e do município polo?*
23. *Existem exigências mínimas quanto aos gestores dos municípios polo e de abrangência do Programa, (Que formação eles devem ter?*

Execução e desenvolvimento do Programa Educação inclusiva: direito à diversidade

- Execução do Programa

20. *Quais as ações do Programa?*
21. *Como são definidos os seminários nacionais: temáticas, formatação, palestrantes, carga horária, público alvo?*
22. *De que forma a Seesp orienta os municípios polos para a realização dos seminários regionais?*
23. *Como os municípios das áreas de abrangência são orientados para multiplicar a formação continuada a partir do programa em suas cidades?*
24. *Quem participa dos seminários de formação - Nacionais e Regionais? Quais os critérios de participação?*
25. *Quais fatores vocês indicam como favoráveis e desfavoráveis na execução do programa?*

Articulação com os municípios polos / municípios de abrangência

- Articulação Seesp / municípios polos / municípios de abrangência

26. *Como se dá a articulação entre a Seesp e os municípios polos?*
27. *Há alguma relação direta entre a Seesp e os municípios de abrangência?*

Acompanhamento e monitoramento do Programa Educação inclusiva: direito à diversidade

- Monitoramento do programa

28. *Como se dá o processo de avaliação do Programa? Houve mudanças desde sua implantação?*
29. *Como se dá o monitoramento do Programa, nas três instâncias (federal, municípios polos, municípios de abrangência)?*
30. *Existem instrumentos para acompanhar e monitorar a execução do Programa?*
31. *Quem realiza o monitoramento?*
32. *Hoje, como a Seesp avalia o Programa em relação aos objetivos propostos? (sistema de ensino inclusivo) Existem dados que respaldam essa avaliação?*
33. *Quais as principais reformulações ocorridas ao Programa ao longo do seu desenvolvimento? Houve mudanças desde 2003? Se sim, quais? E as razões?*

⁵¹ À época este era o título da pesquisa que foi modificado para: “Programa Educação inclusiva; direito à diversidade – proposição/implementação no município de Feira de Santana- -BA”.

APÊNDICE E – Roteiro Entrevista Seduc

Pesquisa: A inclusão educacional na perspectiva das políticas de formação continuada de professores – o programa Educação inclusiva: direito à diversidade⁵²

Pesquisadora: Ana Paula de Oliveira Moraes Soto - Mestranda da Feusp

Orientadora: Profa. Dra. Rosangela Gavioli Prieto

Roteiro para entrevista – Secretaria de Educação de Feira de Santana – Seduc / Coordenação do programa Educação inclusiva: direito à diversidade no polo/Feira de Santana-BA

Identificação dos entrevistados e históricos de participação na Seduc/ Programa

- Nome(s)
- Formação
- Cargo e função
- Tempo de atuação na Seduc / Educação Especial
- Tempo de atuação no programa

1. Descreva brevemente sua formação e trajetória profissional na Seduc/Educação especial/Programa

I – A política de educação especial no município

A - Estrutura e organização da educação especial

- Estrutura administrativa: posição no organograma da secretaria – setor, seção, núcleo etc.; organização interna da seção, núcleo etc. (setor de adaptação de materiais etc.);

2. Como está estruturada a educação especial na rede municipal de ensino de Feira de Santana?

- Organização da Seduc (Setor / equipe / número de profissionais responsáveis pela educação especial)

3. Como a Divisão está situada na Seduc?

4. Como é formada a equipe de educação especial da Seduc?(critérios para compor a equipe)

- Recursos disponíveis: quais - equipamentos de apoio, tecnologia assistivaetc -, quantos, onde e como são utilizados.

Quais os serviços e recursos oferecidos aos alunos público-alvo da educação especial?

- Acessibilidade (física, de comunicação e de sinalização)

5. As escolas da rede municipal de ensino possuem acessibilidade física?

- Transporte escolar (critérios para utilização, transporte adaptado, fonte de recursos para seu pagamento)

6. Os alunos atendidos pela educação especial dispõem de transporte escolar? Se sim, ele é adaptado? Quais os critérios para utilização? E os alunos que apresentam deficiência, mas não são atendidos pela educação especial, por não precisarem de apoio especializado, têm direito assegurados?

- Critérios para matrícula na classe comum e em serviços de educação especial (sala de recursos e outros?)

7. Existem critérios para matrícula desses alunos na classe comum e na sala de recursos? Se sim, quais? É regulamentado pela legislação municipal?

- Acompanhamento / monitoramento da trajetória escolar dos alunos público alvo da educação especial (banco de dados, avaliação da aprendizagem)

8. O município executa algum monitoramento da trajetória escolar desses alunos?

- Convênios / parcerias para atendimento ao alunado da educação especial (com outras secretarias municipais, rede estadual, rede privada de ensino, órgãos e instituições públicas ou privadas)

9. Existe o estabelecimento de convênio e parcerias com outros órgãos e instituições para o atendimento a esses alunos matriculados na rede municipal de ensino? Como definem convênios? E parcerias?

- Documentos/legislação (leis, decretos, portarias) que orientem / regulamentem a educação especial no município

10. O município dispõe de legislação específica para regulamentação / orientação à educação especial?

11. E os alunos que apresentam deficiência, mas não são atendidos pela educação especial, por não precisarem de apoio especializado, têm quais direitos assegurados?

Público alvo da educação especial na rede municipal de ensino

11. Qual o público-alvo da educação municipal no município de Feira de Santana?

⁵² À época este era o título da pesquisa que foi modificado para: “Programa Educação inclusiva; direito à diversidade – proposição/implementação no município de Feira de Santana- BA”.

12. O município atende alunos de outros municípios? (Onde? Que tipos? Por meio de convênio? Parceria?)
13. O município atende alunos da rede estadual? (Onde? Que tipos? Por meio de convênio? Parceria?)
14. O município envia alunos para o atendimento em outros municípios? (Onde? Que tipos? Por meio de convênio? Parceria?)
15. O município envia alunos para o atendimento na rede estadual? (Onde? Que tipos? Por meio de convênio? Parceria?)
16. O município encaminha alunos para a rede privada? (Instituições filantrópicas? ONGs? Por meio de convênios firmados com a Secretaria ou Prefeitura? Parcerias? Relações informais?)

B – Política de formação docente do município

- Exigências quanto à formação dos professores: classe comum e serviços de educação especial
- 17. Existe alguma exigência na formação dos professores que atuam com alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação? (classe comum / sala de recursos). Se sim, de quem é a responsabilidade por essa formação?
- Política de formação da Seduc em educação especial (público alvo)
- 18. Tem sido realizado algum projeto, programa ou ação de formação continuada voltada aos profissionais que atuam na rede municipal? Se sim, quais são eles?

II – O Programa Educação inclusiva: direito à diversidade no município polo

A - Caracterização do Programa Educação inclusiva: direito à diversidade no município polo

- Formação do programa no município polo
- 19. Como foi a adesão do município ao Programa?
- 20. Como o Programa se situa na política educacional do município? Quem são os envolvidos com o Programa na Seduc? Há articulação com os outros setores da secretaria?
- 21. Quem é o gestor do município polo? Qual a sua função? Como foi designado para a função (Houve critérios)?
- 22. Quem participa dos seminários nacionais de formação? Existem critérios para participação?
- 23. Quem é responsável pela elaboração/execução do projeto do curso de formação (seminário local)? Há participação de outras instâncias nesse processo?
- 24. O município polo tem conhecimento de como se dá a seleção dos municípios de abrangência? Participa desse processo?
- 25. Como são definidos os participantes para o seminário local (polo e área de abrangência)? Existem participantes de todas as redes de ensino (municipal, estadual e privada)? Quais as funções exercidas por estes?
- Financiamento do Programa
- 26. Como se dá o gerenciamento do recurso financeiro? (fica a cargo da Seduc ou de outra instância municipal?)

B - Execução e desenvolvimento do Programa no município polo

- Execução do Programa
- 27. Quais as ações do Programa no município polo?
- 28. Como se dá o planejamento do seminário local? (formatação, definição das temáticas, dos palestrantes, carga horária, público alvo)
- 29. Existe disponibilização de material aos participantes do Programa? Há orientação quanto a sua utilização?
- 30. Como se dá a proposta da multiplicação para os participantes do município polo? A Seduc acompanha esse trabalho, de que forma?
- 31. Como os municípios da área de abrangência são orientados para multiplicar a formação continuada a partir do Programa em suas cidades? Que ações deverão ser desencadeadas nos municípios de abrangência a partir da participação no seminário local?
- 32. Houve ações desencadeadas neste município a partir da participação no Programa?
- 33. Quais fatores você indica como favoráveis e desfavoráveis na execução do Programa?

C - Acompanhamento e monitoramento do Programa

- Monitoramento do Programa
- 34. Como se dá o processo de avaliação do Programa em âmbito local e federal? Existem instrumentos para acompanhar a execução do Programa? Se sim, de que forma são aplicados.
- 35. Como é a articulação com os municípios de abrangência? Existe algum suporte por parte do município polo aos municípios de abrangência? Se sim, como ele acontece.
- 36. O município polo possui dados acerca da implementação do Programa nos municípios de abrangência?
- 37. Quais as principais reformulações ocorridas ao Programa ao longo do seu desenvolvimento? Houve mudanças desde 2004? Se sim, quais? E as razões?
- 38. Houve modificações na política de atendimento aos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação no município de Feira de Santana em decorrência do Programa? Se sim, quais?