



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA CONCEIÇÃO PIMENTEL DOS SANTOS

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA
DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: TRAJETÓRIAS DE UMA
POLÍTICA EM AÇÃO NO MUNICÍPIO DE TUCANO – BAHIA**

Feira de Santana
2015

MARIA CONCEIÇÃO PIMENTEL DOS SANTOS

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA
DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: TRAJETÓRIAS DE UMA
POLÍTICA EM AÇÃO NO MUNICÍPIO DE TUCANO – BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientador (a): Prof. Dra. Solange Mary Moreira Santos

Feira de Santana
2015

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

Santos, Maria Conceição Pimentel dos

S236p A política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva
: trajetórias de uma política em ação no município de Tucano - Bahia /
Maria Conceição Pimentel dos Santos. – Feira de Santana, 2015.

188 f. : il.

Orientadora: Solange Mary Moreira Santos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana,

MARIA CONCEIÇÃO PIMENTEL DOS SANTOS

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA: TRAJETÓRIAS DE UMA POLÍTICA EM AÇÃO NO MUNICÍPIO DE
TUCANO – BAHIA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de Educação, Sociedade e Culturas, Universidade Estadual de Feira de Santana, pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Solange Mary Moreira Santos – Orientadora

Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos – Primeiro Examinador

Profa. Dra. Antônia Almeida Silva – Segunda Examinadora

Feira de Santana, 30 de setembro de 2015.

Resultado: _____

Dedico este trabalho ao meu pai, *in
memoriam*, minha maior saudade.

UMA CARTA PARA AGRADECER A “TANTA MUITA DIFERENTE GENTE”

Peço licença poética ao compositor Toni Garrido, para dizer que “pra chegar até aqui [...] eu percorri milhas e milhas e antes de dormir eu nem cochilei, os mais belos montes escalei, nas noites escuras, de frio chorei”. Nessa trajetória, enfrentei momentos difíceis, mas, sem dúvidas, as alegrias foram bem maiores. O tempo inteiro, uma força – que eu reconheço como o Divino Espírito Santo – moveu-me, encorajou-me, acalmou-me e me fez valente e, para esta força, vai meu infinito agradecimento.

Indo e vindo, neste trecho da BR 116, fiz de Tucano – Feira de Santana – Tucano um ciclo que nunca soube onde começava ou terminava, enquanto escrevia novas páginas da minha história. Se, em Tucano, estavam meus tesouros, em Feira de Santana, encontrei outros e, agora, preciso declarar o quanto cada um desses tesouros, do lugar que ocupam, foi importante na “escalada dos montes” pelos quais me lancei até me tornar “Mestre em Educação”, um sonho que alimentei por muitos anos.

Professora Solange Mary, passaria horas escrevendo sobre o nosso encontro nesta minha etapa da vida, para falar da alegria de ter sido sua orientanda. Quando mais precisava, encontrei-me com uma pessoa iluminada, cheia de histórias, bem humorada, que passou a fazer parte da minha vida para além de uma orientação de pesquisa. Tive, ao seu lado, a certeza de que existem pessoas generosas, com capacidade de se colocarem no lugar do outro. Quando passei a receber a sua orientação, já havia decorrido um ano de mestrado e, no ano que nos restava, vivi crises diversas, como problemas de saúde, o distanciamento da minha base familiar, sobretudo dos meus filhos, compromissos de trabalho e, a maior delas, a perda do meu pai. Mas, sua compreensão, carinho, acolhimento e suporte para o encaminhamento da produção acadêmica me fortaleceram e me fizeram chegar até aqui. Minha orientadora e

para sempre amiga, muito obrigada! Ainda faremos muitas coisas juntas pelas estradas da vida!

Aos meus filhos, Pedro e João, as duas grandes razões da minha vida, pela paciência que tiveram ao longo dos meus estudos. Quer dizer, nem tanta paciência assim... mas, pela capacidade de compreenderem os meus dias, as minhas ausências, lidarem de forma madura com a falta e, até, com a saudade, muito obrigada, meus queridos!

Agradeço imensamente à grande culpada pela enorme paixão que tenho por estudar, pela minha sede de aprender, pela minha infinita busca de conhecimento. Minha mãe, obrigada por ter desafiado tanta gente e ter buscado escola para mim e meus irmãos em tempos nos quais o acesso à educação era para poucos. Eis-me aqui como resultado das suas iniciativas.

Ao meu pai, *in memoriam*, que numa dessas noites, quando eu madrugava para concluir a escrita do texto para a qualificação do meu projeto de pesquisa, partiu em uma viagem sem volta. Obrigada, paizinho, pelos exemplos de vida e... desculpe por não ter conseguido lhe responder aquela pergunta que me fazia com frequência: “minha filha, pra que você estuda tanto?”

Aos meus irmãos que estão longe, Ivo, Nivaldo e Célia e às minhas irmãs de perto, Maria, Nice e Rozi, por cuidaram de mim, dos meus filhos e dos nossos pais enquanto eu seguia a minha “escalada”. Muito obrigada! Sem vocês, não teria sido possível.

Aos meus queridos sobrinhos, Lucas e Luana, por saber que acreditam e confiam em mim, obrigada por fazerem parte da minha história! E a vocês, Tonho, Suely, Cainan, cunhado, irmã e sobrinho, com quem pude contar imensuravelmente a vida toda e durante este tempo, mais ainda, só tenho a agradecer.

Aos tios e primos, da grande família Pimentel, de perto ou de longe, que estiveram atentos aos meus passos, emanando energias positivas, o meu muito obrigada! E a vocês,

Alyane e Karol, pela acolhida no momento inicial da minha incursão em Feira de Santana, minha gratidão!

Ao meu eterno companheiro, pai dos meus filhos, amigo de todas as horas, na alegria e na tristeza, na saúde e na doença, pela cumplicidade vivenciada e pela partilha experienciada, na condição de “ex-marido”, o meu muito obrigada!

Agradeço ao sempre incentivador dessa minha caminhada que, embora de muito longe, procurou estar perto para me acalmar, utilizando-se das redes sociais. Sidney Luz, muito obrigada pelo carinho, companhia e cumplicidade!

Não tenho como agradecer nominalmente a todos os amigos e parceiros de trabalho, que torceram por essa minha conquista e, acima de tudo, compreenderam o meu isolamento, mas tentarei esboçar alguns casos que foram marcantes nessa caminhada.

Aos amigos de todas as horas, José Antônio, Paulo Henrique, Ademar, Goretti, Firmino, Lindjany, Magali, Nilton Carlos, pela torcida e pelo apoio desmedido, meus profundos agradecimentos.

Muito obrigada, Gregório Luiz, amigo com quem vivo em eterno debate pelas causas da educação, pela disponibilidade de me servir, sempre que precisei do seu suporte.

Muito obrigada, Dayse Cristina e professora Vera Serra, amigas e incentivadoras do meu sonho, com as quais contei muitas vezes para leitura e revisão de algumas produções acadêmicas, e a você, Margarida Maria dos Reis Araújo, pela parceria junto a outras pessoas em tantos projetos, que permitiram construir um objeto de pesquisa, direcionando-me ao mestrado.

Agradeço imensamente à Viviane Rosa, pela disponibilidade em me atender de forma tão leve, quando mais precisei de sua ajuda, principalmente no domínio da Língua Inglesa, mesmo interrompendo suas férias com a família. Ter com quem contar é ter tesouros... Como ela mesmo diz: “é para isso que fomos concebidos, para sermos sal e luz na vida do outro”.

No Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães (Celem), minha matriz profissional, agradeço aos membros da Direção: André Luís, Telma Pimentel e Mateus Ferreira, por compreenderem que minha licença tornou-se necessária.

No Instituto Social de Tucano (IST) – meu lugar de longas experiências, de projetos partilhados, preciso agradecer a todos, desde o pessoal de apoio até a direção da casa, por terem cuidado de mim, entendido minhas ausências e depositado crédito em meu projeto de fazer esta Pós-Graduação. Às professoras Albertina e Vilma, para as quais não encontro palavras para agradecer, só posso dizer que devo muito dessa realização a vocês. Aos coordenadores pedagógicos da minha equipe, Joanna Sousa e Paulo Roberto, que enfrentaram sozinhos muitos desafios a fim de me protegerem de qualquer *stress*, permitindo que eu prosseguisse na escrita da minha dissertação, meu reconhecimento pelo suporte a mim dispensado. Aos professores do Núcleo de Educação Infantil, na pessoa de Aline Guimarães, do Núcleo de Ensino Fundamental dos anos iniciais, na pessoa de Geórgia Farias, do Núcleo de Ensino Fundamental dos anos finais, na pessoa de Leonardo Calazans e, no Núcleo do Ensino Médio, na pessoa de José Antônio Andrade, muito obrigada pela compreensão de que era preciso me ausentar de certas obrigações. À equipe de apoio da escola, na pessoa de Epifânia Nascimento, de quem sempre recebi incentivo e conforto nas horas difíceis, muito obrigada a todos e todas!

Na Universidade Norte do Paraná (Unopar), Pólo de Tucano – BA, lugar em que exerço tutoria no curso de Pedagogia, preciso agradecer ao Coordenador Sivaldo Coelho, à Secretária Cleo Santana e às tutoras do referido curso, que me substituíram em diversas quintas-feiras, nas quais estive presa aos compromissos do meu projeto de pesquisa. Obrigada, Ana Márcia, Hélia Geane e Vanusa, cujas disponibilidades foram providenciais.

Na Secretaria Municipal da Educação (Semec), agradeço imensamente às pessoas que me possibilitaram acesso aos documentos e materiais necessários à realização dessa pesquisa.

Obrigada à ex-Secretária de Educação, Viviane Araújo, aos técnicos da Semec Ferando Santos e Maria José Vitor e ao Coordenador Pedagógico Sivaldo Coelho.

Outros profissionais foram imprescindíveis nesta caminhada. Agradeço, então, aos gestores da Semec e das escolas de Ensino Fundamental dos anos iniciais, que exerceram suas funções entre os anos de 2005 até 2012, por se constituírem sujeitos da pesquisa, colaborando com dados importantes à exploração do objeto pesquisado.

Tantas pessoas, tantos lugares, fizeram parte dessa caminhada. E Feira de Santana foi um espaço que me proporcionou marcas para além de um projeto de mestrado. Assim, faz-se mister agradecer à Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), que comporta o Programa de Pós-Graduação em Educação, por me permitir um belo encontro com novos conhecimentos por meio de pessoas das quais levarei marcas muito positivas: professores do Programa, em especial Marco Barzano, Mirela Iriart, Antônia Almeida, Denise Laranjeiras, Wellington Silva e Lilian Pacheco, por promoverem relações fecundas entre o conhecimento e a vida; os funcionários Sr. Hélio e Aletheia, sempre dispostos a acolherem a minha condição em trânsito, de um município para outro; e Dona Branca, que – com um coração enorme também – cuidou de mim nestes dois anos.

Minha gratidão também se estende à professora Maria José Duboc, por ter me acolhido em sua sala de aula para o Estágio de Docência, na disciplina Educação Especial e Políticas Educacionais Inclusivas, com quem muito aprendi e muito partilhei e por ter me permitido conviver com sua turma de Pedagogia, durante esta experiência.

Muito obrigada aos parceiros de estudos no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores (NUFOP/UEFS), pela acolhida e pela partilha de saberes e experiências.

Agradecimentos sinceros aos professores José Jackson Reis dos Santos e Antônia Almeida Silva, pelo olhar criterioso durante a banca de qualificação e para além dela, pois suas orientações serviram de esteio para a melhoria do meu trabalho.

Aos colegas da minha turma de mestrado, quero agradecer pelas energias que nos contagiaram e pela forma como vivemos cada experiência, fosse em sala, partilhando aula e lanche, fosse fora dela, nos grupos de estudos do “MT 54”, nos “seminários” externos e “mesas quadradas”, no espaço do Quatro Estações, lugar para onde estendemos debates e outras tantas alegrias. Destaco aqui Wedeson, Laís, Gersy, Elisa e Marta. Sentirei saudades de tudo o que vivemos!

Enfim, para meus anjos da guarda, cada um com uma missão diferente em minha vida, o meu eterno agradecimento: Nandyara, Selma e Cintia, vocês foram a minha base nesta trajetória. Nandyara, minha irmã do coração, nossos cafés, nossas madrugadas, momentos tão ricos de convivência e partilha de dramas, risos soltos e estudos são marcos de como foi importante termos uma à outra para nos cuidar; Selma e Cintia, a presença de vocês na minha vida tem uma importância que nem sei descrever. Nunca me senti só, sempre tive com quem contar e sempre soube que bastaria um sinal, vocês estariam a postos. Sempre foi assim. E será sempre assim de agora em diante. Amo vocês demais, minhas três meninas!

Deixo aqui uma parcela da minha gratidão para Flávio, que foi responsável por me transportar nesse circuito Tucano – Feira de Santana – Tucano, com muita responsabilidade e prestatividade. Obrigada, companheiro!

Por tudo que vivi e aprendi, pelo que foi incorporado ao meu patrimônio histórico, intelectual e relacional, por meio dessa experiência de mestrado, só tenho a agradecer. Meu muito obrigada! Pois, como diz Toni Garrido, “A vida ensina e o tempo traz o tom, pra nascer uma canção com a fé do dia-a-dia encontro a solução”.

A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou – eu não
aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre
portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta o lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai mas eu preciso ser outros
Eu penso renovar o homem usando borboletas.

(BARROS, 1996)

RESUMO

A política de Educação Inclusiva resulta de vários movimentos mundiais e nacionais orientados no que está inscrito na base legal dos direitos humanos. No Brasil, foi ganhando espaços e adeptos no campo da pesquisa e das práticas nas duas últimas décadas a fim de minimizar e superar as barreiras impostas pela sociedade ao longo da história e enfrentadas pelas pessoas com deficiência e suas famílias. Os municípios brasileiros tiveram acesso aos princípios dessa política por meio do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, instrumento utilizado pelo Ministério da Educação para orientar na transformação dos sistemas de ensino. Nesse sentido, esta pesquisa tem como questão central como se deu a implantação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) no município de Tucano-Bahia, no período de 2005 a 2012 e como objetivo geral analisar o processo de implantação dessa mesma política na Rede Municipal de Educação de Tucano-BA. O percurso metodológico adotado fundamentou-se na abordagem do Ciclo de Políticas, permitindo que o objeto fosse compreendido a partir dos três contextos primários indicados: o de influência, o de produção do texto e o da prática. De caráter qualitativo, esta investigação apresenta o estudo de caso sobre a implantação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no município de Tucano, cujos dados foram produzidos por meio de pesquisa documental, grupo focal, entrevista semiestruturada, questionário, sendo a análise dos dados apoiada na análise de conteúdos. Os estudos revelaram que existe uma Política de Educação Inclusiva em andamento em Tucano/BA, desencadeada pela adesão do município ao Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, em 2005 e, embora ainda não esteja documentada no âmbito municipal, vem seguindo as orientações da PNEE-EI, de 2008, alterando, portanto, a história da Educação Especial e da educação regular local. Foram indicadas como principais dificuldades a resistência de professores em receber os alunos com deficiência nas salas de aulas regulares, dos pais das crianças e adolescentes com deficiência, em levá-las para as escolas comuns e, principalmente, da Apae, que era a única instituição de Educação Especial no município e, naquele contexto, manifestou-se contrária à essa política. No que diz respeito ao proposto nacionalmente e o executado em Tucano, verificou-se que houve avanços na formação de gestores e professores, na efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), nas ações intersetoriais, acessibilidade, participação da família, continuidade da escolarização, mas que tais avanços ainda são tímidos para a demanda do município.

Palavras-chave: Direito à Educação. Educação Especial. Educação Inclusiva. Diversidade.

ABSTRACT

The inclusive education policy results of any global and national movements oriented what is subscribed in the legal basis of human rights. In Brazil, it has been gaining space and supporters in research field and practices in the last two decades, in order of minimize and overcome the barriers imposed by the society throughout the history and faced by the people with disabilities and their family. The Brazilian counties had access to principles of this policy through of Program of Inclusive Education: Diversity Right, instrument used by the Ministry of Education for guide in the transformation of the teaching systems In this sense, this research has it a central issue how it gave the implantation of the Policy of Especial Education in the Perspective of the Inclusive Education (PNEE-EI) in the county of Tucano-Bahia in the period from 2005 to 2012 and as general objective analyze the process of the implantation of this same policy in the Municipal Department/Network of Education in Tucano-BA. The methodological path adopted was based on the Policies Cycle approach, allowing what the object was understood from the three primary contexts indicated: influence, text production and practice. Of qualitative character, this research show the case study about the implantation of Special Education Policy on the Education Inclusive Perspective in the Municipality of Tucano, whose data were produced through of the documentary research, focus group, semi-structured interview, questionnaire, being the data analysis supported on the content analysis. The studies revealed the existence of Inclusive Education Policy in progress in Tucano-BA, unleashed by accession of the county to Program of Inclusive Education: Diversity Right, in 2005 and, although it is not yet documented in the municipal scope, has followed the PNEE-EI's guidance, of 2008, changing, therefore, the history of Especial Education and regular local education. They was indicated as main difficulties the teachers' resistances in receive the students with disabilities in regular classrooms, parents of children and adolescents with disabilities in take them for the common schools and, mostly, of Apae, that was the single Especial Education institution in the county and, in that context, expressed contrary to this policy. In respect of to the proposed nationally and the implemented in Tucano, it was checked that happened advances in the formation of managers and teachers, in the realization of the Educational Service Specialist (ESS), the inter sectoral actions, accessibility, family participation, continuing education, but that such advances are still shy for the county's demand.

Key words: Education right. Especial Education. Inclusive Education. Diversity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Produções acadêmicas na área da implantação da Política de Educação Inclusiva	34
Quadro 2	Caracterização dos profissionais que participam da pesquisa	46
Quadro 3	Síntese dos documentos analisados	47
Gráfico 1	Evolução das matrículas na Educação Especial, entre 1998 e 2006 – Brasil	104
Gráfico 2	Distribuição das matrículas na Educação Especial, entre 1998 e 2006, nas esferas públicas e privadas	104
Tabela 1	Matrícula de Educação Especial no Município de Tucano por necessidade e nível de ensino (2007)	110
Quadro 4	Diretrizes, objetivos e metas da modalidade Educação Especial de Tucano – BA	110
Figura 1	Organização estrutural da rede municipal de Tucano, em cinco zonais, a partir do contorno do mapa geográfico do município (1999)	121
Figura 2	Classificação do IDHM do Município de Tucano (2010)	122
Tabela 2	Matrícula Inicial na Educação Especial – Tucano-BA (2005 – 2006)	126
Tabela 3	Matrícula Inicial na Educação Especial – Tucano-BA (2007 a 2012)	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACD	Associação de Assistência à criança Defeituosa
AC	Atividade Complementar
AEE	Atendimento Educacional Especializado
Apae	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BM	Banco Mundial
Cademe	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Celem	Colégio Luiz Eduardo Magalhães
Cenesp	Centro Nacional de Educação Especial
Cerdic	Centro de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação
CNEC	Campanha Nacional de Educação de Cegos
CESB	Campanha para Educação de Surdo Brasileiro
Clideme	Clínica de Diagnóstico e Terapêutica dos Distúrbios do Desenvolvimento Mental
CME	Conselho Municipal de Educação
Comja	Colégio Maria José Araújo
Conade	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
Dese	Departamento de Educação Supletiva Especial
ECV	Escola Chapeuzinho Vermelho
Epjai	Educação de Pessoas Jovens Adultas e Idosas
Febem	Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IES	Instituição de Ensino Superior
IESP	Instituto Educacional de São Paulo
IET	Instituto Educacional de Tucano
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Ines	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IST	Instituto Social de Tucano
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPED	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença
NAAPS	Núcleo de Aprendizagem e Atividades profissionais
NARC	National Associaton Retarded Children
ONU	Organização das Nações Unidas
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE-EI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC -SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Seesp	Secretaria de Educação Especial
Semec	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
Seneb	Secretaria Nacional de Educação Básica
Sespe	Secretaria de Educação Espcial
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
Uerj	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Uefs	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	Universidade Federal da Bahia
Uneb	Universidade do Estado da Bahia
Unesco	Organização das Nações Unidas
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unopar	Universidade Norte do Paraná
UPF	Universidade de Passo Fundo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	22
1.1 AS ANDANÇAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS E O ENCONTRO COM O OBJETO DA PESQUISA	24
1.2 O OBJETO DE ESTUDO À LUZ DE OUTRAS PESQUISAS	33
1.3 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	39
2 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	42
2.1 O ESTUDO DE CASO NA INVESTIGAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA EM AÇÃO	43
2.1.1 O lugar da investigação, sujeitos e documentos	45
2.1.2 Procedimentos de recolha e análise dos dados	50
2.2 O CICLO DE POLÍTICAS DE S. J. BALL COMO BASE TEÓRICO-ANALÍTICA DA PESQUISA	54
3 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E SEU CONTEXTO DE INFLUÊNCIA	65
3.1 SITUANDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: BREVES CONSIDERAÇÕES	65
3.2 A ANÁLISE DO CONTEXTO DE INFLUÊNCIA NA PERSPECTIVA DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	70
3.2.1 A análise do contexto de influência internacional	75
3.2.2 A análise do contexto de influência nacional	82
3.2.3 A análise do contexto de influência local	96
4 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E O O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO TEXTO	102

4.1 DA POLÍTICA NACIONAL PARA A POLÍTICA LOCAL	102
4.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TUCANDO – BA	111
5 O CONTEXTO DA PRÁTICA: ASPECTOS EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE TUCANO E AS PERCEPÇÕES DOS GESTORES SOBRE A IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	119
5.1 A IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A TRAJETÓRIA DE TUCANO-BA	131
5.2 DIFICULDADES NA IMPLANTAÇÃO DA PNEE-EI NO MUNICÍPIO DE TUCANO-BA	136
5.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TUCANO-BA: ENTRE O PROPOSTO E O EXECUTADO	145
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
REFERÊNCIAS	170
APÊNDICES	182
ANEXOS	187

1. INTRODUÇÃO

A política de Educação Inclusiva resulta de vários movimentos mundiais e nacionais orientados no que está inscrito na base legal dos direitos humanos. No Brasil, foi ganhando espaços e adeptos no campo da pesquisa e das práticas nas duas últimas décadas a fim de minimizar e superar as barreiras impostas pela sociedade ao longo da história e enfrentadas pelas famílias e pelas pessoas com deficiência. Embora, ao longo desse tempo, se registrem mudanças significativas, conforme sinaliza Mantoan (2015), ainda não se pode dizer que os problemas históricos relacionados à garantia do direito à educação dos estudantes com deficiência tenham sido resolvidos.

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Brasil, fruto desses movimentos pela educação inclusiva, preconiza que todos os alunos e alunas devem aprender juntos, estar juntos, sem que haja qualquer tipo de discriminação (BRASIL, 2008). Do ponto de vista legal, esta prerrogativa já está exarada em diversos documentos, a exemplo da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), Declaração de Guatemala (BRASIL, 1999), para citar alguns.

No entanto, os atos legais nem sempre são garantias de direitos, sobretudo nas sociedades capitalistas, nas quais inúmeros tipos de desigualdades emergem. Para Bourdieu (2007), as desigualdades não são unicamente de ordem econômica, mas também de ordem cultural. Neste sentido, à luz da negação dos direitos e da manutenção das desigualdades, que se evidenciam a partir do acesso e do tratamento dado ao público a quem se destinam as propostas de inclusão escolar, bem como dos possíveis distanciamentos entre aquilo que é proposto e o que é executado numa determinada política pública, abre-se aqui um espaço de estudo.

Para tanto, uma questão central emerge e direciona o presente estudo: **como se deu a implantação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no município de Tucano-Bahia?** Esta questão representa o cerne da pesquisa, uma vez que se faz presente de forma inquietante e traz, em si, a possibilidade de constatar se está ocorrendo a implantação/encenação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) na Rede Municipal de Educação do referido município.

O objeto estudado é a implantação da PNEE-EI na Rede Municipal de Educação de Tucano-Bahia, no período de 2005 a 2012¹, orientado pelo objetivo geral de analisar o processo de implantação da PNEE-EI na Rede Municipal de Educação de Tucano-Bahia cujas intencionalidades específicas são: identificar as ações empreendidas pelos gestores educacionais no âmbito do município para a implantação da PNEE-EI; identificar os desafios enfrentados durante esse processo pelos gestores da Secretaria Municipal da Educação e Cultura (Semec) e das escolas da sede do município que oferecem o Ensino Fundamental dos anos iniciais; além de compreender as relações entre o proposto no documento da PNEE-EI (BRASIL, 2008) e o executado no contexto pesquisado.

Com vistas ao alcance dos objetivos e responder à questão da pesquisa, utilizou-se como base a abordagem teórico-metodológica do Ciclo de Políticas, formulada por Stephen J. Ball e Richard Bowe (Apud MAINARDES, 2006; 2007), haja vista que pode ser utilizada como referencial analítico, por trazer em seu bojo conceitos que permitem analisar políticas públicas e seus percursos de implantação. Essa abordagem apresenta três contextos que estão interligados, a saber: o contexto de influência, o de produção do texto e o da prática.

Mainardes (2006), um dos principais expoentes dos estudos de Ball no Brasil, esclarece o contexto de influência como sendo o ponto de origem das políticas públicas onde os discursos políticos são construídos através de disputas de grupos que influenciam e definem o que será do interesse das classes as quais representam. Tais disputas e acordos resultam no texto político, encerrando limitações materiais e possibilidades e, neste movimento, interligam o contexto de influência com o da produção do texto da política que se materializam em consequências reais, no contexto da prática, no qual esta é interpretada, encenada e recriada.

Além da abordagem do Ciclo de Políticas, formulada por Stephen J. Ball e Richard Bowe (Apud MAINARDES, 2006; 2007), outros estudos de Ball (2001; 2002; 2005; 2009) e os conceitos de Bourdieu (1989; 1998; 2002, 2003; 2011; 2014), contribuem para lastrear esta investigação, como também os fundamentos de autores como Tello; Almeida (2013), Palumbo (1989), Hofling (2001); Torres (2010), Bresser Pereira (1996), Bobbio (2004), Cury

¹ Considerando que o período demarcado para a presente pesquisa é de 2005 a 2012, é pertinente entender o que faz a PNEE – EI/08 ser o documento central neste estudo. Neste sentido, a escolha se deu por ser o documento norteador para os municípios que pretendem reformular suas redes, transitando de modelo regular de ensino para outro com enfoque na perspectiva inclusiva.

(2002; 2005), Mazzota (2011), Mantoan (2008; 2011; 2015), Carvalho (1997; 2004; 2005; 2013); Kassar (2011; 2013), Bueno (2013), Mendes (2010a).

Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, orientada por um estudo de caso, que tem a participação de gestores da Semec e gestores de cinco escolas de Ensino Fundamental dos anos iniciais da sede do município, com alunos incluídos no ensino regular. Utilizou-se como instrumentos grupo focal, entrevista semiestruturada, aplicação de questionário e análise de documentos, visando à recolha dos dados necessários à consecução do presente trabalho.

A análise dos dados está fundamentada na Análise de Conteúdo de Bardin (1977), considerando a necessidade de um aprofundamento nos processos de interpretação dos dados recolhidos nesta pesquisa. De acordo com a autora, por meio desta técnica é possível explicitar e sistematizar os conteúdos das mensagens e da expressão deste conteúdo, levando em consideração o emissor e seu contexto.

Tendo exposto até aqui o objeto, os objetivos gerais e específicos, a questão de pesquisa e anunciado a abordagem teórico-metodológica, conceitual e a perspectiva de análise que orientam a presente investigação, esta introdução apresenta, ainda, a trajetória de implicação que me² aproximou do objeto de estudo e a relevância social e científica que ele encerra. Neste ponto inicial do trabalho, trago, também, as pesquisas levantadas na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), para estabelecer um diálogo entre os estudos já realizados e este ora apresentado, de forma a problematizar o objeto da pesquisa, que se materializa a partir do contexto da prática no qual a PNEE – EI (BRASIL, 2008) é encenada em Tucano-BA.

1.1 AS ANDANÇAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS E O ENCONTRO COM O OBJETO DA PESQUISA

A história de cada indivíduo é construída por movimentos que envolvem tantas outras pessoas, diferentes lugares e múltiplos papéis, possibilitando encontros e desencontros. A minha história pessoal, sem dúvida, tem implicação com minha trajetória profissional e envolve subjetividades, marcas culturais resultantes das relações vividas cotidianamente. No

² O uso da primeira pessoa do singular em algumas passagens do texto refere-se ao que é particular e subjetivo da pesquisadora.

dizer de Severino, “A história particular de cada um de nós se entretetece numa história mais envolvente da nossa coletividade.” (SEVERINO, 2001, p. 175).

Levando em conta as implicações pessoais e profissionais e o momento atual da minha trajetória, que inclui a realização desta pesquisa, busco fazer, por meio da memória, uma revisão do meu percurso, revisitando os espaços, nos quais transitei como estudante e como profissional da educação, no papel de professora ou coordenadora pedagógica no âmbito da (Semec) do município de Tucano-BA ou de escola particular, ou, ainda, gestora de programas na Rede Municipal. Essas experiências possibilitaram o meu encontro com elementos que contribuíram para a tomada da decisão em investigar sobre como foi implantada a PNEE – EI (BRASIL, 2008) na Rede Municipal de Educação de Tucano-Bahia.

Neste percurso cabe, antes de tratar especificamente das questões que me moveram para a pesquisa, dizer um pouco das minhas origens. Nasci e vivi com minha família na zona rural do município de Tucano - Bahia, experimentando o vento, a chuva, a liberdade de subir nas árvores, de correr pelas roças “juntando” os animais para dar o que beber nos longos períodos de estiagem. Catava umbus, caju e mangas nos umbuzeiros, cajueiros e mangueiras e via o sol “nascer” e ir embora todos os dias, pois a casa onde morava era cercada por serras. Ali, onde vivi os melhores dias da minha infância, recebi as energias mais positivas e que me fizeram forte para o devir. Era um tempo em que o movimento era uma ordem e tudo parecia colorido e rico de sabores e sentimentos. Assim, aprendi a “ler o mundo” e hoje entendo perfeitamente o sentido implícito na afirmação de que a leitura de mundo precede a leitura das palavras (FREIRE, 2006).

As minhas origens sertanejas continuam me construindo diariamente, numa perspectiva de quem se faz na caminhada, nas lições e marcas encontradas nos caminhos e que me revelam como um ser constantemente em busca, como tão bem coloca Guimarães Rosa, na obra Grande Sertão Veredas, ao dizer que o mais importante e bonito do mundo é o fato de as pessoas não estarem sempre iguais, de não terem sido terminadas, mas que elas vão sempre mudando (ROSA, 1956). Trago, então, na minha história, essa característica faltante, de quem, ao se inquietar, mobiliza-se.

Nessa inquietação, nasceu meu interesse pelas questões da Educação Especial na perspectiva da inclusão. Fui frequentando a escola, a universidade, os espaços profissionais e observando que as diferenças estavam ali, diante de todos, mas eram sempre ignoradas. Mesmo que a implicação direta com o objeto de pesquisa tenha se formalizado no exercício

profissional, no âmbito da Semec, é válido dizer que as primeiras marcas foram fundadas muito antes.

Frequentei uma escola na zona rural, numa classe multisseriada³, aos cinco anos de idade, na qual fui alfabetizada por uma professora leiga, que lecionava utilizando-se do pouco que sabia para garantir a máxima do “aprender a ler, escrever e contar”.

Entre os seis e sete anos da minha idade, por volta de 1972–1973, minha mãe comprou uma casa na sede do município, com o único propósito de colocar os filhos para estudar. Era um tempo em que não se cogitava o respeito às diferenças, até porque, as pessoas com deficiência, nesta época, ou estavam escondidas em suas casas ou estavam segregadas nas escolas especiais e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), conforme o paradigma⁴ da segregação. No caso de Tucano, que não havia nem uma coisa nem outra, restava o isolamento doméstico.

Mendes (2010a) aponta que os historiadores determinam os anos 1970 como sendo a década da Educação Especial no Brasil, em virtude de, nesse período, constatar-se o aumento de textos legislativos, das associações, dos estabelecimentos do financiamento e do envolvimento dos setores públicos. Contudo, os conhecimentos existentes sobre Educação Especial não chegavam aos recônditos da educação leiga praticada na zona rural e sem qualquer supervisão e acompanhamento dos sistemas educacionais, sobretudo quando o paradigma vigente era o da segregação. As pessoas com deficiência, que moravam em centros urbanos, eram matriculadas nas classes especiais públicas ou em instituições privadas ou filantrópicas.

Os processos históricos que envolvem a pessoa com deficiência e a Educação Especial foram constituindo padrões, modelos, paradigmas de acordo com aspectos religiosos, culturais, econômicos, científicos, conforme demonstram os estudos de Sasaki (1997) e Aranha (2004). Nesse sentido, a história e seus movimentos de lutas vêm alterando os paradigmas, de forma a se encaminhar para aquele que tenha como filosofia a garantia do direito de todos, gerando mudanças nos sistemas sociais, conforme assevera Sasaki (1997, p. 16):

³ Forma de organização escolar em que alunos de diferentes idades e tempo ou níveis de escolarização (o que conhecemos por série) ocupam uma mesma sala de aula sob a responsabilidade de um mesmo professor. (JANATA; ANHAIA, 2015).

⁴ Para Kuhn (1998), o termo paradigma é usado em dois sentidos diferentes e, aqui, opto pelo primeiro deles, que indica um conjunto de crenças, valores, técnicas, etc., partilhadas pelos membros de uma determinada comunidade. Os escritos sobre a história da Educação Especial, bem como as análises sobre este campo, evidenciam a existência de três paradigmas distintos: o da exclusão, o da segregação e o da inclusão.

A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que – por causa das condições atípicas – não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida, desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e, recentemente, adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais.

Nos anos de 1970, ainda não havia, no município de Tucano, Secretaria Municipal da Educação, portanto, não existia a figura do secretário municipal de educação, e as poucas ações dessa instância eram praticadas, intuitivamente, pelo prefeito. Questões como currículo, avaliação, planejamento e prática pedagógica não eram sequer suscitadas, muito menos as demandas da Educação Especial.

Da primeira à oitava série do antigo 1º Grau e durante o 2º Grau⁵, raramente encontrei pessoas com deficiência na sala de aula, mas o discurso preconceituoso e insensível para com aqueles que demonstravam um ritmo diferente na aprendizagem sempre foi notável. Tal discurso era fruto do contexto mais amplo da Educação Especial, que na época considerava os estudantes mais atrasados em suas aprendizagens de forma patológica, como se fossem deficientes mentais (KASSAR, 2013). No caso de Tucano, e naquele contexto temporal, muitas vezes eram rotulados como “lentos” ou “indisciplinados”, pois não se falava em transtornos de aprendizagem ou “déficits” de atenção e hiperatividade.

A minha formação inicial em nível médio foi em Magistério. No currículo escolar dessa etapa da educação, de 1982 até 1984, não existia a perspectiva da Educação Especial e o professor de nível médio concluía o curso sem qualquer indício formador a respeito desta modalidade de ensino. A Lei nº. 5 692/71, em vigência neste período, no capítulo I, que trata do Ensino de 1º e de 2º Graus, definia, em seu Artigo 9º, a caracterização dos alunos, asseverando que,

Art. 9º - Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971, sp.)

Para a referida Lei, os alunos com deficiência física ou mental, bem como os superdotados, deveriam receber tratamento especial, porém, não há especificação sobre que tipo de tratamento é este, deixando a cargo dos Conselhos de Educação fixá-los. De acordo

⁵ Nomenclatura usada na Lei 5.692/71, que corresponde, atualmente, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

com Carvalho (1997), ao incluir os que se encontram em atraso considerável quanta à idade regular de matrícula como alunos da Educação Especial, o texto da Lei passa a ser questionável.

Sendo esse o único Artigo da Lei nº. 5 692/71 que tratava da Educação Especial, vale ressaltar que durante a sua vigência as escolas permaneceram sem obrigatoriedade em relação ao público que apresentasse qualquer tipo de deficiência. Os sistemas educacionais também sequer mencionavam esta possibilidade, haja vista a existência de instituições “apropriadas” para cuidar dessas pessoas e as famílias pareciam minimamente interessadas em levar seus filhos à escola em virtude do pouco esclarecimento que tinham a respeito.

De acordo com Kassir (2013), o atendimento ao aluno com deficiências em instituições particulares de caráter assistencial e em algumas classes especiais públicas já existia no país, mesmo antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 4.024, de 1961. Considerando-se que a presença de deficientes nas salas de aula era algo inusitado, a responsabilidade para com a educação desse grupo passou a ser delegada a instituições que já vinham desenvolvendo experiências em prol da criança excepcional, termo usado durante boa parte da segunda metade do século XX. Identificam-se como instituições responsáveis por este atendimento a Fundação Pestalozzi e a Apae, conforme a referida autora:

A relação estabelecida pela legislação entre o poder público, as instituições privadas e o ensino regular, no que se refere às responsabilidades pelo atendimento dos alunos excepcionais, caracterizava-se por uma complementaridade de ações, sem superposição de serviços: os grupos privados, como as Sociedades Pestalozzi e as APAEs, responsabilizavam-se por atendimento aos alunos mais comprometidos e as classes especiais públicas atendiam à população menos comprometida. Grande parte das instituições especializadas tinha preocupação maior com a reabilitação dos alunos, em detrimento da escolarização. (KASSAR, 2013, p. 49).

Esta é a base legal da minha formação de professora em nível médio e foi com ela que dei início ao exercício da minha docência. Já no estágio, em 1984, deparei-me, em minha sala de aula, com dois alunos, que eram irmãos, cujo ritmo de aprendizagem sinalizava para uma perspectiva de compreensão das diferenças, além de outros sinais. Ao invés de focar em suas potencialidades, recebi orientações da professora regente para não me angustiar, pois, segundo ela, eles eram “fraquinhos” para aprender e me apresentou, em seguida, a lista dos alunos da sala de aula de potencial aprendizagem, fazendo-me crer que não era preciso me preocupar com aqueles que ela identificava como sendo de pouco potencial.

Na verdade, já era o princípio da diferença dentro da sala de aula, em um contexto dos anos oitenta do século XX, no qual o paradigma da integração estava adentrando às escolas de forma paralela ao da segregação, permitindo que os alunos tidos como diferentes fossem apenas integrados nas salas de aula, por mera convivência ou socialização. Estas reflexões me levaram à percepção de que a experiência do estágio representou uma aproximação profissional com o tema da minha pesquisa.

Em 1984, concluí o magistério. No início das minhas incursões profissionais, vivi a experiência mais relevante do contato com a deficiência, na qual, por dois anos, tive uma aluna com Síndrome de Down, numa escola particular. Naquele contexto, nada se sabia sobre inclusão ou mesmo sobre Educação Especial, mas havia uma perspectiva de trabalho solidário, compartilhado, já que todos da escola buscavam interagir com a garota e envolvê-la em todas as atividades.

A minha aprovação no concurso para professora da Rede Estadual ocorreu em 1992 e, no ano seguinte, fui aprovada no vestibular para o curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), *campus* XI – Serrinha – Bahia. Concluí esta formação em 1998 e, como pedagoga, lecionei no magistério até o ano 2006, quando o curso foi extinto, na escola estadual em que sou lotada até os dias atuais. Prossegui, nesta escola, no curso de formação geral, ministrando aulas de História e Filosofia, mas foi em 2010 que finalizei a minha segunda graduação, no curso de História, pela Universidade Norte do Paraná (Unopar), formalizando assim o espaço de atuação no Ensino Médio de Formação Geral.

O exercício da docência no Ensino Médio sempre me colocou de frente com estudantes que enfrentaram diversas barreiras para frequentarem a escola, desde as arquitetônicas, a exemplo da falta de rampas, das portas estreitas, ausência de banheiros e mobiliários adaptados, até àquelas menos perceptíveis, que fazem parte das atitudes e das maneiras de agir com a deficiência (MELETTI, 2013).

O convite para compor a equipe de Coordenadores Pedagógicos da Semec, na gestão que se iniciaria em 2005, não intencionou, por parte da secretária da educação ou do prefeito, o desenvolvimento de um trabalho cujo foco fosse a Educação Inclusiva, mesmo porque era início de uma gestão política nova e essa demanda ainda não havia se manifestado. Iniciei atuando na gestão pedagógica da Rede Municipal em frentes como a da formação dos professores e da gestão de políticas públicas e como coordenadora da modalidade de Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (Ejpai), por dois anos, da Educação Infantil,

por quatro anos e da Educação Inclusiva por seis anos, além de assumir o papel de presidente do Conselho Municipal de Educação (CME), no período de 2009 e 2010.

A minha trajetória pessoal e profissional sempre foi marcada por vivências que me aproximaram do que pode ser indicado como exclusão de alunos com deficiência dos espaços que lhes eram de direito, mas a construção do objeto de estudo desse trabalho se delineou durante o período em que desenvolvi as funções anteriormente explicitadas. Observei as lacunas nas políticas de Epjai, bem como nas políticas para a Educação Infantil, mas foi no cenário da Educação Inclusiva que meu interesse se materializou e me encaminhou para um projeto de pesquisa.

A partir de então, muitas inquietações me mobilizaram a compreender os movimentos para a implantação da PNEE –EI (BRASIL, 2008) na Rede Municipal de ensino do município, haja vista a enormidade de “queixas” verbalizadas pelos professores e gestores, a partir do momento em que tiveram de receber os alunos com deficiência em suas salas de aula numa perspectiva diferente da praticada até então, dando lugar ao paradigma da inclusão. Essas queixas eram veiculadas nos encontros de formação de professores e gestores, organizados pela coordenação pedagógica municipal, bem como no cotidiano do trabalho da secretaria, quando esses profissionais procuravam a equipe pedagógica para assessorias ou, ainda, quando ocorriam as visitas dos coordenadores às escolas.

No início da referida gestão, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial (Seesp), enviou uma proposta para que o município assinasse um acordo de parceria que faria de Tucano um Município-Pólo do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade⁶. Tal acordo foi assinado e duas técnicas da Secretaria foram enviadas para um encontro em Brasília – DF a fim de receberem a formação inicial com vistas à implantação do referido Programa. Estava dado, assim, o pontapé inicial para que a Rede Municipal de Educação de Tucano adentrasse para uma Educação Inclusiva, bem como, enquanto Polo, multiplicasse para outros 32 (trinta e dois) municípios as formações e distribuísse o material que viesse a receber.

⁶ O Programa foi criado em 2003 e teve como objetivo disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos, nos municípios brasileiros, por meio da realização de Curso de Formação de Gestores e Educadores no Município Pólo e municípios da área de abrangência (BRASIL, 2005). A partir de 2008, o Programa passa a integrar o Plano de Metas Todos pela Educação, vinculado ao Plano de Ações Articuladas (PAR). Em 2011, o Decreto nº 7 690/11 aprova e dispõe a nova estrutura regimental do MEC e integra a Seesp e a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (Secad), criando a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). O Programa passa, então, a ser responsabilidade da Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE/Secadi) (BRASIL, 2013).

Depois desse primeiro encontro, uma série de outros foram promovidos pela Seesp, tanto em Brasília quanto em outros estados da Federação, e Tucano participou de todos para os quais foi convocado. Eu assumi, então, a Coordenação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade no município para fomentar a transformação do sistema regular de ensino em um sistema de educação inclusiva. Foi nessa trajetória que o interesse em sistematizar e documentar esta experiência, com o respaldo da Universidade, materializou-se e deu sentido e relevância ao projeto de pesquisa desenvolvido.

Enquanto Coordenadora de Educação Inclusiva no âmbito municipal, uma das incumbências que mais tomou tempo foi a gestão dos programas federais. Na tentativa de fazer com que o referido Programa fosse desenvolvido numa perspectiva transversal, dialogando com todos os segmentos da educação ofertada pelo município, fui convocando o grupo de Coordenadores da Semec para situar o processo de Inclusão na pauta do dia em todas as Zonais⁷, que por sua vez o faziam em seus respectivos núcleos. O objetivo desses encontros era discutir os indicativos que envolviam a política de inclusão, adotada pelo município por orientação do Ministério da Educação, para todos os encontros de Atividade Complementar (AC), para os eventos oficiais promovidos pela instituição e, também, planejar encontros periódicos de formação continuada.

Neste sentido, os alunos e as alunas deficientes passaram a povoar os espaços escolares e suas salas de aula, no caso de Tucano a partir de 2005, mas, foi a partir de 2006, após a realização do curso de formação de gestores e educadores do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, ocorrido em 2005, que as mudanças de atitudes das pessoas se tornaram perceptíveis, não só para a aceitação, mas, fundamentalmente, para a intervenção.

Gestores e professores viram-se implicados, por força da legislação, a uma perspectiva diferente de conduzir a escola, seu planejamento e sua ação e isso provocou desequilíbrio, negação do conhecimento construído, crença de que para lidar com esta nova realidade era preciso um professor especialista. Isso me angustiava, pois o tratamento desigual, tão demarcado na sociedade, também se manifestava neste espaço, materializando a impossibilidade de se entender o processo educacional como direito de todos, conforme apregoam os textos da Declaração de Salamanca, de 1994, e da Constituição Federal de 1988.

Os discursos de resistência à inclusão, de certa forma, ligados ao modo de pensar tradicional, não concebem a complexidade das diferenças, porque sempre estiveram diante da

⁷ O termo Zonal é utilizado no Projeto Político-Pedagógico (PPP) do município de Tucano, “Nos Coletivos, um reencontro com a Pedagogia da Esperança” (1998), como forma de organização da Educação Municipal.

possibilidade de categorizar os estudantes sem qualquer forma de respeito às orientações de religião, classe social, gênero, cultura, deficiência. Além disso, o discurso que focaliza o despreparo para o trabalho com inclusão de alunos nas classes regulares pode ser compreendido como uma questão de resistência ou de ausência de oportunidades formativas.

É preciso, pois, compreender que existem saberes necessários à formação docente para a inclusão e que estão para além do ordenamento jurídico, das diretrizes apontadas em uma determinada política pública e dos encontros pontuais com palestras com intencionalidade de sensibilização. Pimentel (2012, p. 140) traz uma reflexão que contribui com o exposto:

A inclusão educacional requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos. A inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender. Estar matriculado não significa estar envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo.

Assim, entendo que é preciso um movimento que demande o desenvolvimento de ações inclusivas de fato e de direito e não apenas práticas mascaradas, sustentadas em discursos vazios, que acabam por conduzir o viés da inclusão para uma exclusão velada.

Até o ano 2005, em Tucano-Bahia, não se ouvia falar em Educação Inclusiva e o que havia, até então, era a Apae trabalhando numa perspectiva de atendimento segregado (SASSAKI, 1997), oferecendo, sobretudo, assistencialismo às pessoas, independente da idade ou do tipo ou grau de deficiência, em um mesmo espaço, no qual os processos estavam distante do que preconizava a Constituição Federal de 1988, no artigo 1º: A República Federativa do Brasil [...] tem como fundamentos: [...] III – dignidade da pessoa humana (BRASIL, 1988).

Embora a primeira Apae tendo sido criada em 1954, no Rio de Janeiro, vale ressaltar que a de Tucano foi criada em 1999, um período no qual ainda não se discutia, no âmbito municipal, questões relacionadas à Educação Especial na perspectiva inclusiva, em que pese já existir o fomento dessas discussões, em nível nacional, por influência de textos legais já explicitados anteriormente. Dessa forma, para Tucano, a criação da Apae é o marco da história da Educação Especial no município e, por isso, já traz em seu bojo muita relevância social.

É importante reconhecer esta importância, ao mesmo tempo em que se pôde observar tal instituição como um dos possíveis entraves para que a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva se efetivasse na Rede Municipal de Educação de Tucano. No ano 2008, deixou de existir, dando lugar ao Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), uma instituição totalmente apoiada pela gestão pública municipal, oferecendo um conjunto de serviços de suporte especializado aos alunos incluídos nas escolas regulares.

Diante da plena consciência de que as inquietações aqui expostas abrem espaço para muitos objetos, muitos problemas, tanto no campo das políticas públicas de educação quanto das práticas pedagógicas e do currículo, exigindo um longo tempo de pesquisa que vai além do período do mestrado, faço um recorte para investigar como foi implantada a PNEE-EI (BRASIL, 2008) na Rede Municipal de Tucano- Bahia. As vivências e estudos empreendidos geraram as inquietações e serviram de motivação para a busca de respostas à questão de pesquisa e ao alcance dos objetivos apresentados.

1.2 O OBJETO DE ESTUDO À LUZ DE OUTRAS PESQUISAS

Conforme o portal da Capes, até a primeira década do século XXI, os programas de pós-graduação do Brasil registram poucas pesquisas, nos âmbitos do doutorado ou mestrado, que tratam da implantação da PNEE-EI nos municípios brasileiros. Os estudos que estão nesta base de dados se reportam mais sobre a Educação Especial e suas especificidades, voltando-se para algum tipo de deficiência específica, para a análise de práticas pedagógicas, currículo ou formação de professores ou sobre a implementação de programas relacionados à inclusão, embora um ou outro desses estudos sinalizem o programa como ação da Política Nacional de Educação Inclusiva. Contudo, neste período, registram-se estudos realizados por pesquisadores, a exemplo de Kassar, Oliveira e Silva (2007), Batalla (2009), Caiado e Laplane (2009), Kassar (2011).

É importante observar que a produção científica apresentada por meio de teses, dissertações ou artigos relacionada à educação inclusiva é recente. Considerando a análise de Joslin (2012), as pesquisas que objetivavam compreender a inclusão só foram impulsionadas a partir do ano 2000, pois antes disso o paradigma dominante era o da integração dos alunos com deficiência nas escolas regulares. A Política de Inclusão neste momento, “[...] ainda era um desafio, tanto para a escola como para os pesquisadores.” (p. 29). As produções acadêmicas desta área foram ampliadas após o documento da PNEE-EI (BRASIL, 2008), um

documento que demandou estudos, em nível nacional, abordando sua compreensão, implantação e impasses.

O levantamento feito no Portal da Capes revelou que as pesquisas sobre a implantação da Política de Educação Inclusiva ainda são em pequeno número. Das 112 (cento e doze) publicações captadas no acervo digital, apenas 6 (seis) tratavam especificamente das experiências de implantação da Política de Educação Inclusiva⁸. Vale considerar que neste levantamento buscou-se as teses e dissertações da área de conhecimento Educação, depositadas a partir de novembro do ano 2000, ano de lançamento do Portal, e estendeu-se até o ano 2012.

Essas produções, apresentadas na tabela a seguir, referem-se apenas a dissertações de mestrado, não sendo localizadas neste período nenhum estudo no nível de doutorado, na área da educação, relacionadas à implantação da Política de Educação Inclusiva no âmbito das experiências federal, estadual e municipal. Considerando as pesquisas do nível de mestrado encontradas neste levantamento, observa-se que uma investigou a implantação da Política no contexto nacional, uma no estadual e quatro no municipal.

⁸ Neste levantamento foram desconsideradas as pesquisas que trataram de tipos de deficiências específicas, que abordaram o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que estudaram os programas específicos de inclusão sem relação com a implantação da PNEE-EI em estados ou municípios (análise do programa na etapa da formação, temas tratados nos seminários), ou pesquisas que destacaram a política de inclusão sem foco no Ensino Fundamental dos anos iniciais ou, ainda, que faziam parte de Programas de Mestrados distintos dos de Educação.

Quadro 1: Produções acadêmicas na área da implantação da Política de Educação Inclusiva

Ano	Dissertação	Autor
2011	Políticas Públicas de Educação Inclusiva: uma trajetória de conquistas e contradições ⁹	SILVA, Cátia Alire Rodrigues Arend da.
2011	Análise da Política do Estado de Santa Catarina para a Educação Especial por intermédio dos serviços: o velho travestido de novo	FERREIRA, Simone de Mamann
2011	Políticas de Educação Inclusiva: cenas da implementação a partir das vozes de gestores municipais de Pelotas/RS	ZWETSCH, Pamalomid
2011	Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade – proposição/implementação no município de Feira de Santana – BA	SOTO, Ana Paula de Oliveira Moraes
2012	A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: ajustes e tensões entre a política federal e a municipal	FLAGLIARI, Solange Santana dos Santos
2012	A Política de Inclusão em Questão: uma análise em escolas da Rede Municipal de ensino de Ponta Grossa	JOSLIN, Melina de Fátima Andrade

Fonte: Pesquisa direta da autora.

Rodrigues (2011) abordou as políticas públicas de Educação Inclusiva direcionadas à educação brasileira, buscando as contradições entre o que se propõe e os limites impostos pelas políticas neoliberais, no período de 1990 até 2009. Através da análise de documentos, a pesquisa concluiu que os limites e contradições da política neoliberal na perspectiva da educação inclusiva explicitam que a qualidade da educação e a formação para a cidadania destinada ao indivíduo com deficiência está pautada no interesse de mercado.

Ferreira (2011), analisou a Política do estado de Santa Catarina para a Educação Especial, relacionada aos serviços organizados e implementados pelo governo do estado. A conclusão apresentada neste estudo apontou que o estado conta com vários serviços com peculiaridades em relação ao proposto em nível nacional, a exemplo da permanência das escolas especiais para o atendimento aos alunos com diagnósticos de severos

⁹ Título do trabalho e nome da autora aparecem divergentes no Portal da Capes e no repositório da Universidade TUIUTI – PR.

comprometimentos mentais, bem como elementos que aproximam a proposta estadual e nacional, como a centralidade dos encaminhamentos nos diagnósticos dos alunos e nos recursos disponíveis, para definir o trabalho a ser desenvolvido no serviço.

Os quatro trabalhos seguintes têm como campo de pesquisa a Rede Municipal de Educação. Zwetsch (2011) analisou a voz dos gestores municipais sobre a implementação da política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva dentro da rede de ensino do município de Pelotas/RS. O estudo constatou que esta rede está em processo de implementação da política de educação inclusiva e os dados apontaram a ocorrência de mudanças significativas nas escolas e no município, em função da inclusão, mas ainda há muitos aspectos a serem aprimorados e reestruturados, sobretudo as redes de apoio e parcerias para que a inclusão se efetive, além da necessidade de mudanças na estrutura e organização das escolas para o enfrentamento da diversidade.

Soto (2011) analisou as implicações do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade no campo da gestão das políticas de Educação Especial do município de Feira de Santana. A autora concluiu que uma determinada política percorre um longo caminho entre o momento da sua formulação até a sua execução/implementação, sendo agregados no percurso diferentes elementos que interferem no seu andamento. Constatou que, da forma como a política chega no município, instituindo-o como polo de um programa, transfere para ele responsabilidades sem, contudo, lhe dotar de autonomia quanto às decisões, isto é, o controle é central para uma execução local, e o fato de ser polo do programa o leva a incorporar os princípios e propostas nacionais no âmbito local.

Fagliari (2012) investigou como o município de São Bernardo do Campo/SP ajustou sua política local, no período de 2009 até 2011, às diretrizes da política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e a outros documentos orientadores procedentes do Governo Federal. A conclusão desse estudo revelou que esse ajuste demonstrou ser tarefa bastante complexa, uma vez que o município já tinha uma trajetória e um histórico de investimentos públicos em serviços educacionais especializados. Quando a pesquisa foi encerrada, o modelo preconizado pelo governo federal ainda não tinha sido implantado totalmente no âmbito do município pesquisado.

A pesquisa de Joslin (2012) investigou como a política de inclusão de alunos com necessidades especiais era encenada em escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR e apresentou algumas importantes conclusões: a política de inclusão ainda está em construção e coloca inúmeros desafios para a gestão educacional, no âmbito da Secretaria

Municipal da Educação, para gestores escolares e professores; a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular pode se constituir em uma inclusão frágil, instável e marginal, em virtude dos desafios que a própria inclusão impõe ao sistema educacional como um todo; no contexto da prática, os profissionais da educação traduzem, interpretam a política e criam diferentes estratégias para a colocarem em ação, porém, em alguns espaços, o processo de inclusão acontece de forma mais favorável ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos com deficiência matriculados nas classes regulares, em outros, o acesso ao currículo e o desenvolvimento global podem ser dificultados; a educação inclusiva é um processo que exige um longo tempo para ser concretizado, sendo destinada a todos os alunos indistintamente e, conforme as condições do contexto de ação da política e das interpretações realizadas pelos profissionais da escola, esta instituição poderá se aproximar ou se distanciar do ideal de educação inclusiva.

Depreende-se, com este levantamento, que as pesquisas sobre a implantação da PNEE-EI nos municípios brasileiros, até o momento, é exígua, cabendo destacar que, entre as 6 (seis) pesquisas apresentadas, 1 (uma) faz abordagem à implantação da política em nível nacional, 3 (três) trazem estudos da região Sul, 1 (um) da Sudeste, 1 (uma) da Nordeste, mais especificamente do estado da Bahia. Destaca-se, aqui, a pesquisa da Bahia, sobre o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade – proposição/implantação no município de Feira de Santana – BA, desenvolvida por Soto (2011), por ser um estudo que coloca o referido programa como “[...] alvo, porque se constitui o eixo principal das atuais políticas educacionais de formação de professores voltadas aos estudantes com deficiência.” (SOTO, p.16). Neste sentido, o trabalho da pesquisadora analisa o Programa como parte da Política de Educação Inclusiva.

Diferentemente de Soto, a presente pesquisa, que traz o caso da implantação da PNEE-EI (BRASIL, 2008) na Rede Municipal de Educação de Tucano-Bahia, no período de 2005 até 2012, avança para além do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, já que o aborda apenas como elemento desencadeador do movimento pela Educação Inclusiva em Tucano e procura se aprofundar no documento desta Política Nacional, do ano 2008, com vistas a conhecer as ações empreendidas por gestores, bem como revelar dificuldades e relacionar o proposto no documento com o executado no contexto pesquisado.

Tendo conhecimento dessas pesquisas, é interessante, também, considerar Tucano como espaço de produção de conhecimento, ressaltando que está representado na comunidade acadêmica com produções voltadas para a área da educação, configurando um espaço

profícuo de investigação sobre as experiências do município. Assim, ao definir o objeto de estudo da presente pesquisa, foi feito um levantamento daquelas que já foram desenvolvidas no contexto do referido município. A pesquisa de mestrado de Santos (2003), pela Universidade de Passo Fundo (UPF), abordou sobre práticas pedagógicas emancipatórias: uma experiência em educação de pessoas jovens, adultas e idosas; a de Miranda (2008), pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), analisou a implantação da proposta pedagógica “Nos coletivos, o reencontro com a pedagogia da esperança”: as possibilidades, limites e aprendizados de uma experiência pedagógica na zonal C, em Tucano-BA; o estudo de Santos (2010), também pela UFBA, discutiu a gestão democrática escolar no sistema municipal de ensino de Tucano/BA; o de Silva (2013), pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), destacou a cultura sertânica e currículo: diálogo fundante para a educação no/do campo numa escola pública municipal de Tucano/BA e, no doutorado, a pesquisa de Santos (2015), pela UFBA, tratou das singularidades coletivizadas: possibilidades de (re)configuração da gestão educacional no âmbito do poder local e de ampliação dos processos de autonomia na gestão escolar.

Diante do exposto, estes estudos evidenciam que existe em Tucano – BA um movimento produtivo de pesquisas no campo da educação municipal, constituindo um importante contributo para a compreensão de políticas educacionais, não só no âmbito local, mas também no estado, na região, no país. E, considerando a não existência de pesquisas específicas sobre a implantação da PNEE-EI (BRASIL, 2008) no município, este trabalho trará mais uma contribuição para os estudos regionais.

A trajetória percorrida durante a existência da Secretaria de Educação Especial (Seesp), secretaria criada especificamente para conduzir o país através da construção de sistemas educacionais inclusivos, mobilizou políticos, gestores e professores numa jornada que envolveu disseminação, formação, disponibilização de material formativo, equipamentos, mobiliários e material pedagógico para implantação de salas de recursos multifuncionais a fim de atender aos alunos com deficiência incluídos no sistema regular, além de orientar a matrícula desses alunos na esfera pública (BRASIL, 2006).

Essa foi uma maneira de promover o alinhamento do Brasil com as políticas universais desencadeadas na Conferência Mundial de Educação para todos, em 1990, e que, até então, ainda não haviam se materializado de forma mais aprofundada. Mendes (2010a) avalia que, mesmo havendo uma pequena influência das políticas universais, elas, por si só, seriam

insuficientes para introduzir e sustentar uma ideologia da forma como ocorreu em nosso país com a questão da Educação Inclusiva.

A questão da Inclusão de pessoas com deficiência nas escolas ainda é bastante questionada. As divergências apontam para duas propostas diferentes: a de inclusão e a de inclusão total. De um lado, uma visão de inclusão mais aberta e do outro uma visão mais radical. Mendes (2010a, p. 24) interpreta o pensamento de Fuchs e Fuchs (1998) da seguinte forma:

Os ‘inclusionistas’ consideram que o objetivo principal da escola é auxiliar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura tanto dentro quanto fora da escola; enquanto os “inclusionistas radicais” acreditam que as escolas são importantes mais pelas oportunidades que oferecem para fazer amizades, mudar o pensamento estereotipado sobre as incapacidades e fortalecer as habilidades de socialização.

Desta forma, os inclusivistas advogam que as pessoas com deficiência devem permanecer amparadas por uma gama de serviços que vão do acesso à classe comum até os serviços especializados e hospitalares. Assim eles acreditam, por entenderem que as possibilidades da escola são finitas, independentemente das reestruturações que possam ser feitas. Os radicais defendem que inclusão escolar é só acesso à escola, podendo ser extinta qualquer outra forma de atendimento, acreditando na reinvenção da escola.

Para Mantoan (2015), que defende a concepção de inclusão total, incluir não é tão somente uma questão de acesso do aluno na escola, por isso, requer mudanças significativas no processo de gestão e de práticas. A pesquisadora e coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPeD), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), reflete que “Mudar a escola e, mais precisamente, o ensino nela ministrado é encarar a escola real. Esse é o o nosso alvo e o grande problema da educação destes novos tempos.” (MANTOAN, 2015, p. 64). É, pois, nessa perspectiva, que a própria Mantoan assevera a necessidade de recriar o modelo educativo, reorganizar pedagogicamente as escolas, garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, formar, aperfeiçoar e valorizar o professor.

1.3 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A partir dessas considerações iniciais, cabe apresentar como este trabalho está organizado. São seis partes:

1 Introdução – apresenta o objeto da pesquisa, os objetivos gerais e específicos, a questão de pesquisa, um breve anúncio das abordagens teórico-metodológica-analíticas e conceituais que orientam este estudo, a trajetória de implicação com o objeto da pesquisa, a relevância social e científica que ela encerra. Apresenta, ainda, as pesquisas levantados na base de dados da Capes e aquelas realizadas tendo como contexto o município de Tucano-BA;

2 O Percurso Metodológico da Pesquisa traz o relato dos aspectos metodológicos que orientaram a recolha e a análise dos dados, descrevendo como foram realizadas as investigações; apresenta o local e os sujeitos envolvidos na pesquisa e aprofunda o referencial teórico utilizado para analisar a implantação da política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no município de Tucano-BA;

3 A Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e seu contexto de influência situa a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva a partir de um levantamento histórico sobre como a pessoa com deficiência foi entendida ao longo da história da humanidade e traz reflexões sobre o Estado e as políticas públicas. Partindo desse preâmbulo, encaminha-se para análise do contexto de influência, abordando os discursos e os textos internacionais, nacionais e municipais que envolvem a última década do século XX e a primeira década do século XXI, período de efervescência das reformas educacionais no Brasil;

4 O Contexto de Produção do Texto Político e a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva traz o contexto da produção do texto, por meio da análise do documento da política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e do tópico do Plano Municipal da Educação de Tucano que trata das diretrizes, objetivos e metas da Educação Especial, entendidos aqui como os que apresentam um teor mais explícito da proposta de Educação Especial na perspectiva inclusiva em cada um dos entes federativos que representam;

5 O Contexto da Prática – aspectos educacionais do município de Tucano e as percepções dos gestores sobre a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – trata dos aspectos educacionais de Tucano-Bahia, município definido como campo para o estudo de caso da presente pesquisa, e traz os marcos da sua história de educação, os dados estatísticos que revelam o movimento da matrícula da Educação Especial e dos alunos incluídos na escola regular, bem como as análises dos depoimentos dos gestores, sujeitos da pesquisa, no contexto da prática e;

6 Considerações Finais retoma a questão de pesquisa e os objetivos geral e específicos para avaliar os resultados alcançados com o estudo, apresentando, também, considerações propositivas de forma a contribuir com outras possibilidades de colocar em ação a PNEE-EI no município de Tucano-BA.

Sendo assim, é importante considerar a relevância social e científica desse estudo sobre a PNEE-EI, colocada em ação nos municípios brasileiros, demandando o enfrentamento de desafios que se materializam no contexto da prática. Dessa forma, esta investigação pretende colaborar para a análise do percurso de uma política pública no interior de uma rede de ensino, favorecendo a ampliação de debates que possam encorajar ainda mais, tanto ao município de Tucano, em seu percurso de sistematização da educação municipal, quanto a outros municípios, a refletirem com mais profundidade sobre a importância de transitarem de um modelo regular para um modelo inclusivo, tornando possível o exercício de cidadania daqueles excluídos do espaço escolar por trazerem em si as marcas da deficiência.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A trajetória percorrida para a realização da pesquisa será apresentada neste capítulo, com o objetivo de mostrar as escolhas metodológicas e os caminhos da empiria percorridos, que permitam desvendar o objeto pesquisado. Nesse sentido, pensar o movimento da pesquisa, estabelecer as principais coordenadas, desenhar suas curvas de visibilidade e de enunciação é um exercício verdadeiramente difícil (CORAZZA, 2002).

É, pois, coerente, abordar neste capítulo a relação do objeto com a pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, apresentar pessoas e documentos que possibilitaram o acesso aos dados, explicitar as técnicas utilizadas para a recolha e a análise do material, bem como discutir a abordagem do ciclo de políticas, de Ball e seus colaboradores, visto que é o suporte teórico-metodológico desta investigação.

Ainda na fase de elaboração do projeto, quando foi definido como objeto de estudo a implantação da PNEE-EI (BRASIL, 2008) na Rede Municipal de Educação de Tucano-Bahia, no período de 2005 até 2012, os primeiros esboços do desenho metodológico foram evidenciados e, a partir dele, a pesquisa ganhou corpo e possibilitou um mergulho no cerne do objeto a ser estudado.

O desenho metodológico dessa investigação explicita o caminho que o pensamento percorreu até apreender uma dada realidade e, para sua elaboração, fez-se mister um conjunto de aportes teóricos que permitiram o diálogo entre a teoria e a empiria. Contudo, as teorias e conceitos não foram tomados como camisa de força, mas como um tecido capaz de proteger o pesquisador das adversidades de seus próprios julgamentos solitários (MINAYO, 2012).

Conforme sinaliza Martins (2004, p. 291), “A metodologia é, pois, uma disciplina instrumental a serviço da pesquisa; nela toda questão técnica implica discussão teórica.” Neste sentido, pressupõe um movimento crítico de investigação de um problema imanente a uma dada realidade, ultrapassando o enfoque descritivo ou narrativo e se movimentando para um contínuo questionamento do objeto pesquisado.

Partindo desse entendimento e tendo claro o objeto, a questão de pesquisa e os objetivos, decidiu-se por uma abordagem qualitativa, pois ela “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e objeto. Um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.” (CHIZZOTI, 2001, p. 79).

Para um pesquisador iniciante, estabelecer esta partilha com pessoas, fatos e locais é motivo de crescimento, descobertas e aprendizagens, ao mesmo tempo em que é um desafio traduzir e interpretar os dados obtidos trazendo neste movimento as competências científicas que a tarefa exige. Além disso, é preciso despir-se de preconceitos e dogmas ou comportamentos imediatistas, para tornar possível a compreensão do fenômeno estudado. E, nesse sentido, o suporte da pesquisa qualitativa foi determinante, pois permitiu que os olhares, escutas e interpretações fossem permeados de atenção, procurando manter as prerrogativas do conhecimento científico. Desse modo,

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após esse tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTI, 2003, p. 221).

A partir destas implicações, considera-se importante apresentar com mais detalhes os aspectos fundamentais do desenho metodológico, de forma a justificar as escolhas e explicitar como foram realizados os procedimentos.

O caminho escolhido foi o estudo de caso e este envolveu a recolha dos dados, por meio da análise de documentos e de um grupo focal. No decorrer do percurso, revelou-se a necessidade de uma entrevista semiestruturada com um gestor de escola, ausente no referido grupo, no dia agendado para a entrevista grupal, bem como uma entrevista em separado com a secretária de educação, que já havia participado da entrevista grupal, a fim de buscar complementos informativos referentes à gestão da educação municipal. Os dados recolhidos foram analisados no decorrer dos capítulos desta dissertação, a partir dos princípios da análise de conteúdo de Bardin (1977) tendo como respaldo a abordagem teórico-crítica de Bourdieu (1989, 2002, 2003, 2011) e o ciclo de política de S. Ball e seus colaboradores (Apud MAINARDES, 2007; 2006).

2.1 O ESTUDO DE CASO NA INVESTIGAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA EM AÇÃO

Existem vários caminhos seguidos pela pesquisa qualitativa e o estudo de caso é um deles. Embora estudiosos como Lüdke e André (1986), Stake (1994, apud Alencar 1999) e André (1995) não o considerem uma metodologia de pesquisa, mas sim um tipo ou um

procedimento, é em Yin (2010), que se justifica, neste trabalho, a escolha por este método, já que o autor o classifica assim, e assevera que “o estudo de caso é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados.” (YIN, 2010, p. 24).

O objeto de estudo é a implantação de uma política educacional na Rede Municipal de Educação de um município e, neste sentido, entende-se que tal objeto se inscreve como um fenômeno grupal, organizacional, social e político. Cumpre-se, portanto, o propósito de uma investigação empírica, que estuda um fenômeno contemporâneo em um contexto de vida real, englobando importantes condições contextuais (YIN, 2010), a exemplo do fato de o município ser precursor, em nível regional, na adoção dos princípios da educação na perspectiva inclusiva e o número de estudantes com deficiência incluídos na rede regular de ensino, conforme Censo Escolar de 2004.

Amado (2009), ao levantar o conjunto de posições de autores como: Bogdan Biklen, Stake, Yin e Hamel, possibilitou o entendimento acerca das razões que fazem deste trabalho um estudo de caso, quando afirma que

[...] para lá da combinação possível com outras estratégias investigativas e das diferentes técnicas de recolha e de análise de dados que possa empregar, possui características que melhor o definem, por um lado, a focagem dos fenômenos a estudar dentro de um contexto (social, cultural, institucional, temporal, espacial, etc.), e, por outro lado, o objetivo de explicar/compreender o que lhe é específico, e de algum modo, determinado pelo contexto. (AMADO, 2009, p. 123).

Essas características se aproximaram do presente estudo, possibilitando que o percurso metodológico fosse validado levando em consideração o objeto em seu contexto e suas matizes sociais, culturais, institucionais, temporais, espaciais e políticas. No tocante à constituição do caso, foi importante, inicialmente, refletir sobre a sua relevância pública, tanto no âmbito local quanto no âmbito regional e nacional, no que concerne à produção e sistematização do conhecimento e do exercício de uma política de educação uma vez que esses dois movimentos se completam.

Compor um caso para estudo pressupõe ultrapassar a barreira da mera descrição de um fenômeno e, de acordo com Yin (2010), ser de interesse público, significativo e incomum. Mas, o que há de incomum neste caso proposto? Sabe-se que a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva vem sendo objeto de estudiosos como Kassar, Oliveira, Silva (2007); Caiado e Laplane (2009); Kassar (2011); e das pesquisas de mestrado de Rodrigues (2008); Ferreira (2011); Zwetsch (2011); Fagliari (2012); Joslin (2012); entre

outros estudiosos. Todavia, o caso do município de Tucano coloca em evidência o embate de forças que se materializaram no momento inicial do percurso da disseminação da Educação Inclusiva, quando, de um lado se concentrava a gestão da Apae local, posicionando-se contra a política de educação inclusiva e, do outro, a Semec, na figura da secretária municipal da educação, que encaminhava as demandas em favor dessa política.

O município de Tucano, ao dar os primeiros passos para disseminar e implantar a política de educação inclusiva, teve que partir para o enfrentamento de uma realidade que estava instituída como única – em se tratando de Educação Especial –, pois a cultura local admitia com naturalidade as pessoas com deficiências segregadas no interior da Apae. Essa possibilidade de passarem para ambientes de convivência com pessoas sem deficiências no ambiente escolar não era bem vista, porque isso demandaria que as escolas se reorganizassem, que os profissionais se abrissem à nova perspectiva, que a própria Semec proporcionasse formação e que a comunidade escolar (pais, funcionários) assimilassem esta nova ordem.

Para percorrer este caminho, tornou-se evidente a necessidade de compor o caso e, para tanto, conforme orienta Amado (2009), foi necessário transitar por algumas fases. A primeira delas foi a identificação dos elementos da estrutura. Isso envolveu um aprofundamento sobre a realidade do município, sobretudo em relação à sua rede de ensino; permitiu a realização de estudos especializados, além de estabelecer critérios para a participação das pessoas na pesquisa e identificar documentos importantes à compreensão do objeto de estudo. A segunda fase permitiu o contato com as fontes de evidências, pela aplicação de técnicas de recolha dos dados, que, neste caso, conforme já foi mencionado, realizou-se um grupo focal, uma entrevista semiestruturada e a seleção dos documentos. A terceira e última fase encarregou-se da análise dos dados, com vistas a atingir os objetivos propostos e responder a questão de pesquisa, ao tempo em que foram ocorrendo a sistematização desse movimento e a construção do texto que pode ser chamado, segundo Yin (2010), de relatório de estudo de caso.

2.1.1 O lugar da investigação, sujeitos e documentos

Conforme consta no Plano Municipal de Educação de Tucano-BA (PME), o município está localizado na região Nordeste do estado da Bahia, na microrregião de Euclides da Cunha, na Região Administrativa de Serrinha, distante cerca de 266 quilômetros da capital baiana. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população estimada

para 2014 foi de 56.131 habitantes, distribuída na zona rural e urbana do município, em uma área de 2.799.152 km².

Para atender a esta demanda, no aspecto educacional, o município apresenta uma estrutura/sistema composta por 4 (quatro) escolas da rede estadual, 78 da Rede Municipal, sendo 69 escolas e 9 creches, e 6 da rede privada. No que diz respeito ao recorte do que se propôs pesquisar, interessa aqui a Rede Municipal de Ensino, por ter feito adesão, em 2005, ao Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade e, assim, deflagrado a alteração da sua rede regular de ensino em direção à proposta de educação inclusiva apresentada pelo Governo Federal.

A fim de responder a questão de pesquisa, decidiu-se por explorar as experiências dos gestores da educação, que desenvolveram atividades desde o ano 2005, período que representa o início de uma nova gestão política e educacional no município e porque é o ano em que Tucano recebe o convite para tornar-se Polo do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, e encerra em 2012 por completar o ciclo de duas gestões municipais com o mesmo prefeito, a mesma secretária de educação e a permanência, em maioria, da mesma equipe pedagógica na Semec.

Os critérios de escolha para a participação dos gestores educacionais nesta pesquisa foram delineados observando as seguintes condições: a) ter desenvolvido atividades de gestão no âmbito da Semec ou de escola da Rede Municipal entre 2005 e 2012; b) no caso da experiência da gestão na Semec, ter atuado diretamente com a gestão da Educação Especial ou da Educação Inclusiva; c) no caso da experiência em gestão de escola, ter atuado como diretor(a) ou vice-diretor(a) em escolas de Ensino Fundamental dos anos iniciais localizadas na sede do município.

É válido ressaltar que estes gestores, ao desenvolverem suas funções, compartilharam das experiências relacionadas aos diversos momentos e ao contato com as diversas pessoas no processo de implantação da PNEE-EI (BRASIL, 2008) na Rede Municipal em que atuaram ou ainda atuam. Ao envolver gestores de 5 (cinco) escolas da sede do município que trabalham com Ensino Fundamental dos anos iniciais, interessou o fato de contar com as experiências vivenciadas por eles no contexto da prática, no qual a Política foi colocada em ação. Portanto, tais escolas serviram como espaços para a investigação, a partir das falas de seus gestores, sobre o objeto da pesquisa. Neste sentido, este processo foi definido como um estudo de caso por tratar da implantação de uma política pública específica, em um município também específico.

As pessoas narraram as experiências vivenciadas no exercício da gestão, tornando possível que o objeto da pesquisa fosse esmiuçado. É certo que os pronunciamentos, por vezes, estiveram carregados de subjetividades e até de silêncios e intenções, mas o compromisso com os princípios éticos e com a verdade sempre prevaleceram. As informações do quadro a seguir foram recolhidas por meio de um questionário e identifica as pessoas envolvidas na pesquisa, apresentando a formação, o tempo de serviço e a situação funcional, mas guarda sigilo de suas identidades, bem como das funções desempenhadas, para garantir o previsto no código de ética aplicado à pesquisa. Desse modo, os verdadeiros nomes dos sujeitos da pesquisa foram substituídos por pseudônimos.

Quadro 2: Caracterização dos profissionais que participaram da pesquisa.

Profissionais	Formação	Tempo de serviço	Situação funcional
Rita	Licenciada em História; especialista em Pedagogia Clínica e Institucional; especialista em Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado; graduanda em Psicologia.	16 anos	Concursada
Edson	Magistério em Nível Médio.	12 anos	Concursado
Geralda	Licenciada em Pedagogia.	12 anos	Concursada
Jandira	Licenciada em História e Especialista em Gestão Escolar.	25 anos	Efetiva ¹⁰
Anaci	Magistério em Nível Médio	7 anos	Contratada
Marta	Licenciada em Pedagogia; especialista em Metodologia do Ensino Pesquisa e Extensão em Ensino Superior; especialista em Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado.	13 anos	Contratada
Argemira	Licenciada em Pedagogia; especializada em Psicopedagogia Clínica e Institucional.	12 anos	Efetiva
Gabriel ¹¹	Licenciado em Letras; especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura	8 anos	Concursado

Fonte: Pesquisa direta da autora.

¹⁰ O funcionário efetivo não prestou concurso público para ingresso na rede municipal de ensino de Tucano, sendo efetivado pela administração pública em função do tempo de serviço.

¹¹ Com este colaborador foi realizada uma entrevista individual uma vez que não foi convidado para compor o grupo focal e, ao ser mencionado no referido grupo, considerou-se que seu depoimento seria relevante, pois de 2005 até 2007 era gestor de uma das escolas de Ensino Fundamental dos anos iniciais da sede do município.

Para detalhar como a educação no município de Tucano estava organizada, bem como para ter acesso aos documentos da Educação Inclusiva, foi entregue à secretária de educação em exercício, no ano 2014, um ofício encaminhado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Feira de Santana (PPGE-UEFS), que comunicava sobre a realização da pesquisa e solicitava o acesso aos dados necessários. Assim, com base nas intenções de conhecer com mais profundidade como o município estruturou sua rede de ensino até chegar à implantação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, uma das estratégias foi a análise dos documentos, listados no quadro a seguir:

Quadro 3: Síntese dos documentos analisados

ANO	DOCUMENTO	ASSUNTO/OBJETIVO
1990	Declaração Mundial sobre Educação para Todos	Define as novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, objetivando a universalização do acesso e equidade à educação, incluindo as pessoas com deficiência.
1994	Declaração de Salamanca	Reafirma o compromisso com a educação para todos, reconhecendo a urgência da garantia do direito à educação na perspectiva da inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais. ¹²
1999	Convenção Interamericana para eliminação de Todas as Formas de Deficiência (Convenção de Guatemala) - promulgada no Brasil pelo Decreto nº. 3 956/2001)	Compromisso de diversos países para eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração na sociedade.
2007	Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência – Aprovada no Brasil pelo Decreto nº. 186/2008 e Promulgada no Brasil pelo Decreto nº. 6.949/2009	Apresenta um acordo entre nações para promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência.
2003	Lei Municipal 105/2003	Institui o Sistema Municipal de Educação e regulamenta disposições da Lei nº 9.394/96 para todo o município de Tucano.
1998	Ata de criação da Apae – Tucano-Bahia	Registra a reunião de criação da Apae.
2008	PNEE-EI de 2008	Levanta os marcos históricos normativos e faz um histórico da Educação Especial, apresenta os objetivos da PNEE-EI, identifica o público alvo da Educação Especial e as diretrizes da PNEE-EI, de forma a apresentar as orientações para a organização dos sistemas educacionais na perspectiva inclusiva.
2008	Plano Municipal da Educação – 2010 -2019	Plano da Educação Básica do município de Tucano para a década de 2010 até 2019 .

Fonte: quadro organizado pela pesquisadora.

¹² Nomenclatura utilizada em 1994 para identificar pessoas com deficiência.

Os documentos representaram mais uma possibilidade nessa pesquisa, pois caracterizam-se como fontes importantes por permitirem complementar informações aos relatos ou mesmo sinalizarem algo subjacente ao tema em estudo. Para Godoy (1995), o trabalho com documentos evidencia três aspectos que requerem atenção especial do pesquisador: a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise.

Neste trabalho, a escolha se deu levando em conta o fato de ser documento escrito e que tivesse ligação com o objeto pesquisado. Assim, declarações internacionais, textos nacionais e municipais, de natureza pública, foram acessados e passaram por uma análise preliminar para constatar indícios importantes na contribuição do estudo em questão.

Cellard (2014, p. 299) alerta que “[...] é impossível transformar um documento; é preciso aceitá-lo como ele se apresenta, tão incompleto, parcial ou impreciso que seja.” Ao analisar os documentos selecionados neste estudo de caso, tomou-se o cuidado de considerar, como bem orienta este autor, o contexto, o(s) autor(es), a autenticidade e confiabilidade do texto e a sua natureza para proceder a análise.

Os documentos listados anteriormente serão analisados ao longo dos capítulos, de acordo à pertinência contextual com o tema do presente estudo.

2.1.2 Procedimentos de recolha e análise dos dados

Em relação aos procedimentos utilizados nesta pesquisa para a recolha e análise dos dados, a opção de realizar um grupo focal e selecionar alguns documentos pautou-se na intenção de se apropriar de materiais que permitissem compor o estudo e, com o amparo de Bardin (1977), proceder à análise de conteúdo com vistas à consecução dos objetivos propostos.

O grupo focal é uma técnica ou procedimento utilizado nas pesquisas qualitativas para a recolha dos dados. A realização de um grupo focal, nesta pesquisa, serviu para a criação de um espaço de conversa grupal, com a finalidade de explorar o objeto investigado. A comunicação aberta viabilizou, conforme sinaliza Mendes (2012), a expressão de vínculos entre o sujeito e o objeto, emergindo daí pontos de vistas, críticas, confrontos, conceitos, crenças e valores de natureza individual e coletiva.

Seguindo esta perspectiva, a referida técnica propiciou o acesso a informações que foram somadas à análise dos documentos e aos fundamentos teóricos, possibilitando uma

percepção mais aprofundada acerca do objeto de estudo e, nesse movimento, trouxe à tona, de forma sistematizada, as ações empreendidas pelos gestores municipais, bem como os possíveis obstáculos enfrentados no contexto da prática e a identificação de mudanças político-educacionais que possivelmente impulsionaram a Rede Municipal de Ensino para uma concepção de Educação Inclusiva. Gatti (2012, p. 9)), ao citar Morgan e Krueguer (1993), com suas próprias palavras, registra que

[...] a pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como por exemplo, a observação, a entrevista ou questionários.

Sabe-se, também, que um grupo focal é composto a partir de determinados critérios, que devem estar associados ao que se pretende alcançar com a pesquisa, ao problema a ser investigado e à teoria que a embasa. Para Gatti (2012, p. 18), “[...] o objetivo do estudo é o primeiro referencial para a decisão de quais pessoas serão convidadas a participar.” Assim, o grupo foi composto por duas gestoras da Semec, bem como cinco diretores que atuaram entre os anos de 2005 e 2012, em escolas municipais situadas na sede do município, que estiveram diretamente implicados com a implantação da referida Política.

Desse modo, no mês dezembro de 2014, fez-se a acolhida do grupo partindo da disponibilização de fotografias contendo o registro dos cursos de formação de gestores e educadores realizados em Tucano, em parceria com a Seesp/MEC. Tais imagens serviram de estímulos para causar um efeito retroativo ao período inicial da pesquisa. Em seguida, houve uma explanação para expor os objetivos do encontro e os objetivos da pesquisa, os procedimentos para a realização de um grupo focal, o papel do moderador e do observador, bem como socializar o termo de consentimento livre e esclarecido e orientar o preenchimento do questionário fechado para levantar as informações profissionais dos participantes do grupo. Tais materiais, bem como o roteiro com os tópicos que orientaram a conversa grupal, constam dos apêndices desta dissertação.

É em torno do roteiro que se estrutura o diálogo do grupo focal. Porém, é pertinente considerar, conforme assevera Gatti (2012, p. 17), que “O roteiro elaborado como forma de orientar e estimular a discussão deve ser utilizado com flexibilidade, de modo que ajustes no decorrer do trabalho podem ser feitos com abordagem de tópicos não previstos.”

Os objetivos da pesquisa direcionaram a elaboração do roteiro, composto por três tópicos: 1 – ações: levantar as ações que foram empreendidas pela gestão municipal e pelos gestores das escolas para implantar a PNEE-EI (BRASIL, 2008) no município; 2 – desafios e mudanças: identificar se existiram desafios, quais foram os mais encontrados no processo de efetivação desta política e quais mudanças foram percebidas; 3 – a educação inclusiva na Rede Municipal de Tucano e os objetivos da PNEE-EI (BRASIL, 2008): compreender as relações entre os objetivos desta Política Nacional e o que ocorreu no município de Tucano entre os anos de 2005 e 2012. Tais tópicos desencadearam os três eixos orientadores da pesquisa e conduziram a análise dos dados.

O grupo concordou em realizar apenas um encontro e foi esclarecido aos participantes que a reunião seria filmada, para posterior transcrição e análise das falas. Nesse sentido, montou-se uma estrutura na sala, de forma que os equipamentos de filmagem ficassem fixos e não fosse necessária a presença de pessoas estranhas ao grupo, com exceção de um assistente, pois, segundo Gatti (2012, p. 27), “[...] mesmo com as gravações, recomenda-se fazer anotações escritas, que se mostrem essenciais para auxiliar as análises. Essas anotações podem ser feitas pelo moderador, mas é preferível que seja feita por um assistente ou por ambos.” Organizados todos os processos inerentes à realização do grupo focal, aguardou-se a data e o horário combinado com os participantes.

Em um clima amistoso e de tranquilidade, todos se dispuseram em torno de uma mesa de reuniões, em um ambiente acolhedor e confortável, conduzidos pela moderadora (a própria pesquisadora), procedendo-se, dessa forma, a realização do grupo focal. Ao final do encontro, registrou-se a duração de 1 hora e 52 minutos (uma hora e cinquenta e dois minutos) cuja sistematização resultou em um conjunto de informações que deram prosseguimento ao trabalho metodológico de transcrição das falas, rendendo 53 (cinquenta e três) laudas que foram somadas às informações mais relevantes dos documentos a fim de proceder à análise dos dados.

Um fato que alterou o desenho metodológico inicial da pesquisa foi a descoberta, pela pesquisadora, em pleno desenvolvimento do grupo focal, de que um dos gestores escolares do momento inicial da implantação da Política em estudo não estava participando. Isso veio à tona no instante em que o nome foi citado em um dos relatos. Considerando sua contribuição relevante, fez-se, posteriormente, contato com esta pessoa e solicitou-se a sua participação na pesquisa, por meio de uma entrevista semiestruturada, com pronta aceitação do convite. Esse tipo de entrevista combina perguntas fechadas e abertas e possibilita à pessoa entrevistada

discorrer sobre o tema sem se prender às indagações formuladas (MINAYO, 2012). Nesse sentido, as questões propostas ao gestor seguiram a mesma linha do roteiro do grupo focal, teve a duração de 50 (cinquenta) minutos e 53 (cinquenta e três) segundos e sua transcrição foi incorporada ao material do grupo focal.

Diante do exposto, os dados recolhidos, por meio do grupo focal, da entrevista e dos documentos, foram organizados e passados por um escrutínio, retomando os elementos constituintes do objeto da pesquisa, que envolve a questão de pesquisa, os objetivos e o quadro teórico, para proceder à análise de conteúdo, conforme explicitado por Bardin (1977, p. 42),

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrições dos conteúdos das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/de recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Nessa perspectiva conceitual, para proceder à análise dos dados recolhidos, foi necessária, evidentemente, a apropriação dos conteúdos objetivos das mensagens, avançando de um processo puramente descritivo para permeá-lo de interpretações e diálogos com fundamentos teóricos que possibilitaram chegar a certas conclusões.

Corroborando com Bardin (1977), Amado (2009, p. 270), aponta a análise de conteúdo como “[...] uma técnica que aposta claramente na possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir de conteúdos expressos” Portanto, o conteúdo oculto, subentendido na forma da mensagem é o que interessa ao pesquisador, isto é, aquilo que não é apreendido objetivamente. Para a organização da análise, Bardin (1977, p. 95) apresenta três polos que chama de cronológicos. São eles: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise é a fase da organização do material, que tem como objetivo a sistematização das ideias iniciais, de forma a conduzir um esquema preciso para o desenvolvimento das operações sucessivas do plano da análise (BARDIN, 1977). Durante esta fase da pesquisa, foram reunidos os materiais recolhidos no grupo focal e na entrevista individual, já transcritos, e os documentos selecionados, para serem submetidos à análise. Em seguida, a partir dos objetivos da pesquisa, foram elaborados indicadores que pudessem fundamentar a interpretação final e possibilitassem as inferências,

O polo seguinte refere-se à exploração do material, que, para Bardin (1977), trata-se da administração das decisões tomadas no polo anterior, de forma a sistematizá-las, e representa a parte mais longa e exaustiva da análise, possibilitando a codificação conforme regras previamente formuladas (BARDIN, 1977). Foi nesta etapa em que os materiais recolhidos na pesquisa foram analisados a partir dos três eixos orientadores, previamente definidos, de acordo com os objetivos propostos, a saber: 1 – A implantação da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva: a trajetória de Tucano-BA; 2 – Desafios na implantação do PNEE-EI no município de Tucano/BA e; 3 – Educação Inclusiva em Tucano-BA: entre o proposto e o executado. Esta etapa facilita o trabalho do polo seguinte.

Por fim, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação completam os polos cronológicos da análise, propostos por Bardin (1977). É quando os dados passam por um tratamento, de forma a serem validados, a tornarem-se significativos e, a partir de então, o pesquisador poderá propor inferências e interpretações, tendo em vista os objetivos propostos (BARDIN, 1977).

O tópico a seguir retoma a abordagem aqui referida, procurando evidenciar uma compreensão acerca das concepções de Ball e seus colaboradores, bem como discute os conceitos bourdieianos utilizados na teorização do presente estudo.

2.2 O CICLO DE POLÍTICAS DE S. J. BALL COMO BASE TEÓRICO-ANALÍTICA DA PESQUISA

A teoria tem um importante papel numa pesquisa, porque possibilita a compreensão e a análise de um determinado fenômeno. Para investigar como a PNEE-EI (BRASIL, 2008) foi colocada em ação em Tucano-Bahia, houve necessidade da apropriação de alguns conceitos teórico-metodológicos que permitiram um maior aprofundamento na análise, para mergulhar nos caminhos investigativos que a pesquisa requer, criando espaços para intervenção de novas formas de experiência, conforme assevera Ball (apud MAINARDES, 2007, p. 193-194):

A ausência de teoria deixa o pesquisador preso a ideias preconcebidas, não investigadas, impoderadas e a priori ontológicos e epistemológicos perigosamente ingênuos [...] Teoria é um veículo para se pensar diferentemente, é uma arena para hipóteses audaciosas e para análises provocantes. Teoria é destrutiva, desintegrante e violenta. Ela oferece uma

linguagem para o desafio, e modos de pensamento diferentes daqueles articulados para nós, por outros dominantes. Ela proporciona uma linguagem de rigor e ironia no lugar de contingência. O objetivo desta teoria é desfamiliarizar práticas e categorias vigentes, para fazê-las parecer menos manifestas e necessárias e criar espaços para a intervenção de novas formas de experiências [...] Teoria oferece esta oportunidade, a possibilidade de não-identificação – o efeito trabalhando ‘sobre e contra’ práticas reinantes de sujeição ideológica [...] Teorias fornecem uma outra linguagem, uma linguagem de distância, de ironia, de imaginação.

Partindo desse pressuposto, buscou-se respaldo na abordagem do ciclo de políticas para organizar e analisar os dados da pesquisa e, neste sentido, cabe um maior entendimento desta abordagem. De viés pós-estruturalista, segundo Mainardes e Marcondes (2009), a obra de Ball está fundamentada teoricamente em uma concepção pluralista e caracteriza-se pelo uso de diferentes conceitos e teorias que resultam em análises coerentes e consistentes, já que interessou-se “[...] pela maneira como as teorias se relacionam, ao invés do que pelas coisas que as separam.” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 314).

De acordo com Mainardes (2007; 2006), em 1992, Stephen J. Ball e Richard Bowe publicaram um material que discutiu os resultados de uma pesquisa abordando a implementação do Currículo Nacional da Inglaterra e País de Gales. Nesta publicação, os autores trouxeram a abordagem inicial do ciclo de políticas como sendo um ciclo contínuo composto por três arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. Posterior a essa discussão, os próprios autores observaram que deveriam aprimorar os conceitos apresentados, haja vista que, da forma como se apresentavam, traziam uma ideia restrita do processo político. Então, em 1992, publicaram um artigo no qual apresentaram as etapas do ciclo de políticas como sendo formadas pelo contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. Segundo Mainardes, Ferreira, Tello (2011, p. 157), “Cada um dos ciclos apresenta lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates.”

Para estes estudiosos, esses contextos se relacionam e não existe, obrigatoriamente, uma sequência entre eles uma vez que, no contexto da prática, onde se observa o exercício da política em um microcontexto, no âmbito mais local, é possível ocorrer, concomitantemente, situações de influências que poderão alterar o seu texto a *posteriore*, a partir das experiências desenvolvidas.

Alargando seu entendimento do ciclo de políticas, em 1994, Ball incorporou mais dois contextos: o de efeitos e resultados e o de estratégia política, no entanto, em 2007, inferiu que estes dois podiam fazer parte dos contextos primários, já que o dos resultados e

efeitos é uma extensão do contexto da prática e o da estratégia uma extensão do contexto de influência (MAINARDES, 2007; MAINARDES; MACONDES, 2009; MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

Em conferência ao Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado Rio de Janeiro (UERJ), em novembro de 2009, Stephen J. Ball apresentou suas ideias sobre o ciclo de políticas e sua utilização para a análise de políticas públicas, explorando os conceitos presentes na formulação dessa abordagem.

Para ele, por trás do ciclo de políticas, está o conceito de política, apontado pela literatura por três grupos de trabalho: os que entendem que a política é construída como forma de regulação, enquanto força que move as pessoas para a mudança de comportamentos; os que defendem que a política é construída de princípios e valores, abordando os aspectos filosóficos e os que consideram ser a política construída por meio de esforços coletivos.

Na verdade, no entendimento de Ball (2009), esses conceitos não existem de forma estática, eles convergem para ser utilizados todos ao mesmo tempo, pois as políticas estão sempre em movimento e uma dessas formas de movimento é o ciclo de políticas. Assim, o interesse do autor é perceber como as políticas se movem entre os contextos e dentro de cada um deles (BALL, 2009).

Contrapondo-se à concepção tradicional de análise de políticas, na qual está presente uma base ontológica linear, ordenada, direcional, incontestável, o autor apresenta uma concepção cuja base ontológica é complexa, contraditória, não há linearidade, mas ciclos de repetição, dentro de campos de conflitos multifacetados, entremeados de valores, interesses e significados.

Na primeira forma, os políticos elaboram o texto político e o encaminham para ser implementado. Havendo falhas, estas nunca são da política em si, mas sim do ator, aquele que a executou. Esta é uma forma irrealista de pensar a política. Na segunda, depreende-se que a política é o texto escrito, mas é a prática, o espaço da ação, que vai exigir atitudes criativas e desafiadoras do ator para interpretar os significados, que não são claros, exigindo subjetividades.

Nessa perspectiva, as ideias de Ball, apontadas por Mainardes; Ferreira; Tello (2011), revelam que as políticas educacionais sejam analisadas como texto e como discurso, como conceitos complementares. Como texto, significa que as ideias, os conhecimentos são codificados de forma complexa, resultados de uma agenda que envolve debates, lutas, conflitos, esforços coletivos cheios de intenções no seio do estado, culminando na instituição

do documento da política, mas, segundo o autor, apenas algumas vozes são ouvidas, apenas alguns interesses são legitimados. A legitimação vem, de fato, mediante à política enquanto discurso, nos quais as vozes se investirão de autoridades, de poder para materializarem o que interpretam do texto.

Na abordagem do ciclo de políticas delineada por Stephen Ball, o contexto de influência é o que demarca o início do ciclo. Mainardes (2006) explica o contexto de influência, o primeiro da abordagem do ciclo de políticas, como sendo o espaço onde as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos construídos. É a arena de embate dos grupos de interesse para garantir a manutenção das ideias dos grupos políticos representados, além de um conjunto de arenas públicas mais formais, a exemplo de comissões e grupos criadas para representarem os lugares de articulação e influências (MAINARDES, 2006).

Mesmo sem a obrigação de uma linearidade, como já foi mencionado, o segundo contexto sinalizado pelos autores do ciclo de política é o da produção do texto. São os textos políticos que representam a política e, neste sentido, o que está escrito no documento constitui-se em:

[...] intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática (MAINARDES, 2006, p. 52-53).

Na perspectiva do contexto da prática, as palavras que dão sentido ao texto são materializadas, partindo das interpretações de pessoas e grupos de pessoas que trazem para o coletivo da escola suas marcas pessoais e seus valores, que refletirão nas interpretações e, conseqüentemente, na forma como a palavra escrita se transforma em ação. Sobre esta dificuldade em traduzir uma política em prática, Mainardes (2006, p. 53), afirma:

De acordo com Ball e Bowe, o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”.

Desse extrato, depreende-se que o contexto de resultados ou efeitos, assinalado inicialmente como um quarto contexto do ciclo de políticas, está diluído no contexto da

prática e, sendo assim, de fato não existe necessidade de mais um contexto, pois, no processo de encenação da política, por seus atores, necessariamente serão produzidos efeitos e resultados que podem gerar transformações no proposto inicialmente. Os efeitos podem aparecer por meio da materialização de conceitos como o de justiça social, igualdade e liberdade individual e, tendo em vista que a política de educação inclusiva é uma forma de reparar a injustiça e o tratamento desigual sofridos pelas pessoas com deficiência, durante a história da humanidade, na forma de segregação, preconceito e fortalecimento das limitações, espera-se que os efeitos da política sejam muito maiores que seus resultados.

Uma política pública precisa trazer em seu bojo uma preocupação peculiar com a justiça social. Este é um conceito bastante explorado por Ball (2009, p. 307), por considerá-lo “[...] inclusivo e que não é específico à raça, classe, deficiência ou sexualidade; abarca uma concepção ampla de questões de equidade, oportunidade e justiça”. É um conceito que se aproxima do combate à opressão, buscando reconsiderar uma das lacunas apontadas pelos críticos da abordagem do ciclo de políticas (LINGARD, apud MAINARDES, 2006), que é o efeito da política sobre gênero e raça.

Ao levar em consideração os estudos do ciclo de políticas, deve-se pensar os efeitos de uma determinada política como sendo duas categorias: efeitos gerais e efeitos específicos (MAINARDES, 2007). Para que os efeitos de uma política específica não sejam vistos de forma limitada, é importante que ela não seja analisada de forma isolada, mas sim percebendo efeitos gerais, de conjunto com outras políticas. Para isso, Ball (apud MAINARDES, 2007, p. 31-32), sugere que a análise de uma política envolva o exame:

- a) das suas várias facetas e dimensões e das suas implicações (por exemplo, a análise das mudanças e impacto em/sobre currículo, pedagogia, avaliação, organização);
- b) das interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas.

Realizado este movimento e identificando desigualdades criadas ou reproduzidas pela política, é preciso recorrer ao que Ball achava ser um quinto contexto: o de estratégia política. Porém, ele entendeu que a elaboração de estratégias de embate já faz parte do contexto inicial e, por ser um ciclo ininterrupto, novos debates, novas influências, novos textos e novas práticas possibilitam qualificar os processos sociais. Sendo assim, os três contextos compreendidos de forma dinâmica, oferecem instrumentos para a análise da Política que esta pesquisa intenta em investigar.

Diante desta perspectiva, o ciclo de políticas permite, “[...] pensar as políticas e saber como são feitas.” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305). Nesta dinâmica, observa-se a participação de muitos atores sociais, tanto no âmbito do estado, quanto do município e do contexto mais local, da comunidade escolar, que se articulam para discutir, elaborar a política e materializá-la, torná-la ação. Por isso, destaca-se aqui algumas contribuições sobre esta abordagem, para serem levadas em consideração quando do seu uso em pesquisa e que foram apontadas por Mainardes (2006, p. 52).

A utilização do ciclo de políticas envolve uma diversidade de procedimentos para a coleta de dados. Por exemplo, o contexto de influência pode ser investigado pela pesquisa bibliográfica, entrevista com formuladores de políticas e com demais profissionais envolvidos (professores e demais profissionais representantes de sindicatos, associações, conselhos, etc).

Sendo assim, por meio de estudos bibliográficos que consideraram aspectos históricos, políticos e da legislação, foi realizada a análise do contexto de influência internacional, nacional e local que desencadeou a formulação da Política de Educação Especial na perspectiva Inclusiva em nível nacional e corroborou com as ações do município de Tucano-BA para a transformação de sua rede.

Os estudos que colaboraram para esta análise foram os de Pessoti (1984); Carvalho (1997; 2005; 2013); Kassar (2011; 2013); (Torres, 2010); Ball (2001); Mendes (2002; 2010a; 2010b); Frigotto; Ciavatta (2003); Bobbio (2004); Omote (2004); Piovesan (2005); Mainardes (2006; 2007); Mantoan (2015); Glat; Fernandes (2005); Rodrigues (2008); Vital (2008); Mazzotta (2011); Joslin (2012), Bourdieu (2011). Foram também materiais imprescindíveis para a análise do contexto de influência, declarações internacionais, leis e decretos nacionais e documentos locais, já relacionados no quadro 3.

Prosseguindo com as análises dos contextos propostos pela abordagem do ciclo de políticas, coube observar que “[...] A análise do contexto da produção do texto pode envolver a análise de textos e documentos, entrevistas com autores de textos de políticas, entrevistas com aqueles para os quais tais textos foram escritos e distribuídos.” (MAINARDES, 2006, p. 59).

Partindo desta orientação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, foi o texto definido como documento central neste estudo, por ser o resultado mais recente das reformas educacionais em prol da Educação Especial. Mesmo considerando que o contexto temporal da presente pesquisa é 2005 - 2012, o documento em

questão foi o que mais contribuiu para se pensar a proposta de educação inclusiva no município. Sendo assim, sua análise é de extrema importância, já que serviu de instrumento orientador para elaboração dos tópicos do grupo focal.

Para a análise do contexto da prática, Mainardes (2006, p. 59) aponta:

O contexto da prática envolve uma inserção nas instituições e em espaços onde a política é desenvolvida por meio de observações ou pesquisas etnográficas e, ainda, entrevistas com profissionais da educação, pais, alunos, etc. [...]. O contexto da prática pode ser considerado um micro-processo político. Neste contexto, pode-se identificar a existência de um contexto de influência, de um contexto de produção de texto (escrito ou não) e de um contexto da prática.

A análise desse contexto, no presente estudo, envolveu o depoimento dos profissionais que trabalharam diretamente com a gestão da educação municipal no âmbito da Semec e das escolas, nos microcontextos onde a política foi encenada. No momento da análise ocorreram situações em que os três contextos primários se materializaram dentro do exercício da prática.

Considerando, ainda, os dois contextos que foram incorporados aos contextos primários do ciclo, o de resultados/efeitos e o de estratégia política, Mainardes (2006, p. 60) continua chamando atenção para, na análise da política, considerar:

A questão essencial do contexto dos resultados/efeitos e do contexto da estratégia política é a reflexão profunda sobre questões conjunturais e sobre as desigualdades sociais que são criadas ou reproduzidas pela política ou pelo programa, e que somente podem ser detectadas pela pesquisa criteriosa do contexto da prática por meio de observações prolongadas, entrevistas ou pesquisas etnográficas.

É, portanto, no contexto da prática, quando os profissionais atuantes do microcontexto colocam a política em ação, que se tem a clareza de como as interpretações do texto político são feitas e novas possibilidades de reinterpretação podem ser desencadeadas e, neste sentido, cabe ao pesquisador analisar as relações de poder e de resistência, elementos que, segundo Mainardes (2006), são imprescindíveis para se compreender a política.

Na análise da implantação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) no município de Tucano-BA, por meio do ciclo de políticas, investigou-se o contexto de influência numa perspectiva de macrocontexto, levando em conta textos e discursos internacionais e nacionais. Contudo, nesta pesquisa, intencionou-se dar foco ao contexto nacional, que implicitamente, já traz em seu bojo as influências

externas para investigar o documento da referida política, de 2008, elaborado pelo grupo que foi nomeado pela Portaria Ministerial nº. 555, de 05 de junho de 2007 e prorrogada pela Portaria nº. 948, de 09 de outubro de 2007.

Este grupo, formado pela equipe da Seesp e por especialistas com larga experiência e pesquisa em temas como políticas sociais, políticas de inclusão, Educação Especial, direito à educação, deficiência, atendimento educacional especializado, bem como especificidades das deficiências, impulsionado por ocorrências mundiais, buscou redimensionar a então política de Educação Especial vigente, resultando em um documento que serviu de mote para o ordenamento jurídico brasileiro sobre Educação Especial.

A partir deste documento, o município de Tucano, que já vinha passando pela transformação da sua Rede, precisou pensar para além do acesso das pessoas com deficiência na escola regular, em classes inclusivas, devendo empreender um movimento para a organização dos processos. Nesse sentido, ao investigar o contexto da produção do texto, foi necessário analisar documentos produzidos no âmbito local, a exemplo dos que antecederam o movimento de implantação da política, como a Ata de Criação da Apae (1998) e a Lei de Criação do Sistema, nº 105/2003, e a implementação do Programa Educação Inclusiva no município e o PME, sobretudo no que diz respeito às diretrizes, objetivos e metas da Educação Especial.

Nos estudos de Ball, contexto no qual a política é colocada em ação é considerado de extrema importância. Este contexto, denominado como o da prática, encerra as condições materiais para que a política como texto possa ser encenada. Nele, emergem questões próprias do contexto específico e das formas como os atores podem interpretar a política. É, também, neste cenário que os valores, crenças, culturas dos sujeitos se tornam latentes e, por isso, os resultados são diferentes de um microcontexto para outro. Deve-se levar em conta, também que, em um determinado espaço, podem existir melhores condições de infraestrutura, suporte dos órgãos superiores, equipe escolar fortalecida, diferente de outros que podem não dispor dessas realidades e, neste sentido, os efeitos e resultados da política não são satisfatórios, o que já indica uma perspectiva de novas estratégias.

Os três contextos foram considerados de forma interdependente durante as entrevistas grupais (grupo focal) e individual cujos participantes foram profissionais gestores da educação municipal e escolar. No entanto, as entrevistas possibilitaram um retorno desses gestores ao contexto da prática, aos primeiros movimentos que discutiram e encaminharam a alteração da rede regular de ensino para uma outra de perspectiva inclusiva. Eles se

perceberam diante de uma proposta emanada verticalmente, diante de uma demanda extremamente desconhecida, mas que precisava quebrar velhos hábitos, vencer embates para que a política fosse colocada em ação.

É pertinente concordar com Joslin (2012), quando, em sua pesquisa sobre a política de inclusão, faz uma análise em escolas da Rede Municipal de ensino de Ponta Grossa – PR. A pesquisadora afirma que, no processo de interpretação e tradução da política, todos os aspectos das dimensões contextuais têm importância, e segue considerando que

As culturas profissionais, ou seja, as culturas, 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 pela escola e professores são elementos importantes, uma vez que podem facilitar ou limitar a colocação da política em ação. (JOSLIN, 2012, p. 55).

Atentando para a interdependência entre as etapas do ciclo de políticas e em face dessa possibilidade de análise da implantação da política de educação inclusiva no município de Tucano-BA, é importante pensar sobre conceitos que possibilitam revelar o campo da Educação Especial, seus agentes ou grupos e, em contato com a realidade empírica, refletir sobre o *habitus* desses agentes ou grupos (BOURDIEU, 2011).

Neste sentido, entende-se que dentro desse campo composto de tantas relações, o *habitus* tem relevância, pois implica no movimento de luta que os agentes da mesma classe social empreendem, em busca de alterar o modelo regular de educação, no qual as pessoas com deficiência ainda buscam ocupar o seu espaço na escola, para um modelo de educação inclusiva, haja vista que a orientação nos documentos legais ainda deixa brechas para se pensar que este espaço social é para ser oferecido “preferencialmente”, e esse termo parece não legitimar o direito de todos, pois alguns poderão ficar de fora. Cabe, então, compreender *habitus*, conforme o pensamento de Bourdieu, como “esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas” (BOURDIEU, 2011, p. 21 - 22).

O extrato a seguir oferece um entendimento a respeito de como os conceitos de Bourdieu se relacionam, lançando luzes para se fazer uma relação teórica com o objeto em estudo.

Bourdieu compreende que os atores sociais estão inseridos especialmente em determinados campos sociais, a posse de grandezas de certos capitais (cultural, político, artístico, esportivo etc) e o *habitus* de cada ator social condiciona seu posicionamento espacial e, na luta social, identifica-se com sua classe social. Bourdieu afirma que para o ator social tentar ocupar um espaço é necessário que ele conheça as regras do jogo dentro do campo social e esteja disposto a lutar (jogar). (AZEVEDO, 2003, s.p).

Trazendo o exposto no extrato acima para o campo da Educação Especial, entende-se que, para ocuparem um espaço, as pessoas com deficiência, enquanto atores sociais, precisam de disposição para lutar e, para lutar, é preciso conhecer as regras que envolvem o jogo do campo social. Assim, as famílias, os professores, os amigos, as instituições representam forças que possibilitam novos e diferentes posicionamentos e atitudes. Além disso, a luta gera um movimento e demarca um espaço social, que o próprio Bourdieu (2011, p. 19) define como:

Conjunto de posições distintas e coexistentes, exteriores uma às outras, definidas umas em relações às outras por sua exterioridade mútua e por relações de proximidade, de vizinhança ou de distanciamento [...] O espaço social é construído de tal modo que os agentes ou os grupos são distribuídos em função de sua posição nas distribuições estatísticas de acordo com os dois princípios de diferenciação [...] o capital econômico e o capital cultural.

O público alvo da Educação Especial já representa, em nível mundial e nacional, uma enorme estatística, que envolve desde a infância até a idade adulta e, dada a sua significância para uma parcela da sociedade, abarca o conceito de campo, elaborado por Bourdieu (2003, p. 119) enquanto “[...] espaços estruturados de posições (ou de postos), cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por elas).” Em se tratando de demarcar um espaço estruturado, que considere as pessoas em suas diferenças e sem que haja qualquer forma de subordinação favorável à negação dos direitos, o campo da Educação Especial vai ganhando estrutura e forma, “[...] independente das características de seus ocupantes [...]” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 36), com suas deficiências, ou seja, independente dos seus agentes ou grupos, categoria definida por Bourdieu (2011, p. 42) como:

Os ‘sujeitos’ são, de fato, agentes que atuam e que sabem, dotados de um senso prático [...], de um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão (o que comumente chamamos de gosto), de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada.

O comportamento dos agentes, para Bourdieu, possibilita demarcar as práticas sociais, por meio do que ele chamou de *habitus* e, neste movimento, o espaço social é construído, mesmo que seja uma “realidade invisível, que não podemos mostrar nem tocar.” (BOURDIEU, 2011, p. 24). O *habitus* não é estático e sim confrontado por novas experiências e é nesse aspecto que se percebe o movimento dos gestores educacionais de Tucano-BA, podendo ser identificados como agentes, conforme os princípios defendidos por Bourdieu, ou por atores, conforme explicita Ball. São esses agentes/atores que interpretam e colocam a PNEE-EI em ação.

Levando em consideração o fato de que o *habitus* é dinâmico, existe, portanto, a perspectiva de que os atores/agentes podem modificar a forma de pensar e agir frente às suas concepções acerca da educação das pessoas com deficiência no ambiente regular de ensino. As experiências vivenciadas podem alterar atitudes preconceituosas e de resistências em relação à inclusão desses alunos, quando for o caso.

No próximo capítulo, será possível perceber essa dinâmica, de como, ao longo da história, as concepções sobre deficiência foram alteradas até se chegar à concepção de educação inclusiva. Aponta, ainda, a concepção de Estado e políticas públicas e analisa o contexto de influência, trazendo à tona as influências internacionais, nacionais e locais.

3 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E SEU CONTEXTO DE INFLUÊNCIA

Considerando que a proposta da presente pesquisa é analisar o processo de implantação da Política de Educação Especial na Perspectiva Educação Inclusiva na rede municipal de educação de Tucano-Bahia, entende-se a necessidade de evidenciar as influências que esta ação recebeu, no âmbito local, tanto no que concerne aos movimentos internacionais quanto nacionais, para a elaboração do discurso, dos textos políticos e do ordenamento jurídico em prol da construção de sistemas de ensino inclusivos. Dessa forma, este capítulo pretende abordar o contexto de influência que, como afirma Mainardes (2007, p. 29) “[...] é onde as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos”. Assim, serão abordadas as influências internacionais, nacionais e locais.

O capítulo inicia historicizando sobre como a pessoa com deficiência foi entendida ao longo da história da humanidade, abordando a concepção de Estado e políticas públicas e se encaminha para análise do contexto de influência. Cabe destacar que as influências internacionais aqui analisadas não esgotaram a enorme quantidade de outros movimentos que interferiram na definição dos textos políticos relacionados à educação especial na perspectiva inclusiva no âmbito nacional, tratando-se de um recorte intencional que envolve a última década do século XX e a primeira década do século XXI, período de efervescência das reformas educacionais no Brasil.

3.1 SITUANDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: BREVES CONSIDERAÇÕES

O conceito de inclusão escolar pauta-se nos ideais democráticos, em um exercício constante de alteridade. Não há inclusão se o diferente não for somado à tessitura social, pois, conforme apregoa Mendes (2002, p. 61), a inclusão social e, por sua vez, a inclusão escolar “[...] está atrelada à construção de uma sociedade democrática, na qual todos conquistam sua cidadania e na qual a diversidade é respeitada e há aceitação e reconhecimento político das diferenças.”

A caminhada percorrida para que os princípios de uma educação inclusiva fossem demarcados e instituídos como base para a elaboração de um ordenamento jurídico e de uma política pública de educação especial, deslocou conceitos, alterou concepções teóricas e

espaços físicos e sociais antes carregados de crenças e preconceitos que colocavam e, de certa maneira, ainda colocam a pessoa com deficiência à margem dos direitos de cidadãos.

Foi assim, por exemplo, no documento da Política Nacional de Educação Especial, de 1994, que tratou apenas de “[...] reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem [...]” (BRASIL, 2008, p. 8), sem provocar mudanças significativas no fazer educacional, de forma a valorizar “[...] os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.” (BRASIL, 2008, p. 8). Tais concepções foram se alterando gradativamente e, no documento de 2008, outras perspectivas foram anunciadas. O próprio conceito de educação especial foi modificado e passou a ser entendida como

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 16).

Embora a educação, na perspectiva inclusiva, seja um tema da história recente, até a formalização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, muitos foram os caminhos percorridos pois, ao longo da história da humanidade, os aspectos relacionados à diferença e inclusão não estavam na pauta e as escolas, quando passaram a existir, não eram espaços para pessoas com qualquer tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação ou, ainda, dificuldade de aprendizagem.

Mesmo com propagação dos discursos em prol da educação inclusiva na atualidade, as mudanças observadas, no que diz respeito ao binômio inclusão/exclusão e o real significado de cada termo, ainda não são ideais. Ao longo da história da humanidade, a forma de conceber a deficiência enquanto aberração, defeito, incapacidade, foi se reproduzindo e se enraizando por meio da educação sistemática ou assistemática, ou pela religião, ou pelos exércitos. Pode-se compreender esta forma de agir como decorrência do *habitus*, que direciona a forma de pensar dos agentes em decorrência das práticas desenvolvidas no espaço social (BOURDIEU, 2011). É adquirido por meio da interação social que, ao mesmo tempo, classifica e organiza esta interação, sendo condicionante e condicionador das ações dos agentes, mas pode variar

no tempo e no espaço (THIRY-CHERQUES, 2006). Nesse sentido, o modo de conceber a deficiência pode ser alterado das interações coletivas e das experiências vividas em um determinado espaço social.

Resgatando um pouco da história, em Pessotti (1984), vê-se que nos primórdios da humanidade pessoas com deficiência eram consideradas aberrações e, portanto, deviam ser abandonadas ou eliminadas, pois não correspondiam aos ideais das sociedades existentes. Posteriormente, durante a Idade Média, mesmo não tendo acesso à igualdade civil e de direitos, as pessoas com deficiência passaram a receber acolhimento nos conventos e nas igrejas, livrando-se do abandono e morte, isso quando não eram tomados como filhos do demônio e do pecado, em função dos dogmas impostos pela religião.

Na Idade Moderna, o panorama foi alterado em função da supremacia da racionalidade, que colocou em plano inferior as questões divinas. O conhecimento experimental, científico, passou a explicar os fenômenos e o modelo no qual se fundamentava a deficiência não estava mais pautado nos dogmas da religião, mas sim no modelo médico que a identificou como doença, patologia, passível de tratamento. Nas palavras de Pessotti, (1984, p. 68),

A fatalidade hereditária ou congênita assume o lugar da danação divina, para efeito de prognóstico. A individualidade ou irrecuperabilidade do idiota é o novo estigma, que vem substituir o sentido expiatório e o propiciatório que a deficiência recebera durante as negras décadas que atenderam a medicina, também supersticiosa. O médico é o novo árbitro do destino do deficiente. Ele julga, ele salva, ele condena.

Hospitais, asilos e manicômios tornaram-se espaços para se depositar os deficientes, tratá-los e estudá-los. Métodos e técnicas que possibilitavam medir a inteligência das pessoas compunham as áreas do conhecimento, sobretudo a da saúde, porque, neste momento, interessava ao contexto social categorizar indivíduos como “normais” e “anormais” (KASSAR, 2013). Era necessário construir argumentos e diagnósticos que possibilitassem “[...] enquadrar o indivíduo no tipo e ler nos corpos sinais que uma ciência determinista constituía como índices de normalidade, anormalidade ou degeneração. Era classificar o tipo segundo divisões inscritas na natureza, que repartiam e hierarquizavam a humanidade.” (CARVALHO, 1997, p. 275).

Na Idade Contemporânea, as práticas foram alteradas, desta vez em função das relações entre as pessoas. As visões manifestadas durante os períodos históricos anteriores

acerca da deficiência ainda não tinham sinalizado a possibilidade de integrar o indivíduo deficiente na sociedade, fato que só foi desencadeado a partir do século XIX, conforme aponta Rodrigues (2008), mediante os estudos de Itard, Pinel, Edouard Séguin, Pestalozzi e Froebel que, mesmo considerando os diferentes graus de deficiência, extrapolaram os limites instituídos pela área da medicina e abriram novas perspectivas para outra área: a educação.

Surgiu, então, outro modelo, o da integração, que previa a possibilidade de convivência e interação sem, contudo, dar crédito ao potencial de evolução da aprendizagem dos indivíduos deficientes. Mendes (2010a) esclarece que, por razões históricas, o termo integração tem sido mais utilizado na educação de crianças e jovens com deficiências, “[...] passando a significar, na prática, a mera colocação de pessoas com deficiência juntamente com pessoas não-deficientes na mesma escola.” (MENDES, 2010a, p. 19).

Rodrigues (2008), aponta que Séguin, ainda no século XIX, preocupou-se com a necessidade de estimular, conviver em vez de isolar, numa dinâmica que contextualizasse as aprendizagens com o mundo do trabalho. Tal dinâmica possibilitaria que as pessoas deficientes saíssem do isolamento, condição vital para superação do quadro de idiotia¹³, pois,

Para os idiotas, o problema da educação não consiste em substituir um modo único por outro modo de percepção que não existe; ele reside, simplesmente, na possibilidade de regularizar o uso dos sentidos, de multiplicar as noções, de despertar as ideias, os desejos, as paixões de criaturas que, deixadas a elas mesmas permanecerão sem laço, sem relação com o mundo exterior, restarão idiotas: é uma questão de dinâmica vital. (SÉGUIN, apud TEZZARI, 2009, p. 104).

Segundo Glat e Fernandes (2005), o modelo segregador de Educação Especial deu lugar ao modelo da integração e até hoje ainda é o mais prevalente nos sistemas escolares. Este modelo “[...] visa preparar alunos oriundos das classes regulares recebendo, na medida de suas necessidades, atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especializadas.” (GLAT; FERNANDES, 2005, p. 37-38). Nessa perspectiva, o deficiente passou a ser visto como aquele que pode ser integrado na sociedade e a integração se transformou, no entendimento dessas autoras, na “[...] matriz política, filosófica e científica da Educação Especial.” (GLAT; FERNANDES, 2005, p. 38).

O modelo de integração não provocou transformações na escola e, quando muito, reforçou práticas de exclusão sob a forma de adaptações curriculares e de avaliações

¹³ Termo usado durante a Idade Moderna para identificar o que hoje conhecemos como deficiência mental.

diferenciadas (MANTOAN, 2006; FERNANDES, 2007). O que aconteceu na esteira evolutiva dessa trajetória histórica foi o surgimento de novos discursos e novas práticas, contribuindo em prol da luta pelos direitos das pessoas com deficiência, antes sequer mencionados. Surge assim o novo campo Educação Especial, não mais concebido como um sistema educacional paralelo ou segregado, e sim como um conjunto de recursos disponibilizados pela escola regular para atender à diversidade de seus alunos (GLAT; FERNANDES, 2005).

Estava emergindo um modelo de educação inclusiva, desencadeado por influência de movimentos internacionais, que foram, gradativamente, ampliando o discurso e construindo arenas de embates entre diferentes grupos de interesses distintos, que impulsionaram a elaboração de uma política pública educacional específica.

Existe, como se observa, uma dimensão histórica e social que encaminha as ações quando o assunto é a deficiência e traz em seu bojo a necessidade de conceber as diferenças de acordo com a visão de mundo de cada sociedade em sua época, mediante as influências a que estão sujeitas. Conforme relata Omote (2004, p. 289),

A história da humanidade revela, desde os tempos remotos, as mais variadas formas de se lidar com determinadas diferenças, alvos de alguma atenção especial, seja de temor e medo, seja de admiração e veneração. As mais variadas diferenças receberam os mais variados tratamentos no decorrer dos milênios. Condições que eram alvos de profunda abominação, podendo até levar o seu portador a formas extremas de exclusão ou de eliminação, podem, em outros tempos, tornar-se alvos de afeição e simpatia. Outras condições podem ser repudiadas em algumas comunidades e aceitas em outras, na mesma época, recebendo interpretações e eventualmente designações diferentes.

Em se tratando do modelo de educação inclusiva, no que se refere a uma proposta que se revela promotora dos direitos humanos, muitas foram as influências que mediaram os discursos da sociedade atual. Sendo assim, toma-se como base o discurso mundial em torno dos direitos humanos, numa breve retrospectiva, já que este foi o mote para se compreender que as pessoas com deficiência também deveriam ter acesso a tais direitos, levando em consideração a relevância de tais discursos para a elaboração de muitos textos que constituem o ordenamento jurídico brasileiro sobre Educação Especial e a própria Política de Educação Especial em vigor.

3.2 A ANÁLISE DO CONTEXTO DE INFLUÊNCIA NA PERSPECTIVA DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Uma investigação sobre políticas públicas implica abordar uma concepção de Estado, pois as relações entre política e Estado são consideradas fundamentais (HOFLING, 2001). Por conseguinte, é impossível falar de política de inclusão, que é uma política social, sem discutir o papel do Estado na sociedade atual. Assim, o conceito de políticas sociais apresentado a seguir aponta uma dessas relações fundamentais:

Políticas Sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento sócio-econômico. (HOFLING, 2001, p. 31).

Tais ações governamentais, dentro de um Estado neoliberal, são desenvolvidas por meio de políticas compensatórias, como afirma Hofling (2001), para atender às pessoas que não usufruem do progresso social em virtude das suas capacidades e escolhas individuais. Nesse sentido, as políticas sociais soam como ações de solidariedade e não como forma de garantia dos direitos fundamentais da pessoa humana.

As bases de um Estado de orientação neoliberal, que no Brasil se consolidaram por meio das reformas da década de 1990 do século XX, fizeram emergir um modelo de administração pública gerencial. Nesse contexto brasileiro, Lima e Gandin (2012, p. 70) analisam que “[...] as políticas sociais estão cada vez mais próximas da lógica gerencial de mercado. O gerencialismo traz à cena novas relações entre o Estado e o mercado, o que altera substancialmente a forma de conceber e implementar as políticas públicas.”

As políticas educacionais estão nesse rol, pois, no período das reformas administrativas, nos anos 1990, a educação também passou por transformações e a influência gerencialista contribuiu para alterar as relações entre mercado e Estado, também, no campo educacional. Esta lógica gerencial, de cunho neoliberal, segundo Torres (2010), é inspirada no modelo da gestão privada, que tem relação com eficácia, performatividade e competitividade. De acordo com Silva (2007, p. 27), “[...] a reforma do estado está simultaneamente alinhada a uma concepção de política pública restritiva, em que as políticas sociais – e a educação em particular – são valorizadas enquanto componentes de mediação dos interesses de mercado”.

Ball (2002) considera a reforma da educação como uma “epidemia política” com fortes influências de poderosos agentes, envolvendo elementos como “o mercado, a capacidade de gestão e a performatividade [...]”¹⁴ (BALL, 2002, p. 4), e tais elementos não deixam espaço para um “ser ético, autônomo ou coletivo.” (BALL, 2002, p. 19). Para o autor,

A reforma da educação alastra neste momento pelo mundo, [...], como uma ‘epidemia política’. Uma instável, irregular, mas aparentemente imparável torrente de ideias reformadoras intimamente relacionadas entre si, está a possibilitar e a reorientar sistemas de educação com percursos e histórias muito diferentes, em situações sociais e políticas diversas. Esta epidemia é sustentada por agentes poderosos, tais como o Banco Mundial e a OCDE; atrai políticos de diversas facções e está a implantar-se profundamente nos ‘mundos assumidos’ de muitos educadores acadêmicos. (BALL, 2002, p. 3).

No Brasil, as reformas administrativas dos anos 1990, tiveram início no governo de Fernando Collor de Mello. Segundo Bresser Pereira (1996), tais reformas alteraram a agenda econômica do país, pois trouxeram em seu bojo mudanças voltadas para o mercado e buscaram o ajustamento fiscal, tendo como escopo a ideologia neoliberal.

Considerando que as bases do Estado Neoliberal estão assentadas nos princípios do individualismo, regidos pela lógica de mercado, esta concepção contamina as políticas educacionais (TELLO; ALMEIDA, 2013). Dessa perspectiva, no caso das políticas para a inclusão no Brasil, tem-se agências de interesses interferindo na produção dos textos políticos, para garantir que essa lógica seja reproduzida e, nesse sentido, pode-se depreender que as iniciativas de mercantilização e privatização do setor público encaminham as escolas especiais para disputas pelos mercados alvos das suas especialidades, tendo o Estado compactuado com seus mecanismos uma vez que tais instituições acabam por prestar um serviço da responsabilidade desse Estado.

A política de Educação Especial que vigorou no Brasil até os anos 1990 desconsiderava as possibilidades de incluir as pessoas com deficiência na escola regular, porque a lógica do mercado era a manutenção das escolas especiais e com subsídios do governo, por prestarem serviços de relevância que o Estado, por meio dos seus governos e de suas políticas, não conseguia contemplar. Com as discussões espalhadas internacionalmente sobre os direitos humanos, incorporando a questão do direito de todos à educação, as pessoas com deficiência ganharam visibilidade, na perspectiva de igualdade e equidade desses direitos

¹⁴ Conceito em Ball (2005, p. 543), apresentado na página 133 desta dissertação.

e a política de Educação Especial foi reformada, modificada, passando por transformações, conforme explicita Palumbo (1989, p. 35) no extrato a seguir:

As políticas públicas vão constantemente mudando à medida em que são formadas e reformadas, modificadas e transformadas, sendo às vezes rejeitadas por novas políticas. De fato, uma política é como um alvo em movimento, não é algo que possa ser observado, tocado, sentido. Ela tem que ser inferida a partir da série de ações e comportamentos intencionais de muitas agências e funcionários governamentais envolvidos na execução da política ao longo do tempo. Política é um processo, ou uma série histórica de intenções, ações e comportamentos de muitos participantes. Uma Lei aprovada no Congresso pode ser observada, uma decisão tomada em tribunal pode ser lida, assim como também podem ser lidos regulamentos promulgados por departamentos governamentais e memorandos escritos por administradores de agências; a plataforma de um partido político pode ser lida e as declarações de um político podem ser ouvidas. Mas esses elementos sozinhos não constituem uma política. Uma política pública, assim como uma política partidária, é complexa, invisível e elusiva. É uma categoria analítica, utilizada por pesquisadores que estudam a atividade do governo ao longo do tempo [...] e não algo que possa ser identificado, considerando-se um único evento, uma única decisão.

Todavia, essas modificações e transformações apontaram evolução no campo dos direitos de todos e isso evidentemente incluiu o direito das pessoas com deficiência, mas mantiveram “ações e comportamentos intencionais de muitas agências” (PALLUMBO, 1989, p.35, página) e, a lógica de mercado continuou presente, evidenciada nos discursos e nos textos políticos. Dessa forma, de acordo com Cury (2005, p. 14),

[...] as políticas inclusivas podem ser entendidas como estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais. Elas buscam, pela presença interventora do Estado, aproximar os valores formais proclamados no ordenamento jurídico dos valores reais existentes em situações de desigualdade. Elas se voltam para indivíduo e para todos, sustentadas pelo Estado, pelo princípio de igualdade de oportunidades e pela igualdade de todos ante a lei.

Considerando o exposto no pensamento de Cury (2005), as políticas inclusivas visam a atender aos indivíduos marcados historicamente pela exclusão, como uma forma de compensar a negação dos direitos dessas pessoas. Para Hofling (2001, p. 31), as políticas públicas podem ser entendidas como o “Estado em ação”, como o “Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores públicos da sociedade.”

Diante de um Estado fortemente marcado pelos pressupostos neoliberais, é importante ter um contraponto. O posicionamento de Bourdieu (2014; 2011) reporta a um pensar que o Estado tem um papel importante na reprodução das estruturas lógicas e sociais e com poder de interferir na vida dos cidadãos. Para o autor, o Estado tem uma dimensão simbólica e, nesse sentido, ele é

[...] o resultado de um processo de concentração de diferentes tipos de capital, capital de força física [...] capital econômico, capital cultural, ou melhor, de informação, capital simbólico, concentração que, enquanto tal, constitui o Estado como detentor de uma espécie de metacapital, com poder sobre os outros tipos de capital e sobre seus detentores. (BOURDIEU, 2011, p. 99).

Depreende-se, então, do conceito de Bourdieu (2011), que por meio desse processo de concentração de forças, o Estado se constitui em uma máquina que exerce poder sobre diferentes tipos de capital. Porém, esse poder simbólico, reconhecido como autoridade, precisa ser compreendido fora da visão do programa neoliberal, tendo em vista que este programa, para o autor,

[...] extrai a sua força social da força político-econômica daqueles cujos interesses expressa – acionistas, operadores financeiros, industriais, políticos conservadores ou social-democratas convertidos à deriva cômoda do *laissez-faire*, altos executivos das finanças, tanto mais encarniçados em impor uma política que prega o seu próprio ocaso. [...] (BOURDIEU, 1998, s.p).

Pelo exposto, compreende-se que o objeto pesquisado está fortemente marcado pelos pressupostos neoliberais, submetido aos interesses de muitos agentes, dispostos a agirem de acordo com seus próprios interesses e, neste sentido, as garantias previstas e um ordenamento jurídico não são suficientes para garantir os direitos dos cidadãos, mas podem representar um instrumento de luta coletiva, social.

Quando se propõe a discutir sobre os percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva, Kassab (2011, p. 41) afirma entender que “[...] políticas, programas e ações referem-se ao sistema de proteção de um país. [...] que essa política vem sendo formatada ao longo das últimas décadas, como possível síntese de embates de forças sociais e econômicas”.

Desse modo, desde 1948, quando o mundo conheceu a Declaração Universal dos Direitos Humanos, muitos grupos interessados em fazer valer as concepções de Estado e de políticas públicas defendidas por seus campos de representação, até os dias atuais, ocuparam-se em elaborar discursos políticos que fundamentaram a construção de muitos documentos. Todos eles seguiram a mesma lógica do ideal de liberdade, igualdade e fraternidade para todos, preconizados pela Revolução Francesa e este ideal permaneceu influenciando muitos discursos presentes em inúmeros documentos, ao longo de quase setenta anos. Joslin (2011, p. 61), em sua pesquisa, aponta que, embora esta declaração não seja voltada para a Educação Especial, indiretamente favorece ao movimento de inclusão em virtude da sua “[...] proposta de igualdade entre os homens e o direito à educação a todos os indivíduos.”

É possível listar alguns desses documentos: Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); Declaração de Salamanca (1994); Convenção de Guatemala (promulgada no Brasil pelo Decreto 3.956/2001); Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (Promulgada pelo Decreto 6.949/2009). A política investigada nesta pesquisa recebeu influências do discurso internacional presente nestes e em outros documentos, que se materializaram no discursos nacional e local, constituindo as arenas do ciclo de políticas citadas por Mainardes (2006; 2007): a política proposta, a política de fato e a política em uso.

O comum em todos estes documentos é a questão dos direitos humanos. Este é o fio condutor encontrado nos textos internacionais e nacionais na busca pelos direitos das pessoas com deficiência. A concepção de direitos humanos que vigora na contemporaneidade tem sua origem na Declaração de 1948, que “[...] inovou extraordinariamente a gramática dos direitos humanos, ao introduzir a chamada concepção contemporânea dos direitos humanos marcada pela universalidade e indivisibilidade desses direitos.” (PIOVESAN, 2005, p. 44). No ensaio “Sobre os Fundamentos dos Direitos do Homem”, em uma de suas análises, Bobbio (2004, p. 13) reflete sobre a relação dos direitos humanos com a história:

Os direitos do homem constituem uma classe variável, como a história destes últimos séculos demonstra suficientemente. O elenco dos direitos do homem se modificou, e continua a se modificar, com a mudança das condições históricas, ou seja, dos carecimentos e dos interesses, das classes no poder, dos meios disponíveis para a realização dos mesmos, das transformações técnicas, etc. Direitos que foram declarados absolutos no final do século XVIII, como a propriedade sacre et inviolable, foram submetidos a radicais limitações nas declarações contemporâneas; Direitos que as declarações do século XVIII nem sequer mencionavam, como os direitos sociais, são agora proclamado com muita ostentação nas recentes

declarações. Não é difícil prever que, no futuro, poderão emergir novas pretensões que no momento nem sequer podemos imaginar [...]. O que prova que não existem direitos fundamentais por natureza. O que parece fundamental numa época histórica e numa determinada civilização não é fundamental em outras épocas e em outras civilizações.

No caso dos direitos das pessoas com deficiência, como uma categoria dos direitos humanos, fica patente que houve uma substancial modificação no percurso da história, pois “[...] os direitos humanos são direitos históricos que nasceram de certas circunstâncias e foram caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades [...] nascidos de modo gradual (BOBBIO, 2004, p. 9). Entende-se, portanto, que os atores sociais foram se mobilizando em torno dos interesses de grupos, elaborando discursos que culminaram em declarações e documentos favoráveis à organização de um ordenamento jurídico e à formulação de uma política para a educação especial e inclusiva.

3.2.1 A análise do contexto de influência internacional

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos aconteceu em Jontiem, na Tailândia, em março de 1990, resultando na Declaração de Jomtien. Em seu preâmbulo, este documento ratifica que as nações do mundo afirmaram, na então Declaração dos Direitos Humanos de 1948, que todas as pessoas tinham direito à educação, contudo, este direito não foi assegurado e os países do mundo não avançaram nesta questão.

Conforme Frigotto e Ciavatta (2003, p. 97), “Os anos 1990 registram a presença dos organismos internacionais, que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e vasta produção documental.” O primeiro desses eventos é a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que contou com a participação de representantes de 155 países e foi financiada por quatro instituições internacionais: a Organização das Nações Unidas para a Educação (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BM). O resultado deste movimento foi a elaboração de uma declaração que “[...] inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial para a década que se iniciava [...] e tinha como principal eixo a ideia da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 97-98).

A referida declaração, introdutoriamente, traz indicadores importantes, mostrando que no início da última década do século XX mais de 100 (cem) milhões de crianças estavam sem acesso ao ensino primário (pelo menos 60 milhões eram meninas); mais de 960 (novecentos e sessenta) milhões de adultos analfabetos, dos quais dois terços correspondem a mulheres, além do analfabetismo funcional, que se revelou um grande problema para os países industrializados ou em desenvolvimento; mais de um terço dos adultos do mundo sem acesso aos conhecimentos impressos, às novas habilidades e tecnologias, impedindo a melhoria da qualidade de vida, entre outros aspectos relacionados às mudanças sociais e culturais; mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos sem concluir o ciclo básico e outros tantos que não adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais (UNICEF, 1990).

O documento elaborado na Conferência foi organizado em duas partes: Educação para Todos: objetivos; e, Educação para Todos: os requisitos. Da primeira parte, constam os seguintes objetivos: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; expandir o enfoque; universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer as alianças. Já na segunda parte, observa-se como requisitos desenvolver uma política contextualizada de apoio, mobilizar recursos e fortalecer a solidariedade internacional (UNICEF, 1990).

Quando trata do objetivo de universalizar o acesso à educação e promover a equidade, a Declaração, no item cinco, assevera:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que permitam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNICEF, 1990, s.p).

Ao objetivar a universalização do acesso à educação, as pessoas com deficiência foram incluídas e, não só como perspectiva de acesso, mas de promoção da equidade, como princípio de isonomia e justiça social. Carvalho (2013) apresenta significados importantes para igualdade e equidade. “O direito à igualdade não significa um modo igual de educar a todos e, sim, dar a cada um o que necessita em função dos seus interesses e características individuais.” (CARVALHO, 2013, p. 35). Por isso, é importante desmistificar este conceito, pois quase sempre, ao defender o direito de igualdade, tem-se em mente que todos terão

acesso a tudo e, neste caso, terão que apresentar resultados iguais. Igualdade tem a ver com padronização. Carvalho (2013, p. 35) apresenta o significado de equidade como sendo “educar a todos de acordo com as diferenças individuais, sem que qualquer manifestação de dificuldades se traduza em impedimento à aprendizagem.” Para ela, a palavra de ordem, na perspectiva da inclusão, é equidade e não igualdade.

As discussões na conferência, segundo Santos (2000), destacaram o provimento de maiores oportunidades para uma educação duradoura e isso implicou em objetivos diretamente relacionados, com consequências para a educação especial:

- 1) estabelecimento de metas claras que aumentem o número de crianças frequentando a escola;
- 2) tomada de providências que assegurem a permanência da criança na escola por um tempo longo o suficiente que lhe possibilite obter um real benefício da escolarização; e
- 3) início de reformas educacionais significativas que assegurem que a escola inclua em suas atividades, seus currículos, e através de seus professores, serviços que efetivamente correspondam às necessidades de seus alunos, das famílias e das comunidades locais, e que correspondam às necessidades das nações de formarem cidadãos responsáveis e instruídos. (SANTOS, 2000, p. 4).

Nesse sentido, a Política de Educação Especial no Brasil tardou a incorporar as influências da Declaração, não só nos aspectos filosóficos, mas deixando de sinalizar reformas necessárias por meio de diretrizes que apontassem a disponibilização de recursos e serviços para o atendimento às pessoas com deficiência. Tais influências foram manifestadas mais claramente no documento da PNEE-EI (BRASIL, 2008).

Outro documento que teve um papel influenciador no discurso político foi a Declaração de Salamanca, resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, promovida pelo governo da Espanha em parceria com a Unesco em junho de 1994.

Resultante do encontro de 92 (noventa e dois) países e 25 (vinte e cinco) organizações internacionais, essa Declaração objetivou reafirmar o compromisso com a educação para todos e reconhecer a necessidade da urgência em garantir a educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais, intencionando apresentar recomendações para guiar governos e organizações por meios de suas propostas. Segundo Mendes (2006, p. 23), ela “[...] representou outro importante marco mundial na difusão da filosofia da Educação

Inclusiva, a partir do qual ganham terreno as teorias e práticas inclusivas em muitos países, inclusive no Brasil [...]”, do qual é signatário.

A proposta da Declaração de Salamanca, diferente de outros documentos, não é mais a integração, mas sim a inclusão, uma forma de educação que concebe a pessoa com deficiência enquanto sujeito de direitos, sendo respeitada em suas diferenças e podendo gozar das prerrogativas legais como todo e qualquer cidadão. Assim, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial proclamaram:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagens que são únicas;
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer tais necessidades;
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1994, s.p).

Este foi um discurso em prol da Educação Inclusiva que repercutiu de forma positiva, contribuindo para alterar o ordenamento jurídico brasileiro referente à Educação Especial a partir dos anos 1990. Porém, é importante entender que “a ideia-força que orientou o texto de Salamanca é a de educação para todos e não apenas para as pessoas com deficiência, como muitos supõem ser o eixo vertebrador da Declaração.” (CARVALHO, 2005, s.p). A esse respeito, afirma a autora:

Lendo o texto da Declaração, parece não haver dúvidas de que os sujeitos da inclusão são todos: os que nunca estiveram em escolas, os que lá estão e experimentam discriminações, os que não recebem as respostas educativas que atendam às suas necessidades, os que enfrentam barreiras para a aprendizagem e para a participação, os que são vítimas das práticas elitistas e injustas de nossa sociedade, as que apresentam condutas típicas de síndromes neurológicas, psiquiátricas ou com quadros psicológicos graves, além das superdotadas/com altas habilidades, os que evadem precocemente

e, obviamente, as pessoas em situação de deficiência, também (CARVALHO, 2005, s.p).

Depreende-se que a busca por uma forma mais explícita de tratar as questões inerentes às pessoas com deficiência não se consolidou com a Declaração, haja vista, que a terminologia utilizada para se referir aos destinatários do seu texto como “[...] crianças e jovens com necessidades educativas especiais [...]” (UNESCO, 1994, s.p) permitiu a ampliação das categorias que seriam atendidas pela educação especial.

Todavia, é fundamental reconhecer que o documento faz uma chamada aos governos, convocando-os a dar prioridade política e financeira para possibilitar a transformação dos sistemas educacionais existentes em sistemas educacionais inclusivos, de forma a incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças. A Declaração de Salamanca passou a ser uma prerrogativa para impulsionar as ações governamentais, no sentido de elaborarem leis e políticas adotando o princípio da educação inclusiva, com vistas a garantir a matrícula de todas as crianças na escola e investir em planejamento e formação de professores (UNESCO, 1994).

Além de convocar os governos, o documento fez, também, uma convocação aos organismos internacionais como Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial para apoiarem os países na oferta de uma educação especial de viés inclusivo. Assim, estas instituições passaram a ter um papel de cooperação técnica, oferecendo apoio para o planejamento, implementação, avaliação e provisão da Educação Especial Inclusiva, conforme as demandas dos países (UNESCO, 1994). Esse papel cooperativo precisa ser entendido dentro de uma lógica de interesses do modelo de sociedade capitalista vigente, por meio de um Estado centralizador fundamentado em ideologias neoliberais.

A lógica mercadológica do capitalismo, cuja base neoliberal se impõe em todos os setores da sociedade, inclusive no setor educacional, tem evidenciado que “Os sistemas educativos deixaram de ser estritamente nacionais, e sua lógica (tanto de reprodução como de transformação) não pode ser compreendida se não penetramos no âmbito internacional e no papel das agências de financiamento.” (TORRES, 2010, p. 74). Nesse sentido, as agências internacionais que participam de acordos cumprem o papel de defender interesses neoliberais, mesmo quando se posicionam para além da reprodução, defendendo ações que visam à transformação do *habitus* recorrente.

Diante de um contexto que evidencia a reunião de inúmeros governos e instituições internacionais para discutir e decidir sobre as possibilidades de inclusão das pessoas na escola regular, como forma de eliminar a exclusão, cabe questionar se o conjunto de princípios demarcados e propostos na Declaração de Salamanca de fato trouxeram resultados significativos, ao longo das duas décadas de sua existência, uma vez que se tornou um dos documentos mais signativos para a educação especial, servindo como referência e sendo citado em grande parte dos outros documentos posteriores.

É inegável que posterior à publicação da Declaração de Salamanca muitos países se movimentaram com vistas à promoção de mudanças em seus documentos, formas de organização e da prática educacional, com a intencionalidade de favorecer a almejada educação para todos. Carvalho (2005), no final da primeira década da Declaração, apontou alguns focos, como políticas e organização, fatores escolares, formação do pessoal docente, áreas prioritárias e recursos necessários. Ao analisar esses focos no contexto brasileiro, a pesquisadora conclui:

De modo geral, é importante reconhecer que os 26 estados brasileiros e o Distrito Federal envidaram muitos esforços no sentido de aumentar a oferta de vagas nas escolas e melhorar a qualidade das respostas educativas, o que está de acordo com os objetivos manifestos no texto da Declaração de Salamanca. No entanto, insisto, ainda se verifica uma grande discrepância entre esses esforços e os resultados obtidos, particularmente em termos de equidade, considerados os diferentes Estados e Municípios das nossas cinco regiões geográficas. (CARVALHO, 2004, s.p).

Além da Declaração de Jomtien (1990) e da Declaração de Salamanca (1994), outros discursos em prol do movimento pela educação como direito de todos e, por conseguinte, pela educação inclusiva, foram elaborados, como a Declaração de Guatemala (1999) e a Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (2007), instituída pelo Decreto Legislativo 186/2008 e promulgada pelo Decreto 6.949/2009.

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência¹⁵ aconteceu na Guatemala, em maio de 1999. O texto exarado desta Convenção foi promulgado no Brasil pelo Decreto nº 3 956/2001, reconhecido, na íntegra, pelo governo brasileiro.

¹⁵ A Resolução nº. 1, de 15 de outubro de 2010, do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Conade, que altera dispositivos da Resolução nº. 35, de 6 de julho de 2005, atualizou essa nomenclatura para ‘pessoas com deficiências’ (BRASIL, 2010a).

O próprio título anuncia o objetivo principal, mas o chamado da Declaração para o entendimento de conceitos fundamentais é evocado já no Artigo 1º. Por certo, a compreensão do que seja deficiência, discriminação contra a pessoa com deficiência e o que não constitui discriminação, permite um maior domínio do teor da proposta. Assim, deficiência está definida como “[...] uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.” (BRASIL, 2001, s.p). Se, com base na deficiência, houver tratamento diferenciado, exclusão ou restrição de direitos, constata-se um ato de discriminação; contudo, se a diferenciação for com a intenção de promover integração ou desenvolvimento pessoal, sem limitar o direito de igualdade, esta não será tomada como atitude de discriminação (BRASIL, 2001).

No que diz respeito à Política Nacional de Educação Especial, o Decreto nº. 3 956/2001 trouxe reflexos para a educação “[...] exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.” (BRASIL, 2008, s.p). Entende-se estes reflexos como influências aos discursos brasileiros que refletiram na elaboração da referida Política.

A Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (2007), assinada em Nova York em 2007, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), foi aprovada, no Brasil, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e promulgada pelo Decreto nº 6 949/2009, evidenciou um texto mais claro em propósitos e ações em relação às declarações analisadas anteriormente. Ao retomar e avançar nas questões referentes aos direitos humanos fundamentais, apresentou, de forma mais específica, definições, princípios e obrigações gerais, focalizou a questão das mulheres e crianças com deficiência, tratou de conscientização, acessibilidade, direito à vida, situações de risco, igualdade perante a Lei, vida independente e inclusão na comunidade, educação, trabalho e emprego, padrão de vida e proteção social adequados, participação na vida cultural, recreação, lazer e esporte, cooperação internacional, implementação e monitoramento nacional, entre outros aspectos, distribuídos ao longo dos 50 (cinquenta) artigos que a compõem.

Por ser um documento mais recente, absorveu um legado de experiências das convenções realizadas anteriormente, conforme pode ser observado no preâmbulo, denotando que, “[...] apesar dos diversos tratados, pactos e convenções internacionais em vigência que

protegem os direitos humanos das pessoas, as com deficiência estão mais vulneráveis a situações de discriminação. ” (VITAL, 2008, p. 24).

De acordo com o Artigo 4º, os Estados Partes devem se comprometer a “[...] assegurar e promover o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, sem qualquer tipo de discriminação por causa da deficiência [...]” (BRASIL, 2008 s.p) e, para tanto, especifica quais são esses compromissos e iniciativas que deverão ser efetivados para dar as possibilidades de garantia de direitos a estas pessoas. Os Artigos 32 e 33 sinalizam a cooperação nacional e a implementação e monitoramento nacional, respectivamente.

Portanto, ao conceber a ideia das influências internacionais a que as políticas públicas estão sujeitas, sobretudo em uma era de globalização¹⁶, Ball atenta para este fenômeno e utiliza-se de Robertson (1995) para compreender que ele é vivido através de uma “[...] simultaneidade e interpenetração daquilo que convencionalmente se chama de o global e o local [...]”, e que permeia a criação das políticas nacionais. Nessa perspectiva, expressa que as políticas nascem das influências de contextos globais para serem reinterpretadas e encenadas no contexto local, conforme o extrato a seguir:

A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas no contexto da prática. (BALL, 2001, p. 102).

O contexto de influência apresentado impõe-se favorável à materialização da garantia dos direitos humanos, trazendo uma proposta dialógica com o que recomendam as agências internacionais, esperando que estas influências sejam transpostas para os textos políticos e interpretadas no contexto da prática.

3.2.2 A análise do contexto de influência nacional

¹⁶ Hall (2000), recorre a Mc Grew (1992), para explicar que “globalização” se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado.

No Brasil, especificamente, os binômios diferença/diversidade e inclusão/exclusão, apresentam tensões que decorrem do texto exarado no Artigo 1º da Constituição Federal de 1988, ao apontar, no inciso III, a dignidade da pessoa humana como um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito; no Artigo 3º, ao explicitar os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, propondo, em seu Inciso I, a construção de uma sociedade livre, justa e solidária e, no inciso IV, a promoção do bem estar de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Além disso, entre os direitos gerais, a Carta Magna apresenta, no Artigo 205, o direito à educação como essencial para a garantia do exercício da cidadania e, portanto, é um direito humano, fundamental e inalienável (BRASIL, 1988).

A escola, sendo um espaço de exercício do direito à educação, não pode/deve ser reprodutora de discriminação, posto que sendo um ambiente coletivo e de convivências múltiplas, deve basear-se na inclusão de todos, sem preconceitos, sejam eles quais forem. No Artigo 5º, a referida Constituição, não por acaso, assevera que “[...] todos são iguais perante a Lei, sem distinção de qualquer natureza [...]” (BRASIL, 1988, p. 15), de modo que, para o teor da Lei, práticas educativas que favoreçam a exclusão e promovam um *apartheid*¹⁷ social devem ser execradas do seio da sociedade.

Considerando que o tratamento isonômico foi matéria presente no contexto de influência internacional, já analisado neste capítulo, bem como da Constituição Federal de 1988 em vigor no Brasil, torna-se necessário conhecer as origens e desdobramentos da Educação Especial na esfera nacional para, a partir desse conhecimento, combater a exclusão escolar na sociedade brasileira, enquanto forma de extensão da exclusão social.

É evidente que ainda há um longo caminho a ser percorrido para eliminar a violência simbólica a qual as pessoas com deficiência têm sido submetidas, mesmo diante de tantos discursos promotores do tratamento de igualdade e equidade veiculados em inúmeras declarações, tratados, leis, decretos e produções científicas. Esta violência simbólica, que faz as pessoas com deficiência se sentirem submissas, constrangidas e não se percebam como pessoas de direito, em decorrência da forma como foram tratados ao longo da história, acabando por consentirem com as mínimas condições que lhes são oferecidas. Nesse sentido, com Bourdieu (2002, p. 231) se apreende ao funcionamento desse tipo de violência:

¹⁷ Faz alusão a política racial implantada na África do Sul que segregava os negros, em detrimento da minoria branca (PINTO, 2007).

Para que a dominação simbólica funcione, é necessário que os dominados tenham incorporado as estruturas segundo as quais os dominantes os apreendem; que a submissão não seja um acto de consciência susceptível de ser compreendido na lógica do constrangimento ou na lógica do consentimento.

A dominação simbólica ocorre quando o indivíduo, em decorrência de sua deficiência, é visto como dependente da boa vontade alheia e não como um cidadão de direitos, consentindo, aceitando e incorporando com resignação a sua condição de deficiente por força de um discurso que constrange e que é dominante numa dada sociedade.

A partir dos estudos de Mazzotta (2011), construiu-se um panorama da história da educação especial no Brasil. Uma história que, segundo o autor, é inspirada em experiências concretizadas na Europa e nos Estados Unidos e teve início no século XIX, por meio de iniciativas oficiais ou particulares isoladas, decorrentes de interesses de educadores em oferecer atendimento educacional para portadores de deficiências.

Mazzotta (2011), em seus estudos sobre a evolução da Educação Especial, fez uma cronologia dividindo esta evolução em dois períodos. O primeiro abarca de 1854 até 1956 e identifica iniciativas oficiais, particulares e isoladas e o segundo, de 1957 até 1993, quando encerra seus estudos, identifica as iniciativas oficiais de âmbito nacional. Partindo desses estudos, tem-se a seguir alguns dados que permitem conhecer os primeiros movimentos da educação especial no Brasil, ainda nos moldes dos paradigmas da segregação.

- Em 1854, D. Pedro II, através do Decreto Imperial nº 1 428, funda no Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Meninos cegos. Em 1890, este instituto teve seu nome alterado para Instituto Nacional dos Cegos e, em janeiro de 1891, para Instituto Benjamin Constant (IBC).
- Em 1857, D. Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, pelo Decreto nº 839 e, em 1957, passou-se a chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), por meio da Lei nº 3 198.
- Em 1874, ainda no Segundo Império, o Hospital Estadual de Salvador, posteriormente denominado Hospital Juliano Moreira, voltou-se ao atendimento das pessoas com deficiência mental.
- Até 1950, existiam 40 (quarenta) estabelecimentos mantidos pelo poder público, atuando no ensino regular, oferecendo atendimento escolar especial a deficientes mentais, sendo 1 (um) federal e 39 (trinta e nove) estaduais e mais

14 estabelecimentos para outras deficiências: 1(um) federal, 9 (nove) estaduais e 4 (quatro) particulares. Além destes, haviam 11 (onze) instituições especializadas, das quais 3 (três) atendiam a deficientes mentais, sendo 1 (uma) estadual e 2 (duas) particulares, e 8 (oito) a outros tipos de deficientes: 3 (três) estaduais e 5 (cinco) particulares. Estes números totalizavam 54 (cinquenta e quatro) estabelecimentos espalhados em Joinville (SC), Rio de Janeiro (RJ), Belo Horizonte (MG), Salvador (BA), no Estado de Pernambuco, Canoas e Porto Alegre (RS), Curitiba (PR), Taubaté, Lins e São Paulo (SP).

Estas instituições foram classificadas por Mazzotta (2011) em quatro blocos:

1. Atendimento a deficientes visuais: IBC – foi pioneiro na edição de materiais em *braile* (edição de revista, imprensa *braile* a serviço dos alunos, distribuição gratuita de material em *braile* aos cegos); Instituto de Cegos Padre Chico – uma instituição religiosa cujo corpo docente passou a ser mantido pelo governo de São Paulo, que focava o ensino da leitura através do *braile*; Fundação para o Livro do Cego no Brasil – foi criada em 1946 e contou com o empenho de Dorina de Gouveia Nowill¹⁸, com o objetivo inicial de produzir e distribuir livros impressos em *braile*. Depois, ocupou-se de reabilitação e bem estar social das pessoas cegas e com visão subnormal. Enquanto instituição particular, sem fins lucrativos, foi declarada de utilidade pública em 1957, municipal em 1960 e estadual em 1967. Em 1960, foi transformado em Fundação Dorina de Gouveia Nowill para cegos.
2. Atendimento aos deficientes auditivos: Instituto Santa Terezinha¹⁹, fundado em 1929, em Campinas – SP, foi transferido para a cidade de São Paulo em 1933.

¹⁸ Nasceu em 28 de maio de 1919, em São Paulo, ficou cega aos 17 anos, vítima de uma patologia, prosseguiu seus estudos e deparou-se com a escassez de livros e materiais impressos em *braile*. Desde então, passou a dedicar-se à causa dos deficientes visuais. Em parceria com Adelaide de Reis de Magalhães, criou a Fundação para o Livro do Cego no Brasil e, a partir de 1990, esta instituição passou a ter o seu nome, tendo-a como presidente emérita vitalícia até os dias atuais. Faleceu em 28 de junho de 2010 deixando um legado que inclui uma imprensa *braile* para produção em larga escala, equipamentos de grande porte, recursos humanos especializados e matéria-prima especial. Foi presidente do Conselho Mundial para o Bem estar dos Cegos (atual União Mundial dos Cegos), criou a Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visual (Abedev), entre outras contribuições. (Fonte: Ethel Rosenfeld – especializada em Deficiência Visual e consultora na área da deficiência – (Fonte: <http://www.ethelrosenfeld.com.br/dorinanowill.htm>. Acesso em 04 de maio de 2015).

¹⁹ Adotou, inicialmente, o método oral, por influência francesa, envidando esforços para desenvolver a comunicação oral dos surdos, aliada à leitura labial e ao uso de aparelho auditivo, permanecendo com esta prática até os anos 1990. Como na década posterior, a comunidade surda empreendeu uma luta pelo reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, que identifica socialmente os surdos, o Instituto Santa Terezinha passou a se organizar conforme a filosofia bilingue passando a ser seu objetivo principal o desenvolvimento cognitivo-linguístico, tendo acesso às duas línguas: LIBRAS e Português escrito. (Fonte: <http://www.institutosantateresinha.org.br/index.php/quem-somos>. Acesso em 04 de maio de 2015)

Instituição particular, mantida pela Congregação das Irmãs de Nossa Senhora do Calvário, foi reconhecida como de utilidade pública federal, estadual e municipal, mantendo convênios com órgãos destas três esferas administrativas e com uma entidade religiosa alemã. Oferecia aos alunos deficientes auditivos ensino de 1º Grau, atendimento médico, fonoaudiológico, psicológico e social; Escola de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller foi instituída em São Paulo em 1951 e até a sua atual nomenclatura passou por cerca de sete denominações diferentes e diversas reformas administrativas. As atividades desta escola inspiraram a criação, em 1988, de mais quatro escolas municipais de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos; Instituto Educacional São Paulo (Iesp) é especializado no ensino de crianças deficientes da audição, fundado em 1954. Inicialmente, o trabalho foi desenvolvido com cinco crianças com idade entre cinco e sete anos e os primeiros professores não eram especializados. Foi registrado como escola especializada no ensino de surdos-mudos em 1958 e formou sua primeira turma de curso ginásial em 1967. Foi doado à Fundação São Paulo, entidade mantenedora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP), ampliando seu atendimento de crianças com deficiência auditiva em idade escolar para atendimento clínico de crianças e adultos com distúrbios de comunicação, ficando subordinado ao Centro de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (Cerdic), atualmente denominado Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (Derdic), um órgão suplementar da PUC – SP.

3. Atendimento a deficientes físicos: o atendimento especializado a deficientes físicos não sensoriais teve início em São Paulo, na Santa Casa de Misericórdia, em 1931. A partir da primeira classe especial, outras foram sendo criadas na instituição com a prerrogativa de serem classes especiais hospitalares, configurando a modalidade ensino hospitalar, termo mais conveniente, visto que não havia a formação grupo-classe e cada professora desenvolvia atividades programadas de atendimento individualizado aos alunos pacientes do hospital. Consta que, em 1982, funcionavam ali dez classes especiais estaduais, classificadas como escolas isoladas, de responsabilidade da décima terceira Delegacia de Ensino da Capital; Lar-Escola São Francisco foi fundado em 1943, em São Paulo – SP, inicialmente

como instituição particular, e foi reconhecido como de utilidade pública em 1956. Desde o início, manteve convênio com a Secretaria da Educação do Estado, que manteve sua equipe docente, e com a Escola Paulista de Medicina, desde 1964, cuja faculdade credenciou o Lar-Escola como seu Instituto de Reabilitação, em nível universitário. As iniciativas de criação e conseqüente desenvolvimento foram de Maria Hecilda Campos Salgado, com a intenção de acolher crianças deficientes abandonadas; Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) data de 1950, é uma instituição de cunho particular, que mantém convênios com órgãos públicos e privados nacionais e estrangeiros, cuja especialidade é o atendimento a deficientes físicos não sensoriais, especialmente os acometidos de paralisia cerebral e com problemas ortopédicos. Serviços diversos, como médico, fonoaudiológico, psicológico, fisioterápico, terapia ocupacional e serviço social foram prestados a partir de 1966 e, em 1979, o convênio com a Secretaria de educação foi alterado, dando um caráter de suporte ou suplementação da educação escolar; também, outro convênio com a prefeitura municipal permitiu que a instituição prestasse atendimento terapêutico especializado a alunos da Escola Municipal de 1º grau da Mooca. Além desses vínculos com a Escola Pública, mantém em seu centro de reabilitação um setor escolar para complementar o atendimento a pacientes em processo de reabilitação em idade escolar. Suas atividades são desenvolvidas em regime de internato, semi-internato e externato.

4. Atendimento a deficientes mentais: este atendimento no Brasil teve suas origens em torno de dois grandes movimentos – o Pestalozzi e o Apaeano. Dentro da filosofia promovida pelas instituições Pestalozzi, encontra-se o Instituto Pestalozzi de Canoas, inicialmente criado em Porto Alegre – RS, em 1926, e posteriormente transferido para a cidade de Canoas, no mesmo Estado, com parte do atendimento ofertado decorrente de convênios com instituições públicas federais e estaduais. Inspirado na concepção da Pedagogia Social do educador Henrique Pestalozzi²⁰, o Instituto do Rio Grande do Sul foi precursor deste movimento no Brasil e na América do Sul. Após a fundação do Instituto de Canoas, foram criados outros, como a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, em Belo Horizonte, no ano 1935, e

²⁰ Pedagogo suíço que viveu no século XVII – fundador de colégios para crianças carentes, defensor da educação pública. Sua pedagogia propunha uma educação escolar em três campos: o da faculdade de conhecer, o de desenvolver habilidades manuais e o de desenvolver atitudes e valores morais (RODRIGUES, 2008).

a Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, em 1948, iniciativas da professora Helena Antipoff²¹. A de Minas Gerais já nasceu como órgão oficial da Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais e seus professores eram pagos pelo governo estadual para atender a crianças mentalmente retardadas e com problemas de conduta, sob a orientação técnica da Sociedade Pestalozzi. A do Rio de Janeiro fundamentou-se nas bases pedagógicas propostas por Helena Antipoff, sendo uma instituição particular, de caráter filantrópico, manteve convênio com órgãos públicos das três esferas governamentais. Destinava-se ao amparo de crianças e adolescentes com deficiência mental, com vistas à reeducação para uma vida melhor, por isso foi pioneira na orientação pré-profissionalizante de jovens deficientes mentais, instalando as primeiras oficinas pedagógicas para este público no Brasil. Este caráter assistencialista encaminhou a sociedade para o desenvolvimento de um trabalho educacional escolar. O trabalho desenvolvido permitiu articular e criar a Fundação das Sociedades Pestalozzi (Fenasp, em agosto de 1980). Seguindo o modelo das sociedades supracitadas, foi criada em São Paulo, em 1952, a Sociedade Pestalozzi de São Paulo, por iniciativa de um diretor do Serviço Social de Menores da Secretaria da Justiça do Estado de São Paulo, juntamente com médicos, assistentes sociais, psicólogos e educadores. A primeira diretoria traçou um plano de ação que contemplava fundação imediata de uma escola para deficientes mentais, instalação de uma clínica psicológica para exames e orientações, preparação de pessoal (professores e administração) e uma escola de pais nos moldes das francesas. Um dos convênios firmados foi com o Serviço Social da Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor (Febem), para fazer funcionar a escola, em 1953, que passou a atender 30 alunos excepcionais, todos do sexo masculino, entre 7 e 14 anos, com possibilidade de aprendizado e, em 1970, por meio de convênio com a Secretaria da Educação do Estado passou a contar com professores estaduais. O movimento Apaeano no Brasil teve início com a fundação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), em 1954, no Rio de Janeiro. Dentre os fundadores, incluía-se um grupo de pais interessados, e contaram com o apoio e orientação de um casal norte-americano membro da National Association for Retarded Children (NARC), uma organização

²¹ Fundadora da Sociedade Pestalozzi no Brasil e influenciadora da Apae.

fundada em 1950, nos Estados Unidos. Foi um movimento forte, cujas manifestações atraíram autoridades do executivo e legislativo a se ocuparem do problema do excepcional, desencadeando elaboração e votação de leis e a concessão de ajuda para instalação das Apae. A criação desta instituição no Rio de Janeiro impulsionou a criação de várias outras nas cidades de diversos Estados brasileiros, sobretudo a de São Paulo, em 1961, com o objetivo de cuidar dos problemas relacionados com o excepcional deficiente mental. Esta entidade paulista, particular, assistencial, de natureza civil e sem fins lucrativos, acumulou uma vasta rede de investimentos. Já em 1964, instalou a primeira unidade assistencial, o chamado Centro Ocupacional Helena Antipoff, para proporcionar habilitação profissional a adolescentes deficientes mentais do sexo feminino. Em 1967, fundou a Clínica de Diagnóstico e Terapêutica dos Distúrbios do Desenvolvimento Mental (Clideme), que posteriormente passou a ser o Centro de Habilitação da Apae de São Paulo, destinado ao atendimento de adolescentes excepcionais treináveis e em 1971 inaugurou a primeira unidade multidisciplinar integrada para assistência a deficientes mentais e formação de técnicos especializados na área de deficiência mental, um Centro de Habilitação para excepcionais. A partir desse ano, passou a manter um setor escolar para deficientes mentais treináveis de ambos os sexos, e, em 1981, obteve autorização da Secretaria de Educação do Estado para funcionar como Escola de Educação Especial da Apae de São Paulo. A partir de 1972, iniciou a implantação de Núcleos de Aprendizagem e Atividades Profissionais (NAAPS), destinados à preparação de adolescentes deficientes mentais treináveis e educáveis de ambos os sexos. Sua manutenção e ampliação de serviços é decorrente de verbas próprias, de contribuições e doações e de convênios com órgãos federais, estaduais e municipais. A atuação ao lado da Apae-Rio inspirou a proliferação de mais de mil no país, filiadas à Federação Nacional das Apae.

Esta síntese, apresentada por meio dos estudos de Mazzotta (2011), abarcou o período de 1854 até 1956 e, para incluir a Apae de São Paulo, extrapolou o limite cronológico para 1961. Este primeiro bloco, meramente informativo, remete ao recorte de certos termos que podem levar a uma compreensão sobre a exclusão que se instituiu no paradigma da segregação e foi reforçado pelo modelo médico da modernidade até meados do século

passado. Ensino de surdos-mudos, crianças mentalmente retardadas, alunos com possibilidades de aprendizado, preparação de adolescentes deficientes mentais treináveis e educáveis são expressões reveladoras de um tratamento discriminatório, que não leva em conta as diferenças, que coloca foco na anormalidade, que fortalece a crença da segregação, marcas presentes nos princípios que fundamentaram as escolas e classes especiais.

No segundo bloco, estudado por Mazzotta (2011), cujo foco são as iniciativas oficiais, observa-se a tentativa do governo federal em assumir a educação especial e inicia esta tentativa por meio de campanhas; contudo, é pertinente notar que, ao buscar assumir as responsabilidades inerentes a esta educação, permaneceram a presença e os interesses de certos grupos. A esse respeito, é preciso observar:

[...] fator relevante para uma investigação é constância de vínculos de alguns grupos com estrutura do poder público, mesmo em períodos marcados por condições políticas diferentes. Assim, por exemplo, antes, durante e depois da vigência do regime militar instaurado em 1964, a nível nacional, observa-se a continuidade da presença de certos grupos na condução da política de educação especial. (MAZZOTTA, 2011, p. 68).

Portanto, considerando o contexto de influência nacional para a implantação de uma política de educação inclusiva e levando em consideração o que sinalizou Mainardes (2006) e já evidenciado na introdução deste trabalho, sobre o contexto de influência do ciclo de políticas, vale lembrar que os discursos políticos são construídos através de disputas de grupos que influenciam e definem o que será do interesse das classes que representam. E as iniciativas particulares em prol da educação especial no Brasil não tinham como interesse que ela se tornasse pública e muito menos inclusiva, mas que permanecesse segregadora e apoiada e financiada pelos entes federativos.

As quatro campanhas empreendidas pelo governo federal tiveram a seguinte ordem: Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), instituída em 1957, instalada no INES, no Rio de Janeiro, e sua finalidade de educação e assistência abrangia todo o território nacional, sendo desativada anos depois por falta de dotação orçamentária. Em 1958, foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, ligada ao IBC, no Rio de Janeiro, e após um ano e meio sofreu alterações, deixou de ser vinculada ao IBC e passou a se chamar Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC), tendo como diretora executiva Dorina de Gouveia Nowill. Em 1960, foi a vez da Sociedade Pestalozzi e Apae

liderarem uma campanha, com o título de Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (Cademe) (MAZZOTTA, 2011).

Todas as campanhas foram instituídas por decretos e portarias. Contudo, a criação da Cademe veio acompanhada da criação de um Fundo Especial, de natureza bancária, em conta no Banco do Brasil S/A, que deveria ser constituído através de

[...] contribuições previstas no orçamento da União, estados e municípios, e de entidades paraestatais de economia mista; donativos, contribuições e legados particulares; contribuições de entidades públicas e privadas, nacionais e estrangeiras; venda eventual de patrimônio da campanha, além de dotações orçamentárias referentes a serviços educativos, culturais e de reabilitação. (MAZZOTTA, 2011, p. 56-57).

Como se observa, a Cademe foi uma campanha bem estruturada e, em mais de uma década de ação, três de seus diretores, cada um em um mandato, estavam ligados à Sociedade Pestalozzi e à Apae. Isso pode significar uma evidência de quais grupos e quais interesses estiveram e estão subjacentes à política de educação especial no Brasil.

A Cademe permaneceu ativa até criação de um órgão Central responsável pelo atendimento aos excepcionais no Brasil, o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), no ano de 1973. Fato que extinguiu todas as campanhas e reverteu para si o seu acervo financeiro, assim como o do IBC e do INES, sendo que estes dois últimos permaneceram como seus órgãos subordinados (MAZZOTTA, 2011).

Nota-se que o Cenesp foi criado após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 5 692/71, e esteve ativo até 1986, tendo como última diretora uma representante da Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro. Este órgão foi transformado em Secretaria de Educação Especial (Sespe), neste mesmo ano, como unidade central de direção superior, mantendo, com exceção do Conselho Consultivo, todas as competências do Cenesp. Também nesta Secretaria, o IBC e o INES permaneceram como órgãos autônomos, mas com supervisão ministerial. Pela primeira vez a sede do órgão específico da educação especial foi transferida do Rio de Janeiro para Brasília e isso fez com que certos componentes dos grupos interessados na manutenção da estrutura também se transferissem para lá (MAZZOTTA, 2011).

Se por um lado esses grupos de interesses, considerados pioneiros em iniciativas assistencialistas, intencionavam dirigir os destinos da educação especial, por outro os setores

públicos pouco se mobilizavam para sistematizar uma linha de ação em prol das pessoas com deficiência. Com as campanhas, foi possível notar que, em um dado momento, o foco era de atenção aos surdos; em outro, era aos cegos; em outro, eram os deficientes mentais, comprovando que não havia mapeamento e os organismos públicos desconheciam as reais condições das pessoas com deficiência no país, deixando a cargo da filantropia e das instituições particulares as principais decisões.

Em 1990, mais uma vez os assuntos da Educação Especial sofreram interferência, em virtude da reestruturação do MEC. A Sesp foi extinta e foi criada a Secretaria Nacional de Educação Básica (Seneb), acumulando as atribuições referentes à Secretaria anterior de forma provisória, pois no mesmo ano foi incluído na estrutura do MEC o Departamento de Educação Supletiva e Especial (Dese), com duração de apenas dois anos. O ano de 1992 foi a queda do presidente Fernando Collor e, conseqüentemente, houve reorganização dos Ministérios. Eis que ressurgiu, no MEC, a Secretaria de Educação Especial (Seesp), conduzida por Rosita Edler de Carvalho (MAZZOTTA, 2011).

Observa-se nessa trajetória a ocorrência de muitas interrupções e mudanças, que certamente comprometeram os investimentos na educação especial. Acompanhando os textos das Leis de Educação do país, também se observa que este não era o foco prioritário, já que na LDBEN nº 4 024/61, o Artigo 88 é econômico na força de uma Lei, ao determinar que “A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de enquadrá-los na comunidade.” (BRASIL, 1961, s.p). Cabe refletir qual seria o “sistema geral”. Na análise de Mazzotta (2011, p. 72), seriam “[...] os mesmos serviços organizados para a população em geral.” No Artigo 89 da referida Lei encontra-se abertura para os poderes públicos concederem tratamento especial aos excepcionais por meio de “[...] bolsas de estudos, empréstimos e subvenções [...]”, desde que sejam benefícios direcionados à iniciativa privada “[...] considerada eficiente pelos Conselhos estaduais de educação.” (BRASIL, 1961, s.p). Contraditoriamente, esta decisão, em vez de gerar a ampliação dos serviços públicos, patrocina a iniciativa privada.

A Lei nº 5 692/71 (com redação alterada pela Lei 7.044/82) dá um tratamento mais específico quando, no Artigo 9º, se reporta aos “[...] alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados [...]”, determinando que “[...] deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.”

(BRASIL, 1982, s.p). Mesmo admitindo “tratamento especial”, não ficou claro a que tratamento especial se referia, podendo levar a uma interpretação de viés segregador, colocando os alunos à margem do sistema regular de ensino.

Nas décadas de 60, 70 e 80 do século passado, pareceres do Conselho Nacional da Educação, Portarias interministeriais, diretrizes e decretos foram expedidos com vistas a delinear uma política de educação especial. Ao analisar estes documentos, Mazzotta (2011, p. 79) reflete a preponderância de um atendimento muito mais clínico, revelando “[...] uma tendência de configuração da educação especial no campo terapêutico (preventiva/corretiva) e não no pedagógico ou mais especificamente escolar.”

Em todos os documentos, o termo utilizado para se referir ao público alvo da educação especial até então foi “alunos excepcionais”. Conforme Mazzota (2011), é somente na Portaria Cenesp/MEC nº 69/86 que o termo “educando com necessidades especiais” é usado pela primeira vez. Todavia, a mudança do tratamento não implicou em mudança de atitude.

A possibilidade de mudanças se apresentou a partir promulgação da Constituição de 1988, por apresentar um texto mais enfático quanto à garantia de direitos para todos, e por deixar claro, no Artigo 208, os deveres do Estado com a educação para garantir “III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...]” (BRASIL, 1988, p.137). Este atendimento educacional especializado foi matéria de debate até 2008, quando a PNEE-EI detalhou o seu funcionamento. Todavia, o texto constitucional manteve, entre outras coisas, “[...] uma continuidade do compromisso, ou comprometimento, do poder público com a iniciativa privada, na medida em que este poderá destinar recursos públicos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas.” (MAZZOTTA, 2011, p. 84).

É pertinente destacar o teor da Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência²², sua integração social, entre outras providências, enfatizando, no Artigo 2º, a inserção de escolas especiais privadas e públicas no sistema educacional, concessão de bolsas de estudos aos educandos portadores de deficiência e matrícula em estabelecimentos públicos ou particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (BRASIL, 1989). A referida Lei ratificou a continuidade de escolas especiais públicas ou particulares (com concessão de bolsas) para aqueles alunos sem condição de serem integrados no sistema regular e, para os que

²² Nomenclatura utilizada nos textos legais do período indicado.

apresentassem tais condições, a garantia de matrícula, oferecendo assim apoio financeiro às instituições privadas em vez de investir nas públicas, e sedimentando o modelo excludente disfarçado de integração.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, instituído pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, foi concebido no frescor da Conferência Mundial sobre Educação para Todos que aconteceu em Jontiem, na Tailândia, em março de 1990, que trouxe em essência a garantia do direito de todos, bem como reproduziu garantias já exaradas na Constituição Federal de 1988, sobretudo no que concerne à garantia do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência. Na análise de Mazzotta (2011), representou uma direção para o exercício de direitos que até então apareciam em declarações pouco praticadas em virtude de falta de mecanismos eficazes.

A reforma educacional dos anos 1990, impulsionada pelo discurso dos direitos humanos, já discutido neste trabalho, não garantiu, inicialmente, uma política de educação especial de viés inclusivo. Prova disso é a Política de Educação Especial de 1994 cujo texto indica um movimento contrário à inclusão e orienta o processo de integração para aqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais.” (BRASIL, 2008, p. 3). Sendo assim, os alunos que pudessem ser integrados frequentariam a escola comum e os demais permaneceriam em classes e escolas especiais ou instituições assistencialistas. Esse condicionamento demonstra um retrocesso, quando parecia que os padrões de homogeneidade estavam em processo de desconstrução, conforme sinalizam os Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da Educação Especial. (BRASIL, 2010b, p. 13).

A possibilidade de novos olhares para a Educação Especial surgiu com a LDBEN nº 9 394/96, que dentro do processo da educação geral ainda não tinha destaque, muito menos prioridade nas políticas educacionais. A referida Lei, já no Artigo 4º, inciso III, define como sendo dever do Estado o “[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos

com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino [...]” (BRASIL, 1996, s.p).

Além disso, é dotada de um capítulo inteiro para esta modalidade de ensino com três artigos que caracterizam a natureza do atendimento educacional especializado e, de modo geral, traz a perspectiva positiva de uma educação especial mais ligada à educação escolar e ao ensino público (FERREIRA, 2011). O “atendimento educacional especializado” proposto na Lei veio contrapor o “tratamento especial” dos textos anteriores, mas ainda precisava de detalhamento, passando a ser motivo de consulta aos conselhos de educação.

A Resolução nº 2/2001 apresentou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, um documento orientador elaborado pós LDB para direcionar a Educação Especial enquanto parte integrante do sistema de ensino, contudo não definiu em termos claros o que seria e como se daria o atendimento educacional especializado.

Embora o texto tratasse como as escolas da rede regular deviam se organizar para a demanda, foi preciso esperar até 2007 para que outra Lei deliberasse sobre o financiamento das ações previstas, a de nº 11.494/07 – dispendo sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Nesse sentido, o Artigo 8º do Decreto nº 6.253/07, determinou que a Lei do Fundeb passaria a vigorar com as seguintes alterações, em seu Artigo 9º:

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

§ 2º - O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14. (BRASIL, 2007, s.p.).

Assim, as possibilidades de o aluno com deficiência frequentar a escola regular e receber atendimento educacional especializado no turno oposto ao do seu estudo se vislumbraram a partir da existência de financiamento dos custos desta ação.

Diante desse percurso nacional, em que pese muitos movimentos e documentos não tenham sido aqui abordados, aponta-se o trecho que encerra o diagnóstico da Educação Especial no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172/2001: “O grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola

inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana.” (BRASIL, 2001, s.p). Ao usar o verbo no futuro do pretérito (deveria), o relator indicou que está se referindo a um acontecimento futuro em relação a outro já ocorrido. Não havia ações anteriores. A educação inclusiva estava para nascer ainda, nas contradições, nos percursos, nos conflitos.

3.2.3 A análise do contexto de influência local

As influências locais que possibilitaram ao município de Tucano uma aproximação com a Educação Especial se resumem na criação da Apae local, na instituição do Sistema Municipal de Ensino, na criação de uma coordenação de educação inclusiva no âmbito municipal, nas ações decorrentes do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade no âmbito local e na aprovação do Plano Municipal da Educação.

A Apae de Tucano-BA foi criada no ano de 1999, conforme consta na Ata de Reunião de 03 de junho desse ano. Por sugestão de uma moradora recente do município, a então Secretária Municipal de Educação reuniu pessoas de diversos segmentos da sociedade, autoridades (Prefeito, Secretária do Bem-Estar Social, Secretária de Saúde, Coordenadora Estadual da Educação), além de pais de crianças, jovens ou adultos excepcionais²³, para criar a entidade, contando com a participação, nesta reunião, de uma delegada e sócia-fundadora da unidade de um determinado município baiano.

A referida delegada explanou sobre o papel da entidade e os procedimentos necessários para sua fundação e, a partir daí, foram oficializadas as pessoas que ocupariam as funções de presidente, vice-presidente, primeiro e segundo secretário, primeiro e segundo diretor financeiro, diretor de relações públicas e diretor jurídico (função que ficou em vacância por não haver, entre os presentes, pessoas com entendimento sobre leis). Foram formados, também, os conselhos deliberativo e fiscal e decidido como diretora a mesma pessoa que sugeriu para a Secretária de Educação a criação da entidade.

De acordo com os registros da ata, a representante da Apae falou sobre a importância das parcerias entre as secretarias de educação, saúde e bem-estar social e sobre o papel das referidas secretarias. Nesse ponto dos registros, observam-se informações incorretas a respeito de quem legalmente pode proceder diagnósticos de deficiência, sobre as causas da deficiência,

²³ Terminologia utilizada pelo movimento Apaeano.

de forma genérica, estarem atreladas a doenças e de como deve ocorrer o encaminhamento dos deficientes à escola regular.

[...] ressaltou a importância das parcerias que deverão ser feitas com a Secretaria do Bem-Estar Social que, através de uma Assistente Social, irá avaliar e diagnosticar os diversos casos apresentados, da Saúde com o trabalho relevante de prevenção das doenças que tornam as pessoas deficientes, e da Secretaria da Educação, responsável pelo encaminhamento dos deficientes à escola. (TUCANO/BA, 1999).

A criação da referida entidade foi publicada no Diário Oficial da Bahia em 15 de setembro de 1999²⁴ e em 25 de maio de 2001 o Projeto de Lei (PL) 002 a declarou de utilidade pública, ratificando seu *status* de entidade privada sem fins lucrativos de caráter cultural, assistencial e educacional. O fato é que seu caráter educacional não se evidenciou, no âmbito municipal, preocupação com a inclusão e escolarização de crianças, jovens ou adultos deficientes.

Embora no decurso do final dos anos 1990 e início dos anos 2000, os textos das diversas declarações internacionais já influenciassem os movimentos de inclusão e os documentos legais já trouxessem a orientação para que as matrículas das pessoas com deficiência ocorressem “preferencialmente” na rede regular de ensino, em Tucano, um pouco na contramão, abria-se uma instituição assistencialista, nos moldes da segregação, que permaneceu pelos anos seguintes com um trabalho de certa forma precário, mas que era o único na modalidade da Educação Especial. Kassir (2011) analisa a transição do paradigma da integração para o da inclusão e revela que grupos privados como as Sociedades Pestalozzi e Apae assumiram a responsabilidade pelo atendimento aos alunos com grau de deficiência mais comprometido e os menos comprometidos passaram a ser atendidos nas classes especiais das escolas públicas. Na inexistência destas, em Tucano, tudo continuou na Apae. A autora aponta que:

No decorrer dos anos 2000, essa posição começa a mudar quando o governo brasileiro, mais enfaticamente o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2006; 2007 – 2010), passa a implantar uma política denominada de “Educação Inclusiva”. Pressionado por oferecer atendimento aos alunos que possuem deficiências, desde 2003 o Governo Federal opta pela matrícula dessa população em salas comuns de escolas públicas, acompanhado (ou não) de um atendimento educacional

²⁴ Cópia do Diário Oficial nos arquivos da Semec de Tucano-BA.

especializado, prioritariamente na forma de salas de recursos multifuncionais. Para sustentação dessa política, o Decreto 6.571/2008 dispõe sobre o atendimento educacional especializado e modifica as regras do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para garantir recursos àqueles alunos que efetivamente estejam matriculados em escolas públicas e recebendo atendimento educacional especializado. (KASSAR, 2011, p. 72).

A educação especial no Brasil, conforme já evidenciado anteriormente, esteve sob a responsabilidade de instituições filantrópicas e privadas, inclusive. Nas palavras de Peroni (2009, p. 8), “[...] historicamente a educação especial foi considerada mais filantropia do que de direito. A partir da década de 1980, porém, ela entra para a pauta da universalização do direito à educação.” A autora ajuda a refletir sobre a Apae de Tucano, revelando o seu papel filantrópico e possibilita entender que, mesmo nesta dinâmica, foi por meio dela que o município passou a ter visibilidade da existência de pessoas com deficiência vivendo isoladas em suas casas sem qualquer tipo de assistência. O propósito inicial, então, foi o de mapear e prestar assistência a estas pessoas.

A instituição funcionou com o apoio do poder público municipal, tendo mais suporte de acordo com os interesses de cada gestão. Sem sede própria, dependendo dos recursos públicos para pagamento de aluguel da sede, dos profissionais e de outras questões de manutenção, com alimentação das crianças e adolescentes que a frequentavam e material de limpeza, enfrentou muitas dificuldades uma vez que os recursos oriundos de doações e de convênios não eram suficientes para todas as suas despesas.

A partir de 2005, quando os primeiros movimentos em prol da educação inclusiva foram desencadeados em Tucano, foi instaurada uma crise entre Apae e Semec, que será detalhada no capítulo que analisa o contexto da prática.

Em 2003, foi criado o Sistema Municipal de Ensino, instituído pela Lei 105/2003 e o Conselho Municipal de Educação (CME), por força da Lei 106/2003. Pela primeira vez no município, a Educação Especial foi tratada em um documento legal, nos seguintes termos:

Art. 33 – A Educação Especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de característica como altas habilidades, superdotação ou talentos.

Art. 34 – O atendimento será ofertado em consonância com a LDBEN nº 9.394/96.

Art. 35 – A plena integração nas classes regulares das escolas públicas municipais, dos educandos citados no artigo 33, de forma eficaz ao seu desenvolvimento e

aprendizagem, se dará através da atuação de professores, técnicos, pessoal administrativo e auxiliares preparados para atendê-los adequadamente.

Art. 36 – A avaliação diagnóstica desse educando será realizada observando o descrito nos incisos abaixo:

I – parecer avaliativo de profissionais especializados na área de saúde;

II – parecer avaliativo de profissionais especializados na área de educação;

III – parecer conclusivo exarado pela instituição especializada responsável pela análise final dos profissionais acima citados.

Parágrafo Único: Quando a integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no Sistema Regular de Ensino não se adequar ao disposto nos incisos I, II e III, realizar-se-á o seu atendimento em classes e escolas especializadas.

Art. 37 – Os níveis de abrangência desta clientela serão da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.

Se, conforme consta no Artigo 34 da Lei Municipal, o atendimento fosse ofertado segundo a LDBEN nº. 9 394/96, é importante questionar sobre a existência de serviços de apoio especializados nas escolas para atender a peculiaridade da ‘clientela’ da Educação Especial. Após as Leis Nacional e Municipal, as escolas do município não foram modificadas para esta realidade, possivelmente porque não havia intenção de os alunos saírem do interior da Apae, já que eram vistos como ‘clientes’.

Ainda em relação ao exarado na LDBEN, a Lei 105/2003, em seu Parágrafo Único, trata integração e inclusão como sinônimos, separando estas palavras por barra (/), como se houvesse relação entre esses conceitos e como se fosse incluir atendendo os alunos em classes especializadas, conforme orienta o parágrafo. Mendes (2010a, p. 30), colabora com a seguinte reflexão:

[...] estabelecendo um mecanismo mais sutil de exclusão, houve o fortalecimento do sistema paralelo e segregado de ensino, que nem trouxe benefícios políticos nem atendeu aos objetivos para os quais elas foram criadas tal como a propagada integração escolar e social de alunos com deficiências.

Outra questão relevante está no Artigo 36, quando trata da avaliação diagnóstica, ratificando que a proposta municipal está amparada pelo modelo clínico e dotando a instituição especializada, que em Tucano tratava-se da Apae, de poder para emitir parecer conclusivo sobre a possível integração do aluno na escola regular. Como não se registrou a matrícula de alunos com deficiência na escola pública de ensino regular entre os anos 2000 e 2005, isso leva a crer que a prática era mantê-los na instituição especializada. O que não se previu é que, com institucionalização da educação na perspectiva inclusiva, os dados do censo

escolar apresentados pelos órgãos como Apae e escolas especiais chamaram a atenção do MEC e isso fez com que os municípios brasileiros fossem convocados para participarem do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.

O referido programa foi apresentado pelo MEC à gestora da Semec, em 2005, com o objetivo de disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar o processo de implementação e consolidação do Programa nos municípios brasileiros (BRASIL, 2005). A realidade da educação como direito de todos e a escola como espaço das diferenças teve suas primeiras discussões, em Tucano, nesse período, e como município-polo do referido Programa, mediante ao acordo firmado com o MEC/Seesp, a educação municipal se encaminhou para uma perspectiva diferente daquela praticada, a começar pela garantia da matrícula de alunos com deficiência nas salas de aula regulares.

Ao assumir a gestão municipal, neste mesmo ano, a Secretária da Educação verificou que, dentre as correspondências oficiais, havia uma carta enviada ao Prefeito, convidando Tucano para fazer parte do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, já como município-polo do referido Programa. Para tanto, seria necessário, como primeira ação, a inscrição de dois técnicos da Semec para participarem, em agosto do mesmo ano, do Seminário Nacional de Formação. Após esta formação, o município, de posse das informações, encaminhou ao MEC/Seesp os seguintes documentos: Carta de Acordo e Termo de Referência, devidamente assinados pelo Gestor Municipal e o Projeto do Curso de Formação de Gestores e Educadores.

A partir da participação do município na formação de técnicos em nível nacional e do encaminhamento dos documentos que firmaram acordo da gestão municipal com o MEC/Seesp, a Semec iniciou um conjunto de ações disseminadoras dos princípios da educação inclusiva em toda a rede municipal de ensino, porém, foi somente em 2008, que as discussões e os primeiros atos da educação inclusiva foram apontados na elaboração de um documento: o PME, que teve suas bases nas orientações do MEC e em movimentos locais, conforme descrito na versão final do referido documento, cuja vigência seria para o decênio 2010 - 2019.

[...] em todos os núcleos escolares mini-conferências, de modo a ouvir os anseios das comunidades locais e escolares, culminando este processo democrático com a primeira Conferência Municipal de Educação, em 2007, tendo como tema: Plano Municipal de Educação: mobilizar, agir, refletir

para a construção de um município educador (PME – TUCANO, 2010 - 2019, p. 5).

Deste movimento, resultou o PME, elaborado por uma equipe da Semec formada pela secretária municipal da educação, uma coordenadora, uma orientadora pedagógica e um técnico. Tanto este documento, no que concerne às diretrizes, objetivos e metas acerca da Educação Especial, quanto a PNEE-EI de 2008 serão analisados com profundidade no próximo capítulo, que trata do contexto de produção do texto político.

Este capítulo concentrou a análise do contexto de influência e, no seguinte, será analisado o contexto da produção do texto político, a partir do documento da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e do tópico do Plano Municipal da Educação de Tucano que trata das diretrizes, objetivos e metas da Educação Especial.

4 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO TEXTO

Neste capítulo, serão analisados dois textos que foram produzidos dentro do período relacionado pela pesquisa: um de âmbito nacional e outro municipal, entendidos aqui como os que apresentam um teor mais explícito da proposta de Educação Especial na perspectiva inclusiva em cada um dos entes federativos que representam. Trata-se da PNEE-EI (BRASIL, 2008) e do tópico que aborda a modalidade da Educação Especial, no PME de Tucano, cujo início da elaboração também é de 2008.

4.1 DA POLÍTICA NACIONAL PARA A POLÍTICA LOCAL

Segundo Mainardes (2006, p. 52), “[...] os textos políticos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico da sua produção.” Partindo deste esclarecimento e sabendo que o documento da PNEE-EI (BRASIL, 2008) já foi muito bem analisado por estudiosos como Prieto (2010), Bueno (2013), Kassar (2011), entre outros, far-se-á, então, uma síntese do contexto e das condições em que ele foi produzido, seus autores, principais conceitos que ele traz, incorporando os depoimentos dos gestores que participaram desta pesquisa.

É importante retomar o que já evidenciou Prieto (2010), sobre a PNEE-EI (BRASIL, 2008) ter um documento precedente, que é o da Política Nacional de Educação Especial de 1994, com versão preliminar publicada neste mesmo ano, tendo como secretária da Seesp a professora Rosita Edler de Carvalho. Este foi um documento pautado no paradigma da integração, denotado pela forma como esta Política definiu a classe comum:

Ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também estão matriculados, em processo de integração educacional os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais. (BRASIL, 1994, p. 19).

O cenário no qual esta Política de 1994 foi construído ainda estava fortemente ligado ao modo de entender que o lugar das pessoas com deficiência deveria ser nas escolas e classes especiais. Isso é perceptível quando o texto demarca que o público alvo da Educação Especial precisa apresentar as mesmas condições de aprendizagem, o mesmo ritmo dos alunos ditos

normais, como se isso fosse possível a todas as pessoas, configurando uma concepção homogeneizadora, pautada na igualdade e não na equidade (CARVALHO, 2013).

Quando, em 2003, uma nova equipe assumiu a Seesp, instaurou-se no país um movimento em favor de uma educação para todos, e a “[...] educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola e da superação da lógica da exclusão.” (BRASIL, 2008, s.p). As ações desta Secretaria resultaram na PNEE-EI, de 2008, e toda a trajetória que compõe os Marcos Históricos e Normativos da Educação Especial foi considerada pelo Grupo de Trabalho responsável pela elaboração do documento da nova Política de Educação Especial, desta feita na perspectiva inclusiva.

Conforme consta no documento da PNEE-EI de 2008, foi nomeado um Grupo de Trabalho pela Portaria Ministerial nº. 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº. 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Compuseram o grupo as gestoras da Seesp Claudia Pereira Dutra, Cláudia Maffini Gribosky e Denise de Oliveira Alves e os pesquisadores e professores Antônio Carlos do N. Osório (UFMS), Cláudio Roberto Baptista (UFRGS), Denise de Souza Fleith (UnB), Eduardo José Manzini (Unesp – Marília), Maria Amélia Almeida (Ufscar), Maria Tereza Égler Mantoan (Unicamp), Rita Vieira Figueiredo (UFC), Ronice M. de Quadros (UFSC) e Soraia Napoleão Freitas (UFSM).

O resultado deste trabalho foi um texto estruturado com os seguintes tópicos: introdução, marcos históricos e normativos, diagnóstico da Educação Especial, objetivo da PNEE-EI, alunos atendidos pela Educação Especial, Diretrizes da PNEE-EI, e que teve a incumbência de orientar a produção de marcos normativos na perspectiva da inclusão. Sobre esta característica do documento, entende-se que:

É possível dizer, neste caso, que o termo política, usado para a nomeação do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva [...] pode ser compreendido com o sentido de um ‘marco de referência’, um texto orientador. Sendo um documento orientador, sistematiza as produções de normativas, as quais validam a perspectiva inclusiva. Ou seja, embora o documento tenha sido publicado em 2008, ele é o resultado da trajetória histórica. Neste sentido, observo que sua publicação constitui-se em um marco para o cenário da Educação Especial. (SANTOS, 2012, p. 9).

Nesse sentido, o texto que o documento apresenta, muito embora evidencie o redimensionamento da educação especial em nosso país, não encerra em si uma determinação a ser seguida. Bueno (2013), ao abordar o tema das políticas educacionais e analisar alguns

documentos, como a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN nº 9.394/96, em vigor, a Resolução nº 2/2001, concorda com Santos (2012) e traz a seguinte compreensão:

Diferentemente dos documentos legais até agora analisados, a ‘Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva’, publicada em 2008, não tem, segundo meu juízo, o mesmo caráter fático, mas pode ou não ser seguida, pois se trata de uma proposição de governo e não de Estado. Tanto é assim, que não depende de aprovação das câmaras institucionais, como o Poder Legislativo, ou o Conselho Nacional de Educação, bem como não tem poder sobre as políticas das unidades federadas e dos municípios, servindo como documento norteador, mas sem o caráter fático da legislação. (BUENO, 2013, p. 31).

Na ausência desse caráter fático²⁵, apontado por Bueno, a PNEE-EI (BRASIL, 2008) se encaminhou para uma perspectiva de não obrigatoriedade. Por isso, fez-se necessário que dessa Política emanassem textos legais, como decretos, resoluções e pareceres a fim de validar o que estava posto no documento e, para além dele, detalhar sua proposta.

O tópico I do documento, a introdução, anuncia que o movimento pela educação inclusiva ocorre em nível mundial, em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando sem qualquer forma de discriminação. Estas prerrogativas apareceram sobremaneira nos discursos e nos documentos legais produzidos até então, todavia faltavam diretrizes claras que focalizassem a educação na perspectiva da educação inclusiva. Os autores da PNEE-EI trouxeram uma compreensão do seu conceito:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 1).

Este tópico reporta, também, aos referenciais para construção de sistemas educacionais inclusivos, material produzido pela Seesp em 2004, tratando da organização de escolas e classes especiais, que precisavam passar por mudanças estruturais e culturais a fim de possibilitarem o atendimento de todos os alunos. Nesse sentido, a PNEE-EI (BRASIL, 2008) foi apresentada pelo MEC/Seesp pretendendo “[...] acompanhar os avanços do conhecimento e as lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.” (BRASIL, 2008, p. 1).

²⁵ De ou relativo ao fato jurídico (FERREIRA, 1986)

No tópico II, a PNEE-EI (BRASIL, 2008) apresenta, nos Marcos Históricos e Normativos, elementos que justificam a sua elaboração, denotando influências do campo da história, da legislação e dos interesses que diferentes grupos, classes e agências, a exemplo da ONU e da Unesco, incorporam para a criação da política em processo de elaboração. A nova política de Educação Especial rende, então, ao sistema educacional brasileiro, o fomento para o ingresso das pessoas com deficiência nas escolas da rede regular, indicando a necessidade de mudanças para atender às novas demandas, decorrentes dos processos de inclusão.

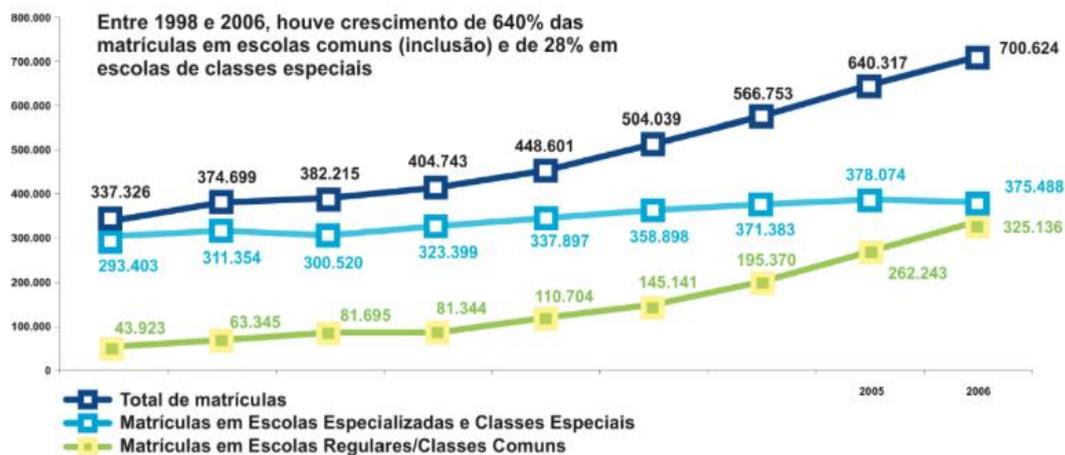
Para Mantoan (2011), a Educação Especial promovida até 2008 tinha como principal característica a exclusão dos alunos dos ambientes comuns de escolarização para mantê-los em classes e escolas especiais e essa realidade distanciava-se dos avanços obtidos em prol da inclusão escolar e da oposição ao preconceito e discriminação. As ideias de Mantoan sinalizam que o texto de 2008 abre perspectivas para um novo sentido da diferenciação. Não mais para separar, segregar, excluir, mas propondo novas concepções, nas quais no lugar do velho modelo de uma educação especial substitutiva do ensino comum para os alunos com deficiência passe a existir uma educação complementar para esses alunos e alunas, funcionando como suporte e, muito mais que acesso, eles passem a ter participação progressiva e permanência nas salas do ensino regular, com o máximo de autonomia possível.

O tópico III apresenta o diagnóstico²⁶ da Educação Especial com base no Censo Escolar, realizado anualmente em todas as escolas de Educação Básica, considerando indicadores como: matrícula, acessibilidade arquitetônica e formação inicial dos professores atuantes na Educação Especial. Este documento toma como base inicial o ano de 1998 e final o ano de 2006.

A matrícula da Educação Especial evoluiu entre 1998 e 2006. Observa-se, no gráfico a seguir, o comportamento dessa matrícula, cujos números revelaram que houve crescimento desse indicador, tanto nas escolas comuns quanto nas escolas de classes especiais. Contudo, o aumento do número de alunos nesta última demonstrou-se tímido, o que pode ser analisado como resultado do movimento pela inclusão que se intensificou mais a partir do início do século XXI, mesmo que o paradigma da integração ainda fosse prevalente.

²⁶ Os dados apresentados referentes à matrícula, acessibilidade arquitetônica, formação inicial dos professores da Educação Especial constam na PNEE-EI de 2008.

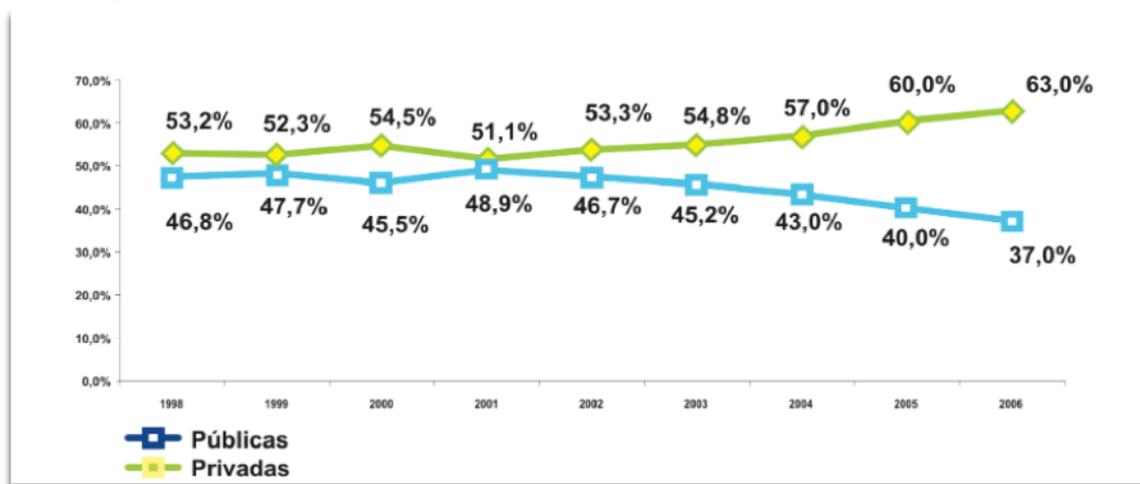
Gráfico 1: Evolução das matrículas na Educação Especial, entre 1998 e 2006 – Brasil.



Fonte: BRASIL (2008)

Outro aspecto apresentado em relação a esta matrícula é o *locus* público ou privado. O gráfico seguinte mostra que a sua diminuição nas instituições privadas impulsiona o crescimento nas públicas, tendo em vista que está havendo uma abertura para a inclusão dos alunos com deficiência nas classes regulares. Nesse diagnóstico, são apresentados, também, os números da matrícula, por etapa de ensino, evidenciando um índice de maior crescimento entre 1998 e 2006 no Ensino Fundamental.

Gráfico 2: Distribuição das matrículas na Educação Especial, entre 1998 e 2006, nas esferas públicas e privadas.



Fonte: BRASIL, 2008

O diagnóstico indica, ainda, que o número de escolas com matrícula na Educação Especial aumentou de 6.557 (seis mil, quinhentos e cinquenta e sete) em 1998 para 54.412 (cinquenta e quatro mil, quatrocentos e doze) em 2006. Deste total, 2.724 (dois mil setecentos e vinte e quatro) são escolas especiais, 4.325 (quatro mil trezentos e vinte e cinco) são escolas comuns com classes especiais e 50.274 (cinquenta mil, duzentos e setenta e quatro) são escolas de ensino regular com matrículas de alunos deficientes nas classes comuns.

Os dados sobre acessibilidade arquitetônica mostrados no documento indicaram que os prédios escolares tinham índices baixos de adequação em sanitários: 14% em 1998 e 23,3% em 2006. Neste mesmo ano, 16,3% das 54.412 existentes já contavam com vias e dependências adequadas. O índice de acessibilidade geral nas escolas de Educação Básica era de 12%.

A formação inicial de professores que atuam na Educação Especial foi outro indicador que se modificou ao longo desse período. Em 1998, não foi declarado no Censo Escolar professor com curso específico para atuação na Educação Especial, mas, em 2006, de um total de 54.625 professores nessa função, foram declarados 77,8 com curso específico (BRASIL, 2008).

Este diagnóstico é do período inicial decorrente da disseminação dos ideais de educação na perspectiva inclusiva, que teve como base o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Conhecendo esta realidade, o documento apresentou no tópico IV o objetivo da PNEE-EI (BRASIL, 2008), pretendendo assegurar:

acesso à participação e à aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Comparando este objetivo com o da Política de Educação Especial de 1994, nota-se neste intenções mais explícitas, que demonstram quais pontos devem ser prioritários. A Política anterior, em vez de detalhar suas intenções, sugere “criar condições adequadas”, sem mencionar quais aspectos priorizaria para garantir o “exercício pleno da cidadania”, conforme se observa a seguir:

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 pleno da cidadania (BRASIL, 1994, s.p).

Ao tratar do público alvo atendido pela Educação Especial, no tópico V, o documento de 2008 desintegra uma ideia há muito tempo vigente: a de que esta modalidade de ensino deveria ser organizada paralelamente à educação regular, pois seria a maneira mais apropriada de atender aos alunos que sofressem “[...] qualquer inadequação com relação a estrutura organizada pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 2008, p. 14). Nesse sentido, a Educação Especial na perspectiva inclusiva “[...] passa a integrar a proposta da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades /superdotação” (idem, p. 15)

As diretrizes da PNEE-EI (BRASIL, 2008), além de definir a Educação Especial enquanto modalidade de ensino transversal a todos os níveis e etapas da escolaridade, indicam que a ela cabe disponibilizar recursos, serviços e orientações de como utilizá-los para que o processo ensino-aprendizagem aconteça nas turmas comuns do ensino regular. Um dos principais focos do conjunto de instruções do documento é o AEE, que deve ocorrer de forma complementar e suplementar aos estudos regulares e jamais substitutiva à escolarização. Este atendimento reúne programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, tecnologias assistivas, sempre vinculados com a proposta pedagógica da escola regular.

Há, ainda, que considerar, conforme apresentado também nas diretrizes, o melhor momento de incluir. Quanto mais cedo as crianças com deficiência chegarem à escola para receberem estimulação precoce, ao mesmo tempo em que devem receber o apoio de outros serviços, maiores são as possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem.

Assim, cabe principalmente à família, a maior parceira para que um processo de inclusão tenha êxito, encaminhar a criança desde a mais tenra idade para os espaços apropriados, servindo-lhe de suporte para vencer os limites da deficiência e encontrar cada vez mais os caminhos das potencialidades. Dessa forma, Mendes (2010a) reforça a importância de a inclusão das crianças com deficiência começar na Educação Infantil, e considera ser esta etapa o “marco zero” da implantação inicial de diretrizes políticas para inclusão.

As diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apontam, também, para a ampliação dos processos de inclusão nas demais modalidades de ensino, tanto na educação básica quanto na educação superior e faz esclarecimentos sobre os profissionais e a formação necessária para a atuação em salas de aula comum, salas de recursos e centros de atendimento educacional especializados.

Ao tratar da formação profissional exigida para atuar na Educação Especial, o documento evidencia a obrigatoriedade de uma formação geral e conhecimentos específicos da área, sobretudo para a atuação no atendimento educacional especializado:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da sua área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo, e interdisciplinar da atuação nas salas comuns, do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de ensino superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos da educação especial (BRASIL, 2008, p. 17).

A formação profissional a que se refere a PNEE-EI (BRASIL, 2008) é a do profissional do AEE, aquele que desenvolve seu trabalho na sala de recursos. Esta formação foi oferecida por meio de cursos na modalidade à distância, embora de forma desproporcional no que diz respeito às vagas e à demanda do país. No entanto, a formação dos docentes das turmas regulares, aqueles que desenvolvem o trabalho na sala de aula regular, com alunos com deficiência incluídos, a referida Política não traz nenhum tipo de orientação, porém, reporta-se, no tópico dos marcos históricos e legais, à Resolução CNE/CP nº 1/2002. Tal Resolução, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, deixa a cargo das instituições de nível superior esta tarefa, prevendo, na organização curricular, “[...] formação docente voltada para a atenção à diversidade, e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades especiais” (BRASIL, 2008, p. 4)

No que diz respeito à articulação intersetorial na implementação das políticas públicas, as diretrizes da PNEE-EI (BRASIL, 2008) tratam da importância do uso dos conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo com vistas ao desenvolvimento de parcerias com outras áreas, buscando acessibilidade arquitetônica, atendimento de saúde, promoção de assistência social, trabalho e justiça (BRASIL, 2010, p. 24).

Em decorrência da PNEE-EI (BRASIL, 2008), constata-se a produção de atos normativos como o Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o AEE, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei 9.394/96 e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253/07; o Decreto nº 6.949/09, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York em 30 de maio de 2007; a Resolução MEC/CNE/CEB nº 4/2009, com as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Todavia, a partir de 2011 registra-se a publicação de outros atos normativos que podem significar retrocessos aos avanços já conquistados, como o Decreto nº 7.611/11, que dispõe sobre a Educação Especial, o AEE e dá outras providências e revoga, na íntegra, o Decreto nº 6.571/2008, e o de nº 7.612/11, que institui o plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Plano Viver sem Limite, como também a meta 4 do PNE 2014-2024.

Com estes novos documentos é como se algumas conquistas fossem usurpadas das pessoas com deficiência, por exemplo, o que está exarado no Artigo 8º do Decreto nº 7.611/11: “Serão consideradas, para a Educação Especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais e especializadas”. Onde se lê “educação especial” deveria ser “atendimento educacional especializado”, conforme mencionado nos documentos anteriores.

Outro retrocesso ficou evidenciado no texto final do PNE (2014). Na primeira versão da meta quatro, o texto explicitava: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino” (BRASIL, 2011). Como se vê, era um texto sem as amarras do termo “preferencialmente” e, por pressão de diversos grupos envolvidos, que não concordavam com o fato de a Educação Especial ser oferecida exclusivamente no ensino regular, não foi aprovado. Na versão final do PNE, a meta quatro foi aprovada da seguinte forma:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Para a modificação da referida meta, alegou-se a necessidade de dar opção de escolha, sobretudo às famílias, para decidirem sobre os espaços educacionais frequentados por seus filhos, porém, a mensagem subliminar existente é a de manutenção das classes e escolas especiais privadas, suscitando a compreensão de que é para o atendimento da à lógica de mercado presente no Estado neoliberal.

4.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TUCANO – BA

No contexto do município de Tucano foram produzidos, até então, dois textos com partes do seu conteúdo dedicado à Educação Especial. O primeiro, a Lei 105/2003, já analisado no capítulo anterior, teve como base o paradigma da integração, considerou esta como sinônimo de inclusão e contribuiu para manter, no âmbito municipal, a configuração que a APAE vinha delineando, já que esta era a única instituição existente para assuntos dessa modalidade de ensino. O segundo, trata-se do PME, elaborado para o decênio 2010-2019, buscando cumprir as prerrogativas do MEC, e conforme o Documento Norteador para Elaboração do Plano Municipal da Educação – PME (2005). As mobilizações para sua construção envolveram mini-conferências nas escolas e uma conferência municipal de Educação, realizada em 2007, conforme já foi abordado também no capítulo anterior, para, a partir desse movimento, proceder à produção escrita do documento.

Organizado em quatro blocos, esse PME traz a caracterização do município, na qual apresenta aspectos históricos, geográficos, demográficos, socioeconômicos e socioculturais; o diagnóstico da educação em todos os seus níveis e modalidades de ensino; as diretrizes, objetivos e metas previstas para a década do Plano; e as diretrizes da política de gestão educativa. Para os interesses desta pesquisa, analisa-se o bloco que trata das diretrizes, objetivos e metas da modalidade Educação Especial.

No que diz respeito à modalidade da Educação Especial, o PME apresentou um diagnóstico, seguido das diretrizes e dos objetivos e metas para a década da educação. O diagnóstico aborda como decorreu o início de uma educação na perspectiva inclusiva, desconsiderando o histórico da Educação Especial anterior a 2008, que envolve as contribuições da APAE no mapeamento do público-alvo dessa modalidade no âmbito

municipal e que produziram os dados do Censo Escolar, gerando visibilidade à quantidade deste público em Tucano.

Partindo desses dados o município se transformou em pólo do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade e, por meio dele, foram desencadeadas ações como a realização de dois cursos de formação de professores e gestores em educação inclusiva, envolvendo mais 35 municípios da sua área de abrangência, a aquisição de duas salas de recursos multifuncionais, um laboratório de informática e dois cursos de formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na metodologia de educação à distância.

De acordo com o PME, este cenário reconfigurou o desenho da matrícula no município, que em 2007 se apresentava conforme tabela a seguir:

Tabela 1: Matrícula de Educação Especial no Município de Tucano por necessidade e nível de ensino (2007)

Necessidades	Nível de ensino				Total
	Ed. Infantil	1º ao 5º ano	6º ao 9º ano	Ens. Médio	
Deficiência visual	-	13	-	-	13
Deficiência mental	-	31	02	-	33
Deficiência física	-	8	02	-	10
Deficiência auditiva	01	07	08	-	16
Deficiências múltiplas	-	05	01	-	06
Altas habilidades	-	-	-	-	-
Total	01	64	13	-	78

Fonte: Plano Municipal de Educação (TUCANO, 2008)

O documento, ainda no diagnóstico, explicita que oferece a esses alunos atendimento no turno oposto aos estudos, para acompanhamento com profissionais do AEE na sala de recursos e na APAE, que conta com o suporte de uma fonoaudióloga, como também os “orientadores pedagógicos dos núcleos escolares são orientados a incluir nas reuniões de planejamento sessões de estudo de textos e recursos para garantir a formação em serviço voltada para a inclusão” (PME, 2008, p. 75). Além disso, o referido documento ressalta que a falta de um centro de atendimento educacional especializado representa fragilidade para o desenvolvimento de uma educação na perspectiva inclusiva, pois existe uma demanda razoável para ser abarcada apenas por duas salas de recursos multifuncionais e o suporte fonoaudiológico oferecido na APAE.

Assim, a partir desse diagnóstico, o PME apresentou como diretrizes, objetivos e metas o disposto no quadro seguinte:

Quadro 4: Diretrizes, objetivos e metas da modalidade Educação Especial de Tucano-BA

Diretrizes	
<p>1. Planejar as ações da Educação Especial, voltando-se para os âmbitos social e educacional, sendo que o primeiro possibilite a garantia dos direitos aos alunos com necessidades especiais de forma a minimizar e até sanar as barreiras sociais enfrentadas por estes cidadãos e o segundo voltando-se para aspectos pedagógicos e administrativos no que concerne à qualificação dos profissionais envolvidos nessa modalidade de ensino, adequação dos espaços físicos, equipamentos, materiais pedagógicos.</p> <p>2. Articular formas de cooperação entre os setores da educação, saúde e assistência, uma vez que o atendimento aos educandos com necessidades especiais envolve especialistas da área de saúde e da psicologia, não só objetivando o uso racional de recursos como apoio para o diagnóstico de déficits sensoriais até as terapias específicas.</p> <p>3. Oferecer atendimento educacional especializado a crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais aplicando estratégias de estimulação para o desenvolvimento físico sensório-perceptivo, motor, sócio-afetivo, cognitivo e da linguagem, mediante o trabalho nos centros de atendimento especializado, a exemplo das salas de recursos multifuncionais, APAE e convênios com outras instituições.</p>	
Objetivos	Metas
<p>1.Promover, em parceria com a SEESP/MEC, cursos de formação de professores para o trabalho em classes com inclusão de alunos com necessidades especiais e para o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais;</p>	<p>1.Promover, em parceria com a SEESP/MEC, nos primeiros 5 anos do Plano Municipal da Educação, cursos para a formação de 50% dos professores para o trabalho em classes com inclusão de alunos com necessidades especiais e para o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais e os outros 50% durante os 5 anos restantes.</p>

4. O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO TEXTO POLÍTICO QUE DEU INÍCIO À POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

<p>2. Dotar a Secretaria de Educação de uma equipe multidisciplinar para o diagnóstico e acompanhamento das crianças portadoras de necessidades educacionais especiais e/ou dificuldades de aprendizagens.</p>	<p>2. Nos três primeiros anos do plano, dotar a Secretaria de Educação de uma equipe multidisciplinar com psicopedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, neuropediatra e psiquiatra, para o diagnóstico e acompanhamento das crianças portadoras de necessidades educacionais especiais e/ou dificuldades</p>
<p>3. Criar e executar programas de orientação e apoio aos pais de crianças com necessidades educacionais especiais a fim de evitar um processo educativo de forma isolada.</p>	<p>3. Criar e executar, nos três primeiros anos do Plano Municipal da Educação, em parceria com a Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social, programas de orientação e apoio aos pais de crianças com necessidades educacionais especiais a fim de evitar um processo educativo de forma isolada.</p>
<p>4. Adequar as escolas com infraestrutura e recursos pedagógicos que atendam as pessoas com necessidades educacionais especiais.</p>	<p>4. Nos primeiros três anos do plano adequar as escolas com infraestrutura e recursos pedagógicos que atendam as pessoas com necessidades educacionais especiais e garantir, no período de vigência deste Plano, que 100% das novas unidades escolares sejam construídas atendendo os padrões mínimos de infraestrutura.</p>
<p>5. Manter e ampliar parceria com a APAE salas de recursos multifuncionais e outros órgãos para suporte ao atendimento educacional especializado.</p>	<p>5. No primeiro ano do Plano Municipal da educação reestruturar a APAE e as salas de recursos multifuncionais, transformando-as em centros de atendimento educacional especializado.</p>

4. O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO TEXTO POLÍTICO QUE DEU INÍCIO À POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

<p>6. Assegurar que estudos individuais e coletivos sobre inclusão sejam feitos nas reuniões quinzenais de professores e orientadores pedagógicos.</p>	<p>6. Baixar portaria, no primeiro ano do plano, que regulamente e assegure os estudos individuais e coletivos sobre inclusão nas reuniões quinzenais de professores e orientadores pedagógicos.</p>
<p>7. Realizar censo educacional interno para identificar o número real alunos com necessidades educacionais especiais com vistas a proporcionar-lhes a inclusão escolar e o atendimento educacional especializado.</p>	<p>7. Realizar, no primeiro ano do plano, censo educacional interno para identificar o número real alunos com necessidades educacionais especiais com vistas a proporcionar-lhes a inclusão escolar e o atendimento educacional especializado.</p>
<p>8. Transformar a APAE em um centro de atendimento educacional especializado, devidamente equipado e com os profissionais habilitados ao desenvolvimento do trabalho.</p>	<p>8. Durante os primeiros cinco anos da década, transformar a APAE em um centro de atendimento educacional especializado, devidamente equipado e com os profissionais habilitados ao desenvolvimento do trabalho.</p>
<p>9. Garantir, em parceria com a área de saúde, a efetivação a realização de testes de acuidade visual e auditiva para os alunos de educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos que apresentarem sinais de dificuldade auditiva e visual, de forma a detectar problemas e oferecer apoio adequado a essas pessoas.</p>	<p>9. Garantir, nos três primeiros anos do plano, em parceria com a área de saúde, a realização de testes de acuidade visual e auditiva para 40% dos alunos de educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos que apresentarem sinais de dificuldade auditiva e visual, de forma a detectar problemas e oferecer apoio adequado a essas pessoas e, a cada triênio, mais 30%, de forma que no final da década seja atingido o percentual de 100%.</p>

Fonte: PME (2008)

Embora o quadro anterior explicita a primeira forma de sistematização e direcionamento da Educação Especial no âmbito do município, é pertinente compreender que a Educação Especial na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência nas escolas e classes regulares representa um grande desafio para a gestão educacional e para a sociedade, pois requer olhares, práticas de gestão e práticas pedagógicas que atinjam às pessoas com deficiência dentro dos espaços comum a todos. Nesse sentido, o PNE 2014 - 2020 indica a universalização do acesso à educação básica para a população de 4 (quatro) até 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014), apesar dessa indicação esteja condicionada ao termo ‘preferencialmente’.

É importante situar que as diretrizes e, por conseguinte, os objetivos e metas da Educação Especial do município de Tucano, foram elaborados concomitante às discussões para a construção da PNEE-EI, de 2008, em nível nacional. Sendo assim, entende-se que os encontros promovidos pelo Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, ocorridos no Distrito Federal e em vários Estados brasileiros, a partir de 2003, e o conjunto de materiais orientadores que a SEESP encaminhou aos municípios-pólos para uso próprio e para distribuição aos municípios de abrangência, constituíram um eixo de formação importante para a equipe gestora deste município, inclusive embasando a elaboração das referidas diretrizes e dos objetivos e metas da Educação Especial no PME.

Os materiais recebidos pelo município de Tucano-BA foram os seguintes:

a) Série: Saberes e Práticas de Inclusão (Ensino Fundamental) (2005):

- Caderno do Coordenador e do Formador;
- Recomendações para a Construção de Escolas Inclusivas;
- Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais de Alunos Surdos;
- Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais de Alunos com Deficiência Física/Neuro-motora;
- Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais de Alunos com Altas Habilidades/superdotação;
- Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais de Alunos com Baixa Visão;
- Avaliação para identificação das Necessidades Educacionais Especiais.

b) Série: Educação Inclusiva (2004; 2005):

- A Fundamentação Filosófica;
- O Município;
- A Escola ;
- A Família.

c) Coleção: Saberes e Práticas da Inclusão Educação Infantil (2005):

- Introdução;
- Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento;
- Dificuldades acentuadas de aprendizagem – Autismo;
- Dificuldades acentuadas de aprendizagem – Deficiência Múltipla;
- Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Deficiência Física;
- Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Surdo-cegueira/ Múltipla Deficiência Sensorial;
- Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Surdez;
- Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Deficiência Visual;
- Altas Habilidades.

d) *Kit* “Formação Continuada à Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (2007):

- Atendimento Educacional Especializado – Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas;
- Atendimento Educacional especializado - Deficiência Visual;
- Atendimento Educacional especializado - Deficiência Mental;
- Atendimento Educacional especializado - Deficiência Física;
- Atendimento Educacional especializado - Surdez;
- Acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular (cartilha).

Além desses materiais, outros foram encaminhados pelo INES e pelo IBC, aos municípios, para subsidiarem a formação e as práticas docentes, a exemplo de CD contendo dicionário de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), DVD com clássicos infantis em LIBRAS, *kit* com reglete e cadernos com pauta ampliada.

Foram as formações decorrentes dos seminários nacionais e locais promovidos por intermédio do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, os cursos por meio da metodologia à distância e esses materiais supracitados que possibilitaram a construção de conhecimentos que subsidiaram as equipes estratégicas na realização de todas as etapas de construção do PME.

As três diretrizes que constam no PME apontam para o direito à educação, a qualificação dos profissionais envolvidos na Educação Especial, a intersectorialidade e o AEE. No entanto, assim como o documento da PNEE-EI (BRASIL, 2008), deixa de fora atenção à sala de aula e ao docente do ensino regular, sendo justamente esse profissional que se sente despreparado para as novas demandas da educação.

Observa-se que a gestão municipal, por meio do PME, procurou inicialmente manter a parceria com a APAE, mas objetivou transformá-la em centro de atendimento educacional especializado. Essa intenção, conforme se verá no capítulo seguinte, que analisará o contexto da prática, foi concretizada, respaldada na insistência da referida instituição em manter os alunos segregados, sem frequentarem a escola regular.

A articulação intersectorial foi introduzida no PME de forma tímida, apenas com a secretaria de saúde, e com fins de a efetivação de testes de acuidade visual e auditiva para os alunos que apresentassem sinais de dificuldade auditiva e visual, de forma a detectar problemas e oferecer apoio adequado a essas pessoas. Ações intersectoriais podem se expandir por outras secretarias municipais, contribuindo com outras formas de serviços e, portanto, o PME ser mais pertinente nessa questão.

Os objetivos e metas traçados no PME foram atingidos parcialmente ou não foram atingidos. Sobre isso, os gestores da Semec e das Escolas, sujeitos desta pesquisa, emprestaram suas vozes trazendo dados importantes para a análise do contexto da prática, que acontecerá no próximo capítulo, que se inicia abordando aspectos educacionais do município de Tucano.

5. O CONTEXTO DA PRÁTICA – ASPECTOS EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE TUCANO E AS PERCEPÇÕES DOS GESTORES SOBRE A IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

O capítulo traz a realidade educacional de Tucano-Bahia, município definido como campo para o estudo de caso da presente pesquisa. Os marcos da sua história de educação, bem como os dados estatísticos apresentados, permitiram uma análise do processo de implantação da PNEE-EI (BRASIL, 2008) na rede municipal de educação de Tucano-Bahia. É neste ponto do trabalho que são identificadas as ações empreendidas pelos gestores educacionais, no âmbito do município, para a implantação dessa Política e as dificuldades enfrentadas durante as experiências de sua implantação por estes agentes, ligados diretamente à Semec e às escolas municipais que oferecem matrícula para os anos iniciais do Ensino Fundamental, além de estabelecer relações entre o proposto no documento da PNEE-EI, de 2008, e o que foi encenado no contexto pesquisado.

Os documentos escritos, sobretudo o PME (TUCANO, 2008), revelam que a história da educação no município de Tucano representa um marco no Sertão Baiano. Segundo o mesmo documento, as primeiras classes foram compostas por alunos do sexo masculino, atendendo ao Regulamento nº 1846, de 14 de agosto de 1925 e, em 1926, Tucano passou a ter a primeira escola pública estadual, com salas de aulas funcionando nas casas de família, já com professores nomeados pelo estado. Somente na década de 1930, o Governo Estadual implantou a Escolas Reunidas Dr. Theotônio Martins, que ofertava o então Ensino Primário.

Seguindo essa linha de tempo, em 1958, por iniciativa do Reverendíssimo Padre José Gumercindo dos Santos, foi criado o Centro Educacional Nossa Senhora das Graças (CESG), uma escola confessional e privada que oferecia o Curso Ginásial, e a Escola Normal Wilson Lins, que oferecia o Curso Normal. Esta escola, durante muitas décadas, foi responsável pela formação das normalistas (hoje professoras com curso de Magistério em nível médio), em toda a região. Nesse período, muitas pessoas de municípios vizinhos passaram a morar em Tucano para estudar, o que fez dele um espaço procurado para formar os professores da região.

O primeiro passo da Educação Infantil no Município de Tucano foi dado por meio da rede privada, pela professora Maria José Araújo²⁷, em 1968, ao criar a Escolinha Chapeuzinho Vermelho (ECV), que foi ampliada, posteriormente, para ofertar o Ensino Fundamental dos anos iniciais. Na ocasião, a LDBEN em vigor era a 4.024/61, que sofreu modificações pela Lei 5.692/71. Contudo, nenhuma das duas apontava esta primeira etapa da educação como responsabilidade dos sistemas públicos de ensino. Nesse sentido, a educação das crianças de até os 7 anos de idade era de responsabilidade apenas da família. Aliás, é importante perceber que a Educação Infantil ainda é um grande problema na Educação Básica, pois, de acordo com o Artigo 11 da LDBEN 9.394/96,

Cabe aos municípios oferecer educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Nos dias atuais o acesso à Educação Infantil pública ainda não foi totalmente universalizado. Para o movimento pela Educação Inclusiva, esta etapa tem especial relevância para o desenvolvimento integral dos sujeitos, pois representa o portal de entrada da criança na escola, conforme já foi mencionado neste trabalho, a partir das reflexões de Glat (1998). É pertinente concordar que a criança com deficiência, sendo incluída desde a mais tenra idade, representa maior possibilidade de desenvolvimento e desconstrução de preconceitos. Essa discussão se encaminha para a importância da Educação Infantil enquanto marco inicial da inclusão de crianças no sistema regular.

Ao longo dos anos outras escolas foram sendo criadas em Tucano, a exemplo do Instituto Educacional Tucanense (IET), na década de 1960, de cunho confessional e privado, que ofertava o curso ginásial e, posteriormente, o 2º grau, por iniciativa de um pastor evangélico, Sr. Rubens dos Santos, encerrando suas atividades em 1979, quando sua única turma concluiu os estudos secundários, já administrado por outros proprietários (TUCANO, 2008).

Na rede pública, foram criados o Grupo Escolar Heraclides Martins de Andrade e o Grupo Escolar Gildásio Penedo, nos anos de 1967 e 1972 respectivamente, ambas da rede estadual, para a oferta do Ensino Primário. Como se observa, neste período se o estudante

²⁷ Os nomes citados foram autorizados pelas respectivas pessoas ou por parentes, quando o(a) citado(a) é falecido.

quisesse prosseguir seus estudos cursando o ginásio e o 2º Grau, teria que pagar mensalidades ou conseguir uma bolsa por meio de mecanismos políticos. Nessa condição, muitas famílias deixaram seus filhos fora da escola.

Esta lacuna só começou a ser reparada em 1978, com a criação da Escola de 1º e 2º Graus Luiz Eduardo Magalhães, que recebeu muitos alunos para os cursos Ginásial e Secundário, a grande maioria com defasagem idade/série. A inquietação a respeito desta realidade moveu a professora Maria Albertina Dantas dos Santos em direção aos trâmites legais para que o município tivesse uma escola pública que garantisse à população mais carente o direito de concluir seus estudos. Esta iniciativa ratifica o que é colocado por Libâneo et al, (2012, p. 170), quando afirmam que “fica clara a importância da educação pública no país e para a democratização da sociedade, uma vez que ela desempenha papel significativo no processo de inclusão social”. Esta escola foi, durante muito tempo, o centro de formação de professores, uma vez que o 2º grau era de formação em Magistério, tendo que abrir classes das séries primárias para funcionarem como laboratório de estágio de formação docente. Dali saiu a maioria dos professores que atuam hoje nas escolas de Tucano. Atualmente, funciona apenas com Ensino Médio, com o nome de Colégio Luís Eduardo Magalhães (CELEM).

Em 1995, foi criado o Instituto Social de Tucano (IST), da rede privada, oferecendo, inicialmente, algumas séries de cada segmento, evoluindo gradativamente até completar todas as etapas da Educação Básica. Em 2001, a iniciativa de ampliar o atendimento da ECV levou sua proprietária a criar o Colégio Maria José Araújo (COMJA), oferecendo o Ensino Fundamental dos Anos Finais e o Ensino Médio.

Até aqui observa-se que o município de Tucano esteve sempre em movimento para proporcionar o acesso à educação aos seus filhos e filhas, mas a escola pública foi um ente tardio, principalmente na oferta, deixando de fora muitos meninos e meninas em idade escolar que não dispunham de recursos para se manter numa escola privada. Como foi, então, organizada a rede municipal de ensino? Sobre esta questão, o PME (TUCANO, 2008) destaca:

Muitas escolas da zona rural funcionavam em casa de família, cedidas ou alugadas, sendo, ao longo dos anos, construídas as suas sedes próprias. Quanto às unidades escolares da zona urbana, a primeira delas foi a Escola Municipal Pio Miranda Bastos (ano 1977), seguida, por volta dos anos 80 a 90, da criação das escolas Pe. José Gumercindo, Janelinha do Saber e Prof. Maria Aydil Borges Martins Prado. O funcionamento dessas unidades era acompanhado pelo “Setor

de Educação”, que ficava num espaço anexo da Prefeitura; só em 1988 é que foi criada a atual sede da Secretaria Municipal da Educação. Vale salientar que, entre os anos 1988 a 2003, oito unidades escolares estaduais foram municipalizadas (TUCANO, 2008, p. 35-36).

A origem das escolas municipais, sobretudo na zona rural, deu-se de modo análogo à origem das escolas da rede estadual, com funcionamento em espaços residenciais, para, posteriormente passarem a ter suas sedes próprias. Com criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), as ações passaram a ser mais concretas, pois o município passou a ter um fundo para financiar a educação e, dessa forma, o regime de colaboração entre os entes federados União, Estados e Municípios, estava determinado com clareza na LDBEN nº 9.394/96, cada um com suas competências. As escolas estaduais distribuídas nos povoados, distritos ou fazendas foram as primeiras a serem municipalizadas, enquanto as da zona urbana permaneceram por mais tempo sob responsabilidade do Estado.

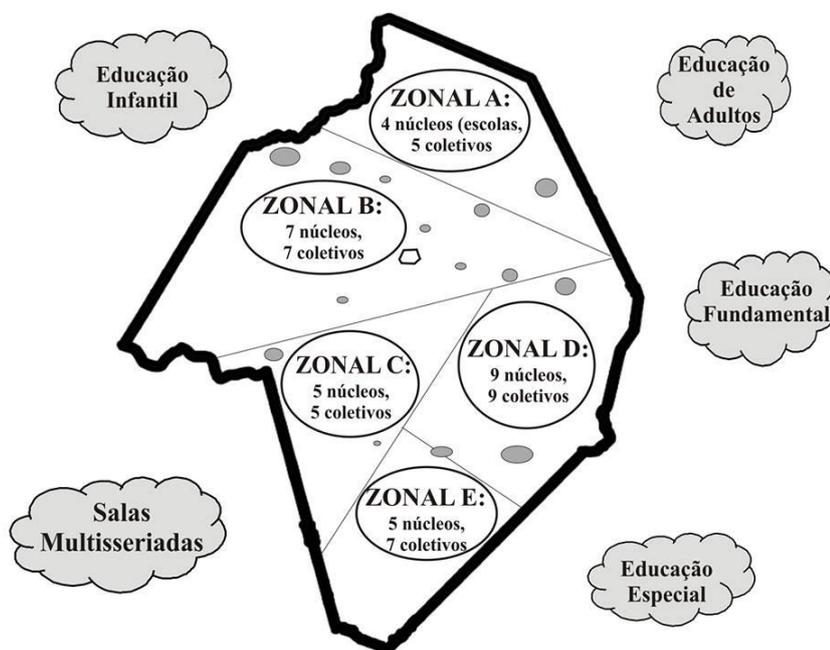
Anterior a 1998 não havia, em Tucano, um mapeamento da educação e este trabalho foi realizado pela Semec, coordenado por uma equipe da Universidade de Passo Fundo (UPF), Instituição de Ensino Superior (IES), responsável pelo Programa Alfabetização Solidária (PAS) no município, pois à época os índices de analfabetismo o colocavam em situação que exigia intervenções. Contudo, esta equipe fez um trabalho para além do PAS e, por meio de princípios democrático-participativos, coordenou um trabalho que resultou na proposta político-pedagógica municipal “Nos Coletivos um Reencontro com a Pedagogia da Esperança”, cuja trajetória foi analisada e discutida nos trabalhos de Santos (2003); Miranda (2008); Santos (2010), demonstrando como se deu o mapeamento do município, esboçando uma divisão pautada em aspectos geográficos, constituindo núcleos, denominados zonais A, B, C, D e E²⁸, explicitando os fundamentos teórico-metodológicos que embasam o referido PPP e organizam a Rede Municipal da Educação de Tucano-BA.

Esta divisão continuou inalterada até o ano 2012, quando passou por pequenas modificações no que diz respeito às escolas extintas ou a criação de novas escolas. Cada uma dessas zonais constituíam-se de escolas da zona rural de uma determinada região e mais uma escola da sede (zona urbana), excetuando-se as escolas de Ensino Fundamental dos Anos Finais, que eram todas abarcadas pela Zonal A, independentemente de sua localização. Desta

²⁸ A organização estrutural da rede municipal de Tucano, em cinco zonais, está apresentada na figura 1, da página 121.

forma, uma Zonal era composta por vários núcleos (um núcleo era formado por várias escolas de pequeno porte ou por uma escola de médio ou grande porte) e, em cada núcleo, existia a figura de um orientador pedagógico, responsável pelo trabalho pedagógico do coletivo e por ser o elo entre o núcleo e a Semec, por meio dos coordenadores de cada Zonal, a fim de possibilitar o encaminhamento dos indicativos levantados nos núcleos. Foi nessa dinâmica de sistematização da educação municipal que emergiram algumas funções ainda não existentes até então: a do coordenador e a do orientador pedagógico.

Figura 1: Organização estrutural da rede municipal de Tucano, em cinco zonais, a partir do contorno do mapa geográfico do município (1999)



Fonte: WESCHENFELDER; SANTOS; OLIVEIRA; (2005, p. 33)

De acordo com o PPP do município, implantado em 1999, os coletivos de cada núcleo partiam das suas respectivas realidades, para definirem seus estudos e suas ações, conforme aponta Santos (2010, s.p.):

Nesta estrutura, as situações vivenciadas nos contextos das salas de aulas e das escolas vinham à tona a partir da memória escrita (e, algumas vezes, em determinadas ocasiões, oralmente). Desta forma, nos encontros das sessões de estudos dos coletivos, as problemáticas eclodiam a partir da memória (oral

5. O CONTEXTO DA PRÁTICA - ASPECTOS EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE TUCANO E AS PERCEPÇÕES DOS GESTORES SOBRE A IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

ou escrita) dos sujeitos. Pela proposta do projeto, as problemáticas do cotidiano escolar (chamadas indicativos), trazidas pelos sujeitos através da memória (escrita ou oral), eram priorizadas e encaminhadas, em termos de estudos teóricos e de ações práticas (construção de plano) para intervenção no contexto. Estas problemáticas das escolas chegavam até os coordenadores, também via memória. [...]

Como se observa na figura 1, as zonais estavam constituídas das duas etapas da educação básica de responsabilidade do município, conforme a LDBEN 9.394/96: Educação Infantil e Ensino Fundamental e de duas modalidades: Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Nota-se, ainda, que as salas multisseriadas, próprias das escolas da zona rural, apareceram destacadas na figura, embora não fossem etapas ou modalidades de ensino, podendo significar que existiam em quantidade considerável e deveriam estar no rol das prioridades da educação municipal. Quando o PPP do município foi implantado, em 1999, as duas modalidades de ensino que aparecem no mapa tinham pouca relevância e a primeira a ser encaminhada foi a Educação de Jovens e Adultos, por meio de programas de alfabetização estadual ou federal.

Sabendo que no município de Tucano os Índices de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) sempre se apresentaram baixos (253º posição no ranking dos municípios baianos), conforme informado pelo Atlas Brasil (2010), cujas taxas de 0,596 para o indicador renda, 0,712 para o indicador longevidade e 0,558 para o indicador educação (figura 2), e considerando as informações histórico-contextuais apresentadas, conclui-se que resultados tão baixos atribuem para Tucano um *status* de prioridade. Tal situação diz respeito ao acesso às políticas públicas e, dentro delas, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, representando uma forma de enfrentamento dessa realidade.

Figura 2 – Classificação do IDHM do Município de Tucano (2010)



5. O CONTEXTO DA PRÁTICA - ASPECTOS EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE TUCANO E AS PERCEPÇÕES DOS GESTORES SOBRE A IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Fonte: Atlas Brasil (recortes da pesquisadora).²⁹

Das três dimensões tratadas pelo IDMH, interessou para esta pesquisa a que aborda os índices municipais de educação, embora sejam números que se ocupam de revelar a escolaridade da população por meio da frequência escolar da educação básica. Partindo da constatação de que estes números, em Tucano-Bahia, ainda precisam ser melhorados, decidiu-se buscar, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), informações derivadas do Censo Escolar, para fazer uma análise comparativa do período de 2005 até 2012, cotejando os números relacionados à educação especial e à educação inclusiva na educação básica.

As relações do município de Tucano com uma educação na perspectiva inclusiva para sua rede teve início no ano 2005, quando recebeu o convite do Ministério da Educação, por meio da SEESP, para ser Município-Pólo do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, já que o censo escolar de 2004 revelou números consideráveis de alunos deficientes que não estavam incluídos na escola regular, conforme observa-se na tabela abaixo:

Tabela 1: Resultados Finais do Censo Escolar de 2004 no município de Tucano-BA

Bahia

Número de Alunos Matriculados												
Município	Dependência	Matrícula Inicial										
		Creche	Pré-Escola	Ensino Fundamental (Regular)				Médio (Regular)	Educação Especial		EJA (*) (Supletivo presencial)	
				Educação Especial (Incluídos)	Total	1ª a 4ª série e Anos Iniciais	5ª a 8ª série e Anos Finais		Total	Fundamental	Total	Fundamental
TUCANO	Estadual	0	0	0	1935	658	1277	1400	0	0	956	155
	Municipal	416	1663	0	14212	10123	4089	0	173	122	305	305
	Privada	0	142	2	331	150	181	89	0	0	0	0
	Total	416	1805	2	16478	10931	5547	1489	173	122	1261	460

(*) EJA=Educação de Jovens e Adultos

Fonte: IBGE³⁰

²⁹ Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/ranking/>>.

³⁰ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>

O município tinha, em 2004, portanto, uma matrícula inicial em sua rede, no Ensino Fundamental (Regular), de 14.212 e nenhum aluno com deficiência estava incluído. A tabela 1, com os resultados finais do Censo Escolar de 2004, no campo que apresenta os números da Educação Especial, registra um total de 173 alunos, sendo que 122 estavam matriculados no Ensino Fundamental, porém, não é possível saber, ao certo, se alguns deles estavam distribuídos nas escolas da rede ou estavam todos na APAE. Contudo, é possível depreender que, por ainda não existir o movimento em prol da educação inclusiva no município, este dado tenha sido informado pela referida instituição.

Nota-se, na tabela, que os alunos com deficiência não estão distribuídos nas três dependências: Estadual, Municipal e Privada, mas, sim, na dependência Municipal. Na Rede Privada aparece uma matrícula inicial de dois alunos e na Rede Estadual, nesse período, já estava deflagrado o processo no qual coube ao município assumir a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e, ao Estado, o Ensino Médio (LDBEN, 9.394/96). Nesse sentido, as classes de Ensino Fundamental estavam se extinguindo das escolas estaduais, devido ao processo de municipalização, que teve início na década de 1990 do século XX, e que foi respaldado pelo Fundef. Em virtude deste movimento, o número de alunos do Ensino Fundamental na Rede Estadual é bem inferior em relação à municipal e, como já foi indicado, a quantidade de pessoas com deficiência no município, frequentando a APAE, gerou uma visibilidade para o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.

A realidade da educação como direito de todos e a escola como espaço das diferenças teve suas primeiras discussões, em Tucano, nesse período, e como município-pólo do referido Programa, mediante ao acordo firmado com o MEC/SEESP, a educação municipal se encaminhou para uma perspectiva diferente daquela praticada, a começar pela garantia da matrícula de alunos com deficiência nas salas de aula regulares. Porém, este movimento esteve no centro de muita resistência e disputa de poder, conforme relata Marta, uma das gestoras que participaram do estudo.

Na verdade, tudo começou pela gestão. Tudo começou pelos seminários... aqueles dois cursos de formação... na verdade não foi o começo... foi o convite do Ministério da Educação... veio aquele ofício dizendo que a partir daquele ano todos os municípios do Brasil tinham que implantar a educação inclusiva nas suas escolas e que as crianças deficientes tinham que ser matriculadas no ensino regular, e aí convida dois técnicos da Secretaria da Educação para ir fazer um curso de formação em Brasília. Foi quando foram dois técnicos da Secretaria e trouxeram esta novidade: que vinha recursos para fazer o evento, que eu achava que era fazer o evento e tava ótimo, beleza... vem dinheiro a gente faz. O

município era pobre. Na verdade projetava o município e Tucano já saiu daqui como pólo do Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, porque indicava no censo matrícula de alguns deficientes. Além de Tucano, participavam aproximadamente 18 municípios. Tinham muitos municípios do sul da Bahia. E aí a gente fez a formação. E nessa formação já começaram os embates, a resistência, não é? A resistência de todos de um modo geral, a resistência ao novo. O pivô de tudo, a questão maior, foi a APAE... a APAE resistiu, criou seríssimos problemas, a gente passou por inúmeras saias justas, inclusive em público, com visitantes, com pessoas de fora. (Gestora Marta, Semec).

Este momento inicial da história da educação do município, que apenas anunciava uma filosofia de educação na perspectiva inclusiva, veio permeado de muitos conflitos, e não poderia ser de outra forma, diante de uma história de educação, tanto no âmbito nacional quanto no regional e local, que manteve à margem da escola todos os tipos de diferenças. Nesse ponto, julga-se essencial relacionar este fato com a discussão da teoria dos campos, de Bourdieu (1989), buscando compreender que o campo educacional brasileiro abarca a educação inclusiva, repleto de diferentes relações entre sujeitos e instituições que se imbricam nas marcas das relações de poder. O referido autor, no início do capítulo I do livro “O Poder Simbólico”, assevera:

Num estado de campo, em que vê o poder por toda a parte, como em outros tempos não se queria reconhecê-lo nas situações em que ele entrava pelos olhos dentro, não é inútil lembrar que – sem nunca fazer dele, numa outra maneira de dissolver, ‘uma espécie de círculo cujo centro está em toda a parte e em parte alguma’ – é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível, o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem (BOURDIEU, 1989, p. 8-9).

É sobre isso que a gestora Marta se posicionou. Ela iniciou seu relato falando das primeiras ações, ainda embrionárias, da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ações estas que, no âmbito local, incomodaram aos adeptos de um modelo de educação praticado no município, respaldado na exclusão das pessoas com deficiência. Neste sentido, em vez de as pessoas se agregarem para enfrentar o novo desafio e garantir a todos e todas o direito de frequentarem juntos a escola, teve início um processo de enfrentamento de forças. De um lado, pessoas que pareciam abertas a conhecer a nova proposta e, de outro, aquelas que pretendiam manter o espaço segregado da deficiência.

Como fugir de uma realidade que se descortinava no contexto mundial e nacional e chegava a Tucano, legitimada por concepções dos direitos humanos, da cidadania e da

participação de todos, exaradas em documentos legais já discutidos no presente trabalho, a exemplo da Declaração de Salamanca, Declaração de Jomtiem, Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), LDBEN nº 9.394/96 e que embasaram o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva? Foram cotejados mais alguns números, conforme veremos nas tabelas do Censo Escolar dos anos que demarcam o tempo da nossa pesquisa, isto é, de 2005 até 2012.

As tabelas seguintes permitiram conhecer como a matrícula inicial nas escolas de Tucano foi delineando a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, ainda que tais escolas, neste período inicial, não dispusessem de requisitos mínimos para o enfrentamento da nova realidade, pois as equipes profissionais careciam de formação, o espaço físico demandava reformas com vistas à acessibilidade arquitetônica mínima e não se tinha clareza de quais recursos pedagógicos e de apoio seriam necessários para oferecer essa inclusão propagada.

A tabela 2 apresenta a matrícula dos anos 2005 e 2006 com alunos incluídos de forma tímida, mas já demonstrando alterações quantitativas. Mesmo que o número total da Educação Especial permaneça inalterado com relação a 2004, observa-se que no campo da tabela indicado para a Educação Especial (incluídos) estão registrados, em 2005, 9 (nove) alunos na rede municipal e 1 (um) na rede particular. Vale ressaltar que o ano 2005 é marco temporal das mudanças, que começam com algumas poucas famílias procurando a escola regular para matricularem seus filhos com algum tipo de deficiência, e se estendem para o âmbito da Semec, por meio de procedimentos que envolvem gestores municipais e acordos com o MEC/SEESP.

Tabela 2: Matrícula Inicial na Educação Especial – Tucano-BA (2005 – 2006)

Ano	Dependência	Ensino Fundamental (Regular)	Educação Especial	
		Educação Especial (Incluídos)	Total	Fundamental
2005	Estadual	0	0	0
	Municipal	9	173	117
	Privada	1	0	0
	Total	10	173	117
2006	Estadual	0	0	0
	Municipal	0	89	24
	Privada	0	0	0
	Total	0	89	24

Fonte: MEC/INEP

Embora tenha havido, em 2005, um movimento inicial para incluir os alunos na escola regular, no ano seguinte a matrícula da Educação Especial apresentou uma queda considerável, totalizando 89 estudantes, como também não registrou matrícula de alunos com deficiência incluídos na escola regular. A origem desses números pode ser decorrente de uma leitura amparada no modelo clínico, condicionado à emissão de diagnósticos que atestavam a deficiência dos alunos e que continuavam a respaldar a Educação Especial. Desse modo, a Lei do Sistema Municipal nº 105/2003, no Artigo 36, aponta necessidade de diagnóstico e como este deveria ser feito, a fim de definir quem poderia ser “integrado/incluído” na escola regular ou apenas matriculado em classes ou escolas especializadas, no caso de Tucano, a APAE. De acordo com a análise da secretária municipal da educação, em depoimento no grupo focal, este fato se justifica em função da necessidade de informar em um dos campos da tabela do Censo escolar o tipo de deficiência do aluno, e os alunos provenientes da APAE não possuíam diagnóstico.

Até 2006 as tabelas do INEP traziam dois campos: um para Educação Especial (incluídos) e outro somente para Educação Especial. A partir de 2007, passou a colher esses dados de forma mais ampla, colocando todas as possibilidades em um campo único: Educação Especial (alunos de Escola Especial, Classes Especiais e Incluídos), conforme se observa a seguir.

5. O CONTEXTO DA PRÁTICA - ASPECTOS EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE TUCANO E AS PERCEPÇÕES DOS GESTORES SOBRE A IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Tabela 3: Matrícula Inicial na Educação Especial – Tucano-BA (2007 a 2012)

Ano	Dependência	Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)							
		Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio	Ed. Prof. Nível Técnico	EJA Fund. ^{1,2}	EJA Médio ^{1,2}
2007	Estadual	0	0	0	0	0	0	0	0
	Municipal	14	32	181	8	0	0	2	0
	Privada	0	0	5	0	0	0	0	0
	Total	14	32	186	8	0	0	2	0
2008	Estadual	0	0	0	14	2	0	0	0
	Municipal	11	8	95	8	0	0	3	0
	Privada	0	0	0	0	0	0	0	0
	Total	11	8	95	22	2	0	3	0
2009	Estadual	0	0	0	0	0	0	0	0
	Municipal	2	11	117	16	0	0	9	0
	Privada	1	0	1	0	0	0	0	0
	Total	3	11	118	16	0	0	9	0
2010	Estadual	0	0	0	0	4	0	0	0
	Municipal	2	9	109	25	0	0	4	0
	Privada	0	1	1	0	0	0	0	0
	Total	2	10	110	25	4	0	4	0
2011	Estadual	0	0	0	1	6	0	0	0
	Municipal	4	5	125	28	0	0	12	0
	Privada	0	1	0	1	0	0	0	0
	Total	4	6	125	30	6	0	12	0
2012	Estadual	0	0	0	1	8	0	3	1
	Municipal	4	7	106	27	0	0	19	0
	Privada	0	0	3	1	0	0	0	0
	Total	4	7	109	29	8	0	22	1

Fonte: MEC/INEP

¹ Inclui os alunos do Ensino Médio Integrado e Ensino Médio Normal / Magistério

² Inclui os alunos da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional

Conforme tabela 3, a distribuição da matrícula da Educação Especial de Tucano não revela o número de alunos incluídos na escola regular e de alunos da escola especial separadamente. Considerando o fato de no município não existirem classes especiais nas escolas públicas e a única instituição de Educação Especial ser a APAE, pode-se afirmar que os dados da tabela, de 2008 até 2012, referem-se aos alunos incluídos, pois com o movimento para implantação da PNEE-EI de 2008, os alunos com deficiência passaram a frequentar a escola regular em um turno e a Apae no outro.

5.1 A IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A TRAJETÓRIA DE TUCANO-BA

A trajetória percorrida para a implantação da PNEE-EI em Tucano está apresentada a seguir, partindo das vozes dos sujeitos, possibilitando que sejam identificadas as ações empreendidas pelos gestores da rede municipal de ensino, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e das escolas de Ensino Fundamental inicial da sede do município, que contribuíram para a implantação da Educação Especial na perspectiva da política de Educação Inclusiva em Tucano-BA.

O movimento inicial que fomentou, em Tucano-BA, os princípios de uma educação na perspectiva inclusiva teve como ato de maior significância o primeiro Curso de Formação de Gestores e Educadores, viabilizado por meio do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, realizado em novembro de 2005, por reunir um grande número de pessoas e trazer em seu bojo um conjunto de atividades sensibilizadoras. A adesão ao Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, entre outros determinantes, implicava que Tucano se constituísse pólo de uma área de abrangência, a fim de assegurar assistência técnica aos municípios que aderissem ao referido programa, sediasse os cursos de formação, além de distribuir os materiais enviados pela SEESP/MEC.

O Curso contou com a participação de 17 (dezessete) municípios baianos, além de Tucano, que era o pólo do referido Programa. É importante considerar que nem todos os municípios se fizeram presentes. O principal motivo alegado foi a distância, uma vez que existiam outros municípios-pólos mais próximos e de melhor acesso. Na ocasião, houve a

tentativa de permuta, mas somente foi possível com o município de Quijingue-BA, que fazia parte do Pólo de Paulo Afonso e, por ser mais próximo de Tucano, fez uma permuta com Heliópolis-BA, que era do nosso Pólo e passou para Paulo Afonso. Sobre isso a gestora Marta relata:

Lembro bem que uma das funcionárias da secretaria passava o dia ao telefone, confirmando presenças e propondo trocas. Trocas essas autorizadas pela SEESP, pois entendiam que cada município conhecia melhor suas realidades de acesso e distâncias. Mas, nem o município-pólo abria mão daquele município da área de abrangência, nem o próprio município queria permutar. O Pólo não recusava receber um a mais, mas trocar não aceitava não. Eu entendi isso como algo mercadológico, uma vez que em cada município participante aumentava em mil reais os recursos disponibilizados pelo MEC para as despesas do curso. Por exemplo, Euclides da Cunha é nosso vizinho, há 40 minutinhos daqui, cinquenta e poucos quilômetros... quando propusemos que trocasse com outro município mais próximo de Paulo Afonso, nos disseram que não tinham interesse, preferiam participar do Pólo de lá. Vá entender! (GESTORA MARTA. SEMEC, 2014).

Os documentos de frequência do curso revelam que, dos 17 (dezessete) municípios da área de abrangência, participaram 12 (doze), embora todos tenham confirmado inscrição. Dos participantes do âmbito local, constam registros que envolvem equipe da Semec, Conselho Municipal da Educação, outras secretarias municipais, sociedade civil, escolas estaduais, municipais e privadas. Para as instituições escolares, a prioridade de participação era para os gestores, orientadores pedagógicos e professores, preferencialmente aqueles que já trabalhavam com alunos incluídos nas salas regulares.

O Curso de Formação de Gestores e Educadores, em 2005, abriu uma perspectiva para o chamamento da sociedade com vistas a pensar a educação como direito de todos e para um momento de sensibilização, haja vista que, até então, culturalmente, existia um lugar determinado para as pessoas com deficiência acreditando que, ao separar essas pessoas, estaria protegendo-as. O referido curso gerou uma avalanche de sentimentos que transitaram entre o medo e a insegurança, conforme foi revelado pelos sujeitos da pesquisa. Sobre os desdobramentos da adoção do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, os gestores avaliaram:

Acho que logo no início foi medo. Medo do novo. De lidar com pessoas que a gente não tinha costume, não é? Uma realidade totalmente diferente pra gente. Logo de início eu acho que o pessoal entrou em desespero. Como é que na minha sala de aula tem uma pessoa com transtorno mental, com problema neurológico, como eu vou resolver? Como eu vou me sair? Como eu vou ensinar? **Acho que, de imediato,**

foi o medo. (GESTORA RITA, SEMEC, 2014)

O depoimento da gestora Rita demonstra a insegurança vivenciada pelos educadores do município de Tucano, ao tomarem conhecimento sobre como se daria a inclusão das crianças com deficiências, nas escolas da rede regular de ensino. A fala da gestora sugere que, ao se depararem com os desafios advindos da inclusão, os educadores relatavam sentimentos como medo, insegurança, desespero. Tal situação sugere que o paradigma adotado até aquele ano no município de Tucano era o da segregação, contrariando, assim, a perspectiva defendida pelo programa do MEC.

A gestora Rita ainda revela que a apreensão dos professores se dava pelo fato de eles desconhecerem como se daria a mediação pedagógica entre os docentes e as crianças com deficiência e em como seria o desempenho do professor ao se deparar com elas em sua sala de aula. Isso tudo se constituiu em um grande desafio para os docentes que se depararam com uma nova realidade para a qual não se achavam ‘preparados’. Segundo a gestora, os professores, quando da implantação do Programa se preocupavam, também, com a avaliação que os colegas de profissão fariam sobre a sua performatividade, ao trabalharem com crianças com deficiências. Segundo Ball (2005, p 543),

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de ‘qualidade’ ou “momentos” de promoção ou inspeção. Eles significam ou representam merecimento, qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de uma área de julgamento, tornando os ‘silêncios audíveis’.

Mesmo que em Tucano não existisse, até 2008, indicadores elaborados para subsidiarem a avaliação de políticas ou práticas docentes e de gestão, mecanismos importantes, segundo Ball (2005, p. 544), para “estimular, julgar, comparar profissionais em termos de resultados”, os próprios docentes, acabavam por se autoavaliarem, sobretudo aqueles que sempre tiveram o compromisso com a garantia das aprendizagens fundamentais de seus alunos. Nesse processo de autoavaliação, por falta de conhecimento ou por atitudes preconceituosas arraigadas, pretendiam que os alunos com deficiência apresentassem o mesmo desempenho daqueles que não apresentavam deficiência. Assim, esse movimento de inclusão de alunos com deficiência em classes regulares gerava o receio, aos docentes, de julgamentos negativos e comparações pelos próprios pares, da sua prática pedagógica, se

constituindo um aspecto relevante que lhes trazia preocupação e angústia.

Já o gestor Edson, comenta a reação dos professores de Tucano, ao se depararem com crianças com deficiência nas escolas regulares:

A expectativa de como o aluno ia chegar, realmente, Rita, **essa questão do medo**, aquela ansiedade, naquela época que foi implantada a **educação inclusiva**, não é? Aquela preparação toda, divulgação no município, nas escolas, a gente se depara refletindo aquela agitação por parte dos professores, também. Como receber esse aluno? Vai vir com alguém para interpretar, no caso do mudo... aqueles com problemas mental, realmente teve assim essa barreira inicial. A gente tem que ir lá no fundo do baú pra refletir esse momento (GESTOR EDSON, ESCOLA, 2014).

Edson depõe sobre as dificuldades encontradas pelos professores, ao se depararem com crianças que têm deficiências, em suas salas de aula. Em sua fala, revela aparente desconhecimento quando se refere à educação inclusiva, tratando uma criança com deficiência auditiva como “muda”. Além disso, Edson comenta a sua preocupação com relação à oferta dos recursos didáticos e pedagógicos da parte da Secretaria Municipal de Educação, no que tange à eliminação das barreiras de acesso ao currículo. A respeito da necessidade de os sistemas de ensino assegurarem as condições materiais, humanas e administrativas para garantir o acesso das crianças com deficiência ao currículo, a PNEE-EI (BRASIL, 2008, p. 12) determina:

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. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações.

A gestora Jandira trata da questão da mudança de paradigma, quando Tucano aderiu ao Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, avançando de uma perspectiva segregadora, para uma inclusiva:

Quando você diz do medo do novo, eu acho que eu diria assim...: eles excluídos do mundo e que vocês, dessa gestão pra cá, trouxeram... eu acho que foi dessa gestão, não foi? Eliminaram a antiga APAE trazendo essas **sementinhas** para conviver com o novo. O novo para eles e o novo para nós. (GESTORA JANDIRA, ESCOLA, 2014)

A gestora Jandira demonstra ter uma visão romântica, acerca da inclusão das crianças com deficiências nas escolas regulares. Ela se refere aos estudantes que vieram da Apae, na época da transição do paradigma de segregação para o de inclusão, como sementinhas. Esse depoimento da gestora sugere a sua representação de pessoa com deficiência como alguém que necessita da tutela do outro, carecendo, portanto, do acompanhamento de outrem, não estando em condição de conviver de forma autônoma na coletividade.

Em se tratando da imagem idealizada que alguns educadores demonstram, com relação aos estudantes com deficiência, Carvalho (2013, p. 55) esclarece: “E em sua odisseia histórica, o ‘sujeito deficiente’ fundado no discurso da incapacidade tem sido etiquetado sob diversas denominações o que, em si mesmo, já nos permite identificar as sutilezas com que se procura mascarar a verdadeira imagem de sua alteridade”.

Por fim, Anaci relata a implantação da Sala de Recurso Multifuncional na escola na qual trabalhava, à época:

Eu me recordo, também, que quando iniciou a **sala de inclusão** (refere-se à sala de recursos) lá na escola, além de eu não estar preparada, pois eu tinha que dar segurança aos demais e eu não tinha, então foi um esforço muito grande, eu não estava sabendo lidar com a situação e eu queria passar esta segurança para os demais. Então eu me esforcei demais, eu sofri demais. De estar junto com os professores, de estruturar, junto com a Secretária, a sala de recursos, com as dificuldades, que tivemos diversas, não é? Tinha que estar... e eu achando por dentro, que tinha que dar certo... foi muito difícil, principalmente pra mim... passamos situações difíceis. (GESTORA ANACI, ESCOLA, 2014)

A gestora Anaci menciona a dificuldade vivenciada pela Unidade Escolar na qual trabalhava, no que tange à implantação da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Fica evidente na sua fala a pouca familiaridade com os aspectos da Educação Inclusiva, pois ela se refere à SRM como “sala de inclusão”. Anaci relata que a insegurança e o receio de não conseguir efetivar a Educação Inclusiva no âmbito da escola a incomodou sobremaneira, pois além de lidar com as suas incertezas, ela precisava motivar a apoiar o coletivo do corpo docente.

A SRM constitui-se numa estratégia de efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na própria escola em que o estudante está matriculado, ou em outra, próxima à sua residência. O Decreto Presidencial de nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial, AEE, determina que:

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

[...] II - implantação de salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2011).

No período inicial da implantação das SRM, bem como da instituição dos serviços de AEE, muitas faces da proposta de educação inclusiva, completamente desconhecidas, se revelaram, denotando situações inesperadas frente ao desconhecido. Medo, insegurança, inquietações são comportamentos que podem provocar reações diversas e a busca por saídas é uma delas. Nota-se, nestes pronunciamentos, que apesar dessa avalanche de sentimentos aparentemente imobilizadores, existe desejo de empreender o projeto da educação inclusiva.

Do exposto, fica evidente que a implantação e implementação da Política Nacional da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, constitui-se num desafio que necessita ser enfrentado pelos Sistemas de Ensino e por suas redes de educação, considerando toda a complexidade inerente a esse processo. Este desafio é ampliando se pensarmos que, historicamente, as pessoas com deficiência estiveram fora das escolas regulares, sendo que a pouca educação que lhes era disponibilizada (em alguns poucos casos), sempre foram vistas com filantropia, doação, assistencialismo.

5.2 DESAFIOS NA IMPLANTAÇÃO DA PNEE-EI NO MUNICÍPIO DE TUCANO-BA

De acordo com Mainardes (2006, p. 50), analisar uma política “envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismos dentro e entre arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos, nessas arenas”. Na vivência desses processos os sujeitos da prática, mergulhados no microcontexto em que a política é colocada em ação, fazem emergir a necessidade de reelaboração dos textos e os discursos em decorrência das suas experiências. Incidindo em novas influências e em novos textos. Isso ilustra a interligação dos contextos do Ciclo de Políticas

A respeito das dificuldades encontradas na implantação da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, no município de Tucano/BA, um dos participantes da pesquisa relata:

[...] a gente via os professores um tanto quanto temerosos, porque antes de 2005 esses alunos eram tratados somente como alunos com deficiência, e alunos com deficiência teriam que estudar na APAE, não era aluno da escola regular. [...] Talvez, se não houvesse essa revolução de 2005 pra cá, esses alunos estivesse até hoje na APAE, mal sabendo fazer o próprio nome. E hoje eles estão sonhando em fazer uma faculdade, em se formar, fazer uma faculdade, fazer isso, fazer aquilo... (GESTOR GABRIEL, ESCOLA, 2014).

Segundo o gestor Gabriel, há resistência dos professores em receber estudantes com deficiência, pois até 2005 estas crianças e adolescentes estavam segregadas na Apae. Para ele, os docentes manifestavam dificuldade em atender estas crianças, ressaltando que alguns deles, inclusive, estavam na eminência da aposentadoria. O gestor relata quando comunicava aos docentes que teriam alunos com deficiência, os mesmos demonstravam insegurança e desconhecimento da realidade. Por último, Gabriel reconhece que se não fosse feita a “revolução” que Tucano fez em 2005, de trazer as crianças da Apae para as escolas regulares, talvez elas não pudessem estar sonhando hoje em ir para a faculdade, se formar, entre outras coisas.

A respeito do que se espera de um professor inclusivo, Mantoan (2015, p. 79) afirma que:

[...] não procura eliminar a diferença em favor de uma suposta igualdade do alunado – tão almejada pelos que apregoam a homogeneidade das salas de aula. Ele está atento aos diferentes tons das vozes que compõem a turma, promovendo a harmonia, o diálogo, contrapondo-os, complementando-os.

O movimento a que se referiu o gestor Gabriel, como “revolução”, na visão de outros gestores, na verdade foi um processo. A Secretária Municipal de Educação entre 2005 e 2012, ao tomar ciência que a diretora da Apae resistia ao movimento que se instituía em Tucano, em prol da inclusão, precisou fazer encaminhamentos. Enquanto isso, a diretora continuava insistindo em manter os alunos deficientes segregados e não admitia adequar os serviços da instituição aos novos princípios da educação, conforme o acordo do município com o MEC/SEESP. Esse processo aparece nos depoimentos dos gestores, principalmente dos gestores da Semec, pois foram eles que o vivenciaram diretamente.

A Apae virou Centro! [...] Uma ação do município mesmo. (GESTORA MARTA, SEMEC, 2014)

Na verdade também tem um grande valor dela (refere-se à diretora da APAE) por colocar, mesmo que dentro das suas possibilidades os alunos na instituição. De alguma forma, eles também aprenderam alguma coisa, não a questão do

5. O CONTEXTO DA PRÁTICA - ASPECTOS EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE TUCANO E AS PERCEPÇÕES DOS GESTORES SOBRE A IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

conhecimento sistematizado, mas a interação com o outro, que também vale a pena.. (GESTORA RITA, SEMEC, 2014)

Porque é assim... a gente vê hoje essa realidade, mas a gente não vê com censura, era o que a pessoa tinha... (GESTORA MARTA, SEMEC, 2014)

A Apae, pra mim, na minha visão, quando ela foi implantada, só o fato das famílias tirarem de casa e botarem em outro espaço... porque no seu espaço familiar as crianças se fechavam e a família permitiu a saída deles, então já foi um passo... (GESTORA ANACI, ESCOLA, 2014)

Este foi o aspecto positivo, percebido e valorizado pelos gestores, no entanto, a referida instituição ofereceu resistência em romper com as práticas segregacionistas, com as características de uma escola especial, mas sem o ser, deixando de adotar práticas mais aproximadas dos princípios da Educação Inclusiva. Isso levou a tomar decisões questionáveis, do ponto de vista legal, conforme mostram os relatos a seguir:

A Apae teve um movimento em Tucano que vale a pena até relatar. Uma verdadeira aberração cromossômica, porque quando a inclusão chegou, a direção da Apae matriculou alunos normais, entendeu? Colocou o nome de Escola Ana Oliveira do Carmo e a transformou numa escola inclusiva ao contrário. Os alunos de uma determinada escola municipal próxima da Apae iam conviver com os meninos e a escola. [...] Foi uma aberração cromossômica. Quando a gente abriu o olho as coisas já estavam acontecendo dessa forma... (GESTORA MARTA, SEMEC, 2014)

A nossa matrícula estava lá mas a diretora da Apae estava com os alunos da escola matriculados lá mesmo (GESTORA GERALDA, ESCOLA, 2014)

Foi. Tinha o ônibus que transportava e passou a transportar os 'sãos', os ditos normais. Quando a gente abriu o olho já estava acontecendo há séculos, *seclorum*, lá isolados, a gente não sabia o que fizeram e aí deu um problema sério na vida escolar desses alunos depois, pra regularizar (GESTORA MARTA, SEMEC, 2014)

Teve que mexer em ata pra poder resolver a situação dos alunos (GESTOR EDSON, ESCOLA, 2014)

Depreende-se que, ao inverter o processo de inclusão, sem que houvesse um projeto detalhado de ação, baseado apenas na matrícula invertida de um lugar para outro, a Apae decretou seu próprio fechamento, em Tucano, sem nenhuma possibilidade de diálogo, e deixando para a Semec um conjunto de problemas relacionados à vida escolar dos alunos que a frequentavam como se fosse uma escola. Estes depoimentos apontam, também, para a existência de outro poder dentro da Semec, já sinalizado neste estudo que, à revelia da própria Secretária em exercício, autorizava as ações da Diretora da Apae.

No bojo desse movimento de transformações dos sistemas educacionais regulares em sistemas educacionais inclusivos, muitas experiências foram narradas, dentre elas a experiência da Apae de Contagem – MG, que fez um caminho diferente:

Ficou claro no decorrer dos anos que mantendo o mesmo arranjo físico tornava-se difícil delimitar as diferenças entre os dois trabalhos, ou seja, o que era responsabilidade da escola comum daquele atendimento educacional especializado. Percebeu-se também que esse arranjo tradicional de ambiente mantinha os professores numa posição que os distanciava dos alunos, limitando suas ações, com pouca liberdade de criação e o mesmo acontecia com os alunos, o que não favorecia a construção de conhecimento e nem tão pouco o desenvolvimento de um trabalho complementar. A saída encontrada [...] foi transformar as salas de aula em Salas Ambientais Temáticas (SATs), que fossem mais abertas em sua estrutura e mais estimulantes, de forma que esses ambientes possibilitasse maior liberdade de experimentações pelos alunos e professores e favorecessem as trocas de experiências entre os alunos, entre alunos e professores e entre os professores da instituição (GOMES et al, 2007, p. 29).

No entanto, pelos depoimentos, pressupõe-se que a Apae de Tucano fechou-se a qualquer tipo de orientação e partilha de saberes e, no embate das forças locais, prevaleceu a perspectiva orientada pelo MEC/SEESP, não de fechar a Apae, pois isso não era proposto, mas de transformar esses espaços em instituições e centros de AEE. O Gestor Edson entendeu este momento da seguinte forma:

A Apae teve seu papel no município. Ela teve o papel inicial... Com a implantação do projeto de inclusão começou a criar essa divisória e acabou assim, da APAE para o Centro, e os alunos considerados com necessidades começaram a se encaixar nas escolas e com atendimento especializado lá no Centro. E aí foi perdendo a identidade da APAE, que a gente tinha no município (GESTOR EDSON, ESCOLA, 2014)

A Apae de Tucano, por meio de uma ação do gestor municipal, foi transformada em Centro de Atendimento Educacional Especializado. Os alunos, então, passaram a estar na escola regular em um turno e no outro turno voltavam apenas para o AEE. Sobre os tipos de atendimento que o Centro passou a oferecer, a gestora Rita aponta:

Tinha atendimento especializado... terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, assistente social, psicopedagogo, psicólogo e fisioterapeuta, além das oficinas temáticas... de letramento [...], de artes, tinha música também, capoeira, raciocínio lógico matemático e leitura, trabalho pedagógico. E, também, funcionava sala de recursos lá dentro, como uma ação do município, porque não foi uma sala de recursos oriunda do Governo Federal. Estas só vinham para escolas. [...] Quando ficou Centro os alunos ficavam um turno na escola regular e o outro período no Centro. (GESTORA RITA, SEMEC, 2014).

Ainda sobre as dificuldades de implantação da PNNE-EI, no município de Tucano-BA, emerge a realidade da formação, que preocupou sobremaneira os professores, e isso veio à tona nos relatos dos gestores, afinal, não é nada fácil mudar radicalmente suas concepções e práticas em direção a algo completamente desconhecido para eles. Como infere Mantoan (2015, p. 79), “[...] grande parte desses profissionais concebe a formação como mais um curso de extensão, de especialização, com uma terminalidade e um certificado que convalida a sua capacidade de ser um professor inclusivo”. Muitas vezes, as pessoas passam por excelentes formações, mas apresentam dificuldades para direcionarem as aprendizagens adquiridas para o exercício da prática.

Sobre a formação de professores para atender às crianças na perspectiva da Educação Inclusiva, a gestora Geralda diz:

[...] eu acho que quando você está à frente, principalmente de uma situação da inclusão que é uma mudança mesmo de paradigma educacional, então assim... tem que ser assim... eu lembro que a gente ficava lá querendo formação, a gente queria formação, mas tinha os DVDs pra gente... só que, na verdade, muitos professores, a maioria dos nossos colegas não quer ler... (GESTORA GERALDA, ESCOLA, 2014).

A gestora Geralda comenta que uma das dificuldades para a implantação da PNEE-EI no município de Tucano foi a formação dos professores que atuam nas escolas comuns. Segundo Geralda, os professores solicitavam que a Semec oferecesse formação continuada para eles. A gestora destaca que, apesar de contarem com alguns DVD's enviados pelo MEC/Seesp como recurso para que os professores pudessem investir na própria formação, os docentes demonstravam não querer ler os materiais impressos. Para a depoente Geralda, a falta de interesse dos professores pela leitura e aprofundamento de estudos compromete a formação deles, tanto em aspectos conceituais, quanto no que se refere às orientações pedagógicas com vistas à intervenção educativa. Todavia, é importante buscar o significado do que é chamado ‘falta de interesse’ e o que isso representa para cada professor ou grupo de professores.

Corroborando com a análise de Geralda, Pletsch (2009, p. 149) evidencia a necessidade de formação dos professores para atuarem em classes inclusivas, considerando que:

o professor deve valorizar a diversidade como aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, necessita ser capaz de construir estratégias de ensino, bem como adaptar atividades e conteúdos, não só em relação aos alunos

considerados especiais, mas para a prática educativa como um todo, diminuindo, assim, a segregação, a evasão e o fracasso escolar.

Construção de novas estratégias de ensino, adaptação de atividades e conteúdos, entre outras coisas, só se faz a partir de uma sólida formação teórica. Acrescenta-se a isso o disposto na Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, que define as exigências que se colocam para o papel docente:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (BRASIL, 2000, p. 05)

É importante retomar o que já foi exposto no capítulo anterior sobre o material orientador e formativo disponibilizado pelo MEC/SEESP e considerar que as equipes das escolas, conduzidas por seus gestores e orientadores pedagógicos, tinham em mãos possibilidades de organizar formação em serviços, contando, para isso, com a equipe pedagógica da Semec.

O gestor Gabriel apresenta como uma dificuldade de implantação da PNEE-EI a questão da resistência dos pais das crianças e adolescentes com deficiência, em trazê-las para as escolas comuns, uma vez que desde sempre eles foram assistidos pela instituição especializada, a Apae.

[...] situações de famílias que tinham...não sei se era vergonha a palavra... de expor o filho numa escola regular que já foi outro tabu a ser quebrado também, o aluno com determinada deficiência tinha que viver ali da APAE pra casa, de casa pra APAE. E não sei se era vergonha do pai, da mãe... mas tinha um certo preconceito também... não sei bem se era um preconceito, mas havia essa dificuldade dos pais também em perceber que o seu próprio filho tinha um percurso a fazer na escola regular. Mas acho que hoje as coisas estão mais tranquilas com relação a isso, a abertura que se deu, mas inicialmente havia um pouco de resistência dos pais, porque eles estavam acostumados com o quadrinho deles dentro de uma sala de aula com todos os sujeitos ditos diferenciados, aquela coisa toda ali montada só para eles e tal, e encarar a realidade de uma escola de ensino regular, com alunos ditos normais... para o pai também é um choque. Então a gente sentia um pouco de resistência, não sei se era o próprio preconceito que o pai tinha que aquilo ali não iria dar certo, que o filho dele não tinha capacidade, não tinha possibilidade de cursar uma escola de nível regular... (GESTOR GABRIEL, ESCOLA, 2014)

O depoimento de Gabriel revela as condições nas quais as crianças tucanenses com deficiência vivem antes da inclusão nas escolas comuns. Segundo o gestor, as famílias destas

crianças pareciam ter vergonha da condição de seus filhos, fazendo com que eles não as levassem para as escolas comuns. Para Gabriel, os princípios da Educação Inclusiva disseminados pelo Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade significara quebra de “tabu”, uma vez que, a partir desse período, as crianças com deficiência que estavam “guardadas” nas residências e na instituição de atendimento passaram a frequentar as escolas comuns e as SRM para terem acesso ao AEE. Gabriel se refere, ainda, às inseguranças vividas pelos pais de crianças com deficiência, que estavam acostumados com seus filhos vivendo no “quadrinho” deles e passaram a frequentar as escolas, participar das intervenções educativas, interagir com diferentes crianças.

Por último, Gabriel comenta a sua preocupação com relação a possíveis expectativas que os pais de crianças com deficiências poderiam criar, frente à aprendizagem ou não dos filhos, o que, segundo ele, demonstrava preconceito dos mesmos. A respeito do acesso dos alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular, Fávero, Pantoja e Mantoan (2004, p. 49) esclarecem na cartilha do Ministério Público Federal:

O seu filho com deficiência tem tanto direito de acesso à escola comum como qualquer outra criança sem deficiência. Esse direito, em nível de Ensino Fundamental, principalmente, é indisponível. Ou seja, ninguém pode abrir mão, nem ele nem você por ele. É um direito humano, fundamental e seu filho não pode ser tolhido disso.

A respeito da resistência dos pais, em trazer as crianças e adolescentes com deficiência para as escolas comuns, uma das gestoras de escola aponta:

[...] foi difícil foi, tinha casos mais difíceis tinha, e como é que meu filho vai chegar apanhado em casa e vai saber que foi um aluno especial que bateu e como é que eu vou receber esse tapa que meu filho levou? Então, assim, a gente teve esse cuidado. Eu lembro que acho juntamente com a coordenação pedagógica, da gente tentar, de uma forma não tão pesada, está passando também isso pra... Preparando o terreno, porque até hoje a gente tem resistência, mas assim, a forma como você conduz o processo não pode ser tão... a gente pode amenizar algumas coisas... tentar. (GESTORA GERALDA, ESCOLA, 2014)

O depoimento da gestora Geralda demonstra o preconceito que alguns professores e pais de alunos têm, quando tratam da inclusão de crianças com deficiência em escolas comuns, considerando que elas sejam agressivas, não devendo conviver com os demais estudantes. Em seu depoimento a professora Geralda sugere a inclusão de crianças com

deficiência nas escolas comuns está envolta em muitas forças, às vezes favoráveis, às vezes antagônicas. Seu depoimento vai ao encontro do que é proposto por Carvalho (2013, p 81):

Não se trata de tarefa fácil, mas, felizmente, também não se trata de missão impossível. Alicerçados nos princípios democráticos, sustentados por marcos conceituais e por resultados de pesquisas, devemos ter crença no potencial humano; a certeza de que todos podem aprender e de que existe a vontade sincera de provocar mudanças.

A gestora Argemira indica como um obstáculo vivenciado pelos educadores de Tucano/BA, quando da implantação da PNEE-EI (BRASIL, 2008), a questão do agrupamento das crianças e adolescentes da Apae, que nunca haviam frequentado anteriormente uma sala de aula da escola comum:

O professor também não sabia o que aplicar, o que trabalhar com aquela criança, nada mesmo, sempre chegava: ai meu Deus como é que vou trabalhar? Aqueles alunos que chegavam nas nossas escolas com 12, 13, 14 anos, com necessidades e a gente não sabia como **enquadrar**... por idade ou... Meu Deus, como é que a gente vai fazer agora? O aluno com 10 anos, pela idade era pra estar num primeiro ano. E aí, como é que fica? A gente vai passar o quê pra esse aluno, vai aplicar o quê? (GESTORA ARGEMIRA, ESCOLA, 2014)

A gestora Argemira relata a dificuldade que os professores tinham em planejar a intervenção educativa da sala de aula, considerando a realidade da criança com deficiência que havia sido incluída na escola. A situação descrita evidencia a complexidade do que significa a inclusão de uma criança com deficiência nas escolas comuns, tendo em vista a necessidade de eliminação de barreiras, visando às adaptações de acesso ao currículo para o fomento da aprendizagem.

Em seguida, Argemira evidencia a complexidade de agrupar as crianças com deficiências nas turmas, principalmente no caso de Tucano, pois os estudantes ficaram muito tempo apenas na instituição conveniada (Apae), não tendo vivenciado a experiência da escolarização e materializando, portanto, a emblemática defasagem idade-série. O desafio posto era definir qual critério adotar, para agrupar essas crianças nas turmas: observando o que as crianças já traziam de conhecimento sistematizado ou pelo critério do desenvolvimento humano (idade). Por último, Argemira reforça a dificuldade dos professores com o planejamento e o desenvolvimento da intervenção educativa, considerando que a partir daquele momento haveria nas turmas a presença de crianças com deficiência.

Considerando a divergência de orientações a respeito dessa matéria, que de longe está superada, utiliza-se os escritos de Bueno (2013, p. 36) para a ampliação desse debate:

Como determinar o que é pior: o aluno com deficiência mental, com 12 anos de idade, frequentando uma classe de 1ª série, com “coleguinhas” de sete anos, ou esse mesmo aluno frequentando uma classe de 6ª série, junto a “pares” da sua idade, mas escrevendo nada mais do que “bolinhas” no seu caderno? Será que temos que nos restringir à escolha do menos pior?

Ainda sobre este aspecto, depõe a gestora Anaci:

O aluno tem X anos, o aluno vai ficar em quê? Ela dizia e eu não concordava, muitas vezes (apontando pra moderadora). O aluno não tem conhecimento nenhum, mas ele tinha que estar de acordo a idade; o aluno ia pra quarta série, ele nunca tinha passado por nada e tinha que ir [...] Realmente depois que a gente percebe. Por vezes teve aluno que eu coloquei, e achava que tava correta, botava na turminha menor, depois a gente via que não funcionava. O aluno estava crescendo e a gente botava pra turminha menor; eu achava e, às vezes, eu ia contra ela (aponta para a moderadora), mas depois a gente via, com o tempo, que não dava certo. (GESTORA ANACI, ESCOLA, 2014)

O depoimento da gestora Anaci mais, uma vez, oportuniza reflexões à acerca das dúvidas referentes ao agrupamento das crianças e dos adolescentes com deficiências nas salas de aula das escolas comuns. A situação ganha relevo no caso de Tucano, quando se pensa em crianças com 12 ou mais anos que nunca haviam frequentado antes a escola e que seriam inseridas na sala de aula. O dilema vivenciado por Anaci era o seguinte: a criança que nunca havia frequentado a escola antes deveria ser matriculada na turma inicial do Ensino Fundamental ou em um 5º ano, por exemplo? Anaci responde que inicialmente optou-se por agrupar as crianças por competência, o que não funcionou, restando ao coletivo dos educadores trazê-las para turmas nas quais ela iria conviver com “pares” de sua idade. Neste sentido, é pertinente um diálogo com Arroyo (2000, p 162):

Os critérios que justificam a retenção ou a repetência e a enturmação de diferentes idades na mesma série é a suposta lógica precedente dos conteúdos: o domínio do letramento precede todo o percurso subsequente, logo o aluno não poderá ir para a frente enquanto não dominar a lecto-escrita não poderá passar para a próxima série se não dominar a média de conteúdos da série precedente, independente da idade que tiver e do ciclo de desenvolvimento humano em que estiver. Poderá estar na adolescência se não souber ler, escrever ou contar será enturmado com criancinhas de 6 e 7 anos, nas primeiras séries, e aí poderá ficar por anos, independente do seu tempo humano. Violentamos seu tempo.

A visão esboçada acima representa perfeitamente o cenário ocupado pelos alunos mencionados por Anaci que, com avançada idade e sem domínio de conteúdo, chegam à escola regular, depois de terem frequentado por anos seguidos a Apae. Como afirma Bueno (2013), é um grande dilema que a escola tem que enfrentar: incluir o aluno numa sala junto com crianças menores, para aproximar dos conteúdos e competências a serem desenvolvidos ou incluir com seus pares e ter que investir em intervenções que busquem avançar para além das garatujas e e escritas de “bolinhas” no papel.

Mendes (2010b) apresenta a proposição de que a inclusão escolar necessita começar na Educação Infantil, evitando assim que crianças cheguem tardiamente às instituições de ensino. Segundo a autora, devemos nos esforçar para que as crianças com deficiências venham para a escola na Educação Infantil, de maneira que desde cedo elas comecem a participar da dinâmica da escola. Assim, evitaríamos que crianças e adolescentes chegassem à escola pela primeira vez numa faixa etária avançada.

Em face dos depoimentos apresentados, é importante refletir sobre a recorrência da expressão “resistência”. Tem-se, então, que nesse movimento de implantação da PNEE-EI professores, pais, Diretora da APAE apresentaram resistência ao que se instituiu no município, podendo significar o exercício do poder simbólico (BOURDIEU, 1989).

Sob quais alegações se resistia às mudanças? Pelo que os gestores apontaram em seus depoimentos, os pais dos alunos deficientes receavam que seus filhos fossem humilhados, machucados ou, até, tinham vergonha da condição dos filhos; os pais dos alunos sem deficiência acreditavam que os alunos com deficiência eram agressivos; os professores temiam que, por falta de formação, não saberiam como desenvolver seus trabalhos com esses alunos incluídos na sala regular. Por isso tudo, um poder simbólico (BOURDIEU, 1989) se instituiu, sob a forma de resistência, e passou a mediar os enfrentamentos, dificultando o processo de implantação da PNEE-EI.

5.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TUCANO-BA: ENTRE O PROPOSTO E O EXECUTADO

Em entrevista para Mainardes e Marcondes (2009), Ball afirma que “o processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo” (p. 305). Dessa forma, cabe analisar a trajetória percorrida no município de Tucano/BA para a implantação da PNEE-EI,

percebendo a distância entre o que foi proposto pelo texto político e o que foi executado. Para tanto, considera-se que existe uma “atuação ou encenação (*enactment*)” (p. 305), o que significa dizer que o texto político é encenado, colocado em ação, por atores, portanto, passível de interpretação. É nesse sentido que o termo implementação é recusado por Ball, pois, segundo seu posicionamento na referida entrevista, isso sugere um “processo linear” e, de modo adverso, para o autor, uma política em ação envolve “valores locais e pessoais” (idem).

Considerando a PNEE-EI em ação no contexto de Tucano-BA, com vistas a estabelecer relações entre o proposto e o executado, considerou-se as seguintes questões: uso dos recursos materiais e financeiros para promover o AEE e garantir formas de acessibilidade, intersetorialidade, formação dos professores, presença de cuidadores nas salas de aula comum (quando houver aluno com deficiência incluído), participação da família, efetivação do AEE, continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino.

Os recursos materiais e financeiros oriundos das parcerias MEC/SEESP/MUNICÍPIO, em certas ocasiões foram usados para fins diferentes do que está previsto na PNEE-EI, conforme demonstra o depoimento de uma gestora da Semec sobre este aspecto:

A gente teve sérios problemas com as salas de recursos, também. Sérios não, mas a gente teve alguns probleminhas também de as pessoas não perceberem que a sala de recursos era algo totalmente voltado para criança deficiente. Passei uma saia justazinha com aquele diretor de uma escola, na questão do material da educação inclusiva, não é? O material vinha para a educação inclusiva e neguinho metia a mão sem dó nem piedade A impressora foi detonada no primeiro mês que chegou da sala de recursos. E eu fui reclamar com ele e ele me respondeu: e eu vou ficar sem imprimir minhas provas? – não veio para imprimir prova, veio pra sala de recursos. O material foi totalmente, entendeu, desrespeitado, desrespeitado. Isso é uma atitude voluntária ou involuntariamente de resistência (GESTORA MARTA, SEMEC, 2014)

A gestora Marta, que durante o tempo da implantação da PNEE-EI em Tucano/BA, compreendido nesta pesquisa, atuava na Semec, avalia que uma das distorções ocorridas no município, entre o que estava previsto na Política e a sua efetivação, diz respeito à utilização indevida dos recursos materiais e financeiros. Segundo a gestora, alguns profissionais das escolas tinham dificuldade de compreender que o material enviado pela SEESP/MEC era destinado à preparação e organização da SRM, responsável pelo AEE às crianças e jovens com deficiência matriculadas nas classes regulares.

Marta afirma que alguns recursos pedagógicos e financeiros destinados à escola, com vistas à efetivação das ações da PNEE-EI, foram usados indevidamente pelos gestores das Unidades Escolares, para outros fins. O seu depoimento revela que alguns gestores, no início da implantação da Política, se apropriavam dos recursos destinados às SRM para suprirem às necessidades materiais da escola como um todo. Quando eram cobrados por essas atitudes, assumiam posições de que era necessário atender primeiro as demandas da unidade escolar, desconsiderando a proposta de funcionamento de um dos aportes da Educação Inclusiva. Isso, segundo Marta, transparecia uma “atitude voluntária ou involuntária de resistência”.

Enquanto os gestores decidiam por fazer uso de materiais das salas de recursos para resolverem problemas mais gerais da escola, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pelo MEC/SECADI, através da Portaria Ministerial 13/2007 e que compõe o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite objetivava, entre outras importantes questões “apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva [...] Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino (BRASIL, 2007, p. 9). Nesse sentido, as gestoras apontam que os investimentos materiais, por meio dos programas do Governo Federal, foram constantes e não aplicá-los em favor do AEE e da qualificação da Educação na perspectiva inclusiva representa uma forma de injustiça. No caso de Tucano, os depoimentos mostraram que os investimentos ocorreram porque vieram recursos do Governo Federal. A esse respeito as gestoras Rita, Marta e Anaci avaliam sobre o que propõe a PNEE-EI de 2008 em relação às condições de acesso aos espaços, aos recursos e à comunicação para favorecer a aprendizagem (BRASIL 2008).

Muitas escolas receberam muitos materiais para salas de recursos por meio do Programa Escola Acessível, além de reforma para adequação arquitetônica. O projeto foi feito, o dinheiro foi liberado... eu falei... mas teve escola que ainda não tinha colocado piso tátil, rampa... (GESTORA RITA, SEMEC, 2014)

Exatamente, reforma arquitetônica. Além disso, né?... Porque, assim... A grande maioria das ações aconteceram porque vieram recursos do Governo Federal... Lousa eletrônica, teclado colmeia, o município recebeu duas ou foram três impressoras *Braille* [...], caixas de brinquedos, televisão de trinta e tantas polegadas, troca dos computadores financeiros e materiais. Muito recursos... do município foram poucos. O que estendeu mesmo no município foi a questão de intérprete, que se ampliou muito a oferta (GESTORA MARTA, SEMEC, 2014).

Recebi duas vezes, a primeira vez pra montar e tempos depois recebi de novo. Eles fizeram a troca de equipamentos. (GESTORA ANACI, ESCOLA, SEMEC 2014)

A responsabilidade de fazer uma política pública cumprir o seu papel é de todos os atores do microcontexto e envolve outros agentes e outras políticas, cumprindo aquilo que o documento da PNEE-EI de 2008 nomeia de intersetorialidade. A esse respeito, Carvalho (2013, p. 79) alerta:

As mudanças no pensar, sentir e fazer educação para todos não ocorrem num estalar de dedos, nem dependem da vontade de alguns, apenas. Por mais paradoxal que possa parecer, as transformações que todos almejamos levando nossas escolas a oferecerem respostas educativas de qualidade – ao mesmo tempo comuns e diversificadas – não dependem, apenas, das políticas educacionais. Estas devem estar articuladas com as demais políticas públicas, particularmente com as responsáveis pela distribuição de recursos financeiros, por programas de saúde, nutrição, bem-estar, familiar, trabalho e emprego, ciência e tecnologia, transportes, desporto e lazer – para mencionar algumas.

Em um dado momento do grupo focal, os participantes foram convidados a apontar se houve propostas e encaminhamentos de intersetorialidade. Edson afirmou que em alguns momentos foram parceiros, mas não detalhou em quais momentos, quais foram esses parceiros e de que forma aconteceu a parceria. Marta indicou que a Secretaria de Saúde foi a mais parceira, mas também não informou como; Argemira mencionou que houve parceria dentro das possibilidades e condições e Rita pontuou a questão do transporte.

Nesse ponto, os gestores pareceram não ter conhecimento do que seriam ações intersetoriais ou as manifestações superficiais dos mesmos podem estar ligadas ao fato de não ter existido um planejamento que focasse este tipo de ação e, vez por outra, eram pedidos favores aos setores da administração pública para colaborar com a proposta da Educação Inclusiva. Essa forma de colocar em prática o objetivo de uma política, sem intencionalidade, tende a não apresentar resultados positivos.

Os depoentes da pesquisa ao analisarem a implantação da PNEE-EI (BRASIL, 2008), no que concerne à formação dos professores, para avaliarem o distanciamento entre o proposto no documento e o executado na Rede Municipal de Educação de Tucano, apresentam reflexões por meio dos depoimentos a seguir:

Aí teve alguma coisa que atingiu. Claro que precisa muito mais. Uma rede, né? Com oitocentos e tanto profissionais a gente tem o mínimo formado, o mínimo, mas, pelo menos tem. Foi um ganho. O grande ganho eu acho que tá nisso aí: de alguns profissionais que têm uma sensibilidade muito grande, que tem uma habilidade muito grande, que tem perfil (GESTORA MARTA, SEMEC, 2014).

Nesse depoimento, a gestora avaliou que o município de Tucano/BA atendeu ao disposto na PNEE-EI, no tocante à formação de professores. Para ela, na medida em que as formações foram acontecendo os profissionais foram se aproximando da temática da educação inclusiva, o que fez com que alguns deles tivessem mais sensibilidade com a causa. Contudo, a gestora acredita que os professores, para trabalharem em salas de aula com alunos incluídos, devem ter ‘perfil’, como se isso fosse algo já pronto. É preciso entender que um docente pode construir sua identidade profissional por meio do acesso aos conhecimentos específicos, neste caso sobre educação inclusiva, em um processo de autoformação que permite reelaborar os saberes iniciais e confrontar com a prática vivenciada, em um processo de reflexão constante, já que o conhecimento profissional vai sendo construído ao longo da carreira (NUNES, 2001).

Na avaliação da gestora Marta, o aspecto formação foi um dos principais ganhos do município, durante a implantação da PNEE-EI, no período de 2005-2012. Ao longo do seu depoimento, Marta mencionou, e outros membros do grupo focal confirmaram, a promoção do Curso de Formação Continuada de Professores em AEE, em nível de extensão, que ocorreu em 2008, certificando 34 (trinta e quatro) concluintes; o Curso de Formação de Professores para o AEE, em Nível de Pós-Graduação Lato Sensu, certificando 12 (doze) pessoas; os dois cursos foram oferecidos pela Universidade Federal do Ceará (UFC), através de metodologia à distância, com tutoria local. Além destes, houve o curso para proficiência em LIBRAS, que foi uma iniciativa da Gestão Municipal e, na dinâmica da formação continuada e em serviço, durante os encontros quinzenais de Atividade Complementar (AC), foi orientada a ocorrência de estudos relacionados à Educação Inclusiva. Os gestores, ao discutirem a formação como um dos avanços do município, durante o grupo focal, apontaram:

As jornadas pedagógicas eram espaços de formação. A inclusão aparecia sempre. [...] É, agora que eu tô lembrando... quando as semanas pedagógicas tinham muitos palestrantes sempre procurava incluir alguém, trazer alguém da educação inclusiva. Teve uma semana pedagógica que teve alguém de LIBRAS. (GESTORA MARTA, SEMEC, 2014)

Sempre tinha um palestrante ou um curso voltado [...] Jaime Zorzi, Márcia Honoro... (GESTORA RITA, SEMEC, 2014)

Cláudia Schimidit, pra mim foi um dos melhores momentos, porque todo professor pode ver de perto o material de inclusão que não é um material tão difícil de se construir, de se ter em sala de aula. Ela trabalhava exclusivamente com sucatas e miniaturas, coisa bem baratinha, réalias... lembro disso. Ela

mostrou no seminário e mostrou na semana pedagógica. Eu me lembro. Muitas semanas pedagógicas se pensou na inclusão... sempre [...] Depois, houve mais formação para os professores que tinham alunos incluídos em suas salas, onde funcionava a igreja... (GESTORA MARTA, SEMEC, 2014).

Os depoimentos das gestoras da Semec apontam que a gestão municipal colocou o tema da Educação Inclusiva como foco e ele passou a figurar em todas as jornadas pedagógicas, no início dos anos letivos subsequentes, após a realização do primeiro Curso de Formação de Gestores e Educadores, ocorrido a partir da adesão do município ao Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. As gestoras acrescentaram que lembravam a participação dos especialistas, que falaram sobre tecnologias assistivas, dificuldades de aprendizagem, barreiras da comunicação e que, fora do movimento das jornadas pedagógicas anuais, aconteceram formações para os professores que tinham alunos com deficiência incluídos em suas salas.

Chama atenção o fato de que, mesmo identificando esse movimento de formação, os professores, no microcontexto da escola, exigiam formação, conforme já foi evidenciado no depoimento da gestora Geralda anteriormente. Isso implica entender que a formação pontual das jornadas, sob a forma de palestras ou cursos aligeirados não supria as necessidades do professor e que, nos já mencionados AC esses conteúdos tratados nas jornadas não eram aprofundados no coletivo de professores. Nessa perspectiva, o gestor Gabriel acrescentou a seguinte reflexão:

Acho que essa formação continuada ela deveria estar presente sempre, não esporadicamente em determinada época e acabar. Então, a gente está vendo hoje assim algumas situações esporádicas, um seminário aqui, um simpósio ali, mas hoje precisavam de um maior engajamento na formação continuada desses professores, até porque todos os anos nos estamos recebendo alunos com algum tipo de deficiência, professores novos... (GESTOR GABRIEL, ESCOLA, 2014).

Conforme se observa, o gestor considera que os professores, para trabalharem na perspectiva da Educação Inclusiva, precisam estar em constante formação e que esta não deve ocorrer esporadicamente, em determinadas épocas e depois acabar. Gabriel destaca a necessidade de engajamento dos professores em seus próprios processos formativos, sobretudo porque, como afirma ele, a cada ano que passa chegam novos professores nas escolas. Estes professores terão em suas salas de aula crianças com alguma deficiência e, para tanto, é preciso haver formação continuamente.

No tocante à formação de professores para atuarem numa escola inclusiva, Mantoan (2015, p. 80-81) esclarece:

Se de um lado é preciso continuar investindo maciçamente na formação de profissionais qualificados, de outro não se pode descuidar da realização dessa formação. É preciso estar atento ao modo como os professores aprendem ao aperfeiçoarem seus conhecimentos pedagógicos, e também ao modo como reagem às novidades, aos novos possíveis educacionais suscitados pelo ensino inclusivo. Formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis.

Outro aspecto apresentado pelos depoentes da pesquisa acerca da implementação da PNEE-EI no município de Tucano/BA diz respeito à presença de cuidadores nas escolas, a fim de atender as crianças e adolescentes com deficiência que necessitam desse tipo de apoio, as gestoras apontam duas situações divergentes :

Quando um certo aluno com deficiência Mental estudou lá na minha escola, no primeiro ano, ele ficou com uma professora e se identificou muito com ela... quando teve uma menina que ficava lá dando suporte. já no ano seguinte ele já não teve mais... (GESTORA ARGEMIRA, ESCOLA, 2014).

Pede uma auxiliar pra virar babá... aí o professor não interage com a “babá” pra ver que conteúdo vão trabalhar... (GESTORA RITA, SEMEC, 2014).

Considerando o aspecto continuidade de uma ação proposta pela política, a gestora Argemira se refere à falta de cuidadores para acompanharem as crianças com deficiência. Ela aponta que um dos alunos da escola em que estava gestora passou por esta falta de continuidade. No primeiro momento, havia um cuidador, mas, segundo ela afirma, na medida em que o tempo foi passando, a escola não contou mais com esse profissional para acompanhar as crianças com deficiência. Enquanto Argemira aponta a presença do cuidador como algo positivo, Rita avalia que o professor “pede” um auxiliar para fazer o papel de “babá” e não discute situações com este profissional para que ele possa ajudar nas intervenções com o aluno deficiente.

A respeito da necessidade de cuidadores para acompanharem crianças com deficiência nas escolas comuns, a PNEE-EI (BRASIL, 2008) determina:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de **monitor ou cuidador dos alunos** com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, **entre**

outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (p. 11) [Grifos da pesquisadora].

O texto da Política orienta que os sistemas de ensino devem disponibilizar a presença de monitores ou cuidadores para as crianças com deficiência, incluídas na escola comum. Tal medida visa a assegurar as condições materiais para que essas crianças possam ser apoiadas em suas necessidades e, evidentemente, participar da intervenção educativa, que está evidenciada no extrato anterior por meio da expressão “entre outros”, garantindo-lhes o princípio da diferenciação como um caminho para a efetiva inclusão.

Sobre a participação da família, os gestores das Unidades Escolares Municipais de Tucano, consideraram que algumas ações geraram empoderamento das famílias das crianças e dos adolescentes com deficiência. Assim afirma uma das gestoras:

Como é que você pode dizer que não avançou se uma mãe, ao longo desses anos, ela percebeu, ela tem o conhecimento que a filha, o filho não pode ser reprovado, questiona a escola, vem com bases legais, isso foi o quê? É resultado de quê? de 2013? Não. Resultado de uma caminhada. O passado não pode ser desprezado. (GESTORA MARTA, Semec).

Depreende-se do relato da gestora Marta, que as famílias passaram a conhecer os direitos dos seus filhos por meio do movimento em favor da Educação Inclusiva e que passaram a reivindicar e acompanhar a participação destes estudantes nas escolas comuns. A gestora acrescenta, ainda, que ao conhecerem os direitos das crianças com deficiência, algumas famílias passaram a observar atentamente a forma como as escolas estavam avaliando e garantindo a continuidade dos estudos de seus filhos, já que a continuidade da escolarização aos níveis mais elevados de ensino é prerrogativa da PNEE – EI, de 2008.

Outro gestor de escola amplia o diálogo sobre a participação da família e seu empoderamento:

os pais preocupados se estão indo, se não estão...levando a outra escola que eu trabalho , numa escola municipal eu vejo as mães indo levar os filhos...lá tem sala de música, que atende também a várias outras escolas e eu percebo que as mães vão levar os filhos, então a barreira vem sendo quebrada. (GESTOR GABRIEL, ESCOLA, 2014).

O depoimento do gestor Gabriel vai na mesma direção do relato da gestora Marta. Segundo Gabriel, a “barreira” da segregação vem sendo quebrada, uma vez que as crianças e os adolescentes com deficiência, além de irem para a escola e interagirem com seus “pares”

de idade, também participam de outras atividades, como aula de música, por exemplo, como parte do AEE organizado na escola a qual o gestor se refere. Ele reconhece a importância do acompanhamento das famílias no processo de inclusão de crianças e adolescentes com deficiência nas escolas comuns.

No que se refere ao acesso das crianças e adolescentes com deficiência, Fávero, Pantoja e Mantoan (2004, p. 49) esclarecem:

A proposta educacional inclusiva é aquela que vê os alunos com deficiência como titular dos mesmos direitos que os demais. O atendimento educacional especializado e os apoios especiais são instrumentos, às vezes necessários, para que eles tenham acesso a uma educação de qualidade e sem discriminações, mas não podem impedi-los de frequentar o mesmo ambiente que qualquer outro educando. Em outras palavras, a proposta inclusiva é a que permite ao seu filho com deficiência frequentar a escola que você escolher, mais próxima de sua casa, em companhia dos irmãos e vizinhos. É o mínimo que se espera para qualquer criança, é o mínimo que o seu filho deve ter assegurado.

Pais que acompanham seus filhos, deficientes ou não, para se certificarem do melhor desempenho deles e se a escola cumpre de fato seu papel, acabam por impulsionar o oferecimento de educação de qualidade. No caso de estudantes com deficiência, a efetivação do AEE é de fundamental importância e os gestores do município de Tucano/BA observaram o proposto na PNEEI-EI (BRASDIL/2008) e o que foi executado no contexto municipal, considerando que este atendimento é objetivado e consta das diretrizes da referida política.

[...] a gente vê varias salas de recursos espalhadas no município, profissionais mais capacitados hoje especialização em educação inclusiva, que foram estudar, que foram buscar o conhecimento da área para poder estar trabalhando com essa demanda , então eu acho que isso assim foi muito importante para o que vem acontecendo aqui hoje (GESTOR GABRIEL, ESCOLA, 2014).

Reconhecendo a importância do AEE na inclusão das crianças e adolescentes nas escolas comuns e considerando o depoimento do gestor Gabriel, a respeito desta matéria, quando destaca o esforço realizado pelo município de Tucano/BA, em parceria com a SEESP/MEC, na implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, percebe-se que esta ação representou um fator preponderante para que a PNEE-EI, fosse colocada em ação no município.

Admitir a matrícula dos alunos com deficiência nas escolas foi uma forma de garantir o acesso, mas outras questões precisaram se desdobrar e o AEE foi uma delas. Como o *locus* desse atendimento é a SRM, vale ressaltar que em 2007 o município tinha apenas três e em

2012 já contava com 11 (onze), sendo que uma foi montada com recursos municipais, no CAEE. Gabriel ressaltou, também, que a implantação das salas de SRM demandou que os professores atendessem ao chamado do MEC/SEESP e fazendo cursos de formação na área.

A efetivação do AEE também está prevista, como diretriz, na PNEE-EI (BRASIL, 2008, p. 11):

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros.

O último aspecto, trazido pelos gestores do município de Tucano/BA, quanto à implantação da PNEE-EI (BRASIL, 2008) versa sobre a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino. Vejamos o que diz o gestor de uma escola:

[...] talvez se estivesse acontecendo isso de estar reprovando aquele aluno todos os anos no sexto ano, talvez a gente estivesse criando outras APAE dentro das escolas, e com aquele conceito de que vai ficar ali fechadinho, só aquele grupo, com aquele conhecimento limitado...não, a gente está dando a oportunidade dele avançar, dele alcançar coisas novas, de conhecer novos profissionais... (GESTOR GABRIEL, ESCOLA).

Um desafio importante no processo de inclusão das crianças e adolescentes com deficiências nas escolas comuns diz respeito à continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino. Segundo o Gestor Gabriel, se as escolas não tivessem cuidado da avaliação e da continuidade dos estudos das crianças e adolescentes com deficiência incluídos nas escolas comuns, talvez o município de Tucano/Ba precisasse criar outras APAE's. O relato de Gabriel demonstra que ele se preocupa com a questão da continuidade dos estudos desses alunos, acreditando que, caso isso não se efetive, corre-se o risco de voltar ao paradigma da segregação, no qual as crianças e adolescentes com deficiência ficam em classe ou instituições especiais.

Evidentemente que a segregação não está somente nos espaços físicos e que o fechamento de uma instituição como a Apae de Tucano, por si só, não garante o surgimento de filosofias e práticas inclusivas. Como já foi citado anteriormente, a Apae de Contagem-MG fez uma escolha diferente, reorganizando seus espaços e a maneira de conduzir o trabalho ali

desenvolvido, de forma a contribuir com a escolarização dos alunos ao frequentarem as salas regulares e os atendimentos oferecidos, em turno oposto, pela instituição.

O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, em se tratando da continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino, esclarece:

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 2007, p. 09).

Verifica-se, portanto, que a educação ainda não se estruturou para promover aprendizagem e ascensão dos alunos com deficiência, de forma a possibilitar a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino. Esse ponto ainda é um grande entrave para a efetivação de uma educação que se diz inclusiva. Avançar de um ano/série para outro(a) pressupõe que houve desenvolvimento e aprendizagem. Para haver avanços na aprendizagem tem que haver um planejamento intencional, na perspectiva de que todos precisam aprender, contando com recursos e serviços de apoio que contribuam para tal.

Em relação à estrutura da educação municipal de Tucano, em termos de legalização do Sistema e, conseqüentemente da Rede Municipal de Educação, emergiu um aspecto importante. Quando questionados sobre a existência de documentos, no âmbito municipal, em se tratando da transformação da educação do modelo regular de ensino para o modelo na perspectiva inclusiva, se conheciam alguma alteração nos documentos já existentes, os participantes do grupo focal silenciaram e apenas a gestora Marta, por ter sido da Semec entre 2005 e 2012 e, atualmente, membro do CME, se pronunciou:

Não... não... isso tá atravessado aqui, entendeu? Eu, enquanto Conselheira, nas reuniões, nas formações para se elaborar, construir os documentos legais do município, rever os documentos legais, como a questão do Sistema Municipal de Educação ... Como não teve tempo para se sentar e reelaborar a Lei do Sistema Municipal da Educação... a gente começou a leitura, a gente fez a leitura da Lei do Sistema Municipal da Educação e a primeira coisa que eu falei: tem que modificar que ele não é inclusivo e não tem o Ensino Fundamental de Nove anos.. [...] Então, por questões de “interesses” de arrumar toda essa documentação para uma formação e se receber os certificados, foi lido e foi dito pela consultora que a gente tinha sistema, a gente poderia continuar com aquele e depois fazer as modificações [...] e, por conta disso, não vamos fechar aqui, vamos trabalhar outras questões, ficou um faz de conta e o Sistema tá lá, o antigo, o caduco, construído dentro de gabinete, entendeu? Sem nenhuma discussão democrática, e ainda se fala de gestão democrática. Continua lá sem se falar em inclusão, sem se falar em

Ensino Fundamental de nove anos, continua o mesmo sistema de 2001 ou é 2002, eu não tô lembrada nem quando era... nem lembro mais de quando é... (GESTORA MARTA, SEMEC, 2014)

Considerando o já explicitado no capítulo que trata do contexto de influência para a implantação da PNEE-EI, a respeito das influências internacionais nacionais e locais, é oportuno compreender o sentimento de revolta esboçado pela gestora Marta, uma vez que a Lei Municipal 105/2003 já devia ter sido atualizada e, quando houve oportunidade mais recente, acatou-se a sugestão da consultora de fazer as modificações depois, priorizando assim, outras demandas. Essa postura denota a pouca disposição dos órgãos, a exemplo do CME de Tucano, em relação ao enfrentamento da regulação do sistema educacional inclusivo no município. É interessante reportar aqui que nenhum participante lembrou da existência do PME como um documento que favorece à organização da Educação Inclusiva no âmbito municipal, por trazer em seu conteúdo as diretrizes objetivos e metas para a Educação Especial para a década de 2010 a 2019.

A garantia do direito de todos os tucanenses à educação precisa, portanto, estar alinhada ao já exarado nos textos do ordenamento jurídico a respeito da educação brasileira, que determinam um sistema na perspectiva da educação inclusiva para o país como um todo. Sendo assim, alterar a Lei do Sistema é urgente e não pode ser deixado para depois, pois é como se tivesse sendo reconhecido um novo direito, como sinaliza Cury (2002):

[...] quando são reconhecidos novos direitos, como o de as crianças menores de 6 anos terem uma escola adequada à sua idade, ou quando se reconhece, ainda hoje, o direito de as mulheres, os jovens e adultos entrarem nas escolas. Aqui também é o caso [...] [de as pessoas com] necessidades especiais que, por alguma razão, se vêem prejudicados na sua locomoção educacional, que atenda às suas peculiaridades (CURY, 2002, p. 261).

Nem sempre um direito é garantido por estar exarado nas leis, mas como também afirma Cury (2002), os educadores reconhecem hoje muito mais que no passado a importância da Lei, porque perceberam que ela é um instrumento de luta, colaborando para criar condições mais propícias para, entre outras coisas, promover a socialização de gerações mais iguais e menos injustas.

Levando em consideração que a PNEE-EI teve como marco inicial, em Tucano-BA, a adesão ao Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade, em 2005, e que a partir dessa adesão uma série de acontecimentos foram desencadeados, motivados pelos princípios da

inclusão, fundamentados nos ideais dos direitos humanos e no respeito às diferenças, foi imprescindível reunir as vozes dos gestores educacionais participantes desse estudo para reconstituir a trajetória do município, de forma a perceber as dificuldades que foram enfrentadas e as aproximações e distanciamentos entre o proposto e o executado.

Assim, ao transitar pelo contexto de influência, de produção do texto e da prática, mesmo que em alguns momentos eles se apresentassem um dentro do outro, foi possível reunir e sistematizar um conjunto de informações, empreender um processo de análise que permitiram chegar a algumas considerações finais.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, uma pergunta sempre esteve latente em meu pensamento: **como se deu a implantação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no município de Tucano-Bahia?** Para respondê-la, adotei como ponto de partida fazer uma retrospectiva da minha vida para localizar em que ponto aconteceu o meu encontro com a modalidade Educação Especial. Na introdução do presente trabalho, apresentei um percurso que evidenciou o meu movimento como estudante, professora coordenadora, entre outros papéis, que me colocaram diante da realidade da exclusão das pessoas com deficiência dos processos educacionais.

Nesse sentido, buscando contribuir com o processo educacional das pessoas que vêm, historicamente, sendo alijadas das escolas, o objeto que defini para esta investigação foi **a implantação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no município de Tucano-Bahia**, tendo como objetivo geral **analisar o processo de implantação da PNEE-EI na Rede Municipal de Educação de Tucano-Bahia**. O percurso metodológico percorrido teve como base a abordagem do Ciclo de Políticas, formulado por Stephen J. Ball e Richard Bowe (MAINARDES, 2006; 2007). Transitando pelo contexto de influência e o contexto de produção de texto deste ciclo, dei-me conta que a Educação Especial no município de Tucano pode ser identificada em duas fases: a primeira, caracterizo como fase apaeana, que partiu dos referenciais do paradigma da segregação, transitando, com muita resistência, para o paradigma da integração e, a segunda, caracterizo como fase de abertura ao paradigma da inclusão, que, embora aponte para um momento de mais abertura, ainda transita entre o modelo de integração e o de inclusão. As evidências para esta conclusão foram sinalizadas por meio dos discursos dos sujeitos da pesquisa, convidados a refletirem sobre o contexto da prática, materializado pelos gestores da Semec e das cinco escolas de Ensino Fundamental Inicial da sede do município.

Conforme foi colocado no decorrer desse estudo, a história da educação do município de Tucano tem como marco inicial da Educação Especial a criação da Apae, em 1998. Essa primeira iniciativa foi responsável por trazer à tona uma realidade até então desconhecida, uma vez que, anterior a este fato, as pessoas com deficiência não tinham visibilidade no município. Todavia, diante do fato de só terem acesso ao convívio com outras pessoas deficientes, passaram a viver sob a égide do paradigma da segregação.

Por quase uma década, as pessoas de Tucano só concebiam a deficiência dessa forma: isolando em instituições aqueles considerados “anormais” ou “excepcionais”. E assim permaneceram acreditando que essa era a melhor forma de oferecer assistência, cuidar e proteger os “incapazes”. Mas, como o conhecimento tem a força de mudar o percurso, as influências dos movimentos internacionais, como Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Declaração de Guatemala (1999), trouxeram à tona as discussões sobre os direitos humanos, considerando direitos humanos como direito de todos, e contribuíram, em nível nacional, com propostas de repensar as concepções que sustentavam a Educação Especial, denominadas segregação e integração, dando lugar a uma concepção denominada inclusão.

Essa concepção foi ganhando adeptos e espaços no cenário nacional, até um pouco antes, com a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e, obtendo força com os discursos internacionais, intencionada no texto da LDBEN nº 9.394/96, culminando no documento da PNEE-EI, de 2008. A partir desse documento orientador, foram expedidos atos legais explicitando as formas de organização dos sistemas educacionais inclusivos, disseminadas desde o ano 2003, com a implementação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que serviu como uma espécie de chamada aos municípios brasileiros para transformarem seus sistemas regulares em sistemas educacionais inclusivos.

Mesmo entendendo que os atos legais não significam a garantia de direitos, concordo com Cury (2002,) quando afirma que uma Lei pode servir como instrumento de luta, pois entendi, durante o percurso da pesquisa, sobretudo através das vozes dos sujeitos, que as determinações legais foram importantes para o marco da transição da Educação Especial nos moldes segregadores para uma Educação Especial mais humana e de direitos, na perspectiva inclusiva.

Foi neste movimento que, em 2005, ao iniciar uma nova gestão, o município de Tucano-BA se deparou com a possibilidade de rever o já praticado em termos de Educação Especial em sua Rede e, aproveitando o convite do Governo Federal, por meio do MEC/Seesp, para fazer adesão ao Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, demarcou uma nova trajetória, dando início a outra forma de conceber a deficiência, que diferia da, até então, propagada pela Apae. Dessa maneira, o município estava negando o paradigma da segregação e abrindo espaço para o paradigma da inclusão, porém, entre um e outro, ainda vem praticando, até os dias de hoje, o paradigma de integração.

Anunciei, no capítulo 3, que o caso proposto para estudo, na presente pesquisa, era de interesse público, significativo e incomum (YIN, 2010), por entender que o objeto estava inserido em um contexto social, cultural, institucional, temporal, espacial (AMADO, p. 123) e, portanto, tais características associadas aos depoimentos dos gestores, possibilitaram identificar situações incomuns, a exemplo do embate com a Apae local, que em nome da manutenção do paradigma que defendia, tomou atitudes à revelia da Semec, causando prejuízo à vida escolar de alunos com e sem deficiência da Rede Municipal de Ensino.

A partir desta síntese, retomo aqui os objetivos específicos e os eixos orientadores que conduziram à investigação do objeto da pesquisa, sistematizando as considerações que cada objetivo e cada eixo me permitiram visualizar.

Por meio do primeiro objetivo deste estudo, propus-me a **identificar as ações empreendidas pelos gestores educacionais no âmbito do município para a implantação da PNEE-EI**. Para tanto, é pertinente retomar que o cenário municipal no início do ano 2005 foi marcado pelo início de uma nova gestão política e, por conseguinte, a equipe da Semec foi completamente alterada. A Secretária da Educação, após a sua posse, começou a se inteirar das demandas da educação municipal e, entre elas, encontrou a proposta do MEC/Seesp para fazer adesão ao Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. O principal foco do referido Programa, como já foi explicitado ao longo deste trabalho, era disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos em todo o país e, neste sentido, com a adesão do município, as bases filosóficas e pedagógicas da Rede Municipal de Ensino passou por transformações.

O eixo que emergiu desse objetivo foi a **implantação da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva: a trajetória de Tucano-BA**, e por meio da análise documental e dos depoimentos recolhidos no grupo focal foi possível sistematizar a seguinte trajetória:

- O marco inicial da Educação Especial em Tucano-BA foi a criação da Apae, em 1998, única instituição dedicada a esta modalidade de ensino no município, que permaneceu em atividade até 2008.
- O marco inicial da transição do modelo de educação regular, para um modelo de educação na perspectiva da Educação Inclusiva, foi a adesão ao Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, em 2005, do qual o município se transformou em Pólo, a fim de orientar outros municípios de sua área de abrangência sobre as

demandas do Programa e distribuir materiais instrucionais disponibilizados pelo MEC/Seesp.

- A Educação Especial, modalidade de ensino da Educação Básica, continuou sendo desenvolvida na Apae, mesmo com a adesão do município ao Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.
- O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade possibilitou a formação de técnicos da Semec, por meio de Seminários Nacionais.
- O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade promoveu dois Cursos de Formação de Gestores e Educadores para gestores e professores da educação de Tucano e de outros municípios da sua área de abrangência, além de representantes do Conselho Municipal da Educação, de outras secretarias municipais, sociedade civil, escolas estaduais, municipais e privadas.
- Após as primeiras formações, que objetivavam chamar a atenção dos gestores e demais envolvidos para a questão da educação como direito de todos, sensibilizando para a adoção de novas práticas, o município passou a receber alguns suportes do Governo Federal, por meio do MEC/Seesp, de forma a contribuir com a inclusão dos alunos na escola regular. O primeiro desses suportes foi a implantação de SRM, espaço organizado, com materiais e professores, para ocorrer o AEE.
- As formações desencadearam diversos conflitos entre gestores e educadores, relacionados à formação dos professores, estruturação dos espaços, receios de como seria receber nas escolas e salas de aula os alunos com deficiência, oriundos da Apae, manifestando medos e inseguranças diante da nova realidade.

Este bloco apresentou os primeiros passos para que a PNEE-EI fosse colocada em ação em Tucano. Visto assim, em forma de tópicos, parece que foi um processo linear e simples e que a mera execução desses passos poderia dar conta de instituir uma política de inclusão. Como bem nos afirma Ball, durante entrevista a Mainardes e Marcondes (2010, p 305) “[...] 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, ajustes secundários fazem-se necessários”.

Nessa perspectiva, os depoimentos dos gestores evidenciaram os “valores locais e pessoais”, sinalizados nos depoimentos por meio de concepções preconceituosas arraigadas, e sinalizaram processos de “resolução de, ou luta com” diferentes e novos mecanismos que

envolviam e, por certo, ainda envolvem espaços, pessoas e instituições, em um ir e vir de medos, incertezas, inseguranças e contradições, que exigiam, em tempo real, capacidade de fazer ajustes, estabelecer acordos, em busca de concretizar um princípio que pareceu ficar claro entre os gestores. Estou me reportando aqui ao princípio dos direitos humanos, que devia ser colocado em prática no âmbito da educação pública municipal, tendo como fundamento o respeito às diferenças e ao reconhecimento da importância de transformar os espaços educativos em espaços de inclusão.

O documento da PNEE-EI, de 2008, apontou, no final das suas diretrizes que os sistemas de ensino devem assegurar as condições materiais, humanas e administrativas para garantir o acesso das crianças com deficiência ao currículo. Todavia, no caso da Rede Municipal de Educação de Tucano-BA, a trajetória inicia pela transformação da forma de pensar das pessoas, já que os sistemas se comprometem, entre outras questões, “assegurar condições humanas”.

Argumento que não se garante tais condições de forma integral, pois, de modo análogo a uma viagem de trem, diferentes pessoas embarcam e desembarcam em cada parada nas estações. Assim, em Tucano, muitas pessoas que ocupavam os lugares de gestores e professores passaram por formação, sendo que uma parte era de profissionais concursados e efetivos e outra de contratados, além disso, outra parte não participou da formação. Das pessoas que participaram, uma parte não permaneceu na Rede Municipal, seguiu outros caminhos; dentre os que permaneceram, uma quantidade compreendeu que os princípios da Educação inclusiva poderiam promover equidade e justiça social, contudo, outras não tiveram essa compreensão; sem falar das outras tantas e diferentes pessoas que embarcaram nas estações quando o trem já tinha uma trajetória percorrida e, desse modo, ainda não receberam formação continuada, além de não terem participado dessa discussão aprofundada em seus cursos de formação inicial.

Em vista dessa metáfora, compreendo que a trajetória da implantação da PNEE-EI, ao longo de 2005 até 2012, considerando os depoimentos dos participantes da pesquisa, enfrentou processos humanos que, por certo, também estavam relacionados a processos materiais e administrativos. Nesse sentido, a disponibilização das SRM para o município era uma forma de o MEC/SEESP assegurar uma das condições materiais importantes para a transformação da Rede Municipal de Educação, mas que estava atrelada ao tempo e condições de formação do professor para o AEE e, conseqüentemente, a condições administrativas.

Quando os gestores manifestaram os sentimentos de medo e insegurança que permearam suas ações profissionais, durante a fase inicial de disseminação dos princípios da Educação Inclusiva, isso ratificou o que é natural, quando as pessoas se deparam com o desconhecido. O interessante de tudo isso é que esses profissionais partiram para a luta, porque uma política, em seu contexto de prática, precisa ser “representada em seu contexto material” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305). Desse modo, como atores, em um palco que eu entendo como o microcontexto da Semec ou das escolas, os gestores “encenaram” um texto que, em 2005, estava nos documentos orientadores do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, ainda como embrião para a PNEE-EI de 2008, em um processo de interpretação permeado, sobretudo, das suas crenças, dos seus valores, por isso, alguns gestores deram mais e outros deram menos ênfase ao movimento em prol da Educação na perspectiva inclusiva.

Levando em consideração esses aspectos, foram se dando conta das lacunas que tinham, dos ajustes que precisavam fazer, das dificuldades que teriam de enfrentar e que foram evidenciadas no segundo eixo orientador, relacionado ao segundo objetivo específico traçado nesta pesquisa.

O segundo objetivo que pautei neste estudo foi **identificar as dificuldades enfrentadas durante o processo de implantação da PNEE-EI pelos gestores da Secretaria Municipal da Educação e Cultura (Semec) das escolas da sede do município que oferecem o Ensino Fundamental dos anos iniciais**. Este objetivo foi tencionado no segundo eixo orientador, que nomeei como **dificuldades na implantação do PNEE-EI no município de Tucano/BA**.

Elencar as dificuldades foi um processo nada simples, em virtude de ser um momento impregnado de lembranças e desafios difíceis. Os gestores, durante o grupo focal, apontaram as dificuldades que enfrentaram nesse processo e, para cada uma, lembravam de uma história de temor e de resistência, fosse dos pais de crianças e jovens deficientes ou pais de crianças e jovens sem deficiência, ou, ainda, dos professores. Por isso, a palavra que mais foi repetida durante o encontro com os gestores, nesta pesquisa, foi “resistência”. Esta é uma palavra que daria conta de uma investigação inteira, por exemplo, para investigar os efeitos das diversas formas de resistência na implantação da PNEE-EI e suas interfaces com os paradigmas tradicionais da segregação e da integração, o que não é o caso aqui.

Nesse ponto, chego ao entendimento que, de todas as dificuldades enfrentadas, esta que envolve a relutância das pessoas, que impele para o não agir, que impossibilita a ação,

tem uma simbologia, representa um poder simbólico (BOURDIEU, 1989), é um poder não violento e, segundo Bobbio (2004, p. 67) “a resistência passiva consiste em comportamentos comissivos ou omissivos”. Entendo que a resistência tem dois lados: o bom, que permite questionar, refutar e melhorar, de característica “comissiva” e o outro, que causa imobilidade, inatividade, de característica omissiva e esta foi a que identifiquei nos depoimentos dos gestores como dificuldade para colocar a PNEE-EI em ação (MAINARDES; MACONDES, 2009).

Professores que sentem falta de processos formativos mas, em contrapartida, não demonstram disponibilidade para ler, para participar, chamam para si uma grande responsabilidade. Os gestores indicaram que houve um movimento de formação no município, para tornar possível a implantação da PNEE-EI, o que me induz a concluir que os docentes, ao se negarem a estudar, a participar ativamente da formação, sobretudo aquela realizada no núcleo escolar do qual fazem parte, que é uma formação voltada para a necessidade daquele microcontexto, são os mesmos que oferecem resistência para receberem alunos com deficiência em suas classes e os que alegam “não estar preparado”.

Em relação a resistência dos pais dos alunos sem deficiência em acatar a proposta de educação inclusiva por acreditarem ser o aluno com deficiência incluído um problema para o restante da turma, é preciso reverter tal concepção, pois este tipo de postura pode influenciar comportamentos preconceituosos e discriminatórios. A convivência com as diferenças é gratificante para todos. Como afirma Mantoan (2015), se as crianças não vivem essa experiência na infância, quando ficam adultos tendem a ter muitas dificuldades para vencer os preconceitos.

O terceiro e último objetivo que tracei para esta investigação foi **estabelecer relações entre o proposto no documento da PNEE-EI (BRASIL, 2008) e o executado no contexto pesquisado**. Considerei, portanto, que embora de 2005 até 2007 ainda não houvesse um documento que expressasse a Política de Educação Especial na perspectiva Inclusiva, os princípios desta educação já estavam disseminados entre os municípios brasileiros, através do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, como foi o caso de Tucano-BA. O documento da PNEE-EI, de 2008, só foi publicado em 07 de janeiro e, nesse sentido, tal documento serviu de parâmetro para que, através dos seus objetivos, eu buscasse, junto aos gestores, verificar o caso de Tucano, relacionando o que estava proposto nacionalmente e o que foi, de fato, executado no contexto investigado.

Assim, intencionei o eixo Educação Inclusiva em Tucano: entre o proposto e o executado, e o que constatei detalho a seguir, com as minhas inferências:

- No que diz respeito ao uso dos recursos materiais e financeiros, ficou constatado por meio dos depoimentos que nem sempre tais recursos foram usados de forma correta. Houve situações de equipamentos tecnológicos de SRM que passou a servir à escola como um todo, sendo danificado nos primeiros tempos de uso, ficando a referida SRM sem o devido equipamento durante muito tempo, dificultando a realização do AEE.
- Sobre a garantia de acessibilidade, o Programa Escola Acessível, com recursos oriundos do Governo Federal, viabilizou reformas arquitetônicas nas escolas e compra de recursos pedagógicos para as SRM.
- As ações de intersetorialidade foram empreendidas em forma de parceria com a Secretaria Municipal de Saúde, para a obtenção de profissionais como psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta e terapeuta ocupacional; a secretaria de Trabalho e Desenvolvimento Social, para a aquisição de assistentes sociais; e a Secretaria de Transportes, para viabilizar o transportes dos alunos para os atendimentos nas salas de recursos e no CAEE.
- Sobre a formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar, objetivada na PNEE-EI, de 2008, foram apontados cursos de formação para professores do AEE, em nível de extensão e de pós graduação, através do ensino à distância, todos promovidos pelo MEC/SEESP em parceria com a Universidade Federal do Ceará; curso para proficiência em LIBRAS, por iniciativa da Gestão Pública Municipal, além de formação continuada e em serviço organizada pela equipe da Semec e pelos orientadores pedagógicos nos núcleos escolares.
- Sobre a oferta do AEE em SRM, os gestores evidenciaram que o município iniciou com duas SRM. Ao final de 2008 este número foi alterado para cinco salas e, em todo o município, chegou a onze. Além disso, a transformação da APAE em CAEE representou um grande avanço na oferta de serviços de apoio especializado à educação.
- A respeito da participação da família, os gestores informaram que as famílias, no decorrer de 2005 até 2012, passaram a conhecer os direitos de seus filhos, reivindicando e acompanhando a trajetória deles na escola comum.
- Sobre a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino, foi apontado que existe a possibilidade de os alunos com deficiência avançarem

Uma questão que não fez parte dos objetivos da PNEE-EI, de 2008, mas está explicitada em suas diretrizes é quanto à disponibilização de funções, sobretudo a de intérprete e de cuidadores. Os gestores indicaram avanços no oferecimento de intérpretes para eliminação das barreiras na comunicação das pessoas com surdez, mas a função de cuidador, por um lado é bem vista e necessária, por outro é mal utilizada ou não é oferecida.

Outro aspecto discutido no grupo focal e que serviu como avaliação da PNEE-EI, foi o relacionado aos documentos que regulamentam a proposta da Educação Inclusiva no âmbito municipal. Os gestores sinalizaram a falta de atualização da Lei nº 105/2003, que institui o Sistema Municipal de Ensino, pois apresenta distorção e nela ainda prevalece a perspectiva de segregação. O grupo não se reportou ao PME (2010), um documento que contém as diretrizes objetivos e metas para a Educação Especial para a década de 2010 a 2019.

Após este mapeamento, considero que o objetivo proposto foi alcançado e, entre o proposto e o executado, é pertinente concluir que a Rede Municipal de Educação de Tucano percorreu um caminho extenso, embora ainda falte muito a ser atingido. Importa saber que houve mobilidade, que houve trabalho, que houve engajamento dos gestores, em que pese as tantas dificuldades enfrentadas.

Concordo com Rodrigues (2008) ao afirmar que a Educação Inclusiva é, antes de mais nada, uma reforma educativa. Sendo entendida dessa forma, muitas são as transformações pelas quais um Sistema ou, simplesmente, uma Rede de Ensino precisa passar para transitar do modelo tradicional, regular, sedimentado historicamente por meio de práticas segregadoras, excludentes, para um modelo que admita a participação de todos, oferecendo a efetivação do direito de todas as pessoas com deficiência à educação.

O movimento iniciado no âmbito local, a partir da adesão ao Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, colocou gestores e suas equipes diante de muitas mudanças para o enfrentamento de uma realidade que foi influenciada por movimentos diversos, mas que foi proposta verticalmente através do MEC/SEESP, aos municípios brasileiros, a fim de, inicialmente, desencadear uma política de construção de sistemas educacionais inclusivos e a Rede Municipal de Educação de Tucano é parte do Sistema Municipal de Educação, conforme Lei 105/2003.

Levando em conta que, nessa fase inicial, não havia experiências escritas em nível estadual ou nacional a esse respeito, nas quais se basear, Tucano viveu a sua própria experiência, tendo na contramão uma concepção tradicional de ensino e aprendizagem enraizada, que impedia recriar o modelo educativo. Mantoan (2015, p. 64), a esse respeito,

afirma que “não pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar. Daí a necessidade de recriar o modelo educacional vigente”. Contudo, para recriar esse modelo educativo é preciso partir do princípio de que um ambiente inclusivo acolhe as diferenças e, em seguida, incorporar essa identidade à dinâmica da rede de ensino e isso vem representando desafios na caminhada, por envolver pessoas, valores, culturas diferentes, o que, por si só, é o cerne da diversidade e da diferença.

A proposta brasileira de educação especial na perspectiva inclusiva para todos os seus municípios pretendeu, desde o início, garantir educação a todos os alunos, indistintamente, nas escolas comuns de ensino regular, buscando a complementação na educação especial (MANTOAN, 2008). O documento da PNEE-EI, de 2008, redimensiona a educação especial, mas ainda está preso à determinantes econômicos que representam entraves para o contexto da prática. Mesmo que os municípios consigam alterar a concepção de educação de suas redes, que os profissionais compreendam e coadunem com os princípios da educação inclusiva, ainda assim, será preciso que cada rede tenha profissionais e recursos proporcionais ao número de escolas e alunos, o que requer investimentos financeiros e alteração de estruturas. No caso de Tucano, grande parte dos investimentos necessários para colocar em ação a PNEE-EI são decorrentes do Governo Federal, com exceção do CAEE que foi estruturado e mantido com recursos do próprio município.

Em face das influências internacionais, nacionais e locais, bem como do documento da PNEE-EI, de 2008 e do PME (2008), textos políticos nacional e local, respectivamente, orientadores da trajetória de implantação da PNEE-EI em Tucano-BA, sigo acreditando que o presente trabalho pode colaborar social e cientificamente com este e com outros municípios brasileiros, no enfrentamento dos desafios que são vivenciados no contexto da prática por gestores e suas equipes. Além disso, pode favorecer a ampliação de debates que provoquem reflexões sobre a importância da transição de um modelo regular para um modelo inclusivo, tornando possível o exercício de cidadania daqueles excluídos do espaço escolar por trazerem em si as marcas da deficiência.

Retomo aqui a pergunta: **como se deu a implantação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no município de Tucano-Bahia?** O estudo de caso aqui apresentado revelou que existe uma Política de Educação Inclusiva em andamento no município e que, embora não esteja documentada, vem seguindo as orientações da PNEE-EI, de 2008 e alterando a história da Educação Especial e da própria educação do município.

Diante dos resultados que este estudo possibilitou, tomo como base o ciclo de políticas, que fundamentou teórico-metodologicamente esta pesquisa, para fazer algumas proposições e, para tanto utilizo-me de dois dos três contextos primários da abordagem de S. Ball, o da produção do texto e o da prática. Por vezes, em minhas proposições, estes dois contextos se fundem e, em outras vezes, é possível notar o contexto secundário dos resultados e efeitos.

Contexto da produção do texto:

- a) Instituir, no âmbito local da Semec um grupo de trabalho, semelhante ao criado pelo MEC/SEESP, com o objetivo de elaborar um documento orientador para a Política Municipal de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PMEE-EI).
- b) Delegar para o CME a revisão da Lei 105/203, atualizando-a conforme ordenamento jurídico da educação nacional.
- c) Por meio de conferência municipal, retomar a discussão das diretrizes, objetivos e metas da Educação Especial, no PME.
- d) Orientar os conselhos escolares para a revisão dos PPP (esta é uma proposta que envolve o contexto de produção de texto e o contexto da prática).

Contexto da prática:

- a) A Semec poderá convocar as secretarias de administração, saúde, transporte e trabalho e desenvolvimento social para a elaboração de um plano de ação intersetorial voltado para o desenvolvimento da PMEE-EI.
- b) A equipe pedagógica da Semec poderá ser mais propositiva nos aspectos de formação de professores para o AEE e para o trabalho na sala de aula regular, levando em consideração a diversidade e presença de alunos com deficiência incluídos.
- c) A equipe da Semec poderá ser mais propositiva no que concerne à formação dos gestores escolares com ênfase na reorganização administrativa e pedagógica das escolas.
- d) Os gestores da Semec e das escolas municipais poderão estabelecer relações entre a PMEE e outras políticas educacionais e sociais desenvolvidas no município, para evitar trabalho isolado.
- e) Dotar o CAEE dos recursos materiais e humanos necessários à demanda municipal.

A minha pretensão ao apresentar as propostas, é de sugerir que os embates e resistências podem ser encaminhados com o chamamento dos envolvidos a participarem efetivamente dos processos de encenação da política, porque acredito plenamente que a escola

é o lugar de todas as crianças, assim de forma simples, como está na abertura de um texto de Rodrigues (2008, p. 34):

Era inverno. Numa escola do Norte da Europa, cedo, numa manhã ainda turva pela luz coada pelas grossas nuvens e o chão coberto por uma espessa camada de neve, os alunos começam a chegar à escola. O acesso fazia-se através de 15 degraus de uma escadaria. Mas não era só pelas escadas: também por uma rampa. Esta rampa era um orgulho desta escola que, depois de a ter construído, intitulou-se de “escola acessível” e pode, enfim, receber alunos em cadeiras de roda. Os alunos, que iam chegando, começaram afanosamente a limpar a neve que cobria as escadas, para poderem chegar à porta. Não era tarefa fácil, porque a neve era muita e as pequenas pás e mãos enluvadas demoravam a completar o trabalho, degrau a degrau. Entretanto, chegou um dos alunos em cadeira de rodas. Veio para junto dos colegas e pôs-se a observar, durante algum tempo, o árduo trabalho de limpeza que eles estavam a fazer. Depois chamou em bem alto: “amigos! Eh! Eh!! Prestem atenção! Todos pararam e olharam para ele: “Desculpem – disse ele, excitado – mas tenho uma ideia: e se nós limpássemos a neve da rampa? Era mais fácil e podíamos entrar todos na Escola!”

Por isso, encerro por aqui esta investigação, mas o campo da Educação Especial permanecerá aberto para ampliar cada vez mais este debate. Dado o tempo para a realização da pesquisa, apresentei os resultados possíveis diante da proposta de **analisar o processo de implantação da PNEE-EI na Rede Municipal de Educação de Tucano-Bahia**, deixando esta trajetória documentada.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Edgard. **Introdução à metodologia de pesquisa social**. UFLA, 1999.
- AMADO, João da Silva. Introdução à investigação qualitativa em educação. Relatório de Disciplina (Investigação Educacional II) apresentado nas provas de Agregação. Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. 2009.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).
- ARANHA, M. S. F. Educação inclusiva: transformação social ou retórica?. In: OMOTE, S. **Inclusão: intenção e realidade**. Marília, SP: Fundepe Publicações, 2004.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- ATLAS BRASIL. Classificação do IDHM do Município de Tucano. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/ranking>. Acesso em 16 de junho de 2014.
- AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Espaço social, campo social, habitus e conceito de classe social em Pierre Bourdieu. Revista Espaço Acadêmico, Ano III, maio de 2003. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/024/24cneves.htm>.> Acesso em: 23 de julho de 2015.
- BALL. Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, 2002, pp 03-23.
- _____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, nº 2, jul/dez 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 30 de outubro de 2014.
- BALL, Professionalismo, gerencialismo e performatividade. Cadernos de Pesquisa, v. 35 n 126, p. 539 – 564, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>> Acesso em: 17 de agosto de 2014.
- BALL. Stephen J. **Palestra: Ciclo de Políticas / Análise Política**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); 2009. Disponível em: <<http://www.ustream.tv/recorded/2522493>>. Acesso em: 18 de agosto de 2014.
- BARROS, Manoel. Retrato do artista quando coisa. Disponível em: <http://www.revistabula.com/2680-os-10-melhores-poemas-de-manoel-de-barros/> Acesso em: 15 de fevereiro de 2015.

- BATALLA, Denise Valduga. Política nacional de educación especial desde la perspectiva da educación inclusiva brasileira. **Fundamentos en Humanidades**, 2009, vol. 10.
- BARDIN, Lawrence. Análise de Conteúdo. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Distribuidora no Brasil: Livraria Martins Fontes, 1977
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. **A Economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- _____. A essência do neoliberalismo, *Le monde diplomatique*, 1998.
Disponível em: < <http://infoalternativa.org/teoria/teo007.htm> > Acesso em 28 de janeiro de 2014.
- _____. **A Produção da crença**: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. São Paulo: Zouk, 2002.
- _____. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de século: Edições Sociedade Unipessoal, 2003.
- _____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.
- _____. Sobre o Estado: Cursos no Collège de France (1989-92). Tradução: Rosa Freire D'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004370.pdf>>. Acesso em: 29 de julho de 2015.
- BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L7044.htm Acesso em 30 de maio de 2015.
- BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação – **Lei 5.692/71, Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Brasília: MEC.
- BRASIL. Ministério da Educação – **Lei 9394/96, Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE). Resolução nº 1, de 15 de outubro de 2010a. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/conade/sobre-o-conade/regimento-interno> Acesso em: 20 de agosto de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva / Secretaria de Educação Especial. - Brasília : Secretaria de Educação Especial, - 2010b.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 30 de jul. de 2015.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm. Acesso em 20 de agosto de 2015.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. **Lei 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm > . Acesso em: 20 de julho de 2014.

BRASIL. Lei nº 7.853/89. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L7853.htm Acesso em 20 de julho de 2014.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. **Lei nº 8.069** de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 20 de junho de 2014.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. **Lei nº 10.172** de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional da educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm Acesso em 16 de maio de 2015.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico] : Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf> Acesso em: 30 de agosto de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Documento norteador para elaboração de Plano Municipal de Educação – PME / elaboração Clodoaldo José de Almeida Souza. – Brasília : Secretaria de Educação Básica, 2005. 98p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2006/elabpne.pdf> Acesso em 03 de agosto de 2015.

BRASIL. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Decreto 3.956/2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm>. Acesso em: 27 de jul. de 2014

BRASIL. **Educar na diversidade**: material de formação docente. Organização: Cynthia Duk. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 266p.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Livro 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**— Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, maio 2000.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em 30 de maio de 2015.

BRASIL. **Decreto nº 6.571/2008**, que dispõe sobre o AEE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm, Acesso em 02 de junho de 2015.

BRASIL. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Disponível em: Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/D6253.htm Acesso em 03 de maio de 2015.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186 de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm>. Acesso em: 30 de maio de 2015.

BRASIL. Resolução MEC/CNE/CEB Nº 4, de 04 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 23 de agosto de 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 28 de maio de 2015.

BRASIL. **Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17430&Itemid=817> . Acesso em: 27 de junho de 2015.

BRASIL. **Educação Inclusiva**: Direito à Diversidade. MEC/SEESP – Brasília: 2006. 72 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Educação Inclusiva**: Direito à Diversidade no Contexto da SECADI/MEC. Brasília: 2013.

- BRASIL. **Declaração de Guatemala, 1999**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf> Acesso em 23 de outubro de 2014.
- BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil**: para uma nova interpretação da América Latina. Tradução de Ricardo Ribeiro e Martha Jalkauska. São Paulo: Editora 34, 1996.
- BUENO, J. G. S. **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência**. In: MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. (orgs.). Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional. 1. ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2013, p. 25 – 38.
- CAIADO, Kátia Regina Moreno. LAPLANE, Adriana Lia Friszman De. Educação inclusiva: direito à diversidade – uma análise a partir da visão de gestores de um município-pólo. **Educação e Pesquisa**, 2009, vol. 35.
- CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997. p.63-110.
- _____. Educação Inclusiva: do que estamos falando? **Cadernos de Educação**, nº 26, 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/02/a2.htm>>. Acesso em: 10 de ago. de 2014.
- _____. **Dez anos depois da Declaração de Salamanca**. 2004. Disponível em: <<http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/eventos/2.doc>>. Acesso em: 19 de ago, de 2014.
- _____. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. 9. Edição. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- CELLARD, André. Análise documental. In: POUPART, Jean et all. **A Pesquisa Qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014
- CHIZZOTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de educação**. Ano/vol 16, número 002, 2003. Universidade do Minho Braga, Portugal, p. 221 – 236.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 5 ed. 2001.
- CORAZA, Sandra Mara. **Labirintos da Pesquisa, diante dos ferrolhos**. IN: COSTA, Mariza Vorarber (Org.) Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- CURY, C. R. J. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 116, p. 245 – 262, jul. 2002.
- CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0235124.pdf> Acesso em: 23 de maio de 2015

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M. P.; MANTOAN, M. T. E. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular.** Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (orgs.). 2. ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FLAGLIARI, Solange Santana dos Santos. **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva:** ajustes e tensões entre a política federal e a municipal. 2012, 266 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina Centro de Ciências em Educação. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28092012-135842/pt-br.php>>. Acesso em: 04 de jul. de 2014.

FERREIRA, Simone de Mamann. **Análise da política do estado de Santa Catarina para a educação especial por intermédio dos serviços:** o velho travestido de novo. 2011, 246 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95634/299678.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 04 de jul. de 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTO, Gaudêncio. CIAVATA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercad. In: **Educação e Sociedade**, vol. 24, nº 82, abril de 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82>> Acesso em: 25 de mar. de 2015.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livros Editora, 2012 80 p.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléia Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. In: **Revista Inclusão** nº 1, 2005, MEC/SEESP

GODOY, Arilda Schimidt. **Pesquisa Qualitativa:** tipos fundamentais. 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>>. Acesso em: 13 de maio de 2015.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade.** 2000. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/anacachinho/livro-hallstuartaidentidadeculturalnaposmodernidade>>. Acesso em: 10 de jun. de 2015.

HOFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas públicas sociais. 2001. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

JANATA; ANHAIA. Escolas/classes Multisseriadas do Campo. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 685-704, jul/set. 2015. Disponível em

<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v40n3/2175-6236-edreal-45783.pdf>. Acesso em setembro de 2015.

JOSLIN, Melina de Fátima Andrade. **A política de inclusão em questão: uma análise em escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa** – PR. 2012, 144 f. Dissertação Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Disponível em: <http://bicen-tede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=818>. Acesso em: 04 de jul. de 2014.

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das revoluções científicas**. 5ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1998.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. OLIVEIRA, Andrea Duarte de. SILVA, Giane Aparecida Moura da. Inclusão em escolas municipais: análise inicial de um caso. Educação: **Revista do Centro de Educação UFSM**, 2007, vol. 32.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Um breve histórico da educação das pessoas com deficiência no Brasil. IN: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (organizadoras). **Escolarização de Alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. Junqueira&Marin, 2013.

KASSAR, Mônica de Carvalho. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil. N. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR.

GOMES, Adriana L. Limaverde [et al]. Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado – deficiência mental. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

LIMA, Iana Gomes de; GANDIN, Luís Armando. Entendendo o Estado Gerencial e sua relação com a educação: algumas ferramentas de análise. In: *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 69 - 84, jan/jun 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/894/89423377005.pdf>. Acesso em: 14 de março de 2015.

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

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

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-175.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. e Soc.** Campinas, vol 27, nº 94, p. 47 – 69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 09 de jun. de 2014

_____. Reinterpretando os ciclos de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2007.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: M. T. E. MANTOAN; R. G. PIETRO (orgs.) **Inclusão escolar: portos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

_____. Diferenciar para incluir: a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. 2011. Disponível em: <http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/links-uteis/acessibilidade-e-inclusao/textos/diferenciar-para-incluir-a-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva/> Acesso em: 11 de junho de 2015.

_____. Inclusão Escolar – o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér et alli. Colóquio: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. IN: Inclusão: Revista da Educação Especial/Secretaria da Educação Especial. V.4, nº1, jan./jun 2008.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, nº 2, p. 289 a 300, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf> Acesso em 06 de junho de 2015.

MAZZOTTA, J. S. M. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

_____. **Inclusão Marco Zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira & Martins, 2010.

_____. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogia**, vol. 22, nº 57, mayo – agosto 2010. Disponível em: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9842/9041>. Acesso em: 05 de jul. de 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. & MARINS, S. (orgs.) Escola Inclusiva. São Carlos: EdUFSCar, p. 61-85, 2002 a.

MENDES, Lenarde Nascimento dos Santos. Grupo focal como técnica de coleta de dados na pesquisa qualitativa. Pesquisa em pós-graduação – Série Educação – nº 9, 2012. Disponível em: periodicos.unisantos.br/serieducacao/article/download/350/pdf

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. **Diferenças e diferentes: aspectos psicossociais da deficiência**. In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Org). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- MIRANDA, Josimara Santos. “Nos coletivos, o reencontro com a pedagogia da esperança”: possibilidades, limites e aprendizados de uma experiência pedagógica na Zonal C, em Tucano-BA. Dissertação (mestrado), Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2008.
- NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Revista Educação e Sociedade*, ano XXII, nº 74, abril 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf> Acesso em: 28 de agosto de 2015.
- OMOTE, S. Estíhmo no tempo da inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, set. – dez. 2004, vol. 10, nº 3, p. 287 – 308. Disponível em: http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista10numero3pdf/3omote.pdf Acesso em: 03 de junho de 2015.
- PALUMBO, D. J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento na América. In: *Política de capacitação dos profissionais da educação*. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989. P. 35-61 (Original Palumbo, Dennis J. *Public Policy in América Government in Action*. 2. Ed. Tradução: Adriana Farah. Harcourt Brace & company, 1994.
- PERONI, Vera Maria Vidal. Políticas Educacionais e as relações público/privado. Disponível em: http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalho_encomendado/32%20ra%20-%20trabalho%20encomendado%20-%20gt15%20-%20VERA%20MARIA%20VIDAL%20PERON.pdf Acesso em 22 de junho de 2015.
- PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo, EDUSP. 1984
- PIMENTEL, Suzana Couto. Formação de professores para a inclusão – Saberes necessários e percursos formativos. IN: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012.
- PINTO, Simone Martins Rodrigues. **Justiça transicional na África do Sul: restaurando o passado, construindo o futuro**. *Contexto internacional*. 2007, vol. 29, nº2, pp. 393-421. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cint/v29n2/v29n2a05.pdf>. Acesso em 13 de maio de 2015.
- PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. *Cadernos de Pesquisa* 2005, vol. 35, nº 124, pp 43-45. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0435124.pdf>. Acesso em: 22 de maio de 2015.
- PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar* 2009, n.33, pp. 143-156. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n33/10.pdf> Acesso em 30 de junho de 2015.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Políticas de inclusão escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para educação especial. IN: MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Org). **Das Margens ao Centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara – SP: Junqueira & Marin, 2010.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. **Educação Especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

ROSA, Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: Consequências ao Sistema Educacional Brasileiro. **Revista Integração**, Ano 10, nº 22: 2000. Disponível em: <<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/Educacao%20Inclusiva%20e%20a%20Declaração%20de%20Salamanca.pdf>>. Acesso em: 14 de maio de 2015.

SANTOS, José Jackson dos Reis. **Práticas pedagógicas crítico-emancipatória: uma experiência em educação de pessoas jovens, adultas e idosas**. Passo Fundo: UPF Editora, 2003.

SANTOS, Ademar Sousa dos. **A gestão democrática escolar no sistema municipal de ensino de Tucano/BA: compreensões e interpretações dos sujeitos educativos num contexto patrimonialista**. Dissertação (mestrado), Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2010.

_____. **Singularidades coletivizadas: possibilidades de (re)configuração da gestão educacional no âmbito do poder local e de ampliação dos processos de autonomia na gestão escolar**. Tese (doutorado), Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

SANTOS, Kátia Silva. A política nacional de educação especial e a ‘perspectiva inclusiva’: novos ‘referenciais’ cognitivos e normativos. 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/801/646> Acesso em: 18 de abril de 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão – construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Cátia Alire Rodrigues Arend da. **Políticas públicas de educação inclusiva de 1990 a 2009: conquistas e contradições na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na educação básica**. 2011. Dissertação (Mestrado) Programa de Mestrado em Educação – linha de Políticas Públicas, da Universidade Tuiuti do Paraná Disponível em: <http://tede.utp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=489>. Acesso em 04 de jul. de 2014.

SILVA, Antônia Almeida. **As políticas públicas para a educação básica na Bahia nos anos 90**: propostas e ações nas gestões de Antônio Carlos Magalhães e Paulo Souto (1991 – 1998), 2007. Tese de doutorado, 273 p. Disponível em:

< <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08112007-110504/pt-br.php> >

Acesso em 22 de nov. De 2014.

SILVA, Maria José Firmino da. Cultura Sertânica e currículo: diálogo fundante para a educação no/do campo numa escola pública municipal de Tucano/BA. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2013.

SOTO, Ana Paula de Oliveira Moraes. **Programa educação inclusiva**: direito à diversidade – proposição/implementação no município de Feira de Santana-BA. 2011, 153 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27012012-101007/pt-br.php>>.

Acesso em: 03 de jul. de 2014.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas**: uma revisão de literatura. Sociologias. Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006. P. 20 – 45.

TELLO, César; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (Org.) Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

TEZZARI, Mauren Lúcia. Educação especial e ação docente: da medicina à educação. Tese (doutorado), Porto Alegre, 2009.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. RAP, Rio de Janeiro 40(1):27-55, Jan/Fev. 2006. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rap/v40n1/v40n1a03.pdf>

TORRES, L. L. **Cultura, gerencialismo e democracia na escola pública 2010**. Disponível em: < <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/425/452> > Acesso em: 15 maio. 2015

TUCANO-BA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Plano Municipal da Educação**. 2008.

TUCANO-BA. Conselho Municipal da Educação. **Lei Municipal nº 106/2003**. Institui o Sistema Municipal da Educação. Arquivos do Conselho Municipal da Educação.

TUCANO-BA. Ata da reunião de 03 de junho de 1999, que registra a criação da APAE no município de Tucano – BA. Arquivos da Secretaria Municipal da Educação.

UNESCO. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais** – 1994. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 10 de mar. de 2014.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. Disponível em:
http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm Acesso em: 10 de mar. de 2014.

VITAL, Flávia Maria. Preâmbulo. In: **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada** / Coordenação de Ana Paula Crosara Resende e Flavia Maria de Paiva Vital. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008. p. : 21.

WESCHENFELDES, Maria Helena; SANTOS, José Jackson Reis dos; OLIVEIRA, Lorita Maria (org.) **Adulto também tem direito: do analfabetismo a uma política de educação.** Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2005.

YIN, Robert. **Planejamento e Métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZWETSCH, Pamalomid. **Políticas de educação inclusiva:** cenas da implementação a partir da voz de gestores municipais de Pelotas/RS. 2011, 133 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2911/1/000431064-Texto%2bCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 03 de jul. de 2014.

APÊNDICES

APENDICE A – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

Questão de pesquisa:

Como se deu a implantação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Política de Educação Inclusiva (PNEE-EI) no município de Tucano-BA?

Objeto de estudo:

A implantação da PNEE-EI na Rede Municipal de Educação de Tucano-Bahia, no período de 2005 a 2012

Objetivo Geral:

- Analisar o processo de implantação da PNEE-EI na Rede Municipal de Educação de Tucano-BA

Objetivos específicos:

- Identificar as ações empreendidas pelos gestores educacionais no âmbito do município para a implantação da PNEE-EI (BRASIL, 2008);
- Identificar as dificuldades enfrentadas durante esse processo pelos gestores da Secretaria Municipal da Educação e Cultura (Semec) das escolas da sede do município que oferecem o Ensino Fundamental dos anos iniciais;
- Estabelecer relações entre o proposto no documento da PNEE-EI (BRASIL, 2008) e o executado no contexto pesquisado.

Abrindo os trabalhos:

- Apresentação da moderadora e informações sobre o objetivo do grupo focal.
- solicitar que cada participante se apresente (nome, formação universitária, tempo de serviço na rede, informando o lugar que ocupou de 2005 até 2012.
- Solicitar que cada participante faça um comentário sobre o tema – a educação inclusiva e educação inclusiva no município de Tucano.

Tópico 1: Ações

- Quais ações foram empreendidas pela gestão municipal e pelos gestores das escolas para implantar a educação especial na perspectiva da política de educação inclusiva no município de Tucano?

Tópico 2: Dificuldades e mudanças

- Existiram dificuldades? Quais foram as dificuldades mais encontradas no processo de efetivação desta política?
- O que mudou nas escolas com a perspectiva de inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?

Tópico 3: A Educação em Tucano e os objetivos da política Nacional na perspectiva inclusiva

- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação;
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO FECHADO

1. Perfil pessoal:

Nome: _____

Idade: _____ sexo: () masculino () feminino

Faixa etária: () entre 20 e 30 anos

() entre 30 e 40 anos

() entre 40 e 50 anos

() entre 50 e 60 anos

() acima de 60 anos

Formação: () Nível médio

() Ensino Superior _____

() Especialização _____

() Mestrado

() Doutorado

2. Perfil profissional

- Situação funcional

2.1 () concursado(a) na Rede Municipal (indicar o cargo para o qual prestou concurso)

2.1.1 Indicar cargo ou função que ocupa na Rede Municipal atualmente

2.1.2 Indicar função que ocupou na Rede Municipal no período de 2005 a 2012 _____

2.1.3 Indicar o período específico em que ocupou a função

_____/_____/_____ até ____/____/_____

2.2 () Efetivo(a) na Rede Municipal

2.2.1 Indicar cargo ou função que ocupa na Rede Municipal atualmente

2.2.2 Indicar cargo ou função que ocupou na Rede Municipal no período de 2005 a 2012_____

2.2.3 Indicar o período específico que ocupou a função

_____/_____/_____ até ____/____/_____

2.3 () Contratado(a) na Rede Municipal

2.3.1 Indicar cargo ou função que ocupa na Rede Municipal atualmente

2.3.2 Indicar cargo ou função que ocupou na Rede Municipal no período de 2005 a 2012_____

2.3.3 Indicar o período específico que ocupou a função

_____/_____/_____ até ____/____/_____

3.0 Possui formação específica para o cargo que ocupou entre 2005 e 2012?

APENDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (a) Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa sobre a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Município de Tucano – Bahia, a ser desenvolvida durante o ano de 2014, cujo objetivo é **Analisar o processo de implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação de Tucano-BA**. Para atingir o objetivo previsto, a pesquisadora optou pelo instrumento de pesquisa denominado grupo focal, para revelar informações em comum ou não acerca da trajetória vivenciada pelos gestores das escolas municipais da sede, do Ensino Fundamental inicial. Nesse sentido, sua participação é importante. O benefício que obterá ao participar desta pesquisa será contribuir com o conhecimento que visa a sistematizar esse processo de implantação.

A Resolução CNS 196/96 considera que “toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve riscos”, desse modo, para que não sinta qualquer desconforto ou danos pessoais na dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional, previmos os seguintes procedimentos: a) para preservar o seu anonimato, a filmagem não será disponibilizada para publicação de qualquer espécie; b) transcorridos cinco anos da conclusão da pesquisa, a filmagem será deletada; c) as publicações relativas a esta pesquisa não permitirão a sua identificação específica; d) as informações não serão utilizadas em prejuízo dos participantes.

Apesar desses cuidados, os questionamentos podem provocar, nos sujeitos, reflexões sobre a sua prática de gestão, a partir de algum evento que tenha vivido durante a sua experiência profissional, no período de 2005 a 2012, o que pode se constituir em desconforto para o(a) Sr.(a). Sendo assim, o instrumento só será aplicado após a sua anuência e assinatura nas duas vias deste termo de consentimento.

Caso venha a se sentir eventualmente invadido(a) ou incomodado(a), o(a) Sr.(a) pode, voluntariamente, desistir da sua participação em qualquer momento da pesquisa, sem qualquer prejuízo.

Os pesquisadores responsáveis por esta pesquisa comprometem-se em comunicar seus resultados em eventos científicos, tais como seminários locais, congressos, colóquios, encontros da área de educação, como também por meio de um relatório final que será depositado no PPGE – Programa de Pós Graduação em Educação da UEFS.

Essa pesquisa, orientada pela Professora Dr. Solange Mary Moreira Santos, será desenvolvida pela pesquisadora Maria Conceição Pimentel dos Santos, que estará à disposição para os devidos esclarecimentos sobre qualquer aspecto da mesma através dos telefones: (75) 3272-1844 (residência), (75) 9142-6979, bem como pelo e-mail: pimentel.pedagogia@gmail.com.

Este termo será assinado por você e pela orientadora da pesquisa em duas vias.

Tucano-BA, ____ de _____ de 2014.

Assinatura do (a) participante

Prof. Dr. Solange Mary Moreira Santos
(Orientadora)

ANEXOS

CURSO DE FORMAÇÃO DE GESTORES E EDUCADORES DO
PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE - 2005

CURSO DE FORMAÇÃO DE GESTORES E EDUCADORES DO
PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE - 2006

*Curso de Formação de Gestores e Educadores
Município - Pólo Tucano*



Período 30 de julho a 04 de agosto de 2006

*Curso de Formação de Gestores e Educadores
Município - Pólo Tucano*



Período 30 de julho a 04 de agosto de 2006

*Curso de Formação de Gestores e Educadores
Município - Pólo Tucano*



Período 30 de julho a 04 de agosto de 2006

*Curso de Formação de Gestores e Educadores
Município - Pólo Tucano*



Período 30 de julho a 04 de agosto de 2006