UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

MELINA DE FÁTIMA ANDRADE JOSLIN

A POLÍTICA DE INCLUSÃO EM QUESTÃO: UMA ANÁLISE EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA – PR

PONTA GROSSA
2012

MELINA DE FÁTIMA ANDRADE JOSLIN

A POLÍTICA DE INCLUSÃO EM QUESTÃO: UMA ANÁLISE EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA – PR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na linha de pesquisa: História e Política Educacionais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jefferson Mainardes

PONTA GROSSA
2012

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

Joslin, Melina de Fátima Andrade
J83p A política de inclusão em questão: uma análise em escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa –PR. / Melina de Fátima Joslin. Ponta Grossa, 2012.
144 f..

Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientador: Prof. Dr. Jefferson Mainardes.

1. Política educacional. 2. Educação especial. 3. Política de educação inclusiva. I. Mainardes, Jefferson. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em Educação. III. T.

CDD: 371.9

TERMO DE APROVAÇÃO

MELINA DE FÁTIMA ANDRADE JOSLIN

A POLÍTICA DE INCLUSÃO EM QUESTÃO: UMA ANÁLISE EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA-PR

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador — Prof. Dr. Jefferson Mainardes
UEPG

Profª Drª Laura Ceretta Moreira
UFPR

Profª Drª Susana Soares Tozetto
UEPG

Ponta Grossa, 28 de março de 2012.

Dedico às crianças como Gabriel e Daniel.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por sua graça e amor que me permitiram chegar até aqui. Reconheço que tudo o que tenho, tudo o que sou e o que vier a ser, vem de Ti Senhor Jesus.

Ao meu orientador Prof. Dr. Jefferson Mainardes, por me aceitar como orientanda e acreditar neste trabalho. Agradeço por compartilhar seus conhecimentos, por dedicar seu tempo e esforço, por compreender meus limites e ainda me incentivar a avançar. Estou certa que este trabalho é fruto de conhecimentos construídos em suas aulas, nos momentos de orientação e no convívio com o pesquisador por excelência que você é.

À Prof.ª Dra. Laura Ceretta Moreira, por me conceder a oportunidade de participar de momentos de reflexão e de significativas construções de conhecimento, que eram suas aulas na Universidade Federal do Paraná. Agradeço a toda turma que me acolheu durante um semestre nesta Universidade.

Ao Prof. Dr. Gilmar de Carvalho, que contribuiu para esta pesquisa através de suas aulas e nas orientações no Exame de Qualificação.

À Prof.ª Dra. Susana Soares Tozetto, por suas valiosas contribuições para esta pesquisa por ocasião do Exame de Qualificação.

À Capes, pela bolsa concedida.

À Prof.ª Dra. Zélia Maria Lopes Marochi, por abrir as portas para realização deste trabalho e principalmente por acreditar em meus projetos. Agradeço por todos os ensinamentos concedidos em nossas conversas. Agradeço também à Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa e ao Departamento de Educação.

Às gestoras, pedagogas e professoras da Rede Municipal de Ensino, pela oportunidade que me concederam em suas escolas e salas de aula. Agradeço pela confiança em meu trabalho e pela oportunidade de aprender com a experiência de cada uma de vocês. Agradeço ainda aos alunos e em especial aos alunos com necessidades educacionais especiais que não apenas permitiram pesquisá-los bem como me receberam com muito afeto.

Ao Pedro Henrique, meu esposo, pelo apoio e compreensão. Pelo incentivo a prosseguir a caminhada como pesquisadora.

Aos meu pais, meus referenciais de amor. Por cada momento que me dispensaram atenção e apoio. Ao meu irmão Daniel e sua esposa, que também sempre me incentivaram. Agradeço à minha avó Hermancia que certamente foi a pessoa que mais intercedeu pela minha vida e pela concretização deste trabalho. Obrigada por acreditar em mim e pelas orações. À toda minha família, que seriam muitos a elencar e pouco espaço para dizer o quanto são fundamentais em minha vida.

Aos meus pastores pela fé e esperança que me ensinaram a ter.

JOSLIN, Melina de Fátima Andrade. **A política de inclusão em questão**: uma análise em escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa – PR. 144 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo investigar como a política de inclusão de alunos com necessidades especiais era colocada em ação em escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa – PR. A pesquisa fundamentou-se na abordagem do ciclo de políticas (Bowe et al., 1992; Ball, 1994) e da teoria da política em ação (Ball; Maguire; Braun, 2012), bem como em autores que discutem aspectos do papel do Estado na definição de políticas educacionais (Carnoy, 1986; Dourado, 2007), currículo e inclusão (Gimeno Sacristán; Pérez Gomez, 1998; Stainback; Stainback, 1999; Gimeno Sacristán, 2000), direito à educação (Cury, 2000), exclusão e inclusão (Martins, 1987), integração e educação inclusiva (Mazzotta, 2005; Mantoan, 2006; Fernandes, 2007). A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa – PR e abrangeu: a) entrevistas com profissionais que estiveram envolvidos com a Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação - SME (contexto de influência); b) análise de documentos oficiais e entrevista com a Secretária Municipal de Educação e com a equipe de Educação Inclusiva (contexto da produção do texto); c) análise do contexto da prática, por meio de entrevistas com diretoras, pedagogas e professoras e observação participante em duas classes regulares e em uma sala de recursos multifuncionais (anos iniciais do Ensino Fundamental). As principais conclusões foram as seguintes: a) a política de inclusão está ainda em construção e coloca inúmeros desafios para a gestão educacional (SME), gestores escolares e professores; b) em virtude dos desafios que a inclusão coloca ao sistema educacional como um todo, do nível de apoio e suporte oferecido aos professores, da infraestrutura das escolas e de outros aspectos contextuais, a inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular pode constituir-se em uma inclusão frágil, instável, marginal (Martins, 1987); c) no contexto da prática, os profissionais da educação criam diferentes estratégias para pôr a política em ação (processos de tradução e interpretação), sendo que em alguns contextos o processo inclusivo torna-se mais favorável ao processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na classe regular, enquanto que, em outros contextos, o acesso ao currículo e o desenvolvimento global dos alunos podem ser dificultados. Finalmente, destaca-se que a Educação Inclusiva é um processo que demanda um tempo longo para sua concretização e destina-se a todos os alunos indistintamente. Em virtude das condições do contexto onde a política é colocada em ação e das traduções realizadas pelos agentes escolares, as escolas podem estar mais próximas, ou mais distantes, do que pode ser considerado como um modelo ideal de educação inclusiva.

Palavras-chave: Política educacional. Política de Educação Inclusiva. Educação Especial.

JOSLIN, Melina de Fátima Andrade. **The policy of inclusion**: an analysis in Municipal schools in Ponta Grossa – PR. 144 leaves. 2012. Dissertation (Master in Education) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

ABSTRACT

This study aimed to investigate how the policy of inclusion of students with special needs was put into practice in municipal schools in Ponta Grossa – PR. The research was based on the policy cycle approach (Bowe et al., 1992; Ball, 1994) and the theory of policy enactment (Ball; Maguire; Braun, 2012), as well as other authors who discuss aspects of the role of the State in the definition of educational politics (Carnoy, 1986; Dourado, 2007), curriculum and inclusion (Stainback; Stainback, 1999; Gimeno Sacristán; Pérez Gomez, 1998; Gimeno Sacristán, 2000), the right to education (Cury, 2000), exclusion and inclusion (Martins, 1987), integration and inclusive education (Mazzotta, 2005; Fernandes, 2007; Mantoan, 2006). The research was carried out in two municipal schools in Ponta Grossa – PR and comprised: a) interviews with professionals who were involved with Special Education in the Municipal Secretariat of Education - MES (context of context), b) official documents analysis and interview with the Municipal Secretary of Education and the Inclusive Education team (context of text production); c) analysis of practice context, through interviews with headteachers, deputy heads and teachers, and participant observation in two regular classes and in a multifunctional class (first years of primary school). The main conclusions were as follows: a) inclusion politics is still in construction and poses several challenges to the educational management (MES), school managers and teachers; b) due to the challenges that inclusion brings to the education system as a whole, from the aid and support offered to teachers, school infrastructure to other contextual aspects, the inclusion of students with special needs in the regular school might become a weak, unstable and marginal one (Martins, 1987); c) in the context of practice, practitioners create different strategies to put the politics into practice (translation and interpretation processes), and in some contexts the inclusive process becomes more favorable to the development and learning processes of students with special education needs who attend regular classes, while in other contexts, the access to curriculum and global development of students might be hampered. Finally, it is important to highlight that Inclusive Education is a process that demands long time for concretization and targets all students without distinctions. Due to the conditions of the context where the policy is put into practice and the translations carried out by school agents, the schools might be closer or farther from what can be considered as an ideal model or inclusive education.

Key-words: Educational policy. Inclusive Education Policy. Special Education.

LISTA DE FIGURAS, TABELAS E QUADROS

Figura 1 – Sistema de Castata: níveis de integração 47

Tabela 1 – Produções acadêmicas na área de política de educação especial e política de inclusão (2001 a 2010) 29

Quadro 1 – Terminologia adotada em diferentes documentos legais e declarações internacionais 26

Quadro 2 – Fases do processo histórico vivenciado por pessoas com necessidades especiais 50

Quadro 3 – Categorização dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas classes regulares e SEM observadas 59

Quadro 4 – Aspectos comparativos entre a Política Nacional de Educação Especial (1994) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) 84

Quadro 5 – Pesquisa de campo: espaços e sujeitos 90

LISTA DE SIGLAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Defeituosa
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APACD	Associação Pontagrossense de Assistência à Criança Deficiente
APADEVI	Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Visuais
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APROAUT	Associação de Proteção aos Autistas
BPC	Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Mentais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEMDA	Centro Municipal de Diagnósticos e Atendimento à criança portadora de necessidades educativas especiais
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEPRAF	Centro Pontagrossense de Reabilitação Auditiva e da Fala "Geny de Jesus Souza Ribas"
CESB	Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
CF	Constituição Federal
CNERDV	Campanha Nacional de Reabilitação de Deficientes da Visão
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência
DEE	Departamento de Educação Especial
DERDIC	Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação
DESE	Departamento de Educação Supletiva e Especial
DI	Deficiência Intelectual
FLCB	Fundação para o Livro do Cego no Brasil
FNUAP	Fundo de População das Nações Unidas
IBC	Instituto Benjamin Constant
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INES	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NARC	National Association for Retarded Children
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PSE	Programa Saúde na Escola
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial

SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
SESPE	Secretaria de Educação Especial
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SUS	Sistema Único de Saúde
TC	Transtorno de Conduta
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14

CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZANDO A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA ESCOLA REGULAR E A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA ... 20

1.1 Educação Especial na perspectiva inclusiva: histórico e conceituação 20

1.2 Terminologia e mudanças na terminologia 24

1.3 Diferentes concepções de inclusão debatidas atualmente 26

1.4 Revisão de Literatura: a situação da pesquisa sobre a política inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola regular 28

CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO PARA ANÁLISE DE UMA POLÍTICA DE INCLUSÃO 32

2.1 Papel do Estado na definição de políticas e políticas educacionais 33

2.2 Papel da escola 35

2.3 Discussões sobre currículo 38

2.3.1 Discriminação positiva para justiça curricular 39

2.4 Direito à educação 41

2.4.1 Exclusão e Inclusão 43

2.4.2 Da marginalização à integração 44

2.4.3 Da integração ao direito à educação inclusiva 48

CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 51

3.1 A teoria da interpretação/tradução da política no contexto da prática (*theory of policy enactment)* 53

3.2 Análise dos contextos do processo de formulação da política de inclusão 55

3.2.1 Contexto de influência 55

3.2.2 Contexto da produção do texto 56

3.2.3 Contexto da prática 57

3.2.3.1 Observação 57

3.2.3.2 Entrevistas 59

CAPÍTULO 4 – A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA ESCOLA REGULAR: ANÁLISE DO CONTEXTO DE INFLUÊNCIA 61

4.1 Principais influências internacionais 61

4.2 Influências nacionais 69

4.3 Influências locais 75

CAPÍTULO 5 – A POLÍTICA DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA ESCOLA REGULAR: ANÁLISE DO CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO 81

5.1 Os avanços e os descompassos das Políticas de Educação Especial de 1994 e 2008 83

5.2 A configuração política de Educação Especial expressa nos textos políticos da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa..... 86

CAPÍTULO 6 – A INCLUSÃO NO CONTEXTO DA PRÁTICA DA ESCOLA REGULAR: ANÁLISE DOS DADOS..... 90

6.1 As entrevistas 91

6.2 As observações 95

6.2.1 Observações na Escola Alfa: esforços e tentativas para efetivar a inclusão de alunos com NEE 96

6.2.1.1 A classe regular de 2º ano do 1º ciclo 96

6.2.1.2 A classe regular de 1º ano do 1º ciclo 100

6.2.2 Observações na Escola Beta: diferentes práticas pedagógicas e seus limites na efetivação da inclusão de alunos com NEE 103

6.2.2.1 A classe regular de 3º ano do 1º ciclo 104

6.2.2.2 A Sala de Recursos Multifuncionais 110

CONSIDERAÇÕES FINAIS 118

REFERÊNCIAS 123

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista com a Secretária Municipal de Educação de Ponta Grossa (gestão de 2005/2008 e 2009/2012) 131

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista com membros da equipe de Inclusão da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa (gestão de 2005/2008 e 2009/2012) 133

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista com membro da equipe da Coordenadoria da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa (gestões 1989/1992 e 1994/1996) 135

APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista com Coordenadora do Centro de Diagnóstico e Atendimento - CEMDA, da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa (gestão de 1997/2000) 137

APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista com Secretária de Educação do município de Ponta Grossa (gestão de 2001/2004) 139

APÊNDICE F – Roteiro de Entrevista com diretoras e pedagogas das escolas municipais envolvidas na pesquisa 141

APÊNDICE G – Roteiro de entrevista com as professoras das escolas municipais envolvidas na pesquisa 143

INTRODUÇÃO

A política de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais[1] na escola regular constitui-se em uma política nacional, sendo que as redes de ensino têm autonomia para adotá-la e implementá-la. A inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e superdotação nas classes regulares foi orientada, em âmbito nacional, por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, MEC/SEESP, 2008). Antes disso, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (art. 53) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n° 9.394/96) sinalizavam a possibilidade de inclusão desses alunos "preferencialmente" nas redes regulares de ensino. Vale ressaltar que, anteriormente à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, MEC/SEESP, 1994) que embora sinalizasse uma perspectiva inclusiva de educação especial, ainda possuía um paradigma integracionista.

De acordo com as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, MEC/SEESP, 2001), os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos na escola em classes comuns do ensino regular e, para tanto, devem organizar-se a fim de assegurar uma educação de qualidade para todos. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, MEC/SEESP, 2008, p. 14) propõe que os sistemas de ensino garantam:

> 1. Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
> 2. Atendimento educacional especializado;
> 3. Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e de demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
> 4. Participação da família e da comunidade;
> 5. Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
> 6. Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Assim, para a efetivação da educação inclusiva de qualidade e para todos, a Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa – PR, em consonância com as propostas do MEC, matricula os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular e oferece a eles o atendimento educacional

[1] Há uma discussão ampla a respeito dessa terminologia, que será discutida no Capítulo 1 desta Dissertação. Optamos por utilizar "alunos com necessidades educacionais especiais" conforme o documento do Governo Federal – MEC: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

especializado (AEE) no contraturno, previsto pelo Decreto nº 6.571/08 (BRASIL, 2008) [2], nas Salas de Recursos Multifuncionais.

O movimento de busca pelos direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais, denominado inicialmente de integração e, posteriormente, de inclusão[3], é amplo e ganhou força a partir de algumas conferências internacionais, tais como:

a) Declaração Universal dos Direitos Humanos, acordada em 1948: propõe que toda pessoa tenha direito à instrução e que esta, em seus graus elementares, deve ser gratuita e obrigatória (artigo XXVI).
b) Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiências, 1975: apregoa a defesa da cidadania e bem-estar dessas pessoas, e também define o termo "pessoas com deficiência".
c) Declaração de Cuenca, resultado do Seminário de Educação Especial promovido pela Unesco em 1981, no Equador: estabelece para América Latina e Caribe a eliminação de barreiras físicas e atitudinais e maior participação das pessoas com deficiência.
d) Declaração Mundial de Educação para Todos, escrita em 1990, em Jomtien, na Tailândia, fruto da Conferência Mundial de Educação para Todos: declara que "todas as pessoas, crianças, adolescentes ou adultos devem beneficiar-se de formação educacional com condições de responder suas necessidades educativas fundamentais" (artigo 1º).
e) Declaração de Salamanca, redigida a partir da Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, em 1994 na Espanha: especifica orientações políticas, estruturais e de formação em níveis regional, nacional e internacional, vislumbrando um novo olhar para a educação especial.

Essas e outras conferências, movimentos e declarações impulsionaram os países a voltarem atenção especial em busca de uma sociedade inclusiva[4]. Assim, já em 1993, o Brasil

[2] O Decreto 6571/2008 previa que o atendimento educacional especializado deveria integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas e possuía por objetivos prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos com NEE; garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino. Ainda que este Decreto tenha sido revogado pelo Decreto nº 7.611/ 2011, os objetivos do AEE permaneceram os mesmos. Este Atendimento Educacional Especializado, conforme ambos os decretos, supõe a implementação da Sala de Recursos Multifuncionais que são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

[3] Sánchez (2005, p. 12) amplia esse conceito entendendo que é um acolhimento de todas as crianças na escola, sejam elas excluídas "por suas necessidades especiais, ou por pertencerem a grupos étnicos ou lingüísticos minoritários", ou ainda aquelas que se encontram em qualquer situação de risco.

elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos, que buscava assegurar até o ano 2000 conteúdos mínimos de aprendizagem a todos. Caminhou também para a construção das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em 2001, percorrendo um longo caminho de avanços nas políticas educacionais que será abordado adiante.

A presente pesquisa foi estruturada para responder às seguintes questões: como a política de inclusão vem sendo implementada em escolas municipais de Ponta Grossa? Quais as principais dificuldades e desafios da inclusão no contexto da prática? Assim, os seus objetivos foram:

- Investigar a política de inclusão da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, buscando compreendê-la em seus diferentes contextos (contexto de influência, contexto da produção do texto e contexto da prática).

- Analisar a trajetória histórica da Educação Inclusiva, com especial referência às alternativas recentes que vêm sendo discutidas e colocadas em ação.

Para alcançar tais objetivos, a pesquisa baseou-se em alguns conceitos considerados essenciais para a compreensão da política investigada, bem como na abordagem do ciclo de políticas formulado por Stephen J. Ball e colaboradores (BOWE et al., 1992; BALL, 1994). Esta pesquisa também analisou as políticas na prática por meio da *theory of policy enactment* (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012), ou seja, da teoria da interpretação/tradução da política no contexto da prática (política em ação), buscando compreender as traduções e interpretações realizadas pelos agentes da política, isto é, pelos gestores escolares e professores. Os conceitos considerados essenciais foram os seguintes: papel do Estado na definição das políticas educacionais (ESPINOZA, 2009; MENDES, V., 2006), papel da escola (YOUNG, 2007), direito à educação (CURY, 2002, 2005) e questões relacionadas à inclusão e currículo (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998). Enquanto esses conceitos ofereceram elementos para a análise de questões mais amplas, a abordagem do ciclo de políticas é um método para a pesquisa de políticas e pode ser considerado como um referencial analítico, porque apresentou também elementos teórico-conceituais para a compreensão do processo de formulação e "implementação" de políticas. A abordagem do ciclo de políticas propõe a análise de três contextos principais que se conectam entre si: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática.

---

[4] Sociedade inclusiva é um termo utilizado por Fernandes (2007, p. 16) que "desestabiliza concepções e estruturas sociais cristalizadas e denuncia atitudes de preconceito e marginalização a grupos minoritários, como é o caso das pessoas com deficiência".

O contexto de influência compreende a fase em que as políticas são concebidas, na qual se dão as disputas dos diversos grupos, tanto daqueles que estão no poder quanto daqueles que estão fora dele. É também no contexto de influência que são definidos os conceitos-chave que farão parte do vocabulário que mais tarde será veiculado na mídia em massa. O contexto da produção de texto é a etapa em que os textos da política são formulados (documentos, leis, discursos). O contexto da prática é o espaço onde os sujeitos atuam ativamente na interpretação, recriação e "implementação" das políticas. De acordo com as suas concepções de homem e de mundo, eles podem rejeitar, selecionar ou até mesmo defender aspectos das políticas.

Na fase que corresponde ao contexto da prática pode haver um afastamento entre o sentido proposto à política oficial, uma vez que os sujeitos fazem uma 'leitura ativa' das políticas e estão atuando em um contexto específico, marcado por condições objetivas (infraestrutura, condições de trabalho, etc.). Esse contexto específico, segundo a *theory of policy enactment*, não pode ser ignorado numa análise da política quando colocada em prática, já que as razões objetivas causam entraves e limitações para a prática pedagógica. As explanações sobre o contexto da prática foram bastante úteis para a compreensão de que os textos políticos são apenas os pontos de partida da política, enquanto que o contexto da prática é complexo, dinâmico e multifacetado. Nele, os sujeitos realizam inúmeras alterações e adaptações que, em essência, constituem a política efetivamente implementada e que pode diferenciar-se da política inicialmente pensada no contexto da produção do texto.

É interessante destacar, desde o início desta dissertação, que Ball não acredita que as políticas sejam 'implementadas'. Na concepção dele, as políticas são formuladas pelos gestores, com ou sem a participação dos sujeitos, e são colocadas em prática ou 'traduzidas'[5] de formas diversas, de acordo com os contextos que são muito variados. Ball (apud MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305-306) diz:

> Quero rejeitar completamente a ideia de que as políticas são implementadas. Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternação entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de *atuação*, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça

[5] Ball, Maguire e Braun (2012) utilizam o conceito de tradução apresentado inicialmente por Lendvai e Stubbs (2007), traduzido e publicado para a Língua Portuguesa em 2012 (LENDVAI; STUBBS, 2012).

> apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios - acordos e ajustes secundários fazem-se necessários. [...] Políticas, principalmente educacionais, são pensadas e em seguida escritas com relação às melhores escolas possíveis (salas de aula, universidades, faculdades), com pouco reconhecimento de variações de contexto, em recursos ou em capacidades locais.

A adoção da abordagem do ciclo de políticas enquanto instrumento analítico das políticas específicas constitui uma opção metodológica, devido principalmente às importantes contribuições que essa abordagem tem demonstrado em pesquisas recentes no campo educacional brasileiro[6].

A coleta de dados sobre a Política de Inclusão na Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa se deu por meio de entrevistas semiestruturadas e de observação participante durante o segundo semestre do ano letivo de 2010, em salas de aulas do ensino regular e em Salas de Recursos Multifuncionais que possuíam alunos com necessidades educacionais especiais matriculados.

O interesse pela realização deste estudo partiu do acompanhamento de crianças do convívio da autora que saíram de escolas especiais para matricular-se em escolas regulares. Paralelamente, a autora realizou o estágio curricular do Curso de Pedagogia da UEPG (gestão educacional) na Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, no ano de 2009, e teve a oportunidade de conhecer políticas e ações pedagógicas relacionadas à Educação Especial.

Para a exposição dos resultados da pesquisa, a dissertação está estruturada em cinco capítulos. No primeiro capítulo contextualiza-se a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais por meio de um breve apanhado histórico de sua constituição e conceituação, no qual se encontram os avanços e debates nas terminologias e formas de inclusão. O segundo capítulo traz o referencial teórico para analisar a política de Educação Especial, o qual possibilita pensar a inclusão a partir das premissas: papel do Estado na definição de políticas educacionais, papel da escola, direito à educação e discussões sobre currículo. Já no terceiro capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa, fazendo-se uma análise do contexto da influência a fim de compreender os movimentos internacionais e nacionais que culminaram no atual discurso de educação inclusiva. Diante disso, a partir do quarto capítulo a pesquisa se estrutura nos contextos da abordagem do ciclo de políticas (BOWE et al., 1992; BALL, 1994). No quinto capítulo faz-se

[6] A esse respeito, ver a lista de teses, dissertações e outras publicações que utilizam o ciclo de políticas, disponível em <www.uepg.br/gppepe>, e ainda o trabalho de Lopes e Macedo (2011).

a análise da produção do texto, ou seja, dos documentos oficiais nacionais, regionais e locais que permitiram e permitem a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola regular. Finalmente, o sexto capítulo apresenta uma análise do contexto da prática da inclusão escolar, contextualizando os demais contextos com a pesquisa de campo na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa.

É importante destacar que, com a presente pesquisa, pretende-se contribuir para a compreensão da política de inclusão no contexto local, sobre o qual não há ainda trabalhos de pesquisa específicos.

CAPÍTULO 1

CONTEXTUALIZANDO A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA ESCOLA REGULAR E A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O presente capítulo apresenta a contextualização histórica da Educação Especial no Brasil, bem como os diferentes conceitos e terminologias empregadas em cada contexto histórico. Além disso, nele se discute o movimento inclusivo em suas diversas concepções. Assim, nesse movimento histórico, traça-se um panorama da Educação Especial na perspectiva inclusiva e indica-se como esse tema vem se configurando nas atuais pesquisas.

1.1 Educação Especial na perspectiva inclusiva: histórico e conceituação

Sabe-se que em sociedades primitivas[7] valorizava-se o que chamamos de política de eugenia, ou seja, prática de melhoramento da espécie (ARANHA, 1996). Assim, essas sociedades abandonavam crianças que nasciam com deficiências visíveis, tais como falta ou deformação dos membros e incapacidade de falar ou enxergar, por não possuírem valor social (FERNANDES, 2007; SANTOS, 2008). E é somente no século XVI que se dá início à história da educação especial, com médicos e professores engajados na educação dos considerados "anormais" e desviantes (MENDES, E., 2006), ainda que de forma muito primitiva e rudimentar. Ou seja,

> apesar de algumas escassas experiências inovadoras desde o século XVI, o cuidado foi meramente custodial, e a institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para tratamento dos considerados desviantes. Foi uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos 'anormais'. (MENDES, E., 2006, p. 387).

Já na Idade Média, com o fortalecimento da igreja católica, o homem passou a ser visto como criatura divina. Portanto, as pessoas deficientes eram vistas, por um lado, como seres castigados por Deus; e, por outro, como seres escolhidos por Deus. Em função disso, a sociedade começou a se mobilizar para proteger essas pessoas, não pensando em seu bem estar ou em seu desenvolvimento, mas como uma caridade, já que, segundo a crença da época,

[7] Há um amplo debate sobre a concepção de homem e mundo ao longo da história (ARANHA, 1986; TARNAS, 2003), mas por conta das limitações da pesquisa optou-se por fazer um breve apanhado histórico de como o homem com necessidades especiais se constituiu ao longo do tempo na sociedade.

a boa ação levaria à salvação do homem (AZEVEDO, 2006; FERNANDES, 2007; MAZZOTTA, 1982).

Com o advento do capitalismo, a partir do século XIV, a Igreja Católica é enfraquecida e surge uma nova configuração econômica e política. As relações de produção são baseadas no trabalho e na indústria. Há também um avanço significativo nas ciências da natureza e a medicina acaba por ser reconhecida cientificamente (FERNANDES, 2007). Nesse contexto

> De seres subumanos degenerados, frutos do pecado, objetos de medo e temor, merecedores de caridade, deficitários ou imperfeitos, as representações foram se modificando até o momento em que, com o surgimento de um novo modelo para classificar os indivíduos deficientes, o médico-patológico, esses indivíduos passam a ser vistos como portadores de limitações, necessitando, portanto, de um atendimento diferenciado no âmbito da educação, com princípios e metodologias específicas. (AZEVEDO, 2006, p. 15).

Esse novo modelo, agora modelo médico da deficiência, influenciou alguns discursos e concepções da época (GLAT, 2009; PAN, 2008; PATTO, 2010), a ponto de, na Europa, nos séculos XVIII e XIX, serem criadas instituições de caráter assistencial e filantrópico que preparavam as pessoas com deficiência para o trabalho manual e industrial[8]. Essas instituições ofereciam também escolarização às crianças deficientes que não podiam frequentar a escola regular. Como exemplo disso, pode-se citar o Instituto Nacional de Surdos e Mudos (1760) e o Instituto dos Jovens Cegos (1784), localizados na cidade de Paris.

No Brasil, no século XIX, surgem iniciativas oficiais e particulares isoladas de atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos (MAZZOTTA, 1982). Exemplo disso foi a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje denominado Instituto Benjamin Constant - IBC, em 1857, e o Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos - INES, em 1856 (MAZZOTTA, 1982; KASSAR, 1999; AZEVEDO, 2006; FERNANDES, 2007). Em ambos os institutos funcionavam oficinas para o ensino de ofícios. Outras instituições voltadas ao atendimento das pessoas com deficiência foram fundadas no Segundo Império, embora esse período tenha se mostrado pobre em avanços educacionais e insuficiente em iniciativas educacionais para pessoas com necessidades educacionais especiais.

Já com o advento da República, expresso na industrialização, no liberalismo e na modernização, tem-se uma expansão significativa de iniciativas concernentes à educação,

[8] Essas instituições, além de oferecerem instrução de leitura, escrita e cálculos, ofereciam às pessoas com deficiência oficinas de produção a fim de inseri-las nas indústrias, já que compunham mão-de-obra barata (FERNANDES, 2007).

ainda que impregnadas pelas antigas concepções de eugenia. A expansão das escolas e da oferta educacional aumentou também o número de alunos repetentes e a evasão escolar. A preocupação volta-se ao fracasso escolar[9], já que a escola é concebida como mecanismo de viabilização do desenvolvimento socioeconômico. Até a década de 1970,

> as provisões educacionais eram voltadas para crianças e jovens que sempre haviam sido impedidos de acessar a escola comum, ou para aqueles que até conseguiam ingressar, mas que passaram a ser encaminhados para classes especiais por não avançarem no processo educacional. A segregação era baseada na crença de que eles seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados. (MENDES, E., 2006, p. 387-388).

Nesse período o governo federal oficializou iniciativas em âmbito nacional por meio das *Campanhas*. A primeira Campanha, instituída em 3 de dezembro de 1957, pelo Decreto Federal nº 42.728, estava voltada para a educação e assistência dos deficientes auditivos – Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro - CESB. Já em 1958, por meio de Decreto Federal nº 44.236, foi instituída a segunda Campanha, voltada para os deficientes visuais – Campanha Nacional de Reabilitação de Deficientes da Visão - CNERDV. E, mais tarde, em 1960, através do Decreto nº 48.961, foi instituída uma Campanha que tinha por objetivo a educação, a reabilitação e o treinamento de deficientes mentais – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Mentais - CADEME. Vale lembrar que essas Campanhas estavam diretamente vinculadas ao Ministério de Educação e Cultura (JANNUZZI, 1992; KASSAR, 1999; MAZZOTTA, 2005).

As Campanhas do Governo Federal vieram em resposta às necessidades de expansão da educação especial no país, já que a situação educacional oficial sistemática do país nessa época era rudimentar (JANNUZZI, 1992). Embora essas ações de nível nacional visassem alcançar a sustentabilidade e a sistematização do serviço de educação especial no país, as limitações políticas e a insuficiência dos órgãos públicos em prover condições abriram espaço ao assistencialismo e filantropia nos anos de 1960[10] e 1970 (BUENO, 1993; KASSAR, 1999; AZEVEDO, 2006; LAPLANE; GÓES, 2007; GLAT, 2009). Concomitantemente, com a expansão da rede pública, ocorreu o aumento das entidades privadas e as Campanhas foram perdendo força até serem extintas pelo Governo Federal em 1963. Vale ressaltar que mesmo

[9] Muitos autores discutem acerca do fracasso escolar em diferentes perspectivas. Ver: Azevedo (2006); Gimeno Sacristán (2001); Glat (2009); Jannuzzi (1992); Kassar (1999); Laplane e Góes (2007); Mantoan (2006); Padilha (1997); Pan (2008); Patto (2010).

[10] Kassar (1999, p. 28) sinaliza que "ao analisar a proposta explicitada na Lei 4.024/61, podemos dizer que, já naquele momento, a educação especializada não seria assumida diretamente pelo Estado, ou seja, não se daria, em sua maioria, na escola pública, mas em instituições especializadas privadas de caráter assistencial (com algumas exceções)".

com o aumento das entidades privadas a oferta da educação especial foi insuficiente para atender a demanda de pessoas excluídas dos sistemas educacionais.

Na década de 1970, surgiram respostas mais contundentes do poder público diante da ampliação do acesso à escola, da produção do fracasso escolar e da consequente implantação das classes especiais nas escolas públicas (MENDES, E., 2006). Ocorreu no Brasil um momento de institucionalização da Educação Especial, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial - CENESP. O CENESP foi criado pelo Decreto nº 72.425, de 03 de julho de 1973, e tinha por objetivo "promover em todo Território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais" (MAZZOTTA, 2005 p. 55). Também ocorreu a sistematização da Educação Especial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71.

A partir dos anos 1980 a educação especial é redirecionada "do modelo médico para o modelo pedagógico" (AZEVEDO, 2006, p. 38) e é marcada por um grande movimento da sociedade civil em busca da melhoria educacional das pessoas com necessidades educacionais especiais. Prova disso foi a criação da Coordenadoria Nacional para Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência - CORDE, pelo Decreto nº 93.481, de outubro de 1986, órgão importante no processo de integração social e educacional (JANNUZZI, 1992). Também se pode observar na Constituição Federal de 1988 que a educação dos alunos com deficiências deve se dar preferencialmente no ensino regular, dando vazão para essa parcela da população buscar o sistema regular de ensino ao invés de instituições especializadas.

Verifica-se a reafirmação desse direito, mais tarde, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96). Vale ressaltar que a década de 1990 presenciou não apenas grandes discussões e redefinições da política educacional e no contexto mundial, bem como uma efervescência de concepções e movimentos da educação especial (GENTILI; McCOWAN, 2003). Mendes, E. (2006) sinaliza que o movimento pela inclusão escolar de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais surgiu de forma mais focalizada nos Estados Unidos. E, ao longo da década de 1990, ganhou força e expandiu para outros países. Para a autora:

> Uma evidência disso pode ser constatada no fato de que, até meados da década de 1990, na literatura o termo 'inclusão' aparece nos países de língua inglesa, e mais especificamente nos Estados Unidos, enquanto os países europeus ainda conservavam tanto a terminologia 'integração' quanto a proposta de colocação seletiva no contínuo de serviços. (MENDES, E., 2006, p. 391).

A partir da década de 1990, pode-se perceber mundialmente um movimento acelerado em busca da inclusão, principalmente com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em Jomtien, Tailândia, em 1990. Nessa ocasião foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos; e, em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, que produziu a Declaração de Salamanca. A partir de então, ganham terreno as teorias e práticas inclusivas em muitos países, inclusive no Brasil (MENDES, E., 2006).

1.2 Terminologia e mudanças na terminologia

A terminologia que vem sendo utilizada na área de Educação Especial vem sofrendo mudanças ao longo do tempo. O Quadro 1, organizado pela autora, apresenta uma síntese dos termos empregados em documentos da legislação brasileira e em declarações internacionais no período de 1988 até 2010. Deve-se destacar que a LDBEN de 1961 (Lei nº 4.024/61) empregava a terminologia "excepcionais", e a Lei nº 5.692/71 referia-se a "tratamento especial" ao deficiente físico e mental, alunos com atraso e superdotados. Vale lembrar que em 1973, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, a terminologia adotada foi "pessoas com deficiência e pessoas com superdotação" para especificar o alunado da Educação Especial. Nesse período, a discussão acerca da Educação Especial estava em efervescência no cenário mundial, resultando na Declaração Universal dos Direitos das Pessoas com Deficiência, organizada pela ONU, em 1975. Nessa Declaração,

> o termo "pessoas deficientes" refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais. (ONU, 1975, § 1º).

Já na Constituição Brasileira de 1988, a terminologia foi modificada para "portadores de deficiência", que perdurou até o início dos anos de 1990. No entanto, a Declaração de Salamanca, em 1994, fez menção a uma outra terminologia: necessidades educacionais especiais. Se, até então, o alvo da educação especial eram penas as pessoas portadoras de deficiência, com a nova terminologia proposta por Salamanca a concepção de Educação Especial foi ampliada para todos aqueles que possuem algum tipo de necessidade especial no processo educativo, seja de cunho temporário ou permanente (CARVALHO, 1997; GLAT, 2009).

Essa terminologia adotada na Declaração de Salamanca[11] continua sendo utilizada na década de 2000. Nos últimos anos, em especial com a criação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, a terminologia "necessidades educacionais especiais" trata não somente das pessoas com alguma deficiência de natureza física, intelectual ou sensorial, pois nessa política são incluídos os alunos que apresentam transtornos globais de desenvolvimento[12] e altas habilidades/superdotação.

Assim, ao longo desta dissertação, optou-se pelo emprego da terminologia "necessidades educacionais especiais", uma vez que a pesquisa de campo envolveu alunos com deficiência, bem como alunos com transtorno global de desenvolvimento e síndromes como visto na introdução. Vale ressaltar que no levantamento realizado pela SME da rede pesquisada não há alunos que apresentem altas habilidades/superdotação no ano de 2010.

Os diferentes termos empregados nos textos legais e nas declarações expressam concepções de Educação Especial e de Educação Inclusiva. Além disso, esses documentos apresentam ou introduzem os termos que são considerados válidos e hegemônicos em cada momento histórico. O processo de construção dessa terminologia envolve a ação de intelectuais, pesquisadores, formuladores de políticas e gestores educacionais e escolares, profissionais da educação em geral. No entanto, apenas alguns termos se tornam legítimos e, portanto, passam a ser considerados mais "adequados" para cada época. Como há uma diversidade de termos, as redes de ensino optam por aqueles que melhor expressem a concepção de Educação Especial e de Educação Inclusiva adotada; ou ainda, que acompanham a corrente ideológica da época.

[11] A Declaração de Salamanca, tida como o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva (MENDES, E., 2006), será amplamente analisada no capítulo 3 desta dissertação.

[12] Transtornos globais do desenvolvimento são distúrbios psiquiátricos tais como: Autismo infantil, Autismo atípico, Síndrome de Rett, transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados, Síndrome de Asperger e outros transtornos desintegrativos da infância.

Quadro 1 – Terminologia adotada em diferentes documentos legais e declarações internacionais

Texto	**Terminologia adotada**
Constituição Brasileira (1988)	Portadores de deficiência
Lei nº 7853 (1989) - Apoio às pessoas portadoras de deficiência	Pessoas portadoras de deficiência
Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990)	Pessoa portadora de deficiência
Estatuto da Criança e do Adolescente Lei nº 8069 (1990)	Pessoa portadora de deficiência
Política Nacional para a Integração de Pessoas Portadoras de Deficiência Decreto nº 914 (1993)	Pessoa portadora de deficiência
Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)	Crianças e jovens portadores de deficiência
Declaração de Salamanca (1994)	Crianças com necessidades educativas especiais / pessoas com deficiência
Política Nacional de Educação Especial (1994)	Portador de necessidades educacionais especiais
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 9394 (1996)	Educandos com necessidades especiais/ portadores de necessidades especiais
Conselho Nacional dos Diretos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE Lei nº 3076 (1999)	Pessoa portadora de deficiência
Convenção de Guatemala (1999) Decreto nº 3956 (2001)	Pessoas portadoras de deficiência
Plano Nacional de Educação Lei nº 10172 (2001)	Necessidades especiais - visuais, auditivas, físicas, mentais, múltiplas, distúrbios de conduta, superdotação ou altas habilidades
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica Resolução nº 1 CNE/CP (2002)	Alunos com necessidades educacionais especiais
Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica Resolução nº 2 CNE/CEB (2001)	Necessidades Educacionais Especiais
Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação Decreto nº 6094 (2007)	Pessoas com necessidades educacionais especiais
Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008)	Necessidades educacionais especiais - alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação
Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica Parecer nº 7 CNE/CEB (2010)	Estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação
Plano Nacional de Educação 2011 – 2020 Projeto de Lei nº 8035 (2010)	Educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação

Fonte: Organizado pela autora.

1.3 Diferentes concepções de inclusão debatidas atualmente

Com a proposição da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares surgiram diferentes concepções de inclusão. Para Fernandes (2007, p. 42), esse é um ponto de grande controvérsia entre estudiosos da inclusão "que se dividem

entre posições mais extremadas e conservadoras a respeito da oferta educacional mais apropriada a essa parcela do alunado, em sua maioria os que apresentam deficiência mental, múltiplas deficiências ou transtornos invasivos, como o autismo".

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos, da Secretaria de Estado da Educação (PARANÁ, 2006), há pelo menos três concepções de inclusão: inclusão condicional, inclusão total ou radical e inclusão responsável.

A primeira delas, a inclusão condicional, pode ser considerada a mais conservadora. É uma tendência em aguardar todos os avanços possíveis acontecerem na educação, para somente então iniciar o processo de inclusão. É uma concepção já superada, no sentido de as políticas educacionais vigentes descartarem qualquer possibilidade de segregação. Entretanto, esteve muito presente nas discussões da década de 1990 e ainda continua presente na compreensão de algumas escolas de Educação Especial (PARANÁ, 2006).

Outra concepção de inclusão, em oposição à primeira, é a chamada inclusão total ou radical. Calcada no discurso do direito à educação, a inclusão radical questiona as políticas e organização da Educação Especial e prevê a inclusão de todos, sem restrições, nas salas e aula do ensino regular (MANTOAN, 2006). A inclusão total ou radical pretende acabar com todo tipo de oposições, tais como aluno normal x aluno deficiente, ensino regular x ensino especial. Nesta concepção se propõe uma recriação do modelo educativo, já que se considera que o modelo em uso é incapaz de acompanhá-la; uma reorganização pedagógica das escolas, a fim de garantir tempos e formas de aprendizagem sem repetência ou reprovação; e a formação e valorização contínua do professor (MANTOAN, 2006).

Por fim, há uma concepção de inclusão responsável e gradativa. Essa modalidade de inclusão é contínua, sistemática e considera que há necessidade de modificações tanto no ensino regular como no ensino especial, porém essas modificações se darão não por decretos impostos, mas com prudência (BUENO, 1999). Nesta concepção não se nega a importância da inclusão. No entanto, destaca-se a necessidade das condições prévias básicas e necessárias para uma perspectiva inclusiva. Assim, na concepção de inclusão responsável e gradativa a inclusão vai além da acessibilidade arquitetônica ou da matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais na sala de aula de ensino regular. A inclusão torna-se um movimento responsável que não desconsidera uma rede de ajuda e apoio para sua efetivação (CARVALHO, 2004). O conceito de inclusão responsável pode ser questionado, uma vez que se houver uma inclusão de fato, essa, por si mesma, deverá atender todos os aspectos indicados no referido conceito.

Vale ressaltar que as três concepções diferentes de inclusão utilizadas pela SEED/PR desempenharam uma função política, no sentido de destacar que há diferentes níveis de inclusão. A ampliação das discussões sobre inclusão fomentou a publicação das Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de Currículos Inclusivos, em 2006. Nesse documento, a SEED/PR expressa uma concepção particular e diferente da concepção do MEC: a inclusão responsável. Já no município de Ponta Grossa, a SME, a partir de 2005, optou por não definir uma política própria de educação inclusiva, mas incorporar as propostas do Governo Federal.

Diante da diversidade de concepções existentes, a posição tomada na presente pesquisa é a de que o processo de inclusão é altamente complexo, vai além da simples matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular. Assim, defende-se a necessidade de garantir aos alunos com necessidades especiais o pleno desenvolvimento de seu potencial e a apropriação do conhecimento na dimensão mais ampla e exitosa possível. O processo de inclusão coloca inúmeros desafios para a gestão educacional (sistema), gestão escolar (equipe da escola), professores, pais ou responsáveis pelos alunos. Deve-se destacar que as escolas, muitas vezes, enfrentam dificuldades para lidar com os alunos considerados “normais”. O processo de inclusão de alunos com necessidades especiais torna o processo educacional ainda mais complexo e desafiador.

Se considerada como processo inacabado, a inclusão deixa de ter outro atributo, tal como irrestrita, responsável ou condicional. A inclusão, no contexto da prática, sofre uma interpretação ativa, ou seja, resistências, acomodações, adaptações na tentativa de colocar a política em prática. Isso não significa que a escola ou os professores realizam uma inclusão responsável, ou não. Ao contrário, possivelmente todos realizam tentativas, umas mais próximas e outras mais distantes, de incluir os alunos com necessidades educacionais especiais. As tentativas e interpretações estão diretamente relacionadas com o contexto e as condições da escola, da equipe pedagógica, dos professores e da rede de ensino. Portanto, exclui-se nesta pesquisa qualquer atributo à inclusão, entendendo-se que ela ocorre com possíveis limitações do contexto onde está inserida.

1.4 Revisão de Literatura: a situação da pesquisa sobre a política inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola regular

Até os anos 2000, os avanços da educação especial ocorreram numa perspectiva mais integracionista. A partir de 2000, com o Plano Nacional de Educação (2001) e, sobretudo,

com a elaboração e publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), importantes iniciativas voltadas à política de Educação Especial no Brasil foram formuladas. Nesse contexto, muitas pesquisas foram impulsionadas com o objetivo de compreender a inclusão, já que a realidade do Brasil até 2000 era apenas a integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. A política de inclusão era e ainda é um desafio tanto para escola como para os pesquisadores. Entretanto, o movimento inclusivo, norteado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), fomenta uma produção acadêmica ainda maior, que busca a compreensão e os impasses dessa política.

Para constatação desse movimento, a partir do levantamento de teses e dissertações realizado no Banco de Teses da CAPES[13] e na Biblioteca Digital do Portal Domínio Público[14], foram localizadas teses e dissertações, defendidas no período de 2001 a 2010, que focalizam especificamente a política de inclusão[15], conforme apresenta a Tabela 1.

Tabela 1 – Produções acadêmicas na área da política de inclusão (2001 a 2010)

Ano	**Teses**	**Dissertações**	**Total**
2001	-	1	1
2002	-	2	2
2003	-	1	1
2004	1	1	2
2005	1	1	2
2006	-	2	2
2007	-	1	1
2008	-	1	1
2009	2	2	4
2010	-	3	3
Total	**4**	**15**	**19**

Fonte: Organizada pela autora.

As teses e dissertações totalizaram 19 produções acadêmicas, sendo quatro teses (GARCIA, 2004; FRAGELLI, 2005; BASTOS, 2009; GÓES, 2009) e 15 dissertações (CAPELLINI, 2001; ANGELUCCI, 2002; OGURA, 2002; SANTIAGO, 2003; SANTOS,

[13] <http://www.capes.gov.br>
[14] <http://www.dominiopublico.gov.br>
[15] As pesquisas selecionadas, por meio dos resumos e palavras-chaves, estavam voltadas especificamente para a política de inclusão, sendo desconsideradas: as pesquisas voltadas para algum programa específico dentro da política de inclusão; as pesquisas que especificassem alguma deficiência; as pesquisas que tinham como objeto de estudo o atendimento educacional especializado (AEE) enquanto *lócus* de inclusão; as pesquisas voltadas a impactos da inclusão nas famílias e entornos; e as pesquisas sobre a política de inclusão em outros contextos que não o ensino fundamental, como por exemplo, o ensino superior e o ensino de jovens e adultos.

2004; VIANNA, 2005; COSTA, 2006; REZENDE, 2006; LYKOUROPOULOS, 2007; RIOS, 2008; BRUNO, 2009; NUNES, 2009; ALMEIDA, 2010; LAGO, 2010; PEREIRA, 2010).

Alguns desses trabalhos baseiam-se na ideia de que as escolas e professores têm dificuldades e resistências para "implementar" e efetivar a política de inclusão. É possível que esses trabalhos partam do princípio de que o contexto, as escolas e os professores precisam amoldar-se às políticas, ao invés de as políticas serem formuladas de acordo com o contexto (BALL, 1994). Nesse sentido, há pesquisas que apontam a resistência dos professores e equipe pedagógica (VIANNA, 2005; REZENDE, 2006; RIOS, 2008) como um possível entrave para efetivação da política de inclusão, ou ainda o despreparo pedagógico e o descompasso entre a política e a realidade escolar, por meio de leitura acrítica das políticas, apresentaram-se como entraves para efetivação da inclusão (ANGELUCCI, 2002; LYKOUROPOULOS, 2007; SANTIAGO, 2003; SANTOS, 2004; COSTA, 2006; ALMEIDA, 2010; LAGO, 2010). Nesse aspecto, a *theory of policy enactment* parece constituir-se em uma contribuição importante para a análise das políticas de inclusão, na medida em que fundamenta a ideia de que as políticas são colocadas em ação de acordo com o contexto, culturas profissionais, infraestrutura, pressões externas (metas e índices a serem atingidos), suporte oferecido, etc.

Outro fato observado nas pesquisas foi uma conclusão mais ampla dos aspectos que levam ao "fracasso" a inclusão escolar. Segundo Patto (2010), há uma trama de inter-relações das práticas escolares que extrapolam a intencionalidade estatal. Portanto, há condições objetivas no contexto escolar que, sejam ou não previstas nos textos políticos, não se efetivam em alguns contextos por diversos fatores. Alguns autores apontam que, para a efetivação da política de inclusão, os entraves que ocorrem no contexto da prática compõem uma trama de aspectos e relações tais como: infraestrutura inadequada das escolas para o atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais (COSTA, 2006); falta de formação e apoio aos professores nesse processo de inclusão (GARCIA, 2004; FRAGELLI, 2005; LAGO, 2010); e dificuldades para adaptação do currículo (OGURA, 2002).

Há ainda pesquisas que, ao traçarem um paralelo entre classes especiais e classes regulares, indicam que ambas podem coexistir, ou seja, podem somar esforços para que uma educação especial seja bem sucedida (BRUNO, 2009; NUNES, 2009). Para Capellini (2001), a inclusão na classe comum parece uma opção viável para a maioria dos alunos, embora os resultados em termos de rendimento escolar ainda sejam insatisfatórios.

Numa perspectiva mais crítica, algumas teses apontaram que a escola e os professores são produtores de saberes e que os diferentes agentes educacionais têm diferentes

olhares sobre as políticas de inclusão escolar, o que permite interpretações e ações distintas (BASTOS, 2009; FRAGELLI, 2005).

Por fim, algumas pesquisas, à luz de análises das políticas de Educação Especial, constroem premissas importantes acerca da política de inclusão e suas diferentes interpretações (GARCIA, 2004; GÓES, 2009).

CAPÍTULO 2

REFERENCIAL TEÓRICO PARA ANÁLISE DE UMA POLÍTICA DE INCLUSÃO

Este capítulo tem por objetivo apresentar o referencial teórico que constitui a base da presente pesquisa. Esta dissertação, como um todo, fundamenta-se na abordagem do ciclo de políticas formulado por Stephen J. Ball e colaboradores (BOWE et al., 1992; BALL, 1994), a qual oferece elementos para a análise da política de inclusão no que se refere aos contextos de influência, da produção do texto e da prática. Para a análise do tema específico, os alicerces da pesquisa estão nas contribuições de autores que discutem o papel do Estado na definição de políticas (MENDES, E., 2006; ESPINOZA, 2009), o papel da escola (YOUNG, 2007), o direito à educação (CURY, 2002, 2005), e nas discussões sobre currículo (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998). O estudo realizado fundamenta-se, também, em autores que oferecem elementos para a análise da Política de Inclusão (MAZZOTTA, 1982; JANNUZZI, 1992; CARVALHO, 1997, 2000, 2004; BUENO, 1993; KASSAR, 1999; MANTOAN, 2006; FERNANDES, 2007; LAPLANE; GÓES, 2007; GLAT, 2009; PATTO, 2010).

Fomentada pelo referencial teórico apresentado acima, a presente pesquisa busca analisar a política de inclusão em uma perspectiva crítica. O conceito de perspectiva crítica é polissêmico e pode ser empregado em diferentes abordagens teóricas. Neste trabalho esse conceito inclui os seguintes aspectos:

a) a importância da análise das políticas em uma perspectiva de totalidade, buscando abordá-las em sua dimensão histórica, bem como os fatores econômicos, políticos e sociais mais amplos que as influenciam;

b) a compreensão de que as políticas educacionais deveriam ser formuladas no sentido de atender as demandas da população e que tais políticas deveriam estar voltadas à construção de uma sociedade igualitária, inclusiva e democrática;

c) a análise crítica demanda um esforço do pesquisador no sentido de:

- evitar análises voltadas à mera legitimação de políticas ou à sua justificação;

- buscar explicitar possíveis processos de reprodução de desigualdades, de exclusão ou de inclusão "precária, instável, marginal" (MARTINS, 1997), bem como as contradições presentes nas políticas;

- assumir uma atitude contrária a qualquer seletividade no processo de distribuição do conhecimento e o compromisso com a elevação do nível cultural das massas (DUARTE, 2006).

2.1 Papel do Estado na definição de políticas educacionais

Segundo Espinoza (2009), o conceito de política pública pode ser entendido, de acordo com autores da teoria crítica e da teoria funcionalista, como: a) as ações são orientadas ao cumprimento de metas e propósitos específicos; b) as políticas consistem em cursos de ação que são desenvolvidos no transcurso do tempo pelos representantes do governo, e não em apenas decisões isoladas; c) as políticas públicas emergem em resposta a demandas de políticas ou em resposta aos pedidos feitos por outros atores sociais aos representantes e agências do governo; d) o termo "política" denota as ações que os governos efetivamente fazem, e não aquilo que eles intencionam fazer ou dizem que fazem; e) a política pública envolve ações governamentais para lidar com algum problema ou demandas sociais. Ainda segundo Espinoza, uma política educacional inclui, explícita ou implicitamente, pelo menos três elementos: uma justificativa para considerar o problema a ser abordado; um propósito a ser atingido pelo sistema educacional; e uma "teoria da educação" ou conjunto de hipóteses que expliquem como esse propósito será alcançado.

Segundo Carnoy (1986, p. 19), "[...] qualquer estudo do sistema educacional não pode ser separado de alguma análise implícita ou explícita dos propósitos e do funcionamento do setor governamental", pois toda política que de alguma forma busca mudanças no sistema educacional tem por trás de si um sistema governamental. Essas mudanças no sistema educacional por vezes sofrem prejuízos devido aos descompassos governamentais. Exemplo disso é a trajetória das políticas educacionais no Brasil. De acordo com Dourado (2007), a trajetória das políticas tem sido marcada hegemonicamente pela lógica da descontinuidade. Isso demostra a fragilidade do planejamento educacional em longo prazo e estabelece as políticas conjunturais de governo em detrimento às políticas de Estado. Para o autor, "tal dinâmica tem favorecido ações sem a devida articulação com os sistemas de ensino" (DOURADO, 2007, p. 926).

A política pública pode ser considerada uma forma de articulação entre o Estado e a sociedade. Sendo assim, a educação configura-se como uma política pública, ou seja, está presente em qualquer sociedade de economia de mercado e recebe intervenções do Estado (KASSAR, 2007). Mesmo sendo baseada numa concepção específica de Estado e sociedade,

pensada e escrita intencionalmente, a política está sujeita a consequências inesperadas (ESPINOZA, 2009). Isso demonstra um forte descompasso entre teoria sobre políticas públicas em educação, a qual, por vezes, abstrai elementos importantes da prática, e a realidade da escola, que, por vezes, desconhece importantes contribuições teóricas (PARO, 2001).

Esse descompasso gera uma distância ainda maior entre o governo e a realidade das escolas públicas. Além disso, a fim de demonstrar uma aparente preocupação, os próprios organismos de elaboração de políticas educacionais avaliam seus sistemas de ensino, deixando suas ações e concepções ainda mais nebulosas para a sociedade e para o Estado. Exemplo disso é o caso do próprio Ministério da Educação (MEC), que avalia o sistema educacional por meio de provas e exames e, também, da apuração do Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (Ideb). Essa preocupação do MEC em avaliar a qualidade da educação tomando como referência o rendimento escolar, ou um mero ranking entre as instituições de ensino, reduz o papel do Estado e das políticas educacionais, que deveriam promover uma educação com qualidade considerando os fatores intra e extraescolares. Dentre esses fatores, podem ser citados: condições de vida dos alunos e de suas famílias, contexto social, cultural e econômico, condições da própria escola – professores, diretores, projeto pedagógico, recursos, instalações, estrutura organizacional, etc. (DOURADO, 2007).

Assim, o papel do Estado nos delineamentos da política educacional pode ser de omissão, ou de comprometimento com a democratização e qualidade da educação, cabendo aos pesquisadores e teóricos educacionais identificarem e desmistificarem fontes de dominação, exploração, classificação e seleção dentro de um sistema que deveria ser para todos (GARCIA, 2008; ESPINOZA, 2009).

A fim de identificar e desmistificar essas fontes dominantes, a presente pesquisa busca associar a política de inclusão, em seus diferentes contextos – influência, produção do texto e prática – a uma concepção mais ampla de Estado, entendendo que esta política que será analisada é resultante da articulação entre o Estado e a sociedade civil. Vale ressaltar que, como anteriormente apontado, a educação é uma política pública presente em qualquer sociedade de mercado, contudo a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais é uma política contemporânea, delineada justamente pela sociedade atual e por um Estado contemporâneo.

O Estado contemporâneo nada mais é do que um Estado que produz conhecimentos, por meio das universidades, a fim de propor inovações também para a educação (CARNOY,

1986). A sociedade atual é a responsável pelos movimentos e exigências que firmaram a educação inclusiva como direito positivo (CURY, 2005). Assim, esta pesquisa considera que o Estado, fomentado pelos avanços e pesquisas na área, configurou uma política de inclusão que já era uma exigência social previamente estabelecida. Torna-se assim relevante o estudo histórico dos movimentos sociais e dos avanços científicos que culminaram no delineamento da atual política de inclusão.

2.2 Papel da escola

É possível perceber nas políticas educativas da atualidade novas funções sociais atribuídas à escola. O papel da escola tem se tornado cada vez mais relevante, já que, na realidade brasileira, a escola tem atuado de forma assistencial (OLIVEIRA, 2009). Por meio dos programas sociais, tais como Bolsa Família, BPC[16], na Escola[17], Mais Educação[18], Merenda Escolar[19], Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE[20], Programa Saúde na Escola – PSE, o Ministério da Educação tem posto funções mais amplas para a escola e contribuído para que a real função da escola seja posta em questão (OLIVEIRA, 2009).

A crise da escola é uma consequência das mudanças sociais e políticas. Enquanto a sociedade sofre uma constante reestruturação de seus paradigmas e mudanças significativas

[16]O Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social - BPC é um direito constitucional e uma modalidade de provisão de proteção social, viabilizada pela Política Nacional de Assistência Social - PNAS e que constitui uma garantia de renda às pessoas idosas a partir de 65 anos de idade e às pessoas com deficiência, em qualquer idade, incapacitadas para a vida independente e para o trabalho, que comprovem não possuir meios para prover a própria manutenção e nem de tê-la provida por sua família, de acordo com a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993 (BRASIL, 2009).

[17] O Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – Programa BPC na Escola, prioritariamente, na faixa etária de 0 a 18 anos, constitui um Programa Interministerial, sob responsabilidade dos Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Saúde e Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, instituído pela Portaria Interministerial nº 18, de 26 de abril de 2007. O Programa BPC na Escola contempla intervenções com vistas a identificação de barreiras de acesso à educação regular (BRASIL, 2009).

[18] O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos, como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica. (MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12372&Itemid=586>. Acesso em: 20 jan. 2012).

[19] O Ministério da Educação, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, garante a transferência de recursos financeiros para subsidiar a alimentação escolar de todos os alunos da educação básica de escolas públicas e filantrópicas. (MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=216&Itemid=443>. Acesso em: 20 jan. 2012).

[20] O PDDE consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. (MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php/?option=com_content&view=article&id=12320>. Acesso em: 20 jan. 2012).

em sua estrutura, a escola permanece a mesma. Vale ressaltar que a escola já foi um espaço autônomo, consagrado e legitimado. Para Oliveira (2009), a escola perdeu seu monopólio, já que hoje os alunos são os legítimos portadores das culturas. Todavia, não se pode perder de vista que a escola ainda é um espaço de construção de conhecimentos socialmente valorizados.

Portanto, pode-se dizer que o que se espera da escola é que ela continue legitimando posições sociais (OLIVEIRA, 2009). Para Silva (2007), a escola contribui para a manutenção das relações sociais de trabalho. Segundo o autor, nas escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados, os estudantes aprendem subordinação, enquanto que, nas escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores, os estudantes aprendem atitudes de comando e autonomia. Sendo assim, a escola acaba por reproduzir as relações sociais de produção da sociedade capitalista.

Ainda assim, a escola é compreendida como um direito social a que todos devem ter acesso. Nela ocorre a formação da "força de trabalho e concomitantemente a escola atua como agência de assistência social" (OLIVEIRA, 2009, p. 25). Mesmo que a escola tenha pouca possibilidade de inferir no destino de seus alunos, é ela quem determina quem terá acesso aos conhecimentos, quais conhecimentos serão valorizados, e pode, ainda, promover justiça social (OLIVEIRA, 2009).

Muitas vezes, ao minimizar o papel da escola apenas como espaço de acesso à educação, deixa-se esvair um relevante significado. A escola é um lugar importante para a aprendizagem sistematizada e intencional (DE MASI, 2008), entretanto percebe-se que o fato de a criança "estar na escola" por vezes não traz a garantia de apropriação do conhecimento. Ao indagar, por exemplo, "Quem recebe a escolaridade" e "O que o indivíduo recebe?", Young (2007) questiona aspectos do propósito da escolaridade.

O documento está, de fato, preocupado em responder à primeira questão proposta por Young (2007). Essa política explicita que:

> A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. (BRASIL, 2008, IV).

Assim, na perspectiva da Educação Inclusiva o papel da escola está centrado em: a) receber os alunos antes atendidos por escolas especiais; b) permitir a participação desses alunos no contexto e nas práticas escolares; e c) garantir a aprendizagem dos alunos especificados. É interessante notar que receber alunos com necessidades educacionais

especiais e permitir sua participação nas escolas regulares já eram pressupostos possíveis nas décadas de 1980 e 1990, na perspectiva da integração. O inovador seria garantir-lhes a apropriação do conhecimento somente no ensino regular.

O papel da escola, que não poderia ser esquecido nas políticas e práticas educacionais, é o de garantir a apropriação do conhecimento poderoso, que é negado a muitos alunos pela classe dominante, preocupada com o conhecimento dos poderosos (FRIGOTTO, 1989; YOUNG, 2007). Isso significa que existem conhecimentos que são valiosos, socialmente construídos e universais que não são adquiridos na vivência familiar do aluno, mas que, obviamente, são necessários. "É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como *conhecimento poderoso*" (YOUNG, 2007, p. 1296, grifos do autor).

A escola é um espaço, talvez o único de muitos alunos, de apropriação do conhecimento poderoso. Nesse sentido, essa instituição deve refletir se sua organização curricular garante esta apropriação (YOUNG, 2007), ou seja, se promove justiça por meio da disposição curricular.

> Portanto, minha resposta à pergunta "Para que servem as escolas?" é que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho. (YOUNG, 2007, p. 1294).

De fato, o conhecimento poderoso é um "conhecimento independente de contexto" (YOUNG, 2007, p. 1296), que pode estar distante do contexto escolar. Duarte (2006, p. 93) aponta para a "importância da relação orgânica que deveria existir entre a produção de conhecimento nos programas de pós-graduação em educação e a universalização do conhecimento por meio do sistema educacional", para a superação desse distanciamento. Este é um diálogo necessário. A produção do conhecimento poderoso deve estar intrinsecamente relacionada à sua aquisição por parte da escola, caso contrário o currículo escolar será construído baseado em experiências e contextos tão singulares que acabará por deixar os alunos nas mesmas condições em que já estão, tornando-se, assim, um instrumento inútil (YOUNG, 2007).

Por fim, em meio à crise em que a escola e seu real papel se encontram, verifica-se a necessidade de políticas educacionais que realmente tenham força para mudar a situação para melhor (OLIVEIRA, 2009), a fim de garantir não apenas o acesso, mas também o conhecimento a todos os alunos.

2.3 Discussões sobre currículo

Tendo em vista que o currículo é um instrumento essencial para a garantia do conhecimento poderoso para todos os alunos, faz-se necessária uma discussão acerca de aspectos fundamentais sobre o currículo escolar. “O currículo não é um conceito abstrato que existe fora e independentemente da experiência humana, e sim um modo, historicamente construído, de organizar um conjunto de práticas educativas” (GLAT; PLETSCH, 2011). Ou seja, o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural, por isso não pode ser compreendido fora da experiência humana. Ao recorrer à etimologia da palavra currículo, pode-se dizer que currículo é uma pista de corrida, um caminho, uma trajetória ou, ainda, um percurso a seguir (SILVA, 2007; OLIVEIRA; MACHADO, 2009). Por ser compreendido como uma trajetória ou um percurso, o currículo, por muito tempo, tem sido entendido como um conjunto de fragmentos do conhecimento, que, quando apreendido em sequência, resulta no sucesso escolar dos alunos. Ou, ainda, o currículo pode ser compreendido como um conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo (GIMANO SACRISTÁN, 2000). Sendo assim, “se uma criança não consegue aprender o currículo através desse tipo de abordagem, ela falhou, e, em alguns casos, é excluída das turmas de educação regular” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 236).

No entanto, a busca por acabar com toda natureza de segregação e exclusão na sociedade atual choca-se com a estrutura escolar dominante e a organização curricular já posta (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998). Ao se deparar com uma padronização curricular, encontrada nos sistemas educacionais, a própria organização escolar acaba por ferir o direito à educação obrigatória. Ao construir o currículo e torná-lo inflexível, a escola acaba por classificar um grupo de alunos aos quais ele se aplica, deixando outros grupos à margem.

Nesse sentido, não basta à escolaridade tornar-se obrigatória. A construção do currículo escolar deve se dar em pontos de partida diferentes, para sujeitos diferentes; ou seja, deve se dar por meio de práticas compensatórias para aqueles que mais necessitam do ensino, aqueles desfavorecidos de capital cultural. (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998). Entretanto, o ponto de chegada, o fim último do currículo, deve ser a aprendizagem de todos. Em outras palavras, “embora os objetivos educacionais para todos os alunos possam continuar sendo os mesmos, os objetivos específicos da aprendizagem curricular podem precisar ser individualizados para serem adequados às necessidades” de cada aluno (STAINBACK et al., 1999).

Para que todos os alunos tenham acesso ao currículo comum, é necessário adapta-lo às necessidades específicas de cada um. Os autores Stainback et al. (1999) propuseram as seguintes estratégias para a adaptação do currículo escolar:

1) Uso de objetivos de ensino flexíveis – os objetivos do ensino devem considerar as capacidades individuais.
2) Adaptação da atividade – as atividades devem ser modificadas para que determinado aluno possa participar com os demais e atingir os objetivos.
3) Adaptações múltiplas – além das adaptações curriculares isoladas, várias modificações podem ser implementadas simultaneamente.

Na concepção desses autores, o currículo deve ser adaptado de acordo com as diferentes necessidades existentes na sala de aula. Isso é um grande desafio para a escola, já que esta deve desenvolver um plano educacional relevante, que satisfaça às necessidades individuais do aluno e faça sentido no contexto do ensino regular (GIANGRECO, 1999).

As adaptações curriculares são ajustes realizados no currículo para que ele esteja apropriado à diversidade de alunado. A adaptação supõe modificações organizativas, nos objetivos e conteúdos, nas metodologias e organizações didáticas, na organização do tempo e da avaliação (OLIVEIRA; MACHADO, 2009). A adaptação curricular tem como objetivo promover a construção do conhecimento a todos os alunos, já que muitas vezes a simples inserção física do aluno especial numa turma comum, sem adaptações no currículo e na dinâmica pedagógica, não proporciona sua participação e aprendizagem (GLAT; PLETSCH, 2011).

2.3.1 Discriminação positiva para justiça curricular

Umas das condições prévias para o direito à educação é a inclusão. Ao incluir uma diversidade enorme em seu interior, a escola deve oportunizar igualdade na qualidade do ensino para todos. Para Gimeno Sacristán (2002), há duas maneiras de tratar a desigualdade entre os indivíduos que entram na escola: a) distribuindo os bens (entendidos aqui como bens escolares, ou seja, o conhecimento) de forma estritamente igualitária, ou b) distribuindo os bens em igualdade proporcional às necessidades.

Nesse sentido, em situações como a educação, "desiguais pontos de partida implicariam desigualdade no aproveitamento de um bem seguindo a norma igualitária" (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 251). Portanto, como visto anteriormente, a compensação, ou a discriminação positiva a favor dos que têm menos oportunidade seria um princípio de

justiça. O direito à educação sem essa justiça de redistribuição conduz à desigualdade, ou seja, o currículo comum, proposto para diferentes estudantes, conduz a oportunidades desiguais de saída do sistema educacional. Se esse mesmo currículo for distribuído de forma compensatória aos que mais necessitam, pode alcançar a justiça e a desejada educação para todos ao fim do processo escolar. A justiça curricular, portanto, implica conceder aos de menor oportunidade a compensação ou a "discriminação positiva" curricular, a fim de que todos alcancem o direito à educação, já que "a mera afirmação de direitos esquece que, sem certas condições prévias, esses direitos ficarão somente em reconhecimentos formais" (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 253).

A educação é entendida hoje como direito de todos. E qualquer política educacional deveria possuir como critério a igualdade, a fim de proporcionar esse direito. O currículo apresenta-se, pois, como uma alternativa de proporcionar a todos os alunos as mesmas aprendizagens. Há que haver uma universalidade do ensino que se transforme em obrigatoriedade e terminalidade da educação. Do contrário, um multiculturalismo relativista levaria a uma diversidade extrema em diferentes espaços e dentro de um mesmo espaço (GIMENO SACRISTÁN, 2002). Por isso, torna-se possível pensar que a igualdade pode ser alcançada pelo currículo comum, se este for distribuído de forma desigual, mas justa.

Partindo do sentido de currículo como um caminho ou uma pista, a justiça curricular seria adaptar as estruturas escolares e as metodologias didáticas para um possível progresso de todos, sem que o progresso de um interferisse no progresso de outro. Em outras palavras, seria:

> Uma espécie de estrada larga, com múltiplas pistas, em que todos correm em diferentes velocidades, sem competição e sem interferências, e onde se pode mudar a pista com facilidade... Sem admitir na etapa obrigatória que 'os rápidos', para sê-lo sem obstáculos, tenham que correr sozinhos, separados dos 'mais lentos'. (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 255-256).

Diante disso, pode-se dizer que a escola poderia ser mais inclusiva, visto que considera a diversidade dos alunos e não os segrega em instituições ou agrupamentos de estudantes. Na prática escolar, a justiça curricular e a inclusão possivelmente são garantidas por flexibilizações curriculares, por meio do emprego da pedagogia diferenciada e outras estratégias que permitam o atendimento das diferenças dos alunos na sala de aula. A efetivação da Educação Inclusiva coloca em questão as pedagogias uniformizadoras e destaca a necessidade da diferenciação pedagógica. Por isso, a igualdade está estreitamente ligada às diferenciações curriculares. Para Gimeno Sacristán (2002), a educação é democrática quando

regida pela igualdade ao mesmo tempo em que reconhece a diversidade cultural, a singularidade da política educacional e as condições dos contextos escolares.

2.4 Direito à educação

Um pressuposto frequente nas políticas públicas de inclusão é o direito de todos à educação. Isso porque muitos dos movimentos mundiais angariaram diretos sociais e direito à educação para todos. Entretanto, para Cury (2002, p. 246), "como se trata de um direito reconhecido, é preciso que ele seja garantido e, para isso, a primeira garantia é que ele esteja inscrito em lei de caráter nacional". Assim, faz-se necessária uma análise do percurso desse direito ao longo das constituições brasileiras[21], que são leis de caráter nacional.

Antes da criação de um Ministério para a Educação, em 1931, as Constituições de 1824 e de 1891 nada revelavam da educação no país, isso porque se entendia que a educação era assunto de cada estado, portanto à Federação não cabia legislar. Mesmo na Constituição de 1891, de caráter antidemocratizante, reafirmava-se a descentralização definida pela Constituição de 1824 e colocava-se o governo central como responsável em criar escolas superiores e secundárias; portanto, não se previa escolarização obrigatória. Após a Revolução de 30 e a efervescência de novos paradigmas educacionais, a Constituição de 1934 dedica um capítulo à Educação (capítulo II). O avanço se dá na afirmação do direito de todos à educação (art. 149) e nos meios de efetivá-lo, afirmações estas que, nas duas primeiras Constituições não eram nem citadas e depois passam a ser aceitas pela Assembleia Constituinte, como afirma Rocha (2005, p. 125):

> A aceitação pela Assembléia Constituinte desses dois pontos, o direito universal à educação básica e os meios de efetivá-lo, representa uma vitória considerável do ator renovador, pois reverte predisposições da Assembléia, configuradas nos dois primeiros anteprojetos, que sequer afirmavam o direito à educação para todos, e muito menos especificavam os meios.

Os meios de efetivação da política seriam garantidos com 20% de aplicação de impostos do governo federal, 20% do governo estadual e 10% dos impostos do governo municipal aplicados à educação. Vale lembrar que essa Constituição aponta para a formulação do Plano Nacional de Educação como dever da União.

[21] Optou-se por realizar um breve estudo das Constituições Brasileiras, dando maior atenção ao direito à educação em cada uma delas. Assim, as constituições não receberão profunda análise ao longo deste texto, ainda que haja outros aspectos importantes a serem discutidos.

Contudo, devido aos acontecimentos políticos de novembro de 1937, a Constituição de 1934 foi rapidamente superada pela de 1937, de tendência antidemocratizante. Além de outros aspectos, é importante ressaltar que um prejuízo à educação, na Constituição de 1937, foi a ausência de impostos definidos e uma educação tão somente voltada à profissionalização, destinada, sobretudo, às classes menos favorecidas.

Passado o Estado Novo, a Constituição de 1934 é retomada na nova Carta Magna de 1946, que traz avanços significativos em si. Retoma-se o investimento dos impostos governamentais à educação – 10% do governo federal e 20% dos governos estaduais e dos governos municipais – e principalmente as discussões para a elaboração das Leis de Diretrizes e Bases da Educação. O efeito da Constituição de 1946 resultou na primeira Lei Geral de Educação, de nº 4.024/1961. Além disso, ela

> [...] permitiu a descentralização dos sistemas de educação e recriação dos Conselhos de Educação com funções normativas. Ainda na vigência desta LDB, foram instituídos o salário-educação e a pós-graduação. (BOAVENTURA, 2005, p. 196).

No entanto, em 1967 uma nova Carta Magna aboliu verbas para a educação e o ensino. Em todo projeto e debate desta Constituição pouco se discutiu o direito à educação. Porém, em 1969 é retomada em Constituição – Emenda Constitucional nº 1 – a verba destinada à educação, agora com 20% apenas dos recursos do município, e há uma valorização da iniciativa privada na educação.

Enfim, em 1988, promulga-se em cinco de outubro a nova e ainda vigente Constituição da República Federativa do Brasil. Vale lembrar que nos três anos que antecederam a Constituinte formou-se o Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, que influenciou fortemente nas propostas da Constituinte. Um aspecto importante desse Fórum é que pôs em debate a garantia do direito à educação e os meios de efetivá-lo:

> Para garantir a todos o direito à educação pública, o Estado deveria manter programas sociais, devidamente orçamentados no seu setor específico, tais como alimentação, material escolar, atendimento médico e bolsas de estudo no ensino público, quando a simples gratuidade não permitisse que o aluno continuasse seu aprendizado. (PINHEIRO, 2005, p. 262).

De certa forma, o direito à educação já se fazia presente ao longo das Constituições (desde 1934). O aspecto inovador é a presença dos mecanismos para garantia desse direito, como observamos anteriormente. Isso significa que as discussões do Fórum em torno dos meios de efetivação foram incorporadas à Constituição de 88. Esta, por sua vez, representou

um grande avanço para o país, ao garantir o ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo[22] (CF, art. 208, VII, § 1º), e ao afirmar que compete ao Poder Público "recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola" (CF, art. 208, VII, § 3º).

O direito à educação na Constituição de 1988 torna-se, pois, um direito subjetivo, ou seja, de interesse do indivíduo e do Estado. A preocupação está em saber de que forma o Estado tornará a educação acessível a todos, visto que ela é direito de todos. Para Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 170), "a obrigatoriedade implica que a instituição escolar acolhe todo tipo de alunos/as que podem se beneficiar desse direito nas idades que aquela compreenda". Ou seja, a educação é uma oferta para todos, é aceitar a todos como são no contexto em que se encontram. Esse é, portanto, o discurso da inclusão, que pressupõe estruturar a escola em função das necessidades dos alunos (MANTOAN, 2006).

Receber todos na escola implica receber crianças em diferentes ritmos e possibilidades de aprendizagem, o que, por muitos anos, incitou o sistema educativo a segregar os alunos "atípicos" dos "normais", como veremos a seguir.

2.4.1 Exclusão e Inclusão

A educação para a demanda de alunos com necessidades educacionais especiais caminhou um percurso mais longo para obtenção do direito à educação. Aliás, essa defesa do direito à educação para pessoas com necessidades educacionais especiais é uma atitude muito recente em nossa sociedade (MAZZOTTA, 2005).

Há algumas concepções na área da educação que apontam uma perspectiva histórica de exclusão e marginalização desses alunos da sociedade e da escola. Mesmo com o advento da integração ou da inclusão, a lógica da exclusão ainda está internalizada na sociedade e nos processos educativos (PATTO, 2010; FREITAS, 2002; CARVALHO, 2004; ANGELUCCI, 2006; MANTOAN, 2006; MENDES, E., 2006; BRASIL, 2008; PAN, 2008). Para esses autores, mesmo com a garantia do direito à educação, a exclusão está presente na escola atual por meio das próprias políticas e práticas educacionais, como, por exemplo, na organização curricular, na escolha dos conhecimentos a serem ensinados e na concepção tradicional de educação arraigada nos professores e gestores. Na concepção de Freitas (2002) e Carvalho (2004), as práticas de exclusão ocorrem de forma branda ou até invisíveis, tanto para aqueles

[22] "Consagrado por este reconhecimento, o direito público subjetivo implica ao Estado seu dever de atender a todos os maiores de sete anos no cumprimento dos anos de escolaridade" (CURY, 2002, p. 260).

que as exercem, como para aqueles que sofrem a exclusão, a qual pode não se materializar pela separação física ou espacial, mas é simbólica. Para Pan (2008), pode-se entender que o direito à educação está garantido em forma de lei, contudo estar na sala de aula regular, ou na escola regular, não assegura que os alunos com necessidades educacionais especiais não sejam excluídos. Ainda para Gimeno Sacristán (2001), quando a obrigatoriedade da educação torna-se efetiva, surge a ideia de fracasso escolar como marca interna. Segundo o autor, fracassar é ser excluído, atribuindo-se assim ao aluno o afastamento das benesses da escolaridade; ou seja, a exclusão é causada pelo fracasso do aluno e não da escola obrigatória.

Ao se refletir sobre a exclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais enquanto categoria explicativa, geralmente elas são desconsideradas como sujeitos históricos. Assim, para alguns autores (MARTINS, 1997; GARCIA, 2004), não existe exclusão nesse sentido. Há, no entanto, uma inclusão precária, instável e marginal, ou seja, a exclusão deixa de ser algo fixo ou oposto à inclusão, a fim de ser compreendida como processo de contradição no desenvolvimento da sociedade capitalista.

Para Garcia (2004, p. 30-31), esses dois posicionamentos são defendidos por:

> 1) aqueles que compreendem a exclusão como conjunto de problemas sociais e a inclusão como solução para os mesmos; e 2) aqueles que percebem a relação inclusão/exclusão como constituinte permanente neste momento histórico.

Ambas as contribuições consideram que a inclusão não ocorre somente com a garantia do direito à educação. Assim, historicamente a sociedade tem buscado mecanismos para a garantia desse direito às pessoas com necessidades educacionais especiais, que, para Mazzotta (1982, 2005), estão marginalizadas do processo educativo.

2.4.2 Da marginalização à integração

A marginalização das pessoas com necessidades educacionais especiais não ocorre apenas no processo educativo, mas sugere a ausência de qualquer forma de atendimento organizado na sociedade, seja de caráter médico, assistencial ou educacional. O processo de marginalização ocorre de modo geral, quando há falta de conhecimento sobre certas coisas e certas situações que causam temor à sociedade (MAZZOTTA, 2005). Isso aconteceu ao longo de muitos anos com as pessoas que possuíam a condição de “inválido”, deficiente ou “incapacitado” para uma sociedade que pouco conhecia sobre as necessidades educacionais especiais (MAZZOTTA, 1982). Foi somente no século XVI que iniciou o período de segregação, quando todos aqueles que não se encaixavam nos padrões de normalidade eram

separados da sociedade e enclausurados (FERNANDES, 2007). Segundo Mendes, E., (2006, p. 387-388), "a segregação era baseada na crença de que eles seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados".

A segregação e o avanço das ciências instigaram médicos e cientistas a buscar possibilidades de tratamentos para essa demanda. Houve também movimentos sociais na década de 60, em busca dos direitos humanos, que sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos minoritários e tornaram a segregação uma prática intolerável (MENDES, E., 2006). É interessante ressaltar que uma primeira ruptura com o processo de marginalização das pessoas com necessidades educacionais especiais é assistencialista. Assim a educação especial foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral (MENDES, E., 2006). Ainda que a lógica inicial desse processo esteja em proteger os incapazes, os serviços de assistência tinham cunho filantrópico e humanitário (FERNANDES, 2007; MAZZOTTA, 1982). Os precursores desses serviços assistenciais foram os europeus, nos séculos XVIII e XIX.

Numa análise histórica criteriosa, Mazzotta (2005) constata que a primeira obra impressa sobre "educação de deficientes" foi produzida na França, em 1620, e a primeira instituição especializada na educação de "surdos-mudos" foi fundada em Paris, em 1770. Daí em diante outros trabalhos pioneiros importantes[23] ocorreram na Europa, a saber:

- Fundação do *Intitute Nationale des Jeunes Aveugles*, em Paris, em 1784. Esse instituto desencadeou reações positivas por não se tratar apenas de um asilo, mas incluir a preocupação com o ensino dos cegos (MAZZOTTA, 2005).
- Fundação de uma instituição encarregada de educar coxos, manetas e paralíticos, na Alemanha, em 1832 (MAZZOTTA, 2005).
- Estudos do médico Jean Mar Itard, que já no século XIX utilizou métodos sistematizados para o ensino de deficientes ou retardados mentais. Os procedimentos de treinamento e exploração dos canais sensoriais para aprendizagem alastraram-se por toda Europa (MAZZOTTA, 2005; FERNADES, 2007).
- Estudos de Maria Montessori em internatos de retardados mentais em Roma e de Alice Descoeudres para retardados mentais leves na Bélgica foram de grande importância para a evolução da educação especial (MAZZOTTA, 2005).

[23] As primeiras experiências e trabalhos destinados às pessoas com deficiência tornaram-se marcos importantes na história da educação especial. Essas instituições movimentaram as concepções da época a fim de promover um avanço educacional a esta demanda. Não se excluí o fato de serem insuficientes e incipientes.

Após as primeiras experiências europeias se alastrarem, nos Estados Unidos, é fundada a primeira escola para surdos, em 1817. Já no ano de 1832, em Massachusetts e em Nova York, foram fundadas escolas para cegos. Em Massachusetts também foi criado o primeiro internato público para deficientes mentais. A partir de 1850 os Estados Unidos cresceram em escolas residenciais, um modelo europeu que em meados do século XIX, por serem consideradas inapropriadas para a educação do deficiente mental, são substituídas por classes especiais. Em 1950, os pais de crianças com desenvolvimento mental retardado começam a se preocupar com o atendimento a essas crianças nas escolas públicas primárias e organizam a *National Association for Retarded Children* - NARC, que no Brasil se estruturou na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, anos mais tarde (MAZZOTTA, 2005).

Concomitantemente com as primeiras experiências, inicia-se um movimento de pais, amigos e pessoas com deficiência reivindicando o direito à educação ofertada em escolas regulares, com as demais crianças e jovens. Os movimentos, denominados integração, iniciaram ao final da década de 1960, nos países nórdicos, em especial na Dinamarca. Esse processo expande-se e ganha força nos Estados Unidos, mas somente na década de 1980 ele chega ao Brasil (MANTOAN, 2006; FERNANDES, 2007; PAN, 2008).

A integração escolar é uma busca à garantia do direito à educação, já que se refere à inserção de alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum. Para Mendes, E. (2006), a integração possui:

1. Argumentos morais: presentes nos discursos de que todas as crianças com deficiência teriam o direito de acessar todos os programas e atividades das demais crianças.
2. Fundamentos racionais: baseados no benefício tanto para os portadores como para os alunos sem deficiência.
3. Bases empíricas: achados da pesquisa educacional, como, por exemplo, formas de ensinar as pessoas com deficiência e, posteriormente, “o que”, “para que” e “onde” elas poderiam aprender.
4. Ações políticas: movidas pela pressão de grupos organizados, pais e profissionais em garantir os direitos fundamentais e evitar discriminação.
5. Bases econômicas: o custo elevado dos programas segregados em meio à crise do petróleo nas décadas de 60 e 70 tornou conveniente adotar a ideologia da integração pela economia que ela representaria para os cofres públicos.

Paulatinamente esses interesses foram estabelecendo bases legais e tornando a oferta educacional a essa demanda obrigatoriedade do poder público. A integração escolar oferece diferentes possibilidades de inserção dessa demanda, garantindo ao aluno transitar no sistema escolar, desde a classe regular de ensino até o ensino em escolas especiais. Assim, a escola regular é mais um dos espaços de atendimento para essa demanda, que pode ser atendida também em escolas especiais, classes especiais, ensino itinerante, sala de recursos, classes hospitalares, ou ainda em ensino domiciliar (MANTOAN, 2006; PAN, 2008; GLAT, 2009), como podemos observar na Figura 1[24].

Figura 1 – Sistema de Castata: níveis de integração

Fonte: Goffredo (2007).

O processo de integração segue os critérios de normalização e condições individuais de cada aluno. Ou seja, a escola não modifica sua estrutura ou suas práticas pedagógicas, apenas oferece outros espaços de atendimento àqueles que não se adaptam, ou "não acompanham" as atividades do contexto escolar. Para esses alunos são desenvolvidos programas, currículos e avaliações especiais (MANTOAN, 2006; FERNANDES, 2007; PAN, 2008). Todas essas práticas fora do contexto escolar resultaram na educação especial, que tinha por objetivo fazer o aluno ingressar no sistema comum. Exemplo disso é que nas décadas de 1970 e 1980 ocorre a implementação e ampliação das classes especiais nas escolas

[24] A Figura 1 - Sistema de Castata: níveis de integração, é utilizada na obra de Goffredo (2007), mas foi adaptada, pela autora, originalmente da obra de Berdine e Blackhurst (1981).

básicas públicas brasileiras, na época sob responsabilidade dos sistemas estaduais (KASSAR, 2007; PAN, 2008). Contudo, Fernandes (2007, p. 31) alerta que:

> a educação especial passou a ser compreendida como um sistema paralelo e localizado hierarquicamente, subalterno ao ensino regular. Os alunos que não tivessem condições acadêmicas de aprender, isto é, de acompanhar em igual tempo a metodologia e de entender os objetivos, os conteúdos e a avaliação desenvolvidos, deveriam ter seu atendimento realizado em outros espaços, cuja programação estaria voltada a minimizar as dificuldades apresentadas e se possível oportunizar o (re) ingresso ao contexto regular, o que, via de regra, não acontecia.

É no (re) ingresso ao ensino regular dos alunos que apresentam dificuldades de aprender que paira o amplo debate sobre direito à educação numa perspectiva integracionista. Se um aluno, por diversos fatores, não retorna para a classe regular de ensino, então seu direito é negligenciado. E, se ao invés de trabalhar para a (re) inserção dessa demanda ao ensino comum, cria-se um sistema paralelo de educação que não objetiva esse retorno, então o papel da escola fica fragilizado, como se problematizará adiante.

2.4.3 Da integração ao direito à educação inclusiva

O processo de inclusão se configurou a partir de questionamentos, alguns apontados anteriormente que, em síntese, são os seguintes:

- superação da segregação por outro modelo mais eficaz, que não a integração, a fim de garantir o direito à educação para todos;

- consideração das necessidades educacionais especiais não como algo a ser normalizado, corrigido e modificado (FERNANDES, 2007);

- contestação da educação especial configurada no sistema de cascata, normalização e condições subjetivas do sujeito (PAN, 2008);

- necessidade de um novo paradigma social e educacional para superação da exclusão, desigualdade social e marginalização (GARCIA, 2004; MANTOAN, 2006).

Acredita-se que o conceito "inclusão" é oriundo da contemporaneidade, por compor o *corpus* das políticas educacionais, principalmente das políticas de educação especial, em meados da década de 1990. Nesse contexto histórico, em que a escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão e a sociedade sofre um aumento desenfreado da desigualdade social, a inclusão aparece como um novo paradigma social, capaz de superar a ordem social estabelecida e a exclusão social (GARCIA, 2004; MANTOAN, 2006; FERNANDES, 2007; LAPLANE; GÓES, 2007).

A inclusão veio como pressuposto para questionar práticas e políticas educacionais e o próprio conceito de integração, com o qual é incompatível. Ela visa à inclusão de todos na escola e para isso a escola deve se estruturar em função de cada necessidade que surge. Assim a dicotomia entre escola regular e escola especial nessa perspectiva não existe, já que a escola regular torna-se o único espaço de aprendizagem a atender a todas as diferenças, sem trabalhar à parte com alguns educandos (MANTOAN, 2006).

Entretanto, para Garcia (2004), a saída do conceito de integração dos documentos oficiais não eliminou o impasse integração – inclusão; ao contrário, a inclusão ocupa uma posição de confronto com a inclusão total e irrestrita. Isso porque há um grupo dos chamados "inclusionistas" que considera inviável a classe regular sofrer as alterações que seriam necessárias para atender a todos os alunos, por isso entende que os serviços paralelos são importantes e necessários para a inclusão. Em contrapartida, o grupo dos "inclusionistas totais" acredita que a escola pode ser modificada a ponto de incluir toda diversidade de alunos, portanto é contra qualquer serviço de atendimento fora da sala de aula regular (GARCIA, 2004).

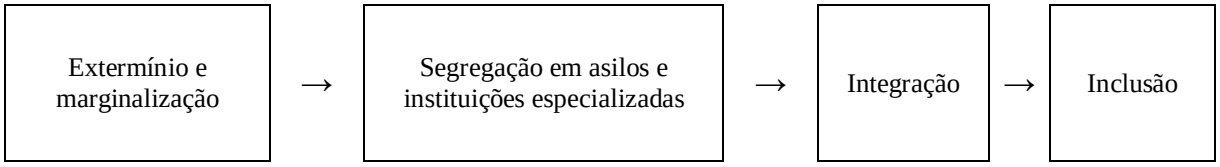
Assim, a chamada inclusão total e irrestrita é uma tentativa de retirar do aluno a causa do fracasso escolar e colocá-la na escola. Para Mantoan (2006, p. 21):

> É uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas. Sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa o que e como a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, evasão, discriminação, exclusão, enfim.

O discurso da inclusão se legitima como direito à educação na medida em que a escola, para muitos alunos, é o único espaço de aprendizagem e acesso ao conhecimento (MANTOAN, 2006). Vale salientar que a permanência de serviços paralelos ao ensino regular, tais como salas de apoio, classes especiais, escolas especiais, entre outros, pode contribuir para a manutenção das atuais práticas escolares excludentes. Todavia, a crença de objetivos específicos como estratégia para atender às especificidades de cada aluno pode levar ao empobrecimento curricular e, por consequência, colocar em questão o papel da escola (GARCIA, 2004).

A fim de sintetizar todo processo histórico aqui abordado, pode-se expressá-lo por meio do quadro a seguir:

Quadro 2 – Fases do processo histórico vivenciado por pessoas com necessidades especiais



Fonte: Adaptado de Fernandes (2007).

Vale ressaltar que este processo não ocorreu de forma linear na prática. Como visto, a descontinuidade política que a Educação Especial passou e ainda passa ao longo da história do Brasil afetou de certa forma a concepção atual de educação para todos, retardando o processo de inclusão. No município pesquisado, por exemplo, a descontinuidade de políticas em cada gestão tornou o processo de inclusão atual fragilizado e, por vezes, ineficiente.

Em síntese, pode-se dizer que o direito à educação não significa direito ao acesso à escola. A escola pode ou não satisfazer o direito à educação, considerando aspectos[25] fundamentais, como, por exemplo, o currículo, a formação dos professores, a infraestrutura e processos educacionais.

Por fim, os conceitos mencionados oferecem elementos teóricos para a análise da política de inclusão no município de Ponta Grossa, entendendo-se a educação como um direito de todos, e que é essencial buscar a efetivação de um currículo e de uma escola acessível, ou seja, garantir que todos os alunos possam aprender e se desenvolver no processo de escolarização. Essas metas são particularmente mais complexas no contexto da Educação Inclusiva, pois uma série de estratégias e de atendimento especializado é necessária para que isso possa se efetivar: estratégias de pedagogia diferenciada, salas de recursos multifuncionais, atendimento educacional especializado dentro das salas de recursos e também na classe regular, aumento do número de professores, formação continuada dos profissionais da educação para o atendimento dessas demandas, melhorias da infraestrutura das escolas (por exemplo, para garantir acessibilidade). Tais condições são essenciais para a efetivação da Educação Inclusiva e nem sempre são disponibilizadas para todas as escolas. Assim, as dificuldades para a implementação da Educação Inclusiva referem-se tanto a aspectos relacionados à formação dos professores quanto à infraestrutura disponível.

Com base nessa perspectiva, os capítulos seguintes apresentam os principais aspectos da política de inclusão na Rede Municipal de Ponta Grossa.

[25] Alguns aspectos apontados por McCowan (2011) não serão explorados neste trabalho, contudo são considerados significativos para a autora.

CAPÍTULO 3

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa tem por objetivo investigar a política de inclusão da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, buscando compreendê-la em seus diferentes contextos (contexto de influência, contexto da produção do texto e contexto da prática). Para a análise desse objeto, a pesquisa fundamenta-se na abordagem do ciclo de políticas, formulada por Richard Bowe e Stephen Ball (BOWE et al., 1992; BALL, 1994). Essa abordagem adota uma orientação pós-estruturalista e destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, apontando a necessidade da análise política no contexto micro, articulando-o com o contexto macro (MAINARDES, 2007). Assim, esse referencial atende também ao objetivo da pesquisa, que busca historicizar a política inclusiva no macrocontexto, bem como compreendê-la em seu contexto local: a Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa.

Numa concepção inicial, Bowe et al. (1992) caracterizaram o processo político de forma contínua e composta por três arenas: política proposta – referente à política oficial e suas intenções; política de fato – referente aos textos políticos e legislativos; e, por fim, a política em uso – referente aos discursos e práticas institucionais emergentes do processo de implementação da política (MAINARDES, 2006, 2007). Contudo, ao observarem que essa linguagem apresentava certa rigidez, comprometendo assim a concepção do ciclo contínuo de políticas, na obra *Reforming education and changing schools*, publicada em 1992, Bowe, Ball e Gold apresentaram uma versão mais refinada do ciclo de políticas, com a formulação de uma perspectiva contínua, atemporal e não linear de três contextos do processo de formulação. Nele os autores propõem a análise da formação do discurso da política e da interpretação ativa[26] que os profissionais que atuam na prática fazem para relacionar os textos da política com a prática. Cada um desses três contextos representa arenas, lugares e grupos.

O primeiro deles, o contexto de influência, expressa os interesses e ideologias dos grupos em busca de legitimar seus discursos, para assim exercer influências nas esferas públicas. Vale ressaltar que há um conjunto de arenas públicas mais formais, como, por exemplo, comissões e grupos representativos, que podem ser palco de articulação de influência (MAINARDES, 2006, 2007). Nesse sentido, a presente pesquisa busca analisar a

[26] A noção de "interpretação ativa" envolve a identificação de processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (BALL; MAINARDES, 2011).

história da Educação Inclusiva no contexto internacional, no contexto nacional e também no contexto local.

O segundo contexto possui relação simbiótica com o contexto de influência. Portanto, enquanto o primeiro está frequentemente relacionado com os interesses mais estreitos e ideologias mais dogmáticas, os textos políticos geralmente se apresentam articulados com a linguagem do interesse público mais geral (MAINARDES, 2007). Bowe e Ball denominam esse segundo contexto de produção de texto. Os textos políticos resultam de disputas e acordos de diferentes grupos, mas a política não constitui resultado apenas de um momento legislativo. Assim, entendendo-se que os textos políticos representam a política, eles devem ser compreendidos em seus contextos, ou seja, em seu tempo e local.

Os textos analisados nesta pesquisa constituem, segundo Lüdke e André (1986), uma fonte poderosa para fundamentar afirmações do pesquisador, além de serem uma fonte de informações que surge em um determinado contexto, ao mesmo tempo em que fornece informações sobre esse contexto. Portanto, essa análise torna-se fundamental para compreensão da trajetória histórica e constituição política da Educação Especial.

Por fim, o contexto da prática é aquele em que os textos e discursos são (re) interpretados, recriados, ou seja, "traduzidos[27]" pelos sujeitos que lidam diretamente com a implementação da política e que podem modificar aspectos da política. De acordo com Ball e Bowe (1992), é nesse contexto que a política está sujeita à interpretação e recriação. É nele, também, que a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original (MAINARDES, 2006). Na prática todo texto político sofre tradução, uns mais e outros menos, e essa tradução acontece para que esse tipo de texto ocorra dentro do possível na prática, considerando seus múltiplos fatores de adaptação e reinterpretação do texto: realidade socioeconômica; participação e envolvimento dos gestores, professores e comunidade escolar no delineamento da política, entre outras condições não expressas por um texto político, mas reais na prática escolar. Assim, para compreensão da política de inclusão faz-se necessário o olhar sobre a prática, melhor dizendo,

[27]Para Lendvai e Stubbs (2007), a tradução é uma forma de leituras ativas, um processo de representação, de reordenamento, de re-instrução através de várias práticas materiais e discursivas. A noção de tradução problematiza a política, a qual é vista como um processo contínuo de "deslocamento, deslocação, transformação e negociação" (CALLON, apud LENDVAI; STUBBS, 2007, p. 177). A tradução pode ser vista como um "processo contínuo por meio do qual os indivíduos transformam o conhecimento, as verdades e os efeitos do poder cada vez que se defrontam com eles" (HERBERT-CHESHIRE apud LENDVAI; STUBBS 2007, p. 177). Esse processo não pode ser entendido como qualquer resistência ativa ou aceitação passiva, mas como contínua transformação de um símbolo por muitas e diferentes pessoas diferentes que "lentamente transformam-no em algo completamente diferente, na medida em que procuram alcançar como seus próprios objetivos iniciais" (LATOUR apud HERBERT-CHESHIRE, 2003, p. 461).

sobre os efeitos, os impactos, as interpretações e as recriações da política num campo determinado.

3.1 A teoria da interpretação/tradução da política no contexto da prática (*theory of policy enactment)*

Ball, Maguire e Braun (2012), a partir de uma pesquisa realizada em escolas secundárias na Inglaterra, desenvolveram a teoria da interpretação/tradução da política no contexto da prática (*theory of policy enactment*). Os autores utilizam o termo "enactment" no sentido teatral, referindo-se à noção de que um ator possui um texto que pode ser apresentado/representado de diferentes formas. O texto, no entanto, é apenas uma pequena parte (porém, uma parte importante) da produção. Ball e colegas usaram o referido termo para indicar que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas. Os atores envolvidos (no caso, os professores) têm o controle do processo e não são "meros implementadores" das políticas. De modo geral, os autores questionam a implementação de políticas, indicando que elas são interpretadas e traduzidas para contextos específicos, a partir de dimensões contextuais.

Ball, Maguire e Braun (2012) destacam a importância do contexto onde as políticas são colocadas em ação. Segundo eles, as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com variedade de recursos, em relação a 'problemas' específicos. As políticas – novas e velhas – são postas diante de compromissos existentes, valores e formas de experiência. Em outras palavras, um quadro de referência para a teoria do *policy enactment* precisaria considerar um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas interpretacionais subjetivas. Assim, o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise de políticas para fazer o melhor sentido da colocação da política em ação no nível institucional.

As dimensões contextuais indicadas pelos autores são as seguintes:

1) Contextos situados (exemplo: cenário local, histórias da escola e fluxo de alunos);
2) Culturas profissionais (exemplo: valores, políticas de gestão da escola; compromissos e experiências dos professores);
3) Contextos materiais (equipe de trabalho da escola, orçamento, prédios, tecnologia e infraestrutura);

4) Contextos externos (exemplo: nível e qualidade de apoio da autoridade local de educação [divisões educacionais da Secretaria de Educação], pressões e expectativas do contexto político mais amplo, índices e taxas a serem atingidas [Ideb, por exemplo], rankings, exigências e responsabilidades legais).

A interpretação é uma leitura inicial, com o objetivo de aproximar-se do sentido da política. Os professores podem questionar: o que este texto significa para nós? O que temos de fazer? Nós temos de fazer tudo? É uma leitura política e substantiva – uma decodificação que ao mesmo tempo é retrospectiva e prospectiva (BALL, 1993 apud BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012). Essa decodificação é feita em relação à cultura e história da instituição e às biografias dos atores-chave. É um processo de fazer sentido que integra os aspectos menores do contexto mais amplo (FULLAN, 2001, p. 8 apud BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012), ou seja, prioridades institucionais e possibilidades a necessidades políticas.

A interpretação é uma vinculação (compromisso) com as linguagens da política; enquanto tradução está mais próxima da linguagem da prática. Tradução é um tipo de terceiro espaço entre política e prática. É um processo iterativo (repetitivo) de criar textos institucionais e da colocação desses textos em ação, literalmente, de "atuação", usando táticas que incluem conversas, reuniões, planos, eventos, formas de aprender, bem como de produzir artefatos e emprestar ideias e práticas de outras escolas, adquirir materiais, consultar *websites* oficiais e receber suporte oferecido por membros das autoridades locais. Essas traduções também dão valor simbólico à política.

A tradução ocorre em eventos e processos – na escola como um todo, reuniões de áreas são bastante importantes – bem como em mudanças rotineiras e através do trabalho de "entusiastas" e "modelos". E, de forma crescente e importante, por meio de lições de "observações".

Assim, a perspectiva indicada pelos autores é a de que os professores e demais profissionais colocam as políticas em ação de formas variadas. Em alguns casos, as políticas conduzem a mudanças mais visíveis e efetivas. No caso da política de inclusão, algumas escolas ou grupos de professores podem buscar mais informações, recursos para criarem estratégias que permitam o enfrentamento dos desafios apresentados pela política. Em outras escolas, é possível que haja um envolvimento menor e poucos movimentos de interpretar e traduzir (criar) estratégias para a colocação da política em prática. Esse envolvimento menor precisa ser compreendido dentro do contexto local: a equipe da escola, as condições infraestruturais, o apoio recebido da Secretaria de Educação, etc.

No processo de interpretação e tradução, todos os aspectos das dimensões contextuais indicadas acima são relevantes. Por exemplo, as culturas profissionais, ou seja, os valores, compromissos e experiências dos professores e as políticas de gestão da escola ocupam um papel relevante, pois são os professores, pedagogos, diretores que trabalham diretamente com a política de inclusão e com os seus desafios. Deve-se levar em consideração que é algo ainda novo e que demanda um tempo de ajustamento e compreensão das políticas, seus propósitos, e de criação de estratégias variadas. A infraestrutura das escolas e o nível e qualidade do suporte recebido pelas escolas e professores são elementos importantes, uma vez que podem facilitar ou limitar a colocação da política de inclusão em ação.

3.2 Análise dos contextos do processo de formulação da política de inclusão

3.2.1 Contexto de influência

A análise do contexto de influência envolveu uma criteriosa investigação sobre os discursos e movimentos políticos que culminaram na política de inclusão tal como está estruturada atualmente. Para tanto, analisou-se a construção do discurso inclusivo em âmbito internacional, nacional e local.

No âmbito internacional, foram considerados a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), documentos elaborados pela Organização das Nações Unidas, tais como a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência (1975), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), bem como a Declaração de Washington (1999), a Convenção da Guatemala (promulgada no Brasil pelo decreto 3.956 de 2001) e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007) promulgada pelo decreto nº 6.949 de 2009. No âmbito nacional, realizou-se um apanhado histórico dos movimentos da Educação Especial no Brasil, especialmente no que diz respeito às decisões e encaminhamentos do governo federal com relação à Educação Inclusiva. Por fim, para apreensão do contexto de influência em âmbito local, fez-se necessário entrevistar alguns profissionais de diferentes épocas que contribuíram para o resgate histórico da situação da Educação Especial em diferentes períodos no contexto local.

Dentro das pesquisas qualitativas, para a apreensão de tópicos complexos a fim de serem investigados com instrumentos fechados, tem-se utilizado frequentemente a entrevista semiestruturada como meio de coleta de dados (SZYMANSKI, 2004; TRIVIÑOS, 2010). Essa entrevista, "ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas

as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação" (TRIVIÑOS, 2010, p. 146). Para a compreensão das diferentes concepções dos informantes envolvidos na pesquisa foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os seguintes profissionais:

a) Membro da equipe da Coordenadoria da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (gestões 1989/1992 e 1994/1996);
b) Coordenadora do Centro de Diagnóstico e Atendimento - CEMDA, da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa (gestão de 1997/2000);
c) Secretária de Educação do município de Ponta Grossa (gestão de 2001/2004);
d) Secretária de Educação do município de Ponta Grossa (gestão de 2005/2008 e 2009/2012);
e) Membros da equipe de Educação Inclusiva da SME (gestão 2005/2008 e 2009/2012).

As entrevistas tinham por objetivo compreender o delineamento dado à Educação Especial no período de 1989, quando houve as primeiras iniciativas oficiais de Educação Especial na rede regular do município, até a gestão 2009/12, quando ocorreu a implantação da política de inclusão.

Para tanto, cada sujeito entrevistado foi questionado com relação à estrutura da Educação Especial no município e encaminhamentos dados na época para essa demanda. Vale ressaltar que as entrevistas ofereceram diversos elementos que auxiliaram na reconstrução história da Educação Especial no município de Ponta Grossa.

3.2.2 Contexto da produção do texto

Para a apreensão do contexto de produção do texto das políticas educacionais inclusivas no Brasil, foram analisadas a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2004) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a fim de identificar as propostas formuladas e as diferenças entre elas.

No âmbito local, buscou-se analisar o texto produzido pela Secretaria Municipal de Educação (gestão 2001/2004), disponibilizado para professores e gestores no documento "Diretrizes Curriculares" (PONTA GROSSA, 2002). No entanto, deve-se destacar que foram raros os textos oficiais produzidos sobre a Educação Especial e a Educação Inclusiva. A falta de documentos oficiais foi suprida por meio das entrevistas realizadas. Para complementar a análise foi utilizada a entrevista com a Secretária de Educação do município de Ponta Grossa

(gestão de 2005/2008 e 2009/2012), a fim de compreender os discursos e as concepções de educação inclusiva no contexto atual do município.

3.2.3 Contexto da prática

A abordagem do contexto da prática pressupõe diferentes formas de imersão do pesquisador na realidade da política investigada. A presente pesquisa envolveu observação participante e entrevistas.

3.2.3.1 Observação

A observação é uma atividade acessível para coleta de dados, entretanto pressupõe mais tempo, envolvimento e registros sistemáticos do pesquisador (TRIVIÑOS, 2010; VIANNA, 2007). Embora a observação seja uma estratégia de pesquisa eficaz para identificação e caracterização do campo, pois é realizada no campo, a presença do pesquisador em um meio pode interferir na realidade e proporcionar um falseamento dos dados (VIANNA, 2007). Portanto, fez-se necessário dispensar tempo de observação e envolvimento com o grupo. Assim, na presente pesquisa, buscou-se um posicionamento de observador como participante, ou seja, o pesquisador participou das atividades que ocorriam no campo, contudo seu papel principal era coletar os dados (MAINARDES, 2009). Para coleta de dados todas as observações foram registradas *in lócus* pela pesquisadora em um diário de campo, no decorrer da pesquisa.

As observações participantes foram realizadas no segundo semestre do ano letivo de 2010, em classes regulares de duas escolas municipais de Ponta Grossa – PR, designadas como Escola Alfa e Escola Beta. A rede municipal de Ponta Grossa contava, em 2010, com 81 escolas de Ensino Fundamental, 24.493 alunos, 1.945 professores, 295 diretoras e pedagogas e 88 profissionais que atuam na SME. Segundo a SME, a rede contava, em média, com 324[28] alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na rede e 23 salas de recursos multifuncionais. A rede contava ainda com 68 professores de apoio à inclusão. Desde o ano de 2001, as escolas da rede municipal pesquisada estão organizadas em Ciclos de Aprendizagem, sendo que o 1º Ciclo envolve as classes de 6, 7 e 8 anos de idade e o 2º ciclo

[28] As necessidades educacionais especiais apresentadas entre os 324 alunos eram: cegueira, baixa visão, surdez, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência intelectual, deficiência múltipla, síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância ou Psicose Infantil.

envolve o 4º e o 5º anos. Nesse sistema, a reprovação pode ocorrer apenas no final de cada um dos ciclos.

O plano inicial da pesquisa era o de observar a classe como um todo e, em especial, os alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nessas escolas regulares. No entanto, ao iniciar as observações, a pesquisadora deparou-se com outra realidade: os alunos com necessidades educacionais especiais matriculados no ensino regular eram atendidos, dentro da sala aula regular, por uma "professora de apoio à inclusão", que era chamada na escola de "segunda professora".

Na Escola Alfa, que está localizada na região oeste do município de Ponta Grossa, a observação ocorreu em duas classes regulares. Essa escola foi inaugurada no ano de 1987 e atende famílias de classe média/baixa da região. No ano de 2010, estavam matriculados 435 alunos na Escola Alfa, sendo que 12 deles eram alunos com necessidades educacionais especiais. Na classe regular observada, do 2º ano do 1º ciclo, havia duas alunas com necessidades educacionais especiais matriculadas: Laura e Karine, ambas com Deficiência Intelectual[29] desencadeada pela Síndrome de Down. Já na classe regular de 1º ano do 1º ciclo estava matriculado o aluno Diogo, com diagnóstico de Deficiência Intelectual - DI.

Na Escola Beta, a pesquisa envolveu observações na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da escola. Essa escola localiza-se na região nordeste do município. Foi inaugurada no ano 1990 e atende famílias de classes média e baixa da região. No ano de 2010, estavam matriculados na Escola Beta 389 alunos, distribuídos do 1º ao 5º ano. A escola está estruturada em Ciclos de Aprendizagem[30], sendo que o primeiro ciclo engloba do 1º ao 3º ano (alunos de 6, 7 e 9 anos de idade, respectivamente), e o segundo ciclo engloba o 4º e o 5º ano. A observação na Escola Beta ocorreu na classe de 3º ano do 1º ciclo e na SRM. Ao todo, no ano de 2010 essa escola possuía nove alunos com necessidades educacionais especiais matriculados. Na classe regular observada havia quatro alunos com necessidades educacionais matriculados: Bianca (com diagnóstico de deficiência intelectual - DI, agravada por transtorno global do desenvolvimento - TGD); Bárbara (com diagnóstico de deficiência intelectual - DI);

[29] Segundo Silva e Dessen (2002), a deficiência mental é uma das características mais presentes na síndrome de Down devido, provavelmente, a um atraso global no desenvolvimento, que varia de criança para criança.

[30] Ciclos de Aprendizagem é uma das modalidades de ciclos existentes no Brasil. De acordo com Mainardes (2009) e Stremel (2011), os Ciclos de Aprendizagem constituem-se em uma ruptura menos radical com o sistema seriado, uma vez que propõem a reprovação no final de cada ciclo. Segundo Mainardes (2009), a escola em ciclos questiona a lógica da escola graduada, e propõe a sua transformação em um sistema educacional não-excludente por meio da continuidade e progressão contínuas da aprendizagem, considerando os ritmos e necessidades de aprendizagem de cada aluno, propondo a avaliação contínua e formativa em substituição à avaliação classificatória. A respeito da política de ciclos na rede municipal de Ponta Grossa, ver Neves (2005) e Stremel (2011).

Luiza (com diagnóstico de deficiência intelectual - DI) e Emanuel (com diagnóstico de deficiência auditiva, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH e Transtorno de Conduta leve - TC leve).

Embora as observações fossem da classe como um todo, uma atenção especial era dada aos alunos com necessidades educacionais especiais, cujas características são apresentadas abaixo:

Quadro 3 – Categorização dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas classes regulares e SRM observadas

Sujeitos	Tipo de necessidade	Cenários observados
Escola Alfa		
Laura	DI	Classe Regular 2º ano do 1º ciclo
Karine	DI	
Diogo	DI	Classe Regular 1º ano do 1º ciclo
Escola Beta		
Bianca	DI + TGD	Classe Regular 3º ano do 1º ciclo e SRM
Bárbara	DI	
Luiza	DI	
Emanuel	DA + TDAH + TC leve	

Fonte: Organizado pela autora.

Os nomes utilizados na presente pesquisa são fictícios, a fim de preservar a identidade da equipe gestora, das professoras e das crianças observadas. As classes e alunos apresentados no Quadro 5 foram selecionados pelas diretoras das respectivas escolas. Vale ressaltar que as escolas observadas foram selecionadas pela coordenadora do Ensino Fundamental da SME. Acredita-se que o critério utilizado pela coordenadora para selecionar a Escola Alfa e a Escola Beta foi a quantidade de alunos com necessidades educacionais especiais nelas matriculados.

3.2.3.2 Entrevistas

Além das observações, foram realizadas entrevistas com gestoras, pedagogas e professoras das Escolas Alfa e Beta, a fim de perceber as traduções e interpretações da política inclusiva no contexto da prática por diferentes sujeitos. As entrevistas foram realizadas de maneira individual, e foram literalmente transcritas do relato oral. Quando

citados na análise desta pesquisa, os relatos levaram os nomes fictícios dos alunos, professores e gestores. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com:

a) Diretora da Escola Alfa, da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa;
b) Diretora da Escola Beta, da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa;
c) Pedagoga da Escola Alfa, da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa;
d) Pedagoga da Escola Beta, da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa;
e) Professora de Atendimento Educacional Especializado - AEE na Sala de Recursos Multifuncionais - SRM da Escola Beta, da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa;
f) Professora de apoio à inclusão do 2º ano do 1º ciclo da Escola Alfa, da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa;
g) Professora de apoio à inclusão do 1º ano do 1º ciclo da Escola Alfa, da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa;
h) Professora da classe regular de 3º ano do 1º ciclo da Escola Beta, da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa;
i) Professora da classe regular de 2º ano do 1º ciclo da Escola Alfa, da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa;
j) Professora da classe regular de 1º ano do 1º ciclo da Escola Alfa, da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa.

Por meio das entrevistas, foram observados aspectos relacionados à interpretação, tradução e adequação da política em diferentes contextos.

Por meio da abordagem do ciclo de políticas, a presente pesquisa permitiu reunir uma diversidade de dados que possibilitaram uma análise da questão da inclusão no contexto local. Espera-se que os resultados dessa pesquisa possam contribuir para a compreensão dos desafios da inclusão na rede municipal de ensino de Ponta Grossa, bem como para a pesquisa sobre inclusão no contexto mais amplo.

Vale ressaltar que esta é uma produção precursora no campo educacional que se utiliza da abordagem do ciclo de políticas para estudos e pesquisas direcionados a educação especial e inclusiva.

CAPÍTULO 4

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA ESCOLA REGULAR: ANÁLISE DO CONTEXTO DE INFLUÊNCIA

Este capítulo tem por objetivo analisar o contexto de influência, que, como visto anteriormente, é "onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos" (MAINARDES, 2007, p. 29).

4.1 Principais influências internacionais

A construção do discurso inclusivo se deu em grande parte por alguns movimentos sócio-educacionais internacionais. É importante ressaltar que os discursos passam por tensões sociais, econômicas, políticas e ideológicas a fim de alcançar um espaço de legitimação na sociedade. O início dos movimentos internacionais se deu após a Segunda Guerra Mundial, no final da década de 1940 e início da década de 1950, devido à insatisfação social frente a atos desumanos, exclusão e marginalização dos pobres, das diferentes raças, das diferenças físicas e intelectuais e das diferentes crenças que ocorreram nesse período (FERNANDES, 2007).

Todo esse movimento, inspirado nos ideais da Revolução Francesa (igualdade, liberdade e fraternidade humana), resultou, em 1948, na aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Essa Declaração dispõe de trinta artigos que apontam, em linhas gerais, o direito e a liberdade do ser humano perante a lei, e que inspiram, desde então, "as políticas públicas e os instrumentos jurídicos da grande maioria dos países" (FERNANDES, 2007, p. 28). Embora esse não seja um documento voltado para a Educação Especial, segundo Serra (2008) ele favorece indiretamente o movimento de inclusão social ao propor igualdade entre os homens e o direito à educação a todos os indivíduos.

A partir disso, outros textos foram elaborados pelos países-membros da Organização das Nações Unidas – ONU[31] e tornaram-se norteadores de suas políticas. Portanto, para a compreensão do contexto de influência, faz-se necessário o estudo de alguns desses textos que, de alguma forma, influenciaram o desenho das políticas nacionais.

O primeiro documento a ser analisado é a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiências. Esse documento foi elaborado pela Assembleia Geral da ONU, promulgado em

[31] A Organização das Nações Unidas – ONU foi estabelecida em 24 de outubro de 1945, por 50 países comprometidos com a paz e o desenvolvimento mundial. Ver: <http://www.onu.org.br/conheca-a-onu/a-historia-da-organizacao>.

9 de dezembro de 1975, e tem por objetivo proclamar alguns direitos às pessoas portadoras de deficiência, assim nominadas pelo documento, identificando qual é esse público e as vias pelas quais esses direitos são garantidos.

Nessa Declaração observa-se a preocupação em categorizar o público alvo a quem se destina e, assim, define-se pessoa portadora de deficiência como aquela que por *déficits* físicos ou mentais não atinge satisfação de suas necessidades vitais e sociais por si mesma, como um indivíduo normal, devido a algum comprometimento total ou parcial. É interessante perceber que, no contexto do documento, o portador de deficiência ainda precisava garantir espaço na sociedade. Assim, o documento garante aos portadores de deficiências proteção a atos discriminatórios e degradantes, uma vez que, inseri-los em meio à sociedade "normal" seria, possivelmente, submetê-los a discriminação.

Ao fazer parte da sociedade, o indivíduo tem o direito, assim como os demais, de ser respeitado, o que implica, segundo o documento, desfrutar de uma vida decente, tão normal quanto possível. Isso porque as pessoas portadoras de deficiência ainda não tinham condições decentes de vida, precisavam de apoio médico e psicológico. Mesmo aquelas que já tinham atendimento em instituições filantrópicas, precisavam ser socializadas a fim de alcançarem uma vida "tão normal quanto possível".

Vale lembrar que as concepções que influenciam nos delineamentos de políticas são concepções que se tornaram legítimas e aceitas por diferentes comunidades acadêmicas e políticas, como, por exemplo, os manifestos da comunidade acadêmica pela revisão da Política Nacional de Educação Inclusiva (2011). Assim, a busca por socialização e humanização das pessoas com necessidades educacionais especiais tornou-se uma concepção legitimada para a sociedade frente a outras concepções de segregação e exclusão. Portanto, a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiências marca um novo discurso emergente dos anos pós II Guerra Mundial: a oportunidade de os portadores de deficiência obterem espaço na sociedade.

Outra declaração de grande relevância é fruto da Conferência Mundial de Educação para Todos. Após sofrerem grandes dificuldades econômicas[32] nos anos 80, muitos países vivenciaram uma queda na qualidade da educação, mobilizando organismos da ONU

[32] No preâmbulo da Declaração Mundial sobre Educação para todos são apontadas essas dificuldades, a saber: "[...] o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência; a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio-ambiente".

Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO[33], Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD[34], Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF[35], Banco Mundial[36] e, posteriormente, Fundo de População das Nações Unidas - FNUAP[37] para organizar a Conferência em 1990 em Jomtien[38], na Tailândia. Essa conferência tinha por objetivo estabelecer compromissos mundiais que garantissem para todas as pessoas uma educação que suprisse as necessidades básicas de aprendizagem, já que:

> As estatísticas do início da década de 90 eram surpreendentes, pois mais de 100 milhões de crianças, incluindo-se cerca de 60 milhões de meninas, não tinham acesso à escolarização primária. Das 600 milhões de pessoas com deficiência no mundo, 150 milhões estavam com menos de 15 anos de idade, sendo que menos de 2% dessas pessoas recebiam qualquer modalidade de educação, apesar dos esforços e das recomendações de organismos nacionais e internacionais. (CARVALHO, 2004, p. 5).

Em decorrência das estatísticas alarmantes, na Conferência de Jomtien foi organizada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Esse documento foi muito significativo para a educação mundial porque, além de estabelecer metas, incitou os países a elaborar

---

[33] A UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – é uma agência da ONU com responsabilidade específica pela educação, criada em 16 de novembro de 1945.

[34] O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD é a rede global de desenvolvimento da Organização das Nações Unidas, presente em 166 países. Seu mandato central é o combate à pobreza. Trabalhando ao lado de governos, iniciativa privada e sociedade civil, o PNUD conecta países a conhecimentos, experiências e recursos, ajudando pessoas a construir uma vida digna e trabalhando conjuntamente nas soluções traçadas pelos países-membros para fortalecer capacidades locais e proporcionar acesso a seus recursos humanos, técnicos e financeiros, à cooperação externa e à sua ampla rede de parceiros. (Fonte: <http://www.pnud.org.br/pnud/>. Acesso em: 21 nov. 2011).

[35] O Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF está presente no Brasil desde 1950, liderando e apoiando algumas das mais importantes transformações na área da infância e da adolescência no País, como as grandes campanhas de imunização e aleitamento, a aprovação do artigo 227 da Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente, o movimento pelo acesso universal à educação, os programas de combate ao trabalho infantil, as ações por uma vida melhor para crianças e adolescentes no semi-árido brasileiro. (Fonte: <http://www.unicef.org.br/>. Acesso em: 21 nov. 2011).

[36] O Banco Mundial ajuda governos em países em desenvolvimento a reduzir a pobreza por meio de empréstimos e experiência técnica para projetos em diversas áreas – como a construção de escolas, hospitais, estradas e o desenvolvimento de projetos que ajudam a melhorar a qualidade de vida das pessoas. O Banco Mundial é uma das maiores fontes de conhecimento e financiamento do mundo, que oferece apoio aos governos dos países membros em seus esforços para investir em escolas e centros de saúde, fornecimento de água e energia, combate a doenças e proteção do meio ambiente. O Banco Mundial não é um "banco" no sentido comum, mas uma organização internacional constituída por 185 países desenvolvidos e em desenvolvimento – que são os seus membros. (Fonte: <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/HOMEPORTUGUESE>. Acesso em: 21 nov. 2011).

[37] O Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) é o organismo da ONU responsável por questões populacionais. Trata-se de uma agência de cooperação internacional para o desenvolvimento que promove o direito de cada mulher, homem, jovem e criança a viver uma vida saudável, com igualdade de oportunidades para todos; apoia os países na utilização de dados sócio-demográficos para a formulação de políticas e programas de redução da pobreza; contribui para assegurar que todas as gestações sejam desejadas, todos os partos sejam seguros, todos os jovens fiquem livres do HIV/Aids e todas as meninas e mulheres sejam tratadas com dignidade e respeito. (Fonte: < http://www.unfpa.org.br/novo/index>. Acesso em: 21 nov. 2011).

[38] Pelo fato de a Conferência Mundial de Educação para Todos ocorrer em Jomtien, ela ficou conhecida também como a Conferência de Jomtien.

Planos Decenais de Educação para Todos. Sendo assim, no Brasil foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos, que propunha em dez anos – 1993 a 2003 – a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em seu artigo 3°, sinaliza uma atenção especial às pessoas portadoras de deficiência. É importante ressaltar que a proposta de educação para todos na Declaração Mundial sobre Educação para Todos é a mesma contida na Declaração de Salamanca, não configurando, portanto, uma Declaração para os alunos "normais" (CARVALHO, 2000). Esclarecido seu propósito, podem ser evidenciados dois pontos relevantes nesse texto que são cabíveis de reflexão dentro do contexto de influência: (a) "igualdade de acesso a educação" e (b) "parte integrante do sistema educativo".

O ponto (a) apregoa que todo portador, de qualquer tipo de deficiência, deve ter acesso à educação, educação essa que estava garantida, em forma de lei, aos "normais". Se até então a preocupação da sociedade era de inserir as pessoas com deficiência nos meios sociais nos anos de 1970 e 1980[39], agora a inquietação vai além. Sendo assim, um grande desafio da década de 1990 é dar a essa parcela da população acesso à educação (GENTILI; McCOWAN, 2003). Para além do acesso à educação, o ponto (b) de relevância na Declaração Mundial sobre Educação para Todos sinaliza que a educação à pessoa com deficiência deve ocorrer como parte integrante do sistema educativo. Obviamente, não fica determinado que essa educação devesse ocorrer em salas comuns ou em classes especiais, ou ainda em escolas especiais integradas ao sistema educativo do país. Contudo, integrar a educação à pessoa com deficiência ao sistema educativo seria um avanço para muitos países que possuíam em grande parte iniciativas isoladas de instituições não governamentais, como o Brasil, por exemplo.

Outro documento significativo para a Educação Especial é a Declaração de Salamanca. Em 1994, em Salamanca, na Espanha, ocorreu a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, que tinha por objetivo sustentar o projeto de inclusão de todas as crianças do mundo nas escolas e apontar uma possível reforma do sistema educacional para o cumprimento desse objetivo (CARVALHO, 2004). Foi também reafirmado o direito à educação de cada indivíduo e resgatado o escopo da Conferencia Mundial de Educação para Todos (CARVALHO, 1997). Assim, com seus idealizadores/elaboradores convencidos da necessidade de uma educação e de uma escola para todos, a Declaração de Salamanca trouxe importantes desdobramentos para a educação

[39] Vale ressaltar que já em 1960 e 1970 existiam mobilizações sociais que angariavam o acesso à educação ofertada em escolas regulares para pessoas com deficiência em alguns países, como por exemplo, a Dinamarca e os Estados Unidos (FERNANDES, 2007). Contudo, a mobilização internacional, marcada por expressivas iniciativas da ONU, está nos anos de 1990, visto que já se tinha resultados dessas experiências de inclusão.

especial, principalmente para os países em desenvolvimento. Ou seja, muitos países passam a incorporar as concepções expressas nessa Declaração em seus textos políticos.

Para análise desse documento, pode-se compreendê-lo em três espaços distintos, nos quais a declaração planeja impacto: (a) nos sistemas de ensinos e escolas; (b) nos governos de âmbito nacional; e (c) na comunidade internacional.

As metas para o primeiro contexto – sistemas de ensino e escolas – são significativas e ousadas. Avançando nas concepções das demais declarações analisadas, a Declaração de Salamanca propõe não apenas o acesso ao ensino, mas também a atenção ao processo de aprendizagem do aluno com necessidade educacional especial: "cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem". Entretanto, o desafio nesse contexto se encontra na adequação das escolas para atender os alunos com necessidades educacionais especiais e os demais. Para tanto caberia uma reforma da estrutura e organização da escola a ponto de não ser excludente no acesso, na permanência, no tratamento e na saída desses alunos[40] (GIMENO SACRISTÁN, 2002; CARVALHO, 2000).

Se essa reestruturação das escolas ocorresse a ponto de tornarem-se inclusivas, como propõe a Declaração se Salamanca, elas certamente seriam "os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos". Todavia, atribuir às escolas poderes tão amplos que incluem desde o combate às atitudes discriminatórias até a construção de uma sociedade integradora, como se propõe, é desconsiderar que a educação é apenas uma de muitas outras práticas sociais em que o combate à discriminação deve ocorrer (LAPLANE; GÓES, 2007; FERNANDES, 2007).

Embora as críticas sejam contundentes, a proposta de uma escola de qualidade para todos é, sem dúvida, uma luta pedagógica e social concomitante. Para a escola inclusiva, proposta na Declaração de Salamanca, as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de qualquer diferença ou dificuldade que apresentem (CARVALHO, 1997). Sendo assim, escolas especiais e classes especiais são consideradas exceções nessa perspectiva, visto que são recomendadas apenas para casos infrequentes,

[40] Segundo Gimeno Sacristán (2002, p. 249-250), a igualdade pode ser entendida em diferentes momentos e aspectos da escolarização, o que significa suprimir qualquer tipo de motivo pelo qual o sujeito sofra marginalização. Portanto, a igualdade deve ocorrer, segundo o autor, no momento do *acesso* à educação – a fim de que todos tenham uma vaga na escola; a igualdade deve ocorrer também na possibilidade de *permanência* no sistema – uma vez dentro, toda desigualdade deve ser superada; a igualdade de *tratamento* interno – a fim de que todos recebem uma educação de igual qualidade; no momento de saída deve ocorrer também igualdade de *realização* – de forma que todos alcancem os objetivos fixados pela escola.

quando a classe regular for incapaz de suprir as necessidades educacionais e sociais da criança (CARVALHO, 2000).

Para além das escolas, a Declaração de Salamanca propõe para os governos, de âmbito nacional, a formulação e financiamento de políticas educacionais inclusivas. A prioridade do governo deve estar nos sistemas educacionais inclusivos, ou seja, deve providenciar a matrícula para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais nos sistemas regulares de ensino.

Um avanço significativo que a Declaração de Salamanca traz é o uso da terminologia necessidades educacionais especiais. Se até então as ações integracionistas estavam voltadas para os alunos com deficiência, as recomendações dessa declaração apontam para além desse grupo. Primeiramente porque essa terminologia busca atenuar todos os demais termos já adotados na história da educação especial, tais como: excepcionais, retardados, anormais, entre outros. Mas também porque acopla outros grupos de alunos com dificuldades de aprendizagem, que podem ou não apresentar alguma deficiência.

Portanto, as ações e políticas governamentais devem trazer provisão de serviços para atender às necessidades educacionais especiais dentro dos sistemas regulares de ensino, contando, sobretudo, com a participação da comunidade, pais e organizações para tal tarefa. Contudo, dada a abrangência de tal terminologia, alguns autores (FERNANDES, 2007; CARVALHO, 2000) apontam algumas críticas, a saber:

- o termo necessidades educacionais especiais é amplo e vago, já que se refere ao mesmo tempo a alunos com deficiência e/ou com dificuldades de aprendizagem, alunos que apresentam transtorno global do desenvolvimento e, até mesmo, alunos superdotados;

- o inchaço do alunado da educação especial, devido, sobretudo, ao fracasso escolar amplia o universo de alunos com necessidades educacionais especiais;

- ao ampliar o número de alunos a serem atendidos pela educação especial, a União e os municípios se deparam com a falta de recursos financeiros, materiais e humanos para tal projeto;

- ao incluir tanta diversidade dentro de um só termo, a deficiência, que outrora expressava unicamente a educação especial, acaba por ser encoberta e banalizada.

Certamente, a Declaração de Salamanca estava voltada para a educação das crianças deficientes e superdotadas, mas, ao optar por defender uma educação para todos, incluindo diversos tipos de crianças de rua ou que trabalham; de origem remota ou de população nômade; de minorias linguísticas, étnicas ou culturais; de outros grupos desprivilegiados ou marginalizados ampliou o grupo a ser atendido pela Educação Especial, ou seja, o grupo de

alunos com necessidades educacionais especiais. A própria Declaração afirma que muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. E, entendendo-se que muitas são as crianças com necessidades educacionais especiais, todo recurso humano, financeiro e estrutural se distribui para esse alunado que, por vezes, se sobrepõe ao alunado da educação regular (FERNANDES, 2007).

O terceiro contexto de impacto da Declaração de Salamanca é a comunidade internacional. Embora a Conferência Mundial Sobre as Necessidades Educativas Especiais tenha sido organizada pela UNESCO, na Declaração de Salamanca a responsabilidade internacional pela Educação Especial cabe não somente à UNESCO, mas também ao UNICEF, ao PNUD e ao Banco Mundial.

Segundo a ONU Brasil[41], cerca de 80% das pessoas com deficiência vivem em países em desenvolvimento, são mais propensas a serem vítimas de violência ou estupro e têm menor probabilidade de obter ajuda da polícia, a proteção jurídica ou cuidados preventivos. Daí justifica-se o envolvimento de outros organismos, além da UNESCO, em prol das pessoas com necessidades educacionais especiais. Assim, o objetivo da Declaração de Salamanca é que cada um desses organismos colabore com as entidades oficiais do país a fim de promover a educação especial inclusiva.

Já a UNESCO, enquanto agencia educacional da ONU, tem compromissos ainda maiores, tais como promover discussões acerca da educação especial em todos os foros de educação; estimular a formação nessa área para a comunidade acadêmica e professores; e mobilizar fundos através de programas para provisão da educação inclusiva. A atual proposta de educação inclusiva da UNESCO no Brasil é de apoiar o país na implementação de ações afirmativas para promover oportunidades iguais de acesso à educação de qualidade, incluindo todos os grupos da sociedade brasileira: indígenas, população afrodescendente, quilombolas, população carcerária e população rural.

De fato, a terminologia adotada pela Declaração de Salamanca ampliou demasiadamente o alunado da educação especial. E o impacto que se percebe no contexto de influência é um intenso discurso de inclusão pouco esclarecedor em seus fundamentos e a quem se destina.

Em 1999, ocorreu na Guatemala a Convenção Interamericana para Eliminação de todas as formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. No Brasil esta

[41] Informações extraídas da publicação "A ONU e as pessoas com deficiência". Disponível em: <http://www.onu.org.br/a-onu-em-acao/a-onu-e-as-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 22 jul. 2011.

convenção foi promulgada pelo Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001. O Decreto nº 3.956 está estruturado em 14 artigos que, em linhas gerais, objetivam prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência (Artigo II).

Um apontamento importante deste decreto é a perspectiva da prevenção, tratamento e reabilitação das pessoas com deficiência, trabalhando prioritariamente na prevenção de todas as formas de deficiência (Artigo III). Outro aspecto relevante é a definição do termo "discriminação contra as pessoas com deficiência", compreendido pelo documento como diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, o gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

Este mesmo debate ocorreu na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em Nova York, em 30 de março de 2007. Contudo nesta convenção, expressa em forma de lei no Brasil pelo Decreto nº 186 de 9 de julho de 2008, definiu-se o termo "discriminação por motivo de deficiência", compreendido de forma semelhante ao Decreto nº 3.956/01.

Para além das definições e nomenclaturas utilizadas em tais documentos, o texto da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência é composto de 50 artigos, que debatem acerca de igualdade, mulheres e crianças com deficiência, conscientização, acessibilidade, direitos, liberdade, prevenção, proteção, liberdade, respeito, educação, saúde, trabalho, emprego, participação na vida pública, política e cultural, entre outros. Considerando que todos os aspectos são de igual relevância para o debate na área, esta pesquisa debruçou-se no Artigo 24 do Decreto, a fim de ressaltar aspectos importantes para educacional.

No Artigo 24 do Decreto nº 186, intitulado "Educação", há um comprometimento dos Estados Partes em assegurar um sistema educacional inclusivo. Dentre os documentos apresentados anteriormente, este decreto é o primeiro a apontar uma educação inclusiva conforme os paradigmas atuais, considerando que nenhuma pessoa com deficiência deve ser excluída do sistema educacional geral. Para tanto, aponta que se fazem necessárias adaptações de acordo com necessidades individuais apresentadas, medidas de apoio individualizadas e facilitação do aprendizado por meio da língua de sinais e/ou braile, a fim de promover o máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência.

4.2 Influências nacionais

A Política Nacional de Educação Inclusiva foi definida e divulgada pelo MEC em 2008 (BRASIL, 2008). A definição dessa política tornou-se possível em virtude de uma série de movimentos que a antecederam.

No Brasil, a Educação Especial, tradicionalmente, foi estruturada como atendimento educacional especializado, substitutivo do ensino comum (BRASIL, 2008). Assim, no século XIX e início do século XX, há uma forte presença de escolas especiais para atendimento da demanda de cegos, surdos, deficientes mentais e físicos. Primeiramente, com iniciativas isoladas, de 1854 a 1956; e, mais tarde, com iniciativas oficiais de âmbito nacional, expressas pelas campanhas ao atendimento dos portadores de deficiência visual, mental e auditiva, de 1957 a 1993.

No primeiro período, a primeira iniciativa surge em 1854, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, estabelecido por D. Pedro II pelo Decreto Imperial nº 1.428. A criação do Instituto ocorreu sob influência do conhecimento apresentado por José Álvares de Azevedo, cego que estudara no Instituto para Cegos, em Paris, e que, já no Brasil, auxiliou na educação da filha do médico da família imperial. Em 1890, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos passa a ser conhecido como Instituto Nacional dos Cegos, no governo de Marechal Deodoro da Fonseca, sendo um ano mais tarde alterado para Instituto Benjamin Constant - IBC (MAZZOTTA, 2005).

Dom Pedro II também fundou, três anos após o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Os responsáveis pela criação da escola para surdos-mudos foram Ernesto Hüet e seu irmão. Vindo da França, Hüet foi apresentado a D. Pedro II por Marques de Abrantes, o Imperador informa seu interesse e facilita a criação do Instituto. Cem anos após sua criação, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos passa a ser conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. Desde sua fundação, a escola para surdos era voltada para a educação literária e profissionalizante, para meninos de 7 a 14 anos.

Os dois institutos tiveram a preocupação de ensinar ofícios, instalando oficinas para aprendizagem. Em 1883 houve o primeiro Congresso de Instrução Pública, o qual tratou de temas como a sugestão de currículo e formação de professores para cegos e surdos, sendo que os institutos tinham um grande reconhecimento e, consequentemente, um excelente investimento por parte do governo central. Houve também, nesse período, ações voltadas à assistência a deficientes mentais, no Hospital Estadual de Salvador, atualmente Hospital

Juliano Moreira, porém não há evidências de trabalhos educacionais e, sim, de assistência médica apenas (MAZZOTTA, 2005).

No início do século XX houve a publicação de alguns trabalhos técnicos sobre o assunto, como, por exemplo, os artigos: "Da Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas", apresentado pelo Dr. Carlos Eiras; "A Educação da Infância Anormal da Inteligência no Brasil", escrito por Clementino Quaglio; e "Tratamento e Educação das Crianças Anormais da Inteligência e a Educação da Infância Anormal e das Crianças Mentalmente Atrasadas na América Latina", por Basílio de Magalhães (MAZZOTTA, 2005).

Em vários estados do país, algumas instituições destacaram-se por suas iniciativas na área de educação especial. Mazzotta (2005) faz um relato sobre aquelas que tiveram influência nessa área até meados do século XX.

Educação para cegos

- Instituto Benjamin Constant - IBC: a Revista Brasileira para Cegos em braile (1942) e a imprensa em braile (1943) – primeiramente para atendimento do Instituto e, posteriormente, para quem solicitasse (1949) – foram seus destaques. Também foi o primeiro a oferecer curso de especialização de professores na Didática para Cegos.

- Instituto de Cegos Padre Chico: fundado em 1928, era uma escola residencial para atendimento a crianças com deficiência visual em idade escolar. É mantido pelo Governo do Estado de São Paulo. O início das atividades ocorreu com o professor cego Mauro Montagna, aposentado do IBC, e o ensino de braile teve início com o professor Alfredo Chantagnier. Também tem caráter profissionalizante.

- Fundação para o Livro do Cego no Brasil - FLCB: fruto dos esforços de Dorina de Gouveia Nowill e do apoio de órgãos governamentais e outras instituições para cegos, teve como objetivo inicial a publicação de livros em braile e, posteriormente, a educação e apoio para pessoas com visão subnormal. Mudou o nome para Fundação Dorina Nowill, em 1990.

Educação para deficientes auditivos

- Instituto Santa Terezinha: seu idealizador foi Dom Francisco de Campos Barreto, que teve por iniciativa enviar duas freiras a Paris para se especializarem no ensino de surdos. Esse Instituto funcionou inicialmente em Campinas-SP, sendo transferido para São Paulo em 1933. É um dos mais conceituados na área e foi pioneiro na integração dos surdos no ensino

regular.

- Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller: fundada inicialmente como I Núcleo Educacional para Crianças Surdas, passou por diversas reformas administrativas, até finalmente se estabelecer em 1976. Suas ações resultaram em mais quatro escolas para deficientes auditivos na rede municipal de São Paulo.

- Instituto Educacional de São Paulo: fundado em 1954 em Higienópolis, tinha como professores pais de alunos com formação no Curso Normal. Foi registrado oficialmente na Secretaria de Educação em dezembro de 1958 e em 1965 formou sua primeira turma no curso ginasial. Em junho de 1969 foi doado à Fundação São Paulo e passou a atender também pessoas com distúrbios de comunicação. Hoje denominado Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação - DERDIC, é um dos mais importantes centros educacionais especializados nessa área.

Atendimento a deficientes físicos

- Santa Casa de Misericórdia de São Paulo: a educação de deficientes físicos teve seu início nesta instituição. Há registro de várias classes de educação especial, sendo que em 1950 e 1969 foram criadas duas classes especiais para propiciar educação a esses deficientes, nas quais o ensino é feito de forma individualizada. Em 1982 havia dez classes em funcionamento.

- Lar-Escola São Francisco: foi fundado em 1943, porém reconhecido como Utilidade Pública Estadual apenas em 1956. Teve como idealizadora Maria Hecilda Campos Salgado, que observou a necessidade de um acompanhamento de jovens que, muitas vezes, não tinham para onde ir, ou não tinham apoio de familiares para seu desenvolvimento. A instituição é conveniada com a Secretaria de Educação do Estado desde sua fundação, o que lhe garante uma equipe de professores habilitados.

- Associação de Assistência à Criança Defeituosa - AACD: fundada em 1950, é especializada em atender crianças com paralisia cerebral ou problemas ortopédicos. Essa Associação também é conveniada com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o que lhe garante vários serviços de apoio e prestação de serviços.

Atendimento a deficientes mentais

- Instituto Pestalozzi de Canoas: fundado em 1926, deu inicio a ortopedagogia das

escolas auxiliares. Funciona atualmente em Canoas – RS.

- Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais: fundada em 1935, introduziu em 1940 uma Granja Escola, proporcionando atividades rurais e artesanato, entre outros ofícios. Em 1948 houve a fundação de outra unidade, no Rio de Janeiro.

- Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro: também tinha como objetivo a educação de deficientes mentais para uma vida melhor, com foco na educação profissionalizante.

- Sociedade Pestalozzi de São Paulo: fundada em 1952, além da educação de deficientes e preparo de professores, iniciou oficinas pedagógicas de trabalhos manuais. A partir de 1970 teve professores do estado colocados a sua disposição.

- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE: criada em vários locais, conta com o apoio do Governo Federal e tem por objetivo cuidar dos problemas que cercam o deficiente mental (MAZZOTTA, 2005).

No segundo período, de 1957 a 1993, Mazzotta (2005) relata que as iniciativas passam para um contexto nacional, sendo assumidas pelo Governo Federal, o qual iniciou *campanhas* acerca do tema, como visto no Capítulo 1. Essas Campanhas do Governo Federal vieram em resposta às necessidades de expansão da educação especial no país, já que a situação educacional oficial sistemática do país nessa época era rudimentar. Embora essas ações de nível nacional visassem a alcançar a sustentabilidade e a sistematização do serviço de educação especial no país, as limitações políticas e insuficiência dos órgãos públicos em prover condições abriram espaço ao assistencialismo e filantropia nos anos de 1960[42] e 1970. Concomitantemente, com a expansão da rede pública, ocorreu o aumento das entidades privadas e as Campanhas foram perdendo força até serem extintas pelo Governo Federal em 1963.

De certa forma, todo esse contexto de movimentos governamentais pela educação especial influenciou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei nº. 4024, de 20 de dezembro de 1961). Essa lei expressa a atenção e, ao mesmo tempo, o descaso do Estado em administrar a Educação Especial, denominada na época de Educação dos Excepcionais, no Brasil. Assim, no Título X, *Da Educação de Excepcionais,* expresso em dois artigos, percebe-se o processo de integração configurando-se no país:

[42] Kassar (1999, p. 28) sinaliza que "ao analisar a proposta explicitada na Lei 4.024/61, podemos dizer que, já naquele momento, a educação especializada não seria assumida diretamente pelo Estado, ou seja, não se daria, em sua maioria, na escola pública, mas em instituições especializadas privadas de caráter assistencial (com algumas exceções)".

> Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.
> Art. 89. Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções.

É nessa mesma perspectiva que se configura a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para o Ensino de 1º e 2º Graus (Lei nº. 5692, de 11 de agosto de 1971, com redação alterada pela Lei nº. 7044/82), porém essa lei contraria a anterior no sentindo de permitir o "tratamento especial" aos "excepcionais" no sistema geral de educação (MAZZOTTA, 2005). Com o objetivo de promover e expandir um atendimento educacional ao excepcional é que, em 1973, por meio do Decreto nº. 72425, cria-se o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP dentro do Ministério de Educação, na gestão do Presidente Emílio Médici. O atendimento oferecido pelo CENESP era de caráter preventivo e corretivo, ou seja, para todo encaminhamento aos serviços especializados de caráter educacional exigia-se diagnóstico da excepcionalidade. Esse caráter preventivo/corretivo atribui, segundo Mazzotta (2005), um sentido clínico e/ou terapêutico à educação especial, em detrimento do sentido educacional. Em 1968, O CENESP foi substituído pela Secretaria de Educação Especial – SESPE por meio do Decreto n° 93.613, passando a integrar a estrutura básica do Ministério da Educação e Cultura como órgão central de direção superior, em Brasília.

Já em 1990 a SESPE é extinta, sendo que as atribuições relativas à Educação Especial passam a ser do Departamento de Educação Supletiva e Especial - DESE, dentro da Secretaria Nacional de Educação Básica - SENEB. Para Mazzotta (2005, p. 81), "esta alteração estrutural sugere a preocupação com o favorecimento da integração da Educação Especial com os demais órgãos centrais da administração de ensino". Porém, essa configuração perdura por apenas dois anos. No final de 1992, após o impeachment do Presidente Fernando Collor de Mello, procedeu-se a uma nova reorganização ministerial, tendo sido recriada a Secretaria de Educação Especial - SEESP, como órgão específico do Ministério da Educação.

Uma crítica contundente que pode ocorrer, ao analisar esses movimentos de órgãos federais com atribuições relativas à Educação Especial, é em que medida seus pressupostos confluem ou convergem para a estruturação da política nesta área. Ou seja, não há uma política social, ou uma política de Estado que garanta o efetivo atendimento educacional a essa demanda. As diversas reestruturações do órgão responsável pela Educação Especial no Brasil sinalizam a configuração de políticas de governo para Educação Especial, ou seja, a

descontinuidade política da Educação Especial, fragilizando, portanto, o atendimento educacional às pessoas com necessidades especiais.

Vale ressaltar que em 16 de maio de 2011, por meio do Decreto nº 7480, o MEC passou por uma nova reestruturação, extinguindo a Secretaria de Educação Especial - SEESP e vinculando a Educação Especial à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI.

Até 2011, a Educação Especial recebia atenção exclusiva pela SEESP. Segundo o site do MEC[43], o objetivo da Secretaria de Educação Especial era desenvolver programas, projetos e ações a fim de implementar no país a Política Nacional de Educação Especial. O público-alvo dessa secretaria eram aqueles portadores de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Por meio dela ficava garantido a essa demanda o atendimento educacional especializado, complementar à escolarização, e o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino para sua efetivação. Nesse período, a SEESP desenvolveu também programas de apoio à Inclusão, a saber: Programas de Formação Continuada de Professores na Educação Especial – presencialmente e a distância –, Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Programa Escola Acessível (adequação de prédios escolares para a acessibilidade), Programa BPC na Escola e Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que forma gestores e educadores para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos.

Entretanto, na reestruturação do MEC de maio de 2011, a Educação Especial fica sob competência da Diretoria de Políticas de Educação Especial. Essa diretoria, juntamente com a Diretoria de Políticas para a Educação do Campo e Diversidade, Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos e Diretoria de Políticas de Direitos Humanos e Cidadania, compõe a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação. Segundo o artigo 26, do Decreto nº 7480/2011, compete à Diretoria de Políticas de Educação Especial:

> I - planejar, orientar e coordenar, em parceria com sistemas de ensino, a implementação da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva;
> II - definir e implementar ações de apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino, visando garantir a escolarização e a oferta do atendimento educacional especializado - AEE aos estudantes público-alvo da educação especial, em todos os níveis, etapas e modalidades;
> III - propor e fomentar a formação continuada de professores, a disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos e a acessibilidade nos ambientes escolares; e

[43] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=288&Itemid=824>. Acesso em: 16 jan. 2011.

> IV - promover a transversalidade e a intersetorialidade da educação especial nos diversos programas e ações, visando assegurar o pleno acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público alvo da educação especial no ensino regular, em igualdade de condições com os demais alunos.

Vale lembrar que a Diretoria de Políticas de Educação Especial é apenas uma das diretorias da SECADI, e que suas funções são amplas e complexas. Primeiramente, porque visa à coordenação e assessoria da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva concomitantemente com as demais políticas, o que pode resultar num empobrecimento da política no contexto da prática, já que a SECADI está voltada para a direção de políticas. Outro fator relevante é o público-alvo não especificado pelo Decreto, o que coloca em debate qual a demanda da Educação Especial.

Assim, a configuração da Educação Especial no Brasil ocorre de forma crescente, mas não linear. Crescente no sentindo de ampliar seu atendimento: dos excepcionais aos alunos com necessidades educacionais especiais, porém com impasses e embates políticos. Essas transformações em âmbito nacional também ocorreram nos contextos locais, como é o caso de Ponta Grossa.

4.3 Influências locais

Os encaminhamentos dados à Educação Especial na Rede Municipal de Ponta Grossa seguiram os princípios legais e orientações de cada época. Assim, durante um longo período (décadas de 1970 a 2000), nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais ocorria em classes especiais, principalmente para a área mental (na época chamada de deficiência mental e, atualmente, denominada de deficiência intelectual). Além disso, a partir do final da década de 60 e da década de 1970 foram criadas escolas especiais:

- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, fundada em 11 de novembro de 1965;

- Associação Pontagrossense de Assistência à Criança Deficiente - APACD, fundada em 30 de junho de 1975 por Bernaldo Brito Costa, vereador da cidade na época, para atender crianças com deficiência física;

- Centro Pontagrossense de Reabilitação Auditiva e da Fala “Geny de Jesus Souza Ribas” – CEPRAF, fundada em 1980, para reabilitação auditiva e da fala;

- Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Visuais - APADEVI, fundada em 22 de junho de 1981;

- Associação de Proteção aos Autistas - APROAUT, fundada em 22 de agosto de 1996.

Segundo informações obtidas de profissionais entrevistados que atuavam na área de Educação Especial em Ponta Grossa, até o final da década de 1970 havia apenas uma seção de Educação Especial na Secretaria de Estado da Educação. Em meados da década de 1970, um grupo de profissionais do município, envolvidos com a Educação Especial, foram convidados pelo Governo do Estado do Paraná para participar de um treinamento denominado na época de "Avaliação Psicoeducacional". Esse treinamento tinha por objetivo formar uma equipe multiprofissional credenciada para avaliar da forma mais completa possível o aluno, a fim de encaminhá-lo, ou não, para as classes especiais. Essa avaliação era chamada pelos professores e demais profissionais de "triagem". Essa equipe era formada por pedagogo, psicólogo, assistente social, fonoaudiólogo e especialistas das diversas áreas da deficiência, configurando-se assim num grupo muito específico e singular, já que passava por testes de seleção, avaliações psicológicas e cursos que ocorriam apenas em Curitiba, a fim de traçar o perfil e o interesse pela área de Educação Especial. Essa equipe percorria todo o Estado do Paraná realizando essas avaliações em diferentes cidades e divulgando o programa do governo estadual "Treinamento em Ação", promovido pela SEED/DEE. Esse programa tinha por objetivo disseminar entre a comunidade o perfil e a demanda da Educação Especial, pontuando e caracterizando cada necessidade educacional especial. Assim, por meio de palestras abertas à comunidade, os diretores, pais, professores, médicos, assistentes sociais, vereadores foram tomando conhecimento da demanda da Educação Especial, que antes era marginalizada. Esse movimento constituiu-se em uma tentativa de promover uma maior integração das pessoas com necessidades educacionais especiais à comunidade e às escolas.

Segundo a professora Anália Maria de Fátima Costa, que atuou na Secretaria Municipal de Educação na área de Educação Especial, até o final da década de 1980 as classes especiais eram oferecidas apenas nas escolas da rede estadual. Foi apenas no final da década de 1980 que, na gestão do então prefeito Pedro Wosgrau Filho (01/01/1989 a 31/12/1992), foi criada uma coordenadoria de Educação Especial. Na época, a professora Marcela Lisboa, que possuía o treinamento para "Avaliação Psicoeducacional" e integrava também a equipe multiprofissional do Estado do Paraná, foi convidada para atuar na Coordenadoria da Educação Especial dentro da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa. Ao assumir esse posto, a coordenadora Marcela Lisboa convidou a professora Anália Maria de Fátima Costa, que pertencia à rede municipal e também integrava a equipe multiprofissional do Estado do Paraná, para auxiliar nas avaliações e encaminhamentos dos alunos com

necessidades educacionais especiais para as classes especiais e/ou escolas especiais. Assim, as duas profissionais eram responsáveis pela avaliação pedagógica das crianças, enquanto a avaliação psicológica ficava a cargo de duas psicólogas do município. Nesse ínterim, diversos professores da rede municipal se especializaram em Educação Especial em cursos de Estudos Adicionais (de nível médio) e em Cursos de Especialização, potencializando a abertura de classes especiais no ensino regular, que até então eram inexistentes no município.

Segundo a professora Anália Costa, essa equipe da Coordenadoria da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa percorria as escolas do município diagnosticando alunos apontados pelos professores como alunos com dificuldade de aprendizagem, e inspecionando escolas com potencial para receber uma classe especial. Contudo, as classes especiais atendiam apenas alunos com deficiência mental leve. As demais deficiências e os deficientes mentais moderados e severos eram encaminhados para as escolas especiais do município citadas no inicio deste capítulo.

No final da década de 1980, a professora Marcela Lisboa deixou a coordenação da Educação Especial do município e Anália Maria de Fátima Costa assumiu esse cargo na Coordenadoria da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação. Nesse período, a equipe da Educação Especial na SME ampliou-se e passou a contar com uma psicóloga (do quadro de funcionários da SME), duas pedagogas e um secretário. A SME adquiriu também novos testes padrões de avaliações. Esse período foi marcado pela normalização e integração educacional dos alunos com necessidades especiais no município, por meio de encaminhamentos de muitos alunos rotulados pela comunidade escolar como “atrasados”, “bobinhos”, segundo a professora Anália Costa, para classes especiais e escolas especiais. Os professores deveriam adaptar o currículo dos conteúdos programáticos para a demanda dessas classes, já que cada aluno possuía ritmos de aprendizagem diferentes. Por vezes, as classes especiais funcionavam em salas adaptadas, algumas vezes precárias, mesmo que os professores fossem especializados, com incentivo financeiro no salário e formação continuada realizada pela SME.

Anália Maria de Fátima Costa e essa equipe da Coordenadoria da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação permaneceram em suas funções durante a gestão do prefeito Pedro Wosgrau Filho e do prefeito Paulo Cunha Nascimento. Em 1997, na gestão do Prefeito Jocelito Canto, a professora Edinéia Blum assumiu a Coordenadoria da Educação Especial. O Secretário de Educação (professor João Carlos Gomes) solicitou a elaboração de um Projeto de Ação para Educação Especial no município.

A primeira ação foi a criação do Centro Municipal de Diagnóstico e Atendimento - CEMDA. Segundo a Coordenadora da Educação Especial da época, professora Edinéia Blum, esse Centro se assemelhava aos modelos dinamarqueses de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. O Centro Municipal de Diagnósticos e Atendimento à criança portadora de necessidades educativas especiais - CEMDA foi instituído no município por meio da Lei Municipal nº. 5899, de 16 de dezembro de 1997, e tinha por objetivo avaliar, diagnosticar e encaminhar educandos portadores de necessidades educativas especiais, garantindo-lhes o atendimento adequado às suas necessidades, dentro da rede regular de ensino.

O CEMDA era composto por uma equipe multidisciplinar: uma coordenadora, uma pedagoga, uma professora especialista em deficiência mental, uma professora especialista na área visual, duas professoras especialistas na área auditiva, uma professora especialista em deficiência física, uma professora especialista em Transtornos Compulsivos Invasivos – autismo e hiperatividade, duas psicólogas (uma para atendimento da família e dos professores do portador de necessidades educativas especiais, e outra para atendimento dos alunos).

Acompanhando o movimento internacional e as decisões da rede estadual do Paraná dos anos finais da década de 1990, a perspectiva da Secretaria Municipal de Educação era o fechamento gradativo das classes especiais, a reavaliação dessa demanda a fim de inseri-la na escola regular e a prestação de apoio para os professores que receberiam esses alunos. Naquele momento o município contava com uma média de 70 escolas e 13 classes especiais com alunos de 7 a 10 anos. Segundo a coordenadora Edinéia, a grande dificuldade desse processo de inclusão era a fila de espera de mais de mil alunos que aguardavam a avaliação da Secretaria Municipal de Educação para serem encaminhados, ou não, para as classes especiais.

Mesmo trabalhando em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, instalou-se o Centro Municipal de Diagnósticos e Atendimento à criança portadora de necessidades educativas especiais fora da Secretaria, em prédios cedidos pela prefeitura. Isso gerou uma polêmica na época entre os profissionais da educação, questionando-se o trabalho do CEMDA que era realizado separadamente da SME, possivelmente reafirmando o discurso dicotômico entre Educação Especial e educação regular.

As classes especiais no município ainda perduraram na gestão de 2001/2004, do prefeito Péricles de Holleben Mello. Nesse período, a professora Drª. Esméria de Lourdes Saveli assumiu a gestão da Secretaria Municipal de Educação e convidou a professora Rosana Ribas Machado para assumir a gestão da Educação Especial na SME.

Inicialmente, nessa gestão, optou-se pelo fechamento das classes especiais, visto que o debate sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular intensificou-se naquele período tanto no cenário internacional quanto estadual. Segundo a Secretária de Educação da época, Esméria de Lourdes Saveli, a perspectiva de inclusão nesse período não estava configurada num paradigma radical. Dentro da SME havia um núcleo de Estudos em Educação Especial, que também contava com pedagogos, psicólogos, assistentes sociais e que atendia a rede prestando diagnóstico às crianças que possuíam alguma necessidade educacional especial, a fim de encaminhá-las para sala de recursos em contraturno não substitutivo, ou para as escolas especiais em contraturno, como era o caso dos alunos surdos, que eram encaminhados à Escola Municipal Professora Elisete Delgobo (para surdos), que funciona dentro do CEPRAF. Sendo assim, as crianças poderiam contar com os dois atendimentos paralelamente: da educação regular e da educação especial.

Em 2004, o prefeito Pedro Wosgrau Filho assumiu novamente a gestão do município, sendo designada como Secretária Municipal de Educação a professora Zélia Maria Lopes Marochi. Nessa gestão, a Educação Especial no município foi reestruturada e a professora Elizabeth Regina Streisky de Farias assumiu a coordenação da Equipe de Educação Inclusiva. Ou seja, a perspectiva de um centro, ou de um núcleo de atendimento, é substituída pela concepção de uma educação única e para todos: a inclusão total. Segundo a Secretária Municipal de Educação nas gestões de 2005/2008 e 2009/2012, professora Zélia Maria Lopes Marochi, a documentação orientadora da Educação Especial nessas gestões é a documentação nacional, ou seja, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Para disseminação dessa concepção à comunidade escolar da Rede Municipal de Ensino foram realizados a partir de 2005 os denominados “Seminários de Inclusão”, a fim de mobilizar todas as escolas, diretores, pedagogos, professores a refletir sobre inclusão e sobre como seria essa educação para todos. Nesse período foram fechadas as classes especiais provenientes das gestões anteriores. Em uma perspectiva de inclusão total, as escolas foram equipadas durante esses anos com Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), as quais oferecem em contraturno o atendimento educacional especializado (AEE). Houve também adaptações arquitetônicas e, quando necessário, os alunos contam com o professor de apoio à inclusão na classe regular, a fim de realizar um trabalho conjunto e de apoio ao professor dessa classe.

A partir de 2005, a configuração da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação tornou-se estritamente educacional, desligando-se das áreas médica e assistencial.

Na atual gestão a Equipe de Inclusão conta com a coordenadora, cinco professoras de diferentes áreas das necessidades educacionais especiais e uma pedagoga responsável pelo Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais.

Observa-se, assim, que a configuração da Educação Especial no município recebeu fortes influências do governo Federal ao longo dos anos. A história do atendimento dos alunos com necessidades educacionais no município foi marcada pela descontinuidade de políticas que eram alteradas a cada gestão, bem como esteve sempre de acordo com as discussões e políticas propostas para cada época.

CAPÍTULO 5

A POLÍTICA DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA ESCOLA REGULAR: ANÁLISE DO CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO

Entendendo a Educação Especial como política pública, o presente capítulo tem o objetivo de compreender a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Apresenta também alguns descompassos e avanços entre essas Políticas Nacionais de Educação Especial. Além da análise dos textos das políticas nacionais de Educação Especial citadas, visa a analisar textos políticos da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, a fim de compreender a Educação Especial no nível local.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi definida e divulgada pelo MEC em 2008 (BRASIL, 2008). Esse documento está estruturado com os seguintes itens: introdução, marcos históricos e normativos, diagnóstico da Educação Especial, objetivo da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; alunos atendidos pela Educação Especial, Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e referências. Em síntese, esse documento propõe o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, sem qualquer restrição.

O documento foi organizado por uma equipe de trabalho formada por gestores da Secretaria de Educação Especial do MEC (Claudia Pereira Dutra, Cláudia Maffini Griboski e Denise de Oliveira Alves) e por professores e pesquisadores de diferentes universidades: Antônio Carlos do N. Osório (UFMS), Claudio Roberto Baptista (UFRGS), Denise de Souza Fleith (UnB), Eduardo José Mazini (UNESP-Marília), Maria Amélia Almeida (UFSCAR), Maria Teresa E. Mantoan (UNICAMP), Rita V. de Figueiredo (UFC), Ronice M. de Quadros (UFSC) e Soraia Napoleão Freitas (UFSM).

Essa Política Nacional de Educação Especial emerge de um contexto histórico de significativos avanços políticos da Educação Especial no Brasil. No início dos anos 2000 houve, no Brasil, grandes iniciativas políticas voltadas para a educação especial, expressas pelo Plano Nacional de Educação (2001), e contou-se, sobretudo, com a elaboração e publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001). Nesse contexto a oferta de vagas nas escolas regulares para alunos com necessidades

educacionais especiais ainda era escassa. A proposta de inclusão era, portanto, um desafio para a escola.

A partir do Governo Lula (2003/2006 e 2007/2010), o MEC impulsiona o discurso da Educação Inclusiva por meio de iniciativas como a criação do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade; a publicação do documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*; a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário. Todo esse movimento culminou com a construção e publicação, sob a gestão de Claudia Pereira Dutra, de uma Política Nacional de Educação Especial numa perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a qual tem por objetivo

> o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2008, p. 8).

De acordo com essa política, toda a demanda deveria obter a matrícula e as condições de aprendizagem em classes regulares. Percebe-se assim uma modificação terminológica e ainda uma mudança na concepção da Educação Especial. Nessa perspectiva são os sistemas educacionais e a escola que precisam de adaptações para receber todos os alunos, independentemente de suas condições (BRASIL, 2008, p. 12). A escola regular torna-se o único espaço de aquisição do conhecimento para todos.

Anteriormente a essa Política Nacional, em 1994, o MEC havia publicado a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), na gestão presidencial de Itamar Franco. O documento foi organizado por gestores do MEC (Ministro Murílio de Avellar Hingel, Secretário Executivo Antônio José Barbosa e Secretária de Educação Especial Rosita Edler Carvalho) com a colaboração dos dirigentes estaduais e municipais da Educação Especial Brasileira e dos representantes do Instituto Benjamim Constant, do Instituto Nacional de Educação de Surdos e das Organizações Não-Governamentais em Educação Especial.

A Política Nacional de Educação Especial de 1994 estava estruturada em: apresentação, introdução, revisão conceitual, análise da situação, fundamentos axiológicos, objetivo geral, objetivos específicos, diretrizes gerais e bibliografia, que, em síntese, propõem a fundamentação e a orientação do processo global da educação de pessoas portadoras de deficiência, de condutas típicas e de altas habilidades, a fim de promover condições adequadas para o desenvolvimento de suas potencialidades, com vistas à cidadania.

É importante sinalizar que essa política emerge de um contexto histórico complexo. No início dos anos 1990, o presidente da República Fernando Collor de Mello extinguiu a Secretaria de Educação Especial do MEC (SESPE). Em 1992, com o *impeachment* de Collor, Itamar Franco assume a presidência e recria a Secretaria de Educação especial, agora SEESP. Rosita Edler Carvalho assume como Secretária da Educação Especial (GARCIA, 2004) e, em 1994, a SEESP publica o documento Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994).

A Política Nacional de Educação Especial está fundamentada, para Góes (2009), na "Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no Plano Decenal de Educação para Todos e no Estatuto da Criança e do Adolescente". Para os autores Garcia (2004) e Góes (2009), o objetivo dessa política é garantir o atendimento educacional do aluno portador de necessidades especiais.

Na Política Nacional (1994), a demanda da Educação Especial são os portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados). Vale ressaltar que esse documento abandonou o termo "excepcional", para adotar a nova terminologia: "portadores de necessidades educativas especiais", incorporando assim os padrões internacionais (GÓES, 2009).

A Política Nacional de Educação Especial (1994) aponta para o atendimento educacional desse alunado preferencialmente no ensino regular e, muito embora seu discurso mencione educação inclusiva, o documento está baseado no princípio de integração (GARCIA, 2004). A integração escolar nessa política é compreendida como processo gradual e dinâmico que se distingue de acordo com as necessidades e habilidades do alunado, e significa educar-ensinar num único grupo crianças com e sem necessidades educativas especiais (BRASIL, 1994). Nessa perspectiva, a integração ocorria na classe comum, na classe especial, na classe hospitalar, no Centro Integrado de Educação Especial e, também, na Escola Especial.

5.1 Os avanços e os descompassos das Políticas de Educação Especial de 1994 e 2008

Entre quatorze anos da Política Nacional de Educação Especial (1994) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), é importante salientar que muitas mudanças ocorreram nas configurações políticas e governamentais, bem como no contexto das políticas educacionais brasileiras.

O Quadro 4 traça um comparativo entre essas Políticas de Educação Especial, de forma a esclarecer qual o fundamento e objetivo de ambas, quem são os sujeitos a quem elas se destinam e quais as terminologias empregadas no contexto, que, explicita ou implicitamente, revelam a concepção de educação especial impregnada no texto político.

Quadro 4 – Aspectos comparativos entre a Política Nacional de Educação Especial (1994) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)

	PNEE (1994)	PNEEPEI (2008)
Fundamentos	Na Constituição Federal de 1988, na lei de Diretrizes e Bases da Educação, no Plano Decenal de Educação para Todos e no Estatuto da Criança e do Adolescente.	Na Constituição de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente, no documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, na *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, no *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* e no *Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE*.
Objetivos	Servir como fundamentação e orientação do processo global da educação de pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades, criando condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com vistas ao exercício consciente da cidadania.	O acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais.
Sujeitos / Terminologias	Pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades.	Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
Concepção de Educação Especial	INTEGRAÇÃO dos educandos com necessidades especiais (em OGs e em ONGs). A ideia de integração implica necessariamente em reciprocidade. Isto significa que vai muito além da inserção do portador de necessidades especiais em qualquer grupo. Mas refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, a crianças com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola.	INCLUSÃO. A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o AEE, disponibiliza os recursos e serviços para utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, promover condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem de todos os alunos.

Fonte: Organizado pela autora.

Para uma análise dos fundamentos de cada uma dessas Políticas, é importante destacar que a Política Nacional (2008) está intrinsecamente baseada no documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular* (2004), na *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, no *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* e no *Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE*. Muito embora reafirme os princípios da Constituinte de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente,

assim como a Política de 1994, a concepção de Educação Especial é outra. O contexto internacional, bem como o movimento das políticas nacionais, estimula uma inclusão mais radical, superando qualquer visão de segregação ou integração. Vale ressaltar que mesmo sendo uma publicação de 2004, O documento do Ministério Público "O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular", que fundamenta a Política de 2008, já apresentava um referencial para a construção dos sistemas educacionais inclusivos. Este documento, assim como a Política de 2008, foi escrito também por Maria Teresa Eglér Mantoan e outros autores. Esta autora influenciou em grande parte as propostas políticas da SECADI, propondo o direito incondicional de todos os alunos à educação na escola regular. (BRASIL, 2008).

A Política de 1994 estava mais preocupada com a integração, "gradual e dinâmica", das pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades na escola regular, num processo de "educar-ensinar, no mesmo grupo, a crianças com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola"; ela abria, inclusive, um leque de opções na forma como isso poderia ocorrer. Já a preocupação da Política de 2008 é garantir o acesso de todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação à escola regular como único espaço possível de aprendizagem e aquisição do conhecimento.

Todo esse movimento das Políticas Educacionais Especiais pressupôs uma reconfiguração do papel da educação e da escola. Se a escola e a educação brasileira eram motivos de descontentamento para a sociedade civil, como de fato ainda são, e se a Educação Especial se encontra numa "crise estrutural", suas reformas para uma configuração mais inclusiva não implicaram uma transformação educacional (MÉSZÁROS, 2008).

Presencia-se, assim, uma construção de Política Educacional Especial pautada na tentativa de superação de concepções conservadoras, sem, contudo, modificar ou superar a estrutura organizacional escolar que garante apenas a inclusão frágil, precária, instável e marginal (MARTINS, 1997).

Em síntese, na análise comparativa das Políticas de Educação Especial (BRASIL, MEC/SEESP, 1994, 2008) é possível perceber que: a) a Política Nacional de Educação Especial de 1994 está configurada numa perspectiva de educação especial da época, a integração, enquanto a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 abandona todos os preceitos da política anterior e assume uma concepção de inclusão incondicional; b) enquanto a integração buscava uma parceria educacional com outros espaços de aprendizagem para além da escola, a inclusão prevê espaços de atendimento

educacional especializado, mas na própria escola, sem, contudo, ser substitutivo ao ensino regular em classe comum; c) os avanços entre uma política e outra foram grandes e significativos, pois a sociedade civil e a escola têm buscado uma superação paradigmática, para extinguir a segregação (MANTOAN, 2006); d) todo avanço político conquistado na Educação Especial e nas políticas educacionais em geral pouco impactou a configuração e estrutura escolar, e a educação não rompeu seu lógica.

As políticas públicas, enquanto discursos produzidos em meio a interesses – e, portanto, discursos opressivos – possivelmente terão impacto duradouro quando caminharem na contramão dessa concepção, ou seja, quando a internalização daquelas políticas se der por um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes (MÉSZÁROS, 2008). Nesse sentindo, as políticas de educação especial não seriam apenas implementadas pelo Estado a fim de amenizar conflitos de classe, resultando num *corpus* de políticas compensatórias, filantropia e caridade para população, como de fato são (GARCIA, 2004), mas como resposta democrática às reivindicações sociais, garantindo avanços educacionais significativos e duradouros.

5.2 A configuração política de Educação Especial expressa nos textos e discursos políticos da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa

Poucos documentos foram localizados para análise das configurações políticas no sistema educacional do município. *Diretrizes Curriculares – Ensino Fundamental* foi um dos documentos a que se obteve acesso no decorrer da pesquisa. Além disso, os discursos da atual Secretária de Educação e das Secretárias anteriores do município demonstram algumas das conjunturas políticas em determinadas épocas na rede de ensino.

Foi na gestão 2001/2004 que a Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa elaborou o documento denominado *Diretrizes Curriculares – Ensino Fundamental*, o qual contém um item (*Adaptações Curriculares*) que traça considerações acerca da inclusão das crianças com necessidades especiais nas escolas, fornecendo o aparato legal para tal concepção e apontando algumas estratégias para a educação dessa demanda por meio de adaptações de acesso ao currículo.

Em linhas gerais, essas Diretrizes Curriculares apontam para o desafio dos sistemas escolares em acolher todas as crianças, antes marginalizadas, dentro de uma mesma escola, ou seja, em desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças e em suas especificidades. Nesse sentido, o documento propõe a garantia de igualdade de condições e de oportunidades.

Entende que o processo de inclusão é um processo gradual a ser conquistado no âmbito escolar e social.

Um fator de relevância nas Diretrizes Curriculares da gestão 2001/2004 é a preocupação com as adaptações curriculares tão necessárias para o processo de ensino-aprendizagem escolar de crianças com necessidades educacionais especiais:

> Lamentavelmente nas salas de aula, muitas vezes constata-se que, em nome das adaptações curriculares e sob a idéia de atender às necessidades educacionais especiais de algumas crianças, criam-se grupos de alunos segregados, apenas inseridos na turma, mas que não participam das atividades desenvolvidas pelos demais colegas. (PONTA GROSSA, 2002, p. 118).

Essa é uma discussão importante na área de Educação Especial. Sabe-se que os alunos possuem ritmos e tempos diferentes de aprendizagem, mas adaptar o currículo para atender às diferenças não supõe colocá-lo à parte das atividades da turma. Ao contrário, a adaptação curricular supõe permitir a flexibilização do currículo a fim de garantir a aprendizagem do conhecimento poderoso por todos os alunos e propiciar a flexibilização dos métodos e das avaliações considerando o tempo de aprendizagem de cada aluno.

O documento também apresenta as adaptações que devem ser consideradas para que todos os alunos tenham acesso ao currículo, especialmente aqueles com necessidades educacionais especiais, ou seja, previsões e provisões de recursos técnicos e materiais, bem como o acesso às experiências de aprendizagem (PONTA GROSSA, 2002). Portanto, para que ocorra o acesso ao currículo, deve-se levar em conta:

a) meios pessoais de acesso: reforço pedagógico especializado (em contraturno, na escola especial), tratamentos de reabilitação personalizados, entre outros, de acordo com as dificuldades individuais de cada aluno.

b) recursos materiais de natureza própria;

c) nos elementos curriculares propriamente ditos: adaptações nos objetivos, nos conteúdos, nas atividades de ensino-aprendizagem, na metodologia e na avaliação.

Assim, fica caracterizado que a política do município na época apontava para um paradigma inclusivo, embora seus fundamentos estivessem arraigados nas perspectivas de integração escolar. Uma prova disso é o trabalho conjunto entre escolas especiais e escolas regulares para atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais em ambos os espaços, em turnos diferentes.

Hoje a configuração da política de inclusão é, em tese, diferente. Segundo a Secretária Municipal de Educação, a educação inclusiva do município é regida pelos

documentos federais produzidos pelo MEC. A inclusão segue os parâmetros federais e por isso o município optou por não produzir um material particular. Quando questionada acerca da postura diante da educação inclusiva no município, a Secretária diz:

> *Veja, é uma documentação nacional. E com a qual nós concordamos cem por cento. Que é uma postura de inclusão, mas a discussão sobre inclusão ela vem de muito longe. Ela vem de Jomtien na Tailândia, quando se fala educação para todos, quando se fala em acesso, regresso e permanência e sucesso e em todas as declarações universais, que vem traçando o direito de uma escola para todos e de modo especial se você pegar as declarações que tratam da educação especial no mundo, Salamanca, por exemplo, você vai puxar toda ideia de inclusão, que é essa a nossa postura, acompanhando esses documentos internacionais e também as diretrizes de políticas estabelecidas pela Secretaria de Educação Especial da SEEB, da Secretaria de Educação Básica que faz parceria com o Conselho de Educação Básica, que é da União, do MEC... Com a qual nós concordamos cem por cento. Ponta Grossa se transformou num polo de inclusão. Foi previsto isso antes do início do atual governo, em 2005. E houve até um recurso para o primeiro seminário de inclusão que ficou perdido no banco, porque é um assunto polêmico. Você falar de inclusão, falar do retorno das pessoas que já tinham sido expulsas da escola regular é algo de fato complexo numa sociedade que busca a qualidade pela exclusão. [...] Então é uma história que não começou aqui. [...] Porque eu acreditava fortemente no poder da educação, de professores comprometidos, de uma escola organizada para incluir. Então os documentos que nós seguimos e que estamos agora escrevendo as orientações para a Rede Municipal de Ponta Grossa especificamente estão absolutamente alinhados com as políticas da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. E que infelizmente nesse momento político houve uma, uma letargia na secretaria em função de alguns cortes internos que a gente não entende ainda bem, mas que tem a ver com pressões externas para manter a segregação. Então nós acreditamos que de fato tudo o que está escrito, todos os documentos que geram todas as perspectivas de inclusão que nós estamos fazendo, ela vem dessa aceitação da nossa parte, na de um alinhamento político partidário, mas de uma compreensão de uma política educacional que tem que trazer uma educação pra todos e que é uma postura muito antiga no país, inclusive no manifesto dos pioneiros, já falando de educação para todos, uma visão bem clara de Anísio Teixeira e que vem, vem fortemente no bojo da discussão da Constituição Brasileira de oitenta e oito e também da LDB 93/94; que traz esta visão, forçando um pouco o curso da história da educação brasileira que traz essa ideia de separar as pessoas, como se fosse possível nós termos uma sociedade homogênea!*

A política de inclusão no município de Ponta Grossa estava pautada na perspectiva do MEC na época, ou seja, todos os alunos devem estar matriculados na escola regular incondicionalmente. É importante ressaltar que, no seu discurso, a atual Secretária de Educação do município diz acreditar no poder da educação, no comprometimento dos professores e da organização escolar a fim de promover a inclusão. Puderam-se observar os apontamentos da Secretária no contexto da prática, resultando num debate que será realizado no próximo capítulo.

Cabe ressalvar que a perspectiva do MEC, após o período das entrevistas e observações da presente pesquisa, passou por alterações por meio do Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. Este Decreto foi estruturado em 11 artigos e revogou Decreto nº 6.571,

de 17 de setembro de 2008. Em linhas gerais, os artigos apontam para uma perspectiva mais ponderada de inclusão conforme incisos do artigo 1°:

> VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
> VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

É possível identificar que as instituições especializadas tornam a aparecer no *corpus* das políticas de inclusão. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e demais políticas subsequentes a esta desconsideravam as escolas especializadas e indicavam a escola regular como único espaço de aquisição de conhecimento. Para suprir algumas necessidades específicas dos alunos com NEE, algumas escolas dispõem de um atendimento educacional especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais (SRM), conforme Decreto 6.571/08. Segundo o Art. 1º deste decreto, União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

Sendo assim, as políticas de inclusão neste período estavam voltadas para a rede regular de ensino, excluindo a possibilidade de apoio financeiro e incentivo às escolas especiais. Contudo, após o período em que se realizou a presente pesquisa, este decreto foi revogado pelo Decreto 7.611/11 que considera necessário o apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial, bem como admite a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, ou seja, a mesma criança pode estar matriculada no ensino regular em um período, e numa escola especial em outro. (Art. XX).

Essa modificação no contexto da produção do texto, no período em que se desenvolveu a presente pesquisa, indica que as decisões e deliberações incluídas no documento de 2008 (Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva) possivelmente não se adaptavam ao contexto das escolas brasileiras, o que levou a uma alteração, por meio do Decreto nº 7.611/2011. A flexibilização criada pelo novo decreto reflete, de certa foram, uma retomada de encaminhamentos anteriores para atender as demandas da realidade concreta.

CAPÍTULO 6

A INCLUSÃO NO CONTEXTO DA PRÁTICA DA ESCOLA REGULAR: ANÁLISE DE DADOS

O contexto da prática é complexo e envolve uma série de dimensões, tais como: colocar em ação a política de inclusão, a avaliação dessa política, a criação de estratégias para resolver os problemas e desafios colocados pela política. Cada uma dessas dimensões é relevante. Nesta dissertação, investigou-se a política de inclusão da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, buscando compreendê-la em seus diferentes contextos.

Como já afirmado, os textos políticos representam a política (contexto de produção do texto). Eles resultam das disputas e acordos dos diferentes grupos que disputam o controle das representações políticas (contexto de influência), mas não se pode ignorar que esses textos políticos possuem consequências reais, ou seja, causam impactos na realidade escolar. Portanto, nesse contexto, a política é interpretada de maneiras diferentes, de acordo com os contextos específicos, as condições infraestruturais, a equipe da escola, etc. Tendo em vista os processos de interpretação e tradução, no contexto da prática, as escolas podem criar diferentes alternativas para lidar com a política e seus desafios.

A fim de compreender a política de inclusão no contexto da prática, a presente pesquisa utilizou como estratégia de coleta de dados as observações participantes e as entrevistas em duas escolas do município: na Escola Municipal Alfa e na Escola Municipal Beta, conforme indica o Quadro 5 apresentado a seguir.

Quadro 5 – Pesquisa de campo: espaços e sujeitos

Local	**Instrumento**	**Sujeitos**
Escola Alfa	Entrevista	Diretora Inês
		Pedagoga Maria
	Entrevista e observação nas classes regulares	Professora Denise (1º ano do 1º ciclo)
		Professora Silvia (de apoio à inclusão)
		Professora Carla (2º ano do 1º ciclo)
		Professora Marta (de apoio à inclusão)
Escola Beta	Entrevista	Diretora Beatriz
		Pedagoga Gabriela
	Entrevista e observação na classe regular	Professora Lara (da SRM) Professora Maria Rita (3ºano do 1º ciclo)
		Professora Ivone (de apoio à inclusão)

Fonte: Organizado pela autora.

A Escola Alfa, como indicado no capítulo 3, é uma escola localizada na região oeste do município de Ponta Grossa, enquanto que a Escola Beta está localizada na região nordeste. Ambas são escolas que possuem alunos com necessidades educacionais especiais matriculados. Dos 324 alunos com necessidades especiais que a rede possuía em 2010, 12 estavam matriculados na Escola Alfa, ou seja, 3,7 %, e 9 estão matriculados na Escola Beta, ou seja, 2,7 % .

6.1 As entrevistas

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com gestoras, pedagogas e professoras das Escolas Alfa e Beta, na presente pesquisa, a fim de perceber como elas interpretavam e traduziam a política de inclusão no contexto da prática. As questões da entrevista interrogavam acerca dos posicionamentos pessoais dos profissionais envolvidos, na tentativa de perceber as dificuldades, os dilemas e as contradições que emergem no processo de implementação da política de inclusão.

Em linhas gerais, pode-se dizer que nas entrevistas com as equipes gestoras da Escola Alfa e da Escola Beta observou-se a reafirmação do discurso expresso pela equipe da Secretaria Municipal de Educação, ainda que identifiquem dificuldades na prática. As equipes gestores de ambas as escolas mostravam-se favoráveis à política de inclusão e em sua efetivação exitosa:

> *Então, a nossa perspectiva de educação, ao pensarmos educação para todos, é buscar outros apoios que a gente ainda está construindo, é um processo em construção. E que tem dado certo. A gente tem feito um trabalho importante com algumas crianças que não teriam outra oportunidade se não por esse caminho. Tivemos crianças, alunos com Síndrome de Down, alunos com paralisia cerebral que estavam completamente no desvio em Ponta Grossa. Até fora das escolas especiais, fora da escola comum, dita comum, fora das classes especiais e fora das escolas especiais.* (Secretária Municipal de Educação do município de Ponta Grossa).
>
> *O município de Ponta Grossa já conta com experiências bem sucedidas que validam o processo de educação inclusiva nas escolas. Podemos dizer que já caminhamos nesse processo e já apresentamos resultados positivos.* (Equipe de Educação Inclusiva da SME).
>
> *Com a multifuncional no contraturno, os professores recebem apoio de pessoas que possuem perfil e que gostem de trabalhar com os alunos especiais*. (Maria, Pedagoga, Escola Alfa).
>
> *[...] foi um avanço na educação, principalmente no município. Acho bem importante. Eu acredito que a inclusão funciona, temos exemplos disso em nossa rede. Eu não vejo muita dificuldade para implementação da inclusão, um pouco de dificuldade a gente sente no outro, nas famílias dos demais alunos, que apresentam resistência.* (Beatriz, Diretora, Escola Beta).

> *A inclusão contribui para o desenvolvimento dessas crianças, porque conviver só com os seus pares eles tem muito pouco a evoluir, e convivendo com as crianças ditas normais eles têm mais a evoluir, a aprender.* (Gabriela, Pedagoga, Escola Beta).

Os dados coletados indicam que o posicionamento das professoras era distinto do posicionamento das diretoras e pedagogas. As professoras entrevistadas posicionavam-se mais contrariamente à política de inclusão:

> *Eu sou a favor da inclusão... Mas eu não concordo com a maneira que as crianças foram incluídas... Eu me sinto despreparada para lidar com isso! Eu vejo o meu trabalho comprometido com os outros alunos, eu poderia ter produzido bem mais... Porque, um exemplo, as meninas elas produzem, elas rendem mais num primeiro momento. Num segundo momento elas já estão cansadas, estão mais agitadas, estão assim mais evasivas. Então é difícil você conciliar os dois trabalhos, com os dois grupos. Você mantem o horário, cumpre o horário, só que a produção não é o que eu esperava. Isso aí qualquer pessoa sente, as crianças sentem e assim como as crianças que são inclusas tem mais dificuldade, ou outros também tem!* (professora Maria Rita, Escola Beta).

> *Eu acho o seguinte: inclusão funciona, mas ela funciona até determinado momento. Tem casos de alunos que para o bem dele ele precisa de outro atendimento. Tem casos assim como a Karine, por exemplo, a Karine e a Laura, elas são casos que dá pra ter na sala, agora, tem criança com Down que é bem problemática e para o melhor aprendizado deles, eles precisam de outro atendimento [...]* (professora Carla, Escola Alfa).

> *Dependendo da dificuldade do aluno, alguns podem ser incluídos, alguns ainda não estamos preparados para receber [...]* (professora Denise, Escola Alfa).

Diante disso, observou-se que a opinião das professoras é diferente da opinião das diretoras e pedagogas. É possível que, pelo fato de as professoras trabalharem diretamente com esses alunos, elas tenham um contato mais direto e intenso com os desafios que a inclusão coloca para a escola. Porém, as necessidades que os professores possuem muitas vezes não são atendidas pela Secretaria. Muitas até acreditavam que a política de inclusão era possível, mas apenas para "algumas crianças". Assim, a ausência de formação continuada para professores de classe comum fragiliza a prática escolar inclusiva:

> *Não há nenhuma orientação, nenhum material para estudar, não tive. Eu não tive nenhum tipo de orientação, nenhum tipo de documento, nem de nada, nem a questão do laudo da criança. A ecoterapia não retorna também, não sei o que acontece lá, nem sei nem onde fica! Nem um retorno da professora do AEE, nada, nada, nada.* (professora Maria Rita, Escola Beta).

> *Eu quando assumi a turma sabendo que teria um... eu já fiquei bem com medo. Eu não sabia direto qual deficiência ele tinha. Não sabia como eu iria fazer ou agir... Sorte que ele é calmo [...]* (professora Denise, Escola Alfa).

> *Vai muito do professor, principalmente do professor, tem professor que não dá certo, não adianta querer. Tem professor que tem formação só que na verdade ele não sabe nem o que ele está fazendo.* (professora Carla, Escola Alfa).

> *Tem professores que não têm perfil, tem que ter o perfil. Talvez as escolas especiais em contraturno com pessoas especializadas funcionariam melhor [...]* (professora Marta, de apoio à inclusão, Escola Alfa).

> *Tem alguns professores que não conseguem aceitar a inclusão. Nesses casos tivemos que mudar o aluno pra outra turma porque não adianta [...]* (professora Lara, do AEE, Escola Beta).

> *Mesmo que a criança não frequentasse, mas deveria ter alguma coisa ligada à educação de modo geral, que fornecesse subsídio para o professor, por mais que a criança não fosse lá, mas tivesse um lugar para falar: estou com um aluno assim, assim, eu preciso saber o que eu faço, ou então: eu tenho conhecimento nesta área, mas o que eu sei não está adiantando. E aí tem outra questão, não adianta nada ter este lugar e a pessoa que esta lá dentro não saber de nada de fora*. (professora Carla, Escola Alfa).

> *Eu vejo que as professoras do AEE recebem preparo, mas eu penso que lá, para as professoras de sala de aula falta um pouco de preparo, de conhecimento para atuar melhor com estas crianças.* (Beatriz, diretora, Escola Beta).

A grande queixa das professoras era a falta de orientações "práticas e categóricas" do que fazer para os alunos com necessidades educacionais especiais. Durante as observações realizadas nas salas de aula, constatou-se que, de modo geral, havia a tendência de transferir às professoras de apoio à inclusão o atendimento dos alunos com necessidades especiais. Na rede de ensino pesquisada, as professoras, no final do semestre, precisam enviar um relatório dos alunos com necessidades educacionais especiais. No entanto, segundo o relato de uma das professoras entrevistadas, não houve o retorno do referido relatório.

Um das entrevistadas, que atuava como professora de apoio à inclusão, relata que foi selecionada por apresentar um perfil para trabalhar com essa demanda. Apesar disso, ela não se sentia segura:

> *Simplesmente falaram: você tem perfil pra trabalhar com ele. Perfil? Por ser uma pessoa com paciência por eu ter calma... E a formação, que eles não te proporcionam, ou você estuda o caso da criança e entremeio vai tentando alguma coisa, alguma atividade diferente, tentando envolver ele com as outras crianças, ou... é um trabalho sem apoio nenhum. Eu tive um ou dois encontros desde quando entrei, mas esses encontros só de ficar batendo papo sobre inclusão, mas não que contribuem para o pedagógico.* (professora Silvia, de apoio à inclusão, Escola Alfa).

Durante as entrevistas, duas professoras afirmaram que muitos professores[44] das Salas de Recursos Multifuncionais, assim como elas, não possuíam formação e preparo para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais:

[44] No ano de 2010 a Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa contava dispunha de 68 professoras de apoio a inclusão.

> *Igual às multifuncionais em que eles investiram tanto, saem para trabalhar com essas crianças e recebem todo um aparato, todo um material para trabalhar. Só que muitas dessas professoras da multifuncional não têm formação também, vai trabalhando pelo rumo... tem uma colega nossa que ela teve que estudar cada doença (sic!) do aluno ali na multifuncional para ela poder interagir e intervir no trabalho com a criança. Então eu acho que falta muito, muito, muito ainda para a inclusão se tornar palpável.* (professora Silvia, de apoio à inclusão, Escola Alfa).

> *[...] só que ainda tem casos que escolhem para multifuncional porque falam assim: ah, tem pouco aluno. Aí acham que é pouco aluno, então eu posso ficar mais sossegada... Tanto é que falaram para mim: porque você não vai pra multifuncional agora que você vai ter nenê? Trabalha menos [...]* (professora Carla, Escola Alfa).

As entrevistas indicaram que as professoras veem a inclusão como um grande desafio, com inúmeras dificuldades e entraves. Sinalizam também a falta de conhecimento dos textos políticos sobre inclusão. Um ponto comum nas opiniões coletadas refere-se à falta de formação continuada e de apoio para o enfrentamento das dificuldades que a inclusão coloca aos professores.

Outro fator em que os professores demonstravam dificuldades era nas questões relacionadas ao currículo para os alunos com necessidades educacionais especiais. Algumas professoras, ao serem questionadas se realizavam adaptações no currículo para atenderem este alunado, demonstravam tentativas de adaptações dentro das condições que possuíam.

> *Isso demandaria um tempo de mais planejamento, mais recursos didáticos na sala de aula, não na escola, na sala onde você pudesse estar atendendo todos os grupos de forma diferenciada: enquanto um estava no computador, outro estava nos jogos, outro em outro lugar. Então teria que ser uma sala que fosse mais equipada com recursos. Eu sinto que esta parte fica bem falha, bem comprometida*. (professora Maria Rita, Escola Beta).

> *[...] precisa de uma adaptação curricular, porque, por exemplo, chega uma atividade dessa para Karine e para Laura, eu posso dizer: "Olha, então você só pinta aqui..".Agora tirar do currículo e dizer: "Olha Karine, este é o corpo humano, aqui é isso... entendeu?" Ela não vai entender. Isso pra ela é muito abstrato. Então tem que pegar e modificar tudo, trazer um bonequinho... fazer coisas diferentes para ela entender. Tanto é que quando a gente trabalhou com expressões a gente pegou espelho para fazer ela tocar na boca dela com a mãozinha, etc. Tem que fazer diferente [...]* (professora Carla, Escola Alfa).

> *O tempo é outro, o ritmo é outro. O tempo da turma não é o tempo deles. E às vezes eu acabo exigindo coisas que realmente não é o momento. Às vezes até me culpo por causa disso. [...] A gente faz atividades diversificadas pra eles, liga o computados pra eles, eu faço joguinhos... Mas também atividades assim de corte e colagem como é feito na sala de aula... Tem que ver também coisas que eu não posso fazer em sala de aula porque se não vai atrapalhar os outros. Eu tentava jogar um joguinho da memória com eles, mas é claro que isso é mais interessante para os outros, claro que eles vão querer tumultuar a turma, vão querer ir lá com os outros porque é mais divertido. Então tem coisas que não dá pra você aplicar na sala de aula regular com essas crianças... Tem que retirar elas. Aí dizem: - não é pra tirar da turma, não pode tirar da sala, é junto! Só que tem que tirar, porque às vezes na*

> *sala eles vão ouvir coisas que não vão conseguir acompanhar, ou que você tem que adaptar, só que é complicado [...]* (professora Silvia, Escola Alfa).

> *Com o ciclo agora não tem tanto problema porque o que não conseguir no primeiro ano vai para o segundo. E o que conseguir com eles é lucro, por mais que não consiga aprender tudo [...]* (professora Denise, Escola Alfa).

Para as professoras entrevistadas, a adaptação curricular significa, muitas vezes, realizar atividades diferentes com os alunos com necessidades educacionais especiais. E essas atividades diferentes podem prejudicar o andamento do restante da turma. Ao refletir sobre a prática algumas professoras se sentem incapazes de realizar determinadas adaptações e atribuem essa dificuldade à falta de recursos, à falta de orientação prática de como realizar uma adaptação curricular, ao tempo para ensinar a todos e a essa demanda. Vale ressaltar que um dos objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é a formação dos professores para a inclusão escolar, muito embora não houvesse iniciativas de formação continuada aos professores das classes regulares para inclusão escolar neste período da pesquisa por parte da Secretaria Municipal de Educação.

Pode-se dizer que as dificuldades apresentadas pelas professoras demonstram a fragilidade no conhecimento acerca de currículo e adaptações curriculares para inclusão. Algumas parecem tentar apresentar determinados conteúdos de forma diferente aos alunos com NEE, enquanto outras acreditam que o currículo será apreendido pelas crianças com necessidades educacionais especiais dentro do maior tempo que o ciclo proporciona.

As adaptações realizadas pelos professores no contexto da prática expressas nas entrevistas sinalizam que as dimensões contextuais são de grande impacto no processo de colocação das políticas em ação. Por meio das entrevistas, observou-se que os professores, de modo geral, tiveram acesso apenas a algumas informações que orientam a política (texto da Política nacional de 2008), ou seja, tiveram acesso a fragmentos e a aspectos da política já recontextualizada no município.

6.2 As observações

As observações foram realizadas ao longo do segundo semestre do ano de 2010, com o objetivo de identificar como a proposta de Educação Inclusiva estava sendo realizada no contexto da prática, em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa.

6.2.1 Observações na Escola Alfa: esforços e tentativas para efetivar a inclusão de alunos com NEE

A Escola Alfa é uma escola municipal de médio porte. No ano de 2010 estavam matriculados 435 alunos nessa escola. É importante ressaltar que, no decorrer da pesquisa, a Escola Alfa foi contemplada pelo prêmio nacional "Experiências Educacionais Inclusivas: a escola aprendendo com as diferenças", concedido pelo Ministério da Educação (MEC)[45]. Como recompensa, a escola foi premiada com uma Sala de Recursos Multifuncionais. Contudo, por falta de espaço físico, a SRM foi construída em outra escola da região.

Na Escola Alfa foram observadas duas classes: uma de 2º ano do 1º ciclo e outra de 1º ano do 1º ciclo. Ambas as classes tinham uma professora da classe e uma professora de apoio à inclusão. Os professores de apoio à inclusão, segundo entrevista realizada com a Equipe de Apoio à Inclusão da SME, são designados sempre que o caso necessite. Isso indica que o professor de Apoio à Inclusão é um professor designado para um grupo de alunos com necessidades educacionais especiais numa determinada classe, tornando seu trabalho restrito e focado a tal grupo. Esse fato foi observado nas classes envolvidas na pesquisa. Na Escola Alfa, tanto a professora Marta como a professora Silvia, que são professoras de apoio à inclusão, prestavam atendimento ao seu grupo de alunos com necessidades educacionais especiais. Ainda que tentassem envolvê-los com os demais alunos, o trabalho pedagógico realizado estava voltado especificamente para esse grupo.

6.2.1.1 A classe regular de 2º ano do 1º ciclo

A classe de 2º ano do 1º ciclo da Escola Alfa possuía 34 alunos. A professora Carla recebia auxílio da professora de apoio à inclusão (Marta). A professora Carla possui formação para atuar na Educação Especial (Especialização em Educação Especial) e a professora Marta, ainda que não possua formação em Educação Especial, demostrava certo engajamento e interesse com a Educação Especial. Esses fatores facilitavam o processo de inclusão em sua classe. O trabalho pedagógico realizado entre as professoras Carla e Marta era conjunto. Elas planejavam juntas as atividades de toda a turma, mas a professora Marta voltava sua atenção e planejamento às alunas Laura e Karine.

Laura e Karine eram alunas com necessidades educacionais especiais matriculadas na escola Alfa. Elas possuíam diagnóstico de deficiência intelectual decorrente,

[45] Informação disponibilizada no site oficial da Prefeitura de Ponta Grossa, em 9 de julho de 2010: <www.pg.pr.gov.br/taxonomy/term/14?page=8>

possivelmente, da Síndrome de Down. Como estavam numa classe regular, ambas recebiam o atendimento da professora Marta, de apoio à inclusão, e em contraturno frequentavam a Sala de Recursos Multifuncionais de outra escola da rede, já que a escola Alfa não possuía uma SRM. Essa situação dificultava o diálogo necessário entre o Atendimento Educacional Especializado - AEE e as professoras da classe regular.

Karine era uma aluna bem mais sociável e desenvolta. Ela se relacionava com todos os demais alunos da classe, mesmo com dificuldade na dicção dialogava com a classe. Durante as atividades gostava de emprestar os materiais dos demais colegas da turma e por vezes, ao se aproximar da carteira dos colegas, rabiscava as atividades e os cadernos desses colegas. Em geral, os próprios alunos repreendiam sua atitude e ela ficava amedrontada e dirigia-se para a sua carteira. Alguns alunos expunham o problema para a professora Carla, que imediatamente repreendia a sua atitude. Mas Karine nem sempre foi assim; em entrevista a professora Carla relata que: *"No primeiro ano, a Karine só comia as coisas, ela comia tudo: lápis, papel o que fosse, ela punha na boca e comia [...]"*.

Segundo a professora, a aluna Karine apresentou um grande avanço nos dois primeiros anos do 1º ciclo. Laura, por sua vez, era uma criança introvertida, pouco dialogava com seus colegas. Na maior parte do tempo sua atenção estava voltada para as atividades e, quando se distraía, era com sua colega Karine ou para conversar com a professora Marta. Segundo relatos da professora Marta, as condições em que Laura se encontrava já eram bem melhores se comparadas ao momento em que ingressou na escola regular: *"Ela era fechada e não permitia que ninguém chegasse perto dela... Mas logo no segundo trimestre do primeiro ano ela já foi se soltando e melhorou"*.

Laura e Karine nem sempre conseguiam acompanhar as atividades da turma. Isso se agravava pelo fato de esquecerem as aprendizagens do dia anterior. Isso ocorria já nos conteúdos básicos. Num certo dia, foi observada a atividade desenvolvida com Laura e Karine: elas estavam aprendendo algumas vogais. Ao final do dia o objetivo da professora Marta havia sido alcançado, ambas reconheciam determinadas vogais. Contudo, no outro dia, ao apresentar as mesmas vogais ensinadas no dia anterior, nem Laura nem Karine sabiam identificá-las. Karine ainda utilizava-se de tentativas para responder, mas ambas haviam esquecido as aprendizagens do dia anterior.

Como Laura e Karine necessitavam de atividades e tempos diferenciados dos demais alunos da turma, elas sentavam nas últimas carteiras da sala, facilitando o atendimento dado pela professora Marta de apoio à inclusão. Outro fator que levava as professoras a colocá-las naquele lugar era a garantia de que as atividades propostas para Laura e Karine não

prejudicariam o desenvolvimento da aula para os demais alunos. Enquanto os demais alunos recebiam tarefas específicas do 2º ano, elas recebiam atividades de estímulo e aprendizagem dos conteúdos básicos do 1º ano que ainda não haviam sido apreendidos.

Em algumas atividades propostas para toda classe essas alunas participavam juntamente com a turma, especialmente daquelas de natureza mais simples, tais como: pintura, recorte e colagem. Para isso ocupavam um tempo maior que os demais da turma e recebiam o auxílio da professora Marta. Em algumas situações a aluna Karine percebia seu "atraso", ficava impaciente e abandonava a atividade.

Apesar dos descompassos com a turma, Laura e Karine eram bem aceitas pelo grupo. A turma compreendia a presença de ambas e procurava ajudá-las. Mas, segundo relato da professora Carla, nem sempre a convivência foi saudável. Houve um momento em que, sem as colegas com necessidades educacionais especiais estarem presentes, as professoras Carla e Marta precisaram conversar com a turma expondo e explicando a necessidade que as alunas Laura e Karine possuíam. Segundo a professora Carla, foi um momento em que eles tiraram dúvidas e compreenderam as condições de suas colegas e isso, certamente, os tornou mais humanos:

> *[...] com o passar do tempo às crianças da sala não estavam entendendo bem o que era Síndrome de Down, eles achavam que eram retardados, muitos tinham dó e faziam tudo para elas. Eles falavam: professora a Karine está comendo meu lápis! Então comecei a trabalhar isso com eles. Teve um dia que eu disse: vocês sabem o que é Síndrome de Down? E ali que eu pude trabalhar com eles esta questão.*

Após esse diálogo com a turma, as crianças procuraram incluir mais Laura e Karine ao grupo, tanto nas atividades em sala como nas brincadeiras do recreio. A estranheza inicial aos poucos foi sendo amenizada.

Por meio da observação da classe regular de 2º ano do 1º ciclo da Escola Alfa, foi possível perceber alguns aspectos positivos e alguns aspectos problemáticos do processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Dentre outros, é possível apontar os seguintes aspectos positivos:

1) A formação para a Educação Especial e o engajamento das professoras da classe foi um elemento que facilitou a inclusão. Vale ressaltar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), aponta para a necessidade de formação na área de Educação Especial apenas para os professores do Atendimento Educacional Especializado. No entanto, pôde-se perceber que a

formação por parte da professora de classe regular contribui e muito para a efetivação da inclusão dos alunos com NEE na classe regular.

2) O planejamento conjunto das professoras e o currículo diferenciado em alguns momentos e comum em outros proporcionou em determinados conteúdos uma aprendizagem significativa, ainda que mais lenta para as duas alunas com necessidades especiais.
3) O esclarecimento e o diálogo contínuo com os alunos acerca da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais proporcionaram um ambiente mais inclusivo e tornaram saudável a convivência com o diferente.
4) Os alunos da turma, na convivência com Laura e Karine, aprenderam valores importantes de forma concreta.
5) As alunas Laura e Karine avançaram em aspectos como: socialização, linguagem e adequação a diferentes situações.

Deve-se destacar também que a equipe gestora da Escola Alfa buscava sempre valorizar o trabalho dos professores, ainda que sem um envolvimento específico com a inclusão.

Ao lado desses pontos positivos indicados anteriormente, foi possível perceber ao longo das observações alguns aspectos mais problemáticos da política de inclusão no contexto da prática, tais como:

1) A falta de diálogo entre a professora da Sala de Recursos Multifuncionais e as professoras de Laura e Karine tornava o atendimento educacional especializado estanque e com pouco significado.
2) A ausência de trabalhos conjuntos entre a escola e a classe que possui as alunas com necessidades educacionais especiais, limitando apenas a turma regular de 2º ano do 1º ciclo da Escola Alfa a aprender e conviver com o diferente.
3) Pouca interação da equipe gestora, diretora Inês e pedagoga Maria, com as necessidades emergentes do processo de inclusão. Ainda que fosse uma gestão que valorizava o trabalho dos professores, pouco auxiliava nessa questão específica (inclusão).
4) Ainda que houvesse uma tentativa de proporcionar um currículo adaptado ao ritmo das alunas com necessidades especiais, Laura e Karine não participavam do grupo como um todo. Isso se atenuava com a presença de uma "segunda professora" especificamente para elas. Vale ressaltar que, segundo a equipe de inclusão da SME, a inclusão promove o acesso ao currículo; contudo, na maior

parte do tempo, as alunas Laura e Karine pouco obtiveram acesso ao currículo do 2º ano do 1º ciclo.

5) A professora Marta, de apoio à inclusão, buscou inteirar-se do processo de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual decorrente da Síndrome de Down. Porém, mesmo que demonstrasse interesse no assunto, não estava certa de suas perspectivas e ações. Assim, ao longo do ano letivo, foi observando fatores relevantes que *a priori* deveriam ser esclarecidos para o desenvolvimento do seu trabalho.

De modo geral, apesar das iniciativas das professoras, as alunas Laura e Karine estavam tendo acesso a um tipo de educação que apenas parcialmente atendia suas necessidades e características. Assim, o direito à educação não estava se concretizando da forma como seria esperado no contexto dessa escola.

Esses aspectos, tanto os positivos como os problemáticos, foram observados no decorrer da pesquisa de campo e apontam para um esforço das próprias professoras para incluir as alunas Karine e Laura, com necessidades educacionais especiais, tornando o processo inclusivo frágil por não receber o apoio necessário dos órgãos competentes, conforme aponta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008, p. 17):

> Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos.

Se o processo inclusivo na Escola Alfa está sob a responsabilidade e "esforços" das professoras, de certa forma os sistemas de ensino e a equipe gestora estão negligenciando seu papel de prover condições básicas necessárias para atendimento desta demanda.

Além da turma de 2º ano do 1º ciclo da Escola Alfa, foi observada a turma de 1º ano do 1º ciclo, como veremos a seguir.

6.2.1.2 A classe regular de 1º ano do 1º ciclo

A outra classe observada da Escola Alfa de 1º ano do 1º ciclo possuía 31 alunos. A professora regular Denise também contava com o auxílio da professora de apoio à inclusão, Silvia. Nessa classe estava matriculado um aluno com necessidade educacional especial, Diogo, que possuía diagnóstico de deficiência intelectual. A professora Silvia agrupava Diogo

com os alunos Felipe e Enzo, que possuíam dificuldades de aprendizagem relacionadas à linguagem oral. É importante ressaltar que Felipe e Enzo não possuíam nenhum diagnóstico de necessidade educacional especial, apenas apresentavam um "atraso" na aprendizagem com relação aos demais alunos da classe. Assim, o trabalho da professora Silvia estava voltado mais especificamente para esses três alunos, embora auxiliasse os demais e a professora Deise.

Diogo, juntamente com seus dois colegas, estava agrupado no final da sala. Contudo, o trabalho realizado para esses alunos era o mesmo para os demais da turma, em um espaço de tempo diferenciado. Vale ressaltar que, por ser uma turma de 1º ano do 1º ciclo, as atividades eram simples: recorte, colagem, pintura, montagem, música e dança. Obviamente, havia conteúdos tais como: vogais e consoantes, reconhecimento das letras e do nome, mas todas as atividades realizadas pela professora Denise com a turma como um todo eram realizadas também por Diogo e seus colegas. Em algumas atividades Diogo necessitava do auxílio da professora Silvia e utilizava mais tempo do que os demais.

Como Diogo conseguia acompanhar o desenvolvimento e os avanços da turma, as professoras Denise e Silvia trabalhavam em conjunto. Elas planejavam para a turma toda, e a professora Silvia organizava o planejamento de tal forma que respeitasse o tempo e os limites de Diogo, de Felipe e de Enzo.

O aluno Diogo era uma criança bem calma e silenciosa. Ele dialogava apenas com Felipe e com Enzo. No recreio ele brincava com outros alunos da classe, mas sem muito diálogo. A professora Silvia sempre acompanhava a desenvoltura de Diogo no pátio, diante dos demais colegas da escola, e percebia que sua socialização foi se desenvolvendo mais ao longo do ano do que sua linguagem.

Por meio da observação participante na classe do 1º ano do 1º ciclo, foi possível perceber alguns aspectos tais como:

1) O envolvimento das professoras Denise e Silvia para o planejamento e a execução das atividades facilitava o processo inclusivo de Diogo.
2) Devido às adaptações relacionadas ao tempo e ao ritmo de aprendizagem, o aluno Diogo obtinha acesso ao currículo desenvolvido no 1º ano do 1º ciclo.
3) Os alunos da classe não chegavam a reconhecer Diogo como um aluno com necessidades educacionais especiais, tratando-o de forma normal.
4) Um fator problemático observado foi o fato de que as tarefas propostas a Diogo eram compartilhadas com outros dois alunos que, segundo as professoras,

possuíam dificuldades de aprendizagem. Assim, a função professora de apoio à inclusão era, de algum modo, alterada.

Pode-se perceber que quando os conteúdos curriculares são simples, a inclusão se torna mais simples; consequentemente, quando se tronam mais complexos, a dificuldade de promover o acesso ao currículo para os alunos com necessidades educacionais especiais se torna maior. Nas atividades concretas e simples os alunos da Escola Alfa demonstravam interesse e, em tempos diferentes, realizavam cada uma delas. Já em atividades mais complexas, os alunos com necessidades educacionais especiais não conseguiam realizá-las e recebiam tarefas diferenciadas. Contudo, a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades e não deve limitar-se aos anos iniciais, ou a conteúdos mais simples.

Outro fator relevante é que os alunos com NEE da Escola Alfa encontravam-se agrupados no final da sala, ainda que a atividade fosse a mesma dos demais alunos, sob alegação de que assim posicionados poderiam receber um melhor acompanhamento por parte da professora de apoio à inclusão. Esse foi um fator também apresentado na Escola Beta, como veremos a seguir.

É importante ressaltar que na política de inclusão, na perspectiva da teoria do *policy enactment*, faz-se necessário considerar um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas interpretacionais subjetivas. Os sujeitos da presente pesquisa estão inseridos num contexto que lhes permite fazer interpretações e traduções a partir de dimensões contextuais.

Com relação ao contexto local, a Escola Alfa atende crianças de classe média- baixa. A cultura profissional é de diálogo e respeito. A equipe gestora demonstrou valorizar os professores e manter um diálogo aberto e contínuo. Numa das turmas observadas – o 2º ano do 1º ciclo – as professoras demonstram um maior envolvimento com a política de inclusão, devido às experiências por elas vivenciadas. A professora Carla, que no ano de 2010 era professora de toda a classe, nos anos anteriores foi professora de apoio à inclusão. Ela foi também a professora de apoio à inclusão de Laura e Karine quando estas estavam no primeiro ano, no ano de 2009. Assim, quando assumiu toda a turma em 2010, já conhecia os ritmos de Laura e Karine e procurou manter um planejamento conjunto com a segunda professora.

As professoras observadas na escola Alfa demonstravam compromisso com o trabalho e com o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos como um todo e de seus alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse processo de ensino-aprendizagem, as professoras da Escola Alfa voltavam suas atenções aos alunos com NEE por meio de

atividades diferenciadas e uma adaptação curricular. Em alguns momentos as professoras colocavam atividades iguais para toda turma, respeitando os limites dos alunos com NEE. Em outros momentos, conhecendo as condições e o desenvolvimento desses alunos, preparavam atividades diferenciadas numa tentativa de respeitá-los em seus tempos e aprendizagens. Nesse sentido, a política de inclusão nessa escola era colocada em ação pelos professores de maneira comprometida.

Embora as tentativas realizadas pelas professoras Carla, Marta, Denise e Silvia possam ser consideradas incipientes em direção a uma perspectiva inclusiva, a efetivação da política muitas vezes estava comprometida pelo pouco envolvimento da equipe gestora da escola, bem como pelo pouco apoio da equipe de apoio à inclusão da SME. A Escola Alfa, como afirmado anteriormente, atendia 12 alunos com necessidades educacionais especiais e, ainda assim, não possuía a sala de recursos multifuncionais. Ainda que contemplada com o prêmio nacional "Experiências Educacionais Inclusivas: a escola aprendendo com as diferenças", a escola não possuía infraestrutura para receber como prêmio uma SRM. A escola também não possuía recursos pedagógicos e tecnologias assistivas para adequação das atividades de acordo com as necessidades específicas de cada aluno com NEE.

As características dos contextos externos e materiais preponderaram diante das tentativas de inclusão das professoras da Escola Alfa. Para tentar colocar em ação a política de inclusão nessa escola, as professoras buscaram mais informações, adaptações curriculares e encaminhamentos metodológicos como estratégias para enfrentamento dos desafios colocados pela política. Na Escola Alfa as práticas isoladas das professoras observadas levavam a uma maior aproximação de um modelo inclusivo.

6.2.2 Observações na Escola Beta: diferentes práticas pedagógicas e seus limites na efetivação da inclusão de alunos com NEE

A Escola Beta é uma escola municipal de médio porte. No ano de 2010, estavam matriculados 383 alunos nessa escola. Ela contava com uma Sala de Recursos Multifuncionais, construída com recursos federais providos pelo MEC, na qual ocorria o Atendimento Educacional Especializado em contraturno para os alunos com necessidades educacionais especiais da Escola Beta e das escolas da região que não possuíam uma SRM.

Na Escola Beta foi observada uma classe de 3º ano do 1º ciclo. Como já dito anteriormente, estavam matriculados nove alunos com necessidades educacionais especiais

em classes regulares da Escola Beta. Nessa classe, estavam matriculados quatro alunos com necessidades educacionais especiais.

Assim como na Escola Alfa, a classe de 3º ano do 1º ciclo possuía uma professora para toda turma e uma professora de apoio à inclusão. Essa professora de apoio à inclusão planejava e ensinava seu grupo específico de alunos e não se envolvia no trabalho da professora da classe.

O AEE prestado aos alunos com necessidades educacionais especiais da classe de 3º ano do 1º ciclo na Sala de Recursos Multifuncionais também foi observado ao longo do segundo semestre de 2010. Assim, a presente pesquisa foi realizada na turma de 3º ano do 1º ciclo da Escola Beta, observando-se em especial quatro alunos com NEE e o Atendimento Educacional Especializado a eles prestado em contraturno da SRM.

Como o AEE era agendado pela professora da SRM, em algumas vezes havia outros alunos de classes diferentes recebendo o atendimento paralelamente com os alunos do 3º ano do 1º ciclo. Entretanto, no relato das observações participantes a ênfase será dada apenas aos quatro alunos do 3º ano.

6.2.2.1 A classe regular de 3º ano do 1º ciclo

A classe regular observada na Escola Beta, de 3º ano do 1º ciclo, possuía 25 alunos no ano de 2010. A professora dessa classe, Maria Rita, contava com a professora de apoio à inclusão (Ivone). Maria Rita era uma professora experiente, com mais de 20 anos de magistério. Ela demonstrava sua resistência à política de inclusão em seu trabalho pedagógico e em conversas informais com a pesquisadora. É interessante destacar que dentre os quatro alunos com NEE dessa turma, um era o Emanuel (com diagnóstico de deficiência auditiva, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH e Transtorno de Conduta leve - TC leve). Ele recebia acompanhamento neuropediátrico desde 2009. Esse aluno sentava-se na primeira carteira e participava das atividades com a turma como um todo. Ele recebera um implante coclear (da parceria entre Secretaria Municipal de Educação com o SUS – que fornece, em alguns casos, implantes cocleares a alunos da rede municipal de educação) e como seus transtornos eram leves, a professora Maria Rita o "aceitava" com os demais da turma. Contudo, Emanuel não recebia um suporte adequado e era visto pela professora como um "aluno lento". A equipe gestora da Escola Beta, ao longo das observações da presente pesquisa, não demonstrou participação ou envolvimento com o caso de Emanuel.

A professora de apoio à inclusão não prestava nenhum tipo de acompanhamento ou diferenciação curricular a Emanuel. Ele ficava atento às explicações, porque mesmo com o implante coclear sua audição era limitada. Em momentos como copiar as atividades do quadro, ele se distraía facilmente e demorava a concluir. Apesar do nível diferenciado em que Emanuel se encontrava, as atividades propostas a ele eram sempre iguais àquelas oferecidas ao restante da classe. Muitas vezes o menino parecia ansioso e agitado pelo fato de não compreender a professora ou a atividade proposta, mas, ainda assim, não recebia nenhum auxílio.

Como Emanuel fazia "parte da turma" sem estar excluído ou separado em algum canto da classe, ele era muito bem recebido nas brincadeiras durante o recreio. Todos os dias ele comia a merenda rapidamente e corria para o pátio brincar de futebol com os outros meninos da classe. De uma maneira singular ele emitia alguns sons expressando sua alegria em brincar com os colegas. Nesses momentos de lazer havia muito barulho, o que atrapalhava sua compreensão. Por vezes, seus colegas o chamavam, ou falavam com ele, mas Emanuel não os ouvia. Noutros momentos, como, por exemplo, quando era dado o sinal do final do recreio, ele permanecia brincando e só percebia que o recreio havia acabado porque seus colegas saíam correndo da cancha. Então, já sozinho na cancha, ele calmamente pegava a bola, trazia até a caixa de brinquedos e se dirigia para a sala.

É possível afirmar que poucas crianças da turma tinham conhecimento das necessidades educacionais especiais de Emanuel. Aliás, a professora Maria Rita não dialogava sobre o assunto com a classe, exceto quando era para solicitar paciência das crianças para com Bianca.

Bianca, com diagnóstico de deficiência intelectual - DI, agravada por transtorno global do desenvolvimento - TGD, recebia atendimento da professora Ivone de apoio à inclusão, juntamente com Bárbara (com diagnóstico de deficiência intelectual - DI) e Luiza (com diagnóstico de deficiência intelectual - DI). A professora Ivone organizava as alunas Bianca, Bárbara e Luiza em um agrupamento de carteiras no fundo da sala de aula. Assim ela realizava um trabalho pedagógico paralelo, diferente dos trabalhos realizados com os demais alunos da turma.

As atividades designadas pela professora Ivone eram simples, mas de conteúdos curriculares, tais como: adição, subtração, gráficos, vogais, elaboração de frases e pequenos textos. Bianca, Bárbara e Luiza sentiam muita dificuldade. Bárbara apresentava tanta dificuldade que a professora Ivone gritava repetidamente o que era para ser feito e ela apenas olhava para a atividade e não compreendia. Sentia-se muito envergonhada porque, ao ser

repreendida pela professora Ivone, toda a turma escutava e olhava para ela. As limitações de Bárbara ficavam ainda mais evidentes em avaliações externas[46] promovidas pela Secretaria Municipal de Educação. Ela não conseguia sozinha e nem mesmo com o auxílio da pesquisadora compreender as questões, organizar as ideias e elaborar as respostas.

E não era apenas dentro da sala de aula que Bárbara estava excluída do grupo. No recreio brincava consigo mesma, pouco se comunicava com outras crianças e era excluída pelas meninas de sua turma. Participava apenas de brincadeiras coletivas organizadas por uma professora, como, por exemplo, pular corda.

Luiza já era mais extrovertida, dialogava com seus colegas de turma e brincava com todos no recreio. Apresentava um desinteresse muito grande nas atividades propostas pela professora Ivone e apenas com muito esforço conseguia resolvê-las. A professora Ivone repreendia Luiza frequentemente, dizendo que era uma aluna preguiçosa e desatenta. Mas, diferentemente de Bárbara, Luiza não se afetava, aparentemente, com isso. Ouvia as repreensões de forma insolente e prepotente. Distraía-se facilmente com os colegas da turma e em conversas com Bárbara e Bianca, suas colegas de grupo.

Situações similares ocorriam com Bianca. Ela apresentava dificuldade de iniciar e manter uma conversa. Seu diálogo era rápido e não aguardava respostas demoradas aos seus questionamentos. Geralmente, ao chegar à classe no inicio da aula, passava por todos os colegas, batendo em suas cabeças, tirando seus gorros e puxando os cabelos presos das meninas. Já no primeiro contato com a pesquisadora, questionou sua presença ali, passou a mão no cabelo por alguns minutos e repentinamente puxou o cabelo da pesquisadora. Todavia, ela não aceitava que os colegas empurrassem ou tocassem nela. Isso a irritava muito.

A coordenação motora dessa aluna era comprometida, ela fazia movimentos repetitivos com as mãos e braços. Bianca mudava de humor com facilidade, mesmo sem causa aparente. Mas isso acontecia principalmente quando era repreendida por alguém, professora ou colegas. Ela também se apresentava impaciente a atividades longas e repetitivas. A professora Ivone repreendia Bianca o tempo todo, muitas vezes atrapalhando toda a turma. As crianças da turma já pareciam estar habituadas com as interferências, e Bianca estava acostumada com os gritos da professora Ivone, de apoio à inclusão.

[46] As avaliações externas são avaliações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com o Instituto Ayrton Senna. Nessa parceria, a SME de Ponta Grossa assinou dois programas que são executados no município: Gestão Nota 10 (que avalia a equipe gestora e professora das escolas) e Circuito Campeão (que fornece avaliações a serem realizadas com todos os alunos da rede, a fim de avaliar a qualidade do ensino-aprendizagem na rede). Essa avaliação externa não substitui a avaliação do MEC, através da Provinha Brasil. Vale ressaltar que a avaliação realizada para a turma é a mesma realizada para os alunos com necessidades educacionais especiais.

Em conversas informais com a pesquisadora, Ivone dizia estar cansada do magistério e dos traumas pós-cirúrgicos que havia passado e, por isso, optou por "atender alguns alunos deficientes", atendimento esse que pensava ser mais simples. Alguns dias ela tentava realizar atividades diferenciadas com a Bianca, levando-a na biblioteca, principalmente nos dias em que a aluna estava muito agitada. Porém, quando fazia isso, deixava Bárbara e Luiza realizando atividades sozinhas, já que não eram as mesmas atividades da turma, encaminhadas pela professora Maria Rita.

Como afirmado anteriormente, a turma não recebia informações sobre as necessidades educacionais de seus colegas. Mas pareciam familiarizados com aquele grupo de meninas, com carteiras agrupadas no final da sala, sendo ensinadas por outra professora. Para a turma a única professora era Maria Rita. A professora Ivone, de apoio à inclusão, era apenas "alguém que atendia das meninas que não conseguiam aprender", conforme dito por alguns alunos em conversas informais com a pesquisadora.

Dos apontamentos mencionados sobre a classe de 3º ano do 1º ciclo da Escola Beta podem ser identificados aspectos positivos e aspectos problemáticos do processo de efetivação da Educação Inclusiva no contexto da prática. Como aspectos positivos, evidenciam-se os seguintes:

1) Mesmo sem uma diferenciação curricular, o aluno Emanuel, com implante coclear, ainda que com dificuldade, acompanhava o desenvolvimento da turma.
2) A presença da professora de apoio à inclusão para atender as alunas com necessidades educacionais especiais era importante para a professora Maria Rita, que se sentia despreparada para lidar com essa demanda. Em conversas informais com a pesquisadora, a professora afirma que são 25 alunos, dois deles com grandes dificuldades de aprendizagem e um que toma remédio para concentração, mas ainda não possui diagnóstico. Se não tivesse uma segunda professora para atender de Bianca, Bárbara e Luiza, ela não conseguiria ensinar a todos.
3) As professoras Maria Rita e Ivone têm a oportunidade de dialogar com a professora Lara, da Sala de Recursos Multifuncionais, tornando assim o AEE em contraturno mais significativo.

A partir das observações participantes na turma de 3º ano do 1º ciclo da Escola Beta, foi possível perceber também alguns aspectos problemáticos desse processo de efetivação da Educação Inclusiva:

1) A falta de compreensão das necessidades educacionais especiais de Bianca, Bárbara, Luiza e Emanuel, por parte das professoras e da turma, tornava a

presença desses alunos um "incômodo" ou um "atrapalho" para o processo de aprendizagem dos demais alunos. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), os sistemas devem promover respostas às necessidades educacionais especiais, mas, no contexto observado nem o sistema, nem as professoras conseguiam prestar um atendimento adequado com as necessidades de Bárbara, Luiza e Emanuel.

2) A ausência de um trabalho extraclasse, que envolvesse toda a escola em prol da inclusão desses alunos com necessidades educacionais especiais, fez dessa demanda um grupo muitas vezes rejeitado pelos demais grupos da escola Beta.
3) Como não há um apoio, ou um trabalho conjunto da equipe gestora com as professoras que prestavam atendimento educacional especializado e a professora da classe regular, o trabalho da professora Ivone tornava-se estanque e com pouco significado. Sua atividade dentro de classe perdia o sentido quando, para atender os alunos com necessidades educacionais especiais, ela os reunia num grupo isolado dentro da classe regular, ou seja, matricular esta demanda de alunos no ensino regular, não garante uma inclusão desses alunos nas dimensões curriculares e de aprendizagem.
4) Ainda que estivessem em uma classe regular de ensino, Bianca, Bárbara e Luiza encontravam-se completamente isoladas do grupo. Todas as atividades que elas recebiam eram diferentes. Ou seja, como o conteúdo curricular do 3º ano do 1º ciclo era complexo demais para elas, a professora planejava atividades mais simples e possíveis. Porém, é importante ressaltar que as três alunas participavam das mesmas avaliações externas realizadas com os demais alunos, sem que se levasse em consideração o fato de que, devido às dificuldades que tinham no seu processo de aprendizagem, elas não conseguiriam êxito nessa tarefa e acabavam por agregar "valor negativo"[47] à classe e à escola.
5) A professora Maria Rita e a professora Ivone, de apoio à inclusão, demonstravam certa preocupação e insegurança com a situação dessa demanda dentro da sala de aula. Além disso, afirmaram não saber trabalhar com as especificidades de cada

[47] A ideia de que alguns alunos podem agregar "valor negativo" baseia-se em Ball (2005). Para o autor, nos mercados educacionais algumas crianças "têm um valor elevado, ou seja, "acrescentam valor" e são muito procuradas; outras, porém, têm baixo valor, isto é, "acrescentam valor negativo" (Kenway; Bullen, 2001, p. 140) e são evitadas sempre que possível" (BALL, 2005, p. 15). Em um contexto onde haja avaliação do desempenho dos alunos (avaliações externas) e índices e metas a serem atingidos, as crianças com necessidades educacionais especiais são vistas como crianças que poderão agregar valor negativo.

necessidade apresentada por Bianca, Bárbara e Luiza, e que não recebiam orientações claras e explícitas sobre isso.

6) As alunas Bianca, Bárbara e Luiza até mostravam avanços na socialização; contudo, ao longo do semestre houve pouco progresso delas na aprendizagem dos conteúdos curriculares do primeiro ciclo.
7) Segundo a professora de apoio à inclusão, Ivone, em conversa informal com a pesquisadora, a aluna Bianca só avançaria para o segundo ciclo porque já havia sido retida uma vez e não poderia ficar retida novamente. Assim, constatou-se que o atendimento às necessidades dos alunos era precário[48].
8) Os atos violentos da aluna Bianca eram repudiados pelos seus colegas de classe. No caso dessa aluna, tal procedimento parece advir do fato de estar em um local isolado na sala de aula e de ser atendida por uma outra professora. Pode ser que a experiência frustrante e improdutiva de Bianca na escola fosse também causada por essa situação.
9) Para alunas como Bárbara e Luiza entrar na sala de aula após o recreio, por exemplo, parecia ser uma tarefa penosa, já que a brincadeira no pátio se mostrava mais inclusiva do que as atividades pedagógicas num canto da sala.
10) Como dito anteriormente, nesses casos apontados, o direito à educação e o atendimento das necessidades de aprendizagem não foram satisfatórios para os alunos Bianca, Bárbara, Luiza e Emanuel. A diferenciação curricular não possuía o objetivo de levá-los a apropriar-se dos conteúdos em um tempo diferenciado, mas sim como atividades que substituíam o conteúdo curricular da classe regular. As tentativas de incluir Bianca, Bárbara, Luiza e Emanuel na escola regular, a fim de garantir o direito à educação e a apropriação do conhecimento, fazia das professoras e dos alunos vítimas de uma inclusão precária e marginal.

Cabe lembrar que, além dos aspectos apontados, há outros que não foram abordados devido ao objetivo da presente pesquisa, mas poderiam ser discutidos, tais como: a) o projeto político pedagógico de uma escola inclusiva; b) a necessidade de um planejamento coletivo em prol de melhor atendimento educacional; c) a avaliação formativa do aluno com

[48] Mainardes (2007), ao pesquisar o contexto da prática numa experiência de Ciclos de Aprendizagem, constatou que não há evidência de que os professores estivessem atendendo às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos e de que a continuidade da aprendizagem dentro do ciclo fosse garantida de forma igualitária para todos os alunos, uma vez que processos de exclusão e estratificação eram reproduzidos (MAINARDES, 2007, p. 159).

necessidade educacional especial; d) o envolvimento da família nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A turma de 3º ano do 1º ciclo observada contava com uma professora experiente com 24 anos de magistério, com uma professora de apoio à inclusão e com o atendimento educacional especializado em contraturno para os alunos com necessidades educacionais especiais. Todavia, na prática, a professora Maria Rita sentia-se desamparada e despreparada para trabalhar com Bianca, Bárbara, Luiza e Emanuel. Ela os recebia e aceitava em sua classe, mas não se sentia capaz de ensiná-los. Assim, podemos concluir que tanto a professora da classe de 3º ano do 1º ciclo da Escola Beta como seus alunos com necessidades educacionais especiais sentiam-se fracassados em suas tentativas de inclusão.

6.2.2.2 A Sala de Recursos Multifuncionais

As Salas de Recursos Multifuncionais foram criadas a partir de uma iniciativa do governo federal. Elas são ambientes preparados pedagogicamente para oferecer o atendimento educacional especializado, conforme descrito no § 3º do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011: "As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado" (BRASIL, 2011).

Assim que a escola recebe uma SRM ela deve prover atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. A Sala de Recursos Multifuncionais está disponível para alunos da escola em que foi criada e para os alunos com NEE que não possuem uma SRM na escola em que estão matriculados.

A escola que possui uma Sala de Recursos Multifuncionais deve efetivar a articulação pedagógica entre os professores que atuam na sala de recursos multifuncionais e os professores das salas de aula comuns, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos (BRASIL, NOTA TÉCNICA – SEESP/GAB/Nº 11/2010). O diálogo entre os professores das salas comuns e das salas de recursos multifuncionais deve, pois, ser constante e necessário.

Segundo a Nota Técnica nº 11/2010, o professor do atendimento educacional especializado possui as seguintes atribuições:

> 1. Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a

> definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos;
> 2. Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;
> 3. Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;
> 4. Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais;
> 5. Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação;
> 6. Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos [...]. (BRASIL, 2010, p. 4-5).

O professor da Sala de Recursos Multifuncionais precisa estar articulado com as necessidades específicas de seus alunos, com os professores da classe regular, com a equipe gestora e famílias. É o professor que planeja o tipo de atendimento, a carga horária e o atendimento individual ou em pequenos grupos dos alunos que usufruem da Sala de Recursos Multifuncionais. Seu trabalho é bem complexo, já que se configura como um atendimento especializado para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A Escola Beta, da rede municipal de ensino de Ponta Grossa – PR, contava com uma Sala de Recursos Multifuncionais, no ano da realização desta pesquisa. Essa sala possuía equipamentos tais como: monitores de tamanho adaptado para crianças de baixa visão, teclados adaptados, softwares educativos entre outras tecnologias assistivas, brinquedos educativos, uma mesa redonda com cadeiras e um tapete rodeado por brinquedos. Havia também, na SEM, dois armários com materiais didáticos e materiais pedagógicos elaborados pela professora. Até o ano de 2010, a Sala de Recursos Multifuncionais não constava no Projeto Político Pedagógico da escola, segundo relato da Diretora Beatriz.

Nessa Sala de Recursos Multifuncionais, Bianca, Bárbara, Luiza e Emanuel, do 3º ano do 1º ciclo da Escola Beta, eram atendidos pela professora Lara, em dias e horários específicos. Como esses alunos frequentavam a classe regular no período matutino, eles recebiam atendimento educacional especializado na Sala de Recursos Multifuncionais no período vespertino, nas segundas-feiras.

Durante o período de observação participante outros alunos[49] também foram observados, contudo não fizeram parte da presente análise porque não foram observados em classe regular.

As alunas Bianca, Bárbara e Luiza geralmente passavam um período completo na SRM, enquanto que Emanuel era atendido em duas horas. Isso ocorria em outros dias, com outros alunos, devido a grande demanda de alunos que necessitavam ser atendidos. A professora Lara precisava organizar a carga horária, a fim de atender a toda demanda. Como a frequência não era obrigatória, ocorriam muitos casos de faltas dos alunos, principalmente em dias mais frios e chuvosos. Segundo a professora Lara, muitos pais de crianças com algum tipo de necessidade educacional especial sentem-se compadecidos pelas condições de seus filhos e os protegem excessivamente. O outro extremo também ocorre: a despreocupação e o pouco envolvimento acabam sobrecarregando a escola, que precisa educar sozinha e sem o apoio da família.

A professora Lara realizava atividades de estimulação e desenvolvimento da linguagem oral e escrita desses alunos. Também propunha atividades de recorte, pintura, colagem e coordenação motora em geral. Em algumas situações ela tomava conhecimento do que estava sendo trabalhado na classe regular e propunha atividades no computador, com softwares educativos. Mas na maioria das vezes eram atividades elaboradas pela própria professora da SRM.

Os alunos Bianca, Bárbara e Emanuel pareciam gostar das atividades propostas pela professora Lara. Luiza era a única que expressava sua insatisfação, principalmente quando a atividade envolvia dança. Bárbara sempre se demorava mais nas atividades de escrita, por isso gostava dos jogos educativos que havia no computador. Os softwares chamavam a atenção dos alunos, já que eram muito coloridos e sonorizados, mas notou-se que as atividades em mídia não eram explicadas pela professora Lara. Assim, os alunos não conseguiam fazê-las corretamente, apenas utilizavam tentativas até conseguirem a resposta certa e avançar para próxima atividade.

No dia 22 de setembro de 2010, a professora Lara cancelou as atividades com esses alunos porque estava participando da "I Semana de Estudos e Reflexões sobre Práticas e Saberes Docentes no AEE", evento promovido pela Secretaria Municipal de Educação e

[49] O aluno Hugo, do 2º ano do 1º ciclo, e a aluna Talia, da Escola Municipal Gama, foram observados algumas vezes na sala de Recursos Multifuncionais, mas não estão contemplados na análise porque nem a classe regular de Hugo, nem a Escola Gama foram observadas nesta pesquisa.

realizado pela Equipe de Inclusão da SME e Coordenadoria do Ensino Fundamental. Esse evento foi realizado numa escola do município.

Segundo a pauta do evento fornecida pela professora Lara, os temas tratados foram os seguintes:

a) Reflexões sobre o processo de inclusão e as ações da rede municipal de Ponta Grossa;
b) A deficiência intelectual, seus intervenientes e suas possibilidades no processo de alfabetização e letramento;
c) Adequações e recursos necessários para o acesso ao conhecimento aos alunos com deficiência dos anos iniciais;
d) A prática pedagógica no processo de ensino-aprendizagem para todos: quais são os saberes necessários?
e) O trabalho com alunos com deficiência visual: especificidades pedagógicas direcionadas à cegueira e à baixa visão;
f) Recursos e serviços destinados aos alunos com deficiência física: estratégias possibilitadas pela Tecnologia Assistiva;
g) Os três momentos pedagógicos do trabalho com a surdez no Atendimento Educacional Especializado;
h) O trabalho com os alunos que apresentam transtornos globais de desenvolvimento: ações da escola no enfoque pedagógico;
i) Oficinas de trabalho.

Nessa semana todas as professoras de AEE se ausentaram das escolas da rede para participar de tal formação. Segundo a professora Lara, foi um evento muito produtivo e enriquecedor. Ela demonstrava seu ânimo ao retomar suas atividades. Essa foi a única formação para os professores de AEE no período em que se desenvolveu a pesquisa de campo.

É um trabalho complexo apontar pontos positivos ou negativos do processo de efetivação da Educação Inclusiva no contexto da prática, porque a Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Beta foi a única observada em toda rede. Contudo, é importante apontar aspectos relacionados às aprendizagens dos alunos que foram observados em classe regular e na SEM, mesmo porque se entende que a Sala de Recursos Multifuncionais está para prestar um serviço de Atendimento Educacional Especializado complementar ao trabalho da professora da classe regular. Sendo assim, pode-se afirmar que:

1) A presença de uma Sala de Recursos Multifuncionais para prestar um Atendimento Educacional Especializado foi muito importante para a Escola Beta. Primeiramente porque os alunos com necessidades educacionais especiais nela matriculados não possuíam outro atendimento especializado via instituições filantrópicas ou comunitárias de educação especial; e também porque a professora Lara tinha a possibilidade de atender às necessidades da professora Maria Rita e da professora Silvia quando fosse necessário, já que estava presente na escola todos os dias.
2) As Salas de Recursos Multifuncionais foram equipadas com auxílio financeiro do MEC. A escola foi contemplada com o "Programa Dinheiro Direto na Escola", que fornece auxílio financeiro, neste caso, voltado para a acessibilidade. No dia 17 de novembro de 2010, a professora Lara, juntamente com a diretora Beatriz e a pedagoga Gabriela, estavam efetuando a compra de materiais assistivos para a SRM. A verba destinada era de cinco mil reais para materiais permanentes e de oito mil e trezentos para materiais de consumo. O processo era bem burocrático, mas trazia muitas melhorias para a SRM. Entretanto, havia materiais disponibilizados fundamentais para alunos com cegueira, por exemplo. Como não havia alunos com deficiência visual matriculados na Escola Beta, a professora Lara enfrentava o seguinte desconforto: não sabia se adquiria um material caro para atender alunos com cegueira que pudessem vir a se matricular nos anos posteriores, ou adquiria materiais para melhoria do atendimento dos alunos que já estavam matriculados e possivelmente permaneceriam na Escola Beta. Esse foi um grande impasse que se apresentou no momento de aquisição de novos materiais para a Sala de Recursos Multifuncionais.
3) Nem sempre as atividades realizadas no AEE complementavam a formação dos alunos, conforme aponta as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Resolução nº 4/2009). Ainda que os alunos demonstrassem interesse, muitas vezes não compreendiam porque estavam ali realizando determinadas atividades.
4) De acordo com a demanda que recebia, a professora Lara buscava sua própria formação. Em conversas informais durante a observação participante, explicou que cada aluno que recebia na SRM era um desafio, já que demandava tempo de pesquisa das especificardes de sua necessidade educacional especial e planejamento de atividades e estratégias de ensino. O trabalho se tornava

complexo na medida em que recebia diferentes alunos, em tempos diferentes e em classes e até escolas diferentes. A diversidade era grande e exigia um trabalho intenso. Por isso, em algumas situações, atendia mais de um aluno com necessidades educacionais especiais semelhantes, a fim de conseguir atender a toda demanda. Obviamente, quanto maior o grupo atendido num mesmo horário, maior era a diversidade e mais difícil atingir com uma única estratégia a todos.

5) É ainda interessante destacar que a Sala de Recursos Multifuncionais, para muitos que ali estavam, constituía-se em uma oportunidade para aprender, com o auxílio de diferentes recursos tecnológicos. No entanto, a ausência de um plano de Atendimento Educacional Especializado ainda que com direções mínimas, já que se trata de uma demanda muito diversa, pode comprometer a qualidade do ensino e a efetiva educação para todos.

A sala de Recursos Multifuncionais da Escola Beta contava com a professora Leni, que possuía 29 anos de magistério na rede municipal. Ela já havia trabalhado um ano no Atendimento Educacional Especializado e mostrava-se satisfeita com o trabalho desenvolvido. Ao ser entrevistada, demonstrou ser favorável ao processo de inclusão e apontou a SRM como um espaço de grande aprendizagem.

Na Escola Beta, duas realidades distintas foram observadas. As diferentes práticas pedagógicas realizadas na classe regular e na sala de recursos multifuncionais demonstraram grande disparidade. A escola atende crianças de classe média e possui um amplo espaço físico e infraestrutural. A equipe profissional dessa escola demonstrou ser independente, com poucas articulações entre equipe gestora e professores. As professoras Ana Maria e Ivone (apoio à inclusão) foram professoras de alunos com NEE em anos anteriores e tiveram experiências negativas com relação a esse processo. Já a professora Lara, da Sala de Recursos Multifuncionais, demonstrava acreditar na efetivação da política de inclusão dependendo do professor que tivesse que colocá-la em ação. O trabalho da professora Lara, como afirmado anteriormente, parecia desvinculado das práticas pedagógicas das salas de aula regulares, em especial, da classe de 3º ano do 1º ciclo.

Observou-se que alguns fatores do contexto externo acarretaram limites para a efetivação da política de inclusão de alunos com NEE, sobretudo porque o nível e a qualidade do apoio dado aos professores por parte da Secretaria de Educação eram poucos. Outro fator relevante nesse processo é que os alunos com necessidades educacionais especiais da Escola Beta, apesar de receberem tarefas totalmente desvinculadas dos demais alunos da turma,

participavam das avaliações externas e da Provinha Brasil igualmente com os demais alunos, agregando "valor negativo" à escola e à classe.

Apesar das tentativas da professora Lara em proporcionar um atendimento educacional especializado para os alunos com necessidades especiais, os limites surgiam na resistência dos professores e nas condições em que estes se encontravam. Na Escola Beta notou-se um envolvimento menor e poucos movimentos de buscar interpretar e traduzir, ou seja, de criar estratégias para a colocação da política em prática. Entretanto, considerando a equipe da escola, as condições infraestruturais, o apoio recebido da Secretaria de Educação, o contexto local, é possível compreender as razões do pouco envolvimento.

O relato acima oferece um panorama dos procedimentos utilizados pelos professores para viabilizar a inclusão dos alunos com necessidades especiais na classe regular. As diversas práticas observadas demonstram que a política de inclusão no município é interpretada de formas diversas nas escolas e nas classes. Esse movimento de "tradução" dado pelos sujeitos da política, ou seja, pelos professores, diretores e pedagogos, configura a maneira que a política será ajustada para atender a realidade escolar. Em ambas as escolas havia limites e dificuldades no processo de inclusão dos alunos.

As observações de sala de aula forneceram dados qualitativos e complementares que não aparecem nas entrevistas ou nos textos políticos. Ao sentar-se com seu grupo separadamente da turma, realizar atividades diferentes, ter uma professora específica, alguns alunos com necessidades educacionais especiais observados pareciam vivenciar uma experiência frustrante e excludente, enquanto que para outros, como a Laura e a Karine, por exemplo, essa era a oportunidade de conviver com crianças "normais" e avançarem em alguns conhecimentos. No contexto investigado, o processo de inclusão precária e marginal (MARTINS, 1997) era mais imperceptível na classe de 1º ano do 1º ciclo e mais aparente nas classes subsequentes de 2º e 3º ano do 1º ciclo.

Embora houvesse o esforço por parte apenas dos professores em incluir alunos com necessidades educacionais especiais, nenhuma escola tinha uma inclusão totalmente satisfatória. Pode-se dizer que algumas se aproximam mais de um modelo inclusivo, como a Escola Alfa, por exemplo, enquanto outras estão mais distantes de serem inclusivas. Isso porque a política não é algo que possa ser aplicado ou efetivado, mas é interpretada e ajustada por professores e gestores conforme o contexto onde será posta em ação. Ball, Maguire e Braun (2012) destacam a importância do contexto em que as políticas são colocadas em ação. Para esses autores, toda política é colocada em ação em condições materiais, infraestruturais, profissionais e situacionais específicas. Assim, compreender o processo de colocação da

política em ação (*policy enactment*) precisa considerar as condições da escola (infraestrutura), suporte recebido, influências externas (metas a serem atingidas definidas pela Secretaria de Educação, orientações oficiais da Secretaria, etc.).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como foco a análise de como a política de inclusão vem sendo colocada em ação em escolas municipais de Ponta Grossa, bem como a identificação das principais dificuldades e desafios da inclusão no contexto da prática.

O primeiro aspecto que merece ser destacado é o fato de que as escolas, os gestores escolares e os professores trabalham com diferentes políticas, além da política de inclusão. Assim, conforme destacam Braun, Maguire e Ball (2010), o pesquisador de políticas concentra-se, em geral, apenas em uma ou algumas políticas, enquanto que as escolas e os profissionais da educação estão envolvidos com uma série de políticas. No entanto, a política de inclusão pode ser considerada como uma das mais desafiadoras políticas, uma vez que causa um impacto no trabalho docente, no planejamento, na organização do trabalho pedagógico na sala de aula, entre outros aspectos.

Na presente pesquisa, pôde-se constatar que a política de inclusão no contexto da prática é muito mais complexa e desafiadora do que em outros contextos (influência e produção do texto). No contexto de influência há embates e disputas de grupos para legitimação de suas concepções. Essas concepções materializam-se em textos com formatos variados e que são portadores do discurso oficial que poderá causar um impacto na legitimação de determinados discursos acerca da inclusão. No contexto da prática, todo esse movimento de discussão e de formulação de políticas se defronta com profissionais que atuarão diretamente com a inclusão, na escola e na sala de aula, os quais podem contestar, selecionar, rejeitar e até ignorar partes da política. As políticas podem ser interpretadas de formas variadas em cada contexto, pois os profissionais da educação possuem histórias, experiências, valores, propósitos e interesses diversos (BOWE et al., 1992). Nessa perspectiva, compreende-se que os professores e gestores da escola realizam uma "leitura ativa" das políticas de acordo com questões subjetivas e objetivas de seu contexto. Cada professor/a pode interpretar e traduzir a política de acordo com suas concepções e experiências pessoais. Isso envolve o que Riseborough (apud BALL, 1994) denominou de "ajustamentos secundários". Assim, as políticas podem ser "contidas" ou 'modificadas' nas escolas. As políticas podem se encaixar sem promover mudanças radicais, ou elas podem produzir mudanças inesperadas (BALL, MAGUIRE; BRAUN, 2012).

No contexto da prática pode haver um afastamento entre o sentido proposto à política oficial, ou uma aproximação maior; ou seja, a política em ação pode causar impactos e transformações inesperadas. A colocação da política em ação (policy enactment) também

dependerá, em alguma medida, do nível de aproximação de política específica (no caso, a inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular) com a cultura da escola, com as culturas profissionais e com as condições infraestruturais da escola (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012).

Sendo a política em ação algo tão complexo, rejeita-se a concepção de que as políticas são simplesmente "implementadas" no contexto da prática. Uma política é recebida pela escola e seus profissionais em determinados contextos permeados por questões objetivas que podem causar entraves e limitações para a prática pedagógica. Para Ball, Maguire e Braun (2012), há dimensões contextuais que não podem ser ignoradas ao analisar-se uma política em ação. Conforme foi ressaltado no Capítulo 3, as dimensões contextuais indicadas pelos autores são as seguintes: contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos.

Ao observar o contexto da prática nas escolas municipais da rede de ensino de Ponta Grossa, foi possível perceber algumas das respostas dadas à política de inclusão no município. Cada escola e cada agente escolar da política respondem de uma maneira à chamada política de inclusão. Foi possível perceber isso na Escola Alfa, onde foram observadas duas turmas diferentes na mesma escola. Ainda que a escola, representada pela equipe gestora, possuísse uma concepção acerca da inclusão – neste caso, uma postura favorável, porém consciente das dificuldades – as professoras da classe de 1º ano do 1º ciclo realizaram suas traduções diferentemente das professoras da classe de 2º ano do 1º ciclo para colocar a política de inclusão em prática. Constituem exemplo disso as tentativas das professoras Denise e Silvia de incluir o aluno Diogo propondo ao menino as mesmas atividades que propunham para toda a turma, as quais ele realizava em um tempo e ritmo próprios. É importante ressaltar que, numa classe de 1º ano, os conteúdos podem favorecer o acesso ao currículo aos alunos com necessidades educacionais especiais, desde que os professores busquem realizar adaptações curriculares e processos de diferenciação de tarefas para os alunos com necessidades educacionais especiais e mesmo para alunos que necessitem de maior tempo para apropriação do conhecimento.

Na classe de 2º ano do 1º ciclo da mesma escola, havia uma tentativa maior em adaptar o currículo de acordo com as necessidades educacionais especiais apresentadas por Laura e Karine. Na busca por garantir uma aprendizagem significativa para as alunas, as professora Carla e Marta, propunham, na maior parte do tempo, atividades diferenciadas. As alunas sentiam-se parte integrante da turma, embora estivessem sentadas no fundo da sala. A principal queixa das professoras, em especial, das professoras Carla e Marta, era a falta de

apoio da Secretaria de Educação com relação às dificuldades que necessitavam enfrentar na prática pedagógica cotidiana. Assim, pode-se dizer que o papel do Estado, aqui representado pela SME, vai muito além da formulação e regulação das políticas. A criação de estratégias de apoio aos profissionais que atuam na prática emerge como um elemento essencial para a colocação da política em ação de forma mais efetiva, visando a atender as necessidades dos alunos.

Diferentemente das professoras da Escola Alfa, as professoras observadas na presente pesquisa da Escola Beta possuíam outras concepções acerca da política de inclusão. Nessa escola, a dificuldade apresentada pela professora da classe regular era compreender qual o real papel da escola para os alunos com necessidades educacionais especiais. Para a professora Maria Rita, seu trabalho com os demais alunos era prejudicado com a presença das alunas Bianca, Bárbara e Luiza na classe, especialmente nas atividades. Para a diretora Beatriz, a falta de instrução e apoio específico para as professoras do 3º ano do 1º ciclo tornava o trabalho com as alunas com NEE muito difícil. Por isso, a professora Maria Rita e os demais alunos da classe procuravam ignorar a presença da professora Ivone com as alunas com necessidades educacionais especiais, a fim de não prejudicar o andamento de suas atividades.

Já na sala de recursos multifuncionais, a professora Lara, amparada por recursos e tecnologias assistivas, tentava garantir de certa forma o direito à educação desses alunos com NEE. Ainda que buscasse produzir recursos pedagógicos, considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo sua prática possuía pouco impacto no contexto da classe regular.

Diante do exposto, das análises da política de inclusão e das observações e entrevistas realizadas no contexto da prática, cabe esclarecer que a inclusão na rede municipal de Ponta Grossa – PR está em processo de desenvolvimento. Por meio das observações foi possível averiguar que o acesso à escola nem sempre é a garantia do direito à educação, ou seja, "o direito à educação não pode ser igualado ao direito ao acesso à escola, nem mesmo se acrescentarmos o epíteto 'de qualidade' ao termo 'escola'" (McCOWAN, 2011, p. 13). Foi possível perceber, por exemplo, um certo incentivo do governo federal e da Secretaria Municipal de Educação em promover uma escola de qualidade, com recursos tecnológicos, atendimentos educacionais especializados, acessibilidade estrutural, etc. Esse incentivo, no entanto, pelo menos na fase inicial da política de inclusão foi uma condição necessária, mas não suficiente, para satisfazer o direito à educação dos alunos com necessidades educacionais

especiais e os demais alunos da classe. Uma das razões disso é o fato de que a política de inclusão é altamente complexa. Além disso, trata-se de um processo que está em fase inicial.

Não se pode ignorar o fato de que uma escola fortalecida e estruturada pode ter mais êxito no processo de inclusão do que aquelas escolas que não possuem apoio e recursos básicos necessários. A escola realiza tentativas de inclusão, mas que podem constituir "formas pobres, insuficientes e, às vezes, até indecentes de inclusão" (MARTINS, 1997, p. 21). A inclusão pode ser precária e instável por um conjunto de dificuldades e problemas decorrentes do contexto da prática, expressas em grande parte na figura do professor, no caso da presente pesquisa.

Nesta pesquisa foi possível perceber que um dos fatores bastante destacados pelas professoras como um fator que dificultava a inclusão era a falta de preparo e formação para trabalhar com os alunos com necessidades educacionais especiais na classe regular. Se fosse possível transformar essa preocupação dos professores em uma questão, a pergunta seria: o que eu faço com os alunos com NEE em minha classe? Para Stainback e Stainback (1999, p. 235), "não fazer nada ou realizar atividades isoladas, tediosas ou frustrantes pode levar qualquer aluno a não gostar do ambiente, ao rompimento e à rejeição inicial por parte dos colegas e dos professores". Glat e Pletsch (2011) apontam que o suporte dado aos professores é um fator imprescindível para consolidação do processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Para além do suporte que deve ser dado ao professor, torna-se fundamental considerar as propostas curriculares das escolas e as possibilidades de garantir o acesso ao currículo, por meio de tarefas diferenciadas, adaptações com relação ao tempo e ritmo para realização de atividades, suporte diferenciado aos alunos, de acordo com suas necessidades. A seleção do currículo que será utilizado em determinada rede de ensino deve considerar, antes de tudo, o indivíduo e a sociedade para a qual se destina. Na seleção de conteúdos, o currículo pode favorecer mais a uns do que a outros, pois é uma decisão política (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998). Por meio da presente pesquisa foi possível perceber entre os professores da classe regular e professores de apoio à inclusão um reconhecimento de que a diversidade apresentada nas classes regulares demandava uma adaptação do currículo comum, ainda que demonstrassem dificuldades de viabilizar essa necessidade. É importante ressaltar que se o objetivo da escola e do professor é promover a educação para todos, deve-se levar em conta uma preocupação compensatória para aqueles que mais necessitam do ensino (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Os alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas classes regulares observadas colocaram desafios para toda a organização do sistema de educação, demandando ações e encaminhamentos no nível da gestão educacional, gestão escolar, coordenação pedagógica e trabalho docente. Houve um processo de reorganização estrutural das escolas e um aumento do quadro de professores para auxiliar os professores da classe regular. No entanto, a inclusão configura-se ainda como um desafio posto às escolas e professores no que se refere ao desenvolvimento do currículo comum para todos os alunos. Vale lembrar que, como exposto no capítulo 2 desta dissertação, o currículo comum pode ser uma forma de promover justiça curricular quando adaptado por meio de práticas compensatórias daqueles que têm mais probabilidade de não alcançar os objetivos comuns.

Em síntese, pode-se dizer que a política de inclusão é um processo (CALLON, apud LENDVAI; STUBBS, 2007), e um processo sempre inacabado. Dificilmente uma escola será totalmente inclusiva em um período curto de tempo. Por meio das condições do contexto onde a política é colocada em ação e das traduções realizadas pelos agentes escolares, uma escola pode estar mais próxima ou mais distante do que se toma como um ideal de educação inclusiva. A inclusão requer que todos os alunos sejam tratados com igualdade no processo de escolarização (igualdade de entrada, de permanência, de tratamento e de saída). É para todos porque, como observado na pesquisa de campo, a inclusão causa impacto não somente nos alunos com NEE matriculados na classe regular, mas na classe toda, no trabalho dos professores, da equipe pedagógica e na rede de ensino como um todo. Foi possível observar também que o tratamento dado ao currículo no contexto da prática foi um fator relevante para promover, ou não, aproximações à inclusão apesar do pouco conhecimento por parte dos professores acerca do contexto de produção de texto na área, e, mais especificamente, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Essa compreensão da diferenciação curricular para promoção de igualdade pode ser sintetizada pelas palavras do professor Dr. David Rodrigues, quando afirma que "a melhor maneira de criar desigualdades é tratar todos da mesma maneira"[50]. Assim, o desafio de educadores, gestores, pesquisadores é o de descobrir caminhos de como criar, na prática, uma escola efetivamente igualitária e inclusiva.

[50] Este trecho foi extraído da Conferência: Políticas de Educação Especial e Inclusiva em Portugal, ministrada pelo professor Dr. David Rodrigues, no dia 21 de novembro de 2011, na Universidade Federal do Paraná.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, W. G. de. **A política nacional de educação inclusiva**: um estudo de escolas na rede municipal de Gurinhém, Paraíba. 2010. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

ANGELUCCI, C. B. **Uma inclusão nada especial**: apropriações da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública de educação fundamental do Estado de São Paulo. 2002. 171 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

_____. A Inclusão Escolar de Pessoas com Necessidades Especiais na Rede Estadual de São Paulo: A dissimulação da exclusão. In: VIÉGAS, L. S.; ANGELUCCI, C.B. (Org). **Políticas Públicas em Educação**: Uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

ARANHA, M. L. A. **Introdução à filosofia**. São Paulo: Moderna, 1986.

_____. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

AZEVEDO, E. M. V. M. **Políticas Públicas de Inclusão em Centros de Educação Infantil**: o caso do município de Maringá. 2006. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

BALL, S. J. **Education reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. **Educação à venda**. Coleção Discursos. Cadernos de Políticas Educativas. Mangualde: Edições Pedago, 2005.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the "implementation" of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy**: policy enactments in secondary schools. London: Routledge, 2012.

BASTOS, A. R. B. de. **Sendero inclusivo**: o caminho da escola peregrina na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. 2009. 138 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

BERDINE, W. H.; BLACKHURST, A. E. **An introduction to special education**. Boston: Little, Brown, 1981.

BOAVENTURA, E. M. A educação na Constituinte de 1946: comentários. In: FÁVERO, O. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 191-200.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Decreto nº 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. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **BCP na escola**: documento orientador. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica Nº 11/2010, de 07 de maio de 2010**. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado. Brasília: SEESP/GAB, 2010.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRAUN, A.; MAGUIRE, M.; BALL; S. J. Policy enactments in the UK secondary schools: examining policy, practice and school positioning. **Journal of Education Policy**, v. 25, n. 4, p. 547-560, 2010.

BRUNO, V. F. **Política educacional inclusiva**: o caso de escolas públicas de Niterói e São Gonçalo. 2009. 105 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais) – Escola Nacional de Ciências Estatísticas, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Rio de Janeiro, 2009.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

_____. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CAPELLINI, V. L. M. F. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns**: avaliação do rendimento acadêmico. 2001. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

CARNOY, M. **Educação, economia e Estado**: base e superestrutura: relações e mediações. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. (Coleção polêmicas do nosso tempo, n. 13).

CARVALHO, R. E. **A Nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediações, 2000.

_____. **Educação inclusiva**: com os pingos nos is. Porto Alegre: Mediação, 2004.

COSTA, V. E. S. **Educação, inclusão e políticas públicas**: a educação especial no município de Marabá-Pará. 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

CURY, C. R. J. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

_____. **Os fora de série na escola**. Campinas: Armazém do Ipê/Autores Associados, 2005.

DE MASI, I. Em busca de caminhos para a concretização das Políticas Públicas de Inclusão. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 68-78, ago./dez. 2008.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

DUARTE, N. A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2006.

ESPINOZA, O. Reflexiones sobre los conceptos de "política", políticas públicas y política educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 17, n. 8, p. 1-10, abr. 2009. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/epaa/v17n8>. Acesso em: 20 nov. 2010.

FERNANDES, S. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba: Ibpex, 2007.

FRAGELLI, P. M. **A proposta política de um município para a inclusão escolar**: um tema, vários olhares. 2005. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

FREITAS, L. C de. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1989.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão**: uma análise no campo da educação especial brasileira. 2004. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

_____. Políticas de inclusão e currículo: transformação ou adaptação da escola? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2008. [CD ROM]

GENTILI, P.; McCOWAN, T. (Org.). **Reinventar a escola pública**: política educacional para um novo Brasil. Petrópolis: Vozes, 2003.

GIANGRECO, M. F. Escolhendo Opções e Acomodações para as Crianças (COACH): Planejamento de Currículo para Alunos com Deficiência nas Classes de Ensino Regular. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artemed, 1999. p. 269-287.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001.

_____. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **A educação que ainda é possível**: ensaios sobre uma cultura para educação. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GLAT, R. **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GÓES, R. S. de. **O direito à Educação**: um estudo sobre as políticas de educação especial no Brasil (1974/2008). 2009. 65 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

GOFFREDO, V. F. S. de. **Fundamentos da educação especial**. Rio de Janeiro: UNIRIO/CEAD, 2007.

HERBERT-CHESHIRE, L. Translating policy: power and action in Australia's County Towns. **Sociologia Ruralis**, v. 43, n. 4, p. 454-473, 2003.

JANNUZZI, G. S. de M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 1992.

KASSAR, M. de C. M. **Deficiência múltipla e educação no Brasil**: discurso e silêncio na história de sujeitos. São Paulo: Autores Associados, 1999.

_____. Matrículas de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais na Rede de Ensino Regular: do que e de quem se fala? In: LAPLANE, A. L. F; GÓES, M. C. R. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. São Paulo: Autores Associados, 2007. p. 49-68.

LAGO, D. C. **Reflexos da política nacional de inclusão escolar no Município-pólo de Vitória da Conquista/Bahia**. 2010. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

LAPLANE, A. L. F; GÓES, M. C. R. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

LENDVAI, N.; STUBBS, P. Policies as translation: situating trans-national social policies. In: HODGSON; S. M.; IRVING, Z. **Policy reconsidered**: meanings, politics and practices. Bristol: Policy Press, 2007. p. 173-189.

_____. Políticas como Tradução: situando as políticas sociais transnacionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n.1, p. 1- 18, jan./jul. 2012.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

LYKOUROPOULOS, C. B. **Inclusão escolar de alunos com deficiência**: um estudo das propostas e ações políticas e sua apropriação por escolas da rede municipal de ensino de Maceió - AL. 2007. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para análise de Políticas Educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

_____. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **A Escola em ciclos**: fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MARTINS, J. de S. **Exclusão e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MAZZOTTA, M. J. S. **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

_____. **Educação Especial no Brasil**: História e Políticas Públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

McCOWAN, T. O direito universal a educação: silêncios, riscos e possibilidades. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2011.

MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>. Acesso em: 08 set. 2012.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006.

MENDES, V. R. Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e Estado em Marx e as políticas educacionais. In: PARO, V. H. (Org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 157-178.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NEVES, S. do R. P. **A escola organizada por ciclos**: o processo histórico de sua implantação na rede municipal de ensino da cidade de Ponta Grossa - Paraná. 2005. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2005.

NUNES, I. M. **Políticas de educação especial e inclusão escolar no município de Conceição da Barra-ES**: um estudo de caso. 2009. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

OGURA, A. F. **Política Pública de inclusão escolar no estado do Paraná e sua implementação no município de Cascavel-PR**. 2002. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

OLIVEIRA, D. A. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 17-32.

OLIVEIRA, E.; MACHADO, K. S. Adaptações curriculares: caminho para uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 36-52.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos das Pessoas com Deficiência**: Resolução aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/1975. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: 12 maio 2011.

PADILHA, A. M. L. **Possibilidades de histórias ao contrário**: ou como desencaminhar o aluno da classe especial. São Paulo: Plexus, 1997.

PAN, M. A. G. de S. **O direito à diferença**: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva. Curitiba: Ibpex, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos**. Curitiba, 2006. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2010.

PARO, V. H. Políticas Educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. **Políticas públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 29-47.

PATTO, M. H. de S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PEREIRA, C. D. **A oferta de serviços de educação especial no município de Braço do Norte - SC**. 2010. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

PINHEIRO, M. F. O público e o privado na educação: um conflito fora de moda? In: FÁVERO, O. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 255-292.

PONTA GROSSA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares**: Ensino Fundamental. 2002.

REZENDE, C. G. de. **Alguns obstáculos à política de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. 2006. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.

RIOS, F. C. **Processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**: um olhar pragmático. 2008. 204 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

ROCHA, M. B. M. Tradição e modernidade na educação: o processo constituinte de 1933-34. In: FÁVERO, O. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 119-138.

SÁNCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escola para todos no século XXI. **Inclusão**: Revista da Educação Especial. Brasília, out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/inclusao.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2011.

SANTIAGO, S. A. da S. **Educação Para Todos**: um estudo sobre a política de inclusão dos portadores de necessidades educacionais especiais no Brasil. 2003. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

SANTOS, C. da S. **Políticas públicas de educação para alunos portadores de necessidades educativas especiais no ensino regular de Minas Gerais nos anos de 1990**: inclusão ou exclusão educacional? 2004. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

SANTOS, M. P. S. Dimensões e diálogos de exclusão: um caminho para inclusão. In: SANTOS, M. P. S.; PAULINO. M. M. **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-29.

SERRA, D. Inclusão e ambiente escolar. In: SANTOS, M. P. S.; PAULINO. M. M. **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2008.p. 31-44.

SILVA, N. L. P; DESSEN, M. A. Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 167-176, jul./dez. 2002.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. O currículo nas salas de aula inclusivas: origens. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artemed, 1999. p. 233-239.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W.; STEFANICH, G.; ALPER, S. A Aprendizagem nas escolas inclusivas: e o currículo? In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artemed, 1999. p. 240-251.

STREMEL, S. **A organização da escolaridade em Ciclos de Aprendizagem**: uma análise dos processos de recontextualização e de formulação de políticas. 2011. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Líber Livro, 2004.

TARNAS, R. **A epopéia do pensamento ocidental**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2010.

VIANNA, F. M. G. **A política da inclusão e a formação de professores**. 2005. 169 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação**: a observação. Brasília: Líber Livro, 2007.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista com a Secretária Municipal de Educação de Ponta Grossa (gestão de 2005/2008 e 2009/2012)

Roteiro de Entrevista com a Secretária Municipal de Educação de Ponta Grossa (gestão de 2005/2008 e 2009/2012)

Nome: Zélia Maria Lopes Marochi

1. Quais as ações que a Secretaria Municipal de Educação vem desenvolvendo para a implementação da inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular?

2. A senhora tem informações sobre como funcionava a área de Educação Especial na rede municipal?

3. Quais as principais razões que levaram a Secretaria Municipal de Educação a adotar uma Política de Educação Inclusiva?

4. Quais as principais diretrizes de ação que têm sido utilizadas pela SME?

5. Sabemos que a Política de Inclusão é altamente complexa e somente ao longo de muitos anos ela pode chegar a se consolidar. Em sua opinião, como a senhora avalia os resultados que têm sido obtidos na prática da Educação Inclusiva nas escolas da rede municipal?

6. Quais são as principais dificuldades que têm sido encontradas?

7. Para que possamos compreender como as escolas estão enfrentando os desafios da inclusão, gostaríamos de obter mais informações sobre as orientações que têm sido adotadas pela SME com relação à proposta curricular e avaliação da aprendizagem dos alunos. (Há um currículo comum? O currículo é formulado em cada escola? Como ocorre o registro da avaliação da aprendizagem? A ficha de registro da avaliação é comum para todas as escolas, ou as escolas criam seus registros de avaliação?).

8. As diretrizes gerais das políticas de inclusão destacam a necessidade da realização de adaptações curriculares para a implementação de políticas de inclusão. Em sua opinião, como têm ocorrido nas escolas tais adaptações?

9. Outros comentários pessoais a respeito da questão da Educação Inclusão.

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista com membros de equipe de Inclusão da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa (gestão de 2005/2008 e 2009/2012)

Roteiro de Entrevista com membros de equipe de Inclusão da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa (gestão de 2005/2008 e 2009/2012)

1. Quais as ações que a Secretaria Municipal de Educação vem desenvolvendo para a implementação da inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular?

2. Como está composta a Equipe de Inclusão da SME? (formação dos profissionais, especialidades, etc).

3. Qual é a concepção que a Equipe de Inclusão possui de Inclusão?

4. Quais as principais diretrizes de ação que têm sido utilizadas pela SME? Como a SME tem organizado as orientações para matrícula e o funcionamento de classes multifuncionais?

5. A SME (Equipe de Inclusão) possui um levantamento do número de alunos com necessidades especiais matriculados nas escolas regulares? Há escolas nas quais há um número maior de alunos com NEE matriculados? Quais são?

6. Sabemos que a Política de Inclusão é altamente complexa e somente ao longo de muitos anos ela pode chegar a se consolidar. Em sua opinião, como você a avalia os resultados que têm sido obtidos na prática da Educação Inclusiva nas escolas da rede municipal?

7. Quais são as principais dificuldades que têm sido encontradas?

8. Há alguma estratégia de acompanhamento e formação de professores para o trabalho com a inclusão? Quais são?

9. As diretrizes gerais das políticas de inclusão destacam a necessidade da realização de adaptações curriculares para a implementação de políticas de inclusão. Em sua opinião, como têm ocorrido nas escolas tais adaptações?

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista com Membro da equipe da Coordenadoria da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (gestões 1989/1992 e 1994/1996)

Roteiro de Entrevista com Membro da equipe da Coordenadoria da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (gestões 1989/1992 e 1994/1996)

Nome:

Função na SME:

Período:

Gestão:

1. Como estava estruturada a Educação Especial na rede Municipal de Ponta Grossa, quando assumiu seu cargo?
2. Quais foram as principais propostas e encaminhamentos adotados no período em que esteve à frente da educação especial na SME?
3. Quais eram as perspectivas de inclusão na época? Terminologias, concepção dos professores e da equipe gestora, classes especial para quais NEE?
4. A SME elaborou algum documento norteador para Educação Especial nesse período?
5. No período em que esteve nesse cargo, houve alguma proposição de inclusão oriunda do governo estadual ou federal? Havia documentos normativos? Havia algum movimento internacional de forte influência?

APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista com Coordenadora do Centro de Diagnóstico e Atendimento - CEMDA, da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa (gestão de 1997/2000)

Roteiro de Entrevista com Coordenadora do Centro de Diagnóstico e Atendimento – CEMDA, da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa (gestão de 1997/2000)

Nome:

Função na SME:

Período:

Gestão:

1. Como estava estruturada a Educação Especial na rede Municipal de Ponta Grossa, quando assumiu seu cargo?

2. Quais foram as principais propostas e encaminhamentos adotados no período em que esteve à frente da educação especial na SME?

3. Quais eram as perspectivas de inclusão na época? Terminologias, concepção dos professores e da equipe gestora, classes especial para quais NEE?

4. A SME elaborou algum documento norteador ara Educação Especial nesse período?

5. No período em que esteve nesse cargo, houve alguma proposição de inclusão oriunda do governo estadual ou federal? Havia documentos normativos? Havia algum movimento internacional de forte influência?

APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista com Secretária de Educação do município de Ponta Grossa (gestão de 2001/2004)

Roteiro de Entrevista com Secretária de Educação do município de Ponta Grossa (gestão de 2001/2004)

Nome:

Função na SME:

Período:

Gestão:

1. Como estava estruturada a Educação Especial na rede Municipal de Ponta Grossa, quando assumiu seu cargo?
2. Quais foram as principais propostas e encaminhamentos adotados no período em que esteve à frente da educação especial na SME?
3. Quais eram as perspectivas de inclusão na época? Terminologias, concepção dos professores e da equipe gestora, classes especial para quais NEE?
4. A SME elaborou algum documento norteador ara Educação Especial nesse período?
5. No período em que esteve nesse cargo, houve alguma proposição de inclusão oriunda do governo estadual ou federal? Havia documentos normativos? Havia algum movimento internacional de forte influência?

APÊNDICE F – Roteiro de Entrevista com diretoras e pedagogas das escolas municipais envolvidas na pesquisa

Roteiro de Entrevista com diretoras e pedagogas das escolas municipais envolvidas na pesquisa

Nome:

Escola em que atua:

Função:

Formação:

Tempo de serviço no magistério:

Tempo de serviço como diretora (ou pedagoga) da rede municipal de ensino de Ponta Grossa:

1. Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com deficiência na escola regular?
2. Como foi a implantação da educação inclusiva em sua escola? Houve alguma preparação ou organização prévia?
3. Há algum acompanhamento do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nesta escola? Como esse acompanhamento é realizado?
4. Quais são as principais dificuldades no processo de efetivação da inclusão?
5. Em sua opinião, quais foram as principais mudanças que ocorreram na escola ao receber esses alunos com NEE? Houve resistências?
6. Houve alguma alteração no Projeto Político Pedagógico da escola, no currículo (adaptações curriculares) e sistemática de avaliação em virtude da inclusão dos alunos com NEE na escola?
7. Como tem sido a aceitação e a convivência dos alunos no ambiente escolar?
8. Em sua opinião, a escola dispõe de recursos pedagógicos e materiais adequados para subsidiar a educação inclusiva?
9. Outros comentários pessoais a respeito da Educação Inclusiva.

APÊNDICE G – Roteiro de entrevista com as professoras das escolas municipais envolvidas na pesquisa

Roteiro de entrevista com as professoras das escolas municipais envolvidas na pesquisa

Nome:

Escola em que atua:

Formação:

Tempo de serviço no magistério:

Tempo de serviço na rede municipal:

Atuação na inclusão:

( ) Sala de aula regular ( ) Sala multifuncional ( ) Professor de Apoio à Inclusão

1. Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com NEE na escola regular?
2. Quais são os tipos de NNE que seus alunos apresentam? Como é desenvolvido o trabalho com esses alunos?
3. Quais as principais dificuldades que você tem encontrado no desenvolvimento do seu trabalho na perspectiva da educação inclusiva?
4. Você tem recebido orientações específicas para desenvolver um trabalho inclusivo? Quem tem oferecido tais orientações? Qual é o conteúdo de tais orientações?
5. A efetivação da educação inclusiva tem demandado o planejamento de atividades diferenciadas e adaptações curriculares?
6. Como tem sido a avaliação da aprendizagem dos alunos com NEE?
7. Em sua opinião, a inclusão de alunos com NEE tem permitido a aprendizagem adequada desses alunos? A inclusão tem levado a mudanças na classe como um todo?
8. Como tem sido a aceitação e a convivência dos alunos na classe?
9. Em sua opinião a escola dispõe de recursos pedagógicos e materiais adequados para subsidiar a educação inclusiva?