

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

BRUNA NATHALY SILVEIRA

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE
TOLEDO – PARANÁ NO PERÍODO DE 2008 A 2012: UM ESTUDO DA
IMPLEMENTAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**

**CASCVEL-PR
2015**

BRUNA NATHALY SILVEIRA

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE
TOLEDO – PARANÁ NO PERÍODO DE 2008 A 2012: UM ESTUDO DA
IMPLEMENTAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, área de concentração em Sociedade, Estado e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador (a): Professora Doutora Francis Mary Guimarães Nogueira.

**CASCADEL-PR
2015**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S586p

Silveira, Bruna Nathaly

A política de educação inclusiva nas escolas municipais de Toledo – Paraná no período de 2008 a 2012: um estudo da implementação das salas de recursos multifuncionais. / Bruna Nathaly Silveira.— Cascavel, 2015.
134p.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Francis Mary Guimarães Nogueira
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Sala de recursos multifuncionais. I. Nogueira, Francis Mary Guimarães. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 21.ed. 371.9

SILVEIRA, Bruna Nathaly

A Política de Educação Inclusiva nas escolas municipais de Toledo – Paraná no período de 2008 a 2012: um estudo da implementação das salas de recursos multifuncionais.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Strictu Sensu* em Educação – PPGE, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração Sociedade, Estado e Educação. Linha de pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alexandre Felipe Fiuza (Unioeste)
Coordenador

Apresentada à Comissão Examinadora, integrada pelos Professores:

Prof. Dr. Ivete Janice de Oliveira Brotto (Unioeste)

Profa. Dra. Maria Isabel Formoso Cardoso e Silva Batista (Unioeste)

Profa Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori (Uem)

Profa. Dra. Francis Mary Guimarães Nogueira (Unioeste)

À todos os sujeitos que historicamente lutaram
e lutam pelo reconhecimento e garantia de
seus direitos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela maravilhosa graça e amor que me acompanham todos os dias.

Agradeço a minha família pelo apoio e incentivo imensuráveis.

Agradeço aos amigos da vida, que se fizeram e fazem presentes em todos os momentos.

Agradeço aos colegas de classe que dividiram momentos especiais ao longo da caminhada de formação.

Agradeço a professora Maria Isabel, pelo longo acompanhamento em meu processo de formação, pelo incentivo e aguçamento em despertar essa temática de estudo durante meus anos de graduação; e as professora Ivete e Nerli pela graça de tê-las participando neste processo.

Agradeço a professora Francis, por acreditar que esta pesquisa seria possível, pela orientação e transmissão do conhecimento que me transformaram, pela paciência e compreensão das minhas dificuldades e apoio em minhas necessidades.

*“A Educação é a arma mais poderosa
que você pode usar para mudar
o mundo”
(Nelson Mandela)*

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TOLEDO – PARANÁ NO PERÍODO DE 2008 A 2012: UM ESTUDO DA IMPLEMENTAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

RESUMO: A temática da Educação Inclusiva no Brasil tem sido objeto de inúmeras reflexões, em diversos campos do conhecimento. No Brasil, a lei denominada de *Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* foi aprovada pelo governo federal em 2008. Diante deste processo, o presente trabalho tem como objeto de pesquisa a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no município de Toledo, estado do Paraná. O objetivo central da pesquisa foi analisar a implementação das salas de recursos multifuncionais, definidas no Decreto-Lei 03/2008 de 7 de janeiro de 2008, que instituiu a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva nas escolas municipais de Toledo/PR, no período de 2008 à 2012. Para responder a este objetivo, as escolhas metodológicas se caracterizaram como uma pesquisa do tipo exploratória e de campo, qualitativa e quantitativa. Sobre a escolha das escolas participantes deste estudo, foram selecionadas duas escolas municipais de acordo com os seguintes critérios: presença da sala de recursos multifuncionais – principal instrumento do atendimento educacional especializado da perspectiva Inclusiva –, região e características socioeconômicas da região – para alcançar as diversas configurações do município. Considerando o objetivo central da pesquisa e as definições acima descritas, o primeiro capítulo pretendeu responder ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, que foi apresentar as influências dos organismos internacionais na construção das políticas de educação especial e da perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil. Esta análise foi realizada com base no estudo de fontes secundárias. O segundo capítulo pretendeu responder ao segundo objetivo específico proposto, que foi discutir analiticamente o papel/função do Estado brasileiro frente às políticas de Educação Especial no Brasil, com base numa revisão bibliográfica. Em resposta ao terceiro objetivo específico, que foi descrever analiticamente o processo de construção da rede municipal de educação em Toledo/PR e sua caracterização dentre os anos de 2008 a 2012, e ao quarto objetivo específico que foi, e identificar os instrumentos pedagógicos e de estrutura física existentes nas escolas municipais de Toledo descritos no Decreto-Lei 03/2008 de 7 de janeiro de 2008 que instituiu a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o terceiro capítulo apresentou uma análise dos projetos políticos pedagógicos das escolas selecionadas e a análise da observação participante nas salas de recursos multifuncionais destas escolas. A análise destes instrumentos considerou as previsões da Política de Educação Inclusiva e as determinações do Parecer CNE/CEB nº13/2009, que instituiu o atendimento educacional especializado, apontando os elementos que identificam a perspectiva da Educação Inclusiva nas Escolas. A partir das análises realizadas, constatou-se que nas duas escolas analisadas, a perspectiva da Educação Inclusiva foi identificada nos documentos escolares – projetos políticos pedagógicos, e na realidade escolar - no que tange a implementação das salas de recursos multifuncionais. Constatou-se que, a porta de entrada para a educação regular, que é a sala de recursos multifuncionais, está em funcionamento, mas a rede de apoio a este atendimento não ocorre a contento. Observou-se ainda que, há correspondência entre os documentos internacionais, nacionais e escolares para orientação da perspectiva da Educação Inclusiva, e embora estes documentos descrevam como objetivo da política o acesso,

permanência e qualidade do atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, o fundamento primevo destes documentos, que é o modo de produção capitalista, privilegia o acesso, considerando que este é o que o permite a universalização da educação e a entrada dos países mais pobres no jogo da globalização. Sendo assim, tanto plano formal como plano real da política em questão são correspondentes. A realidade/plano real materializa a lei/plano formal a medida que também privilegia o acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais à educação regular por meio das salas de recursos multifuncionais mas não garante a permanência e qualidade do atendimento por meio da rede de apoio a estes atendimento.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Inclusiva, Sala de recursos multifuncionais.

POLITICS OF INCLUSIVE EDUCATION IN MUNICIPAL SCHOOLS TOLEDO – PARANÁ THE PERIOD 2008 2012: A STUDY OF IMPLEMENTATION OF RESOURCES MULTIFUNCTIONAL ROOMS

ABSTRACT: The theme of Inclusive Education in Brazil has been the subject of numerous reflections in various fields of knowledge. In Brazil, the law called Special Education Policy from the perspective of Inclusive Education was approved by the federal government in 2008. Given this process, this work has as object of research Special Education Policy from the perspective of Inclusive Education in the city of Toledo, Paraná state. The central objective of the research was to analyze the implementation of the multi-functional features defined in Decree-Law 03/2008 of 7 January 2008, which established the Special Education Policy in the context of inclusive education in public schools in Toledo / PR, from 2008 to 2012. To meet this goal, the methodological choices to be characterized as a survey of exploratory and field, qualitative and quantitative. On the choice of the subjects were selected two municipal schools according to the following criteria: presence of multifunctional resource room - the main instrument of the specialized education of Inclusive perspective -, region and socioeconomic characteristics of the region - to achieve the various municipal settings. Considering the central objective of the research and the settings described above, the first chapter aims to provide answers to the first specific objective of this research, which was to present the influence of international organizations in the construction of special education policies and the perspective of Inclusive Education in Brazil. This analysis was based on the study of secondary sources. The second chapter aims to provide answers to the second proposed specific objective, which was analytically discuss the role / function of the Brazilian state in the face of special education policies in Brazil, based on a literature review. In response to the third specific objective, which was analytically describe the process of construction of the municipal education network in Toledo / PR and its characterization from the years 2008 to 2012, and the fourth specific goal was, and identify educational instruments and existing physical infrastructure in public schools in Toledo described in Decree-Law 03/2008 of 7 January 2008 establishing the Special Education Policy in the context of inclusive education, the third chapter presented an analysis of the pedagogical political projects of the selected schools and analysis of participant observation in multi-functional features of these schools. Analysis of these instruments considered the forecast of Inclusive Education Policy and the determinations of the CNE / CEB number 13/2009 establishing the specialized educational services, pointed the elements that identify the perspective of Inclusive Education in Schools. From the analyzes, it was found that the two schools analyzed subjects, the prospect of Inclusive Education was identified in school documents - teaching political projects, and school reality - regarding the implementation of multi-functional features. It was found that, the gateway to the regular education, which is the living multifunction capabilities, is in operation, but the network to support this call not to the satisfaction occurs. It was also observed that there is correspondence between the international, national and school documents for guidance from the perspective of Inclusive Education, and although these documents describe the objective of political access, retention and quality of care for pupils with special educational needs, the foundation primeval these documents, which is the capitalist mode of production, access privileges, considering that this is

what allows the universalization of education and the entry of the poorest countries in the globalization game. Thus, both formally as real plan of the policy match. The reality / real plan materializes the law / formal plan as also highlights the access of students with special educational needs in mainstream education through multifunctional features but does not guarantee the permanence and quality of care through the support network these services.

Key-words: Special education; Inclusive Education; Multifunctional features Room.

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Lista das escolas municipais de Toledo/PR e sua localização – 2008.....	80
Quadro II – Lista das escolas municipais de Toledo/PR e sua localização – 2012.....	81
Quadro III – Número de total de matrículas nas escolas municipais de Toledo/PR.....	83
Quadro IV – Salas de recursos multifuncionais em 2012.....	84
Quadro V – Configurações familiares da comunidade escolar - escola B.....	94
Quadro VI – Nível de escolaridade da comunidade escolar – escola A.....	95
Quadro VII – Trabalho dos responsáveis pelos alunos da comunidade escolar – escola A.....	95
Quadro VIII – Nível de escolaridade da comunidade escolar – escola B.....	97
Quadro IX – Trabalho dos responsáveis pelos alunos da comunidade escolar – escola B.....	97
Quadro X – Renda mensal familiar da comunidade escolar – escola B.....	98
Quadro XI – pessoas que vivem na mesma residência na comunidade escolar – escola B.....	98
Quadro XII – Tipo de residência da comunidade escolar – escola B.....	99
Quadro XIII – Concepção de educação – escola A e B.....	100
Quadro XIV – Concepção de Educação Inclusiva – das legislações aos projetos políticos pedagógicos.....	102
Quadro XV – Definição de atendimento educacional especializado.....	106
Quadro XVI – Público alvo.....	108
Quadro XVII – Profissionais atuantes no atendimento educacional especializado.....	110

Quadro XVIII – Concepção de Educação Inclusiva a partir dos profissionais da sala de recursos multifuncionais.....	118
Quadro XIX – Demandas de público alvo – escola A e B.....	120
Quadro XX – Encaminhamentos para a sala de recursos multifuncionais – escola A e B.....	120
Quadro XXI – Formações dos professores das salas de recursos multifuncionais – escola A e B.....	121
Quadro XXII – Formações dos professores das salas de recursos multifuncionais – escola A e B.....	123

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
 CAPÍTULO I	
OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS MULTILATERAIS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	25
 1.1 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS ELABORADOS PELOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS MULTILATERAIS E AS IMPLICAÇÕES À EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	 39
1.1.1A Declaração Universal dos Direitos Humanos e a concepção de direitos humanos: do direito humanitário ao direito civil à educação escolar.....	40
1.1.2 A Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o conceito de universalização na educação – Jomtien.....	46
1.1.3 A Declaração de Salamanca e o conceito de universalização voltado à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais – Salamanca.....	51
 CAPÍTULO II	
O PAPEL DO ESTADO BRASILEIRO FRENTE ÀS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	57
 2.1 ESTADO, POLÍTICAS SOCIAIS, E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL.....	 57
 2.2 A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL.....	 64
 CAPÍTULO III	
A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM TOLEDO/PARANÁ E A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA ATRAVÉS DA IMPLANTAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.....	74
 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE	

TOLEDO/PARANÁ DENTRE OS ANOS DE 2008 A 2012.....	75
3.1.1 O município de Toledo.....	75
3.1.2 O sistema de Educação no município de Toledo.....	76
3.1.3 A Educação Especial no município de Toledo.....	83
3.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TOLEDO – ANÁLISE A PARTIR DA IMPLANTAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TOLEDO.....	89
3.2.1 Análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das Escolas.....	91
3.2.1.1 Localização/histórico da escola.....	92
3.2.1.2 Caracterização da comunidade escolar.....	93
3.2.1.3 Concepção de educação.....	99
3.2.1.4 A concepção de Educação Especial/Educação Inclusiva.....	102
3.2.1.5 O Atendimento Educacional Especializado.....	105
3.2.2 Análise da Observação Participante nas Escolas.....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	129

INTRODUÇÃO

A temática da Educação Inclusiva no Brasil tem sido objeto de inúmeras reflexões, em diversos campos do conhecimento, perseguindo sempre conhecer e desvelar as inúmeras políticas propostas pelos governos brasileiros, desde o início da década de 1990, pós “Conferência Mundial de Educação para Todos”.

A estrutura jurídico-política para assegurar esta perspectiva Inclusiva no sistema educacional nacional, enquanto política educacional, data de um período histórico recente. A lei denominada de *Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* foi aprovada pelo governo federal em 2008, significando que os estados e municípios ainda estão se apropriando desta perspectiva e adaptando suas antigas estruturas para a nova política adotada.

Diante deste processo, o presente trabalho tem como objeto de pesquisa a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no município de Toledo, estado do Paraná. O interesse por este objeto de investigação partiu de estudos anteriores a este trabalho, que consolidaram uma trajetória de estudo que culminou no questionamento motivador desta pesquisa. Estes estudos foram realizados em dois projetos de iniciação científica por intermédio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), em dois anos subsequentes.

O primeiro trabalho¹ realizou um estudo teórico-bibliográfico sobre a Educação Inclusiva a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996, a fim de conhecer e estudar a bibliografia produzida sobre a temática. Para tanto, realizou-se um levantamento e estudo das publicações (livros e artigos) e das produções científicas não publicadas (monografias, dissertações e teses) em quatorze universidades brasileiras². Além de possibilitar a organização de um mapeamento geral e sistematização das produções sobre a temática, a pesquisa também oportunizou conhecer os campos e recortes históricos e teóricos mais investigados dentro da própria Educação Inclusiva.

¹Trabalho vinculado ao curso de graduação em Serviço Social, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, nominado de **ESTUDO TEÓRICO-BIBLIOGRÁFICO SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA A PARTIR DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB) Nº 9.394/96**, sob orientação da professora doutora Maria Isabel Formoso Cardoso e Silva Batista.

²As universidades participantes da pesquisa foram: USFC, UNICAMP, UFPR, UFSCar, PUCSP, UFMG, UEL, UFRS, USP, UNESP, UEM, UNIOESTE, UFSM, PUCMinas.

O segundo estudo³ objetivou realizar o levantamento das políticas referentes à Educação Inclusiva nas diferentes esferas de governo – federal, estadual e municipal –, no período compreendido entre 1996 e 2011, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9394) até o ano de início desta pesquisa. Para isso, pesquisei os documentos oficiais relativos à temática, elaborados pelo governo federal - Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), e pelo município de Toledo - Secretaria Municipal de Educação de Toledo (SMEED). Os documentos oficiais publicados e divulgados pelas diferentes esferas apontaram o caminho percorrido por esta política em seu processo de regionalização em nível estadual. Os dados evidenciaram o processo de construção e implantação desta política de acordo com as características do estado do Paraná e do município de Toledo.

Estes trabalhos possibilitaram a investigação de dois elementos fundamentais para o problema desta pesquisa. Em primeira análise, considerou-se a exígua produção bibliográfica sobre o processo de implementação da política em questão considerando as características regionais dos estados e municípios. Os estudos reservaram-se em discutir a política associada a áreas e disciplinas específicas, como as contribuições da educação física, português, matemática à educação inclusiva. Esta constatação revelou a carência de análises que respondessem pela construção desta proposta educacional no âmbito estadual e principalmente, no âmbito municipal. Nesta última instância de governo, os estudos também apontaram ainda, uma menor produção legislativa para gerir o processo de implementação dessa política específica no município de Toledo.

Diante dessas constatações analíticas identificou-se a necessidade e a motivação desta pesquisa para investigar a proposta da Educação Inclusiva nas escolas municipais de Toledo, no estado do Paraná.

Sendo assim, o objetivo central da pesquisa é analisar a implementação das salas de recursos multifuncionais, definidas no Decreto-Lei 03/2008 de 7 de janeiro de 2008, que instituiu a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva nas escolas municipais de Toledo/PR, no período de 2008 à 2012.

³Trabalho vinculado ao curso de graduação em Serviço Social da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, nominado de **PESQUISA DOCUMENTAL SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PERÍODO DE 1996 A 2011**, sob a orientação da professora doutora Maria Isabel Formoso Cardoso e Silva Batista.

O recorte temporal, compreendido entre os anos de 2008 a 2012, considerou que a aprovação da *Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* se deu em 2008, pelo Decreto de Lei 03 de 07 de janeiro de 2008. A partir do ano de 2009, as antigas estruturas que demarcavam a Educação Especial nas escolas regulares no município de Toledo/Paraná, que eram as classes especiais e as salas de recursos comuns, começaram a ser progressivamente substituídas pelos instrumentos que operacionalizam a perspectiva da Educação Inclusiva – salas de recursos multifuncionais e atendimento educacional especializado.

Até o ano de 2012, das trinta e cinco escolas municipais de Toledo, dezenove escolas já haviam implantado as salas de recursos multifuncionais e três escolas ainda mantinham a sala de recursos comuns. O município ainda contava com uma escola especial em processo de reordenamento de suas funções.

Estes dados apontam que, no período entre os anos de 2008 a 2012, o município de Toledo encontrava-se em processo de transição do antigo sistema de Educação Especial para a perspectiva Inclusiva. Esse período em análise também foi caracterizado por uma administração municipal específica que se responsabilizou em assumir a necessidade da Inclusão de 2009 a 2012.

A definição das salas de recursos multifuncionais como instrumento de análise compreende que antes da aprovação da referida política, a orientação até então definida para a Educação Especial⁴ respeitava além de uma fundamentação teórica específica, também o uso de instrumentos e recursos que demarcavam este posicionamento.

Até o ano de 2008 a legislação apontava como recurso da Educação Especial: as escolas especiais, que recebiam os alunos com algum tipo de deficiência; centros especializados, como Centro de Atendimento Especializado para Pessoas com Deficiência Visual (CAEDV), Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas Cegas e Visão Reduzida (CAP), Centro de Atendimento Especializado para Pessoas com Deficiência Auditiva (CAEDA), e as salas de recursos comuns, que funcionavam na própria escola regular e recebiam os alunos com alguma especificidade de aprendizagem – em atenção aos transtornos funcionais específicos, como os distúrbios de aprendizagem – em um sistema de revezamento com a classe comum,

⁴ Compreende-se por Educação Especial a modalidade de ensino que emprega recursos destinados a instrumentalizar a aprendizagem de alunos com alguma necessidade educacional especial.

e os alunos permaneciam parte do período escolar na classe comum e parte na sala de recursos (BERTUOL, 2010).

A ideia fundamental destes instrumentos estava fundamentada no princípio de que cabia ao aluno desenvolver-se para acompanhar a classe comum. A inserção de cada aluno na classe comum dependia exclusivamente do seu desempenho individual. Havia o que se denomina de individualização de processos, tendo em vista que desconsiderava a inadequação da história, política, cultural e institucional, da educação escolar para abarcar todas as necessidades de todos os alunos.

A perspectiva Inclusiva, na sua forma legal pretendeu uma inversão neste conceito. A proposta apontou as necessidades de modificações do sistema de educação escolar para receber o aluno com necessidades educacionais especiais⁵. A centralidade passou a ser a adaptação da escola ao aluno, a todos os alunos. Esta perspectiva desqualificou os instrumentos até então utilizados, representando uma avanço em relação a modalidade anteriormente assumida pela Educação Especial.

Essa alteração instrumental na direção da política educacional proposta pela perspectiva Inclusiva foi motivada por uma conjuntura político-econômica que, contraditoriamente tencionou as lutas sociais pelos direitos das pessoas com deficiência, posteriormente dos alunos com necessidades educacionais especiais, e as necessidades postas pela reorganização do capital, mediada por uma nova concepção educacional, que exigia e garantia centralidade para a universalização da educação de base até o ano 2000; antes da virada para o século XXI, dos países mais populosos do mundo. Por essa razão, a premissa da Educação Inclusiva, já desde o início dos anos de 1990, pretendeu garantir minimamente o acesso ao sistema regular de ensino a todos os alunos, não necessitando mais dos antigos instrumentos e Instituições utilizadas.

Posteriormente a essa década, houve uma evolução na política de implementação, pois a sala de recursos comuns dentro da escola regular foi substituída pela sala de recursos multifuncionais, na qual, o aluno de que dela necessita encontra acompanhamento em período de contra turno escolar, para que

⁵O conceito de “necessidades educacionais especiais” é aqui utilizado conforme o significado apresentado na Declaração de Salamanca, documento resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca no ano de 1994. O documento assim define “[...] ‘necessidades educacionais especiais’ refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994, p. 8).

permaneça na classe comum com os demais alunos no período integral de sua matrícula. A escola especial alterou seu sistema de ensino admitindo o que a nova perspectiva denominou de atendimento educacional especializado, recebendo os alunos também em um regime diferente da escola regular (para atendimentos especializados também em contra turno escolar).

Observa-se sobre a modificação destes instrumentos que, a denominação da legislação já indica que se trata de uma perspectiva a ser incorporada ao sistema educacional, para que este promova as adaptações necessárias em correspondência a esta perspectiva. Isso significa que a assunção da Educação Inclusiva como orientação dirigida às escolas brasileiras não objetivou a transformação do sistema real de ensino, mas uma adaptação. Pois a prerrogativa do sistema educacional, não permite uma transformação em suas raízes, já que a educação escolar, na sociedade concreta em que vivemos, permite apenas reformas e reformas. Uma transformação lenta e de mudanças efetivas se daria em uma sociedade, onde as mudanças da base estrutural já estivessem em movimento, ou seja, a mudança da forma de produzir a vida já estaria em transição em uma sociedade socialista.

Como esclarece Mézáros (2008) ao discutir as relações que envolvem a educação para além do modo de produção capitalista, podem ser consideradas reformas educacionais aquelas proposições que se destinam a “[...] remediar os piores efeitos da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus fundamentos causais antagônicos e profundamente enraizados” (MÉSZÁROS, 2008, p.26). E neste mesmo sentido, a Política de Educação Inclusiva como adaptação das escolas foi formulada e é hoje implementada como uma reforma educacional que tende atender em parte essa necessidade social: por essa razão, em última instância não objetiva a transformação estrutural do sistema de ensino e nem do sistema político-econômico que a sustenta, porque o papel e o sentido da educação escolar se restringe a reformar e ser reformada. O campo das ideias e o campo da produção e reprodução da vida material, mesmo que estejam em relação e sejam contraditórias, a predominância das ideias vai ao encontro da classe que hegemoniza política e economicamente uma determinada sociedade.

Todas as reformas educacionais propostas no modelo capitalista, embora frutos da correlação de forças das classes e suas contradições, em última instância tem confirmado a manutenção e afirmação deste modelo social. Entretanto, as

contradições do movimento da história permitem, que a mesma política nem sempre caminhe exclusivamente na direção da objetivação como idealiza a classe hegemônica. Uma suposta exclusividade e controle absoluto das relações hegemônicas incorreria no equívoco de desconsiderar as lutas e conquistas daqueles segmentos sociais, que por um longo período permaneceram a parte da educação escola regular, e que se manifestaram para a consolidação da Educação Inclusiva como um direito social. Portanto, como resultado da luta de direitos entre classes, esta política abriga este antagonismo de interesses.

Esta disputa de interesses se manifesta nesta política desde a sua construção legislativa até as formas de implantação e apropriação da proposta nas diversas configurações da realidade social brasileira. Preceito, esse que se revela na própria análise histórica da construção da política de Educação Inclusiva no país. Ela não surge abruptamente na realidade social, é resultado de um processo que agrega diferentes formas de incentivo a reformas gerais na estrutura do Estado brasileiro, nas políticas sociais como resposta às necessidades criadas pelas transformações da produção capitalista em escala mundial, e das inúmeras pressões de parte da sociedade, na defesa do direito à educação.

Tendo em vista estes pressupostos, para responder ao objetivo central da pesquisa, o caminho de investigação se construiu pelos seguintes objetivos específicos: apresentar de forma descritiva a influencias dos organismos internacionais na construção das políticas de educação especial e da perspectiva da educação inclusiva no Brasil; discutir analiticamente o papel/função do Estado brasileiro frente às políticas de educação especial no Brasil; descrever analiticamente o processo de construção da rede municipal de educação em Toledo/PR e sua caracterização dentre os anos de 2008 a 2012; e identificar os instrumentos pedagógicos e de estrutura física existentes nas escolas municipais de Toledo descritos na Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e no Parecer CNE/CEB nº13/2009.

O processo de investigação se caracteriza metodologicamente⁶ como uma pesquisa do tipo exploratória e de campo considerando que tais decisões implicaram na aproximação e interação do pesquisador com a realidade da qual surgiu o

⁶As definições metodológicas foram construídas com base em: GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed.São Paulo: Atlas, 2008; e MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

problema de pesquisa, tendo em vista que o estudo desta temática vai responder às carências existentes, em nível científico para entender melhor a realidade local do município de Toledo-PR. Caracteriza-se também pela pesquisa qualitativa e quantitativa. A pesquisa qualitativa pretende possibilitar a compreensão analítica da totalidade que envolve a construção da Educação Inclusiva no município, averiguando e destacando suas diversas determinações mediante as políticas dos Organismos Internacionais, nacionais e do estado do Paraná. A pesquisa quantitativa pretende realizar o levantamento de outros dados estatísticos que também caracterizaram este processo. Para além, desse caminho as fontes primárias como os documentos oficiais dos três níveis governamentais, permitiram a análise dos contornos legais em geral. As fontes secundárias, como anunciado anteriormente contribuíram para definir as lacunas dessa temática, e também corroborar para dar suporte teórico-metodológico para as análises dos dados empíricos das fontes primárias e do trabalho de campo.

Como o município possui 35 escolas municipais, e destas 19 possuem a sala de recursos multifuncionais, a análise será realizada a partir de uma amostra do tipo não probabilística por conveniência, no qual o pesquisador determina os critérios para a seleção da amostra mais significativa para o estudo. A amostra teve como critério a região/território de localização das escolas, considerando as características sócias econômicas do território que a instituição abrange. Foram selecionadas duas escolas, sendo a escola A de uma região de nível sócio econômico alto e a escola B de uma região de nível sócio econômico baixo. Compreende-se que a partir dessa seleção a análise abrange, como amostra de duas realidades de diferentes características sociais e econômicas da realidade do município.

A partir destas definições, o primeiro capítulo pretende responder ao primeiro objetivo específico descrito: apresentar as influências dos organismos internacionais na construção das políticas de educação especial e da perspectiva da educação inclusiva no Brasil. Para isso, se realizou um estudo dos documentos oficiais elaborados sobre a temática advindos de organismos como o Banco Mundial e a Organização Mundial das Nações Unidas (ONU), que fomentaram a realização de conferências sobre o tema e elaboraram as orientações mundiais para a operacionalização da Educação Inclusiva.

Sobre os documentos, a análise reservou-se especificamente sobre a Declaração universal dos Direitos Humanos, sobre a análise da Declaração de

Jomtien, resultado da Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em março de 1990 na Tailândia, que já sinalizou a necessidade da educação regular para todos os alunos, e a Declaração de Salamanca, resultado da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em julho de 1994 em Salamanca na Espanha, como o primeiro documento internacional produzido em defesa da Educação Inclusiva.

Como parte das políticas sociais no país, a política de Educação Inclusiva também foi criada para atender de forma mediatizada as necessidades de um determinado momento histórico do desenvolvimento material da sociedade, como já afirmado anteriormente. Entende-se que, na implantação e no percurso da implementação dessa política educacional houve uma política deliberada dos organismos internacionais, que foi ao encontro de projetos políticos de intelectuais e técnicos das instituições responsáveis dos países periféricos da América Latina, em particular, indicando uma nova configuração conceitual da educação escolar que estivesse em consonância com outra estrutura produtiva do capital, denominado de neoliberalismo.

No campo das políticas sociais, as exigências de ajustes feitas pelos Organismos Internacionais aos respectivos Estados Nacionais que demandavam sua ajuda, apresentavam como eixo central a necessidade de universalizar o acesso a bens materiais e sociais do universo “globalizado”, de modo a colocar os diversos países no jogo da competição do capital. A política de Educação Inclusiva também é incorporada neste processo como um dos resultados das pressões dos Organismos Internacionais, para a universalização da educação base, que no caso do Brasil, se centralizou no Ensino Fundamental.

O segundo capítulo responde ao segundo objetivo específico no sentido de discutir analiticamente o papel/função do Estado brasileiro frente às políticas de Educação Especial no Brasil. E para isto, objetivou-se construir uma revisão bibliográfica em autores que discutem sobre as relações entre Estado, política social e política educacional, já que a política de Educação Inclusiva também é resultado da luta de classes. Neste capítulo também se apresenta o percurso histórico de construção da perspectiva da Educação Inclusiva na realidade brasileira.

Em resposta ao terceiro e quarto objetivo específico aqui proposto, o terceiro capítulo pretende apresentar analiticamente o processo de implantação da rede municipal de educação em Toledo/PR e sua caracterização dentre os anos de 2008 a

2012, assim como pretende identificar os instrumentos pedagógicos e de estrutura física existentes nas escolas municipais de Toledo descritos na Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e no Parecer CEB/CNE nº13/2009 como já assinalado acima.

Também se busca realizar neste capítulo, nas fontes primárias disponíveis, a partir de visitas à Secretaria Municipal de Educação do município de Toledo (SMED) os documentos onde estão registrados e que descrevem este processo no município, e outros documentos referentes à essa temática publicados pela Secretaria Municipal de Educação antes e durante a gestão administrativa em análise sobre a temática.

Para esta caracterização do objeto de pesquisa, se fez necessário realizar um levantamento de todas as escolas municipais de Toledo, das escolas que possuem a sala de recursos multifuncionais – que é o instrumento que materializa a adoção da perspectiva inclusiva conforme a legislação citada – e das escolas que ainda não a tem.

Para identificar os instrumentos pedagógicos e de estrutura física das escolas em função da nova legislação básica deste estudo, é necessário em primeira instância um estudo da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e do Parecer CNE/CEB nº13/2009 do Conselho Nacional de Educação, que institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado da Educação Especial na educação básica, e a e das demais fontes primárias que estabelecem as adaptações necessárias às escolas na adoção da perspectiva Inclusiva, para extrair da legislação o que se prevê para as Escolas Inclusivas. Em seguida, o estudo se dirigiu para a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas, como fonte primária de pesquisa. Também se utilizou neste estudo da técnica da observação participante para a coleta dos instrumentos pedagógicos e para a apreensão da estrutura física das escolas, considerando que a referida técnica permite ao pesquisador o contato direto com a realidade das escolas. O registro das observações foi realizado em caderno de campo.

A partir dos dados coletados e do referencial teórico que orienta esta pesquisa, a análise propõe um confronto do objeto de pesquisa em dois planos: plano formal e o plano real. No campo do plano formal estão as análises da própria política em questão e todos os documentos oficiais que acordaram em sua formulação. Todo instrumento legislativo ou documento oficial utilizado para

subsidiar a operacionalização de uma dada política social, em um modelo social específico, abriga os interesses desta mesma sociedade. E deste plano formal com os dados coletados no plano real, explicita-se as formas e as condições concretas de como se materializa as contradições na realidade das escolas municipais de Toledo, a fim de se compreender analiticamente a totalidade das determinações histórico-sociais que envolvem o processo de implementação da perspectiva da Educação Inclusiva no referido município. Todos os dados coletados foram analisados tendo em vista a compreensão dialética da contradição das relações sociais expressas na realidade da política de Educação Inclusiva analisada nesta pesquisa.

A ciência deste processo se faz necessário examinar refletidamente e expor as limitações e as possibilidades desta política definidas pelo modelo social da qual ela integra, demonstrando novos aspectos da mesma temática, e aprofundando cada vez mais as determinações da política de educação escolar inclusiva no Brasil.

CAPÍTULO I

OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E A DISCUSSÃO SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No discurso social e político do início da segunda década do século XXI, a ideia da inclusão escolar foi sendo incorporadas por famílias que há muito buscavam soluções educativas para seus filhos em condições especiais. A temática de uma sociedade inclusiva pode ser compreendida como um processo que envolve aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais, que se espraiam pelas distintas instâncias desta mesma sociedade. Portanto, trata-se de incluir sujeitos no mercado de trabalho, no acesso ao desenvolvimento tecnológico por meio da inclusão digital, e no campo da educação escolar, por meio da educação inclusiva, dentre outros segmentos. Para cada um desses campos, há um aparato legal, no que tange a uma organização legislativa, que o sustenta e fundamenta. Por exemplo, a legislação brasileira conceitua como uma sociedade inclusiva aquela que,

[...] fundamenta-se numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Partindo desse princípio e tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, afirma a garantia de acesso e a participação de todos, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social (BRASIL *apud* LAPLANE, 2006, p.707).

É importante observar que o conceito de sociedade inclusiva abriga especificamente uma ideia de inclusão que, conforme o excerto apresentado, fundamenta-se na defesa dos Direitos Humanos e na garantia de acesso à participação social em uma dada realidade social. Esta ideia de inclusão está ancorada na totalidade de uma determinada realidade social. Ela emergiu como uma necessidade do modelo de produção capitalista para gerenciar-se diante das exigências sociais apresentadas ao longo da história, para garantir a hegemonia deste mesmo modelo de produção, e contraditoriamente obriga as empresas a contratarem um percentual x de trabalhadores especiais; as escolas regulares se obrigaram a ouvir o silêncio dos que estavam segregados nas Associações de Pais

e Amigos dos Excepcionais (APAEs); todos os concursos públicos tem cotas específicas. Portanto, a disseminação da ideia de inclusão apresentada por uma sociedade inclusiva é específica da realidade sócio histórica construída por e para o modo de produção capitalista, sempre na tensão permanente de classe.

Esta ideia de inclusão emergiu como uma necessidade deste modelo de produção fundamentando-se na contradição própria do sistema capitalista. Uma sociedade que se caracteriza como inclusiva é primeiramente aquela que exclui: a necessidade de inclusão parte de uma sociedade excludente. Portanto, para melhor compreensão desse fundamento do capital presente na ideia de inclusão é necessário refletir a princípio no que leva a necessidade de incluir: a exclusão.

A exclusão é o laço social que liga aqueles que não correspondem aos padrões sociais, econômicos, políticos e culturais de uma dada realidade social a esta mesma sociedade. A história aponta que a exclusão social foi um artifício utilizado para lidar com o diferente em diversos períodos históricos, e sobre isto, Matiskei (2004, p. 187) assegura que,

o leque da exclusão social é tão grande quanto são os mecanismos de imposição de padrões de normalidade aos quais a humanidade esteve submetida historicamente, que preconizam modelos estéticos, de inteligência, de linguagem, de condição econômica e cultural, com que devemos nos conformar, sob o risco de engrossarmos as fileiras dos excluídos socialmente (MATISKEI, 2004, p.187)

Sobre a exclusão, Wanderley (2010) afirma que não se trata de um fenômeno recente, muito menos restrito aos países pobres. A exclusão fez-se historicamente presente na realidade social do homem em diversos momentos. A exemplo disso, Foucault (1978) explicita o trato social à figura do louco, nomeado pela “anormalidade” e segregado em nome do “bom” funcionamento da ordem social. Assim também se procede em relação ao negro, as mulheres e aos homossexuais; enfim aos que se encontram na miséria no Brasil. O sistema escravista expõe uma ordem social pautada na sobreposição de uma etnia sobre a outra. Outro exemplo de manifestação da exclusão é observado quanto a divisão de classes no desenvolvimento do sistema capitalista de produção, fundado na contradição entre classe trabalhadora e donos dos meios de produção.

Ainda que se observem manifestações da exclusão em períodos que antecedem a emergência da forma burguesa de produzir a vida, como hegemônica

na sociedade, portanto há uma relação específica entre o desenvolvimento da sociedade capitalista e a exclusão. A ordem social da produção capitalista pressupõe a contradição permanente entre classe trabalhadora e os donos dos meios de produção. Essa relação de contradição aponta a exclusão como fundamento do capital. Sawaia (2010) ainda conceitua a exclusão como:

[...] um processo multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético que só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma, nem é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrario, ele é produto do funcionamento do sistema (SAWAIA, 2010, p. 8).

Para autora, a contradição presente na estrutura do capital revela que a exclusão contém em si sua negação, a inclusão; e não pode existir sem ela. Esta qualidade apresenta a exclusão como idêntica a sua negação, ou seja, a exclusão transmuta-se em uma inclusão social perversa. Portanto, a sociedade exclui para posteriormente incluir de maneira precária, criando o que a autora nomina de uma dialética exclusão/inclusão (SAWAIA, 2010).

Como fundamento da produção material e subjetiva da sociedade de mercado, a dialética exclusão/inclusão manifesta-se em diversas instâncias desta mesma sociedade. Portanto, quando se trata de incluir nos diferentes campos da sociedade capitalista trata-se especificamente de incluir dentro dos limites aceitáveis, numa sociedade fundamentada na própria exclusão. Este é o fundamento do capital presente na ideia de inclusão e no conceito de uma sociedade (capitalista) “inclusiva”.

É necessário compreender que a propagação desta ideia de inclusão opera como uma estratégia de propagação dos interesses do próprio capital agenciadas por meio de estratégias organizadas no seio do próprio capital como orientações do tipo reformas ou ajustes nas políticas sociais, seja na educação ou em qualquer outra área da sociedade ou política social), e importadas por diversos países, dentre eles o Brasil.

É necessário compreender que a formulação a aplicação de qualquer reforma mediante políticas sociais, atende a um determinado propósito e por isso, é no plano

formal e concreto elaborado como exigência de algumas instituições que regulam o ordenamento mundial para o mesmo fim: a consolidação do modo de produção capitalista como modelo societário hegemônico. Há, portanto, uma série de pressões do Banco Mundial e concordâncias domésticas não passivas, mas pactuadas no interior de Estado-Nações periféricos, para que estas reformas ocorram.

Este processo se reflete em todos os segmentos sociais que se ocupam de operacionalizar a inclusão, como a educação. Neste sentido, a educação perpassada por interesses fundados na contradição capital-trabalho manifesta essas relações perversas da dialética exclusão/inclusão.

Para Mészáros (2008, p. 15), a educação no capital, “em lugar de instrumento de emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema”, enfatizando a vinculação da educação ao trabalho e conseqüente necessidade de produção humana para efetivar a produção material que move a ordem de mercado. Sobre isso, o autor assim se expressa,

A educação que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, [...] tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento de emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema. A natureza da educação – como tantas outras coisas essenciais nas sociedades contemporâneas – está vinculada ao destino do trabalho (MÉSZÁROS, 2008, p.15).

Esta associação da educação para os fins do capital, emerge nas entranhas do pensamento liberal, no século XVIII e XIX, e que continua a propiciar a formulação de propostas educacionais fomentadas por algumas instituições do próprio capital, como estratégias para lidar com a dialética exclusão/inclusão no campo da educação – e aqui compreende-se que o campo da educação pode ser instrumento para propagar e auxiliar na manutenção da hegemonia do capital.

No Brasil, o enfrentamento do Estado e Governo (ou autoafirmação) da dialética exclusão/inclusão no campo da educação foi aprovado em 2008, denominando-se de Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

De certo, a construção histórica da política em análise também apresenta que ela não surge abruptamente na realidade social: resulta de um processo que agrega diferentes formas de incentivo a reformas gerais na estrutura do Estado brasileiro e nas políticas sociais como resposta às necessidades criadas pelas ondas da produção capitalista em escala mundial, conforme orientações de estruturas do próprio capital articuladas às suas necessidades.

Nogueira (1999) esclarece que a ideia de ajuda importada de outros países para a realidade brasileira, e para a educação brasileira, não é nenhuma novidade histórica. Ao longo da consolidação capitalista no país, inúmeras proposições de reformas podem ser elucidadas para ilustrar esta constatação. A título de exemplo, as ideias de reforma da educação amplamente difundidas por Anísio Teixeira, fundamentadas nas propostas de John Dewey⁷ nada mais foram do que esse mesmo movimento de transplante ideocultural de outros países para implantação na realidade nacional.

Wilhelm e Nogueira (2012) ressaltam uma articulação histórica oportuna à emergência destas ajudas que, por uma consequência de necessidades também históricas do capital, favoreceram a construção da discussão sobre a inclusão. As autoras destacam algumas características político-econômicas que emolduraram os anos nos quais no Brasil a referida política começou a se organizar como proposta nominada de inclusão no campo da educação. As autoras assim expressam tal entendimento,

[...] foi no cenário de ataque aos direitos sociais, de arrocho salarial, de aumento da pobreza, de flexibilização das leis trabalhistas, das privatizações das empresas estatais, de abertura para a internacionalização do capital (entre outras medidas que têm, em seu cerne, a lógica da reprodução, da acumulação e da concentração de riquezas, gerando, com essa prática, uma multidão de trabalhadores excluídos do acesso aos bens culturais e materiais), que, nos anos de 1990, emerge o tema da inclusão social enquanto política de Estado, política essa que, no bojo dessa conjuntura histórica, cumpriu o papel de ocultar o caráter de classe da sociedade capitalista, sociedade que é, por excelência, seletiva e desigual (WILHELM; NOGUEIRA, 2012, p. 207).

⁷Ressalva-se aqui as contribuições das ideias apresentadas por Anísio Teixeira. A menção foi suscitada para exemplificar a imersão de conteúdos, formas, técnicas, metodologias estrangeiras para aplicação na realidade nacional.

Observa-se com o excerto acima em destaque que a conjuntura estava auspiciosa à emergência de um conceito generalizado na realidade social: a inclusão social. A discussão era no campo geral da sociedade. Portanto, a dinâmica na qual a inclusão se associou ao campo da educação fez parte de um movimento da totalidade da realidade social. Havia um contexto político econômico propício à discussão sobre a inclusão nos diversos campos da sociedade, movimento mundial traduzido às realidades dos Estados nacionais conforme as particularidades de cada nação, mas de modo a garantir a inclusão destes países nas configurações político-econômicas mundiais.

Sobre as necessidades do capital, a produção capitalista acompanha as transformações históricas da produção de vida humana, articulando sempre as novas necessidades históricas apresentadas, de modo a afirmar-se diante das ondulações/crises produtivas, reorganizando-se sempre para corresponder às novas configurações da produção. O capital entra em crises cíclicas, nas palavras de Meszáros (2009), em crises estruturais, e se reorganiza produtivamente para continuar a garantir sua hegemonia e fortalecer-se enquanto tal. É válido destacar que estas transformações históricas que resultaram em novas necessidades de produção se exprimem em diversos campos da sociedade, compreendendo-a em sua totalidade.

Para que o capital pudesse alinhar a sociedade em sua generalidade às suas novas configurações, foi necessária a criação de instituições que gerissem as modificações necessárias em cada área da sociedade, orientando por meio de acordos, encontros mundiais de debates e expedição de documentos orientadores para às políticas sociais, articulado com financiamento das reformas estruturais nos Estados e nas próprias políticas sociais exigindo como contra partida a correspondência às instruções destas instituições.

As estruturas responsáveis pela gestão destas modificações são nominadas de organismos internacionais, definidas por Gregório (2012) como,

[...] são sujeitos políticos importantes no processo de difusão do projeto burguês de dominação, contribuindo de maneira decisiva para a expansão desenfreada do capital por todos os cantos do mundo e em todas as áreas das políticas sociais dos países periféricos (GREGÓRIO, 2012, p.1)

Mas em que momento histórico se situa a emergência destes organismos como instrumento do capital? Gregório (2012) pontua a análise da construção dos organismos internacionais a partir da Segunda Guerra Mundial. O autor afirma que a partir desde grande conflito mundial foram surgindo propostas econômicas para dar continuidade ao desenvolvimento capitalista. Diante da instabilidade econômica, herança do período pós guerra, surgiu dentre as nações a necessidade de criação de uma instância pública de decisão para gerir as políticas para a reconstrução e afirmação da ética capitalista, garantindo o desenvolvimento e o progresso das nações com base no projeto burguês. Em resposta a essa realidade de guerra, em meados de 1940 realizaram-se os primeiros encontros entre os Estados Unidos da América, Inglaterra e países aliados para propor acordos de ordenamento do mundo, promovendo o desenvolvimento de forma equilibrada entre as nações do mundo. Foi precisamente, já no final da guerra, em junho de 1944, na Conferência de Bretton Woods que foram criados o BIRD e o FMI, para reorganizar o mundo capitalista e impedir sua autodestruição.

Nogueira (1999) esclarece que o fantasma nazi-facista da guerra inaugurou a noção de interdependência econômica para o desenvolvimento daqueles países considerados menos desenvolvidos, coordenada justamente pelos países capitalistas por meio dos organismos internacionais, cuja incumbência máxima foi a de ajudar as economias menos desenvolvidas pela exportação de bens de produção, de conhecimento técnico-científico e formas de administração.

Com as bases conceituais e a política externa definidas em direção ao desenvolvimento econômico dos países 'subdesenvolvidos', emergem nos anos 50, uma 'rede' de organismos humanitários, financeiros-estatais, e de fundações privadas norte americanas que desempenhariam duas tarefas ao mesmo tempo; uma de expansão do excedente produtivo e financeiro e outra, de garantia da preponderância ou prevalectimento das corporações norte-americanas, frente às corporações alemãs e japonesas, 'promovendo' o progresso técnico-científico e o desenvolvimento econômico (NOGUEIRA, 1999, p. 19).

Rached (2008) também debate a construção destes organismos sinalizando que, em 1944 as propostas elaboradas em decorrência dos acordos realizados na Conferência de Bretton Woods formam como uma estratégia para garantir o que ele nomina de *hegemon* capitalista revestido e assumido pela ascensão dos Estados Unidos como potência mundial. O autor assim destaca,

Constituído originalmente com o propósito de auxiliar nos processos de reconstrução e desenvolvimento dos países-membros por meio de políticas de financiamento, o Banco Mundial foi alterando, ao longo das décadas, tanto sua visão acerca do processo de desenvolvimento quanto sua forma de atuação no âmbito internacional. Estas mudanças expressam contextos internacionais específicos que resultam, em grande medida, das estratégias de gestão do sistema mundial por parte do hegemom em um ambiente internacional permeado pela rivalidade interestatal. Em linhas gerais, o ponto que se pretende destacar aqui é que a criação do Banco Mundial na Conferência de Bretton Woods reflete um momento de rearranjo de poder e riqueza em escala mundial. Trata-se de um momento em que os Estados Unidos despontam como novo poder hegemônico, e as questões acerca da forma de gestão do sistema internacional passam a figurar entre as prioridades da agenda política externa do hegemom (RACHED, 2008, p.1).

O excerto acima descrito retrata que Rached (2008) apresenta o debate da construção dos organismos internacionais sob o conceito de hegemonia. Ele trata da consolidação da hegemonia capitalista por meio das estratégias apresentadas pelo BIRD e FMI.

A garantia da hegemonia norte americana e consolidação capitalista veiculada pela criação dos organismos internacionais também se apresenta na discussão de Fiori (1997). O autor esclarece destacando características atuais desta dominação do capital afirmada pela hegemonia dos Estados Unidos. Ele assim descreve,

O mundo nunca esteve entregue de forma mais incontestável ao arbítrio de uma só potência hegemônica que tivesse tão radicalmente orientada pelo seu *commitment* liberal, e pelo seu objetivo de construir e sustentar uma ordem internacional baseada sobre um conjunto de regimes e instituições regionais e globais consagradas pela aceitação coletiva, tanto no campo do desarmamento como no do comércio e dos investimentos. (...) Os Estados Unidos, hoje, arbitram isoladamente o sistema monetário internacional, promovem ativamente a abertura e desregulação das economias nacionais e o livre-comércio, têm incentivado a convergência das políticas macroeconômicas, têm atuado – pelo menos em parte - como *last resort lender* em todas as crises financeiras e detêm um poder incontestável nos planos industrial, tecnológico, militar, financeiro e cultural (FIORI, 1997, p. 12).

Sob estas condições, o bloco capitalista se encarregou de criar algumas instituições de coordenação desse “desenvolvimento equilibrado” entre as diferentes

nações. Dentre estas instituições, ou organismos, em 1944 foi criado o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), no mesmo ano foi criado o Fundo Monetário Internacional (FMI), em 1945 a Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948 a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), dentre outras agências internacionais com a mesma finalidade, embora diferentes entre si pelo objeto de intervenção (NOGUEIRA, 1999).

Internamente, criaram-se também organismos que pudessem mediar estas ajudas externas. A coordenação destas relações bilaterais (porque se pactuavam entre a ordem norte americana e os países “auxiliados”) ficou a cargo da Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Na realidade brasileira, a coordenação ficou sob responsabilidade do Escritório Brasileiro para a Coordenação do Programa de Assistência Técnica. A partir de 1970, esses acordos ficaram a cargo de instituições multilaterais, assumidas pelo Banco Mundial e suas agências, e secundariamente, pela Organização das Nações Unidas (ONU) e suas agências.

Sobre isto, Nogueira (1999) afirma que

Esse deslocamento de organismos bilaterais para organismos multilaterais, na promoção do desenvolvimento econômico dos países ‘subdesenvolvidos’, desencadeou uma série de mudanças secundárias ou adjetivas. Isso se expressa nas condições e normas operativas dos empréstimos, e de certo formam na realocação de prioridades desses empréstimos incorporando-se outros setores, ao da infra estrutura, como agricultura, setor sociais, e particularmente, a educação escolar (NOGUEIRA, 1999, p.20).

A autora ressalta que essa mudança de coordenação das ajudas externas demarcou sumariamente novas formas de auxílio direcionadas a outras instâncias da sociedade, incluindo, a educação escolar.

A análise Deitos e Xavier (2006) a respeito das novas direções assumidas pelos organismos internacionais para os países em desenvolvimento apresenta que “[...] o processo econômico mundial acelerado e a disponibilidade para a inserção na competitividade internacional (globalizada) geram [geraram] novas exigências econômicas, políticas e educacionais” (DEITOS; XAVIER, 2006, p. 75), característica que justificou a necessidade da ampliação das frentes de intervenção dos organismos internacionais, para campos como a educação escolar.

Esta ampliação da ajuda externa para outros setores da sociedade também é destacada por Gregório (2012). O autor afirma que o que antes se direcionava a projetos de infra estrutura e energia passaram a envolver outros aspectos que pudessem inferir na “pobreza”. O Banco Mundial passou a direcionar suas ações a segmentos como a educação escolar, com o discurso de que a finalidade era assegurar ao trabalhador condições de manter-se no mercado de trabalho com educação a baixo custo, camuflando o objetivo central do projeto que era manter e defender o “projeto burguês de sociabilidade” (GREGÓRIO, 2012, p.).

Vale lembrar que esse reordenamento, no sentido de promover auxílio aos países menos desenvolvidos para cunhá-los na realidade dos demais países, tinham como propósito primário a consolidação da produção capitalista. O deslocamento dos financiamentos dos organismos bilaterais para os multilaterais demarcaram significativas mudanças na noção de desenvolvimento, resultado das transformações na forma de acumulação do capital (NOGUEIRA, 1999). A centralidade estava em igualar as oportunidades de competitividade no capital global entre as nações, e isto envolvia diferentes aspectos dos países auxiliados: econômico, político e cultural.

Este reordenamento de auxílios criou, além do pacote de ajudas externas para as diversas áreas da sociedade, também uma série de orientações e reformas nos mais diversos campos da sociedade para garantir econômico, político e culturalmente a hegemonia do capital, inserindo-os também socialmente no mesmo curso dos países centrais. Todos os incentivos e/ou reformas tiveram e tem um único objetivo: alavancar o desenvolvimento de países “atrasados” para colocá-los na competitividade mundial em correspondência a chamada globalização (DEITOS, 2011).

É importante destacar que para garantir a efetividade das ajudas externas em cumprir com a sua função de desenvolver os países destinatários, o Banco Mundial contou com um importante elemento, o Estado. Na análise apresentada por Deitos (2011), o Banco Mundial atinou como exigência à modernização da forma de administração do Estado para gerir os financiamentos, acordos e convênios estabelecidos e aplicá-los em políticas sociais caracterizadas conforme as necessidades do capital.

O receituário prescrito pelo Banco Mundial solicitou profundas alterações em diversas áreas, e especialmente na estrutura do Estado gestor das demais

providências necessárias à conjuntura do capital. O Banco compreendeu que a antiga estrutura administrativa do Estado já não mais era suficientemente útil às novas necessidades criadas pelo desenvolvimento do próprio capital. O Estado precisava migrar para as novas configurações globais.

Deitos (2011) ainda esclarece que o próprio entendimento do Banco Mundial sobre a função do Estado já justifica sua incisiva movimentação para reformá-lo. Na perspectiva do Banco Mundial, o Estado não é compreendido como um órgão ausente de intervenção. Ele configura-se como um elemento estratégico para fundamentar, fortalecer e operacionalizar o processo social e econômico do capital. O autor cita o Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial, do Banco Mundial, apresentado no ano de 2007, no qual, o banco referencia sua perspectiva de Estado, ao afirmar que,

Os caminhos que levam a um Estado efetivo são múltiplos e variados. Esse Relatório não procura oferecer uma receita única para a reforma do estado em todos os países. Oferece, contudo, uma estrutura para guiar esses esforços, na forma de uma dupla estratégia: primeiro, focaliza as atividades do Estado para ajustá-las à sua capacidade. Muitos Estados procuram fazer demais com poucos recursos e reduzida capacidade. Levar os governos a se concentrar mais nas atividades públicas que são cruciais para o desenvolvimento aumentará sua eficiência. Segundo, buscar meios de melhorar a capacidade do Estado mediante o revigoramento das instituições públicas (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 13 apud DEITOS, 2011, p. 123/124).

De certo, esta concepção de Estado apontada pelo autor o coloca como um importante instrumento de manejo do próprio capital. É fato que o Estado tem a função primária de garantir exploração de classes. E embora o Estado moderno assuma certa autonomia em relação aos posicionamentos que apelam exclusivamente para a sua visão economicista, sua análise o aloca na contradição das relações sociais, baseada nas condições materiais produzidas pela modelo social burguês.

Nada mais apropriado a um gestor do desenvolvimento capitalista – o Banco Mundial – do que se utilizar do Estado para por em operação os recursos de manutenção de suas necessidades. A lógica da globalização não quer de forma alguma a extinção do Estado, mas precisa dele para sua manutenção. A globalização diz respeito à negociação da dívida externa, a entrada do capital

estrangeiro, e se propaga numa filosofia de que as nações precisam se mover para não se ‘atrasarem’ em relação aos demais países, numa ordem hegemonicamente determinada (DEITOS, 2011). E sob este domínio,

O Estado é entendido como estratégico para a inserção internacional (globalização do capital) e obrigatório para cumprir com as próprias tarefas de casa (nacionais), tais como as reformas estruturais que envolviam o próprio Estado, economia e políticas sociais (DEITOS, 2011, p.133).

Ao discutir as reformas políticas na América Latina na década de 1980, Willianson (1992) também apresentou esta concepção de que a proposta não era a extinção do Estado. O autor debateu um receituário para os Estados, descrevendo as modificações necessárias, destacando: disciplina fiscal, estabelecer prioridades nos gastos públicos, liberalização de financiamentos, unificação das taxas de câmbio, liberalização do comércio, investimento externo direto, privatização, desregulamentação e a garantia do direito a propriedade.

No campo das políticas educacionais, Santiago (s/d) afirma que o Banco Mundial associou a educação à produtividade. O autor discute as reformas para o Estado para a gestão pública do Brasil associados ao conceito de “boa governança” da sociedade, suas necessidades reais e as mascaradas pelo capital.

As políticas educacionais tornaram-se estrategicamente significativas na consolidação de políticas macroeconômicas. As reformas do Estado, institucionalizadas por meio da adoção das diretrizes impostas pelo Banco [...] efetivou-se na medida que “os empréstimos estão condicionados à adoção pelo país tomador das diretrizes dos organismos”. Sendo o MEC o equivalente a uma subseção do Banco, a convergência é completa (SANTIAGO, s/d, p. 6).

No caso brasileiro, foram identificadas uma série de ineficiências que justificaram as reformas, mas escamotearam a real necessidade de tais ajustes. E é exatamente neste contexto que o Banco Mundial articulou o financiamento econômico a questões sociais, dentre as quais tinha destaque a política de educação (DEITOS, 2011).

Com este novo direcionamento do Estado, sua forma de administração e suas funções “revigoradas” em políticas sociais também transformadas pelas estratégias do próprio capital, tornaram-se: “[...] focalizadas no atendimento às necessidades sociais básicas e desde que fique muito bem definido a quem devem atender,

priorizando a população pobre, principalmente aquela mais vulnerável e em situação de risco [...]” (DEITOS, 2011, p. 135).

O foco estava sobre os excluídos: os países excluídos precisavam adentrar à globalização, as pessoas excluídas necessitavam ter acesso garantido à universalização propiciada pela globalização. E isso significava, em primeira instância, investimento em políticas sociais focalizadas na remediação imediata destes males.

Deitos (2011) ainda esclarece que,

O foco nos chamado patamares mínimo de visibilidade social condensa os requisitos básicos, ou seja, a medida da equidade social, da eficiência estatal e do gasto social deve centrar-se em mecanismos fiscais e distributivos que possam classificar a miserabilidade e as vulnerabilidades extremas. Isso tudo devia ocorrer para não prejudicar o bom andamento de uma política de livre escola e de desenvolvimento vertiginoso dos indivíduos por meio do mercado (DEITOS, 2011, p. 135/136).

São criadas diversas políticas, em diversos segmentos da sociedade, para enfrentar a miséria e proporcionar o acesso aos serviços da globalização. Têm-se como exemplo, na realidade brasileira, a criação dos diversos programas de enfrentamento à pobreza e as políticas de fortalecimento da diversidade (mulheres, temas étnico-raciais, povos indígenas, pessoas com deficiência e etc).

E o campo da educação se configurou como um desses focos de intervenção. A situação escolar apresentou diversas e graves situações de dificuldade em todos os níveis escolares na questão do acesso à educação (DEITOS, 2011).

Alguns dados sobre a situação da educação escolar no país que foram utilizados para justificar a reforma no campo da educação foram: o baixo nível de escolaridade, situação que inviabilizaria a inserção na nova ordem mundial. O autor ainda aponta que para atingir tal objetivo das diretrizes do Banco Mundial, as recomendações foram de que a educação estivesse voltada para as necessidades e interesses dos setores produtivos do mercado capitalista (GREGÓRIO, 2012).

Sobre as justificativas para as reformas no campo da educação brasileira, Deitos e Xavier (2006) ainda esclarecem que,

A argumentação neoliberal, utilizada para justificar as reformas governamentais realizadas, tem sido fértil e convincente em suas proposituras. Ora propondo a superação da “inadequação

educacional”, ora atacando uma “ineficiência operacional e curricular”, e, mais recentemente, a falta de requerimentos educacionais “flexíveis e criativos” à “modernização” do país e à integração a “globalização”, esse discurso tem sido particularmente atraente (DEITOS; XAVIER, 2006, p.73)

O pacote da reforma administrativa do Estado, das políticas sociais, e da criação de políticas de reforma da educação foi orientado para universalizar as condições de acesso a bens e oportunidades num mundo globalizado. Isso se expressou no campo da educação com as propostas de universalização do acesso à educação, dentre as quais se encontram a Política de Educação Inclusiva.

O que se tem na realidade concreta da Política de Educação Inclusiva é que, ela expressa o que Fiori (1997) denomina de “igualação de oportunidades”, na medida em que, o capital não almeja a busca de igualdade entre os indivíduos, portanto, não objetiva o encerramento desta “inclusão perversa”, nas palavras de Sawaia (2010), mas intervém mediante as políticas sociais, e pela Política de Educação Inclusiva para dar as mesmas condições de partida a todos, sem as condições necessárias para a permanência ou o desenvolvimento humano em nenhuma destas políticas.

O processo de construção da política de Educação Inclusiva foi, e ainda se configura como um importante elemento no eixo das inúmeras outras necessidades concebidas pela acumulação do capital. As novas exigências da produção material burguesa solicitaram correspondência dos demais países, de modo a consolidar, num período pós guerra e de fragilização econômica do próprio capital, a produção capitalista como hegemônica. As nuances pelas quais o processo histórico de desenvolvimento do capital percorreu foi também, criando novas necessidades, dentre as quais, está a relevância da universalização da educação.

A questão da universalização do acesso à educação, e aos demais bens sociais é o elemento chave para compreender de que forma a política de Educação Inclusiva se construiu no país e a quais interesses ela responde. No mundo do capital global, ou da globalização, a falta de acesso aos bens sociais acusa a ineficiência desse mesmo sistema em manter-se como globalizado. Por esta razão é que, além dos incentivos financeiros, os organismos internacionais passaram a preocupar-se com outras instâncias da sociedade. As preocupações voltaram-se para segmentos que expuseram as fragilidades sociais, políticas e ideológicas provocadas pela barbárie do sistema.

As orientações desses mesmos organismos internacionais dirigiram-se aos mais diversos campo da sociedade. Os ajustes realizaram decisivas reestruturações produtivas estabelecendo em outros parâmetros a hegemonia econômica e política na realidade social dos anos de 1990. Era necessário aprofundar a intervenção e ao mesmo tempo a garantia de benefícios focalizados e seletivos de políticas sociais, onde a educação escolar ganha relevância e centralidade.

Embora a política de Educação Inclusiva tenha sido gestada nos marcos desses interesses, não se pode negar que a contradição das relações sociais exige que, esta mesma política também se coloca como conquista de direito de movimentos populares da sociedade brasileira que foram se fortalecendo ao longo do tempo.

A questão é que a discussão sobre a Educação Inclusiva está articulada a um projeto de educação específico, a globalização; nessa necessidade de articular-se ao neoliberalismo, há uma exigência dos organismos internacionais para que os países menos desenvolvidos não pasassem para adiante sem universalizar a educação de base. É partir desta discussão que inicia no Brasil os debates sobre a universalização da educação e as demais políticas educacionais que se pretendem ao mesmo movimento, dentre as quais está a política de Educação Inclusiva.

Para compreender esse movimento que passa dos Organismos Internacionais para a Educação por meio da Educação Inclusiva é necessário investigar os conceitos presentes nos principais documentos elaborados por estes mesmos organismos que balizam a construção da Política de Educação Inclusiva.

A compreensão destes fundamentos fortalece a luta para a concretização desta mesma política, nos seus limites e possibilidades de intervenção na realidade social.

1.1 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS PRODUZIDOS PELOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS (BANCO MUNDIAL E ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS) E AS IMPLICAÇÕES A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As orientações dos organismos internacionais organizaram-se por meio de encontros mundiais, nos quais as nações firmaram acordo por meio de alguns documentos prescritivos da ênfase, modificações e forma de organização da

educação, que também orientaram, posteriormente, a organização da Educação Inclusiva.

É certo que, como todo documento produzido neste modelo social, as legislações que asseguram as políticas sociais também manifestem os fundamentos da sociedade no qual foram formuladas. Em embora atendam as necessidades imediatas dos trabalhadores, em fim último, correspondem as necessidades da classe dominante, que precisa manter o trabalhador vivo para reprodução de seu funcionamento.

Os principais documentos mundiais que organizam a educação inclusiva ressaltam conceitos chave que já apresentam em si, na natureza de sua concepção, o próprio capital. Portanto, para compreender criticamente a interferência dos organismos internacionais multilaterais nos países periféricos e especificamente no Brasil, esta pesquisa optou analisar o fundamento central da proposta de inclusão, que é a defesa dos direitos humanos, presente principalmente na Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela 1948, considerada o ponto de partida dos questionamentos à exclusão na realidade social do capital, e em debater especificamente os documentos produzidos em duas conferências mundiais organizadas pelos organismos internacionais juntamente com a articulação da Organização das Nações Unidas (ONU): a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia no ano de 1990; e a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994 em Salamanca, Espanha, da qual resultou a Declaração de Salamanca.

A compreensão crítica destes documentos tem em vista a finalidade de suas formulações, por isso, a análise perpassa os fundamentos que alicerçam o capital presentes em cada um destes documentos por meio de conceitos, por exemplo, a noção de direitos humanos abrigada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, o conceito de universalização presente na Carta para a Educação para Todos e na Declaração de Salamanca.

1.1.1 A Declaração Universal dos Direitos Humanos e a concepção de direitos humanos: do direito humanitário ao direito civil à educação escolar

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi proclamada em 178 países pela Organização das Nações Unidas (ONU), como proposta de enfrentamento das

consequências devastadoras da Segunda Guerra Mundial. Os primeiros debates que fomentaram a discussão sobre a necessidade social de incluir no campo da educação aqueles que até então estavam à margem do sistema de educacional regular, surgiram empreendidas pela defesa dos direitos humanos, apoiadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A título de exemplo, a legislação brasileira aponta esta fundamentação da Educação Inclusiva nos direitos humanos no próprio texto da Política de Educação Inclusiva, afirmando que,

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. 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 idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2015^a, p. 1)

É de suma importância observar que a declaração propôs garantir os direitos fundamentais de todo ser humano, apresentando uma noção de direitos humanos muito específica, alicerçada no fundamento do modelo de produção que se firmava como hegemônico no período em que a declaração foi proposta.

Portanto, é necessário refletir criticamente sobre essa noção de direitos humanos presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos, tendo em vista que esta noção é o subsídio primevo da Educação Inclusiva.

Faz-se necessário ainda recorrer a história que situa a construção desta noção de direitos humanos, e é neste sentido que Pereira e Vinagre (2007) afirmam a necessidade de situar o conceito dos direitos humanos nas suas origens, a partir das experiências que lhe deram vida, na história das sociedades que em dados momentos exprimiram avanços sob a conquista de direitos e em outros momentos, aspirações conservadoras que movimentavam-se na contramão destas conquistas.

Para as autoras, a história se situa na antiga Grécia clássica, durante os séculos V e IV antes de Cristo, período este no qual os gregos iniciavam as primeiras formas de participação na esfera pública. Esta participação na organização e formação do governo para os gregos é também, associada a compreensão das raízes da democracia, ideia esta que acompanha o desenvolvimento, afirmação e

efetivação dos direitos humanos. Os antigos gregos manifestavam-se por meio das assembleias, nas quais decidiam sobre a vida coletiva e sobre o exercício dos cargos que iriam executar as decisões coletivas. E, embora a participação grega sinalizasse um grande avanço no sentido de construção da democracia para o período em questão, ainda eram excluídos desta atividade os escravos, as mulheres e os estrangeiros. Configurava-se como um exercício seletivo de participação política, portanto, de direito político (PEREIRA; VINAGRE, 2007).

Entretanto, antes que se pudesse haver a distinção entre os direitos políticos, civis, sociais e econômicos, as autoras apontam a necessidade de refletir sobre o que se denomina de jusnaturalismo, conceito este que funda posteriormente a doutrina dos direitos do homem. Este conceito foi apresentado por John Locke, ainda no século XVII, para fundamentar seu pensamento sobre os direitos do homem. A tese do autor apresentava a concepção de que existiam direitos naturais dos indivíduos, direitos estes que já nascem com os indivíduos, e por esta razão, independem do lugar que os mesmo ocupam na sociedade. Situou entre os direitos naturais o direito à propriedade, que incluía o direito à vida e a bens materiais, e o direito à liberdade, compreendidos como direitos inalienáveis do ser humano (PEREIRA; VINAGRE, 2007).

Esta concepção representava certo avanço em relação às concepções feudais, já que a organização feudal baseava-se numa estratificação social com base no nascimento. Esta trajetória social e histórica, que atribui ao sujeito direitos naturais, caminha no sentido de posteriormente reconhecer os sujeitos diferentes, com foco “na família, nas minorias étnicas e religiosas, na criança, na mulher, no idoso, no doente, no doente mental, nas pessoas com deficiência, inclusive os direitos da natureza que precisam ser respeitados” (PEREIRA; VINAGRE, 2007, p.17).

As autoras ainda apresentam a concepção elaborada por Marx a respeito da perspectiva de direito com base no jusnaturalismo. Marx associa a ascensão do modo de produção capitalista, que se apropriou das concepções jusnaturalistas para afirmar-se ideologicamente. Já se tem clarificado que o regime feudal organizava-se por estamentos. Cada estamento exercia uma função política na ordem social francesa – o clero encarregava-se das atividades espirituais, a nobreza administrava e defendia o grupo social e na base dessa ordem estavam os pequenos artesãos,

produtores, professores e a própria burguesia, todos aqueles que responsáveis pela produção e movimentação econômica (PEREIRA; VINAGRE, 2007).

A Revolução Burguesa e a assunção do capital como modo de produção deslocou a antiga ordem social pautada nos estamentos, conforme os privilégios de nascimento, para uma nova organização social, designada pela posição ocupada na produção por classe social. O movimento de base produtiva foi incentivado por moções intelectuais que lhe deram respaldo. O antigo regime feudal legitima-se pelo pensamento religioso, que justificava todas as ações e a forma de organização social vigente. O advento do capital trouxe novas bases de pensamento, pautadas no racionalismo. O iluminismo e a centralidade no conhecimento e razão humana, do controle sobre a natureza e da cientificidade estava imbuído no decorrer do século XVIII, associado a emergência do modo de produção capitalista. Essa relação revela que a produção burguesa utilizou o jusnaturalismo de base racional para fundamentar sua organização. A razão acentua a liberdade como inerente à natureza humana (TRINDADE, 2002).

A compreensão do direito afirmava que qualquer privilégio era antinatural, já que todos os homens nascem iguais – ideias advindas das concepções jusnaturalistas de direitos inerentes à natureza humana. E neste sentido, as bases jusnaturalistas e sua concepção de direito natural foram absorvidas pelo liberalismo, fundamento ideológico que sustentou a emergência e organização do capital (PEREIRA; VINAGRE, 2007).

O liberalismo defende a liberdade econômica, compreendendo que o Estado deveria cumprir o papel de resguardar a liberdade econômica e da propriedade. Para Trindade (2002) o entendimento deste processo se faz necessário tendo em vista que é no contexto da Revolução Francesa – revolução burguesa – que é proclamada a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Este documento acolheu da doutrina jusnaturalista quatro direitos naturais: à liberdade, à propriedade, à segurança e à resistência à opressão.

Pereira e Vinagre (2007) citam a perspectiva apontada por Marx de que esses direitos revelam claramente o enlace com os interesses de uma classe específica. Os chamados direitos humanos eram compreendidos como direitos dos membros da sociedade burguesa, que atribui ao homem o direito de liberdade, que na verdade se configura como o direito do homem de se separar de sua comunidade, individualizar-se.

Esta perspectiva também é apresentada por Trindade (2002) que também esclarece a crítica de Marx ao direito apresentado nos moldes da sociedade capitalista. Como já se esclareceu o processo que individualiza o homem, separando-o da comunidade, é o mesmo processo que na sociedade burguesa limita o ser social de seu agir eticamente. Portanto, restringe também a liberdade de escolha consciência entre valores, e afasta o ser da riqueza humano-genérica, que de fato, é o que lhe é de direito.

Portanto, o direito à liberdade na sociedade burguesa é o direito a dissociação do indivíduo da comunidade, de sua limitação em si mesmo. Trindade (2002) amplia a apresentação desta crítica ao afirmar a ausência de sentido em discutir os direitos humanos em uma perspectiva apenas imediatista, sem perceber as diversas determinações que inferem na organização dos mesmos. O que se destaca desta proposição do autor é que os direitos humanos, como construções sócio históricas, decorrem das necessidades provocadas pelas lutas de classes e da manifestação de grupos particulares, como as mulheres, negros, indígenas, etc. Portanto, ao ser postos em análise, os direitos humanos devem ser alocados diante da contradição presente na sua gênese. Representam conquistas ao mesmo passo em que manifestam os interesses da mesma sociedade que esteve na base de sua fundação. As bases do capital representam um embate aos direitos humanos na medida em que levam a produção social para uma apropriação individual, particularizando aquilo que se remete as conquistas do gênero humano. Processo este que, como já esclarecido, afasta o homem da sua dimensão coletiva, de sua ação ética.

O grande marco para os direitos humanos no século XX foi a Segunda Guerra Mundial. As atrocidades do período da guerra imputaram ao mundo a necessidade de estabelecer medidas de proteção e, portanto, de regulação das ações dos Estados em relação à pessoa humano. Criaram-se instrumentos internacionais para proteger o ser humano, numa perspectiva de que esta questão não se restringe apenas às decisões de cada Estado nacional em particular, mas se remete a um processo que envolve o ser humano, portanto, o mundo. Neste sentido, o pós-guerra intensificou o processo de tornar internacional a questão dos direitos humanos, manifesto na instituição de estruturas como a Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945 e posteriormente a promulgação e adoção dos países da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948 (TRINDADE, 2002).

Cabe ressaltar que ao final da segunda grande guerra, o mundo havia-se dividido entre dois projetos societários. A hegemonia da organização burguesa encerrou a guerra e o pós-guerra, demarcado pelo encerramento a Guerra Fria. Se a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi promulgada ao final da guerra, concomitante a emergência do capital como organização mundial, novamente se revela na história dos direitos humanos os fundamentos do direito pela perspectiva ideológica do capital. A perspectiva de direitos hoje em vigor se liga, desde a sua gênese, as bases burguesas de pensamento (PEREIRA; VINAGRE, 2007). Por este viés, compreende-se que a questão dos direitos humanos tem uma dupla face. Fundamenta-se ideologicamente na perspectiva do projeto capitalista de sociedade, quando se referem aos direitos inerentes à natureza humana – como já apresentada, esta é uma concepção do universo burguês – ao mesmo passo em que representam um importante instrumento para o reconhecimento e consolidação dos direitos construídos e conquistados pelo homem, numa perspectiva emancipatória.

Portanto, esta noção de direitos humanos empreendida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos emerge e contém a própria contradição do capital. Ao mesmo passo em que denota a ligação de todo ser humano com as conquistas humano genéricas também contém seu contrário, ou seja, a separação do homem de suas conquistas enquanto comunidade. Os demais encontros mundiais propostos pelos Organismos Internacionais para propor ajustes ou reformas nas políticas sociais de países em desenvolvimento o fizeram com base nesta noção de direitos humanos.

Dentre estes encontros, destaca-se aqui a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, Tailândia, que resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, cuja tônica principal foi a universalização da educação de base; e a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994 em Salamanca, Espanha, que resultou na Declaração de Salamanca, cujo objeto central foi a universalização da educação para pessoas com necessidades educacionais especiais. O propósito de destacar estes dois documentos oriundos destas duas conferências justifica-se porque ambos objetivaram propor no campo da educação – o primeiro na educação de base e o segundo na educação especial – reformas significativas para alterar o sistema de educação dos países envolvidos, de modo a organizá-los de acordo com as

necessidades do capital mundial, como uma forma de auto afirmação do próprio capital.

Estes documentos já vinham sinalizando a necessidade de organização legislativa em cada país participante para assegurar que o compromisso assumido em torno da universalização da educação se efetivasse. Desta forma, tais documentos fundamentaram a posterior aprovação no Brasil da Política de Educação Inclusiva como uma reforma geral na educação do país.

Sendo assim, a Política de Educação Inclusiva, fundamentada nesta noção de direitos humanos e filha do mesmo modelo de produção, também abriga a contradição da luta de classes: é ao mesmo tempo a luta pelo reconhecimento de direito à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais e instrumento do próprio capital para disseminar sua rearticulação em função das necessidades sociais do próprio capital. É esta realidade da contradição que precisa ser analisada criticamente quando observado as nuances e implicações da efetivação da política aqui em análise na realidade social. Sem a observância da contradição presente na organização destes encontros, dos documentos produzidos em cada um deles e presentes na própria legislação brasileira sobre a Educação Inclusiva, a análise se esvazia da crítica necessária ao entendimento dos reais limites e possibilidades desta política na realidade social do modelo capitalista de produção.

1.1.2 A Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o conceito de universalização na educação – Jomtien

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos foi realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia, com participação de representantes políticos de diversos países. Nesta conferência foi elaborada e aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Tal declaração partiu do princípio assegurado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, ao afirmar já em seu preambulo que “Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração universal dos Direitos Humanos que “toda pessoa tem direito à educação” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1990, p. 1). A menção ao direito de toda pessoa com a base na noção de direitos

humanos já descrita aponta que, em primeira instância, a conferência afirma seu fundamento na contradição do capital.

O objetivo da Conferência, sistematizado na Declaração produzida, foi propor alterações na educação básica de modo a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todas as pessoas (SANTOS, 2008). A justificativa para a realização do encontro e a elaboração da declaração foi um amplo diagnóstico realizado sobre as condições do acesso a educação básica, especificamente nos países pobres, afirmando, por exemplo que

Mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não tem acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais são mulheres – são, analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; mais de um terço dos adultos do mundo não tem acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e, mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1990, p. 1)

Sobre o discurso oficial dessa Conferência, Santiago (s/d) afirma que estava baseado na premissa da universalização do acesso à educação, de modo a priorizar a aprendizagem ampliando os meios de acesso à educação básica. Em função a esta observação, destaca-se do excerto acima a palavra *acesso*. De fato, a universalização da educação no capital prioriza o acesso ao conhecimento e bens. A permanência ou a qualidade do conhecimento não é mencionado no texto da declaração, reafirmando que, para o capital vale dar o mesmo ponto de partida para todos, embora as condições sejam historicamente determinadas de formas diferentes para cada classe. Ainda é necessário salientar que a universalização é parte de uma estratégia maior para de articulação do próprio capital durante a década de 1990.

O diagnóstico situacional utilizado ainda destaca que a educação tem de dar condições para todos de *adaptar-se às mudanças sociais e culturais*. A expressão deixa claro que, o capital ingressava numa nova etapa, e era necessário que os países ainda não condizentes as necessidades deste novo período se adaptassem as novas configurações/mudanças sociais e culturais.

A questão da satisfação das necessidades de aprendizagem ainda reclama outra questão: satisfazer as necessidades de quem? E o próprio texto da declaração responde esta questão:

Ao mesmo tempo, o mundo tem que enfrentar um quadro sombrio de problemas entre os quais: o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento populacional, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência: a morte de milhões de crianças que poderiam ser evitada e a degradação do meio ambiente. Esses problemas atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1990, p. 1).

O texto deixa explícito que as questões referentes à dificuldade da política econômica, como a dívida dos países pobres, a estagnação e decadência econômicas, estavam direta e indissociavelmente ligados à política social. Por isso a necessidade de alavancar a educação de base para subsidiar o que o texto chama de enfrentamento destes problemas sócio econômicos. A questão é que as propostas para tornar universal a educação básica não tinham e não tem em primeiro plano a preocupação com as necessidades sociais descritas, mas com os dados da política econômica mencionados. Enfrentar estes chamados problemas sociais se tornaram prioridade para o momento tendo em vista a necessidade de organizar os tais países e de acordo com as condições necessárias para a competição do capital global. A proposta então foi utilizar a educação como meio de auxiliar os países necessidades para que eles tenham condições de competir, assegurando que os mesmos mantenham as características necessárias à política econômica global, conforme a declaração afirma, “[...] a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1990, p. 2).

Ao descrever o caráter liberal desta conferência Zanardini (2007) apresenta as proposições gerais da mesma:

a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todos crianças, jovens e adultos; a eliminação de práticas de discriminação na educação, dando prioridade às meninas e mulheres, e dando atenção especial aos grupos desamparados e aos portadores de

necessidades especiais; a concentração de atenção mais na aprendizagem do que em aspectos formais, como as taxas de matrícula, o número de anos de escolarização e de certificação. A atenção na aprendizagem demandaria esforços de qualificação dos professores e a utilização de sistemas de avaliação de resultados; a valorização do ambiente para a aprendizagem de crianças, jovens e adultos, responsabilizando cada sociedade pela garantia de condições materiais, físicas e emocionais essenciais para aprender, incluindo-se, entre essas condições, a nutrição e a atenção à saúde, por exemplo; o fortalecimento do consenso acerca da necessidade de oferta, por parte do Estado e das autoridades educacionais, de Educação Básica para todos, e incentivo para o envolvimento de toda a sociedade: organismos governamentais e não-governamentais, setor privado, comunidades locais, grupos religiosos, famílias e para a chamada solidariedade internacional; a idéia de que a educação se dá ao longo da vida e de que a educação das crianças é fator primordial para a continuidade do processo educativo, que não se realiza apenas na escola, mas também por meio de modalidades não formais (ZANARDINI, 2007, p. 261/262)

Para Gregório (2012), esta conferência patrocinada pelos organismos internacionais, apresentava o ensino fundamental como umas das principais preocupações nos países periféricos. O autor afirma esta preocupação tem três principais justificativas:

a primeira refere-se ao alívio das tensões sociais causadas pelo endividamento desses “países pobres” atingindo a massa dos trabalhadores; a segunda diz respeito à articulação das políticas de “alívio da pobreza” com a diminuição dos gastos com a educação superior, colaborando para o aumento do superávit primário e conseqüentemente com o pagamento dos juros das dívidas externas dos “países pobres”; e por fim a terceira razão é diretamente ligada à abertura de novas oportunidades para o capital se reproduzir, com a ampliação dos mercados referentes à educação superior (GREGÓRIO, 2012, p. 4)

O mesmo autor ainda aponta que o Banco Mundial atribuiu à educação a tarefa formar trabalhadores adaptáveis às mudanças do capital em curso. Ele apresenta que segundo o documento desta conferência o principal ativo dos pobres é a sua capacidade laborativa, e por esta razão a educação deveria se concentrar nesta tarefa para redução da pobreza.

O Brasil participou da conferência e assumiu o compromisso estabelecido pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Desta conferência, resultou no campo nacional, a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, aprovado em 1993. O plano comprometeu-se com uma agenda mínima para

recuperar a educação básica no país, materializando a lógica da universalização na realidade nacional.

O material inicia com a explicação de que o plano obedece ao acordo firmado em Jomtien, e aponta como prioridade o acesso a educação nas regiões pobres do país, como o nordeste. Essa afirmação presente no plano indica que fato, a prioridade do investimento no acesso à educação para combater a pobreza, assegurando as condições necessárias para que as características sócio econômicas nacionais permitissem ao país fazer parte – ter acesso – e competir num mundo globalizado.

O objetivos para o desenvolvimento da educação presentes no plano, o texto reproduz as recomendações da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, afirmando objetivar “[...]universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento; ampliar os meios e o alcance da educação básica [...]” (BRASIL, 2015b, p.28). Sobre estes objetivos, os vocábulos utilizados evocam questionamento que implicam na fundamento mais intimo de suas formulação, o capita. Toma-se como exemplo, a palavra *desenvolvimento*, de fato, trata-se de buscar o desenvolvimento do país rumo aos objetivos do neoliberalismo impregnado nas entranhas destas reformas e ajustes propostos durante a década de 1990; a expressão *ampliar os meios e alcance da educação* também implica em refletir criticamente sobre: ampliar o alcance para onde? É certo que se trata de ampliar o alcance do país num mundo globalizado.

O plano encerra com uma Carta denominada de Compromisso Nacional de Educação para Todos, dentre as diversas proposições presentes nesta carta, destaca-se aqui a introdução, que afirma que,

A conquista de um padrão de escolarização de melhor qualidade, que permita inserir o Brasil em novo patamar de desenvolvimento, depende de ampla mobilização da sociedade. Neste sentido, os participantes da Semana Nacional de Educação Para Todos, reunidos em Brasília-DF, de 10 a 14 de maio de 1993, decidiram propor a seguinte agenda de compromissos para orientar o Plano Decenal de Educação Para Todos e assim responder aos reclamos da democracia e da cidadania no Brasil (BRASIL, 2015b, p 70).

Pelo uso das expressões *padrão de escolarização* e *inserir o Brasil em novo patamar de desenvolvimento* fica claro que a função é obedecer aos padrões mínimos de educação necessários as prioridades do modelo de produção que se

rearticulava durante este momento histórico do capital, conforme as prescrições dos organismos internacionais presentes nas conferências e nos seus respectivos documentos.

1.1.3 A Declaração de Salamanca e o conceito de universalização voltado à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais – Salamanca- Espanha

No ano de 1994, realizou-se na Espanha o Encontro de Salamanca. O encontro também ocorreu em um momento histórico no qual a universalização ainda predominava nas preocupações dos organismos internacionais e os líderes mundiais, mas com uma especificidade: tornar a universalização real na educação.

Algumas iniciativas neste sentido de universalizar a educação já haviam se apresentado antes da realização do Encontro de Salamanca. Como exemplo, em 1979, os Ministérios da Educação, do Planejamento e da Economia dos países da América Latina se reuniram no México para debater o Plano Principal da Educação, que foi aprovado dois anos depois na Conferência Geral da Unesco. O projeto propunha refletir sobre estratégias para atender as necessidades educacionais de alunos privados de acesso, ingresso e permanência na educação. As ideias do projeto foram retomadas em Jomtien na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, aprovadas na Declaração Mundial de Educação para Todos e no campo nacional no Plano Decenal de Educação para Todos (CARVALHO, s/d).

Essas iniciativas anteriores a década de 1990 e até mesmo a proposta de Jomtien, tornaram evidente que a noção de *educação para todos* e o conceito de *universalização* no campo da educação não eram suficientes para apreender as necessidades reais dos alunos até então sem a escolarização básica, exigindo destacar as necessidades educacionais de segmentos específicos.

Constatou-se então, que no relatório final da conferência realizada em Jomtien, assim como na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a questão das necessidades específicas dos alunos com deficiência foi brevemente discutido. Haviam, portanto, poucas referências sobre essa universalização da educação para as pessoas com necessidades educacionais especiais. Evidenciou-se a necessidade de discutir os direitos das pessoas com necessidades educacionais no campo da educação (CARVALHO, s/d).

Para atender a essa necessidade, foi realizada em 1994 a Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca, na Espanha. A conferência resultou no documento nominado de Declaração de Salamanca, no qual, seguem orientações para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais.

O documento produzido por esta conferência endossa os fundamentos já apresentados em Jomtien e empreendidos pelos Organismos Internacionais. Essa caracterização já garante que, embora alguns conceitos anunciados pela Declaração de Salamanca representem historicamente grandes avanços na conquista de direito pela escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais, ela é fundada na contração capitalista.

Sobre a introdução destes conceitos fundamentais para a ampliação do debate sobre a educação para todos, destaca-se o uso de três conceitos: *necessidades educacionais especiais*, *escola inclusiva* e *educação inclusiva*. Ambos foram apresentados na Declaração de Salamanca inaugurando outra proposta de reforma para a educação especial na educação de base. A declaração assim aponta como seus princípios:

[...] 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 aprendizagem 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 a 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 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994, p. 1).

O texto da declaração aponta o conceito de *necessidades educacionais especiais* ampliando a assertiva da educação especial que abrigava apenas pessoas com deficiência. Além das deficiências, o conceito abriga,

Crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994, p.3).

Ainda expõe que os sistemas educacionais devem se alterar para atender/satisfazer as necessidades de todas as crianças, considerando a especificidade de todos os alunos. Aponta a centralidade no acesso à educação, expressão que designa o fundamento da universalização – e, portanto do capital – presente na proposta em questão.

Sobre a *escola inclusiva*, Moreira (2014) destaca que foi a partir da conferência que o conceito foi debatido sistematicamente. A declaração aponta como *escola inclusiva* aquela no qual o princípio fundamental é o de que,

[...] todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994, p.5).

Moreira (2014) ainda esclarece que o principal objetivo da *escola inclusiva* é propor um trabalho pedagógico com centralidade na necessidade do aluno, dando oportunidade de aprendizagem a todos. O autor ainda esclarece que numa *escola inclusiva* os recursos necessários para o atendimento às necessidades específicas de cada aluno devem coexistir no mesmo ambiente escolar, e ainda assim, ser recomendado em último caso⁸, característica está descrita na própria declaração, ao afirmar que “[...] dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para

⁸A declaração assim orienta: “O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994, p. 5).

assegurar uma educação efetiva [...]” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994, p.5).

Outra característica importante é que o excerto da declaração sinaliza uma *educação inclusiva* como uma orientação, como uma perspectiva a ser incorporada na própria educação especial e adotada pelos sistemas educacionais regulares. O desafio é para o sistema escolar. Trata-se de uma reforma que visa à garantia a construção de uma *sociedade inclusiva*. Carvalho (s/d) fundamenta esta análise ao observar que,

O encontro de Salamanca ocorreu para alertar e para assegurar que aprendizes com necessidades educacionais especiais (ou como fossem denominados) sejam incluídos nos planos locais e nacionais de educação, assegurando-lhes a abertura de todas as escolas, que devem se transformar em centros prazerosos de ensino-aprendizagem. Assim, na Conferência de Salamanca foram estabelecidos, como principais objetivos: a inclusão de todas as crianças do mundo nas escolas e a reforma do sistema educacional para tornar esse objetivo possível (CARVALHO, s/d, p. 5).

Moreira (2014) ainda sinaliza que a *educação inclusiva* é o instrumento com mais eficácia para se chegar à universalização na educação. Para o autor a perspectiva inclusiva apontada em Salamanca reconhece o princípio da igualdade de oportunidade, que aqui poderia traduzir-se novamente pela expressão “igualação de oportunidades” já mencionada por Fiori (1997). Trata-se novamente da universalização traduzindo as necessidades do capital para o campo das políticas sociais.

O mesmo autor ainda aponta que, diante das políticas de integração até então vigentes, a *educação inclusiva* pode ser considerada um avanço no sistema regular de ensino, considerando que muda o foco de intervenção do sujeito para a escola. Ou seja, a escola torna-se objeto de transformação para atender as demandas do alunado. Até aqui fica claro que no plano forma/documental/legislativo, e no que tange a conquista de direito, de certo, a *educação inclusiva* aponta eixos até então não alcançados pelos antigos modelos educacionais. Entretanto, não se pode desconsiderar a contradição de classe já debatida presente na formulação de cada desses documentos que compõe o plano formal dessa proposta e, não se pode perder de vista que entre o plano formal e o plano real de execução da reforma há inúmeros outros aspectos da própria contradição que se expõe.

Ainda sobre o plano formal em campo nacional, Santos (2000) sinaliza uma série de construção legislativa para atender ao compromisso assumido em Salamanca. Dentre essas legislações, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada pela lei nº 9394 de dezembro de 1996.

Nesta última e atual Lei de Diretrizes Bases destacou-se a educação especial com um capítulo da legislação dedicado a debatê-la – nas leis anteriores, como a primeira Lei de Diretrizes e Bases 4024/61 e a Lei 5692/71, onde a educação especial apareceu em dois artigos⁹. O capítulo, além de discutir o “novo” conceito assumido em Salamanca, também apontou as orientações para a organização da perspectiva assumida em território nacional. A lei enfatizou a modificações de currículos, técnicas, metodologia pedagógica, recursos dentre outros elementos estruturais da educação para atender as necessidades dos alunos.

Não se pode dar menos atenção ao fato de que, a contradição capitalista manteve-se presente nesta legislação nacional de garantia da efetivação de Salamanca. No artigo 2º, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação afirma que a educação “[...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...]” (BRASIL, 2015c, p.). A qualificação para o trabalho já indica a que fundamento esta educação obedece, sinalizando a conversão da educação para as necessidades produtivas do capital.

A iniciativa de situar a educação como um “dever do Estado” apontada em toda a redação do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, também confirma que a lei é regida por um Estado muito específico, que é o Estado capitalista. O artigo 4º¹⁰ aponta essa observação e ainda descreve que a função este Estado é oferecer os padrões mínimos de qualidade de educação. De fato, a tarefa do capital em relação ao trabalho é sim garantir o mínimo de sobrevivência, já que a prioridade é garantir o sistema do próprio capital.

⁹Aparece sob o nome de Educação dos Excepcionais, no Título XX, artigo 88, que afirma: “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”; e artigo 89, que afirma que: “Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções”(BRASIL, LDB...61).

¹⁰“Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem [...]”(BRASIL (LDB), 1996, p.1).

Nos artigos 3º¹¹ aparece a prevalência do acesso à educação, acompanhada da permanência no sistema educacional. É interessante observar a ordem das palavras, primeiro vem o acesso não só porque é preciso estar dentro primeiro para depois permanecer, mas porque a ênfase do capital é o acesso e não a permanência na escola.

Estes exemplos, clarificam que o fundamento do capital se manteve ávido em todo processo de construção da legislação brasileira sobre a Educação Inclusiva. Embora a década de 1990 registrou-se, em campo mundial e nacional, como o período fértil da proposta da Educação Inclusiva, a lei que fato geriu a organização deste sistema em campo nacional foi aprovada apenas em 2008, cerca de 14 anos depois da conferência realizada em Salamanca.

Sabe-se também que a forma de disseminação, apropriação e incorporação desta perspectiva em território nacional, sofreu as nuances da própria história brasileira, que conjugou os objetivos do capital mistificados na necessidade desta Educação Inclusiva conforme suas características nacionais.

¹¹“Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...] (BRASIL (LDB), 1996, p.1).

CAPÍTULO II

O PAPEL DO ESTADO BRASILEIRO E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

2.1 ESTADO, POLÍTICAS SOCIAIS, E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A partir da reflexão crítica sobre Organismos Internacionais Multilaterais, apresentadas no capítulo anterior, se constatou mediante os documentos sobre a educação escolar suas recomendações para tornar universal a educação. Neste contexto é necessário compreender como a emergência da Educação Inclusiva foi se desenvolvendo e se consolidando historicamente na realidade brasileira, para responder essas recomendações, considerando as diversas nuances regionais que abrigaram essa discussão em território político, econômico, social e cultural nacional.

Essa reflexão exige também a compreensão analítica de algumas categoriais centrais, como, Estado e Políticas Sociais, e como estas categoriais se entrelaçam para a reflexão sobre a construção da Política de Educação Inclusiva.

Observa-se aqui que esta política é caracterizada por interesses contraditórios, pela luta dos segmentos sociais que até então não tinham acesso ao sistema de educação regular e também como resposta a uma necessidade do próprio capital, articulada objetivamente, mediante empréstimos, pelos Organismos.

A história da construção da política de educação inclusiva se remete as iniciativas de grupos organizados na sociedade, inicialmente numa perspectiva filantrópica, e posteriormente do Estado brasileiro para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. Como proposta assegurada pela legislação, a educação inclusiva se situa no âmbito da política educacional brasileira, como parte da setorização das políticas sociais no país. Portanto, as características das políticas sociais no Brasil se estendem para também qualificar e definir sua setorização.

A reflexão sobre o processo histórico social da construção desta perspectiva adotada para a educação brasileira suscita, portanto, as concepções de Estado e políticas sociais, no entendimento de que os fundamentos da análise crítica destes conceitos enlaçam também as bases político-econômicas que sustentaram e sustentam a discussão sobre a Educação Inclusiva.

Sobre as políticas sociais, Faleiros (1991) esclarece que sua análise requer uma reflexão sobre as condições materiais nas quais se encontram. As características das políticas sociais dependem da base material que as produz. São conceituadas como “[...] o resultado de conjunturas e articulações entre classes que expressam forças sociais em dado momento específico, mas que se insere em um contexto mais amplo: o modo de produção capitalista” (FALEIROS, 1991, p. 55). Em síntese, para o autor, as políticas sociais se configuram como o resultado das condições de vida do trabalhador, que embora em última análise obedece e atende ao Estado capitalista, se movimentando ora a serviço da classe trabalhadora, ora ao capital, sempre nos limites do modelo social capitalista.

A análise das políticas sociais no Brasil implica necessariamente a análise da emergência do modo de produção capitalista. Vieira (2001) exemplifica essa relação de interdependência entre as políticas sociais e a produção material capitalista ao expressar que,

Por exemplo: nós podemos dizer que a política social se relaciona com a educação pública, com a saúde pública, com a habitação pública, com a previdência social, com o lazer, com as condições de trabalho, mas evidentemente que as questões relacionadas com financiamento têm diretamente vinculação com a política social, embora esteja no campo da política econômica (VIEIRA, 2001, p.18).

Essa vinculação só é possível pela mediação de uma instância organizada denominada de Estado. Sobre isto, Faleiros (2009), aponta que as políticas sociais, como resultado da luta de classes, atende minimamente a necessidade do trabalhador, mas se limita à medida que é formulada por um Estado específico, que é o Estado capitalista. Portanto, ainda conforme esclarece Faleiros (2009, p. 60) sobre as medidas das políticas sociais no Brasil – e aqui amplia-se para o entendimento da Política de Educação Inclusiva,

[...] é necessário compreender dinamicamente a relação entre o Estado e o processo de acumulação de capital para poder visualizar as medidas de que estamos tratando. [...] As medidas da política social só podem ser entendidas no contexto da estrutura capitalista e no movimento histórico das transformações sociais dessas mesmas estruturas. Engels, falando da questão da habitação, diz que ‘a mesma circunstância, que outrora determinara um certo bem estar relativo entre os trabalhadores – a saber a posse de seus instrumentos de produção – tornou-se para eles presentemente um entrave e uma calamidade (FALEIROS, 2009, p. 60).

Enquanto resultado da luta de classes, as políticas sociais/educacionais/educação inclusiva se caracterizam pelas especificidades das premissas do modelo social no qual elas se fazem necessárias. E de certo, [...] se há um campo onde se torna necessário considerar o movimento real e concreto das forças sociais e da conjuntura, é o da política social [educacional/educação inclusiva]” (Faleiros, 2009, p. 60).

Sobre a formação de um tipo Estado, Engels (2002) elucida a relação dessa instância com a estrutura da produção burguesa, ao clarificar que a emergência de um Estado se deu conforme as necessidades criadas historicamente, pelas configurações de uma sociedade dividida em classes antagônicas, entre exploradores e explorados, detentores dos meios de produção e donos da força de trabalho. Esse antagonismo de classes exigiu uma nova organização para gerir abertamente o conflito de classes, o Estado. O autor ainda ressalta que o Estado emergiu da própria sociedade, que demandou sua organização, afirmando que,

O Estado não é pois, de modo algum, um poder que se impôs a sociedade de fora para dentro; [...] É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contratação com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado (ENGELS, 2002, p. 191).

Sendo assim, para compreender de que forma a Educação Inclusiva se manifesta como contradição da produção capitalista é necessário a análise das políticas sociais como intervenção do Estado. E esta ciência perpassa pela compreensão da forma como a emergência do capitalismo no Brasil desenhou a formação do Estado brasileiro e suas intervenções.

Para isto, é preciso redirecionar a análise ao exame do período da formação do Estado brasileiro, localizado entre o fim do século XIX e as primeiras décadas do século XX. Sobre a caracterização deste Estado no qual estas políticas são apropriadas como instrumentos de intervenção, Fernandes (1987) esclarece que

desde a sua formação, este Estado foi marcado por um estatuto patrimonialista, que significa a indiferenciação de interesses públicos e privados em sua orientação. E este atributo do Estado brasileiro não se manifestou apenas no período histórico de sua emergência, mas vem demonstrando suas reminiscências até os dias atuais. Para o autor a organização do poder público no país, desde sua gênese, esteve ligada ao poder privado, que detinham a supremacia sobre a organização da colônia, e permaneceram durante o processo de modernização do país. Esta condição patrimonialista determinou também os rumos da política social, da política educacional e posteriormente da política de educação inclusiva no país.

Neste processo, os meandros pelos quais o país transcorreu desde a Independência, significaram importante momento para a formação do Estado brasileiro na medida em que demarcou o fim da era colonial (embora ideologicamente, as bases coloniais permaneceram a sombra da organização do Estado) e inaugurou o que ele denomina de “época da sociedade nacional” (FERNANDES, 1989, p. 31).

É fato que desde a Independência política, Portugal havia deixado sob o território brasileiro uma tradição pouco cívica, uma população analfabeta e escrava, com base em uma economia latifundiária baseada na monocultura. Pouco ou nada se havia de uma nação, já que a colonização, além da dominação, extermínio e escravização dos povos indígenas que habitavam em território nacional, fundou a colônia brasileira por razões sumariamente econômicas (NOGUEIRA, 1998).

Embora não houvesse na história nacional uma organização das massas para empreender a luta política pela Independência, fazendo desta uma mobilização pacífica e segura, o fato de ter rompido com o estatuto colonial já significou um grande movimento para a formação do Estado brasileiro, já que deixou de colocar-se a mercê das imposições externas para organizar-se por dentro, a partir de sua movimentação interna, condição esta que possibilitou a formação de uma sociedade nacional (FERNANDES, 1989).

Esse rompimento com as bases coloniais foi possibilitado pela associação aos fundamentos da produção burguesa por meio do liberalismo econômico. O liberalismo forneceu as concepções gerais e as bases de pensamento que fundamentaram a reestruturação sociocultural do país em seu processo de modernização, mas não pôde evitar a reprodução da dominação escravocrata nas relações sociais da nova nação. Destaca-se que, liberalismo “[...] não afetou (nem

poderia afetar) os aspectos da vida social, econômica e política que continuaram a gravitar em torno da escravidão e das formas tradicionais da dominação patrimonialista [...]” (FERNANDES, 1989, p. 36).

Ao encerramento da colônia brasileira para a formação da nação e do Estado brasileiro, não houve no país o que se compreende propriamente como uma revolução burguesa, que associou as bases da entrada e do desenvolvimento do capital no país ao encerramento do antigo processo de produção. Houve, na verdade, uma transfiguração das antigas estruturas em novas organizações, baseadas no capital (FERNANDES, 1989).

Nogueira (1998) esclarece esta questão ao afirmar que,

A revolução burguesa brasileira esteve categoricamente vinculada à conciliação, à busca de composições e acertos concebidos como forma de compensar os grupos e interesses mais identificados com as fases econômicas sociais que desejavam superar. Nada disso impediu o ‘progresso’, a modernização ou o desenvolvimento, que chegaram mesmo a conhecer extraordinária pujança (NOGUEIRA, 1998, p. 92-93).

Os mesmo agentes que impunham dominação durante as oligarquias permaneceram no controle, apenas com nomeação diferenciada (FERNANDES, 1989). Isso significa que a organização do poder público no país, desde sua gênese, esteve ligada ao poder privado, que detinham a supremacia sobre a organização da colônia, e permaneceram durante o processo de modernização do país. A subsunção do interesse público ao privado, dadas na caracterização patrimonialista no país, foi a condição de formação do Estado brasileiro. Para Fernandes (1989), os novos cidadãos brasileiros eram os mesmos senhores das oligarquias, que usavam-se da nomeação de cidadão para intervir na ordenação da nova nação;

As figuras coloniais se transfiguram nos cidadãos do novo tempo. Mais especificamente, os senhores das oligarquias se caracterizaram como os senhores-cidadãos e empreenderam, com base no liberalismo, a defesa da liberdade, justiça, nacionalidade, combate à escravidão, progresso e causa da democracia (FERNANDES, 1989, p.36).

Trabalhavam e sinalizavam o caminho da autonomia e supremacia de uma pequena parte que se auto nominou “povo brasileiro”. A organização de um Estado e a aparente revolução burguesa serviu para a mistificação da manutenção de um

governo¹² brasileiro da mesma classe que o antes detinha o poder político. E Neste sentido,

para objetivar-se e agir politicamente, no patrocínio de seus interesses gerais, os estamentos dominantes precisavam do aparato administrativo, policial, militar, jurídico e político inerente à ordem legal. E precisavam dele não privada e localmente, mas no âmbito da Nação como um todo (FERNANDES, 1989, p. 45).

É sob estas configurações de emergência de um Estado nacional patrimonialista, de uma herança colonial e afirmador de um modelo social burguês como hegemônico que as políticas sociais são organizadas no país. O conceito de políticas sociais acima apresentado por Faleiros (2009) justifica esta afirmação na medida em que as apresenta como elemento emergente da luta de classes, só possibilitada pela estrutura antagônica da produção burguesa.

Ao tratar sobre a construção dos direitos sociais no Brasil, Behring e Boschetti (2010) também apresentam o argumento de que é a contradição que atravessa a sociedade capitalista que propicia a necessidade, emergência e configuração das políticas sociais ao afirmar que,

[...] a criação dos direitos sociais no Brasil resulta da luta de classes e expressa a correlação de forças predominantes. Por um lado, os direitos sociais [...] são pauta de reivindicações dos movimentos e manifestações da classe trabalhadora. Por outro, representam a busca de legitimidade das classes dominantes em ambiente de restrição de direitos políticos e civis¹³ (BEHRING; BOSCHETTI, 2010, p. 78)

Sendo assim, torna-se claro a direção da formação do Estado brasileiro já forjado pela estrutura do modelo social capitalista, afincado às suas necessidades, e a forma como as políticas sociais no país também seguiram esse decurso. Apesar da explícita orientação burguesa do Estado, não se pode ignorar que a estrutura do capital pressupõe a contradição, ou seja, a luta de classes. Ao mesmo tempo em

¹²A palavra 'governo' aqui empregada não se relaciona com uma liderança partidária no Estado brasileiro, considerando a diferenciação apresentada por Vieira (2009) sobre Estado e Governo; é empregada no seu sentido primário de dirigir/dar uma direção a nação. Neste momento da formação do Estado brasileiro, é necessário compreender que a direção (governar) da nação foi empreendida por uma classe específica, que já era hegemônica durante o período colonial, e neste momento, passa a se referir a hegemonia da produção capitalista.

¹³Direito civil e político: direito à vida, à integridade física, ao voto, à liberdade, etc. Direitos sociais e culturais: à saúde, à educação, habitação, etc. Direitos econômicos: ao trabalho e salário digno (PEREIRA; VINAGRE, 2007).

que as forças dominantes se articulavam para a manutenção do poder e organização de um Estado ao seu favor, necessitavam também dar conta das necessidades apresentadas pelas transformações da sociedade, que criavam cada vez mais demandas de intervenção, pressionando a nova organização¹⁴.

Para esta organização na qual uma classe permanecia na dominação, a educação também se configurava como privilégio destes mesmos cidadãos. A história da política educacional brasileira evidencia que a educação foi alvo das preocupações governamentais sempre nos momentos em que os segmentos dominantes da sociedade manifestaram sua necessidade. À medida que um novo modo de produção – o capitalismo – emergiu, exigindo uma nova configuração de mão-de-obra, a educação popular foi sendo articulada para suprir esta necessidade, até o momento em que as reivindicações populares passaram a tê-la como um direito social (JANUZZI, 2006).

É importante considerar que, neste movimento de formação, a intervenção do Estado foi articulada desde o princípio por uma ação insuficiente às necessidades sociais, mas suficiente às demandas econômicas, herança do estatuto patrimonialista, já que, se usou do liberalismo para romper com a colônia, mas na prática não abandonou seu estatuto. Sobre isto, Fernandes (1989, p. 68) aponta que, “[...] o que ocorreu com o estado nacional independente é que ele era liberal somente em seus fundamentos formais, [...] na prática, ele era instrumento da dominação patrimonialista ao nível político [...]”.

Nogueira (1998) acrescenta a este debate a ideia de que estas características produziram uma intervenção estatal compreendida como ineficaz e ineficiente, no sentido de responder as demandas da real sociedade civil brasileira com intervenções mediadas por políticas sociais. O autor compreende que,

Desde cedo, portanto, o setor público, esteve instrumentalizado pelas oligarquias locais/regionais e pelos grupos econômicos dominantes. Acabou, então, por ser fortemente condicionado por interesses, hábitos e estilos do mundo privado, que buscou formatar o espaço público como uma fonte de privilégios pessoais ou grupais e de distribuição de cargos, benesses e prebendas. Como é evidente, tal intimidade entre o mundo público e o mundo privado dificultou a

¹⁴Não se trata especificamente de uma organização da população em favor de seus interesses, já que a pressão popular organizada foi mais enfática em décadas posteriores; mas trata-se da pressão oriunda das necessidades sociais criadas pelas transformações sociais, econômicas e políticas do período.

convivência da burocracia estatal com padrões superiores de racionalidade, eficiência e organicidade (NOGUEIRA, 1998, p. 91).

Foi sob estes pressupostos de estrutura que se organizaram a política de educação no país, e por consequência a Política de Educação Inclusiva, que já emergiu nesse cenário capitalista desde a formação do Estado brasileiro.

2.2 A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

O processo contraditório presente na organização do Estado e das políticas sociais, também se exprime particularmente sob a Política de Educação Inclusiva. Já se afirmou anteriormente neste trabalho que a Política de Educação Inclusiva é uma política social, fincada em relações sociais determinadas, que expressa a lógica e as contradições gerais como parte da reprodução necessária do capital, revelando seu caráter particular.

A Educação Inclusiva construiu-se a partir do desenvolvimento da educação especial¹⁵ no país. Foi aliançada ao contraditório movimento de luta pela educação das pessoas com deficiência. As conquistas desse segmento resultaram em diversos avanços na efetivação de direitos sociais, que no campo da educação, posteriormente foram incorporados pela Educação Inclusiva (WILHELM; NOGUEIRA, 2012).

No período de formação do Estado brasileiro as poucas reivindicações do que se considerava elite brasileira, propiciaram a discussão do ensino primário pelo governo emergente. Mas estas discussões foram abandonadas e levaram a organização de algumas poucas escolas, que atendiam apenas um pequeno grupo de cerca de 2% (dois por cento) da população, e ainda eram localizadas em territórios restritos (JANUZZI, 2006). Nesse período, a educação das crianças com deficiência teve poucas manifestações e como empreendimentos de pessoas sensibilizadas a temática que tinham apoio governamental precário, já que a preocupação da nação estava em elevar o país ao progresso dos demais estados liberais.

¹⁵Embora a relação com a educação especial na construção da educação inclusiva, vale ressaltar que a inclusão supera a inserção apenas dos sujeitos da educação especial, considerando que não se remete apenas a educação dos deficientes, mas a todos os grupos marginalizados que não participavam do sistema de ensino.

Para Januzzi (2006) enquanto conveniente, as pessoas com deficiência continuaram segregadas da sociedade, e as iniciativas de construção dos espaços educacionais para estas pessoas foram a princípio, empreendidas em função da necessidade de economizar os fundos públicos com asilos e manicômios, considerando que, se educados, estas pessoas poderiam se inserir no universo de trabalho. Portanto, as primeiras manifestações para a educação das pessoas com deficiência mantinham um caráter institucionalizado. No final do século XIX começaram a surgir as primeiras escolas especiais, destinadas à educação das crianças com deficiência, de acordo com modelo importados de países europeus.

A precariedade de tais serviços destinados à educação geral e a educação das pessoas com deficiência são decorrentes das já mencionadas características que fundaram o Estado brasileiro. Para Nogueira (1998), de fato o processo de formação do Estado nacional criou uma intervenção estatal incapaz de responder as demandas da real sociedade civil brasileira por meio das políticas sociais.

A partir da década de 1920/1930, multiplicaram-se a criação das escolas especiais, dando expressividade ao desenvolvimento da educação especial no país (FERREIRA, 1995). Tal manifestação foi parte de um movimento nacional que impulsionou o avanço na conquista de direitos sociais no país, em um período de grande agito e fomento da população em resistência ao antigo regime oligárquico, que imperou no país até 1920/1930.

Neste momento, entre alguns avanços, a educação das pessoas com deficiência permanecia delegada as escolas especiais, que embora já assumidas pelo Estado¹⁶, ainda cumpriam sua função de maneira precária, discriminatória e excludente.

Anos depois, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948 novas formulações se fizeram pela garantia do acesso à escola como direitos humanos. A Declaração foi proposta e aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em resposta às consequências vividas do pós Segunda Guerra Mundial. Portanto, a fim de reestabelecer a ordem mundial, havia-se a necessidade de intervenções que trouxessem a vida ao ser humano nesse modelo social. Ao mesmo passo, se apresentam em grande magnitude as

¹⁶Sobre esta mesma administração, Nogueira (1998) afirma que embora o já citado caráter hereditário da formação do Estado brasileiro, os anos 30 também se caracterizaram pelo amadurecimento do Estado, que passou a se organizar e efetivar como uma instituição “político-jurídico-administrativa” com intervenção via políticas sociais (NOGUEIRA, 1998, p. 94).

consequências de um período de guerra sob a população, que demandavam alguma intervenção. A Declaração vigorou concomitantemente a atenção às necessidades humanas do período e afirmou o direito da propriedade privada, ou o direito burguês, ao declarar sobre os direitos inerentes à natureza humana (propriedades de todo ser humano).

A Declaração ampliou a dimensão de direitos que até então eram privativos de determinados segmentos sociais. E, neste processo, assegurou à pessoa com deficiência o direito à educação¹⁷. Também enfatizou a luta contra a discriminação e qualquer outra manifestação de preconceito, características também atreladas à exclusão das pessoas com deficiência da educação (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Embora a Declaração Universal dos Direitos Humanos tenha sido promulgada em 1948, foi somente a partir de 1960 – mais de uma década depois que começou a haver a disseminação acelerada das escolas especiais – que movimentos sociais, fundamentados na própria declaração, fomentaram diversos questionamentos à segregação de modo geral, portanto, também da segregação dos alunos com deficiência do sistema de ensino regular. Tais movimentos empreendiam a luta em função da pessoa humana, questionavam as bases de pensamento hegemônicas e afirmavam-se como organização coletiva.

Estes movimentos situam-se como críticas a realidade posta, e formam o leque de nuances pelas quais os questionamentos à situação escolar das pessoas com deficiência se construiu. Havia-se construído uma forma de educar os considerados “ineducáveis”, nas palavras de Mendes (2006), entretanto, pela organização de um sistema paralelo à educação geral/regular. Portanto, embora “educados”, as pessoas com deficiência continuavam segregadas.

Nesta mesma análise, Wilhelm e Nogueira (2012) destacam a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei Federal nº 4.024/1961) no ano de 1961, na qual, a educação especial é apresentada de forma tímida e ainda como preocupação secundária e paralela a educação regular. As autoras assim descrevem esta observação:

¹⁷A Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma: “Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, p. 5).

No bojo dessa redefinição de atendimento à pessoa com deficiência, em 20 de setembro de 1961 é aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei Federal nº 4.024/1961), na qual os artigos 88 e 89 fazem rápida menção à educação dos chamados excepcionais. Nessa LDB, a educação especial era, todavia, entendida como um subsistema, posto às margens do ensino regular, de que, atualmente, sendo analisada a luz da LDB de 1996, daquela constatamos o relativo avanço em termos legais (WILHELM; NOGUEIRA, p. 213).

A conjuntura político-econômica necessitou responder a esta demanda que se apresentava, articulando-as às necessidades sociais das pessoas com deficiência e aos interesses do balance do capital mundial.

As respostas a estas questões foram apresentadas por diversos países nas configurações de bases legais¹⁸ para assegurar o acesso e permanência dos alunos com deficiência ao sistema regular de ensino (MENDES, 2006). Estava preparado o contexto para a formulação da proposta de integração escolar, disseminada mundialmente a partir de 1970.

A integração tem como base o princípio da normalização. Este princípio se originou nos países nórdicos e, pressupõe que as pessoas com deficiência tem o direito de gozar de um estilo de vida considerado normal para a sua cultura, com a mesma oportunidade de participação na comunidade que os demais (MENDES, 2006).

Esta mesma ideia é apresentada por Mantoan (1993) ao esclarecer que o princípio da normalização tem como objetivo ampliar o acesso das questões comuns em uma dada cultura às pessoas que por alguma razão foram prejudicadas em seu desenvolvimento. Portanto, a integração pautada na normalização fundamenta a ideia de que todas as crianças devem participar do mesmo ambiente escolar e desenvolver as mesmas atividades. Para Faleiros (2009), este mesmo caráter normalizador está presente na própria constituição e desenvolvimento das políticas sociais em geral, como um caráter ideológico que propaga a estigmatização e controle de uma parte da população.

A partir da disseminação do princípio da normalização nos países Europeus e pela América do Norte, diversas ações com o objetivo de integrar as crianças com

¹⁸Pode-se considerar que a partir deste momento da historia humana, começou-se efetivamente a construção das bases legislativas que culminaram na política de educação inclusiva.

deficiência possibilitaram a desinstitucionalização destas crianças e sua consequente inserção nas escolas regulares (MENDES, 2006).

A integração criou uma inserção parcial dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares, orientada pelo desenvolvimento individual destes alunos, ou seja, o grau de inserção do aluno na classe regular depende exclusivamente do avanço ou retrocesso no desenvolvimento de cada aluno. Esse sistema foi materializado pela criação das classes especiais dentro das escolas regulares. Os alunos com deficiência, ou qualquer outra necessidade educacional especial dividiam a frequência escolar entre os dois espaços, classe regular e classe especial (MANTOAN, 1993).

A mesma autora ainda afirma que a integração se organiza com base em um sistema de cascata, com diferentes níveis de inserção na classe regular. Para ela, a cascata possibilitava o trânsito do aluno “da classe regular ao ensino especial” (MANTOAN, 1993, p.4). Mendes (2006) acrescentou ao debate sobre a integração os diferentes níveis desta cascata, apresentando-os como: classe comum, classe com serviço suplementares, classe especial em período parcial ou integral, escola especial, lares e hospitais.

Os diferentes níveis de integração nas classes regulares objetivavam oferecer o atendimento conforme a necessidade e desenvolvimento de cada aluno. Nota-se que a tônica da proposta de integração escolar é o aluno. A proposta se desenvolve centrada na adaptação do aluno para corresponder à estrutura escolar. A escola e a classe regular não se modificam em correspondência as necessidades dos alunos, mas os alunos se modificam para corresponder ao que a escola oferece.

Ferreira (1995, p. 32) esclarece que neste período, embora a insuficiência da proposta integradora para o enfrentamento da exclusão, houve uma ampliação do acesso à escola com a abertura das classes especiais pelo Estado. Isso significa que o Estado já havia elaborado sua intervenção para a inserção das pessoas com deficiência nas escolas regulares em moldes de uma política social, chamada de política de Integração Escolar.

Durante a década de 1980, esta proposta foi amplamente difundida em esfera mundial. Nesta mesma década, na realidade brasileira, movimentos populares organizados enfrentavam e lutavam pelo fim da ditadura militar, imposta desde os anos de 1960. As constantes manifestações da sociedade civil neste contexto de fragilidade institucional do regime ditatorial apresentavam um cenário propício à

ampliação de direitos políticos, civis e sociais. Em 1988, foi aprovada a Constituição Federal que, formulada num contexto de avanço e consolidação de direitos, também apresentou o direito à educação como afirmação legislativa no Brasil.

Sobre a Constituição Federal de 1988, Vieira (2001) esclarece que,

Em nenhum momento a política social encontra tamanho acolhimento em Constituição brasileira, como acontece na de 1988 (artigos 6º a 11): nos campos da Educação (pré-escolar, fundamental, nacional, ambiental etc.), da Saúde, da Assistência, da Previdência Social, do Trabalho, do Lazer, da Maternidade, da Infância, da Segurança, definindo especificamente direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, da associação profissional ou sindical, de greve, da participação de trabalhadores e empregadores em colegiados dos órgãos públicos, da atuação de representante dos trabalhadores no entendimento direto com empregadores. O capítulo II, do Título II (Dos Direitos e Garantias Fundamentais), alude aos direitos sociais, pertencentes à Constituição de 1988 (VIEIRA, 2001, p. 4).

Em relação à política educacional, Vieira (2001) ainda afirma que a Constituição de 1988 concedeu amplos direitos neste campo, apontando o aumento da expressividade deste campo. A mesma constituição ainda descreve a intervenção no campo da educação assumida essencialmente pelo Estado, em seu Artigo 205, apontando a educação como dever do Estado: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2015d, p. 33).

Nota-se que a Constituição Federal de 1988 apresenta a educação como direito, descreve o princípio da universalização do acesso à educação pública, gratuita e de qualidade, na medida em que expressa a educação voltada ao desenvolvimento das potencialidades humanas subsidiando o aluno com os recursos necessários para sua aprendizagem. O mesmo artigo faz menção à educação das pessoas com deficiência, afirmando a preferência do atendimento na rede regular de ensino, assim descrito “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2015d, p. 34).

Isso significa que, a educação das pessoas com deficiência também passou a ser assumida pelo Estado. Embora tal enunciação no âmbito brasileiro – e a disseminação da proposta de integração escolar no cenário mundial – ainda não se

via no país possibilidade de educar ao mesmo tempo e espaço, pessoas com e sem deficiência. O autor ainda aponta que a concepção da educação enquanto direito só pode ser pensada dimensionando-a a partir da Constituição Federal de 1988.

De fato, a transição da filantropia à ação do Estado para a educação das pessoas com deficiência significou um importante marco. Wilhelm e Nogueira (2012) destacam esta enfatizando os aspectos históricos das décadas de 1970 e 1980 que corroboraram para esta transição. As autoras afirmam que durante este período,

[...] o país atravessava uma crise econômica, política e social. Nesse cenário, inclusive de legitimidade do governo militar, inúmeras forças políticas e sociais atuavam em busca do atendimento das suas demandas/reivindicações específicas, inscritas no plano econômico, político, social e cultural. Com a restrição da liberdade de organização e de expressão, uma bandeira que unia desde setores de esquerda, até parte das forças liberais que clamavam pela redemocratização do país. A busca do direito a participação se transformou, então, no grande lema, inclusive das próprias pessoas com deficiência, que reclamavam o fim da tutela de e a “participação plena” (WILHELM; NOGUEIRA, 2012, p. 214).

No final desta mesma década, algumas críticas começaram a apontar as debilidades do modelo integrador difundido mundialmente. Para Wilhelm e Nogueira (2012), a conjuntura histórica de questionamentos do período propiciou manifestações questionadoras ao modelo integrador.

Sobre esses questionamentos, Mendes (2006) aponta que a maioria das críticas discursava sobre a origem e significado do termo integração, que implicava na sua objetivação de forma equivocada. Para eles, o termo integração designa a união de uma parte ao todo, fazer parte de um todo. A partir deste sentido, a integração escolar apontava como fundamento apenas o acréscimo da pessoa com deficiência ao todo do universo escolar. E, de fato, a base de funcionamento do processo integrador recai sobre a adaptação do indivíduo para pertencer a estrutura escolar, que não se dispõe a nenhuma modificação em função do aluno.

Tal impressão também reafirma a ideia de que este mesmo processo impõe uma individualização de um movimento que é social. Ao supor a adaptação do aluno e sua progressiva inserção nas classes regulares, pautadas no desenvolvimento individual do aluno, a integração responsabiliza o aluno por suas mazelas, dificuldades, capacidade de unir-se ao universo escolar regular e, portanto, o responsabiliza pela exclusão que o assola: a exclusão se converte em um “problema

individual”. Quando, na realidade, a exclusão se remete à estrutura social, é parte constitutiva do funcionamento da sociedade de mercado (SAWAIA, 2010).

Tendo em vista os questionamentos apresentados ao processo da interação escolar, no final de 1980, a literatura norte americana apresentou pela primeira vez o uso da palavra inclusão. Dois movimentos de reforma na educação regular dos Estados Unidos resultaram na formulação deste termo, que posteriormente se difundiu para os movimentos europeus e para as demais partes do mundo (MENDES, 2006).

O primeiro movimento foi designado de proposta da Iniciativa da Educação Regular. Esta proposta pregava a união dos recursos da escola comum e da escola especial, de forma que os alunos estivessem inseridos nas escolas comuns. Esta proposta não dispensava o uso de serviços da educação especial separadamente, entretanto, assegurava que os alunos fossem apoiados dentro da sala comum, inutilizando a sala de recursos ou classe especial antes pressupostos pela integração. A segunda proposta, a Inclusão Total, posicionou-se de forma radical pela presença em tempo integral dos alunos com deficiência nas classes comuns de acordo com a sua faixa etária. A segunda proposta não tinha a preocupação com o desenvolvimento intelectual do aluno, mas com sua participação, independente das necessidades educacionais dos alunos. Processo este, que reforçava a exclusão em sala de aula tendo como parâmetro para tal as disparidades no desenvolvimento intelectual dos alunos (MENDES, 2006).

As duas propostas apresentam algumas concepções comuns e outras divergentes. A partir da convergência destas propostas na ideia da necessidade de unificar o ambiente escolar para alunos com ou sem deficiência, as escolas norte americanas começaram a empreender duas correntes de inserção dos alunos: educação inclusiva e inclusão total. O termo educação inclusiva surgiu nos anos de 1990, com as ideias do termo inclusão, já manifesto em outras áreas de compreensão, mas aplicado ao universo escolar – não na sala de aula ou no aluno (MENDES, 2006).

Ao mesmo passo e relevância, alguns movimentos europeus também foram fundamentais para a disseminação da ideia de uma educação inclusiva, como o encontro realizado na Espanha, que resultou na Declaração de Salamanca, em 1994. Este documento, foi assinado por diversos países assegurando o

compromisso dos mesmos com a luta contra a exclusão na educação e o consequente trabalho para a educação dos deficientes (JANUZZI, 2006).

A educação inclusiva não pode ser considerada uma continuidade da proposta da integração escolar. Diferentemente da integração, a inclusão centra-se na modificação da escola, da estrutura e dos métodos para atender a especificidade do aluno. Neste sentido, a organização escolar é que deve se desenvolver e modificar-se para receber o aluno. A responsabilidade pelo processo educativo e desenvolvimento dos alunos passa a ser da escola. Assim como assegura Januzzi (2006), a educação inclusiva,

[...] em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o sistema de ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem, em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de 'normalidade' para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender a diversidade de seus alunos (JANUZZI, 2006, p. 188).

Os reflexos deste processo começaram a se disseminar na realidade brasileira também a partir de 1990, entretanto, com outras configurações (MENDES, 2006). A Educação Inclusiva começou a participar do contexto legislativo a partir desta década, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394 de 1996. A esta lei seguiu-se uma sequência de formulações normativas até que em 2008 foi aprovado a *Política da Educação Especial pela Perspectiva da Educação Inclusiva* (MENDES, 2006). A partir desta política nacional, a educação inclusiva passou a ser paulatinamente implantada nas demais instancias de governo modificando as antigas estruturas de educação para pessoas com necessidades educacionais especiais.

Uma sequência de novas formulações foram construídas para especificar os instrumentos para operacionalizar a efetivação desta política no país. Embora o objetivo descrito para esta política seja inclusão, a letra da lei pode perpetuar a exclusão.

Tais considerações sobre o processo histórico de construção da Política de Educação Inclusiva apontam que suas determinações residem no modo de produção capitalista e enquanto produto das relações sociais deste mesmo modelo

social, a Educação Inclusiva também perpetua seus fundamentos. Faleiros (2009) ao refletir sobre as políticas sociais no capital aponta que sua análise implica,

[...] metodologicamente a consideração do movimento do capital e, ao mesmo tempo, dos movimentos sociais concretos que o obrigaram a cuidar da saúde, da duração da vida do trabalhador, da sua reprodução imediata e a longo prazo. É necessário considerar também as conjunturas econômicas e os movimentos políticos em que se oferecem alternativas a uma atuação do Estado (FALEIROS, 2009, p. 60).

Sob este entendimento, a Política de Educação Inclusiva não pode ser considerada como um maquiavelismo do projeto social hegemônico. Mas tem de ser interpretada como resultado da luta de classes, que manifesta ao mesmo tempo os interesses de ambas as classes: é produto das reivindicações dos trabalhadores e atende a sua necessidade imediata de acesso à escola e instrumentalização da mesma para as necessidades dos alunos com especificidades educacionais, ainda que precários, e, manifesta os interesses da classe dominante.

A constituição legislativa da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva aponta a contradição do capital como seu fundamento. Entretanto, a forma como o desenrolar desse processo de construção desta política alcança a realidade social, a considerar as diferenças regionais, demarca um processo de apropriação muito específico em cada realidade social. A questão que se ressalta a partir destas considerações sobre a construção desta política é a forma como ela se relaciona com o plano real, com as determinações da própria contradição capitalista que se apresentam na realidade social das escolas que assumiram esta perspectiva como direcionamento para a Educação Especial.

CAPÍTULO III

A IMPLANTAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, NA REDE MUNICIPAL DE TOLEDO

É sabido que a efetivação das propostas dos Organismos Internacionais Multilaterais no campo da educação escolar, especificamente no que tange à Educação Inclusiva, se efetiva na aprovação de leis e sua materialização no campo das relações sociais que colocam estas propostas em vigor.

Sobre isto, Shiroma (2011) explica que os textos oficiais, como as leis, diretrizes, resoluções e todo o aparato jurídico normativo são parte da construção dessas políticas correspondentes aos diferentes interesses de classe. Entretanto, a autora ressalta que há uma forma específica de apropriação destes elementos na realidade social, que aparece nos discursos dos sujeitos, nas formas de organização dos diferentes espaços sociais que operam estas políticas e teias de relações que se constroem a partir desses referenciais internacionais.

Para a mesma autora, é necessário refletir criticamente esta mediação entre o global e local para compreender de que forma as recomendações dos organismos internacionais multilaterais referentes à educação escolar – e nesta pesquisa, referente a Educação Inclusiva - chegam às escolas e se expressam das mais variadas formas.

Sobre isto, o objetivo deste capítulo é apresentar analiticamente o processo de implantação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na rede municipal de educação em Toledo/PR e sua caracterização dentre os anos de 2008 a 2012, em razão da implantação das salas de recursos multifuncionais, assim como pretende identificar os instrumentos pedagógicos e de estrutura física existentes nas escolas municipais de Toledo descritas no Parecer nº CNE/CEB nº 13/2009 do Conselho Nacional de Educação e a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que permitem identificar a perspectiva da Educação Inclusiva.

Para isso, foi necessário conhecer as principais características do próprio município em análise, da rede municipal de educação escolar e da educação especial no município. Assim como, foi necessário investigar criticamente duas

escolas do município de Toledo, selecionadas como amostra do total de 35 escolas do município. A amostra teve como critério a presença na escola de sala de recursos multifuncionais – instrumento de análise nesta pesquisa – e a região/território de localização das escolas, considerando as características sócias econômicas do território que a instituição abrange. A partir destes critérios, foram selecionadas duas escolas, sendo a escola A de uma região de nível sócio econômico alto e a escola B de uma região de nível sócio econômico baixo. A perspectiva da Educação Inclusiva foi analisada nas duas escolas, a partir da documentação presente em cada escola que trata sobre a perspectiva da Educação Inclusiva e a partir da implantação das salas de recursos multifuncionais nestas escolas, como instrumento que demanda a transição da Educação Especial para a perspectiva da Educação Inclusiva.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TOLEDO/PARANÁ DENTRE OS ANOS DE 2008 A 2012

3.1.1 O município de Toledo

O município de Toledo está geopoliticamente localizado na região oeste do estado do Paraná. A ocupação e colonização da região datam de um período histórico relativamente recente, situada durante as décadas de 1940 e 1950. A ocupação da região se deu em função da rica vegetação. Empresas madeireiras e de exploração da erva mate se estabeleceram na região consolidando a fundação de diversas cidades do oeste do Paraná.

Dentre estas empresas, a Indústria Madeireira Colonizadora Rio Paraná S/A – Maripá foi a principal responsável pela fundação do município de Toledo. A empresa se estabeleceu na região com o objetivo de subdividir o latifúndio da antiga Fazenda Britânia, empresa inglesa que detinha as posses da região para extração de madeira, em pequenas propriedades para venda.

A tarefa da subdivisão da propriedade da Fazenda Britânia pela Madeireira Maripá trouxe diversos responsáveis pela ação e muitos trabalhadores em meados de 1946 que passaram a residir no que até então nominava-se Arroio Toledo. O fundador oficial do município foi Zulmiro Antonio Ruaro, engenheiro que enfrentou os desafios iniciais da colonizadora Maripá e se responsabilizou pela repartição das terras da região

Os trabalhadores vindos de diversas outras regiões e responsáveis pela empresa firmaram acampamento junto ao Arroio Toledo, com o objetivo de fundar uma cidade. Aos poucos a cidade foi se construindo, com ruas, praças, escritórios própria empresa, casa comercial, hotel, dentre outros estabelecimentos. O desmembramento de Toledo do município de Foz do Iguaçu ocorreu em 1951. A administração municipal teve início no ano seguinte em 14 de dezembro de 1952, data oficial de fundação do município, com a posse do primeiro prefeito Ernesto Dall'Oglio e os vereadores. A cidade contava com uma população de 1720 habitantes.

3.1.2 O sistema de Educação no município de Toledo.

Sobre o sistema de educação do município, desde a chegada dos primeiros colonizadores, em 1948 já se registrava a criação do primeiro estabelecimento de ensino, denominado de Instituto Imaculado Coração de Maria, coordenado pelas irmãs da Congregação São Vicente de Paulo.

A partir da criação do município, em 1952, a prefeitura fundou a primeira escola regida pelo poder público municipal, localizada na Vila Operária. A partir deste período, multiplicou-se o número de escolas municipais que garantiam o ensino do que atualmente nomina-se de 1ª a 4ª série, e deu-se início a luta pelas escolas organizadas e mantidas pelo estado do Paraná, que inaugurou o primeiro estabelecimento estadual em 1958, com o Grupo Escolar Luiz Augusto Morais Rego. Na década de 1960 multiplicaram-se também as escolas estaduais, responsáveis pelo ensino de 5ª a 8ª série, ensino médio e pós médio, na nomenclatura atual.

Na década de 1980 a formatação dos Núcleos Regionais de Educação e Secretarias Municipais de Educação, resultado de um processo nacional de descentralização político-administrativa que o país vivenciou, organizou-se as instâncias ainda hoje responsáveis pela administração do sistema de ensino no município.

O processo de descentralização político-administrativo dessas instâncias iniciou-se a partir da década de 1980, período este em que se iniciou o processo de retomada da democratização política no país, já que encerrava um período de 21 anos de ditadura militar. Esses novos fundamentos que se estabeleciam no país repercutiram sobre o campo educacional, no que se reconhece como um movimento

de reforma na gestão escolar. Para tanto, a Constituição Federal de 1988 já assinalava a presença dessa modificação na gestão educacional, definindo à descentralização e municipalização da educação (FARIA; SOUSA, 2004). Conforme podemos observar abaixo, houve a divisão das responsabilidades da educação para as diferentes esferas de governo, cabendo a cada uma delas uma etapa diferente da educação.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular (BRASIL, 2015d, p.122)

Percebe-se pelo dispositivo constitucional acima que a federação se responsabilizou pela organização, financiamento das instituições federais, assim como o compromisso de garantir a igualdade de oportunidade para a educação e o mínimo de qualidade no ensino desempenhado pelas demais instâncias. Para os municípios coube executar a educação fundamental nos primeiros anos (atualmente até o 5º. Ano) e a educação infantil. E, aos estados e distrito federal, coube o ensino fundamental dos anos finais do ensino fundamental. As três esferas de governo devem trabalhar em regime de colaboração pela universalização e obrigatoriedade do ensino.

A Lei 9.394 de 1996 que trata das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, reafirmaram esse processo de mudança na gestão administrativa da educação associada ao anterior Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 1010.172 de 9 de janeiro de 2001), a Lei Orgânica dos Municípios - LOM e a formação dos Conselhos Municipais de Educação – CME, culminaram na estruturação da administração da educação brasileira em seus estados e municípios.

No que tange ao poder municipal, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) é o órgão municipal de administração da educação. Está vinculada as demais instâncias representativas das esferas Estaduais e Federais, como o Núcleo Regional de Educação, a Secretaria de Estado de Educação, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade Inclusão (que absorveu a extinta Secretaria de Educação Especial). Cabe, portanto, a SMED dirigir no município de Toledo a educação infantil, ensino fundamental nos anos iniciais, educação especial, educação de jovens e adultos, de modo a coordenar, orientar, prestar assistência e acompanhar o desenvolvimento destes setores (TOLEDO, 2012).

Os serviços prestados pela Secretaria Municipal de Educação fundamentam-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação –LDB 9394/1996, na Lei Orgânica do Município de Toledo, no Plano Nacional de Educação (PNE), anterior (Lei nº 1010.172 de 9 de janeiro de 2001) e no Plano Municipal de Educação (PME). Pelas diretrizes da LDB 9394/96 o município criou seu Sistema Municipal de Ensino. Foi organizado inicialmente pela Lei Municipal nº 1.857/02 de 18/12/2002, e reestruturado posteriormente pela Lei Municipal nº 2.026/10, de 09 de abril de 2010. A referida lei municipal reestrutura também o funcionamento do Conselho Municipal de Educação (TOLEDO, 2012).

De acordo com a Lei Municipal nº 2.026/10, o Sistema Municipal de Educação compreende a Secretaria Municipal de Educação (SMED), o Conselho Municipal de Educação, o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e Valorização do Magistério (CACS/FUNDEB), o Conselho Municipal de Alimentação Escolas (CAE), as instituições de educação infantil, as instituições de ensino fundamental e de atendimento a jovens e adultos mantidas pelo município, as instituições privadas de educação infantil e as instituições escolares que vierem a ser criadas e mantidas pelo município (TOLEDO, 2010).

A Lei Municipal nº 2.026/10 ainda descreve no Art. 23 as competências da Secretaria Municipal de Educação, sendo estas: coordenar os demais órgãos e outras entidades que compõe o Sistema Municipal de Educação, assim como propor novas ações, princípios e diretrizes para a formulação de novas políticas municipais para a educação, sempre em diálogo com a comunidade, de modo a incorporar as necessidades por estes apontadas; trabalhar para universalizar a oferta da

educação infantil; universalizar o ensino fundamental dando ênfase ao setor público de prestação destes serviços; apoiar as manifestações culturais do município no esforço de mantê-las e promovê-las; articular-se com outras entidades de forma cooperativa nas áreas cultural, técnica e financeira; valorizar os profissionais da educação garantindo que seu ingresso no serviço municipal seja pelo concurso público de provas e títulos, que estes tenham aperfeiçoamento profissional continuado, com a garantia do piso salarial profissional, garantia progressão funcional baseada na habilitação, qualificação e pela avaliação de desempenho; garantia de condições de trabalho adequadas e hora-atividade incluída na jornada de trabalho; elaboração do regimento interno da Secretaria Municipal de Educação; adequar-se e cumprir as diretrizes estabelecidas pelo Sistema Municipal de Ensino; contribuir na elaboração do Plano Municipal de Educação em atividade conjunta ao Conselho Municipal de Educação, associando-o aos planos das demais instâncias de governo (TOLEDO, 2010).

Ainda pelas diretrizes prescritas pela Lei Municipal nº 2.026/10, é também de competência da Secretaria Municipal de Educação articular-se com a comunidade e com as instituições do estado sediadas no município para estimular a permanência e frequência na escola, manter e ampliar se necessário infraestrutura da rede escolar, garantir a obrigatoriedade escolar disponibilizando e executando os serviços de assistência educacional necessários para o seu cumprimento, desenvolver efetivos programas de combate à evasão escolar, repetência e baixo rendimento, assim como desenvolver ações de qualificação do corpo docente das escolas do município, e desenvolver orientação educacional através de aconselhamento vocacional, juntamente com a comunidade, escolas e famílias (TOLEDO, 2010).

A estrutura formulada para a Secretaria Municipal de Educação, também apresentada na Lei Municipal nº 2.026/10, em seu Art. 24, descrito abaixo, afirma que a secretaria deve ter equipes dirigidas a diferentes áreas de organização da educação:

I – verificação, inspeção, supervisão, avaliação e credenciamento da rede escolas do município e das escolas ou centros de educação infantil, criados e mantidos pelo Poder Público municipal e os criados e mantidos pela iniciativa privada; II – supervisão e assessoramento pedagógico; III – administração, orientação e planejamento das políticas educacionais do município; IV – serviços de apoio para o

desenvolvimento das ações de todas as equipes técnicas (TOLEDO, 2010, p. 1).

Conforme exemplificado acima, as equipes da secretaria devem dispor-se para o acompanhamento das escolas desde o seu credenciamento até a disponibilização de equipes técnicas para apoio, sempre orientando as escolas por meio de supervisões e assessoramento.

Sobre os dados da educação referentes ao recorte temporal estabelecido nesta pesquisa, foram considerados os dados do ano de 2008 e os dados do ano de 2012, extraídos dos Planos Municipais de Educação aprovados em 2009 e 2015 pela Lei 2.004 de 20 de agosto de 2009 e pela Lei 2.195 de 23 de junho de 2015 respectivamente.

De acordo com o Plano Municipal de Educação do ano de 2009, o município contava em 2008 com trinta e quatro escolas municipais, com ensino de 1º ano a 4ª série¹⁹, distribuídas pelo perímetro urbano e distritos do município. Abaixo segue o **Quadro I** com as escolas e sua localização neste ano.

QUADRO I – LISTA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TOLEDO/PR E SUA LOCALIZAÇÃO – 2008

	Escolas Municipais de Toledo	Localização
01	Alberto Santos Dumont	Jardim Porto Alegre
02	Amélio Dal'bosco	Jardim La Salle
02	André Zenere	Jardim Bela Vista/América
04	Anita Garibaldi	Jardim Europa/América
05	Antônio Scain	Jardim Filadelfia
06	Ari Arcássio Gossler	Jardim Santa Maria
07	Arsênio Heiss	Jardim Modelo
08	Borges de Medeiros	Vila Industrial
09	Carlos Friedrich	Jardim Coopagro
10	Carlos João Treis	Vila Paulista
11	Duque de Caxias	Concórdia do Oeste
12	Egon Werner Bercht	Vila Industrial

¹⁹ Neste período o município passava por uma transição do ensino fundamental, registrado em séries, de 8 anos para o ensino de 9 anos, registrados em anos.

13	Henrique Brod	Jardim Panorama
14	Jardim Concórdia	Jardim Concórdia
15	José Pedro Brum – CAIC	Jardim Maracanã
16	Miguel Dewes	Dez de Maio
17	Norma Demeneck Belotto	Jardim Gilsele
18	Nossa Senhora das Graças	Ouro Preto
19	Olivo Beal	César Park
20	Orlando Luiz Bazei	Novo Sarandi
21	Oswaldo Cruz	Vila Nova
22	Princesa Isabel	Dois Irmãos
23	Reinaldo Arrozi	Vila Operária
24	Santo Antônio	Boa Vista
25	São Dimas	Bom Princípio
26	São Francisco de Assis	Jardim São Francisco de Assis
27	São Luiz	São Luiz
28	São Pedro	Cerro da Lola
29	Shirley Maria Lorandi	Centro
30	Tancredo de Almeida Neves	Vila Boa Esperança
31	Tomé de Souza	Vila Ipiranga
32	Waldyr Luiz Becker	Jardim Coopagro
33	Walter Fontana	Vila Pioneiro
34	Washington Luiz	Novo Sobradinho

Fonte: TOLEDO, Secretaria Municipal de Educação. Plano Municipal de Educação. Toledo, 2009.

De 2008 até 2012 houve o encerramento de uma escola ativa em 2008 e a abertura de mais duas escolas durante o ano de 2009, provocando uma alteração numérica de 34 para 35 escolas até o ano de 2012, conforme pode-se visualizar no **Quadro II** abaixo.

QUADRO II – LISTA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TOLEDO/PR E SUA LOCALIZAÇÃO – 2012

	Escolas Municipais de Toledo	Localização
01	Alberto Santos Dumont	Jardim Porto Alegre

02	Amélio Dal'bosco	Jardim La Salle
02	André Zenere	Jardim Bela Vista/América
04	Anita Garibaldi	Jardim Europa/América
05	Antônio Scain	Jardim Filadelfia
06	Ari Arcássio Gossler	Jardim Santa Maria
07	Arsênio Heiss	Jardim Modelo
08	Borges de Medeiros	Vila Industrial
09	Carlos Friedrich	Jardim Coopagro
10	Carlos João Treis	Vila Paulista
11	Duque de Caxias	Concórdia do Oeste
12	Egon Werner Bercht	Vila Industrial
13	Henrique Brod	Jardim Panorama
14	Ivo Welter	Jardim Europa
15	Jardim Concórdia	Jardim Concórdia
16	José Pedro Brum – CAIC	Jardim Maracanã
17	Miguel Dewes	Dez de Maio
18	Norma Demeneck Belotto	Jardim Gilsele
19	Nossa Senhora das Graças	Ouro Preto
20	Olivo Beal	César Park
21	Orlando Luiz Bazei	Novo Sarandi
22	Oswaldo Cruz	Vila Nova
23	Reinaldo Arrozi	Vila Operária
24	Santo Antônio	Boa Vista
25	São Dimas	Bom Princípio
26	São Francisco de Assis	Jardim São Francisco de Assis
27	São Luiz	São Luiz
28	São Pedro	Cerro da Lola
29	Shirley Maria Lorandi	Centro
30	Tancredo de Almeida Neves	Vila Boa Esperança
31	Tomé de Souza	Vila Ipiranga
32	Waldyr Luiz Becker	Jardim Coopagro
33	Walmir Grande	Jardim Panorama
34	Walter Fontana	Vila Pioneiro

35	Washington Luiz	Novo Sobradinho
----	-----------------	-----------------

Fonte: TOLEDO, Secretaria Municipal de Educação. Plano Municipal de Educação. Toledo, 2015.

Os dados referentes as matrículas totais da educação municipal, considerando as matriculas da 1ª série ao 4º ano, podem ser visualizados no **Quadro III** que se segue.

QUADRO III – NÚMERO DE TOTAL DE MATRÍCULAS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TOLEDO/PR

2008	2012
8.824 alunos	8.974 alunos

Fonte: TOLEDO, Secretaria Municipal de Educação. Plano Municipal de Educação. Toledo, 2009;
Fonte: TOLEDO, Secretaria Municipal de Educação. Plano Municipal de Educação. Toledo, 2015.

Pode-se observar pelos números acima apresentados que, houve pequeno aumento do número de matrículas dentre os anos de 2008 a 2012, dado este correspondente ao aumento do número de 1 escola municipal neste período.

3.1.3 A Educação Especial no município de Toledo

A Educação Especial teve início no sistema municipal de educação no ano de 1982. Durante o período de 1987 e 2000, o município implantou 14 classes especiais em 11 escolas municipais. A criação da classe especial é sustentada legislativamente pela LDBEN, pelas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica e nos demais parâmetros nacionais para a educação básica, e foram consideradas como instrumento primordial da proposta de educação especial vigente até admissão da perspectiva inclusiva.

Sobre as classes especiais, a Resolução nº 02 de 11 de setembro de 2011 do Conselho Nacional de Educação, esclarece que dentro do sistema de atendimento à educação especial, as classes especiais são consideradas uma sala de aula inserida no ensino regular, dotada de recursos, métodos, técnicas, procedimentos e profissionais capacitados ao atendimento especializado na área da deficiência mental. Salienta-se aqui que a classe especial estava destinada ao atendimento de alunos com dificuldades de aprendizagem relacionada à deficiência mental ou

múltipla que demandavam apoio intenso e contínuo, aos alunos da própria escola ou encaminhados pelas escolas especiais (BRASIL, 2015f).

O ingresso na classe especial estava ligado a uma avaliação psicoeducacional realizada pelo professor da sala de aula, com o apoio do professor especializado e de profissionais de outras áreas, quando necessário. Para organização da classe especial, a Deliberação nº 02/03 do Conselho Estadual de Educação, orientava que a classe sustentava o atendimento de no máximo 10 alunos, com carga horária mínima de 800 horas distribuídas em 200 dias letivos de funcionamento (PARANÁ, 2015).

Sobre os recursos humanos, a mesma deliberação também indicou que o profissional deveria ser especializado com pós graduação em Educação Especial. Quanto aos recursos materiais e espaço físico, a previsão foi para uma classe com materiais pedagógicos específicos, adequados à necessidade de cada aluno. Quanto ao currículo, as orientações da deliberação foram para que se mantivesse o mesmo currículo em qualquer nível escolar, com adaptações de metodologia, conteúdo, objetivos e avaliação de acordo com as especificidades de cada aluno.

Na instância legislativa do município de Toledo, a implantação destas classes especiais foi embasada na Deliberação nº020/86 do Conselho Municipal de Educação.

Em 1989, o município criou a Divisão de Educação Especial, vinculada à Secretaria Municipal de Educação. No período de 1994 a 2014, foram implantadas 12 salas de recursos comuns, e entre 2005 e 2007 mais 7 salas do mesmo modelo de atendimento. Estas salas de recursos comuns foram criadas para o atendimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem que não se enquadravam nas características do público atendido pela classe especial, mas que também demandavam atendimento especializado. A classe especial tinha um caráter substitutivo à classe comum, enquanto as salas de recursos comuns coexistiam com a classe regular, funcionando em horários e períodos alternados com a classe regular.

Sobre a sala de recursos comuns, Bertuol (2010) esclarece que este recurso destina-se a alunos com deficiência mental, deficiência intelectual e transtornos funcionais como déficit de atenção, transtorno de déficit de atenção, hiperatividade e distúrbios de aprendizagem. Como esta sala vincula-se a organização específica de

cada instituição escolar, seus recursos resumiam-se em materiais pedagógicos diferenciados.

Entre o período de 2005 a 2007, ainda foram implantada nas escolas municipais mais 3 classes especiais, regulamentadas pela Deliberação nº004/2005 do Conselho Municipal de Educação.

No ano de 2008, em função da aprovação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva pelo governo federal, o município iniciou um debate a respeito da adoção da perspectiva inclusiva nas escolas municipais.

Em função deste debate, em 2009 a Secretaria Municipal de Educação criou o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação (NEPE), instância que responsabilizou-se pela implantação da perspectiva inclusiva na educação especial do município. O Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação (NEPE) tem como objetivo estimular e promover a compreensão do conceito de necessidades educacionais especiais, demonstrando a viabilidade da educação inclusiva, articulada à comunidade escolar e a família desenvolvendo os mecanismos para sua participação no processo educacional. Também criar alternativas que facilitem a atuação do professor para desenvolver as potencialidades dos alunos, dar suporte teórico e prático para o fazer pedagógico fortalecendo a formação dos profissionais das salas multifuncionais, na realização da intervenção psicopedagógica. Como parte do processo, acompanhar as escolas apoiando-as na formulação de metodologias que atendam aos novos paradigmas educacionais, objetivando novas dimensões para a avaliação psicoeducacional e promover a interação de profissionais de diferentes áreas do conhecimento para compreender as necessidades educacionais e suas especificidades. Para isso, o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação (NEPE) conta com profissionais na área de fonodialogia, psicologia, serviço social e psicopedagogia. Esses profissionais atuam mediante o Centro de Atendimento Multiprofissional à Criança, integrado ao funcionamento do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação (NEPE).

A educação inclusiva no referido município segue as determinações da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo governo federal em 2008. Embora o Estado do Paraná tenha sua articulação própria para a área, com princípios de funcionamento que se distingue da proposta nacional, em decorrência do processo de descentralização e municipalização administrativa da educação promovido pelo governo Federal e Estadual, o município teve

autonomia para as decisões administrativas frente às propostas que foram incorporadas no passado, naquela gestão.

Sendo assim, no final de 2009, pelas diretrizes da política nacional de educação inclusiva, as chamadas classes especiais dentro das escolas regulares foram progressivamente extintas. Em substituição ao antigo modelo de educação especial, a perspectiva da inclusão trouxe novas propostas, como a Sala de Recursos Multifuncionais (tipos I e II), e o Atendimento Educacional Especializado, que se configuram como instrumentais de complemento ou suplemento da educação regular, não substituindo a mesma, de forma a ser desenvolvida em período de contra turno escolar.

No sistema de educação do município de Toledo, as classes especiais até então em funcionamento no município ainda estão em processo de extinção, enquanto as salas de recursos comuns foram transformadas em salas de recursos multifuncionais. A diferença da sala de recursos comuns para a sala de recursos multifuncionais está no público alvo e no financiamento de seus recursos. A sala de recursos multifuncionais recebe uma gama de materiais e mobiliários adaptados, que são financiados pelo governo federal, enquanto a sala de recursos comuns era uma instância organizada e financiada pelo poder municipal (BERTUOL, 2010).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é realizado nas escolas regulares em espaço das classes comum, na Sala de Recursos Multifuncionais, no Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou em outras instituições comunitárias sem fins lucrativos, sendo pertinente a todos os níveis e etapas de ensino. São destinadas a alunos com deficiência (física, intelectual ou mental), com transtornos globais de desenvolvimento (alterações psicomotoras, comprometimento no relacionamento social ou comunicação, autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, psicoses e outros transtornos invasivos sem especificação), e altas habilidades/superdotação (aqueles que tem um potencial elevado em alguma área do conhecimento ou desenvolvimento) (BRASIL, 2015e).

Os serviços do Atendimento Educacional Especializado (AEE) podem ser realizados em hospitais ou domicílios. É requisito fundamental para a realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) a matrícula no sistema regular de ensino, cabendo às escolas a elaboração e desenvolvimento do plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que dever ser parte do Projeto Político Pedagógico das escolas (BRASIL, 2015e).

A Sala de Recurso Multifuncional são espaços para o desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), podendo ser do Tipo I ou Tipo II. As salas do Tipo I compõem-se de recursos de informática, como computadores, monitores, impressora, scanner, com *software* adequados ao desenvolvimento das necessidades dos alunos, assim como materiais didáticos, jogos pedagógicos, lupa eletrônica, e mobiliário básico como mesa, cadeiras e armários. As salas do Tipo II são providas com os recursos materiais das salas do Tipo I acrescidas dos recursos necessários para o atendimento à deficiência visual, como impressora *Braille*, máquina de datilografar em *Braille*, reglete, punção, sorobã, calculadora eletrônica, entre outros instrumentos (BRASIL, 2015e).

O Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação (NEPE) compõem-se de duas psicólogas, uma assistente social, duas psicopedagogas, uma fonoaudióloga e uma psicomotricista. A equipe profissional do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação (NEPE) recebe as demandas por atendimento especializado da área de psicopedagogia das escolas e, a partir da análise conjunta com a escola, o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação (NEPE) realiza os encaminhamentos necessários para atender a demanda, realizando também a avaliação do aluno encaminhado pela escola. Além dos estudos realizados pela equipe técnica, o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação (NEPE) ainda desenvolve outras ações como: o Projeto de Combate à Infrequência Escolar, com o objetivo de promover a permanência dos alunos na escola, através de orientação social, visita domiciliar, grupo de apoio aos professores e encaminhamento ao sistema de proteção à criança e ao adolescente; o Projeto Escola de Pais, que objetiva fortalecer a participação da família na comunidade escolar, através de atendimento psicossocial, orientação e apoio a família, orientação a equipe escolar (professores, coordenadores e psicopedagogos), palestras com a comunidade escolar a partir das temáticas de interesse dos mesmos, oficina da palavra e o projeto sobre a sexualidade; e, o Projeto Altas Habilidades/Superdotação, que tem como objetivo identificar os alunos nesta condição para orientar e suplementar o currículo escolar para atendê-los, assim como encaminhá-los para o atendimento educacional especializado.

O quadro da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, registrava 19 Salas de Recursos Multifuncionais, e 14 classes especiais. Até o ano de 2012, o município contava as mesmas 19 Salas de Recursos Multifuncionais

e das 14 classes especiais, 11 foram extintas e 3 foram transformadas em Sala de Recursos comuns, como uma metodologia de transição para chegar a Sala de Recursos Multifuncionais, seguindo as modificações de público e recursos já mencionados. No **Quadro IV** abaixo é possível observar a disposição das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas municipais de Toledo em 2012, com o número de salas em cada escola, o número de salas em cada período e o número de crianças em cada período, em cada sala e em cada escola do município.

QUADRO IV – SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM 2012

Nome das Escolas	Matutino		Vespertino	
	Nº Salas	Nº Alunos	Nº Salas	Nº Alunos
André Zenere	1	8	1	7
Anita Garibaldi	1	9	1	7
Ari Arcássio Gossler	1	3	1	6
Dr.Borges de Medeiros			1	7
Carlos Friedrich	1	6	1	8
Carlos João Treis			1	6
Egon Werner Bercht	1	8	1	5
Henrique Brod	1	5	1	7
José Pedro Brum	1	7	1	7
Norma Demeneck Belotto	1	7	1	4
Olivo Beal	1	6		
Oswaldo Cruz	1	2	1	4
Reinaldo Arrozi	1	6	1	5
São Francisco de Assis	1	10	1	12
Shirley Maria Lorandi Saurin			1	5
Tancredo de Almeida Neves	1	7		
Waldyr Luiz Becker	1	8	1	8
Walter Fontana	1	7		
Washington Luiz			1	5

Fonte: TOLEDO.Secretaria Municipal de Educação. 2008.

Percebe-se pelo quadro acima que até o ano de 2012, o município de Toledo estava em processo de implementação das salas multifuncionais, que já estavam presentes em 19 escolas do município. Estas salas atendiam um total de 202 alunos em todo o município. Até este período, restavam ainda 16 escolas sem este recurso.

3.2 ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, NA REDE MUNICIPAL DE TOLEDO

A partir do panorama histórico do município de Toledo, da rede municipal de educação e da educação especial na rede municipal de educação acima apresentado, o questionamento que se segue em relação à adoção da perspectiva da Educação Inclusiva no município é como este processo de transição da educação especial para a adoção da perspectiva da Educação Inclusiva aparece na realidade concreta das escolas municipais de Toledo.

Para compreender analiticamente como esse processo se deu na totalidade da realidade apresentada pelo município em questão, optou-se nesta pesquisa por selecionar duas escolas municipais, situadas em regiões sócio econômicas com configurações distintas. A seleção considerou uma escola municipal que atende um grupo de bairros ricos e uma escola municipal que atende um grupo de bairros pobres, considerando as especificidades do município de Toledo.

Para identificar os instrumentos pedagógicos e de estrutura física no interior das escolas que permitem a identificação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, esta etapa da análise considerou duas instancias dentro de cada escola: a análise legal e documental, referindo-se a documentação orientadora do trabalho educacional elaborada por cada escola, que é o Projeto Político Pedagógico (PPP), e as referências à perspectiva da Educação Inclusiva presentes em cada Projeto Político Pedagógico e, aqui a pesquisa tem como base desde a concepção de Educação Inclusiva veiculada documentalmente pela escola até as referências metodológicas que indicam a perspectiva da Educação Inclusiva, como atendimento educacional especializado, concretizada nas salas de recursos multifuncionais; e a análise metodológica, referindo-se a um dos instrumentos práticos de implementação da perspectiva da Educação Inclusiva e do

atendimento educacional especializado que é a sala de recursos multifuncionais. A observância da forma de operação destas salas demonstra a realidade concreta da implementação da perspectiva e questão na realidade social do município de Toledo.

A compreensão crítica das nuances que envolvem este processo na realidade do município de Toledo permitiu construir um confronto entre o plano formal - desde as orientações dos organismos internacionais e a construção legislativa brasileira sobre a Educação Inclusiva até a documentação escolar no Projeto Político Pedagógico – e o plano real, que é a operacionalização das salas de recursos multifuncionais, um dos principais instrumentos do atendimento educacional especializado proposto pela Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

A base de análise para os conteúdos extraídos dos Projetos Políticos Pedagógicos e para as temáticas apontadas pela observação participante foi a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo governo federal em 2008 e o Parecer CNE/CEB nº 13/2009. A escolha destas duas legislações se deu tendo em vista que, o texto da política em questão apresenta os principais eixos de desenvolvimento da perspectiva da Educação Inclusiva, dentre os quais está o Atendimento Educacional Especializado (AEE), regulamentado pelo Parecer CNE/CEB nº 13/2009. A perspectiva da Educação Inclusiva se efetiva por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O artigo 2º deste Parecer assim aponta,

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2015e, p.3).

O artigo 5º deste mesmo Parecer esclarece que, dentro os diversos instrumentos para realização do atendimento educacional especial, a sala de recursos multifuncionais, como um espaço de atendimento dentro da própria escola regular, tem prioridade nos encaminhamentos e atendimento, esclarecendo que,

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino

regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2015e, p. 4).

Tendo em vista este esclarecimento, ressalta-se a opção desta pesquisa em investigar o instrumento da sala de recursos multifuncionais como um importante elemento que demarca a transição para a perspectiva da Educação Inclusiva. E, sob a clareza das diretrizes apontadas por estes dois documentos legislativos, é a partir deles que foram extraídas as categorias analisadas nos Projetos Políticos Pedagógicos e na observação participante das salas de recursos multifuncionais das escolas.

3.2.1 Análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das Escolas

O Projeto Político Pedagógico é compreendido como o instrumento utilizado pelas escolas para orientar institucionalmente o trabalho escolar. Segundo Souza (2009), este instrumento elaborado pela própria escola demonstra e documenta as iniciativas políticas, administrativas e pedagógicas de cada instituição, obedecendo a normas orientadas pelas Secretarias Municipais ou Estaduais, dependendo da instância educativa.

A obrigatoriedade da elaboração de um projeto político pedagógico foi assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/1996, que apontou a importância desse documento para assegurar a autonomia da escola em relação ao seu funcionamento interno e a correspondência de cada projeto à realidade sócio econômica de cada escola.

O Projeto Político Pedagógico é conceituado por Veiga (1995) como um eixo organizador da ação escolar, e sob esta conceituação, compreende-se que este projeto contém tudo aquilo que é necessário para nortear o cotidiano de uma escola. Por este entendimento, todas as ações relacionadas a implantação e execução da perspectiva da Educação Inclusiva também podem ser observadas mediante este instrumento organizador da instituição escolar.

Nesta etapa da pesquisa a centralidade foi identificar nos Projetos Políticos Pedagógicos os elementos que identificam e organizam a perspectiva da Educação Inclusiva em cada escola. Para apreender de forma crítica se a perspectiva da Educação Inclusiva aparece nesta documentação escolar e de que forma ela se relaciona, em seu processo de implantação, com o contexto de cada escola, foram consideradas as seguintes categorias de análise: localização/histórico da escola, características da comunidade escolar, concepção de educação, concepção de educação especial e educação inclusiva, e atendimento educacional especializado (definição de atendimento educacional especializado, público alvo, professores do atendimento educacional especializado, recursos – materiais, metodológicos, currículo e avaliação – acessibilidade e intersetorialidade).

As categorias localização/histórico da escola, características da comunidade escolar foram elencadas tendo em vista que a presente pesquisa objetiva analisar a implementação da perspectiva da Educação Inclusiva nas escolas e, considerando que as escolas foram selecionadas como representantes de regiões sócio econômicas distintas, pretenderam identificar como o processo ocorreu mediante as divergências sócio econômicas do município. As categorias estrutura física/recursos, atendimento educacional especializado e formação de professores foram elencadas tendo em vista as já mencionadas e justificadas Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Especial e o Parecer CNE/CEB nº13/2009, identificados a partir destas legislações como os principais eixos organizadores da perspectiva da Educação Inclusiva na documentação e realidade escolar.

3.2.1.1 Localização territorial e histórico da escola

Quanto a **localização territorial e histórico da escola**, a **escola A** localiza-se na Vila Industrial, e foi criada pelo Decreto municipal nº 5.255 de 14 de julho de 1958. A escola foi inaugurada no ano seguinte, 1959, com atendimento da educação infantil e ensino fundamental até a 4ª série. O número de atendimentos cresceu devido ao crescimento da comunidade nas proximidades da escola. Com base no aumento no número de alunos, as instalações da escola foram sendo ampliadas para corresponder ao público atendido. No ano de 2006, a escola passou por novas reformulações para garantir a acessibilidade ao prédio, construindo rampa de

acesso, piso tátil e guia na parede, para atender a pessoas com deficiência física que fazem uso da cadeira de rodas e com deficiência visual.

Os dados sobre a **localização territorial e histórico da escola** apresentados pelo Projeto Político Pedagógico da **escola B** afirmam que a instituição se localiza na Vila Boa Esperança, e foi fundada em 1983 por uma necessidade apontada pela própria comunidade, que se reuniu para compra de materiais e disponibilização de mão de obra para construção do prédio da escola. O estabelecimento foi inaugurado oficialmente no ano seguinte, como extensão de duas outras escolas municipais já existentes em bairros vizinhos. A criação documentada pela prefeitura do município se deu em 1985, pelo Decreto nº 025/85.

A princípio, o prédio da escola era compartilhado com uma escola estadual. No final de 1993, o colégio estadual em questão encerrou suas atividades, cedendo o espaço para uso exclusivo da escola municipal. Em 1986 novas salas foram abertas. Nos anos seguintes, houve intenso trabalho e empenho da comunidade escolar para conquistar novas instalações e reformas no prédio da escola, de modo a ampliar os atendimentos e adequar a estrutura as necessidades das novas classes.

3.2.1.2 Caracterização da comunidade escolar

Sobre as **características da comunidade escolar**, o Projeto Político Pedagógico da **escola A** apresenta que o bairro no qual a escola se localiza é um dos pioneiros da colonização do município de Toledo. A população pioneira do bairro residia na região tendo em vista a instalação de duas indústrias laminadoras na região. Outras indústrias passaram a se firmar no mesmo território, ampliando também o número de trabalhadores e, portanto, de moradores. A população se caracterizava por uma grande miscigenação étnica e cultural, tendo em vista que as mesmas eram oriundas de diversos países vizinhos e outros estados do país. Atualmente, a região conta com mais uma escola municipal, uma escola estadual, um centro de educação infantil, e outras instituições de educação técnica e profissional.

O documento apresenta como membros da comunidade escolar os professores, educandos, funcionários, pais ou responsáveis pelos educandos e membros do Conselho Escolar. O documento aponta que a escola atende alunos do

próprio bairro e de outros bairros e a justificativa apresentada é especificamente em função da Educação Especial na instituição.

Para caracterizar a comunidade escolar, o documento apresenta os seguintes indicadores: deslocamento para a escola, pessoas residentes na mesma casa, escolaridade dos responsáveis, trabalho dos responsáveis, e tipo de moradia da família. Segundo o documento os indicadores foram definidos pela própria escola, considerando um universo total de 240 membros da comunidade escolar sendo, para esta caracterização, considerado sumariamente os responsáveis pelos alunos atendidos.

No que tange ao deslocamento escolar, os dados indicados pelo documento, 80 % das famílias desta comunidade escolar possuem veículo próprio para deslocamento até a escola. No indicador configurações familiares, foram considerados as pessoas residentes na mesma casa. Neste indicador os dados apontam que 50 % dos alunos residem com pai, mãe e irmãos, 15% são filhos únicos, 7% residem apenas com a mãe, 3% apenas com o pai, e 10 % com avós ou outros cuidadores, conforme observa-se no **Quadro V** abaixo:

QUADRO V – CONFIGURAÇÕES FAMILIARES DA COMUNIDADE ESCOLAR - ESCOLA B

Pessoas que residem na mesma casa	Porcentagem
Pai, mãe e irmãos	50%
Apenas a mãe	7%
Apenas o pai	3%
Avós ou outros cuidadores	10%

Fonte: Fonte: TOLEDO. Escola Municipal Doutor Borges de Medeiros. **Projeto Político Pedagógico**. 2015.

Em relação ao indicador escolaridade dos responsáveis, 20% dos responsáveis pelo público atendido pela **escola A** possuem pós graduação, 30% possui ensino superior completo, 30 % com ensino médio completo e 0% sem nenhuma escolaridade ou semialfabetizados, dados estes que podem visualizado no **Quadro VI** que se segue.

QUADRO VI – NÍVEL DE ESCOLARIDADE DA COMUNIDADE ESCOLAR – ESCOLA A

Nível de escolaridade	Porcentagem
Pós Graduação	20%
Ensino Superior Completo	30%
Ensino Médio Completo	30%
Sem escolaridade ou semialfabetizados	0%

Fonte: Fonte: TOLEDO. Escola Municipal Doutor Borges de Medeiros. **Projeto Político Pedagógico**. 2015.

Observa-se no quadro apresentado que os demais níveis de escolaridade ou os dados correspondentes aos as pessoas que não concluíram algum nível de escolaridade não foram contabilizados pela análise da instituição, dado este que fragiliza a caracterização da comunidade escolar da qual esta escola pertence. Entretanto, pelos dados apresentados é possível inferir que a comunidade é composta por responsável com alto nível de escolaridade.

Em relação ao indicador trabalho dos responsáveis, o documento da **escola A** apresenta que 20% dos responsáveis pelos alunos atendidos são autônomos, e sobrevivem de empresas privadas, 20% são funcionários públicos, 30% tem trabalhos formais em empresas da região, conforme o **Quadro VII** que pode ser visualizado abaixo.

QUADRO VII – TRABALHO DOS RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS DA COMUNIDADE ESCOLAR – ESCOLA A

Tipo de trabalho	Porcentagem
Autônomo	20%
Funcionário público	20%
Trabalho formal	30%

Fonte: Fonte: TOLEDO. Escola Municipal Doutor Borges de Medeiros. **Projeto Político Pedagógico**. 2015.

O documento ainda completa afirmando que parte das mães são trabalhadoras do lar e sobre os avós, parte são aposentados.

Sobre indicador tipo de moradia, não há dados quantitativos no documento para caracterizar a comunidade, conta apenas a informação de que a maioria dos

alunos habitam em residência própria. A análise apresentada no Projeto Político Pedagógico da escola A ainda ressalta que as famílias, que são parte da comunidade escolar tem acesso a bens e serviços disponíveis na sociedade em geral, como a ampla gama de meios de comunicação. O documento não apresenta dados referentes a renda familiar da comunidade escolar.

Já o documento apresentado pela **escola B**, afirma que a escola se localiza no bairro Vila Boa Esperança, mas atende público de bairros vizinhos, como Jardim Maracanã, Jardim Santa Clara III, IV e V, dentre outros bairros. O documento demarca que a comunidade escolar atendida pela escola é de nível sócio econômico médio-baixo, cuja renda familiar oscila de 1 a 3 salários mínimos. A caracterização realizada pela escola e presente no documento se refere a um universo de 402 familiares, sendo 193 pais e 209 mães. A escola optou por coletar os dados considerando apenas pais e mães, e apresentou estes dados também pela divisão entre pais e mães, as demais configurações familiares não foram consideradas na caracterização apresentada pelo Projeto Político Pedagógico (PPP), desta escola.

A coleta dos dados apresentados no Projeto Político Pedagógico (PPP), atual da escola foi realizada no ano de 2011, e permanecem com os mesmos dados até hoje. Para a escola B foram apresentados os seguintes dados de caracterização da comunidade escolar: nível de escolaridade dos responsáveis pelos alunos (pai e mãe), trabalho dos responsáveis (pai e mãe), renda familiar mensal, pessoas que vivem da mesma renda, tipo de moradia e formas de lazer da comunidade escolar.

Sobre o nível de escolaridade, o quadro VII apresenta que a maior porcentagem de pais tem ensino fundamental de 5^a a 8^a série incompleto, representando 29,02 %, seguido de 20, 73% de pais que não completaram o ensino médio. A porcentagem de pais com ensino superior completo foi de 0,52% e nenhum pai possui algum tipo de curso de pós graduação. Dentre as mães, a maior porcentagem, representada por 27,27%, representa as mães que não completaram o ensino fundamental, seguido de 19, 62 de mães que concluíram o ensino médio. As mães que concluíram algum curso de pós graduação representam 0,48% do total das mães da comunidade escolar, conforme pode-se visualizar no **Quadro VIII** abaixo.

QUADRO VIII – NÍVEL DE ESCOLARIDADE DA COMUNIDADE ESCOLAR – ESCOLA B

Nível de escolaridade	Pai	Mãe
Não frequentou instituição de ensino	6,74%	3,35%%
Ensino Fundamental Incompleto (1ª a 4ª série)	11,92%	10,05%
Ensino Fundamental Incompleto (5ª a 8ª série)	29,02%	27,27%
Ensino Fundamental Completo (1ª a 4ª série)	6,74%	7,66%
Ensino Fundamental Completo (5ª a 8ª série)	9,33%	10,53%
Ensino Médio Incompleto	20,73%	16,75%
Ensino Médio Completo	13,47%	19,62%
Ensino Superior Completo	0,52%	2,39%
Pós Graduação	0%	0,48%

Fonte: TOLEDO, Escola Municipal Tancredo Neves. **Projeto Político Pedagógico**. 2015.

Dos dados acima indicados, nota-se que, embora sendo pouco expressivo, na comunidade escolar da escola B apresenta uma porcentagem de 6,75% de pais e 3,35% de mães que não frequentaram instituição de ensino.

Sobre o trabalho dos responsáveis pelos alunos da comunidade escolar da **escola B**, as funções mais expressivas no universo do trabalho podem ser visualizadas no **Quadro IX**:

QUADRO IX – TRABALHO DOS RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS DA COMUNIDADE ESCOLAR – ESCOLA B

Nome da função	Porcentagem para pais	Porcentagem para mães
Indústria	42,49%	36,36%
Comércio	13,99%	17,70%
Autônomo	27,98%	4,78%
Do lar	1,04%	37,80%
Outros	1,04%	0,98%
Não respondeu	13,47	2,39%

Fonte: TOLEDO, Escola Municipal Tancredo Neves. **Projeto Político Pedagógico**. 2015.

Sobre a renda familiar da comunidade escolar da escola em questão, o **Quadro X**, apresentado abaixo apresenta que a maior parte da comunidade escolar,

representado por 57,08 dos participantes, recebe como renda familiar mensal entre 01 e 02 salários mínimos, seguido de 22, 57% que recebem em média de 02 a 03 salários mínimos.

QUADRO X – RENDA MENSAL FAMILIAR DA COMUNIDADE ESCOLAR – ESCOLA B

Renda mensal familiar	Porcentagem
Menos de um salário mínimo	8,41%
Entre 01 e 02 salários mínimos	57,08%
Entre 02 e 03 salários mínimos	22,57%
Mais de 03 salários mínimos	8,41%
Não responderam	3,54%

Fonte: TOLEDO, Escola Municipal Tancredo Neves. **Projeto Político Pedagógico**. 2015.

Quanto as pessoas que vivem na mesma residência e que compartilham da mesma renda familiar, a coleta de dados da escola B aponta que 53,54 % das famílias contam com 4 a 5 pessoas na mesma residência, dividindo a mesma renda, seguido por 28,32 % que vivem em até 3 pessoas na mesma residência. As especificidades das configurações familiares não foram consideradas na coleta de dados realizada pela escola em questão. O **Quadro XI** apresentado abaixo, pormenoriza este indicador.

QUADRO XI – PESSOAS QUE VIVEM NA MESMA RESIDENCIA NA COMUNIDADE ESCOLAR – ESCOLA B

Pessoas que vivem da mesma renda	Porcentagem
Até 03 pessoas	28,32%
De 04 a 05 pessoas	53,54%
De 05 a 06 pessoas	8,41%
Mais de 06 pessoas	3,10%
Não responderam	6,64%

Fonte: TOLEDO, Escola Municipal Tancredo Neves. **Projeto Político Pedagógico**. 2015.

Quanto ao tipo de moradia, o **Quadro XII** que segue abaixo demonstra que 52, 21 % das famílias desta comunidade escolar habitam em residência própria, seguido de 37,74 % de famílias que residem em locais alugados.

QUADRO XII – TIPO DE RESIDENCIA DA COMUNIDADE ESCOLAR – ESCOLA B

Tipo de moradia	Porcentagem
Casa própria	52,21%
Casa alugada	32,74%
Cada financiada	0,88%
Casa cedida	12,83%
Não responderam	1,33%

Fonte: TOLEDO, Escola Municipal Tancredo Neves. **Projeto Político Pedagógico**. 2015.

Os dados acima apresentados sobre a caracterização de ambas as comunidades escolares apontam que há uma grande diferença socioeconômica entre a escola A e a escola B. Os níveis de escolaridade, por exemplo, apresentados pela escola B apontam que a população é formada em sua maioria por pessoas que não concluíram algum nível de ensino principalmente o ensino fundamental e o ensino médio, e ainda aponta a existência de uma parcela da população que não frequentou nenhuma instituição de ensino. Enquanto o mesmo indicador da escola B aponta para porcentagens maiores nos níveis de pós-graduação e graduação. A diferença ou a distância, também se evidencia quanto aos números de renda familiar, enquanto a escola A apresenta um poder aquisitivo maior, a escola B apresenta a maioria das famílias sobrevivendo com uma de renda entre 1 a 2 salários mínimos mensais divididos entre 3 a 5 pessoas por família.

Os dados analisadas demonstram as configurações sócio econômicas das duas escolas em análise, demarcado a diferença territorial entre as duas.

3.2.1.3 Concepção de educação escolar presente nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP)

O Projeto Político Pedagógico como instrumento de direcionamento das ações escolares, também aponta as concepções que fundamentam e orientam estas

ações. Sendo assim, a concepção de educação presente neste documento pode apresentar quais os fundamentos que embasam a educação como um todo em cada instituição.

Para percepção dos fundamentos apresentados nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas em análise, foram extraídos dos documentos os excertos que definem a concepção de educação para cada uma das instituições. Constatou-se que ambos os projetos definem um item com a concepção de educação adotada pela escola. Abaixo, seguem os principais eixos orientadores da concepção de educação extraídos de cada um dos documentos das instituições em análise.

QUADRO XIII – CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO – ESCOLA A E B

ANÁLISE		
Documento	Definição	Orientação
Projeto Político Pedagógico (PPP) escola A	Educação como um dos principais bens da humanidade, a chave mestra para o desenvolvimento do ser humano e assim, portanto, deve ser entendida como direito de todos, guiada pelo princípio da diversidade, com vistas a democratização do ensino. Enquanto Instituição formadora do sujeito, a escola necessita levar em conta as necessidades e as características dos diferentes grupos sociais, bem como as condições individuais do educando, de modo a impulsionar a conquista da cidadania.	O exercício da cidadania exige o acesso aos bens culturais relevantes para intervenção e a participação na vida social. Nesta perspectiva de construção de cidadania é preciso que a escola valorize a cultura da própria comunidade e avance na conquista de novos conhecimentos, garantindo aos sujeitos pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira, quanto ao patrimônio universal da humanidade. Apropriação de conhecimento é um direito de todo cidadão, e deve ser uma ferramenta para o bem estar da coletividade.
Projeto Político Pedagógico (PPP) escola B	A Educação é entendida como um processo permanente que acontece dentro e fora da escola, articulando conhecimentos formalmente estruturados e saberes adquiridos com a prática. A Escola enquanto instituição responsável pela formação sistemática do indivíduo, necessita, obrigatoriamente, levar em conta as necessidades e as características dos diferentes grupos sociais, bem como as condições individuais do aluno, de modo a viabilizar a conquista da cidadania, cumprindo seu papel de agente transformador. Estas considerações serão efetivadas mediante o compromisso dos agentes envolvidos no processo educacional desencadeado pela escola e legitimado pela comunidade escolar no Projeto Político Pedagógico.	O exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para intervenção e a participação na vida social. Nesta perspectiva de construção da cidadania é preciso que a escola assuma a valorização da cultura da própria comunidade e, ultrapasse esses limites, garantindo às crianças pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que concerne aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira, quanto ao patrimônio universal da humanidade.

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 13/2009** – Institui as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf > Acesso em: 15 jan 2015e. TOLEDO, Escola Municipal Doutor Borges de Medeiros. **Projeto Político Pedagógico**. 2015. TOLEDO, Escola Municipal Tancredo Neves. **Projeto Político Pedagógico**. 2015.

Para a **escola A**, observou-se que o item contendo a concepção de educação apresenta dois elementos centrais: educação com base nos direitos humanos e a importância da garantia do acesso à educação. A escola apresenta em seu Projeto Político Pedagógico a ideia de educação como um bem da humanidade, como direito de todos. O texto afirma que a escola A trabalha com a noção de educação como,

Ressalta-se do excerto apresentado no **QUADRO XIII** para a **escola A** a noção de direitos humanos assumida no documento, expressa como direito de todos. Como já esclarecido, a noção de direitos humanos é primeiramente apresentada nos documentos dos encontros internacionais que tratam sobre a educação e sobre a perspectiva da Educação Inclusiva. Nos documentos brasileiros, esta mesma noção também é apresentada, indicando que o mesmo fundamento sustenta todos estes documentos e chega a realidade das escolas com expressividade nos Projetos Políticos Pedagógicos.

A concepção de educação escolar citada no Projeto Político Pedagógico da **escola A** também apresenta a prevalência do acesso à educação com eixo orientador das ações educacionais. O acesso a educação também é um dos elementos-chaves propostos pela educação neste modelo social, como instrumento de manutenção da ordem societária hegemônica. A garantia do acesso à educação aparece como fundamento do conceito de universalização da educação, tanto nos documentos internacionais como dos documentos nacionais que tratam sobre a educação escolar e sobre a educação inclusiva. A observância desse dado aponta a correspondência dos fundamentos presentes no Projeto Político Pedagógico da escola A com os fundamentos dos documentos orientadores dos organismos internacionais e conseqüentemente, dos documentos brasileiros para a educação e para a perspectiva da Educação Inclusiva.

Para a **escola B**, a concepção de educação abriga os mesmos eixos que a escola A. O projeto assim descreve a concepção de educação pautada também na ideia de educação como um bem da humanidade, e traduz a prevalência do acesso à educação como eixo central com o excerto exatamente da mesma maneira como apresentado pela **escola A**.

3.2.1.4 A concepção de Educação Inclusiva presente nos Projeto Políticos Pedagógicos (PPP)

A análise teve como parâmetro para identificar a concepção de Educação Inclusiva apresentada nos Projetos Políticos Pedagógicos, os substratos que identificam as diferentes conceituações e os objetivos definidos na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Parecer CNE/CEB nº 13/2009. Abaixo, segue o **QUADRO XIV** com os excertos de definição e objetivos da Educação Inclusiva presentes nestes documentos e nos projetos das escolas em análise.

QUADRO XIV – CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA – DAS LEGISLAÇÕES AOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS

DADO BASE		
Documento	Definição	Objetivos
Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	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 idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.	Objetivos: Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares.
Parecer CNE/CEB nº 13/2009	A concepção da Educação Especial nesta perspectiva da educação inclusiva é uma modalidade de ensino que busca superar a visão do caráter substitutivo da Educação Especial ao ensino comum, bem como a organização de espaços educacionais separados para alunos com deficiência. Essa compreensão orienta que a oferta do AEE será planejada para ser realizada em turno inverso ao da escolarização, contribuindo efetivamente para garantir o acesso dos alunos à educação comum e disponibilizando os serviços e apoios que complementam a formação desses alunos nas classes comuns da rede regular de ensino.	Dado o caráter complementar dessa modalidade e sua transversalidade em todas as etapas, níveis e modalidades, a Política visa atender alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e inova ao trazer orientações pertinentes às condições de acessibilidade dos alunos, necessárias à sua permanência na escola e prosseguimento acadêmico.
ANÁLISE COMPARATIVA		
Documento	Definição	Objetivos
Projeto Político Pedagógico (PPP) escola A	Concebe a Educação Inclusiva em que o espaço oferecido à todos, bem como a adequação metodológica, a intervenção adequada, permite que os educandos construam e se apropriem do conhecimento segundo suas capacidades, expressem suas ideias livremente, participem ativamente das	Nada consta.

	tarefas de ensino e se desenvolvam como cidadãos nas suas diferenças.	
Projeto Político Pedagógico (PPP) escola B	A inclusão é um processo cheio de imprevistos, sem fórmulas prontas e que exige aperfeiçoamento constante; adaptação das escolas, capacitação dos professores e equipamentos (mobiliário e material pedagógico), para atender a todas as crianças.	Nada consta.

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 13/2009** – Institui as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf> Acesso em: 15 jan 2015e. TOLEDO, Escola Municipal Doutor Borges de Medeiros. **Projeto Político Pedagógico**. 2015. TOLEDO, Escola Municipal Tancredo Neves. **Projeto Político Pedagógico**. 2015.

Observa-se dos excertos acima referidos, que a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva apresenta a Educação Inclusiva como um novo paradigma de educação com fundamento na noção de direitos humanos. A ideia de “novo paradigma” superia a perspectiva da Educação Inclusiva como elemento de transformação da escola e, portanto, da sociedade. Entretanto, pela análise dos fundamentos dos documentos dos organismos internacionais para a Educação Inclusiva a observância do contexto histórico de emergência da necessidade de inclusão no modelo de produção capitalista, está claro que a proposta da perspectiva da Educação Inclusiva se configura como uma reforma no campo da educação para adaptar a sociedade nas novas necessidades do próprio capital. Sobre isso, Mészáros (2008) afirma que reformas no campo da educação não são suficientes para uma transformação societária, mas servem de instrumento de legitimação do próprio modelo capitalista diante das suas próprias necessidades históricas.

Quanto aos objetivos, a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva aponta como objetivo o acesso, a participação e aprendizagem de um grupo específico, do qual participam os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na educação regular. Não se trata de universalizar o acesso geral à educação, mas desse grupo específico na educação regular.

O Parecer CNE/CEB nº 13/2009 apresenta a perspectiva da Educação Inclusiva como uma modalidade de ensino, observação esta que de fato define a proposta como uma reforma educacional e se distancia da noção de novo paradigma apresentado na Política Nacional. Sobre os objetivos descritos no Parecer, são os mesmos objetivos presentes na Política Nacional (BRASIL, 2015e;

BRASIL, 2015a).

O Projeto Político Pedagógico da **escola A** define a Educação Inclusiva como um espaço de oferta de educação e nada consta no documento sobre os objetivos da Educação Inclusiva. O documento da **escola B** define a perspectiva da Educação Inclusiva como um processo que exige adaptações na escola e comunidade escolar e não constam informações quanto aos objetivos da perspectiva em análise. Esses destaques sobre a Educação Inclusiva, citados nos documentos das duas escolas em questão demonstram uma perspectiva ainda inadequada da Educação Inclusiva que constam nos documentos e na legislação. Também há ausência quanto a precisão dos objetivos desta proposta educacional, considerando que os objetivos nem constam em nenhum dos projetos analisados. No corpo do texto do documento da escola A ainda é expresso a ideia da Educação Inclusiva como uma imposição que requer adaptações da instituição escolar, como demonstra o excerto abaixo:

O atendimento aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais encontra amparo legal na Constituição Federal de 1988; na LDB 9.394/96; na Lei 10.172/01, que aprova o PNE; na Lei 7.853/89, regulamentada pelo Decreto 3.298/99, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiências, sobre sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais; na Lei 8.069/90, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente; na Portaria MEC 1.679/99, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade; e pela Lei 10.098/00, que estabelece as normas e os critérios básicos para a promoção da acessibilidade. Essas exigências impõem a urgência da discussão sobre os processos de inclusão e as implicações dela decorrentes, no sentido de adequação curricular, de organização das turmas, de formação docente e de adequação estrutural dos ambientes escolares.

Esta informação associada a ideia de inclusão apresenta, mesmo com ausência de precisão, à afirmação do Parecer CNE/CEB nº 13/2009, que admite a perspectiva da Educação Inclusiva como uma reforma que sugere adaptações na escola.

3.2.1.5 O Atendimento Educacional Especializado presente nos Projetos Políticos Pedagógicos

A Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e o Parecer CNE/CEB nº 13/2009 afirmam que a perspectiva da Educação Inclusiva se efetiva na realidade escola por meio do atendimento educacional especializado, desenvolvido prioritariamente dentro da própria escola regular por meio da sala de recursos multifuncionais, ou em casos específicos, nos centros de atendimentos especializados. Sendo assim, a recomendação de ambos os documentos é de que o Projeto Político Pedagógico de cada instituição escolar abrigue as informações necessárias para compreensão e desenvolvimento do atendimento educacional especializado. O referido Parecer, no artigo 1º, parágrafo 2º afirma que “O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas” (BRASIL 2015e, p. 01).

Para análise do atendimento educacional especializado, foram considerados os seguintes eixos: definição de atendimento educacional especializado, público alvo, matrícula, formação de professores, recursos materiais (recursos físicos e metodológicos como currículo e avaliação), acessibilidade urbanística e intersectorialidade.

O Parecer CNE/CEB 13/2009, em seu artigo 1º, parágrafo 1º, define o atendimento educacional especializado “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2015e, p.1), e aponta como sua função,

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2015e, p.4).

A partir destas definições, foram extraídos os seguintes eixos de identificação e organização do atendimento educacional especializado: definição de atendimento

educacional especializado, público alvo, professores do atendimento educacional especializado, recursos (materiais, metodológicos, currículo e avaliação), acessibilidade, intersectorialidade.

Sobre a definição de atendimento educacional especializado, a **escola A** afirma que o atendimento educacional especializado tem como função:

QUADRO XV – DEFINIÇÃO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALZADO

DADO BASE	
Documento	Definição
Parecer CNE/CEB nº 13/2009	O conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular
ANALISE COMPARATIVA	
Documento	Definição
Projeto Político Pedagógico (PPP) escola A	Não consta definição.
Projeto Político Pedagógico (PPP) escola B	Modalidade de ensino que apoia o desenvolvimento do aluno com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; disponibiliza o ensino de linguagens e de códigos específicos de comunicação e sinalização; oferece Tecnologia Assistiva – TA; faz adequações e produz materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as necessidades específicas dos alunos; oportuniza o enriquecimento curricular (para alunos com altas habilidades/superdotação).

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 13/2009** – Institui as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf > Acesso em: 15 jan 2015e. TOLEDO, Escola Municipal Doutor Borges de Medeiros. **Projeto Político Pedagógico**. 2015. TOLEDO, Escola Municipal Tancredo Neves. **Projeto Político Pedagógico**. 2015.

A escola A não apresenta definição do que é o atendimento educacional especializado, embora apresente exatamente a mesma definição de função deste atendimento acima mencionada pelo Parecer CEB/CNB 13/2009. A escola se ocupou em descrever no documento a forma de organização educacional, afirmando que o mesmo aparece em todas as etapas da educação básica, apontando que,

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

O excerto acima descrito já menciona o uso da sala de recursos multifuncionais como um dos principais instrumentos que asseguram o atendimento

educacional especializado dentro da própria escola. Sobre a sala de recursos multifuncionais, o documento da escola A aponta que,

Na Sala de Recursos Multifuncional o trabalho ofertado é de forma complementar ou suplementar, não substitutiva a escolarização dos estudantes público alvo da educação especial, sendo assim o atendimento do aluno de sala de recursos multifuncional é realizado no contra turno escolar, existe a articulação e interface entre os professores das salas de recursos multifuncionais e os demais professores das classes comuns.

O Projeto Político Pedagógico da escola A ainda descreve que para atender as exigências das legislações já mencionadas, a escola se apoia no princípio de flexibilidade das praticas educativas, dando condições de acesso adequado ao currículo e instituição escolar para o aluno. A escola aponta como objetivos da perspectiva da Educação Inclusiva na escola:

Promover um ensino de qualidade através da melhoria dos índices dos resultados da avaliação dos alunos com deficiências inclusos; organizar e estruturar a sala de recurso com equipamentos tecnológicos conectados à rede de internet; promover reuniões de estudos e conselhos de classe com os professores das salas de recursos; sensibilizar toda a escola, desde a equipe administrativa, corpo docente/discente para aceitação das diferenças e da diversidade; promover uma maior integração entre professores regulares com alunos inclusos x professores das salas de recursos fortalecendo o trabalho colaborativo; promover e divulgar as atividades pedagógicas, eventos culturais e artísticos feitos pelos alunos e professores da sala de recurso: acompanhar e assessorar a flexibilização curricular realizada pelos professores das salas de aula sob orientação do professor especializado; envolver os alunos com deficiências inclusos nos projetos desenvolvidos pela escola; envolver a família no atendimento às necessidades dos alunos e promover orientação às mães; visitar a sala de recurso para acompanhamento e monitoramento.

O texto ainda afirma que o atendimento educacional especializado na escola não pode ser confundido com a repetição dos conteúdos programáticos desenvolvidos em sala de aula, mas deve ser compreendido como um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação do conteúdo pelos alunos da educação especial.

A **escola B** apresenta definição de atendimento educacional especializado como modalidade de ensino, sendo a definição apresentada correspondente a definição apresentada pelo Parecer CNE/CEB nº 13/2009.

A definição da escola B ainda salienta a especificidade do atendimento educacional especializado em relação ao ensino regular. Sobre esta modalidade de atendimento, a escola B também aponta que o atendimento é realizado em todas as modalidades de ensino. O documento também afirma que o atendimento é organizado com base na supressão das necessidades de acesso ao conhecimento e à participação dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns.

O projeto político pedagógico da escola B aponta que o atendimento educacional especializado é realizado na escola na sala de recurso multifuncional, em período inverso ao da matrícula na sala regular, afirmando que “[...] o AEE é preferencialmente realizado na própria escola em que o aluno estuda, no período inverso ao da sala de aula comum que ele frequenta, preferencialmente em salas de recursos multifuncionais - nas escolas comuns”.

Sobre o público alvo do atendimento educacional especializado em qualquer tipo de instrumento, e sumariamente na sala de recursos multifuncionais, o Parecer CEB/CNE 13/2009 define em seu artigo 4º a definição do público alvo deste atendimento (BRASIL, 2015e). O **Quadro XVI** abaixo apresenta a descrição de público alvo do Parecer e se consta ou não descrição de público alvo nos projetos políticos pedagógicos, e se consta, o que cada documento referencia a respeito deste indicador.

QUADRO XVI – PÚBLICO ALVO

DADO BASE	
Documento	Público alvo
Parecer CNE/CEB nº 13/2009	Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

ANALISE COMPARATIVA	
Documento	Público alvo
Projeto Político Pedagógico (PPP) escola A	A Educação Especial é uma modalidade de ensino da Educação Básica, de caráter transversal perpassando todos os níveis, etapas e modalidades atendendo estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e superdotação/altas habilidade tendo o AEE - Atendimento Educacional Especializado como parte integrante do processo educacional.
Projeto Político Pedagógico (PPP) escola B	Alunos com deficiência: aqueles com impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial que podem ter obstruída/dificultada sua participação plena e efetiva na sociedade diante de barreiras que esta lhes impõem, ao interagirem em igualdade de condições com as demais pessoas. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuro psicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicose infantil) e transtornos invasivos sem outra especificação. Alunos com altas habilidades/superdotação: estes alunos devem ter a oportunidade de participar de atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de suas escolas em interface com as instituições de ensino superior, institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes, dos esportes, entre outros

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 13/2009** – Institui as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf> Acesso em: 15 jan 2015e. TOLEDO, Escola Municipal Doutor Borges de Medeiros. **Projeto Político Pedagógico**. 2015. TOLEDO, Escola Municipal Tancredo Neves. **Projeto Político Pedagógico**. 2015.

Nota-se correspondência entre a descrição do público alvo do Parecer CEB/CNE 13/2009 e as descrições dos dois projetos políticos pedagógicos em análise. Ressalta-se que o projeto da escola B adiciona uma descrição com especificações detalhadas quanto à caracterização do público alvo, enquanto a escola A apenas descreve as nomenclaturas.

Sobre a matrícula, o Parecer CNE/CEB nº 13/2009 afirma a obrigatoriedade da matrícula do aluno com necessidades educacionais especiais na escola regular para admissão deste aluno no atendimento educacional especializado. Para este indicador, nenhum dos projetos políticos pedagógicos menciona a especificidade da obrigatoriedade da matrícula para o acesso ao atendimento educacional especializado (BRASIL, 2015e). A Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva ainda prevê que o financiamento dos recursos necessários à cada aluno se dá mediante a vinculação com a matrícula deste aluno no ensino regular.

Para a formação dos professores que atuam com a perspectiva da Educação Inclusiva, o Parecer prevê uma formação específica para os profissionais envolvidos com a perspectiva da Educação Inclusiva, os quais devem graduar-se com especialização em Educação Especial. O texto do parecer ainda indica as funções do professor que atua no atendimento educacional especializado, especificamente, na sala de recursos multifuncionais. O **Quadro XVII** abaixo, demonstra o que o Parecer prevê para a formação e função dos professores atuantes na perspectiva da Educação Inclusiva e se nos documentos das escolas em análise consta ou não o que o parecer prevê se consta, o que traz a respeito da formação e da função do professor atuante no atendimento educacional especializado.

QUADRO XVII – PROFISSIONAIS ATUANTES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

DADOS BASE		
Documento	Formação	Função
Parecer CNE/CEB nº 13/2009	Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.	Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado: I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. - cruzar isso com a entrevista.
Análise Comparativa		
Documento	Formação	Função

Projeto Pedagógico escola A	Político (PPP)	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 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 multifuncionais AEE, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.
Projeto Pedagógico escola B	Político (PPP)	O AEE é desenvolvido unicamente por professores especializados, embora suas atribuições possam ter articulações com profissionais das áreas da Medicina, Psicologia, Fisioterapia, Fonoaudiologia e outras afins.	É realizado mediante a atuação de professores com conhecimentos específicos no ensino de: LIBRAS, língua portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua de pessoas com surdez, Sistema Braille, sorobã, orientação e mobilidade, utilização de recursos ópticos e não ópticos, Tecnologia Assistiva – TA, Desenvolvimento de processos mentais, Adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, enriquecimento curricular e outros.

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 13/2009** – Institui as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf > Acesso em: 15 jan 2015e. TOLEDO, Escola Municipal Doutor Borges de Medeiros. **Projeto Político Pedagógico**. 2015. TOLEDO, Escola Municipal Tancredo Neves. **Projeto Político Pedagógico**. 2015.

A partir do quadro comparativo acima descrito observa-se que o Parecer CNE/CEB nº 13/2009 atribui uma formação específica para o professor atuante no atendimento educacional especializado, e descreve de forma pormenorizada todas as funções atribuídas a este profissional. Nos documentos apresentados pela **escola A e B** constam o mesmo fundamento da legislação tanto para a formação quanto para a função do professor atuante na perspectiva da Educação Inclusiva.

O documento da escola B ainda traz a especificidade do profissional que atua na classe regular como professor de apoio (PAP). A escola referencia esse profissional de acordo com Parecer CNE/CEB nº 13/2009 que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, que orienta a obrigatoriedade do projeto político pedagógico prever em sua organização o professor de apoio, como tradutor e interprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete, e outros atuantes na classe regular como apoio ao aluno. O documento assim se expressa,

Dentre os serviços da educação especial que os sistemas de ensino devem prover estão os profissionais de apoio, tais como aqueles necessários para promoção da acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da

acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. Na organização e oferta desses serviços devem ser considerados os seguintes aspectos: as atividades de profissional tradutor e intérprete de Libras e de guia-intérprete para alunos surdocegos seguem regulamentação própria, devendo ser orientada sua atuação na escola pela educação especial, em articulação com o ensino comum. Os profissionais de apoio às atividades de locomoção, higiene, alimentação, prestam auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência. Esse apoio ocorre conforme as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência (BRASIL, 2015e, p.4).

O documento ainda ressalta a responsabilidade da escola em prover esse profissional de acordo com a necessidade dos alunos, devendo este profissional atuar em conjunto com o professor da sala de recursos multifuncionais e com o professor regente de classe.

Já a **escola B** ressalta a importância da interação do professor da sala de recursos multifuncionais com o professor da classe regular, afirmando que,

O professor de AEE e o da sala de aula interagem no sentido de assegurar o acesso e a participação autônoma do aluno nas atividades escolares. Ele ensina os alunos da sala de aula a utilizarem os recursos que seu aluno utiliza em sala de aula. Com base nessas interações o professor do AEE avalia e reformula suas ações no sentido de buscar novas estratégias e recursos, ou seja, ele refaz e reajusta o seu plano de AEE para o aluno.

O documento ainda ressalta que o professor do atendimento educacional especializado não deve ser confundido com um profissional atuante em atendimento clínico.

Sobre os recursos materiais, o Parecer CNE/CEB nº 13/2009 prevê em seu artigo 2º, parágrafo único, que consideram-se recursos de acesso ao currículo para os alunos com necessidades educacionais especiais a utilização de materiais pedagógicos e didáticos, espaços físicos, mobiliários e equipamentos, sistemas de comunicação e informatização. Portanto, o currículo não é alterado para o aluno com necessidades educacionais especiais, mas as formas de acesso ao currículo são adaptadas conforme as necessidades de cada aluno. Essas necessidades são elencadas conforme a avaliação do aluno, e a partir desta são considerados os

recursos materiais (equipamentos) e metodológicos (estratégias de ensino) para facilitar esse acesso (BRASIL, 2015e).

Sobre o currículo escolar, a **escola A** aponta que a flexibilização do currículo como um dos aspectos abordados no atendimento educacional especializado da perspectiva da Educação Inclusiva, afirmando que,

o currículo, os materiais pedagógicos, bem como os processos avaliativos e a metodologia de ensino devem apresentar a flexibilidade e as adaptações necessárias às condições de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes.

Para a avaliação pedagógica, a **escola A** conceitua a avaliação como um processo dinâmico de conhecimento prévio e de nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às suas projeções de aprendizagem, apontando a avaliação em diferentes aspectos do desenvolvimento humanos também com base na flexibilização curricular. O documento assim aponta,

Quanto à avaliação dos alunos na sala de aula regular, estes são avaliados de acordo com a flexibilização curricular elaborada individualmente para cada aluno, respeitando o tempo e o ritmo de aprendizagem. Além dos instrumentos de provas, avaliações orais os professores também registram os avanços dos alunos nas fichas descritivas e através de relatórios bimestrais. A avaliação será feita de maneira processual, através do diagnóstico das necessidades e desenvolvimento nas diversas áreas (cognição, psicomotor, sócio afetivo do estudante), portfólio e relatório semestral.

Para o atendimento educacional especializado ofertado na sala de recursos multifuncionais, a **escola A** aponta os recursos materiais e metodológicos disponíveis, afirmando que,

A SRM é um espaço físico onde se realiza o atendimento Educacional Especializado - AEE. É dotada de mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos, em turno contrário ao que freqüentam a escola comum.

A **escola A** ainda menciona a necessidade de acessibilidade urbanística como recurso de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, apontando que,

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.

Sobre o currículo, o documento apresentado pela **escola B não** aponta os elementos referentes à manutenção do currículo e flexibilização do acesso como prevê o Parecer. Sobre a avaliação, o documento aponta que a mesma é realizada pela escola semestralmente através de relatório construído pelo professor do atendimento educacional especializado e pela equipe pedagógica. Em relação aos recursos, a escola B aponta os recursos utilizados na sala de recursos multifuncionais, sendo estes,

Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; Língua Portuguesa na modalidade escrita; Produção e adequação de materiais didáticos e pedagógicos com base em imagens; Sistema Braille; Orientação e mobilidade; Tecnologias de informação e de comunicação (TICS) acessíveis: ponteiros de cabeça, acionadores, mouses, teclados com colmeias, sintetizadores de voz, entre outros; Produção de materiais táteis (desenhos, mapas, gráficos); Sorobã (ábaco); Disponibilização de materiais didático-pedagógicos acessíveis: transcrição de material em tinta para o Braille, áudio-livro, texto digital acessível e outros; Recursos ópticos e não ópticos; Produção de textos escritos com caracteres ampliados, materiais com contraste visual; Estimulação visual; Comunicação alternativa e aumentativa – CAA; Recursos de acessibilidade: engrossadores de lápis, plano inclinado, tesouras acessíveis, quadro magnético com letras imantadas; Indicação e aquisição e a adequação de mobiliário: cadeiras, quadro; Desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva; Alfabeto digital, Braille tátil, Tadoma (TOLEDO, 2015a, p. 122).

Em relação à intersectorialidade, a relevância desse indicador reside no que tange ao acompanhamento gerais dos alunos com necessidades educacionais especiais, que demandam atendimentos em outros setores não abrigados pela instituição escolar, implicados por exemplo, nas áreas de saúde e assistência social. Nesse sentido, a **escola A**, menciona a importância desse indicador para a efetiva operação do atendimento educacional especializado, ao afirmar que,

Para assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

A **escola B** também menciona a importância desse indicador, apontando que,

O AEE expressa-se por meio de serviços de intervenção precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem, em interface com os serviços de saúde e assistência social.

A partir dos indicadores acima mencionados e encontrados nos projetos políticos pedagógicos das escolas A e B infere-se que, a obrigatoriedade instituída pelo Parecer CNE/CEB nº13/2009 e pela Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de que este documento orientador das ações educacionais abrigue a perspectiva da Educação Inclusiva na Educação Especial foi cumprido pelos dois projetos em análise. Tanto a escola A como a escola B incorporaram em seus respectivos projetos a Educação Especial e a perspectiva da Educação Inclusiva.

Mais do que fazer parte do documento escolar, incorporar a perspectiva da Educação Inclusiva como parte da escola regular é a afirmação da adoção desta perspectiva como uma reforma que exigiu e ainda exige adaptações no sistema de ensino e na escola regular. A assertiva da adaptação da escola para atender o aluno com necessidades educacionais especiais foi o principal eixo de alteração promovido pela perspectiva da Educação Inclusiva, considerando que até então, a educação especial partia do pressuposto da individualização dos processos que nesta pesquisa foram compreendidos criticamente como processos sócio políticos. No antigo sistema, cabia ao aluno adaptar-se a necessidade do sistema de ensino. Sabe-se também que essa inversão de fundamento não surgiu ao acaso, houve todo um reordenamento das necessidades sociais do próprio capital para que esta perspectiva fosse incorporada ao sistema de ensino regular.

Sobre isso, Souza (2009) afirma que, embora a bandeira da perspectiva da Educação Inclusiva seja sumariamente a atenção as necessidades de todos os alunos, uma política do capital gerenciada para este fim não está de fato preocupada com as necessidades de todos os alunos, mas com as necessidades do próprio

capital. Neste sentido, a instituição escolar, como instituição amparada órgãos de outras instâncias de poder, podem contribuir para a legitimação dos fins do capital, como uma escola que corresponde as necessidades do capital globalizado ou colocar-se como uma escola que de fato se propõe a atender as necessidades de todos os alunos. E por este viés, a escola passa a ser compreendida como instrumento de alavanca para a transformação desta sociedade de mercado.

Os documentos analisados datam de 2010, ano em que foram revisados pela Secretaria Municipal de Educação para atender a esta necessidade legislativa de modificação do documento para incorporação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Portanto, no período em análise nesta pesquisa (2008 a 2012), as escolas municipais de Toledo foram orientadas para que realizassem no campo formal alterações indicadas pela legislação nacional adotada pelo município. É interessante observar que ao mesmo tempo em que as escolas moviam-se no sentido de preparar-se legislativamente para a perspectiva da Educação Inclusiva, o movimento no campo real era concomitante, aconteceram ao mesmo tempo. Sendo assim, não houve tempos distintos para a organização legislativa e posterior implantação da política em questão, estas duas áreas moveram-se conjuntamente.

Sobre os indicadores elencados a partir das legislações acima citadas, constatou-se que os elementos centrais que identificam a perspectiva da Educação Inclusiva, quais sejam, a concepção de educação especial e educação inclusiva, e atendimento educacional especializado (definição de atendimento educacional especializado, público alvo, professores do atendimento educacional especializado, recursos – materiais, metodológicos, currículo e avaliação – acessibilidade e intersetorialidade), foram encontrados nos dois projetos políticos pedagógicos analisados. Todos os indicadores foram identificados, embora alguns ainda frágeis em fundamentos e organização da própria política em análise e outros com trechos reproduzidos literalmente da própria política.

Sobre os indicadores de localidade/histórico escolar e caracterização da comunidade escolar, constatou-se que, embora as duas escolas em análise pertençam a comunidades escolares fixadas em territórios sócio econômicos com características opostas, a identificação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no campo documental não sofreu alterações devido as característica territoriais.

3.2.2 Análise da Observação Participante nas Escolas

Como já mencionado acima, o artigo 10 do Parecer CNE/CEB nº 13/2009 afirma que o projeto pedagógico da escola deve institucionalizar a oferta do atendimento educacional especializado, apontando sua organização mediante a apresentação de: sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; matrícula no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; cronograma de atendimento aos alunos; plano do Atendimento Educacional Especializado (AEE): identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; professores para o exercício da docência do Atendimento Educacional Especializado (AEE); outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 2015e).

Diante da análise já apresenta sobre os projetos políticos pedagógicos das escolas, a segunda etapa analítica considerou que o principal instrumento do atendimento educacional especializado, é a sala de recursos multifuncionais, na medida em que sua implantação e operacionalização se universalizar no interior das escolas. Para isso, foi realizado visitas para observação participante, registrada em caderno de campo.

Os indicadores observados e investigados na sala de recursos multifuncionais de cada **escola** foram extraídos das legislações já enunciadas como base para organização da perspectiva da Educação Inclusiva mediante o atendimento educacional especializado, que são a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e o Parecer CNE/CEB nº 13/2009.

Para tanto, foram considerados os seguintes eixos de observação e análise: dados gerais da sala de recursos multifuncionais, conceito de educação inclusiva, publico alvo, professores da sala de recursos multifuncionais, recursos e a intersetorialidade. Todos os eixos consideram a observação e participação do

professor responsável pela sala em questão, que enunciou sua forma de organização.

No tange a sala de recursos multifuncionais, a **escola A** aponta que a sala foi aberta na escola durante o ano de 2010. Até então a escola mantinha uma classe especial e um serviço especializado para o atendimento da deficiência visual no ambiente da própria escola. A sala contava em 2010 com 14 alunos, matriculados na rede municipal de educação, sendo que nem todos eram da própria escola. Todos os alunos eram avaliados pela escola e responsáveis e com laudo médico especializado. Destes 14 alunos, 12 tinham deficiência intelectual e 2 com altas habilidades, associados a outras comorbidades como Síndrome de Downs, lesão cerebral, paralisia cerebral e autismo. A escola oferta desde 2010 o atendimento em dois períodos, vespertino e matutino.

A **escola B** aponta que a sala de recursos multifuncionais foi implantada na escola durante ao ano de 2011. Neste ano a sala contava com 7 alunos, mas não há especificações nos documentos da escola indicando quais as demandas atendidas pela sala durante este ano de implantação.

Sobre a concepção de educação inclusiva, o **Quadro XVIII** abaixo sistematiza as informações obtidas sobre a fala do professor responsável pela sala de recursos multifuncionais de cada uma das escolas estudadas.

QUADRO XVIII – CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA A PARTIR DOS PROFISSIONAIS DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Profissional escola A	Profissional escola B
<p>“A inclusão hoje, mesmo em Toledo, mesmo na rede municipal, nem todas as escolas são inclusas. Tem aquela que se diz inclusa mas ela não é inclusa. Uma escola... vou te dar o exemplo da nossa escola, que é a minha realidade hoje, essa escola é 100% inclusa, porque ela é 100% inclusa? Porque desde as zeladoras até a direção, eles sabem tudo o que essa criança, então todos sabem como cuidar dessa criança, o conhecimento sobre essa criança é dividido com todos, todos sabem para que todos possam fazer o mesmo trabalho. Esse conhecimento facilita as relações porque a criança se sente mais segura, ela se sente integrada, ela não tem problemas como a discriminação. Porque a discriminação vem do adulto, nós temos muitos pais, mesmo nós aqui, que discriminam, principalmente os autistas. Então a discriminação existe, isso é notório, não tem como...</p>	<p>“O que eu posso dizer sobre isso. A inclusão é boa, é legal que as crianças participem de tudo, é necessário na verdade. Nós temos lá nossas dificuldades, você sabe, a lei vem pronta, sem saber da nossa realidade, e de repente, assim, do nada, você tem que cumprir, mas, mesmo com todas as dificuldades, acho que funciona, ou tem que funcionar, porque as crianças estão aqui, querem aprender, e você tem que fazer com que isso aconteça. Aqui na escola, a gente ainda sofre com algumas coisas, normal. Eu era contra a inclusão, porque na classe especial eu não passava só um ano com aquele aluno, a relação transpassa a sala de aula, mas hoje não, hoje eu sei que a classe especial é segregação, isso não pode mais. No começo foi difícil aceitar, mas hoje, eu penso que nunca deveria ter existido a classe especial, porque eu vejo o desenvolvimento dos alunos na sala</p>

em sala de aula não, em sala de aula não se percebe, porque as crianças sabem e são elas que ajudam o professor, eles entendem bem, agora entre os pais isso ainda é complicado”.	multifuncional, eu vejo como essas crianças cresceram na aprendizagem, todo mundo aprende, aprende no seu tempo”.
---	---

Fonte: TOLEDO, Escola Municipal Doutor Borges de Medeiros. **Projeto Político Pedagógico**. 2015. TOLEDO, Escola Municipal Tancredo Neves. **Projeto Político Pedagógico**. 2015.

Pelas colocações acima descritas, observa-se que não há um consenso sobre a concepção de Educação Inclusiva. A **escola A**, tece sua concepção de Educação Inclusiva aliando-a dinâmica de uma escola inclusiva, apontando como uma escola inclusiva (ou “inclusa” nas palavras do profissional) como aquela em que compreensão e o conhecimento das necessidades dos alunos é distribuída para todos os envolvidos na comunidade escolar. O profissional ainda ressalta que a distribuição deste conhecimento facilita as relações dentro do ambiente escolar. O que se questiona do enunciado acima descrito é a noção de uma escola “100% inclusiva”, a contradição aparece a medida que o profissional elenca as dificuldade com preconceito enfrentadas com a comunidade externa – pais e responsáveis. Essa noção de escola “100% inclusa” é um falseamento tendo em vista que, a necessidade de inclusão parte de uma sociedade excludente, a inclusão não existe sem seu contraponto, a exclusão (SAWAIA, 2008).

A **escola B** aponta a forma como a legislação alcance o campo das realidades regionais para implantação da política, afirmando que parte da legislação não alcança ou não atende as necessidades de cada escola e sua realidade social. O professor participante ainda salienta o processo de transição para a perspectiva da Educação Inclusiva, apontando que a principio, a não compreensão do processo foi um fator de dificuldade em relação à própria perspectiva adotada. Entretanto, assegura os avanços dados pela adoção da perspectiva assumida.

De fato, a perspectiva da Educação Inclusiva, a considerar a contradição que a funda, representa um avanço em relação ao antigo modelo da Educação Especial. Entretanto, não se podem invalidar os ganhos históricos que cada modelo propiciou para o seu tempo histórico. Por exemplo, na década de 40 a 60 a expansão das escolas especiais demarcou o questionamento a total segregação dos alunos com deficiência do acesso à educação. Não se tratava nem do acesso à educação regular, mas do acesso à educação. Anos depois, a integração escolar, apesar de suas barreiras e seus fundamentos ainda pautados na logica da exclusão, também representou ganhos no sentido de levar este público para o ambiente da escola

regular. A perspectiva da Educação Inclusão, compreendendo a luta de classes que nela se presentifica, é também um percurso necessário dentro dos limites deste sistema social.

Sobre o público alvo, considerou-se a definição já mencionada nas legislações, as principais demandas atendidas e as formas de encaminhamento para o atendimento educacional especializado. O Parecer CNE/CEB nº 13/2009 define como público alvo: “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2015e).

Dentro as especificações do público alvo, as demandas se diferenciam de escola para outra. A partir do **Quadro XII**, que segue abaixo, aponta essas especificidades.

QUADRO XIX – DEMANDAS DO PÚBLICO ALVO – ESCOLA A E B

Demanda escola A	Demanda escola B
“Que eu tenho mais é o autismo, hoje trabalho com 7 crianças, dessas oito, 5 são autistas, um donw e uma baixa visão. Um é completamente diferente do outro, meu trabalho é bem diferente de um com o outro. É uma coisa que exige muito de mim, muito estudo e muita pesquisa”.	“O que mais chega para gente atender aqui, é transtorno de desenvolvimento, tem dislexia, tem transtorno de hiperatividade com déficit de atenção, tem essas coisas, deficiência física não tem, e superdotado vai tudo pra sala especifica pra eles.

Fonte: TOLEDO, Escola Municipal Doutor Borges de Medeiros. **Projeto Político Pedagógico**. 2015. TOLEDO, Escola Municipal Tancredo Neves. **Projeto Político Pedagógico**. 2015.

Sobre essas principais demandas nota-se que a característica da comunidade escolar tem inferência neste indicador, considerando que as matrículas são efetivadas na escola mais próxima da residência da criança.

A respeito dos encaminhamentos para o acesso as salas de recursos multifuncionais, o **Quadro XX** descreve a organização destes encaminhamentos.

QUADRO XX – ENCAMINHAMENTOS PARA A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS – ESCOLA A E B

Encaminhamentos escola A	Encaminhamentos escola B
“Inicialmente é feito avaliação psicoeducacional na escola, aí vai pra secretaria de educação e os profissionais da lá, psicóloga, fono, a equipe do NEPE avalia e assim eles são encaminhados para o neuro,	“Olha, funciona assim, a criança tem alguma coisa de diferente, é a equipe lá da secretaria, a criança passa pelo psicopedagoga e por todo mundo de lá e daí o encaminhamento chega na escola. O difícil é que a

<p>mesmo o neuro dando um laudo pedindo que essa criança frequente a sala multifuncional, ainda assim elas vem e veem se essa criança necessita ou não da sala multifuncional. Nem todos precisam de um laudo do neuro, por exemplo, os transtornos e síndromes não precisam, eles podem vir sem frequentar o neuro, mas geralmente já são encaminhados, até pela medicação que alguns tem que tomar, quase todos tomam medicação, porque... é como eu falei, nunca eles vem sozinha, eles tem comorbidades”.</p>	<p>equipe é pequena e isso demora, por exemplo, tem uma equipe pra avaliar o município todo”.</p>
---	---

Fonte: TOLEDO, Escola Municipal Doutor Borges de Medeiros. **Projeto Político Pedagógico**. 2015. TOLEDO, Escola Municipal Tancredo Neves. **Projeto Político Pedagógico**. 2015.

Os relatos especificam que a equipe da Secretaria Municipal de Educação é responsável pela avaliação dos alunos que necessitam do atendimento educacional especializado. A fragilidade apontada pelos profissionais diz respeito ao número de profissionais da equipe avaliadora para as necessidades do município. Os relatos ainda demandar que a demanda se diferencia de escola para outra.

Sobre os professores das salas de recursos multifuncionais, a legislação já mencionada prevê professores habilitados para o exercício da função e especializados em Educação Especial.

O professor da Sala de Recursos Multifuncionais, deverá ter curso de graduação, pós-graduação e ou formação continuada que o habilite para atuar em áreas da educação especial para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. A formação docente, de acordo com sua área específica, deve desenvolver conhecimentos acerca de: Comunicação Aumentativa e Alternativa, Sistema Braille, Orientação e Mobilidade, Soroban, Ensino de Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, Atividades de Vida Diária, Atividades Cognitivas, Aprofundamento e Enriquecimento Curricular, Estimulação Precoce, entre outros (BRASIL, 2015e, p.4).

Tendo em vista esta esta definição, o **Quadro XXI**, abaixo, apresenta a formação dos professores das salas de recursos multifuncionais aqui analisadas.

QUADRO XXII – FORMAÇÕES DOS PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS – ESCOLA A E B

<p>Formação de professor para o Atendimento Educacional</p>	<p>Formação de professor para o Atendimento Educacional</p>
--	--

Especializado (AEE) escola A	Especializado (AEE) escola B
<p>“Minha formação é pra trabalhar mesmo com a multi, eu tenho formação de psicopedagogia também, mas pela lei a psicopedagogia não serve pra ser professor da sala multi, então em tenho formação em aee, que a gente é preparado, e assim, como todo formação a gente vai aprendendo na pratica, a teoria é uma coisa... claro que a gente precisa da teoria, mas... então assim, minha formação é muito boa, eu fiz pela uem, era semipresencial, foi muito, boa, muito exigida”.</p>	<p>“Eu diz o AEE, mas aqui em Toledo nós somos muito poucas na rede, porque é mec fez essa formação e nunca mais apareceu. Então o que se tem impressão é que o mec fez todo aquele fogo pra inclusão e depois parou ali. Suporte temo só do município, que faz vários cursos. A inclusão é muito folclore e pouco trabalho. Ainda tem na rede professor de sala multi que não tem formação e fala mal da inclusão, e hoje isso é inconcebível, é inconcebível ver uma criança que precisa da multi ser discriminado pela professora da sala multi, e isso existe no nosso município. As coisas vão mudando e isso exige o trabalho da gente, e nisso a gente tem que se virar sozinha”.</p>

Fonte: TOLEDO, Escola Municipal Doutor Borges de Medeiros. **Projeto Político Pedagógico**. 2015. TOLEDO, Escola Municipal Tancredo Neves. **Projeto Político Pedagógico**. 2015.

O quadro acima aponta que os professores das duas escolas fizeram uma formação específica para o atendimento educacional especializado, com ênfase na atuação da sala de recursos multifuncionais, disponibilizado pelo Ministério da Educação, a partir de 2008. Entretanto, é importante observar que uma das falas aponta que esta realidade de formação não é uniforme no município, e esta característica tem implicação sobre a implantação da perspectiva Inclusiva. O município tem providenciado formações continuadas para suprir a necessidade formativa dos profissionais de atendimento educacional especializado.

Sobre os recursos, o Parecer CNE/CEB nº13/2009, afirma que,

Entre a grande variedade de materiais e recursos pedagógicos que podem ser utilizados para o trabalho na Sala de Recursos Multifuncionais, destacam-se: Jogos pedagógicos que valorizam os aspectos lúdicos, a criatividade e o desenvolvimento de estratégias de lógica e pensamento. Jogos pedagógicos adaptados para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos. Livros didáticos e paradidáticos impressos em letra ampliada, em Braille, digitais em Libras, com simbologia gráfica e pranchas de comunicação temáticas correspondentes à atividade proposta pelo professor, livros de histórias virtuais, livros falados, livros de história adaptados com velcro e com separador de páginas, dicionário trilingue: Libras/Português/Inglês e outros. Recursos específicos como reglete, punção, soroban, guia de assinatura, material para desenho adaptado, lupa manual, calculadora sonora, caderno de pauta ampliada, caneta ponta porosa, engrossadores de lápis e pincéis, suporte para livros, tesoura adaptada, softwares, brinquedos e miniaturas para o desenvolvimento da linguagem e outros materiais relativos ao desenvolvimento do processo educacional. Mobiliários adaptados, tais como: mesa com recorte, ajuste de altura e ângulo do tampo; cadeiras com ajustes para controle de tronco e cabeça do aluno, apoio de pés, regulagem da inclinação do assento com rodas,

tapetes antiderrapante para o não descolamento das cadeiras (BRASIL, 2015e, p. 5)

Como a vinculação com o financiamento da política é vinculado ao governo federal, todos os recursos são disponibilizado pelo governo federal, e não passam pela instancia municipal para sua distribuição. O controle do fluxo dos recursos é feito pelo laço direto das escolas com o Ministério da Educação. Nesse sentido, a observação apontou que as salas contem os recursos necessários para o atendimento das demandas específicas de cada escola. No que tange aos recursos de acessibilidade, as duas escolas passaram por reformas arquitetônicas para adequar-se as exigências legislativas.

Sobre a intersetorialidade, o Parecer CNE/CEB nº 13/2009, indica a necessidade de garantir a intersetorialidade para a efetivação da perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2015e). Sobre esse indicador, o **Quadro XXII** abaixo descreve com os profissionais responsáveis pelas salas de recursos multifuncionais percebem essa relação.

QUADRO XXII – FORMAÇÕES DOS PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS – ESCOLA A E B

Intersetorialidade escola A	Intersetorialidade escola B
<p>“a realidade das salas multifuncionais, é... me parece que cada vez tá mais difícil, assim... é... o trabalho em si, porque nós dependemos, assim, por exemplo, de outros profissionais. E aí é que começa o atraso dos atendimentos, de ser encaminhados para as multifuncionais. Se a lei fosse executada literalmente, nós teríamos por exemplo, o BPC, que na minha opinião todos teriam direitos, porque eles precisam essas mães não tem condições de trabalhar, porque são muitos atendimentos, e essas mães passam então praticamente a semana todos em função desses filhos. Traz na multi, dai tem fono, tem psicóloga, tem uns que fazem ecoterapia, tem natação. E esse benefício viria pra ajudar nisso, mas a verdade não é essa, é isso que a gente ve. Então esbarra na lei em muitas coisas”</p>	<p>Porque nós dependemos da secretaria de educação, que o atraso maior vem de lá”. “Ai vindo pra sala multifuncional, você sabe que nós temos os recursos de lei, só que a lei é bonita no papel mas nem sempre funciona” “essas crianças, por lei, elas são apoiadas pra que todas tenham um profissional de apoio pedagógico, porque todas elas necessitam, não há discussão sobre isso” “porque são crianças que são mais lentas, nem todas tem a deficiência intelectual, tirando as síndromes, transtornos, que geralmente eles não vem sozinhos, sempre tem comorbidade junto, é muito difícil, por exemplo, um autista ter só autismo, um down ter só down, então sempre tem comorbidades. Aí nós temos dificuldades assim, precisamos de uma fono, a criança vai pra fila de espera, ou os pais vão, como recurso, para a promotoria, alí, a partir da promotoria sim, daí é maia fácil porque ele manda e tem que executar a ordem né, aí fica mais fácil, é o que os pais tem feito, é o recurso que os pais tem usado ultimamente, é promotoria para assegurar os direitos dos filhos”.</p>

Fonte: TOLEDO, Escola Municipal Doutor Borges de Medeiros. **Projeto Político Pedagógico**. 2015. TOLEDO, Escola Municipal Tancredo Neves. **Projeto Político Pedagógico**. 2015.

Os relatos apontam a intersetorialidade como uma das dificuldades do processo de implantação da perspectiva da Educação Inclusiva. Tanto os encaminhamentos quanto os atendimentos demandam a intervenção de profissionais atuantes em outras políticas sociais do município; políticas estas que não acompanham o fluxo das necessidades dos alunos da educação especial. É importante observar o exemplo dado pelo profissional da escola B, que cita o Benefício de Prestação Continuada como uma necessidade de muitas famílias dos alunos com necessidades educacionais especiais, e ainda aponta que a política de assistência social, responsável por esta organização, não absorve esse público a contento. Por esta perspectiva, o processo da Educação Inclusiva garante o acesso, considerando que o aluno matriculado está inserido na educação regular, mas a permanência e qualidade do ensino ficam fragilizadas, pela falta de estrutura e articulação das políticas sociais no município para atender estes alunos. Tudo parece indicar que a centralidade da universalização da educação escolar, materializada na Educação Inclusiva, privilegia o acesso à educação regular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva se consolidou como uma política de Estado, no Brasil, no ano de 2008, no seio do fomento dessas iniciativas de universalização de acesso à educação. No Brasil, a população em geral, que não pertencia à oligarquia cafeeira, aos donos de bancos, aos profissionais liberais até os anos de 1930, do século XX, não ingressavam na escola primária. Esse fenômeno ocorreu de forma mais grave em relação aos deficientes, pois até o século XIX, eles não tinham acesso ao sistema educacional e um longo processo de construção desta política educacional teve curso no país até sua efetivação no campo legal.

Como parte das políticas sociais no país, a política de Educação Inclusiva também foi criada num movimento que atendeu as necessidades de um determinado momento histórico do desenvolvimento material da sociedade. Constatou-se nessa pesquisa que, no percurso de sua criação houve a presença e empréstimos de organismos internacionais multilaterais, que pressionavam os países menos desenvolvidos do globo com algumas exigências para inseri-los nas novas configurações da acumulação capitalista. Essa realidade, nos anos de 1990, permitiu pressão popular de grupos organizados contra a segregação dos movimentos que lutam pela inclusão das pessoas com necessidades especiais, em todos os seus âmbitos.

Tendo em vista as diversas nuances que abrigam o processo de construção histórica da perspectiva da Educação Inclusiva, especificamente no que tange a sua elaboração enquanto política social e educacional e sua implementação na realidade social a partir de instrumentos específicos que identificam esta perspectiva na realidade social esta pesquisa analisou, no período de 2008 à 2012, a implementação das salas de recursos multifuncionais, definidas na Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva nas escolas municipais de Toledo/PR,

De fato, a organização desta política seguiu os fundamentos e orientações presentes nos documentos que resultaram dos encontros produzidos pelos organismos internacionais multilaterais. Dentre estes documentos, destacou-se nesta pesquisa a Declaração Universal dos Direitos Humanos, considerando que o

conceito de direitos humanos empreendido pela declaração é o fundamento sob o qual se consolidou a necessidade de criar uma política para inclusão no campo da educação. Destacou-se também a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, e a exigência desses Organismos de universalizar a educação de base e/ou fundamental - dependendo dos países periféricos- como um representante da necessidade do próprio capital para inserir, os países mais pobres num mundo globalizado.

Sobre estas necessidades macrossociais, foram se estabelecendo meios de alcançar os objetivos fundamentais dos documentos em questão em cada realidade nacional. No Brasil, a forma de implementação da perspectiva da Educação Inclusiva foi prevista pelas legislações nacionais por meio de uma alteração instrumental dentro da própria educação especial. Os instrumentos que antes identificavam o sistema que atendia a educação especial foram substituídos por novos instrumentos que identificam a perspectiva da Educação Inclusiva, sendo o principal deles, o atendimento educacional especializado, realizado prioritariamente no interior das escolas, em contra turno escola nas salas de recursos multifuncionais ou em casos específicos, nos centros de atendimento especializados. Esse processo, de acordo com a orientação legislativa, deveria ser acompanhado por um aporte de recursos materiais, físicos e humanos necessários à tal proposta.

Sobre isso, a implantação da perspectiva da Educação Inclusiva no município de Toledo/PR ocorreu de fato mediante a implantação das salas de recursos multifuncionais. Dentre os anos de 2008 a 2012, o município passou a alterar progressivamente as classes especiais para as salas de recursos multifuncionais, alterando a funcionalidade deste recurso de atendimento dentro da escola.

Metodologicamente demonstrou-se que este processo de transição abriga dois planos, um formal e outro real. E, entre o plano formal (documentos) e o plano real (realidade social) a contradição se apresenta de forma muito característica, podendo haver divergências ou correspondências do plano formal para o plano real. Os dados coletados e analisados, documentalmente e pela observação do instrumento em questão, a sala de recursos multifuncionais, apontam que embora legalmente (nos Projetos Políticos Pedagógicos) a perspectiva da Educação Inclusiva foi identificada em ambos as escolas. Mesmo havendo as diferenças sócio econômicas e de características regionais do município, a observação participante

da implantação da sala de recursos multifuncionais aponta a ineficiência da política em questão no atendimento integral às necessidades de seu público.

Essa consideração pode ser observada, por exemplo, a medida que os documentos nacionais, como a própria Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e o Parecer CEB/CNE nº 13/2009, apontam para uma rede de atendimento educacional especializado, destacando o conceito de intersectorialidade para garantir a satisfação das necessidades dos alunos com necessidades educacionais dentro e fora da escola. Portanto, as características do público alvo envolvido demandam suporte para além das salas de recursos multifuncionais. No entanto, o que se observou é que, a sala de recursos multifuncionais, com todos os recursos materiais/metodológicos/físicos, está em funcionamento, mas a rede de apoio ainda é precária, o que faz com que o atendimento às necessidades dos alunos seja incompleto, lento e ineficaz.

Isto significa que a porta de entrada para a perspectiva da Educação Inclusiva, que é a sala de recursos multifuncionais, está em atividade. Entretanto, este instrumento é a porta de entrada para a política, para a inclusão na educação, é o que permite o acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais à educação regular.

Ora, o que o plano formal privilegia, seja dentro da escola por meio do projeto político pedagógico, seja em nível nacional por meio da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, em nível internacional por meio da Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, preconizam o mesmo o acesso. Embora todos os documentos ressaltem o acesso e a permanência na educação escolar, e a qualidade do atendimento realizado, a prioridade para o ingresso no país no mundo globalizado seria a universalização do acesso à educação de base e/ou fundamental. Considera-se que, os Organismos Multilaterais Internacionais objetivem nessas e em outras políticas sociais contribuir para a reprodução do capital, somente as lutas dos trabalhadores pode conquistar seus direitos ainda que precários ou mínimos, numa luta constante. Neste trabalho, minimamente são atendidas as necessidades de permanência e qualidade dos alunos com necessidades educacionais especiais na educação regular.

A reflexão apontou que o eixo central de todas as exigências feitas pelos organismos internacionais multilaterais de ajustes aos Estados e as políticas sociais aos países que contratavam empréstimos financeiros, supostamente ensejavam

universalizar o acesso aos bens sociais e materiais, para os povos dos países dependentes, aprofundando nessas sociedades o jogo da competição do capital num mundo globalizado, que somente favorece aos que controlam o capital internacional.

Portanto, pelas considerações acima descritas, se o plano formal privilegia o acesso à educação regular e o plano real dá as condições de acesso à política da perspectiva da Educação Inclusiva por meio da matrícula nas salas de recursos multifuncionais, ao contrário do que aparece nos dados coletados na observação participante nas falas dos profissionais envolvidos, para a realidade de implementação da perspectiva da Educação Inclusiva nas escolas municipais de Toledo/PR não há uma grande distância entre o plano formal e o plano real, mas ambos apontam para o mesmo caminho: dar condições de acesso.

Diante desta constatação, é necessário compreender que, embora a Educação Inclusiva seja de fato, uma inclusão perversa, como muitos autores conceituam, ela é um caminho necessário para o enfrentamento da própria exclusão na educação. A perspectiva da Educação Inclusiva precisa ser interpretada como resultado da luta de classes, que manifesta ao mesmo tempo os interesses de ambas as classes: é produto das reivindicações dos trabalhadores e atende a sua necessidade imediata de acesso à escola e instrumentalização da mesma para as necessidades dos alunos com especificidades educacionais, ainda que precários, e, manifesta os interesses da classe dominante.

De certo, ainda há inúmeras determinações na implementação da perspectiva da Educação Inclusiva nas escolas municipais de Toledo/PR que necessitam ser analisadas para compreensão de outras determinações pelas quais esse processo alcança esta realidade social. Sobre o exposto, diante dos inúmeros desafios para a efetivação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, destaca-se aqui a luta constante para garantir as possibilidades de permanência e qualidade do atendimento educacional especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais. Como enfrentamento à exclusão, lógica do próprio capital, como processo de auto negação, a luta por uma sociedade que rompa com essa lógica possa alcançar a própria inclusão, em todos setores da vida humana. Esta compreensão possibilita a reflexão sobre os limites, e como seu contrário, as possibilidades desta mesma política social no campo educativo, que continuará nos desafiando a realizar uma leitura para além da aparência sobre a política de inclusão no Brasil.

REREFÊNCIAS

BERTUOL, Claci de Lima. **Salas de recursos e salas de recursos multifuncionais: apoios especializados à inclusão escolar de alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais no município de Cascavel-PR.** Cascavel: Monografia, UNIOESTE, 2012.

BOSCHETTI, Ivanete; BEHRING, Elaine. **Política Social: Fundamentos e História.** 7.ed.São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Secretaria de Educação Especial. 2008.Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>.Acesso em: 06 jan 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos.** 1993. Disponível em:< <http://livros01.livrosgratis.com.br/me002599.pdf>>.Acesso em: 23 fev 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, Lei nº 9394/1996. 1996. Disponível em:<
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>.Acesso em: 09 jan 2015c.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil.** 1988. Disponível em:
<http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2015d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 13/2009 – Institui as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica.** Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf> Acesso em: 15 jan 2015e.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 02 de 11 de setembro de 2011 do Conselho Nacional de Educação.** Disponível em:<
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>Acesso em: 25 de jan de 2015f.

CARVALHO, Rosita Édler. **Dez anos depois da Declaração de Salamanca.** s/d.

DEITOS, Roberto Antonio. Estado, Organismos Internacionais e Política Social no Brasil. In: CHAVES, Marta; SETOGUTI, Ruth Izumo; VOLSI, Maria Eunice França (orgs). **A função social da escola: das políticas públicas às práticas pedagógicas.** Maringá: Eduem, 2011.

DEITOS, Roberto Antonio; XAVIER, Maria Elizabeth Sampaio Prado. Estado e política educacional no Brasil. In: DEITOS, Roberto Antonio; RODRIGUES, Rosa Maria. **Estado, desenvolvimento, democracia e políticas sociais.** Cascavel: EDUNIOESTE, 2006.

ENGELS, Friedrich. Barbárie e Civilização. In: **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 9.ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do estado capitalista: as funções da previdência e da assistência sociais**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política social**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FARIA, Lia Ciomar Macedo de; SOUZA, Donaldo Bello de. Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 925-944, out./dez. 2004.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil – ensaio de interpretação sociológica**. 3.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

FERREIRA, Júlio Romero. **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência**. 3.ed. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

FIORI, José Luiz. Neoliberalismo e políticas pública. In: **Os moedeiros falsos**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na idade clássica**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.

GREGÓRIO, José Renato Bez de. O papel do Banco Mundial da oontra reforma da educação superior no Brasil: uma análise dos documentos que precederam o Reuni. **Revista Trabalho Necessário**. N.14. 2012.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil – dos primórdios ao início do século XXI**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

LAPLANE, Adriana. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educação e Sociedade**. v. 27, n. 96, p. 689-715, out. Campinas, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para Todos**. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação Departamento de Metodologia de Ensino, Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade, LEPED/UNICAMP, 1993.

MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. In: **Revista Educar**. n. 23. p. 185-202. Curitiba: Editora UFPR, 2004.

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

MÉSZÁROS, Istévan. **A Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MOREIRA, Carlos José de Melo Moreira. Educação especial: uma análise sobre a concepção e o direito à educação em documentos nacionais e internacionais. In: **Anais do IV Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação**. Portugal: Porto, 2014.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **Ajuda externa e para a educação brasileira: Da USAID ao Banco Mundial**. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **As possibilidades da política: ideias para a reforma democrática do Estado**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. ONU, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração de Salamanca**. ONU, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. ONU, 1990.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação 02/03 – Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná**. Disponível em: <
[http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e/\\$FILE/_p8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30co_.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e/$FILE/_p8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30co_.pdf)> Acesso em: 09 de fev de 2015.

PEREIRA, Tania Maria Dahmer; VINAGRE, Marlize. **Ética e direitos humanos**. 2 ed. Brasília: CFESS, 2007.

RACHED, Gabriel. **As Políticas de Desenvolvimento do Banco Mundial no contexto das Transformações Internacionais**. Rio de Janeiro: Tese de Doutorado IE/UFRJ, 2008.

SANTIAGO, Andréia Maria O. Versiani. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira: grandes desafios. **Revista Desenvolvimento Social**. ANO?

SAWAIA, Bader. Exclusão ou inclusão perversa?. In: SAWAIA, Bader (Org). **As Artimanhas da Exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2010.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes Sociais e Hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LARA, Angela Mara de Barros. **Políticas para a educação**: análise apontamentos. Maringá: Eduem, 2011.

SOUZA, Flávia Daniele de. **Análise de projeto político-pedagógico**: o movimento em direção a uma escola inclusiva. Dissertação – Mestrado. Universidade Estadual Paulista - UNESP – “Julia de Mesquita Filho” Faculdade de Filosofia e Ciências. 2009.

TOLEDO, Secretária Municipal de Educação. **Documentos de Registro da Educação**. Toledo, 2012.

TOLEDO, Secretaria Municipal de Educação. **Lei Municipal nº 2.026/10**, Reestrutura o Sistema Municipal de Ensino. Toledo, 2010.

TOLEDO, Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação**. Toledo, 2009

TOLEDO, Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação**. Toledo, 2015.

TOLEDO, Escola Municipal Doutor Borges de Medeiros. **Projeto Político Pedagógico**. Toledo, 2015a.

TOLEDO, Escola Municipal Tancredo Neves. **Projeto Político Pedagógico**. 2015b.

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 9-29, nov. Campinas, 2001.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore. Refletindo sobre a noção de inclusão. In:SAWAIA, Bader (Org). **As Artimanhas da Exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2010.

WILHELM, Vandiana Borba; NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. Políticas de Inclusão Educacional: das práticas neoliberais à ação legal revolucionária. In: BORGES, Lilian Faria Porto; DEITOS, Roberto Antônio (Org.). Coleção: Sociedade, Estado e Educação. 1ed.Cascavel: EDUNIOESTE, 2012, v. , p. 207-234.

WILLIAMSON, John. Reformas políticas na América Latina na década de 80. In: **Revista de Economia Política**. São Paulo: Brasiliense, vol. 12, n.1 (45), p. 43-51, janeiro-março, 1992.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. A reforma do Estado e da educação no contexto da ideologia da Pós-Modernidade. In: **Revista Perspectiva**, vol.25,n.1,p.245-270, janeiro-junho, 2007.