



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
INCLUSIVA MESTRADO PROFISSIONAL EM REDE – PROFEI



FLÁVIA DE PAULA VIEIRA

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS À EDUCAÇÃO ESPECIAL NO
MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA, PR**

PONTA GROSSA

2022

FLÁVIA DE PAULA VIEIRA

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS À EDUCAÇÃO ESPECIAL NO
MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA, PR**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no Programa de Pós- Graduação em Educação Inclusiva PROFEI – UEPG, Área de Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr^a. Vera Lucia Martiniak.

**PONTA GROSSA
2022**

V658 Vieira, Flávia de Paula Vieira
As políticas educacionais voltadas à Educação Especial no município de Ponta Grossa, PR / Flávia de Paula Vieira Vieira. Ponta Grossa, 2022.
88 f.

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva Mestrado Profissional - Área de Concentração: Educação Inclusiva/ Políticas educacionais./Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lucia Martiniak Martiniak.

1. Inclusão.. 2. Educação inclusiva. 3. Políticas educacionais.. 4. Educação especial. I. Martiniak, Vera Lucia Martiniak. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação Inclusiva/ Políticas educacionais./Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. III.T.

CDD: 370.115



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

TERMO DE APROVAÇÃO

FLÁVIA DE PAULA VIEIRA

"A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA-PR"

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

Ponta Grossa 20 de dezembro de 2022.

Membros da Banca:

Profª Drª Vera Lucia Martiniak – PROFEI/UEPG
(Presidente)

Profª. Drª. Solange Aparecida Zotti - IFC
(Titular externo)

Profª. Drª. Rosana de Castro Casagrande - UEPG
(Titular interno)



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Aparecida Telles, Secretário(a)**, em 19/12/2022, às 14:16, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Vera Lucia Martiniak, Membro do Colegiado do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional**, em 16/03/2023, às 07:26, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **1261455** e o código CRC **F5B02D16**.

Dedico este trabalho ao meu Pai Sebastião de Paula Vieira

AGRADECIMENTOS

A Deus quem move a minha vida e a minha fé em continuar na busca do conhecimento.

A minha orientadora Prof.^a Dr.^a. Vera Lucia Martiniak, para além das contribuições de seus conhecimentos e sugestões na orientação desta dissertação. Sua paciência e sua amizade incondicional nos momentos difíceis dessa caminhada, me proporcionou motivação para continuar.

À Silvana de Fatima Travençoli do Carmo e Bruna Heloisa Inocência, colegas de mestrado, pessoas maravilhosas que encontrei nesta caminhada, a quem chamo de amigas, não só pelo o apoio, incentivo e dedicação na elaboração deste trabalho. Mas por percorrer toda essa trajetória com união e companheirismo, não me permitindo desistir, e perder a certeza que o sucesso e o conhecimento seria alcançado.

Ao grupo de todos colegas do Mestrado que desde o primeiro momento foi primordial para continuar diante de todas as dificuldades destes dois anos, e fica marcado na minha vida de mestranda nosso lema “Ninguém larga a mão de ninguém” e foi assim que vencemos, nós apoiamos, aprendemos juntos e às vezes nos desesperamos para além de nossas próprias lutas internas, realmente não foi fácil, mais não seria possível sem vocês.

Ao meu esposo Vicente Bereza que sabe o quanto, lutei para conseguir alcançar essa vitória por seu amor e sua compreensão, e principalmente por me suportarem meio ao estresse, quase não consegui, mas foi com sua coragem e apoio que mais esse título posso colocar na minha carreira.

Aos meus filhos que são o principal motivo de continuar lutando, agradeço por serem tão amáveis e me apoiarem, mas uma vez para que não desistisse.

As diretoras Ceres e Cristiane que participaram ativamente dessa construção, entendendo e apoiando na minha formação.

E por fim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a conclusão desta pesquisa, incondicionalmente agradeço por que sei que nosso mundo é feito de cores e cada gesto, cada contribuição, cada mão amiga fez surgir essa etapa.

Meu muito Obrigado!

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a análise da implementação das políticas educacionais no município de Ponta Grossa, PR. O estudo vincula-se ao Mestrado Profissional em Educação Inclusiva e integra a linha de pesquisa Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. As discussões a respeito dos princípios inclusivos têm se acentuado nas últimas décadas, bem como a luta pelo acesso à educação das pessoas com deficiência. Diante destas discussões presentes na sociedade brasileira e principalmente no âmbito da educação, buscou-se responder à seguinte questão: Como se deu a implementação dos princípios políticos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva no município de Ponta Grossa, PR? A opção pela pesquisa pelo viés histórico, parte do entendimento de que os movimentos da história e os múltiplos acontecimentos nos campos da economia, política e cultura do país, transformam a realidade da escola por meio dos sujeitos, do lugar e das políticas públicas educacionais impulsionadas pelos acontecimentos sociais. Assim, essa pesquisa, com uma abordagem histórica da educação inclusiva tem como objetivo geral: investigar a implementação dos princípios da educação especial na perspectiva da educação inclusiva no município de Ponta Grossa, PR. Os objetivos específicos são: contextualizar a implementação de políticas educacionais voltadas para os princípios da educação inclusiva no Brasil, a partir da década de 1990; compreender o processo de associação das propostas das políticas educacionais inclusivas do município de Ponta Grossa, PR; analisar o processo de implementação dos princípios da educação inclusiva no município de Ponta Grossa/PR, compreendendo essa realização por meio da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). O estudo parte do entendimento de que a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. Essa pesquisa caracteriza-se como qualitativa, documental e de natureza aplicada. Para o desenvolvimento da pesquisa documental foram analisados documentos nacionais e municipais que tratam especificamente da educação especial ou da educação inclusiva. Os resultados apontam que os documentos legais evidenciam a organização da EE no município; b) os documentos tem vários objetivos em comum no tocante ao PAEE e a importância da família; c) há destaque para a EE em sua abordagem inclusiva, evidente no uso dos termos criança com deficiência; d) conforme os documentos, a EE iniciou sua implementação no ano de 1994, em consonância com a PNEEPEI (2015); e) em relação a organização e rede de apoio destaca-se a parceria entre a SME e as redes especializadas; e por fim, em relação à finalidade da educação especial, alinhado ao paradigma inclusivo sabe-se que somente a formulação de uma legislação não garante a sua aplicabilidade, mas precisa ser colocada em prática.

Palavras-chave: Inclusão. Educação inclusiva. Políticas educacionais. Educação Especial

ABSTRACT

This research has as object of study the analysis of the implementation of educational policies in the municipality of Ponta Grossa, PR. The study is linked to the Professional Master's Degree in Inclusive Education and is part of the research line Special Education from the Perspective of Inclusive Education. Discussions about inclusive principles have increased in recent decades, as well as the struggle for access to education for people with disabilities. Faced with these discussions present in Brazilian society and mainly in the field of education, we sought to answer the following question: How was the implementation of the political principles of special education in the perspective of inclusive education in the municipality of Ponta Grossa, PR? The option for the research through the historical bias, starts from the understanding that the movements of history and the multiple events in the fields of economy, politics and culture of the country, transform the reality of the school through the subjects, the place and the educational public policies driven by social events. Thus, this research, with a historical approach to inclusive education, has the general objective: to investigate the implementation of the principles of special education from the perspective of inclusive education in the municipality of Ponta Grossa, PR. The specific objectives are: to contextualize the implementation of educational policies focused on the principles of inclusive education in Brazil, from the 1990s onwards; understand the association process of proposals for inclusive educational policies in the municipality of Ponta Grossa, PR; to analyze the process of implementing the principles of inclusive education in the municipality of Ponta Grossa/PR, understanding this achievement through the National Policy on Special Education (BRASIL, 1994) and the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (BRASIL, 2008). The study is based on the understanding that special education is a teaching modality that permeates all levels, stages and modalities, performs specialized educational services, provides resources and services and provides guidance on their use in the teaching and learning process in classes common in regular education. This research is characterized as qualitative, documental and applied in nature. For the development of documentary research, national and municipal documents that deal specifically with special education or inclusive education were analyzed. The results indicate that the legal documents show the organization of EE in the municipality; b) the documents have several objectives in common regarding the PAEE and the importance of the family; c) there is emphasis on EE in its inclusive approach, evident in the use of the terms child with disability; d) according to the documents, the EE began its implementation in 1994, in line with the PNEEPEI (2015); e) in relation to the organization and support network, the partnership between the SME and the specialized networks stands out; and finally, in relation to the purpose of special education, aligned with the inclusive paradigm, it is known that only the formulation of legislation does not guarantee its applicability, but it needs to be put into practice.

Keywords: Inclusion. Inclusive education. Educational policies. Special education.

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Especializado Educacional
AEI – Ambiente de Educação Inclusiva
APADEVI - Associação de Pais e Amigos do Deficiente Visual
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APROAUT - Associação de Proteção ao Autista
BU – Biblioteca Universitária
CADEME – Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental
CAPS - Centro de Atendimento Psicossocial
CCB – Centro de Ciências Biológicas
CDPH – Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff
CE – Coordenadoria de Estágio
CEB – Câmara de Educação Básica
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CESB – Campanha para Educação do Surdo Brasileiro
CFE – Conselho Federal de Educação
CIEP – Centro Integrado de Educação Pública
CMAEE - Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNER – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais
COJ – Centro de Orientação Juvenil
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CORDE – Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DPP – Departamento de Desenvolvimento e Potencialização de Pessoal
DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DJU – Diário da Justiça da União
EE– Educacionais Especiais
EPT – Educação para Todos

FEAP – Fundação Estadual de Assistência Psiquiátrica
FENAPAES – Federação Nacional das APAES
FPAS – Fundo de Previdência e Assistência Social
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
ISER – Instituto Superior de Educação Rural da Fazenda do Rosário
LBA – Legião Brasileira de Assistência
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MEC - Ministério da Educação e Cultura
NAPNEE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
NARC – National Association For Retarded Children
NEE – Necessidades Educacionais Especiais
NUCLEIC – Núcleo de Investigação do Desenvolvimento Humano
OEA – Organização dos Estados Americanos
ONU – Organização das Nações Unidas
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI – Plano de Desenvolvimento Individualizado
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEE – Política Nacional de Educação Especial
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PPP/PG - Parcerias Público-Privadas para o Município de Ponta Grossa PPPs - Parcerias Público-Privadas
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENEB – Secretaria Nacional de Ensino Básico
SEPLAN – Secretaria do Planejamento e Coordenação da Presidência
SESPE – Secretaria de Educação Especial SESu – Secretaria de Educação Superior
SINPAS – Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social SME - Secretaria Municipal de Educação
SME/PG - Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa SOE – Serviço de Orientação Educacional

SOP – Serviço de Orientação Pedagógica SPB – Sociedade Pestalozzi do Brasil
SPGM – Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais SRM (Salas de Recursos Multifuncionais)
TDA – Transtorno de Déficit de Atenção
TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEC NEP–Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades
TID – Transtornos Invasivos do Desenvolvimento
TRF – Tribunal Regional Federal
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância UFPR - Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I - AS POLÍTICAS VOLTADAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ASPECTOS LEGAIS E HISTÓRICOS	18
1.1 AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990.....	24
1.2 AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO GOVERNO DE LUIS INÁCIO LULA DA SILVA (2003-2010) E DILMA ROUSSEFF (2011-2016)	38
CAPÍTULO 2- A PERSPECTIVA INCLUSIVA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	44
2.1 A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....	52
CAPÍTULO 3 - A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA.....	56
3.1. O MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA E A REDE MUNICIPAL DE ENSINO....	63
3.2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA, PR.....	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
REFERÊNCIAS.....	79

INTRODUÇÃO

A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é um tema que está crescendo ativamente no Brasil ao que se refere a questões de caráter científico e legislativo. As discussões em torno do direito à educação e da inclusão das pessoas com deficiência que estão à margem do processo educacional ganhou destaque no Brasil, principalmente após a Constituição Federal de 1988 que garantiu direito à educação a todos e posteriormente, o Art. 208 o qual faz menção de que o Estado efetivará para com a Educação Inclusiva atendimento especializado em preferencialmente às redes regulares de ensino. Assim, em corroboração houve a promulgação da Lei nº 13.146/2015 – a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que proporcionou avanços na área da educação especial/inclusiva.

Estas discussões acerca da Educação Inclusiva, instigaram a refletir sobre a importância da inclusão escolar dos alunos com deficiência em participação dos professores de atendimento educacional especializado (PAEE), quando esta pesquisadora trabalhou voluntariamente em um lar de acolhimento infantil, para crianças vulneráveis. Nesse contexto, nasceu o interesse em ser professora alfabetizadora e por isso buscou o curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul –UFMS, no ano de 2011. Durante o percurso pessoal e acadêmico, houve muitos contratempos, até que no final de 2014 houve a mudança do Estado do Mato Grosso do Sul para o Paraná, quando os estudos no curso de Pedagogia foram retomados na Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG, no ano 2015. Após a conclusão do curso de Pedagogia, houve a contratação como professora regente na rede municipal de ensino do município, atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental durante aproximadamente dois anos.

A aprovação em concurso para a rede municipal de ensino deu-se em 2019, com a designação para atuar como professora na educação infantil durante o primeiro ano e, posteriormente, a remoção para o ensino fundamental, na qual permanece até o momento atual.

Deste modo, o contato com o mundo acadêmico e, posteriormente, com a realidade educacional aguçou o interesse em conhecer a Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, bem como pela formação na área jurídica, como

Bacharel em Direito (2006). Por isso, aliando os conhecimentos adquiridos no curso de Direito com os de Pedagogia, fomentou a preocupação em compreender como se dá a implementação de políticas educacionais, mais especificamente, como garantir o acesso e o direito à educação de todos os alunos e particularmente, das crianças com deficiência.

Ainda como professora, a temática relacionada às políticas educacionais despertou interesse no ano de 2019 como professora regente da turma de alfabetização (1º ano) de uma escola da rede municipal, composta por 28 crianças, sendo 5 delas crianças com transtornos e deficiências como Transtorno do Espectro autista-TEA, deficiência intelectual, deficiência física, Transtorno de Déficit de atenção e hiperatividade-TDAH e transtorno desafiador opositor-TOD. A deficiência por si é a incapacidade ou a ausência de funcionamento de um órgão.

O transtorno global do desenvolvimento-TGD inclui diferentes transtornos como espectro do autismo, transtornos psiquiátricos infantis, síndrome de Asperger, síndrome de Kanner e síndrome de Rett. Em termos de interação social, as crianças com TGD têm dificuldade em iniciar e manter conversas. O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) é um distúrbio neurobiológico de origem genética que se apresenta na infância e frequentemente persiste ao longo da vida do indivíduo. É caracterizada por desatenção, inquietação e impulsividade. O transtorno desafiador opositor (TDO) é um distúrbio caracterizado por padrões recorrentes de comportamento negativo. Eles geralmente visam figuras de autoridade na vida de uma criança, como pais, professores, familiares e outros adultos. Crianças com esse distúrbio têm pavor curto e comportamento agressivo. Com a aproximação da realidade escolar e a interação com a educação especial, surgiram as inquietações que perpassam a escola e o resultado dos determinantes históricos, políticos e curriculares que impactam a prática pedagógica dos professores.

Durante ano letivo de 2019 e diante das dificuldades enfrentadas no contexto escolar como a falta de professores concursados, problemas para possibilitar a horariedade semanal, alunos com dificuldades de aprendizagem e a necessidade de atendimento individualizado, fomentou o desejo de estudar e pesquisar sobre as políticas educacionais de educação especial no contexto nacional e movimentos pela defesa ao direito à educação, com o intuito de responder às lacunas e os motivos das dificuldades encontradas na educação básica na rede municipal de ensino.

Diante da prática na educação básica, surgiram os seguintes questionamentos pessoais identificados a partir de sua trajetória como professora: Quais foram as mudanças em relação à educação especial/inclusiva após a LDB? Quais são as visões históricas e políticas no decorrer do tempo na área da Educação Especial? Como foram planejadas as políticas públicas da perspectiva inclusiva?

Nesta direção, o problema central dessa pesquisa é: como se deu a implementação dos princípios políticos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva no município de Ponta Grossa, PR?

A opção pela pesquisa pelo viés histórico documental, parte do entendimento de que os movimentos da história e os múltiplos acontecimentos nos campos da economia, política e cultura do país, transformam a realidade da escola por meio dos sujeitos, do lugar e das políticas públicas educacionais impulsionadas pelos acontecimentos sociais.

Assim, essa pesquisa, com uma abordagem histórica documental da educação inclusiva tem como objetivo geral: investigar a implementação dos princípios da educação especial na perspectiva da educação inclusiva no município de Ponta Grossa, PR. Os objetivos específicos são: a) contextualizar a implementação de políticas educacionais voltadas para os princípios da educação especial no Brasil, a partir da década de 1990; b) compreender o processo de associação das propostas políticas educacionais inclusivas do município de Ponta Grossa, PR; c) analisar o processo de implementação dos princípios da educação inclusiva no município de Ponta Grossa/PR, compreendendo essa realização por meio da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Uma análise ainda preliminar a respeito da Educação Especial no município de Ponta Grossa, PR, indica que a secretaria municipal de educação só começou a trabalhar a temática a partir de 2005, optando por não definir uma política municipal própria de educação especial, mas recepcionar as propostas do Governo Federal.

Este estudo, parte do entendimento entre o comparativo da educação especial e educação inclusiva, no qual a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua

utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p.16).

Enquanto a educação inclusiva, por princípio, rejeita a exclusão de qualquer aluno, valorizando a contribuição ativa de cada um para a formação de um conhecimento constituído e partilhado sem discriminação (RODRIGUES, 2006). Para Mantoan, a inclusão provoca mudanças na perspectiva educacional, pois envolve professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (MANTOAN, 1997).

De tal forma, os princípios da educação inclusiva, dentre eles que toda pessoa tem direito à educação, pressupõe a construção de uma sociedade democrática e inclusiva.

O termo "educação inclusiva" foi uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado "Inclusão Social", que é posto como um novo paradigma, que implicaria na construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos. O movimento pela inclusão social, está atrelado à construção de uma sociedade democrática, na qual todos deverão conquistar sua cidadania, na qual a diversidade será respeitada e haverá aceitação e o reconhecimento político das diferenças. Trata-se em suma de um movimento de resistência contra a exclusão social que historicamente vem afetando grupos minoritários e que é caracterizado por movimentos sociais que visam à conquista do exercício do direito ao acesso a recursos e serviços da sociedade. (MENDES, 2010, p. 22).

Para tanto, as práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam romper com práticas tradicionais e segregadoras para assumir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa. "A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas crianças que desejam matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que uma determinada criança com necessidades especiais se ajuste à escola (integração)" (PACHECO, 2007, p. 15).

Para a realização desta pesquisa foi elaborado um levantamento da produção científica a respeito do tema "As Políticas Educacionais voltadas à educação especial no município de Ponta Grossa, PR", produzido no período de 2010 a 2021. Merece destaque o potencial contido nessas fontes, assim como a importância dos dados que se revelam para o pesquisador, os quais possibilitaram que informações imersas viessem à tona, permitindo captar fragmentos da história, bem como da história

regional e nacional. O levantamento da produção científica, a partir de teses e dissertações, torna-se um instrumento importante para o pesquisador, pois, permite conhecer a temática investigada, os objetivos e procedimentos metodológicos utilizados, assim como ser utilizado para fundamentar as discussões teóricas.

Os procedimentos metodológicos foram os seguintes: levantamento da produção científica no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), História da educação especial, Políticas Públicas educacionais do Brasil, Educação Especial e a Educação Inclusiva para as políticas educacionais voltadas para a educação especial ou educação inclusiva; organização e síntese dos dados em quadros e tabelas; elaboração do banco de dados com os seguintes indicadores: instituição, nome do(a) autor(a), título, ano de obtenção, palavras-chave, nome do(a) orientador(a), área de conhecimento e nível; leitura analítica das informações obtidas acerca da produção científica.

Os resultados do levantamento das produções indicam avanços no sentido de que no âmbito da educação a concepção da importância da participação e iniciativa de todos os profissionais envolvidos, aliado à implementação das políticas educacionais, é primordial para que mesmo a passos lentos, a inclusão continue avançando e torne-se uma realidade, principalmente devido ao fato de que o ambiente escolar é um espaço de fomento para que o desenvolvimento humano aconteça em sua forma mais ampla.(FONSECA, 2002)

Entretanto, é possível perceber uma lacuna entre os impulsos provenientes das políticas públicas que abordam a perspectiva de inclusão e a realidade a partir do que se observa no cotidiano escolar, no que concerne a um ensino para a diversidade, principalmente devido à falta de infraestrutura das instituições, o que expõe essa dialética entre história e política educacional para a inclusão. Além disso, as produções são muito diversificadas devido a amplitude do tema que engloba diversos aspectos relacionados às necessidades especiais dos indivíduos, que por sua vez variam bastante também.

Com o intuito de maior aproximação da realidade social, a pesquisa conta com uma abordagem qualitativa. Os procedimentos metodológicos, conforme Fonseca (2002), sustentam que a pesquisa provoca uma interação com o conhecimento, a realidade investigada e aproxima o entendimento, por isso o processo é inacabado.

Ao longo da pesquisa, o processo das sucessivas aproximações com a realidade, fornece a base para a intervenção no real. Segundo este autor, a pesquisa científica é o resultado desse processo, que tem como objetivo principal de resolver um problema, utilizando procedimentos científicos próprios, portanto a escolha do método da pesquisa é indispensável para um resultado satisfatório.

De acordo com as características da pesquisa, os métodos e caminhos deverão ser escolhidos, pois para José Filho (2006, p.64) “[...] o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos”.

Portanto, essa pesquisa caracteriza-se como qualitativa, documental e de natureza aplicada. Para o desenvolvimento da pesquisa documental são indispensáveis os documentos oficiais nacionais e municipais gerados historicamente, como a Constituição Federal de 1988, Lei nº 13.146/2015, Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Fonseca (2002, p. 32) argumenta que a pesquisa documental percorre os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, muitas vezes sendo de difícil diferenciá-las. Contudo, a pesquisa documental é entendida por Severino (2007, p.122) como: “[...] fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais.” Ou seja, tendo as tem as fontes diversas e disseminadas sem que antes tenham sido analisadas por pesquisadores.

O referencial teórico pauta-se em autores que abordam o contexto histórico e a formulação das políticas selecionados, tais como Saviani (2002; 2015); a discussão a respeito da inclusão e da educação inclusiva, como Mantoan (2011), Mendes (2013, 2017, 2020) , Januzzi (2004 ,2006,2012) e Mazzota (1996, 2005).

A organização deste trabalho contempla três capítulos e o produto educacional. No primeiro capítulo discute-se a trajetória histórica das políticas públicas de inclusão para educação especial, enfatizando a dimensão da implementação em vários momentos históricos e políticos do Brasil. Tais discussões centram-se na Constituição Federal de 1988, e nas legislações decorrentes dos acordos internacionais.

O segundo capítulo apresenta a história da educação especial e das políticas de inclusão no Brasil a partir da década de 1990, destacando as legislações importantes ao longo da história, como Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, e as legislações pertinentes que foram sendo implementadas.

No terceiro capítulo apresentam-se os procedimentos metodológicos e o Produto Educacional e sua descrição. O capítulo contempla as políticas públicas da educação especial na perspectiva inclusiva no município de Ponta Grossa, PR, com intuito de analisar o conjunto de políticas públicas que organizam a proposta educacional no Município.

CAPÍTULO I

AS POLÍTICAS VOLTADAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ASPECTOS LEGAIS E HISTÓRICOS

Neste capítulo, apresenta-se a trajetória histórica da política de inclusão na educação especial, destacando as dimensões de sua implementação em diversos momentos históricos e políticos do Brasil. Como uma abordagem fundamental para ajudar na compreensão das múltiplas dimensões envolvidas na análise e operacionalidade da política educacional.

A Constituição Federal - CF de 1988 garantiu o direito à educação aos brasileiros possibilitando a todos os indivíduos apresentado no enunciado do artigo 6º, mencionado como o primeiro dos direitos sociais: “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. (BRASIL, 1988). Na lei, o artigo 205 dispõe que

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, 1988).

Esse artigo é complementado com os princípios de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988), no qual Saviani (2011, p. 49) corrobora com a seguinte afirmação: “A proclamação da educação como direito foi se incorporando ao discurso dominante e, progressivamente, sendo também consagrada na ordenação legal”.

Deste modo, a CF (BRASIL, 1988) resume, na visão crítica de Saviani (2003), o compromisso político eminente, em garantir o acesso ao saber escolar a todas as pessoas. Num contexto histórico perceptível por altos índices de analfabetismo, semianalfabetismo com grandes desafios, não só de acesso, mas de permanência na escola, a Constituição Federal 1988 foi considerada o marco que inaugurou o período democrático conhecido como Nova República.

Nesse contexto, a Constituição Federal de 1988 garante à “pessoa portadora de deficiência¹”, no artigo 203 a assistência social, na qual tem por objetivos a

habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária. (BRASIL, 1988).

Para Kassar (2011) a CF anunciou a configuração de um novo estatuto jurídico para o país. Uma característica é o envolvimento da sociedade civil organizada e a ênfase nos direitos sociais e, principalmente, por ter estabelecido os princípios de descentralização e municipalização para a execução das políticas sociais, inclusive na educação, que passa a ser considerada como direito subjetivo. (BRASIL, 1988).

De acordo com Saviani (1983), na Constituição Federal a educação ficou subordinada à política exercendo de certa maneira sua função educativa, ou seja, a prática educativa subordinada à prática política, reduzindo a autonomia da educação. A constatação feita por Saviani nessa visão, e que é inerente aos dias atuais e desta forma, "[...] as relações entre educação e política se dão na forma de autonomia relativa e dependência recíproca" (SAVIANI, 1983, p. 92-93).

A Constituição Federal tratou com um discurso claro e inteligível no artigo 208 apresentado nesse enunciado. A norma legal adquiriu força nos parágrafos 1º e 2º deste mesmo artigo estabelecendo que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (§1º) e que “o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (§2º).

Sendo esse artigo e sua complexidade: 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, assegurando assim a educação enquanto direito garantido aos cidadãos.

Conforme Saviani (2003) é importante salientar a distinção entre a proclamação de direitos e a sua efetivação. Quando existe a implementação de um direito, antagonicamente, implementa-se um dever. Assim, quando a Constituição Federal (1988) proclamou a educação como um direito que é reconhecido como tal pelo Poder Público, a prior cabe esse poder toda a responsabilidade de provimentos e os meios para que o referido direito seja efetivado. Ainda, o motivo inerente

¹ Manteve-se o termo utilizado na legislação, porém com a utilização de aspas para indicar como as pessoas com deficiências eram designadas.

à constitucionalidade impôs o entendimento de que a educação é direito do cidadão e dever do Estado.

Por esse motivo para se concretizar o cumprimento a esse dever garantido, resultou grande consequência, o direito à educação, os principais países do mundo, Estados Unidos e a Europa, o diligenciaram a cumpri-lo, usando a segunda metade do século XIX, na implementação dos respectivos sistemas nacionais de educação, fundando um caminho capaz de produzir um efeito real para universalizar a escola básica, ou seja, a educação como direito.

Deste mesmo modo o artigo 208 da legislação aprimorou que esse dever do Estado terá sua efetivação mediante a garantia do inciso III que já faz a menção do atendimento educacional especializado aos “portadores” de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Ao analisar a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) pode observar a ampliação da questão dando ao aluno um destaque específico como atendimento, o tipo de atendimento e o lócus preferencial na rede regular de ensino (BRASIL, 1988)

Importante salientar e explicar o termo utilizado na Constituição Federal “portadores de deficiência” que foi readequado pela Organização das Nações Unidas em 2006. Lanna Júnior (2010, p.15) preconiza que, “[...] ao se organizarem como movimento social, as pessoas com deficiência buscaram novas denominações que pudessem romper com essa imagem negativa que as excluía”. E discorre:

Nesse sentido vale destacar a crítica do autor: A crítica do movimento a esses eufemismos se deve ao fato de o adjetivo “especial” criar uma categoria que não combina com a luta por inclusão e por equiparação de direitos. Para o movimento, com a luta política não se busca ser “especial”, mas, sim, ser cidadão. A condição de “portador” passou a ser questionada pelo movimento por transmitir a ideia de a deficiência ser algo que se porta e, portanto, não faz parte da pessoa. Além disso, enfatiza a deficiência em detrimento do ser humano. (LANNA JÚNIOR, 2010, p.15)

O termo passou a ser utilizado na expressão “pessoas portadoras de deficiência”, sendo incluído na Constituição Federal 1988, ainda nas constituições estaduais e demais leis e políticas pertinentes ao campo da deficiência, sendo inclusive, utilizadas por conselhos, coordenadorias e associações em seus documentos oficiais (LANNA JUNIOR, 2010).

Nada impede que a pessoa com deficiência tenha sua educação ministrada em escolas especiais ou em escolas comuns, isto é, que seja incluído na estrutura do ensino regular ou em turmas especiais. Deste modo, o artigo 208 inciso III representou

um avanço para a educação inclusiva no país, pois garantiu o atendimento dos deficientes na rede regular de ensino, quando isso for possível.

Dessa maneira, garantiu-se a educação como um direito de todas as pessoas, bem como a gratuidade do ensino público e obrigatoriedade do Ensino Fundamental, igualdade para as condições de acesso e permanência na escola.

No decorrer da história da educação o atendimento às pessoas com deficiências recebeu diferentes normativas, como pode ser visto no quadro abaixo:

Quadro 1– A educação no texto das Constituições Federais de 1824 a 1988 e o tratamento destinado às pessoas com deficiência

PERÍODO	TEXTO	REFERÊNCIA ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
Constituição Política do Império do Brasil de 1824.	A instrução primária é gratuita para todos os cidadãos, cita os locais de ensino e seus elementos (Art.179).	Não possuíam referência expressa no artigo 8, item 1 - incluídas entre os incapazes.
Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891.	A Educação é tratada nos artigos 34, 35, 72, de uma forma não muito clara e no Art. 83 ratifica o que foi afirmado na Constituição anterior.	Ao longo do tempo, termos como aleijado inválido.
Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934.	Menciona que a Educação é direito de todos (Art. 149), e na letra a do parágrafo único do Art. 150 diz que o Ensino Primário é integral e gratuito.	Incapacitado, defeituoso, desvalido.
Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937.	Continua a menção do Ensino Primário obrigatório e gratuito.	Excepcional
Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946.	Segue as mesmas orientações das anteriores, ou seja, a Educação é gratuita e obrigatória no Ensino Primário, e é um direito de todos	Pessoas com necessidades especiais

Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.	Continua mencionando que a Educação é um direito de todos e que o ensino dos 7 aos 14 anos é obrigatório e gratuito. A Constituição de 1967 sofreu uma nova redação em 1969 pelos ministros militares no exercício da Presidência da República,	Pessoas com necessidades especiais
Constituição da República Federativa do Brasil de 1967	Emenda Constitucional Nº 1/1969 (BRASIL, 1969), rece a palavra excepcional para o educando com deficiência em seu art. 175 no Título IV da Família, da Educação e da Cultura. Emenda Constitucional Nº 12/1978 (BRASIL, 1978) alterou a Constituição Federal vigente na época, assegurando aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica. (artigo único)	Deficiências físicas ou mentais até 1971 Emenda Constitucional (12/78) foram usados para designar as pessoas com deficiência
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.	Amplia a questão da educação especial destacando seu alunado, o tipo de atendimento e o lócus preferencial. Isso é tratado no item III do Art. 208	Pessoas com deficiência

Fonte: Adaptado de Lucato Sigolo; Bessa Rebello Guerreiro; Silva da Cruz (2010, p.176).

Assim, a expressão “pessoa com deficiência” foi adotada, em 2006, pela Organização das Nações Unidas (ONU) na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Portanto, o lema “nada sobre nós, sem nós”, representa a participação e envolvimento das pessoas com deficiência em toda a temática inerentes a esses.

A adoção do conceito social de pessoa com deficiência se tornou reivindicação principal desse público perante a ONU, que fez constar na alínea “e” do Preâmbulo da Convenção Internacional uma das motivações que consagraria a evolução conceitual em questão:

Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. (BRASIL, 2009a)

O objetivo da Convenção foi promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009a).

Além disso, a Constituição Federal (1988) fomentou e embasou a discussão sobre as relações entre Estado e educação tendo como eixo as políticas para educação e seu financiamento. Discorre-se no artigo 213 que os recursos públicos serão destinados às escolas, podendo ainda ser destinados a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, com finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros à educação.

Na visão de Saviani (2003) o papel da educação é garantir o acesso a esse bem cultural que "[...] integra o conjunto dos meios de produção" (SAVIANI, 2003, p. 143), o que fundamenta que a socialização do conhecimento passa a ser uma ação política, pois em toda sociedade que se democratiza surge a necessidade de difundir o conhecimento às diferentes camadas sociais.

Desta forma, o conhecimento é primordial tanto para a formação do cidadão para a sua inserção no mundo de trabalho quanto para o mercado de bens de consumo. Assim, Saviani (1983) antes mesmo da Constituição Federal de 1988 ser implementada o conceituou que a educação exerce essa função política:

A importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É, pois, realizando-se na especificidade que lhe é própria, que a educação cumpre sua função política. [...] [por outro lado], ao se dissolver a especificidade da contribuição pedagógica anula-se, em consequência, a sua importância política (SAVIANI, 1983, p. 92)

Assim, o artigo 208 que aborda a educação básica² obrigatória e gratuita dos 4

² A Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009, ampliou a obrigatoriedade até os dezessete anos. 4 aos 17 anos, dispôs a afirmação da garantia como dever do Estado o "atendimento

educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Corroborando nos artigos 205 e 206, com a afirmativa de modo recíproco que, “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

Com tudo isso a efetivação dos direitos da cidadania às crianças, adolescentes, jovens e adultos é responsabilidade do Estado brasileiro, mediante competências específicas dos entes federados, em um regime federativo (BRASIL, 1988). Assim, “se os anos de 1980 foram classificados, do ponto de vista econômico, como a ‘década perdida’, no campo da educação estes anos se configuraram como uma década de importantes ganhos” (SAVIANI, 2013, p. 216). Sendo que a aprovação da Constituição Federal finaliza uma década de grande mobilização e de conquistas no campo educacional.

1.1 AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

Os anos de 1990 foram marcados pela implantação de medidas neoliberais, cenário no qual grandes perdas sociais foram registradas, no sentido oposto que indicava a Constituição Federal de 1988 (SAVIANI, 2013). Sua promulgação em um período de avanço do neoliberalismo em países como Inglaterra, Estados Unidos, Austrália e Chile, cuja premissa é o recuo do papel do Estado, especialmente em relação às políticas sociais (KASSAR, 2019), resultou em neutralizar muitas das conquistas inscritas no texto constitucional, com a adesão do país às diretrizes econômicas e políticas do pensamento neoliberal (SAVIANI, 2013).

Harvey (2008) compreende o neoliberalismo como uma teoria pautada em práticas político-econômicas que propõem o bem-estar humano a partir da capacidade empreendedora individual, em um regime pleno de propriedade privada, livre mercado e livre comércio, o que implica na tríade da desregulação, privatização e retirada do Estado da ordem econômica.

A partir da década de 1990, o Brasil iniciou a adequação da organização do mercado mundial globalizado na expansão do modelo econômico capitalista. Essa organização refletiu-se no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), por meio

do constante discurso sobre a modernização da economia e aumento das críticas à ação direta do Estado, principalmente nos setores de proteção social (KASSAR, 2010).

Na mesma linha de tendência, no governo seguinte de Fernando Henrique Cardoso (1994- 1998; 1998-2002), assumiu o discurso da construção de uma terceira via, por meio da aprovação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (BRASIL, 1995). Nessa reforma, setores importantes como a educação e a saúde deveriam ter como corresponsáveis o “terceiro setor”, por meio da ação das instituições públicas não estatais. Para Peroni (2013) o terceiro setor é uma das alternativas propostas pela Terceira Via, pois o Estado deixa de ser o principal executor das políticas sociais para que o conteúdo mercantil possa, por meio das parcerias, aprofundar a lógica de mercado nas políticas públicas, “qualificando-as”.

Conforme Kassar (2018), no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) abordou-se o direito à escolarização para os alunos da educação especial. Houve a implantação de espaços públicos e acordos com instituições privadas para garantir o que se chamou de rede de serviços prestados a educandos excepcionais, sendo esse em qualquer espaço considerado educacional que não possui especificação nem determinação específica, ou seja, escolas ou classes especiais ou comuns.

Enquanto isso no âmbito internacional a propagação da política de educação inclusiva aconteceu em meio a macropolítica, ou seja, visavam lucro em cima de suas atividades, que sustentaria as demandas da reorganização internacional do trabalho que enalteceu a formação escolar ao menos básica (MENDES, 2010).

As experiências de alguns países da Europa e dos Estados Unidos que implementaram políticas voltadas para educação inclusiva deu-se a partir dos movimentos sociais de luta pelos direitos da pessoa com deficiência, aliados à luta e defesa pela universalização do ensino básico; firmados por meio de acordos internacionais (MENDES, 2010).

Em consonância com Mendes (2010), a existência do discurso de esperança na política educacional brasileira no início dos meados da década de noventa que marcou esse momento histórico com os direitos sociais conquistados na Constituição Federal de 1988, deu-se ênfase na universalização do acesso, abrindo ao mesmo tempo espaço ao projeto neoliberal que tinha a promessa do país ingressar na era da modernidade por meio da reforma do Estado. Desde a sua promulgação a constituição

deu início a onda de reforma no sistema educacional, que apresentou inúmeras ações governamentais que pretendiam, por meio de um argumento da urgência de atingir a equidade, traduzida pela globalização do acesso a todos à escola, e à qualidade do ensino.

Diante dessa circunstância iniciaram-se alterações nos anos de 1986 e 1987 com a alteração do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) para Secretaria de Educação Especial (SESPE), sendo criada a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, sendo um órgão autônomo diretamente subordinado à Presidência da República. O órgão tinha como objetivos a elaboração de planos, programas e projetos subsumidos na Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; opinar sobre os acordos, contratos ou convênios firmados pelos demais órgãos da Administração Pública Federal e, promover e incentivar a divulgação e o debate das questões concernentes à pessoa portadora de deficiência, visando à conscientização da sociedade (BRASIL, 1990).

Para Mazzotta (1999), estabelecem-se as atividades e medidas que se referem às pessoas “portadoras de deficiências” para a prestação de apoio técnico e financeiro a instituições públicas e privadas. A portaria também definiu que a Educação Especial era parte integrante da educação regular e visava proporcionar o pleno desenvolvimento das potencialidades dos educandos com necessidades especiais.

Nota-se neste instrumento um certo avanço, especialmente ao nível conceitual, quanto à caracterização das modalidades de atendimento e da clientela a que se destina. [...] Aparece aí, pela primeira vez, a expressão “educando com necessidades especiais” em substituição à expressão ‘aluno excepcional’. (MAZZOTTA, 1999, p. 75-76)

Desta portaria resultou o “Plano Nacional de Ação Conjunta para Integração do Deficiente” proposto pelo Comitê Nacional de Educação Especial, nomeado por José Sarney (1985-1990). Ainda em conformidade com esse comitê no seu relatório “[...] além de alegar o pouco crescimento da educação especial [...] também declarava que não havia integração com as secretarias de educação estaduais e que a procura de integração da LBA/MPAS limitou-se ao repasse de verbas para compra de serviços à comunidade” (JANNUZZI, 2004, p. 163).

Kassar (2019) percebe que durante a abertura política, o Estado brasileiro propôs a implementação da mudança organizacional para as políticas de atendimento a pessoas com deficiência nas áreas de saúde, assistência e educação que até então se concentravam nas práticas das instituições especializadas na educação de pessoas com deficiência. Desta maneira, o principal objetivo da CORDE era implementar uma política integrada voltada para pessoas com deficiência, essas alterações propiciam sobretudo implementar direitos sociais para pessoas com deficiência.

Além disso, procurava diferenciar também os gastos e as formas de atuação de diferentes órgãos públicos. Como preconiza Mazzotta (1996, p. 108), tal política “[...] se dirige às pessoas portadoras de deficiência e não aos "excepcionais" ou à clientela da educação especial” e a este respeito,

Jannuzzi (2004) destaca que o surgimento da CORDE como sendo a primeira instância em que se dá a representação de organizações sociais de pessoas com deficiência. Por existir nesse mesmo momento da criação da CORDE e da SESPE uma tensão no interior do Estado entre interesses vinculados ao uso da designação “excepcionais” e interesses ligados vinculados ao uso da designação “pessoas portadoras de deficiência”. (JANNUZZI, 2004, p. 167-168)

Com base no discurso de democratização e da inclusão social, pautada por discussões internacionais e, principalmente, pela divulgação dos documentos internacionais três declarações foram promulgadas como marco importante para história das pessoas com deficiências no Brasil:

Em 1990 a Declaração de Jomtien, também chamada Declaração Mundial de Educação para Todos, teve como objetivo “[...] satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos [...] e o esforço de longo prazo para a consecução deste objetivo pode ser sustentado de forma mais eficaz, uma vez estabelecidos objetivos intermediários e medidos os progressos realizados.” (UNESCO, 1990),

Dessa maneira, os países participantes foram incentivados a elaborar Planos Decenais, em que as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas (UNESCO, 1990). No Brasil, o Ministério da Educação divulgou o Plano Decenal de Educação Para Todos para o período de 1993 a 2003, elaborado em cumprimento às resoluções da Conferência. (NOZU, ICASATTI E BRUNO, 2017).

A Declaração de Jomtien (1990) forneceu definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa. (UNESCO, 1990).

Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, os países participantes assinaram a declaração e se propuseram a promover transformações nos sistemas de ensino, com objetivo de garantir a inclusão e a permanência de

todos na escola, assegurar o direito à educação para todos e a necessidades Básicas de Aprendizagem (NOZU, ICASATTI E BRUNO, 2017).

Em 1994 a Declaração de Salamanca foi um compromisso firmado entre as nações do mundo todo para uma Educação para Todos Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais tendo o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, financiadoras internacionais, especialmente as responsáveis pela Conferência Mundial em Educação para Todos, UNESCO, UNICEF, UNDP e o Banco Mundial, reconhecendo a urgência da educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino com a cooperação das agências internacionais (NOZU, ICASATTI E BRUNO, 2017).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) adotou o termo “necessidades educacionais especiais” para os seus alunos, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Além disso, estão incluídas as crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e trabalhadoras, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos ou marginalizados.

A Declaração de Salamanca adverte que frente ao alto custo em manter instituições especializadas as escolas comuns devem acolher todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Dois anos mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 – LDBEN/96 – foi promulgada, propondo em seu enunciado a adequação das escolas brasileiras para atender a todas as crianças no discurso de inclusão escolar.

Os registros e apontamentos da UNESCO apresentam à tona preocupações de ordem econômica direcionando as proposições acerca do atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, como também registradas na década de 1970, por ocasião da implantação do CENESP. (KASSAR, 2011)

Em 1999 a Declaração da Guatemala elaborada na Convenção da Organização dos Estados, promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Artigo I Para os efeitos desta Convenção, entende-se por:

Deficiência O termo "deficiência" significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.

O acordo firmado pelo Brasil na Guatemala resultou na promulgação do Decreto Nº. 3.956/2001, que afirmou que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas; e definiu o princípio a discriminação com base na deficiência toda diferenciação, exclusão ou ainda restrição que possa impedir ou anular os direitos humanos e suas liberdades fundamentais. Recomendou tratamento igualitário, sendo necessário garantir direitos iguais de participação, de aprendizagem, de trabalho, entre outros (NOZU, ICASATTI E BRUNO, 2017).

Os países signatários das Conferências passaram a elaborar as políticas de acordo com seus princípios, o Brasil seguindo na ratificação dessas permeou sua legislação por meio das declarações internacionais, assim, os documentos nacionais da Educação Inclusiva foram promulgados para atender os acordos firmados nas convenções.

Esses documentos repercutiram internamente na implementação de um conjunto de políticas sociais, com narrativas do discurso de “educação inclusiva” que passou a circular no país, de modo que os profissionais que trabalhavam na Educação Especial começaram, aos poucos, a valer-se do termo inclusão em substituição de integração. Mudança essa que acontece em muitos países do mundo.

Deste modo os termos usados “educação inclusiva” e “educação especial” são acréscimo da ideologia da normalização que teria ganhado o mundo desde a década de 1970. No Brasil os termos deste paradigma surgiram nos anos de 1980

(JANNUZZI, 2004).

Ainda na década de 1990, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei Nº 8.069, reafirmou o direito de todos à educação e apontou, em seu artigo 55, a obrigatoriedade dos pais e/ou responsáveis de matricularem seus filhos na rede regular de ensino (BRASIL, 1990b). O Estatuto da Criança e do Adolescente estabeleceu que:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, 1990).

Visivelmente ambos os dispositivos legais, a Constituição Federal 1988 e o Estatuto da Criança e do adolescente - ECA (BRASIL,1990) preponderaram a redução das várias maneiras de exclusão, das desigualdades de oportunidades, para além disso, na área da educação defendeu a permanência da criança com deficiência nas escolas públicas e privadas.

Com a elaboração e a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, por meio da Lei Nº. 8.069/1990. Ordenamento legal que substituiu o caráter assistencialista corretivo e repressivo das ações socioeducativas introduzindo uma concepção de proteção integral direcionada às crianças e aos adolescentes. Identifica e renova os dispositivos constitucionais em vigência relacionados à condição de sujeitos de direitos das crianças e dos adolescentes, a sua condição inerente de desenvolvimento, especificidade e subjetividade e ainda a necessidade de ser considerada preeminência plena e integral nas políticas públicas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (BRASIL, 1990) colaborou para uma nova disposição organizacional das políticas, que conseguiram ser agrupadas em políticas sociais básicas, políticas assistenciais e programas de proteção especial para crianças e jovens em circunstâncias especialmente difíceis.

Em 1990 ocorreu a reforma administrativa com a extinção da Secretaria de Educação Especial (SEESP) e a mudança para de denominação para Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB) que ficou responsável em implementar a política de educação especial. Apesar das mudanças nos

nomes e no estatuto, Cenesp-SEESP, e depois a SEESP, este órgão até a década de noventa se caracterizou: “[...] pela centralização do poder de decisão e execução, por uma atuação marcadamente terapêutica e assistencial ao invés de educacional, dando ênfase ao atendimento segregado realizado por instituições especializadas particulares” (MAZZOTTA, 1990, p.107).

A Lei Nº 8.069/1991 passou a garantir o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição. O ECA no Art. 5º garantiu que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão [...]” (BRASIL, 1990).

Com a promulgação do Estatuto da Criança e adolescente (ECA) dentro dessa base legal ocorreu a promoção da criança e ao adolescente cidadãos de direitos, usado para instrumentalizar as garantias dos direitos, configurando como responsabilidade social. Importante salientar que o ECA (BRASIL, 1990) marcou a história do Brasil, como uma legislação que zela pelos direitos essenciais à vida da criança e do adolescente. O Estatuto discorre que a educação pública de qualidade tem incumbência de promover “o respeito aos direitos e liberdades” de caráter universal, a realidade social, em suas diferentes manifestações de crises e violências.

Contraditoriamente nas discussões internacionais e nacionais da inclusão escolar em escolas regulares, o Ministério da Educação (MEC) se posicionou de maneira contrária e publicou em 1994 a Política Nacional de Educação Especial que orientou o processo de “integração instrucional”. Em termos de inclusão escolar, o texto foi considerado um atraso, pois esse “[...] procedimento que permitiria que o acesso às classes comuns do ensino condicionando somente as crianças com deficiência que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19).

Sendo assim, essa política excluiu a maioria dos alunos com deficiência do sistema regular de ensino, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial. Essa afirmativa legal condiz na reafirmação dos pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem. Enfim, essa política não provocou nenhuma mudança

ou uma nova reformulação das práticas educacionais para valorizar os diferentes potenciais de aprendizagem dos alunos incluídos no ensino regular.

A Política Nacional de Educação Especial enumerou as ações relativas à formação, o documento destacou a parceria com organizações não governamentais “representativas dos diversos segmentos” (BRASIL, 2002, p. 16). Também destacou as instituições privadas-filantrópicas que surgiram como a reafirmação de premissas que caracterizam fortemente a Política Nacional de Educação Especial de 1994 (BRASIL, 1994), pois se tratou de uma perspectiva de ação pública presente em grande parte das metas e diretrizes propostas por aquele documento histórico.

As diretrizes da Política Nacional de Educação Especial de 1994 discorre sobre o “[...] ingresso do aluno portador de deficiências e de condutas típicas em turmas do ensino regular, sempre que possível” (BRASIL, 1994, p. 49). Ao se referir à educação especial, no plano conceitual, o texto indica que esta área “[...] fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado” (BRASIL, 1994, p. 17). Portanto, prevaleciam as ideias de processualidade, parceria com o setor privado e proposições que estavam embasadas nas limitações dos alunos com deficiência.

A publicação do documento em 1994 (Política Nacional de Educação Especial) orientou o processo de integração instrucional e condicionou o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. (MEC/SEESP, 1994, p.19).

Para Kassir (2011) não se pode desprezar ao analisar a Política Nacional de Educação Especial os movimentos em prol de situações menos segregadoras para as pessoas com deficiências, sendo necessário julgar a implantação da política de educação inclusiva por meio da análise do contexto complexo das políticas sociais nas sociedades capitalistas.

No Brasil e em sua história, a relação estabelecida na legislação entre poder público, instituições privadas e rede de ensino, no que se refere às responsabilidades no atendimento de alunos com deficiências, tem característica como sendo um complemento de ações. De acordo com Kassir (2011, p.19) “[...] sem superposição de serviços: os grupos privados, como as Sociedades Pestalozzi e as Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), responsabilizaram-se pelo atendimento aos alunos mais comprometidos e as classes especiais públicas atenderam a

população menos comprometida”.

A relação existente na assistência dos atendimentos e acompanhamento resultaram que as instituições especializadas assumissem o papel principal, ou seja, a posição de atores principais na Educação Especial brasileira. (KASSAR, 2011).

O Ministério da Educação analisou o período de 1994 a 2002 e emitiu o documento “Política e Resultados Educação Especial, 1995-2002”. O texto compreende um conjunto de apreciações e premissas que apontam uma tendência predominante e apresenta a seguinte afirmação: “A educação inclusiva exigiu uma mudança radical na política educacional e demandou uma completa reestruturação nas ações de gestão e nas ações educacionais de todo o sistema.” (BRASIL, 2002,

p. 12). Baptista (2019) dá ênfase na filantropia privada, que segundo ele é uma reafirmação dos pressupostos que caracterizam fortemente a Política Nacional de Educação Especial de 1994, pois é a visão de ação pública apresentada na maioria dos objetivos e diretrizes. Assim, a expansão desencadeada por esta análise em 2002 se concentrará na combinação de esforços entre os setores público e privado, como historicamente ocorreu até aquele momento (BRASIL, 1994).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, criou um capítulo próprio (Capítulo V) para discutir a educação especial. Conforme Ferreira (1998) a LDB contém um capítulo exclusivo para a educação especial que parece relevante para uma área tão pouco contemplada, historicamente, no conjunto das políticas públicas brasileiras. O relativo destaque recebido reafirma o direito à educação, pública e gratuita, das pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades. Nas leis 4.024/61 e 5.692/71 não se deu importância para essa modalidade educacional. Em 1961, destacou-se o descompromisso do ensino público; em 1971, o texto apenas indicava um tratamento especial a ser regulamentado pelos Conselhos de Educação - processo que se estendeu ao longo daquela década.

Importante mencionar que desde os tempos coloniais as legislações educacionais brasileiras têm origem no Poder Executivo, por esse motivo eram nomeadas com o nome da autoridade que deu iniciativa ao seu encaminhamento. Assim, divergente desse fato histórico, no caso da LDB (BRASIL, 1996) o projeto que deu origem partiu da iniciativa da comunidade educacional que se mobilizou fortemente para garantir e assegurar, na Constituição e, em seguida, na LDB, suas

propostas para a organização da educação.

Diferentemente, o projeto que deu entrada na Câmara dos Deputados em dezembro de 1988, por iniciativa do deputado Octávio Elísio, foi fundamentalmente o texto do artigo publicado em julho desse mesmo ano na Revista da Associação

Nacional de Educação (ANDE) (SAVIANI, 1988). Por se tratar de uma proposta que pretendia fixar as linhas mestras de uma ordenação da educação nacional, orgânica e coerente.

Na LDBEN o Capítulo V, trata especificamente da Educação Especial entendendo-a como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos “portadores” de necessidades especiais. (BRASIL, 2005). Garante ainda, a oferta de serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. (BRASIL, 2005). O atendimento educacional poderá ser realizado em classes, escolas ou serviços especializados, considerando as condições específicas dos alunos e quando não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 2005, p. 25).

Entretanto, Mendes (2010, p. 106) pondera que “[...] os poucos alunos com necessidades educativas especiais que têm tido acesso a algum tipo de escola não estão necessariamente recebendo educação apropriada”. A autora repreende que apesar da situação da falta de profissionais qualificados e recursos, outro fator contrário à Educação Inclusiva é a política neoliberal, que preconiza a privatização em detrimento dos serviços públicos. Sendo assim, incentiva a continuidade de instituições filantrópicas para o atendimento à pessoa com deficiência e minimiza o papel do Estado.

O governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002) iniciava seu governo logo após a divulgação da Política Nacional de Educação Especial de 1994 (PNEE), que descrevia as modalidades: “atendimento domiciliar, classe comum, classe especial, classe hospitalar, centro integrado de educação especial, escola especial, oficina pedagógica, professor de ensino itinerante, sala de recursos e sala de estimulação precoce para atendimentos educacionais especializados.” (KASSAR 2018, p.54)

Essas considerações conduzem à análise de como a inclusão social passou a demonstrar muito interesse pelos governos brasileiros. Uma vez que no primeiro

Plano Plurianual (PPA) Brasil em Ação (1996-1999), ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, políticas sociais foram desenvolvidas com o propósito evidente de combater a pobreza e de promover a justiça social. Nessa perspectiva, o compromisso à universalização da educação obrigatória ganhou centralidade, aliançada à ideia de associação entre escolaridade e combate à pobreza. (KASSAR,2018).

No decorrer do ano 2000, esse posicionamento deu início a mudanças quando o governo brasileiro, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010), passou a implantar uma política denominada de “Educação Inclusiva”. Forçado a oferecer atendimento aos alunos que possuem deficiências, desde 2003 o Governo Federal seleciona pela matrícula das crianças com deficiências em salas comuns de escolas públicas, acompanhado (ou não) de um atendimento educacional especializado, preferencialmente na forma de salas de recursos multifuncionais. (KASSAR, 2019).

Além disso, esse pressuposto permaneceu nas agendas dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010). No primeiro mandato, a inclusão social foi apresentada no Plano Plurianual- PPA (2004-2007) como Estratégia de desenvolvimento de longo prazo (BRASIL, 2004, p. 17). Em relação à educação, o objetivo foi de “[...] ampliar o nível e a qualidade da escolarização da população, promovendo o acesso universal à educação.” (BRASIL, 2004, p. 34)

Entretanto, no segundo mandato, o Plano Plurianual-PPA (2008-2011) com inclusão social e educação de qualidade definiu três eixos principais: crescimento econômico, agenda social e educação de qualidade (BRASIL, 2007, p. 1), com o objetivo acelerar o crescimento econômico, promover a inclusão social e reduzir as desigualdades regionais.

No governo Dilma Rousseff (2012-2015), o Plano Mais Brasil, Mais desenvolvimento, Mais igualdade, Mais participação (BRASIL, 2011), do governo deu continuidade às ações de mitigação da pobreza e de aumento da participação social (KASSAR, 2019).

Pode-se afirmar que os governos partilharam algumas particularidades e aspectos, tendo como foco a legalização do conjunto de direitos humanos, com a elaboração dos Planos Nacionais na Política Nacional de Educação Especial Brasileira dos Direitos Humanos (PNDH), reiterando os compromissos com as garantias sociais e civis, especialmente às pessoas em situação de desigualdade e

exclusão social, em um país territorialmente desigual, do ponto de vista econômico, político, social e cultural. (KASSAR, 2019).

O Estado passou a permitir que organizações privadas ultrapassassem seus limites de atuação, ou seja, sua permeabilidade entre Estado e organizações privadas mercantis e não mercantis, no estabelecimento das ações no campo social. Essa permeabilidade apresentou diversas nuances, de maneira que nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), o Estado apresentou um papel de impulsionador do desenvolvimento e entregou sua responsabilidade para o setor público não estatal na execução das políticas sociais, como estratégia de publicização (BRASIL, 1995).

Nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff, o Estado foi defendido como protagonista da ampliação da cidadania, mas, enfatiza-se que, nesse papel, estão incluídas ações de complementaridade das organizações mercantis e não mercantis da sociedade, o que implicou a afirmação da dimensão público-privada nas ações governamentais brasileiras (KASSAR, 2019). Como organizações não mercantis, instituições especializadas de educação especial privado-assistenciais possuem lugar garantido nas proposições das políticas educacionais, seja na organização gerencial dos governos de Fernando Henrique Cardoso, seja no Estado como protagonista apresentado nos planos dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff.

Nos anos finais do governo de Fernando Henrique Cardoso foram aprovadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB Nº 2/2001. As diretrizes garantem a matrícula de todos os alunos nos sistemas de ensino, “[...] cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. (MEC/SEESP, 2001).

Ainda nesse período foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 10.172/2001, que definiu que o objetivo da política de inclusão escolar era principalmente a “[...] garantia do acesso aos conteúdos básicos que a escolaridade deve proporcionar a todos os indivíduos” (BRASIL, 2001, p. 8) e de modo a “eliminar a cultura de exclusão escolar” (BRASIL, 2001, p.16), pois, isso seria um grande avanço que a década da educação poderia produzir para a construção de uma escola inclusiva (BRASIL, 2001).

Buscando cumprir as metas propostas no PNE (2001-2011), foram elaboradas leis e decretos que procuraram garantir os direitos das pessoas com deficiência. Dentre as ações encontram-se: a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece diretrizes para a formação de professores da Educação Básica; a Lei nº 10.436/02, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e a Portaria nº 2.678/02 que aprovou normas para uso, ensino, produção e difusão do braille em todas as modalidades de educação.

Além de garantir uma escola inclusiva é necessário formar professores preparados para a diversidade. Assim, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2002, que definiu que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que fossem garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. Já a Portaria nº 2.678/02 aprova diretrizes e normas para o Sistema Braille, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Essas ações foram tomadas no decorrer do governo de Fernando Henrique Cardoso e se constituíram em consonância com as orientações e acordos firmados no âmbito internacional. Durante seu governo foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) que reorganizou o ensino brasileiro em níveis, etapas e modalidades, dando visibilidade à educação especial. Outro aspecto importante foi a elaboração do Plano Nacional de Educação, com vigência no período de 2001 a 2011, que desencadeou a definição de ações para garantir a inclusão escolar. Contudo, as medidas e ações tomadas em seu governo pautaram-se em princípios neoliberais que procuraram camuflar as desigualdades sociais e adequar o trabalhador com as novas demandas do mercado.

AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO GOVERNO DE LUIS INÁCIO LULA DA SILVA (2003-2010) E DILMA ROUSSEFF (2011-2016)

Em 2003 assumiu a presidência o candidato Luiz Inácio Lula da Silva, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), após vencer o candidato José Serra (PSDB) no segundo turno. Durante o primeiro ano de seu mandato, o Ministério da Educação lançou o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos. O programa procurou promover um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade.

Posteriormente no ano de 2004, o Ministério Público Federal divulgou o documento: “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

O Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED) foi instituído pela Lei nº 10.845 de 2004, com o objetivo de garantir a universalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Entretanto, ainda se previa a oferta do AEE como um serviço educacional segregado, podendo somente ser incluído o aluno que fosse considerado capaz de se integrar à sala de aula comum. Embora, preservava-se a histórica lógica legitimada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e pelo FUNDEF – da transferência de recursos estatais para iniciativa privada, por meio do repasse de recursos às entidades privadas, para construções, reformas, ampliações e aquisição de equipamentos (Art. 3º, Inciso II) e a cessão de professores e profissionais da rede pública, de material

didático e transporte escolar.

Em consonância a perspectiva de tais embasamentos legislativos que impulsionam a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as leis nº 10.048/00 e Nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível foi implementado com o objetivo de promover e apoiar o desenvolvimento de ações que garantem a acessibilidade.

Consequente, o Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visou a inclusão dos alunos surdos, dispendo sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Importante salientar que o ordenamento jurídico brasileiro só veio a reconhecer a Libras como língua oficial do país por meio da Lei 10.436/2002, e regulamentada pelo Decreto 5.626/2005

Ainda no ano 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal foram formados centros de referência para o atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação, a orientação às famílias e a formação continuada aos professores. Nacionalmente, foram disseminados referenciais e orientações para organização da política de educação inclusiva nesta área, de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino.

O Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, aprovado pelo Congresso Nacional, promulgou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil foi signatário, estabelece que os Estados devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir que:

a)As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação

de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (BRASIL,2009).

No ano de 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que objetivou, dentre as suas ações, fomentar no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitasse a inclusão, acesso e permanência na educação superior.

No ano de 2007, com o Plano de Aceleração do Crescimento - PAC, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, comprovando a Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado.

No documento Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, publicado pelo Ministério da Educação, foi reafirmada a visão sistêmica da educação que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial.

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

Conjuntamente, o Decreto nº 6.094/2007 estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

Por esse ponto de vista, a concepção reforçou ao longo do tempo as parcerias com a sociedade civil, inerentes a sua participação nos documentos orientadores da política de educação especial na educação inclusiva que apareceu no discurso dos organismos multilaterais. Por outro lado, os organismos internacionais induziram a formulação e implementação de políticas educacionais em diversos países, já que as entidades são vistas como apoiadoras, parceiras da inclusão, que cumprem seu papel

de sociedade civil organizada (UNESCO, 1999).

No âmbito nacional, as instituições têm se apresentado como porta-vozes das pessoas com deficiência ou de uma comunidade, com diferentes posições e lutam pelos direitos. Dentre essas pode salientar: a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down, Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais, Associações Pestalozzi, entre outras neste mesmo período.

Conforme Kassar (2019) no meio de diferentes posições e diante de algumas decisões, o Ministério Público Federal voltou a posicionar-se para interferir nas decisões, ações e programas governamentais. Nessa perspectiva, “[...] não discriminar significa todos na mesma escola, todos na mesma sala de aula, adotando como fundamentação a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência” (KASSAR, 2019, p.8).

Por esse ângulo, ações específicas a determinados grupos poderiam ser entendidas como atos discriminatórios e desrespeito ao direito da criança. Essa situação positiva aumentou a tensão entre os diferentes agentes sociais, que nos meados do ano de 2011, apresentaram o posicionamento claro, e ainda sobre o lugar próprio para a escolarização dessa população.

O embate se deu por duas vertentes, de um lado, o Movimento Inclusão Já e a Rede Inclusiva – Direitos Humanos no Brasil entregam ao Ministro da Educação Fernando Haddad, no governo de Dilma Rousseff, um manifesto denominado Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Cumpra-se! (KASSAR, 2011).

O em defesa da necessidade de não exclusão dos alunos com deficiência do sistema educacional geral, conforme a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, de 2007, aprovado por meio do Decreto nº 6.949/2009, a partir do posicionamento do Ministério Público. Por outro lado, um grupo de alunos surdos protagonizou um ato público em Brasília contra o fechamento de escolas especiais para surdos protesto 19/05/2011. (KASSAR, 2019)

Para Baptista (2019), a fim de que ocorresse transformação na gestão dos sistemas políticos, foram fortalecidos a rede de programas ministeriais, articulando vários segmentos, envolvendo a formação continuada de professores, a assistência social, a acessibilidade, o acesso ao ensino superior e a implementação de serviços

de apoio.

Programas esses que foram destacados por Kassar (2011), ao investigar o plano de gestão da política referente à educação especial. Dentre esses programas governamentais a autora destaca os mais importantes na estrutura da gestão, envolvidos na formação e sensibilização – Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade – e a implementação dos apoios que passavam a ter uma dimensão prioritária – Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

Em conformidade com Baptista (2019), o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, proposto no âmbito do Plano de Desenvolvimento da

Educação (PDE), em 2007, teve como objetivo apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Programa esse que apresentou dinâmica do pacto entre o governo federal, que colocou à disposição os recursos materiais para a constituição da sala de recursos, cabendo aos gestores locais proporcionar espaço físico e contratação de professores especializados para a realização do trabalho pedagógico. As salas de recursos passaram a ser valorizadas como espaço e dispositivo pedagógico, sendo associado esse serviço ao trabalho de atendimento especializado que não pode mais ser usado para substituição da escolarização no ensino comum, mas apresentado como apoio, de maneira complementar ou suplementar.

A implementação do AEE gerou um movimento importante de valorização em alguns municípios, como São Paulo e Porto Alegre. As prescrições referentes eram de que a frequência na sala de recursos poderia ocorrer em turno diferente daquele de acesso à sala comum de ensino, o que mostrou uma busca no sentido de evitar que esses serviços passassem a ser o único espaço escolar frequentado pelos alunos com deficiência. (BAPTISTA, 2011).

Com o aumento das mobilizações internacionais com a promulgação da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em 2006, constituiu-se em um importante amparo a favor da inclusão. Dentre as contribuições da Convenção estava uma nova conceituação da deficiência, que resultou na interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais. (BAPTISTA, 2019).

Também reafirmou inúmeros direitos, dentre os quais está o direito à

educação, numa clara sinalização de que os Estados deveriam assumir sua parte nesse desafio de construir a educação inclusiva, e da importância da adoção do desenho universal, que, segundo o Artigo 2, significa a “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, até onde for possível, por todas as pessoas sem necessidade de adaptação ou projeto específico (ONU, 2006).

Deste modo, não mais haveria espaço para os serviços educacionais segregados para que fossem ofertados na Educação Especial que historicamente se constituíram, nessa nova perspectiva dos países e grande desafio de reformular seus sistemas educacionais dentro de uma concepção inclusiva. Isso resultou do entendimento de que a pessoa com deficiência seria portadora de direitos, deveria ser promovida sua participação em todas as instâncias da vida em sociedade. Importante salientar que a Convenção foi ratificada pelo governo brasileiro, em forma de Emenda Constitucional, em 2008, já no segundo mandato de Lula.

CAPÍTULO 2

A PERSPECTIVA INCLUSIVA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Neste capítulo apresenta-se o histórico da educação especial e das políticas de inclusão no Brasil desde a década de 1990, destacando legislações historicamente importantes como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), a Lei de Educação Especial do Brasil Inclusão de Pessoas com Deficiência , Lei nº 13.146/2015, e legislação correlata implementada.

As políticas públicas educacionais são as decisões que o poder público, ou seja, o Estado, toma em relação à educação. Deste modo, não há como entender as medidas educacionais definidas por determinada região ou município sem examinar o alcance dessas medidas tomadas pelo Estado brasileiro (SAVIANI, 2008).

Na perspectiva de Saviani (2008) os limites da política educacional brasileira, têm muitos aspectos a serem considerados, principalmente as características estruturais que perpassam a ação do Estado brasileiro no campo da educação. Ainda na perspectiva do autor a primeira limitação diz respeito a escassez dos recursos financeiros destinados à educação, a segunda corrobora na sucessão de intermináveis reformas, em cada recomeço sempre se volta no zero com promessas de soluções definitiva dos problemas perpétuos da educação.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) marca um novo momento institucional, lançado em 2008. O documento reforça as diretrizes da Convenção das Nações Unidas sobre as Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). Além do direito à educação, foram reafirmados os direitos à saúde; ao trabalho e ao emprego; à liberdade; à segurança; ao acesso à justiça; à proteção social; à vida independente e à inclusão na comunidade; à mobilidade; à habilitação e reabilitação; à liberdade de expressão e ao acesso à informação; à igualdade perante a lei; à participação na vida pública e política; ao lar e à família; à cultura; e ao esporte, lazer e recreação (BAPTISTA, 2019)

No ano de 2008, o presidente Luis Inácio Lula da Silva sancionou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)(BRASIL, 2008). Desta forma, durante o governo Lula, a ênfase da

educação especial voltou-se à frequência na classe comum, ainda com a possibilidade de atendimento especializado complementar das necessidades educacionais. Os estabelecimentos públicos vislumbraram um aumento na oferta, especialmente nas salas de recursos e de classes comuns com registro de Educação Especial. (KASSAR, 2019)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008) :

Tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 13)

Em conformidade com Baptista (2020), a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) foi uma contribuição relevante para fortalecer o debate e delinear as diretrizes orientadoras da política educacional brasileira. Destaca também “[...] um grupo específico de sujeitos prioritários da ação da educação especial, destacando uma tipologia de serviços educacionais que passariam a ter prioridade: a sala de recursos.” (BAPTISTA, 2020, p.46). A importância desse documento indica que o atendimento especializado não deve ser utilizado para substituir o ensino em classes comuns, mas complementar ou suplementar.

Os anos de 2007 e 2008 foram importantes para a política implantada, com a aprovação de programas que encaminhou e fortaleceu a direção da matrícula na classe comum (Programa Sala de Recursos Multifuncionais, o Benefício de Prestação Continuada (BPC) na escola e Programa Escola Acessível). O documento apontou mudanças das posições das matrículas entre espaços exclusivos (classes ou escolas especiais) e espaços inclusivos (salas de aulas comuns). Salienta-se que, mesmo com a mudança política de valorização da sala de aula comum para escolaridade dos alunos da Educação Especial, existirá a manutenção dos dispositivos de financiamento público das instituições privadas de Educação Especial (KASSAR,

2018).

O documento PNEEPEI teve como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular. Além disso, também foram aprovados programas que conduziram o direcionamento à matrícula na classe comum por meio do Programa Sala de Recursos Multifuncionais, do Programa BPC na Escola que teve como objetivo garantir o acesso e a permanência na escola de crianças e adolescentes com deficiência de 0 a 18 anos, que recebem o benefício e o Programa Escola Acessível. Assim:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008, 15)

Em conformidade com o contexto da economia mundial e as declarações da UNESCO (1990, 1994, 2007), o Ministério da Educação, firmado nesse ponto basilar e os marcos legais, políticos e pedagógicos da educação inclusiva, passou a atuar para assegurar o direito de todos à educação regular. (KASSAR, 2018).

Ainda em conformidade com Kassar (2018) no governo Dilma (2011-2014) manteve a implementação dessas políticas e continuou o movimento de estruturação e organização de ideias da gestão anterior. Contudo, a educação especial passou a ser reforçada na perspectiva do respeito à diversidade, inclusive com o encerramento das atividades da Secretaria de Educação Especial.

O princípio de que a inclusão se fundamenta na frequência de todas as crianças na escola comum, adotado no governo Lula e na gestão de Dilma, trouxe um fortalecimento do julgamento, de que outra forma de atenção que não ocorresse em salas comuns seria vista como segregação e de desrespeito aos direitos humanos, sendo esse discurso presente em documentos orientadores. Sobressaindo, mesmo com a disseminação dessa perspectiva, a convivência anteriormente explícita entre espaços exclusivos e as salas comuns manteve-se com a continuidade de financiamento das instituições especializadas privado-assistenciais com recursos públicos (KASSAR, 2018).

A Resolução nº 04/2009 do CNE dispôs ainda sobre o atendimento educacional especializado, que apresentou os limites nos quais instituições poderiam oferecê-lo e como isso deveria ser oferecido como um suporte à presença do aluno nas escolas regulares (BAPTISTA, 2020). Nessa perspectiva, essa ênfase trouxe alterações significativas que modificaram a política educacional brasileira para a educação especial, pois abandonou o discurso da excepcionalidade da escolarização em espaços exclusivamente especializados, classes especiais e escolas especiais, conduzindo-a para o contexto escolar comum.

Assim a Plano Nacional da Educação Especial (PNEE) de 2008 (BRASIL, 2008) simultaneamente com o Decreto Nº 6.949/2009, que promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), (UNESCO, 2007), fundamentaram a defesa e a garantia do direito educacional ao aluno Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), no Brasil.

O Plano Nacional da educação na PNE-EI de 2008 (BRASIL, 2008) objetivou a oferta do atendimento educacional especializado, a formação dos professores, a participação da família e da comunidade e a articulação intersetorial das políticas públicas, para a garantia do acesso dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no ensino regular. Os alunos Público-Alvo da Educação Especial, PAEE, do Atendimento Educacional Especializado (AEE), nesta PNE-EI de 2008, foram definidos da seguinte forma:

Alunos com deficiência: são aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

a. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: são 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 síndromes do espectro do autismo psicose infantil.

b. Alunos com altas habilidades ou superdotação: são aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2010, p. 6-7).

No decorrer do governo da presidente Dilma Rousseff, entre os anos de 2011- 2014, deu-se continuidade na reestruturação e organização na gestão anterior. “A Educação Especial passou a ser reforçada na perspectiva do respeito à

diversidade, inclusive com o encerramento das atividades da Secretaria de Educação Especial”. (KASSAR, 2018, p.5).

De acordo com Kassar (2018) o principal ponto é que o princípio da inclusão se fundamentou principalmente na frequência de todas as crianças na escola comum, sendo implementadas nas políticas no governo Luis Inácio Lula da Silva ena gestão de Dilma Rousseff. Não existe outra maneira, fortalecer essa ideia de que se não acontecesse em salas comuns a visão seria de segregação e não de inclusão, e sim um desrespeito aos direitos humanos, pleiteando o discurso pelos documentos orientadores. É importante ressaltar, no entanto:

[...] que, mesmo com a disseminação dessa perspectiva, a convivência anteriormente explícita entre espaços exclusivos e as salas comuns mantém-se com a continuidade de financiamento das instituições especializadas privado-assistenciais com recursos públicos.” (KASSAR,2018, p.5)

Salientando ainda, em consonância a Kassar (2019), o Movimento Inclusão Já, no final do governo de Dilma Rousseff, publicou na internet com a chamada “Inclusão escolar: a revolução de 2003 a 2016 que vamos lutar para defender”. O texto que segue após o título é datado de 2015, apesar da data de publicação ser 12/5/2016, e assinado pela Diretora de Políticas de Educação Especial na época. A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil, 2003 a 2016, trouxe um conjunto de documentos (notas técnicas, pareceres, decretos e resoluções), “[...] para subsidiar as discussões, ações e o controle social das políticas públicas voltadas à inclusão escolar das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (MEC, 2016, p. 5).

Conforme a Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), e o Ministério da Educação (MEC) encaminhou documento intitulado “A consolidação da inclusão escolar no Brasil”, com o intuito de publicizar todo trabalho realizado no período de 2003 a 2016. Este documento foi fruto da elaboração coletiva de gestores, professores, estudantes, pesquisadores e movimentos sociais de defesa do direito à educação inclusiva, que compreendem a inclusão escolar como processo irreversível.

A divulgação do relatório de 2016 internalizou o entendimento de que a rede educacional brasileira é uma rede de educação inclusiva. Nele, há a assunção de que

ocorreu uma mudança de paradigma na política educacional brasileira: de uma Política Nacional de Educação Especial, de 1994, alicerçada no “paradigma integracionista, fundamentado no princípio da normalização, com foco no modelo clínico de deficiência” (MEC, 2016, p. 7) para uma política de inclusão. (KASSAR, 2018):

A considerar os caminhos da construção da Educação Especial neste país, concluímos observando que movimentos de manutenção de estruturas anteriores convivem com possibilidades de superação e constituição de novas perspectivas. Para enfrentar os inúmeros desafios que a educação nos apresenta, entendemos que é necessário ter coragem para fazer opções em relação ao destino dos recursos públicos, assim como para pensar e propor formas diferenciadas de abordagens e espaços educacionais. (KASSAR, 2018, p.63)

Deste modo, o texto expresso no relatório de 2016 classifica as formas de atenção educacional como: “atendimento domiciliar, classes hospitalares, o ensino itinerante e estimulação essencial como manutenção de uma estrutura paralela e substitutiva da educação especial” (MEC, 2016, p. 7) Como já preconizou a própria Declaração de Salamanca, educação especializada envolve altos custos (UNESCO, 1994) “[...] indicam que propostas educacionais adequadas podem demandar, em muitos casos, grandes esforços e não apenas pequenas adaptações” (KASSAR, 2018, p.63)

Assim, a divulgação do relatório da Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil (2003 a 2016), apresentou entendimento de que durante esse período a rede educacional brasileira é uma rede de educação inclusiva. Kassar (2018) discorre sobre a política de inclusão:

Em trabalho que passou a ser referência de muitos pesquisadores sobre as tendências da Educação Especial, chama atenção para o fato de que o que vem se apresentando como “inovador” carrega, em seu íntimo, uma concepção conservadora de educação e não transformadora, apesar de seu discurso como um “novo paradigma”. Uma das evidências é justamente o modelo de atendimento educacional especializado empreendido que, muitas vezes, mantém a perspectiva clínica e pontual. (KASSAR, 2018, p.63).

A Educação Especial até este momento apresenta clareza que ao longo do tempo e principalmente na última década, a política educacional apropriou-se dos princípios inclusivos. Consiste primeiramente de que a visão a respeito da Educação Especial não pode considerar a possibilidade de atendimento educacional

segregado, como visto o que ocorre exclusivamente em instituições não regulares em relação ao sistema educacional. Entretanto, nesse entendimento, presume-se que o apoio deve ser realizado pelo Atendimento Educacional

Especializado (AEE) e nas escolas regulares das redes de ensino em salas de recursos multifuncionais (SRMs), com professores e recursos específicos.

O resultado almejado é que os alunos frequentem a escola de educação básica em um período e a Sala de Recurso Multifuncional (SRM) em turno diferente que pode acontecer em outra escola. Acrescentar a ideia de respeito às diferenças dos estudantes na escola de educação básica, objetivando a convivência e sociabilidade entre os estudantes, além do objetivo principal de trabalho que são os conhecimentos historicamente produzidos e sistematizado na forma escolar.

Por outro lado, a questão que se define o diploma legal Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) tem como função do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos”. Define-se no documento que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser complementar e/ou suplementar ao ensino regular, e, como tal, deve ocorrer no contraturno do horário em que o aluno frequenta a classe comum na própria escola regular ou em centro especializado que ofereça esse serviço educacional. O documento ressalta também que o AEE deve sempre articular-se à proposta pedagógica do ensino regular.

Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o Atendimento Educacional Especializado AEE, promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade (MEC, 2008).

O Atendimento Educacional Especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (MEC, 2008).

Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Consideram-se serviços e recursos da educação especial aqueles que asseguram condições de acesso ao

currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares. (MEC, 2008)

Para o atendimento às necessidades específicas relacionadas às altas habilidades/superdotação são desenvolvidas atividades de enriquecimento curricular nas escolas de ensino regular em articulação com as instituições de educação superior, profissional e tecnológica, de pesquisa, de artes, de esportes, entre outros. (MEC, 2008)

ALUNADO :Será ofertado/a um/a Auxiliar de Inclusão para as turmas nas quais houver um ou mais educandos com deficiências que comprometem a sua autonomia e independência para a realização de atividades de alimentação, higiene, comunicação ou locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (Instrução Normativa Nº 001/2017)

Considera-se público-alvo do Atendimento Educacional Especializado

- a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. 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. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (MEC,2008)

Em conformidade com Kassir (2019), no ano seguinte, a SECADI/MEC iniciou a publicação de diversos editais para seleção de consultores especialistas para subsidiar estudos de documentos da educação especial brasileira (UNESCO, 2017 a; 2017b). O Edital nº 1/2017 objetivou a contratação de

[...] consultoria especializada para subsidiar a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), nesse processo de revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial, baseia nas normas estaduais e nacionais em vigor sobre a Educação Especial” (UNESCO, 2017a, p. 1).

A reunião aconteceu no dia 16 de abril de 2018 para apresentação da proposta

de atualização da política de 2008. A Diretora de Políticas de Educação Especial explicou que a versão da política seria analisada em consulta pública: “A intenção é que esta proposta seja analisada e efetivada nos mesmos moldes da BNCC, ou seja, com a participação da sociedade, sistemas e organizações de ensino, de forma transparente e democrática”. Participaram da reunião: representantes do Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação,

O Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), o Conselho Nacional de Pessoas com Deficiência (CONADE), o Conselho Brasileiro para Superdotação (CONBRASD) e o Conselho de Organizações das Pessoas com Deficiência (CORDE), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Instituto Benjamin Constant (IBC), o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), a Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down (FBASD), a Federação Nacional das Apaes, Federação Nacional das Associações Pestalozzi e a Organização Nacional de Cegos do Brasil (ONCB), entre outros. Os slides do material discutido na reunião rapidamente passaram a ser compartilhados nas redes sociais e entre os dados e argumentos apresentados podiam ser identificadas questões pertinentes a pesquisas elaboradas nas universidades (BRASIL, 2018b). (KASSAR, 2019)

2.1 A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.

Diante de todos os avanços legislativos propostos pelos acordos internacionais, bem como para reafirmar seus valores normativos, foi publicada a Lei Nº 13.146/2015 – a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). Refere-se ao diploma legal mais avançado do ordenamento jurídico em termos de defesa e garantia dos direitos das pessoas com deficiência. A legislação aborda as normas gerais sobre os mais diversos temas da sociedade e, principalmente, reafirma direitos já consagrados como o resultado da luta social retratada na história do movimento político das pessoas com deficiência.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) tem como objetivo “[...] assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua

inclusão social e cidadania”. (BRASIL, 2015, p. 01).

Compete salientar que o Estatuto reproduziu, em alguns fragmentos, do texto da Constituição Federal de 1988, contendo em si, algum refinamento, direitos fundamentais tais como o direito à vida, ao trabalho, à saúde, à educação e à mobilidade, enunciados indicados na Carta Magna. O artigo 10 do Estatuto menciona: “Compete ao poder público garantir a dignidade da pessoa com deficiência ao longo de toda a vida”.

Pode se mencionar o artigo 18 da LBI dispõe que “É assegurada atenção integral à saúde da pessoa com deficiência em todos os níveis de complexidade, por intermédio do SUS, garantido acesso universal e igualitário”, readequando o direito à saúde, previsto no artigo 196 da Constituição, ao grupo formado pelas pessoas com deficiência.

O Estatuto compila os direitos constitucionais que, verdadeiramente, são destinados à generalidade das pessoas, tomando a tarefa de direcioná-los às pessoas com deficiência. Sem impedimento, é como reafirmar que o conjunto de direitos fundamentais destinados às pessoas com deficiência é, ou deve ser, o mesmo voltado às pessoas sem deficiência, podemos relacionar: o direito à vida, à saúde, à dignidade humana, à locomoção, ao trabalho, e outros. Somente para beneficiar a igualdade material, mesmo que existam ações afirmativas, manifestadas em maneira de pontuais benefícios ou vantagens.

A Lei Brasileira da Inclusão (Brasil, 2015) representou a conquista de mais espaço das pessoas com deficiência na vida em sociedade. O Estatuto vislumbra a adequação e construção de espaços observando os princípios do desenho universal, adotando os meios de acessibilidade. Os estacionamentos, abertos ao público, devem reservar dois por cento das suas vagas para as pessoas com deficiência que devem estar próximas aos acessos de circulação de pedestres e precisam ser devidamente sinalizadas. Outrossim, prevê o pagamento de auxílio-inclusão a pessoas com deficiência moderada ou grave.

Assim, finalizando pode-se constatar que nos últimos tempos, observa-se no Brasil o crescimento dos debates sobre a inclusão das pessoas com deficiência no meio social. Por meios de discussões busca aprimoramento das políticas que valorizem as pessoas com deficiências que muitas vezes são marginalizadas pelo Estado e ignoradas pela sociedade.

Saviani (2013, p. 754) argumenta que a política educacional brasileira, historicamente, marcada por “[...] uma equação perversa assim caracterizada: Filantropia + Protelação + Fragmentação + Improvisação = Precarização Geral do Ensino no País”.

Apesar das conquistas históricas com as mudanças nas legislações, quando se examina com olhar mais atento a escola pública, observa-se as políticas educacionais existentes fragmentadas e dificuldades para implementação no contexto da escola. Com isso, surge o sentimento de que ainda a sociedade está presa às amarras subjetivas do passado e que todas as condições que foram criadas para resultar em mudanças, não obtiveram êxito, ou seja, não aconteceram. Percebe-se a precariedade de muitos pontos e pode-se visualizar uma estrutura a ruir.

Segundo Mantoan (2006, p. 11) "A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retraçando". Falta de conhecimento sobre todas as possibilidades de enriquecimento das práticas pedagógicas e as interações mediadas são apenas a ponta do iceberg da estrutura educacional brasileira.

Os sistemas escolares estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. (MANTOAN, 2006, p. 16)

Para Mantoan (2006) o importante é que uma escola seja inclusiva, que haja a possibilidade das várias subjetividades, que nem uma identidade sobreponha sobre outra, que todos alunos sejam respeitados e contemplados em suas necessidades de aprendizado específico com as mesmas oportunidades de desenvolvimento.

Almeja-se sempre que os professores compreendam a importância das orientações legais, para a educação especial e suas implicações nas ações pedagógicas e estruturais do ambiente escolar. Espera-se o empenho na efetivação de propostas metodológicas diversificadas visando o progresso do aluno, e da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Não se pode deixar de mencionar as condições de trabalho docente que são apresentadas ou mesmo o que esses docentes são submetidos. Exige-se do professor muitas atribuições, obrigações, deveres, compromissos, encargos, atribuições, incumbências burocráticas. É exigido que o profissional vá além das

práticas pedagógicas, o que leva muitas vezes, a desempenhar o papel do Estado ou mesmo da família.

As políticas públicas de educação inclusiva devem investir em formação docente para criar condições concretas de ensino que possam possibilitar o potencial pedagógico e principalmente, múltiplas possibilidades para as pessoas com necessidades especiais tenham condições de desenvolvimento.

Contudo, o que se presencia na escola pública gera indignação e traz questionamentos sobre quais são as possibilidades e os limites dos princípios inclusivos.

O objetivo principal é tornar a educação inclusiva e respeitar as diferenças e particularidades de todas as pessoas. Por ser esse princípio que a Constituição Federal de 1988 e suas leis complementares com a defesa da obrigatoriedade do Estado sobre a educação. Nesse aspecto, não existe espaços para às instituições educativas realizarem nenhuma distinção entre seus educandos, seja de etnia, raça, credo, gênero, condição social ou quaisquer outras formas de discriminação.

Neste capítulo buscou apresentar e identificar as principais legislações no contexto nacional, as convenções e tratados internacionais, além do mais os princípios que podem garantir o direito à educação das pessoas com deficiência. Discutiu-se também as possibilidades de superação do processo de exclusão educacional que ao longo do tempo o país vivenciou, historicamente sendo obrigado a essa parcela da população permanecer à margem da sociedade.

Evidencia que a legislação assumiu um papel de viabilizar a inclusão das pessoas com deficiência no sistema educacional, especialmente depois da Constituição da República de 1988, da Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008).

CAPÍTULO 3

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA

O objetivo deste capítulo é apresentar como a educação especial foi sendo implementada na rede municipal de ensino de Ponta Grossa a partir das políticas nacionais de educação e da concepção de inclusão. Parte da compreensão de que a implementação das políticas no âmbito municipal tem como base e diretriz as orientações nacionais, por meio de leis e documentos emanados do governo federal.

A metodologia adotada neste estudo consistiu em uma pesquisa qualitativa, por meio do desenvolvimento da pesquisa documental, fundamentada em dispositivos legais nacionais e municipais que regulamentam os princípios da educação inclusiva. A seleção dos procedimentos metodológicos da pesquisa “[...] incluem o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador” (MINAYO, 2009, p. 16). Para consecução dos objetivos propostos, partiu-se do entendimento de que a metodologia da pesquisa se constitui em caráter qualitativo, documental, percebendo que as características específicas deste tipo de análise advém com o uso de fontes de documentos públicos.

No primeiro momento desta pesquisa foi realizado o levantamento da produção científica a respeito do tema, produzida no período de 2010 a 2021. Merece destaque o potencial contido nessas fontes, assim como a importância dos dados que se revelam para o pesquisador, os quais possibilitaram que informações imersas viessem à tona, permitindo captar fragmentos da história, bem como da história regional e nacional.

Os procedimentos metodológicos foram os seguintes: levantamento da produção científica no Portal Capes; leitura do material para identificação da temática selecionada as políticas educacionais voltadas para a educação especial ou educação inclusiva; organização e síntese dos dados em quadros e tabelas; elaboração do banco de dados com os seguintes indicadores: instituição, nome do(a) autor(a), título, ano de obtenção, palavras-chave, nome do(a) orientador(a), área de conhecimento e nível; leitura analítica das informações obtidas acerca da produção científica.

A consecução do estudo se deu em três fases: A primeira fase se deu estudo da Trajetória Histórica da educação Especial pesquisa dos documentos nacionais (

legislações e normativas sobre a Educação Especial)

A segunda fase, destinou-se ao levantamento e catalogação das fontes primárias e secundárias a respeito das políticas educacionais voltadas para a educação especial ou educação inclusiva. Nesta fase a busca pelos documentos se deu no Portal da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa e no sítio da Câmara de Vereadores, o qual permite buscar as legislações aprovadas nesse âmbito. O recorte temporal foi estabelecido tendo como base o ano de 2006. Nesse período tiveram início os seminários organizados pela Secretaria de Educação para discussão dos princípios inclusivos, a partir do Programa Direito à Diversidade.

A segunda fase, direcionou-se para a seleção e interpretação dos documentos sobre as políticas educacionais voltadas para a educação especial ou educação inclusiva no município de Ponta Grossa, PR. Dentre os documentos selecionados estão: resoluções, portarias, Plano Municipal de Educação e demais leis.

O município selecionado para análise deve-se ao fato de que a pesquisadora é professora concursada da rede municipal e vivencia diariamente as dificuldades e entraves para a efetivação dos princípios inclusivos no contexto da escola regular Fonseca (2002) sustenta que a pesquisa provoca uma interação com o conhecimento, a realidade investigada e aproxima o entendimento, por isso o processo é inacabado. Ao longo da pesquisa, o processo das sucessivas aproximações com a realidade, fornecendo base para a intervenção no real.

Segundo este autor, a pesquisa científica é o resultado desse processo o objetivo principal de resolver um problema, utilizando procedimentos científicos próprios, portanto a escolha do método da pesquisa é indispensável para um resultado satisfatório. De acordo com as características da pesquisa, os métodos e caminhos deverão ser escolhidos. Segundo José Filho (2006, p.64) “o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos”. Portanto, essa Pesquisa bibliográfica, documental qualitativa, de natureza aplicada. Apresentadas em quatro etapas: identificação, localização, compilação, análise. Nessa relação para o desenvolvimento a Pesquisa

Bibliográfica e Documental, indispensáveis em suas características para entender o foco desse trabalho que são os documentos gerados historicamente pelos movimentos educacionais. De acordo com o Fonseca a diferenciação dessas pesquisas são as suas características que discorre:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas [...] qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. (FONSECA, 2002, p. 32).

Fonseca (2002, p. 32) argumenta que a pesquisa documental percorre os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, muitas vezes sendo de difícil diferenciá-las, mas a pesquisa documental tem as fontes diversas e disseminadas sem que antes tenha sido analisada por teóricos. Essas fontes podem ser os manuais desses programas, relatórios e documentos oficiais.

Fonseca (2002) sustenta que a pesquisa provoca uma interação com o conhecimento, a realidade investigada e aproxima o entendimento, por isso o processo é inacabado. Ao longo da pesquisa, o processo das sucessivas aproximações com a realidade, fornecendo base para a intervenção no real. Segundo este autor, a pesquisa científica é o resultado desse processo o objetivo principal de resolver um problema, utilizando procedimentos científicos próprios, portanto a escolha do método da pesquisa é indispensável para um resultado satisfatório. De acordo com as características da pesquisa, os métodos e caminhos deverão ser escolhidos.

Segundo José Filho (2006, p.64) “[...] o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos”

Para atingir os objetivos deste estudo adotou-se a pesquisa qualitativa, por meio do desenvolvimento da pesquisa documental, fundamentada em dispositivos legais nacionais e municipais que regulamentam os princípios da educação inclusiva. A seleção dos procedimentos metodológicos da pesquisa “[...] incluem o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador” (MINAYO, 2009, p. 16). Para consecução dos objetivos propostos, partiu-se do entendimento de que a metodologia da pesquisa se constitui em caráter qualitativo, documental, percebendo que as características específicas deste tipo de análise advém do uso de fontes de documentos públicos.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas “[...] qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto”. (FONSECA, 2002, p. 32).

Fonseca (2002, p. 32) argumenta que a pesquisa documental percorre os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, muitas vezes sendo de difícil diferenciá-las, mas a pesquisa documental tem as fontes diversas e disseminadas sem que antes tenha sido analisada por teóricos. Essas fontes podem ser os manuais desses programas, relatórios e documentos oficiais.

A consecução do estudo se deu em três fases: a primeira se deu a partir do estudo a respeito da trajetória histórica da educação Especial por meio da pesquisa em documentos nacionais (legislações e normativas sobre a Educação Especial) com o intuito de responder à indagação inicial desta pesquisa. A partir das fontes primárias buscou-se contextualizar a implementação de políticas educacionais voltadas para os princípios da educação inclusiva no Brasil, a partir da década de 1990.

Na fase seguinte buscou-se investigar o processo de implementação dos princípios da educação inclusiva a partir da organização da educação especial na perspectiva inclusiva, tanto em nível nacional quanto regional. Essa fase também baseou-se no levantamento e catalogação das fontes primárias e secundárias a respeito das políticas educacionais voltadas para a educação especial ou educação inclusiva. A busca pelos documentos se deu no Portal da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa e no sítio da Câmara de Vereadores, o qual permitiu buscar as legislações aprovadas nesse âmbito.

O recorte temporal foi estabelecido tendo comobase o ano de 2006. Nesse período tiveram início os seminários organizados pela Secretaria de Educação para discussão dos princípios inclusivos, a partir do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Por fim, a última fase direcionou-se para a seleção e interpretação dos documentos sobre as políticas educacionais voltadas para a educação especial ou educação inclusiva no município de Ponta Grossa, PR. Dentre os documentos selecionados estão: resoluções, portarias, Plano Municipal de Educação e demais leis.

A partir dos dados levantados elaborou-se o Produto Educacional caracterizado por um curso de formação, como subsídio para a formação continuada dos professores da rede municipal de Ponta Grossa, PR. Importante salientar que a pesquisa será a base do curso com a complementação de outros materiais de formação de professores que será desenvolvido pela mestranda.

O e-book é uma produção que auxiliará os (as) professores(as) que trabalham na educação básica da Rede Municipal de Ponta Grossa e a todos(as) que têm interesse pela temática, as políticas públicas educacionais e suas práticas na escola

pública.

Conforme Duarte (2013) ao conceituar o e-book ou o livro eletrônico deve fazer comparação analógica ao livro impresso. Assim, a autora apresenta o conceito na perspectiva da Enciclopédia Internacional de Ciência da Informação, na qual o e-book, se refere:

[...] ao livro eletrônico como o resultado da integração da estrutura clássica do livro, ou preferencialmente o conceito familiar de um livro, com características que podem ser fornecidas pelo ambiente eletrônico, o qual é concebido como um documento interativo que pode ser composto e lido num computador (DUARTE, 2013, p. 378, Apud LANDONI, 2003, p. 168).

Portanto, as novas tecnologias de informação, comunicação e interação, associadas às propostas didático-metodológicas da proposta do minicurso que pode ser aplicado como um curso de extensão para os professores para potencializar a inovação didática, justificando a disponibilização do produto em formato de e-book.

O conteúdo do e-book está dividido em seis unidades didáticas que poderão ser trabalhadas com os professores da rede municipal de Ponta Grossa, PR, ou para os demais interessados na temática. Cada unidade didática tem a seguinte estrutura: Título, objetivos, Metodologia, Referencial Teórico, Sugestões de leitura e vídeo, Referências.

O Produto Educacional é o resultado da pesquisa em educação, baseado na pesquisa científica que possibilita disponibilizar contribuições enriquecedoras para a prática profissional de professores da Educação Básica, ou que atinja os acadêmicos da área e possa socializar o conhecimento aos professores, professores do ensino superior e formadores de professores.

Assim, para compreender a trajetória da educação especial no município de Ponta Grossa/PR e sua realidade se faz necessário analisar o conjunto de políticas públicas que organizaram a proposta educacional da rede. No Brasil as políticas públicas de Educação Especial estão estabelecidas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Plano Nacional de Educação (2014). Assim, a legislação, originária de diferentes órgãos, estabelece as diretrizes que permeiam a educação especial no território brasileiro.

Com o objetivo de analisar o desenvolvimento das diretrizes expressas por

meio das políticas nacionais de educação especial no município de Ponta Grossa/PR foram identificados os documentos legais expedidos pela Secretaria Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação, para a compreensão a respeito das políticas de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Em 2020 a Secretaria Municipal de Educação elaborou o Caderno Pedagógico da Educação Especial, as políticas que o fundamentam este caderno são as Leis internacionais, Declaração de Salamanca (1994), Declaração de Guatemala (1999), e o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 10.172/2001), que trata da implementação de uma política educacional na perspectiva da construção de uma escola inclusiva.

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, do Ministério da Educação, apresenta as orientações aos sistemas de ensino que precisam se organizar com o intuito de oportunizar a todos os alunos das redes, para além do acesso, sua efetiva permanência na escola. Para isso, os sistemas educacionais precisam serviços educacionais pertinentes às necessidades, independente de qual seja a deficiência para garantir a aprendizagem escolar (PONTA GROSSA, 2020)

A concepção da educação inclusiva compreende o processo educacional como um todo, pressupondo a implementação de uma política estruturante nos sistemas de ensino que altere a organização da escola, de modo a superar os modelos de integração em escolas e classes especiais. A escola deve cumprir sua função social, construindo uma proposta pedagógica capaz de valorizar as diferenças, com a oferta da escolarização nas classes comuns do ensino regular e do atendimento às necessidades específicas dos seus alunos. (BRASIL, 2010, p. 6).

Os documentos elaborados no âmbito municipal seguem o que está prescrito nas legislações e orientações nacionais e entre os analisados estão a Diretrizes Curriculares (2002) – Ensino Fundamental, o Referenciais curriculares para os anos iniciais do Ensino Fundamental (2020) e o Caderno Pedagógico da Educação especial (2020).

Abaixo o quadro das legislações utilizadas , na pesquisa pode perceber que essas legislações foram até o ano de 2015.

Quadro 2 - Legislações que embasam a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

LEGISLAÇÃO	DESCRIÇÃO DA LEI
Lei nº 9394/96.	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,
Parecer nº 17/01 – CNE de 11/09/2001.	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
Resolução CNE/CEB nº 02/01 de 11/09/2001	Institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.
Deliberação CEE nº 02/03 de 02/06/2003.	Comissão temporária de Educação Especial interessado: sistema estadual de ensino estado do Paraná assunto: Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná.
Lei Federal 12.764/12 de 27/12/2012.	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.
Lei nº 13.005/14 de 25/06/2014.	Plano Nacional de Educação
Lei nº 12.213/15 de 23/06/2015.	Plano Municipal de Educação

Fonte: A autora

Os avanços legais agora em 2022 já são outros e até mesmo o o Caderno Pedagógico da Educação especial (2020), não consegui avançar muito no que se refere a implantação das políticas públicas da Educação Especial atuais para as pessoas com deficiência . será preciso que ocorra um olhar mais minucioso e trabalho arduo para que a Educação Especial de Ponta Grossa avance com passos largos para uma Inclusão significativa.

3.1. O MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA E A REDE MUNICIPAL DE ENSINO

O crescimento da cidade de Ponta Grossa se deu a partir do tropeirismo e depois da erva-mate e posteriormente, com a instalação de casas comerciais, indústrias madeireiras e olarias. Com a desvalorização da erva-mate, o município investiu no setor madeireiro, incentivado principalmente pelo desenvolvimento da rede de transporte ferroviário e da demanda interna por madeiras, das cidades em processo de crescimento. A maior parte dos trabalhadores foram empregados nas indústrias de extração da madeira e correlatas (papel, papelão, mobiliário etc), ao mesmo tempo em que disseminava a industrialização pelo interior do Paraná (MARTINIAK, 2003).

No início do século XX a oferta de instrução pública era considerada precária, faltavam casas escolares e as que funcionam eram mantidas pelo Estado em casas alugadas, mas eram despendidos gastos excessivos para a sua manutenção. Durante os primeiros anos do século XX, a educação pontagrossense foi atendida por escolas particulares, subvencionadas ou mantidas por congregações religiosas. Somente em 1907, o prefeito Ernesto Guimarães Vilela inaugurou o Instituto João Cândido Ferreira, de ensino primário e, mais tarde, em 1912, criou a Casa Escolar Senador Correia, que atendia a alunos de ambos os sexos, com a denominação de Escola Pública Promíscua. A instrução pública era obrigatória para os meninos, sendo que as escolas que davam atendimento a eles eram regidas por professores. Já as escolas mistas poderiam ser dirigidas por uma professora (MARTINIAK, 2003).

A implantação do Grupo Escolar Senador Correia, no município de Ponta Grossa, representou um avanço na área educacional, pois, até esse momento, as escolas particulares predominavam na cidade e na região. De modo geral, as escolas funcionavam em estado precário e apresentavam vários problemas, como falta de professores, classes numerosas, professores mal remunerados, sendo que às vezes não chegavam a receber o salário, o diretor do grupo escolar, na maioria das vezes, deveria conciliar a atividade administrativa com a regência de classe (MARTINIAK, 2003).

O crescimento econômico da cidade deu-se a partir da sua situação geográfica que a tornou pólo regional no Paraná, ao longo das quatro primeiras

décadas do século XX.

Com o crescimento econômico surgiu a necessidade de estruturar a educação pública ofertada para as crianças pequenas. Assim, em 1954 foi criado o Departamento Municipal de Educação (DME) que tinha como finalidade administrar e orientar as escolas públicas (PONTA GROSSA, 1954). A Secretaria Municipal de Educação se constituiu somente em 1966, com a separação da Secretaria de Cultura (PONTA GROSSA, 1966).

Atualmente, a rede municipal de ensino atende as crianças da educação infantil, creche e pré-escola, e dos anos iniciais do ensino fundamental, além dos alunos da educação de jovens e adultos. A taxa de matrículas na educação infantil é de cerca de 9 mil crianças atendidas nesta etapa e cerca de 20 mil nos anos iniciais do ensino fundamental (CENSO ESCOLAR, 2021).

O município selecionado para análise deve-se ao fato de que a pesquisadora é professora concursada da rede municipal e vivencia diariamente as dificuldades e entraves para a efetivação dos princípios inclusivos no contexto da escola regular.

3.1. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA, PR

A Educação Especial do município está baseada em princípios democráticos e educacionais que valorizam as diferenças, sem homogeneidade, tratando com equidade os alunos. A educação Especial na perspectiva da educação inclusiva deve contribuir com a organização das escolas e CMEIs, trabalhando no assessoramento pedagógico dos alunos, participando como um sistema de apoio aos profissionais da educação que atuam nas escolas municipais (PONTA GROSSA, 2020). Na gestão 2001/2004 a Secretaria Municipal de Educação elaborou as Diretrizes Curriculares – Ensino Fundamental, na qual apresenta as Adaptações Curriculares contendo as considerações sobre a inclusão das crianças com necessidades especiais nas escolas. O documento tornou-se um alicerce legal para as práticas e abrange também as concepções e aponta estratégias para adaptações de acesso ao currículo.

As Diretrizes Curriculares (2002) apresentam o desafio dos sistemas escolares de abranger todas as crianças, sem marginalizá-las ou segregá-las dentro

de uma mesma escola, sendo o desenvolvimento de uma pedagogia centrada nas crianças e em suas especificidades. A proposta desse fulcro legal é a garantia de igualdade de condições e de oportunidades. Pontua que esse processo de inclusão é movimento gradual e conquistado no âmbito escolar e social

A inclusão é entendida como um avanço educacional, uma vez que prevê novas alternativas de ação pedagógica, a fim de promover a equidade no processo ensino-aprendizagem, primando pela qualidade da educação. Em uma escola inclusiva, acredita-se que todos podem se desenvolver e aprender, dentro de suas singularidades, desde que sejam adequadamente acompanhados, ensinados e mediados nesse processo. É compromisso de toda a comunidade educacional, assumir responsabilidades, buscando estratégias pedagógicas para efetivação da plena participação destes estudantes no contexto escolar e social. (PONTA GROSSA, 2020, p.07)

Assim, é importante salientar que “[...] nas salas de aula, muitas vezes constata-se que, em nome das adaptações curriculares e sob a ideia de atender às necessidades educacionais especiais de algumas crianças, criam-se grupos de alunos segregados, apenas inseridos na turma [...]” (PONTA GROSSA, 2002, p. 118).

A subjetividade de cada aluno e suas necessidades e especificidades, sabendo estes possui seu próprio tempo de aprendizado, com a adaptação do currículo para atender às diferenças muitas vezes resulta em colocá-las à parte das atividades de sua turma. Pelo contrário, a adaptação curricular permitirá a flexibilidade do currículo, a fim de garantir a aprendizagem do conhecimento por todos os alunos e, a partir das avaliações, considera-se o tempo de aprendizagem de cada aluno.

Portanto, a política do município busca uma perspectiva inclusiva, apesar de ainda possuir fundamentos e requisitos nas perspectivas de integração escolar. Justifica porque anteriormente, ainda existia o trabalho em conjunto entre escolas especiais e escolas regulares para atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais nos dois segmentos escolares em turnos diferenciados.

A Lei nº 9835/2008 aprovou o Plano Municipal de Educação (PME), que contém a proposta educacional, com suas respectivas diretrizes, objetivos e metas previstos para o período de sua execução.

A educação especial no Município de Ponta Grossa deu início em 2008 em parceria com o Ministério de Educação, a implantação do Programa de Salas de

Recursos Multifuncionais (SRM – AEE), com o objetivo de atender aos alunos público-alvo da Educação Especial (PONTA GROSSA, 2020). Pretendendo aperfeiçoar a política da Educação Inclusiva de qualidade voltada para a infância, a Secretaria Municipal de Educação inaugurou em 06 de agosto de 2015, o Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE), com o objetivo de dar suporte ao processo de inclusão escolar e melhor atender à demanda dos alunos da Educação Especial, das escolas e Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs, que constituem o público-alvo da Educação Especial da rede de ensino.

Por meio do Decreto Nº 11.294/2016 foi implantado o Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado - CMAEE, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa. Na legislação, o CMAEE tem como objetivo atender à demanda dos alunos da Educação Especial, das unidades de Ensino Fundamental e de Educação Infantil, da Rede Municipal de Ensino; realizar acompanhamentos e encaminhamentos dos alunos da rede municipal, educação infantil e fundamental, que apresentarem dificuldades no aprendizado, bem como no caso das crianças com deficiência, que necessitam de monitores em sala de aula.

O Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE) vinculado à Secretaria Municipal de Educação (SME) tem como finalidade o atendimento e a avaliação psicopedagógica para crianças e estudantes matriculados em CMEIs e escolas do Ensino Fundamental com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (autismo), Altas Habilidades/Superdotação e Transtornos Funcionais Específicos de aprendizagem (dislexia, discalculia, disgrafia, disortografia e TDAH na área Pedagógica). Além destes, prestam atendimento também nas áreas visual, auditiva e estimulação essencial.

Os CMAEE disponibiliza o Atendimento Educacional Especializado para desenvolver habilidades cognitivas e sensoriais como atenção, concentração, memória, classificação, conservação, dentre outras, por meio dos serviços: Pedagógica Estimulação; Área Visual; Área Auditiva; Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação. O Centro busca aperfeiçoar a política educacional preocupando-se com a infância tendo como eixo norteador a perspectiva de Educação Inclusiva. Assim, espera-se que o município procure atender o compromisso de oferecer suporte ao processo de inserção escolar, aos alunos da Educação Especial, matriculados nas instituições escolares da rede municipal de ensino.

A Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa desenvolve um trabalho alinhado ao que propõe a Política Nacional de Educação Especial, oferecendo serviços de apoio como as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) por meio de profissionais para auxiliarem no processo de inclusão. Sendo importante ressaltar que Auxiliar de Inclusão pode ser um/a professor/a contratado/a mediante teste seletivo ou um/a estagiário/a do curso de Pedagogia, a critério da Secretaria Municipal de Educação.

De acordo com a instrução normativa Nº 001/2017, versa sobre o Atendimento Educacional Especializado - estabelece critérios para a oferta de Auxiliar de Inclusão que atua no contexto da sala de aula onde há alunos com deficiência, nos âmbitos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e da Educação de Jovens e Adultos – Fase I do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Ensino.

O trabalho do/a Auxiliar de Inclusão não é substitutivo à escolarização ou ao atendimento educacional especializado, mas articula-se às atividades da aula comum, da Sala de Recursos Multifuncional e demais atividades escolares; deve ser periodicamente avaliado pela escola, juntamente com a família, quanto a sua efetividade e necessidade de continuidade”.(Instrução Normativa Nº 001/2017)

O Auxiliar de Inclusão têm as seguintes atribuições:

Auxiliar o professor regente no trabalho pedagógico a ser desenvolvido na sala de aula regular.
 Colaborar para a interação entre os alunos com deficiência e os demais alunos da escola.
 Viabilizar a participação efetiva dos/as alunos/as nas diferentes situações de aprendizagem e interação no contexto escolar e em atividades extraclasse.
 Buscar diferentes formas de comunicação alternativa e complementar que facilitem ao aluno interagir no processo ensino-aprendizagem.
 Ter conhecimento prévio e domínio dos conteúdos e temas a serem trabalhados pelo/a professor/a regente da classe regular.
 Participar do planejamento, junto aos professores regente e corregente, elaborando adaptações que permitam ao aluno o acesso ao currículo, a partir de modificações significativas na organização da sala de aula, dos materiais e recursos pedagógicos utilizados pelos alunos.
 Assegurar ao estudante as devidas adaptações de acesso à aprendizagem, durante o período de cumprimento da hora-atividade.
 Participar das atividades pedagógicas que envolvem o coletivo da escola. (Instrução Normativa Nº 001/2017)

Sobre o assessoramento pedagógico descrito no Caderno Pedagógico Educação Especial (2020)

O Atendimento Educacional Especializado, na SRM, constitui um conjunto de

procedimentos específicos, de forma a desenvolver os processos cognitivo, psicomotor e sócio emocional.

A professora da SRM elaborará o Plano de Intervenção Pedagógico Individual (Anexo 2), com metodologia e estratégias diferenciadas, de acordo com os indicativos da Sondagem Diagnóstica, de forma a atender as especificidades de cada educando.

O Plano de Intervenção Pedagógica Individual deve ser organizado e, sempre que necessário reorganizado, de acordo com: os interesses, necessidades, dificuldades e habilidades específicas de cada aluno;

a) as áreas de desenvolvimento (cognitiva, psicomotora, sócio emocional) de forma a subsidiar o processo de aprendizagem. A complementação do trabalho pedagógico desenvolvido pela professora, na SRM, dar-se-á através de assessoramento às professoras e demais profissionais da escola, juntamente com a equipe pedagógica, nas adequações curriculares (proposição de atividades), avaliações e metodologias que serão utilizadas no ensino regular, em atendimento aos alunos com deficiência, TGD ou Altas Habilidades/Superdotação, TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade), Distúrbios de Aprendizagem e Transtornos Mentais e de Comportamento, bem como orientações e esclarecimentos às famílias dos educandos.

A professora registra, sistematicamente, todos os avanços e dificuldades do aluno, conforme Plano de Intervenção Pedagógico Individual, em Relatório Semestral (Anexo 3). O aluno frequenta a SRM o tempo necessário para superar ou amenizar as barreiras que dificultam o processo de aprendizagem na classe comum. (2020, p.29)

Por meio de formações continuadas os profissionais da Educação Especial do CMAEE são responsáveis pelo apoio aos profissionais da educação que atuam nas escolas municipais, oferecida mensalmente aos professores de Sala de Recursos Multifuncionais, aos Auxiliares de Inclusão, equipes gestoras, professores, e outros profissionais da escola e pais e/ou responsáveis.

Nos encontros formativos são trabalhados temas relativos à organização do Atendimento Educacional Especializado, incluindo o Compartilhar das Práticas Pedagógicas realizadas na SRM, com relatos de experiências e estudos de caso, sobre o desenvolvimento dos alunos nos aspectos socioemocionais, psicomotores e cognitivos, além de temas específicos que envolvem as Instituições Especializadas como APPDF (Deformidades Faciais), APACD (Deficiência Física), APROAUT (Autismo), CEPRAF (Deficiência Auditiva), APAE (Deficiência Intelectual), APADEVI (Deficiência Visual) e profissionais do Programa Saúde do Escolar. (PONTA GROSSA, 2020, p.15)

Conforme a Lei Nº 12.213/2015, que institui o Plano Municipal de Educação para o período de 2015 a 2025, uma de suas metas é a inclusão educacional: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o

acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE), Associação de Pais e Amigos do Deficiente Visual (APADEVI); Associação de Proteção ao Autista (APROAUT), Centro de Atenção Psicossocial (CAPS); e a Saúde Escolar:

A Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa busca maior equidade, com um trabalho alinhado ao que propõe a Política Nacional de Educação Especial (2008), entendendo que os serviços de apoio são necessários e devem fazer parte da política educacional do município, bem como do Projeto Político Pedagógico das escolas. “Os recursos humanos são essenciais para a realização desta escola de qualidade para todos: a escola inclusiva que recebe todos os alunos e faz o acolhimento das famílias que buscam a escola para matricular seus filhos” (PONTA GROSSA, 2020, p.7).

Valorizando também a diversidade humana, a Secretaria Municipal de Educação, oficializou em seus documentos o termo “direitos especiais” para se referir aos alunos que são público alvo da Educação Especial. Outras expressões já foram utilizadas de maneira imprópria no cenário nacional para referir-se às pessoas com deficiência, como a expressão “necessidades educacionais especiais” (que não é sinônimo de deficiência) e “pessoas portadoras de deficiência ou de necessidades especiais” (deficiências são inerentes aos sujeitos e não se portam como objetos que são carregados).

Ao analisar o Caderno Pedagógico da Educação Especial, percebe-se na apresentação do documento que o uso de palavras e expressões surgem para criar uma nova forma de tratamento em espaços sociais, onde designe respeito nos âmbitos educacionais, bem como um atendimento necessário, conquistando deste modo o alcance de um espaço inclusivo: “Sendo assim, a construção de uma escola inclusiva, exige reconhecer as singularidades dos alunos e atendê-los” todas suas necessidades especiais [...] de atender todos os alunos, respeitando suas características individuais, sem qualquer tipo de preconceito!” (PONTA GROSSA, 2020, p.05)

Analisando as falas iniciais sobre a educação especial/ inclusiva, a busca de

legitimá-las e envolver todos em um objetivo comum de igualdade a todos, entende-se que as ideias postas nas legislações e normativas, enfatizam que todos são iguais e têm oportunidades igualitárias perante as leis e com estas, alcançaram um novo patamar do saber, construindo uma educação inclusiva, de qualidade. Nesta ideia, pode-se perceber que o idealismo central é, portanto, a meritocracia que pode ser alcançada por todos os sujeitos, que terão igualdade de oportunidades, respeitando as diferenças. Conforme aponta Mainardes (2006, p. 52)

Os discursos da responsabilidade, como “A conceituação de política como texto baseia-se na teoria literária que entende as políticas como representações que são codificadas de maneiras complexas.” e acompanhadas essas objetivações tornam práticas existentes frágeis e indefensáveis.

Os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores. Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociações dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política.” (MAINARDES, 2006, p.52).

Por isso, desconsidera a melhoria da qualidade e a eficiência que circundam a mudança, tornando-a inevitável e irresistível, principalmente quando os incentivos estão vinculados às medidas de desempenho. Para Freitas (2012) o principal objetivo deste argumento é esconder de que é responsabilidade do Estado e Município garantir boa educação para todos.

É fundamental nos contrapormos à hipocrisia que prega ser possível estarmos “todos juntos pela educação”, quando os interesses hegemônicos dos empresários reduzem a educação a produzir o trabalhador que está sendo esperado na porta das empresas. A educação de qualidade tem que ser mais que isso. (p.387)

Contudo, nas ideias dos reformadores empresariais, realiza-se o contrário, termina desresponsabilizando o Estado quando convém, de um lado diante do faturamento das corporações educacionais e, por outro lado, o controle ideológico do sistema educacional pelas grandes corporações a serviço de interesses, estreitando as finalidades educativas.

Os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados. A negligência de efeitos gerais é mais comum em estudos de casos particulares que tomam uma mudança ou um texto político e tentam determinar seu impacto na prática. Tomados de modo isolado, os efeitos de uma política específica podem ser limitados, mas, quando efeitos gerais do conjunto de políticas de diferentes tipos são

considerados, pode-se ter um panorama diferente. (MAINARDES, 2006, p.54)

Por esse meio a legitimação das ideologias capitalista vão se afirmando no discurso, “[...] a legitimação acontece porque o critério da meritocracia é exaltado pela impessoalidade e equidade que garante, ocultando a arbitrariedade com que as competências e seu sistema de sanções são determinados.” (FARIA, MENEGHETTI, 2007, p.216). O Caderno Pedagógico expressa que

Este documento trata da implementação de uma política educacional que traz no seu veio a perspectiva da construção de uma escola inclusiva. O grande desafio posto aos profissionais da Educação, para construir uma escola inclusiva, de fato, está em primeiro lugar, na necessidade de se romper com currículos estratificados que trazem uma sequência de conteúdo a serem trabalhados e aprendidos por todas as crianças de uma mesma faixa etária e ao mesmo tempo. Mexer com esta organização curricular gera desconfortos na gestão da escola e na prática pedagógica de professores, alunos e pais. Nesse sentido, a mudança exige de nós o esquecimento de quase todo o conteúdo cultural que temos sobre organização da escola, tanto no aspecto curricular, de organização das áreas de conhecimento, quanto nas relações interativas que acontecem no contexto da sala de aula e no ambiente escolar como um todo. (PONTA GROSSA, 2020, p.05)

No que demonstra o texto em seu discurso, Freitas (2012) pondera a pressão exercida pelo professor, o que acaba colocando seu olhar pedagógico, e seu maior esforço no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com desempenho médio, muitas vezes deixando de lado os extremos, os alunos que se encontram abaixo das expectativas para a idade e ano escolar, ou seja, aqueles que têm maior dificuldade de aprendizado, mas precisam de apoio para que superem suas dificuldades. Assim, como os acima da média e que pode ir muito além das relações idade/ano escolar, denominado pela autora “corrida para o centro”, principal consequência das políticas de responsabilização: “[...] fraudes em resultados, segregação socioeconômica no território ou dentro de uma mesma escola onde ou são negadas vagas aqueles com maiores dificuldades ou estes são organizados em uma determinada sala dentre outras”(FREITAS, 2012, p.393).

Nesta perspectiva entende-se que a metodologia de atendimento somente aos alunos medianos, desatendendo os extremos acima e abaixo da média, não é eficaz para uma educação inclusiva, pois:

[...]só é possível construir a escola inclusiva se esta for organizada com práticas pedagógicas alternativas, o que exige flexibilização do currículo, o uso de metodologias ativas diferenciadas e, principalmente, uma relação com a criança e sua família pautada no respeito e afetividade. (PONTA GROSSA, 2020, p.05)

Em busca de reforçar a dominação e o controle do poder, a ação interlocutória ressalta na ação política, o capitalismo e seus valores. As perspectivas de valorizar o trabalho dos professores dá ao discurso uma ideia de alienação das verdadeiras intenções. Com o tempo, percebeu-se que o capital poderia ter na escola um espaço importante de exercício de poder, pois esta poderia preparar o indivíduo convenientemente à estrutura demandada pelo desenvolvimento capitalista. (FARIA, 2007) “Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática.” (MAINARDES, 2006, p.52).

É uma visão preocupante perceber que todo envolvimento com a escola prepara o indivíduo para uma situação posterior, o currículo centrado na noção de competências insere e permeia essa perspectiva visando instituir o controle sobre a formação humana, adequando para o mercado de trabalho, pretendo preparar para os futuros postos de trabalho, e ainda preparar para o mercado de produção e de consumo. Para atingir os objetivos, conhecimentos técnicos, restringe o sentido da experiência formativa, tomada, nessa perspectiva, como a ação de treinar, em situações cotidianas, os conhecimentos obtidos na escola. (FARIA, 2007)

Freitas (2012) também critica a política de educação fundamentada em testes ou avaliações externas, que caracteriza o idealismo liberal, visto que prega a igualdade de oportunidades e não de resultados, sendo o esforço de cada indivíduo, considerado o responsável por seu sucesso ou fracasso (meritocracia), tirando-se o foco da própria desigualdade social, base da desigualdade de resultados.

Na perspectiva de Freitas (2012) uma proposta dos reformadores empresariais é a composta pela legitimação do currículo básico, mínimo, como referência. O idealismo assumido que valorização feita pelos testes é bom para todos, posto que é o básico. Com isso empobrece a educação e restringe o currículo de formação e abrindo mão de conhecimentos de grande relevância, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. Vai, além disso, reafirma para os docentes que ensinar o básico é bom, em especial para os mais pobres, apontando a uma política

democrática análoga. Saviani (2009, p. 69) argumenta que:

(...) se a educação supõe a desigualdade no ponto de partida e a igualdade no ponto de chegada, agir como se as condições de igualdade estivessem instauradas desde o início não significa, então, assumir uma atitude de fato pseudodemocrática? Não resulta, em suma, num engodo?.

Esta pedagogia democrática é à base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Dando oportunidades, parte do sujeito se esforça para atingir a diferença com seu próprio mérito. Nada é mencionado sobre a igualdade das condições no ponto de partida. Na escola, o que não tange em igualdade social moldada como diferenças de desempenho a discussão é, se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as distorções de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados.

Dessa forma, os valores educacionais estarão comprometidos com as ideologias de poder, seria possível deste modo o sujeito entender sua subjetividade e controlá-la numa direção que evitasse um processo de alienação. Isso é o que pretende a Teoria Crítica “[...] denunciar a repressão e o controle social a partir da constatação de que uma sociedade sem exploração é a única alternativa para que se estabeleçam os fundamentos da justiça da liberdade e da democracia” (FARIA, 2007, p.40), de maneira que grande maioria não consiga compreender suas manifestações. Uma maneira que pudesse possibilitar aos indivíduos chegar ao próximo a um estado ideal da consciência, por meio da educação, que poderia julgar sobre toda a lógica coletiva da sua realidade, podendo pronunciar juízo de valor sobre sua verdadeira realidade distinguindo pontos tendenciosos e errôneos da realidade social, que levar a tender ao erro comum nas relações de poder na sociedade. (FARIA, 2007)

Configura medidas paliativas e provisórias, visto que “[...] a escola pública é aberta a todos que tem que ter qualidade e, portanto, é nela que devem ser feitos investimentos para sua melhoria” (FREITAS, 2012, p. 386).

Em todo Caderno Pedagógico da Educação Especial é possível notar as várias formas de sequestro da subjetividade, relacionamos com os professores ou trabalhadores relacionados à educação mencionado por Farias e Meneghetti (2007, p.9).

Sequestro pela identificação: refere-se à condição de ajustamento ao imaginário instituído pela organização que faz com que o trabalhador o considere como parte de si;

Sequestro pela essencialidade valorizada: refere-se ao sentimento, alimentado pelo trabalhador, de indispensabilidade por motivo de merecimento, de crença no reconhecimento, pela organização, de seus méritos;

Sequestro pela colaboração solidária: refere-se ao desenvolvimento de atitudes voltadas para a contribuição, pelo trabalhador, para com os projetos organizacionais, através da adesão, do vínculo, do apoio e do envolvimento com os grupos de trabalho;

Sequestro pela eficácia produtiva: refere-se à crença, pelo trabalhador, na colaboração efetiva para com a obtenção de melhores resultados do que aqueles previamente pretendidos; v. sequestro pelo envolvimento total: refere-se ao sentimento de entrega, pelo trabalhador, à sedução e ao encantamento proporcionado por valores oferecidos pela organização, que atuam como aliciantes de comprometimento. (FARIA E MENEGHETTI, 2007, p.9)

Assim, pode ser percebido que o discurso é uma inspiração fundamental na formação de uma realidade social. Nos ambientes organizacionais (Políticos, econômicos e sociais), fonte importantíssima geradora de poder. Ao analisar o discurso político sobre a educação especial como instrumento de manutenção e de disseminação da ideologia dominante, são identificadas cinco formas de discursos: social comum; ideológico propriamente dito; democrático reflexivo; mítico; teleológico. A formulação e a aceitação, total ou parcial-suportada, dos discursos dependem das relações de poder e, neste sentido, são classificadas nas organizações em uma perspectiva maniqueísta (divide o mundo em aspectos opostos e incompatíveis): nocivas e benéficas. A leitura correta dos discursos, desta forma, é um instrumento imprescindível, valioso na análise organizacional, seja este discurso dito (falado, escrito), seja não-dito (subentendido, imaginário, simbólico) (FARIA, MENEGHETTI 2007)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo que teve como objeto a análise da implementação dos princípios da educação inclusiva no município de Ponta Grossa, partiu da questão norteadora buscando contextualizar a história da educação especial, com base nos documentos legais e diretrizes orientadoras.

Por meio da contextualização da legislação acerca das normativas históricas da educação especial/ inclusiva, como a Constituição Federal (1988), a Declaração de Salamanca (1994), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), percebeu-se que nestes marcos abordou-se uma temática crescente no Brasil a qual vislumbra o direito à educação e a inclusão das pessoas com deficiência dentro do processo educacional. A discussão a respeito do direito à educação perpassou a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e avançou com a aprovação da Lei nº 13.146/2015 – a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Consequentemente, na busca em atingir o objetivo de investigar a história educacional e a implantação das políticas públicas da Educação Inclusiva no Brasil, debruçou-se sobre o estudo da história e das legislações pertinentes ao objeto. Diante do recorte temporal longo de vários sistemas de governo, para analisar e investigar de maneira crítica.

Deste modo, elencou-se na trajetória histórica vários momentos importantes da história da Educação Especial no Brasil e no mundo, e que as mudanças sociais, transforma totalmente as formas de se ver e tratar o tema, as vezes tratadas de maneira invisível ou de exclusão, mantidos longe do convívio social, em outros momentos por meio da segregação, e depois o movimento mundial pela Inclusão ganha evidência com a Declaração de Salamanca de 1994. Assim, foi necessário realizar um levantamento das legislações pertinentes tais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), a Lei nº 13.146/2015 e até a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência para visualizar as mudanças decorrentes e seus impactos no sistema educacional.

Assim, percebeu-se que as legislações, conforme o contexto histórico, apresenta formas diferentes para denominar as pessoas com deficiências, mencionando termos como portadoras de necessidades especiais, pessoas

excepcionais, entre outros. Com isso, conhecer a história da educação especial no Brasil e seus determinantes econômicos, políticos e sociais auxilia na compreensão a respeito das políticas educacionais e programas destinados às pessoas com deficiência.

Por conseguinte, por meio deste estudo entendeu-se que as recepções dos fulcros legais nacionais e estaduais, na busca de transformar essas legislações em políticas educacionais, apresentaram mudanças, isso foi importante para a compreensão do processo de implementação das propostas das políticas educacionais inclusivas do município de Ponta Grossa, PR.

Buscou-se com um olhar analítico conectar os princípios da educação especial à perspectiva da educação inclusiva na rede municipal de ensino. Contudo, não é de forma alguma um trabalho fácil, pois o papel da educação reside na seguinte afirmação de Saviani (1983, p. 92) “importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É, pois, realizando-se na especificidade que lhe é própria, que a educação cumpre sua função política.”

Para além do estudo, foi necessário ir e retornar muitas vezes ao ponto de partida do objeto de estudo, sistematizar, analisar e perceber as intenções dentro dos discursos presentes na política e nas citações elaboradas pelos autores, referente a nós a educação especial, de cada momento histórico vivenciado. Com a compreensão de que a política se faz com educação e educação se faz com política.

Pode-se afirmar, por meio dos documentos e legislações, que a rede municipal de ensino de Ponta Grossa, segue as diretrizes políticas emanadas pelos órgãos federal e estadual. O Caderno Pedagógico da Educação Especial parte do princípio de que construir uma escola inclusiva se faz com respeito às características individuais. Contudo, para se criar espaços inclusivos e uma sociedade inclusiva é necessário investir em formação continuada de seus profissionais, eliminar as barreiras arquitetônicas, estimular pesquisas e práticas pedagógicas que contribuam com o processo de ensino e aprendizagem, e acima de tudo voltar-se para políticas que garantam, de fato e de direito, o acesso de todos os alunos com e sem deficiências ao conhecimento escolar (PLETSCH, 2009).

Em vista disso, muito que se aprofundar na temática e pode se dizer que esse processo ainda está em construção, necessita de um acompanhamento sistemático e crítico dos avanços e retrocessos do processo de inclusão, ou seja, ainda caminha a passos curtos diante de todos os avanços legais, ainda a muito que ser

implementado, estudado e reestruturado dentro do município.

Mediante a essa exposição finaliza-se esse estudo com a certeza que todo processo histórico, político e legislativo, sendo nacional ou internacional, devem ser usados como instrumento de lutas sociais para a pessoa com algum tipo de necessidade especial, como deficiência, TOD, THA, TGD, entre outras e para auxiliar seus familiares. Que possa mediar a reflexão sobre o processo histórico da educação da pessoa com deficiência, apresentando elementos para uma discussão dos caminhos tomados.

Parte-se da premissa que não adianta estar na legislação, tem que ser colocada em prática, colocado em prática na realidade educacional por meio das políticas públicas de inclusão. Que o principal lugar da educação inclusiva para pessoas com deficiência que sua escolarização é a escola regular. Que esse atendimento tem que ser gratuito e de qualidade com os recursos instrumentais, pedagógicos e de acessibilidade que favoreçam o acesso e a permanência do aluno com deficiência, de forma que propicie seu êxito acadêmico

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. B. P. Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais. **Available from SciELO Books**, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 17 jun. 2022.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. *In*: JESUS, D. M. BAPTISTA, Claudio R. CAIADO, K.. **Prática pedagógica na educação especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. v. 1000. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013, p. 127-150.

BAPTISTA, C. R. CAIADO, K. R. M. **Prática pedagógica na educação**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. v. 1000. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013, p. 105-126.

BEZERRA, G. F.; ARAUJO, D. A. C. Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação. **Educ. Soc.** 2013, vol. 34, n.123, p.573-588.

BONETI, L. W. A igualdade na diferença – vicissitudes das políticas públicas de educação inclusiva. *In*: FIGUEIREDO, R. V. de; BONETI, L. W.; POULIN, J-R. **Novas luzes sobre a inclusão escolar**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

BERTUOL, P. O. A.. **Tratados internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil**. 2020. Dissertação de Mestrado. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/192909/bertuol_poa_me_arafc_I.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 24 jun. 2021.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 24 fev. 1891. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário oficial da União, Brasília, 20 out. 1967. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, 18 set. 1946. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP, nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 16 jul. 1934. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 10 nov. 1937. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 17 jun. 2009.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 25 mar. 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm>. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil. **Coleção das Leis do Império do Brasil**. 1824, Poder Legislativo, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm> Acesso em: 17 jun. 2021.

BRASIL, **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 17 de jun. 2022.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm> Acesso em 17 de jun. 2022.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em 17 de jun. 2022.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em 17 de jun. 2022.

BRASIL, **Constituição da República Federativa Do Brasil de 1967**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>; mantido no art. 15 da Emenda Constitucional Nº 1 de 1969. Acesso em 17 de jun. 2022.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 1**. Brasília, 20 out. 1969. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional**. 18 out.1978. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. Lei n. 4024/1961 de 20 de dezembro de 1961. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, 27 dez. 1961. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldbem.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001b. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação**

Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 11 set. 2001. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 jun. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001a. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 9 jan. 2001. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 07 jun. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus:** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 11 agosto 1971. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 15 de jun. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 14 jun. 2009.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20/06/07. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.** 2007. Disponível em: Acesso em: abril/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **FUNDEF – Relatório sintético 1998/2002.** Brasília: MEC, 2006a. BRASIL. Ministério da Educação. FNDE. Relatório anual de execução do PDDE e PAED/2006b. Brasília: MEC/INEP, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **LDBEN 9.394 de 1996 que estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação, PDE,** 2008. Disponível em Acesso em: novembro de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.** DECRETO Nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos políticos - legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. GAB. **Nota**

Técnica nº 11/2010b. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Evolução da Educação Especial no Brasil.** Brasília: MEC/SEESP, s.d ... Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf> > Acesso em: 15 de jun. 2022.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise.** - Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** 2 ed. São Paulo: EDUC, 2004.

CABRAL, A. C. A. A análise do discurso como estratégia de pesquisa no campo da administração: uma visão global. 2005. CONTEXTUS: **Revista Contemporânea de Economia e Gestão.** V.3, n. 1, jan/jun., 2005 (59-68). Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7419/1/2005_art_acacabral.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2022.

CABRAL, A.C. A.. **A análise do discurso como estratégia de pesquisa no campo da administração: uma visão global.** 2005. Disponível em http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7419/1/2005_art_acacabral.pdf

CHIZZOTTI, A. A pesquisa educacional e o movimento pesquisas científicas baseadas em evidências. **Práxis Educativa**, v. 10, p. 1-14, 2015. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7157/4545>. Acesso em 18.out.2019.

CORREIA, L. M.. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares.** Porto: Porto Editora, 1997.

CORREIA, L. M. Dez anos de Salamanca, Portugal e os alunos com necessidades educativas especiais. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006. p. 241-274.

CURY, C. R. J. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, 2008.

DOXSEY J. R.; RIZ, J. **Metodologia da Pesquisa Científica.** ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2002-2003.

DUARTE, A. B. S.; et al. Livro eletrônico: o que dizem os bibliotecários da Universidade Federal de Minas Gerais. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação-FEBAB.** 2013. p. 2218-2233. Disponível em: https://www.bu.ufmg.br/snbu2014/trabalhos/index.php/sn_20_bu_14/.../246. Acesso em: 15. set. 2021.

- FARIA, J. H. de; MENEGHETTI, F. K. O Sequestro da Subjetividade. *In*: FARIA, J. H. **Análise crítica das teorias e práticas organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2007.
- FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença**: a educação do portador de deficiência. 2 ed. Piracicaba: Unimep, 1994.
- FREITAS, M. T. de A., A Abordagem Sócio- Histórica como Orientadora da Pesquisa Qualitativa. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397>>. Acesso em 15 de jun. de 2022.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**: Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2017.
- FURNIEL, A. C. M.; MENDONÇA, A. P. B.; SILVA, R. M. Silva, Recursos Educacionais Abertos: Conceitos e Princípios, UAb e Fiocruz, um diálogo institucionalmente provável. **Ciência Da Informação**. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/4914>>. Acesso: 17.set. 2021.
- GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, Brasília: MEC/SEESP, v. 1, n. 1, 2005.
- GODOY, J. B. A, Rogério de. Dermeval Saviani: Esboço de um crítico educador brasileiro. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 05, Vol. 07, pp. 116-126. Maio de 2020. ISSN: 2448- 0959, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/dermeval-saviani. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/dermeval-saviani> >. Acesso em 15 de jun. de 2022.
- GREGOLIN, M. do R. V. A análise do discurso: conceitos e aplicações. ALFA: **Revista de Linguística**, São Paulo, v. 39, 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3967>. Acesso em: 18 out. 2022.
- HARVEY, D. **O Neoliberalismo: História e Implicações**. São Paulo, Edições Loyola, 2008.
- JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**. 2.a ed., Campinas,1992.
- JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

JANNUZZI, G. M.. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio de 2004. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br>>. Acesso em: 23 jun. 2022.

JANNUZZI, G.M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

JANNUZZI, G. M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1992.

JANNUZZI, G. M. de. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2006.

JOSÉ F., M. Pesquisa: contornos no processo educativo. *In*: JOSÉ FILHO, M; DALBÉRIO, O. **Desafio da pesquisa**. Franca: Unesp – FHDSS, p.63-75.2006. BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 1995.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios. **Educar em Revista**. UFPR. Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KASSAR, M.C.M.; REBELO, A.S.; OLIVEIRA, R.T.C. **Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira**. **Educ. Pesquisa**. São Paulo, v.45,2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e217170.pdf>>. Acesso em 09 de out. 2022.

KASSAR, M. C. M. Integração/Inclusão: desafios e contradições. *In*: BAPTISTA, Cláudio R.; BEYER H. O. et al. **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Dossiê**: Educação Inclusiva: das Políticas às Práticas Educacionais • **Educ. rev.** (41) • Set 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>>. Acesso em 23 de jun. 2023.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre Final do Século XX e Início do Século XXI. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2018, vol.24, n.spe, pp.51-68. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000400005>. Acesso: 15 de outubro de 2020.

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

LUCATO S., A. R. BESSA, E. M., CRUZ, R. A.. **Políticas educacionais para a Educação Especial no Brasil: uma breve contextualização histórica**. **Práxis Educativa**. p. 173–194, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.5i1.173194>>. Acesso em 24 de jun. de 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito à diferença nas escolas—questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. **Revista Educação Especial**, p. 17-23, 2004.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer**. São Paulo, SP: Summus Editorial, 2006.

MAINARDES, J. **Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 26 de jun. 2022.

MAINARDES, J.. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**: Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf> > Acesso em: 20 de set. 2022.

MARSIGLIA, A. C. G.; CURY, C. R. J. **Dermeval Saviani: uma trajetória quinquentenária**. Interface, v. 21, n. 62, p. 497-507, 2017.

MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1984.

MARTINIAK, V. L. Graciano, E. R. **A construção histórica da gestão escolar e o projeto político pedagógico como instrumento de articulação da gestão democrática**. Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, Ano 19. n.30 jan./jun. 2014. Disponível em:<<https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/8718>> Acesso: 15 de fev 2023.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-395, set./dez. 2006.

MENDES, G. E. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010. pp. 93-109. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842>. Acesso: 11 de novembro de 2020.

MENDES, E. G.. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *In*: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M.. **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas – Campos dos Goytacazes**, RJ: Brasil Multicultural, 2017.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010, pp. 93-109.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Especial: Dados Estatísticos - 1974** (v.1). Brasília: Apex. 1975.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Especial: Cadastro Geral dos estabelecimentos do ensino especial.** (v.2). Brasília: Apex. 1975.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Decenal de Educação para Todos (19932003)** Brasília, DF: MEC. 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo Escolar da Educação Básica 2014: Sinopse Estatística da Educação Básica MEC/INEP e Microdados do Censo Escolar** Brasília: MEC. 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016** Brasília: MEC. 2016.

MIRANDA, A. A. B. **Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico. Cadernos de História da Educação**; n. 7, jan/dez, 2008.

MINAYO, M. C. S.. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MOREIRA, M. A. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista brasileira de pós-graduação**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 131-142, jul. 2004. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/26/23>. Acesso em: 19 de set 09 2021.

NOZU, W. C. S. ICASATTI, A. V.; BRUNO, M. M. G. **Educação inclusiva enquanto um direito humano.** Inclusão Social, Brasília, DF, v.11, n.1, p.21-34, jul./dez. 2017.

NOZU, W. C. S. ICASATTI, A. V., BRUNO, M. M.; G. Educação inclusiva enquanto um direito humano. **Inc.Soc.**, Brasília, DF, v.11 n.1, p.21-34, jul./dez. 2017 <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4076>. Acesso 15.11.2020.

OLIVEIRA, A.A.S.; PAPIM, A. A. P.; PAIXÃO, Kátia M.G. Educação Especial e Inclusiva: perspectivas e problematizações. In: **Educação Especial e Inclusiva: contornos contemporâneos em educação e saúde.** 1 ed. Curitiba PR: CRV, 2018, v.1, p. 13-32.

PONTA GROSSA. **CADERNO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.** Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, Secretaria Municipal de Educação. Ponta Grossa, PR, 1ª edição, 2020. Disponível em: <https://sme.pontagrossa.pr.gov.br/wp-content/uploads/2020/11/Caderno-Pedagogo-Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial.pdf> . Acesso: 02, jun. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos.** Curitiba, 2006. Disponível em: Acesso em: 02 de dezembro de 2020.

PONTA GROSSA. **Caderno Pedagógico Da Educação Especial**/Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, Secretaria Municipal de Educação. Ponta Grossa - PR, 1ª edição, 2020.

PONTA GROSSA. **Projeto de Lei nº 742/54**, 29 de novembro de 1954, de autoria do poder executivo cria o Departamento Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, 1954.

PONTA GROSSA. **Projeto de Lei nº 1890/66**, 23 de dezembro de 1966, de autoria do poder executivo dispõe sobre a estrutura básica do município de Ponta Grossa. Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, 1966.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação**. 2006. Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez.. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 10 maio 2021.

ROSALBA. M. C. G. (Org). **Políticas de Educação Especial no Brasil no Início do Século XXI**. Florianópolis, UFSC/CED/NUP, 2017. 262 p.

SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M.. **Inclusão na educação: uma visão geral**. In: Santos, M. P. dos; PAULINO, M. M.. *Inclusão na Educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, D. Circuitos e fronteiras da História da Educação. In: SAVIANI, D. **História do tempo e tempo da história**: estudos de historiografia e história da educação. Campinas: Autores Associados, 2015, p. 91-104.

SAVIANI, D. Editorial 15 anos de Histedbr: 1986-2001. In: **Revista HISTEDBR** on line, n. 4 [<http://www.unicamp.br/~histedbr/editorial4.html>].

SAVIANI, DERMEVAL. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis /RJ : Vozes,1994.

SAVIANI, D.. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 33.^a ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 41^a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10^a ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações quadragésimo ano novas aproximações. 1^a edição Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2019. 368 páginas.

SAVIANI, Dermeval. **Política educacional brasileira: limites e perspectivas. Revista de Educação.** PUC-Campinas, [S. l.], n. 24, 2012. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108>. Acesso em: 07 abril. 2022.

SAVIANI, D. **Vicissitudes e Perspectivas do Direito à Educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso: 27/11/2020.

SOUZA, A. R. de. A pesquisa em políticas educacionais no Brasil: de que estamos tratando? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 355-367, jul./dez 2014.

SOUZA, F. F, DAINEZ, D. SMOLKA, A.L., SCIAN, R., HULSHOF, C. Políticas e práticas de educação inclusiva: condições e contradição no cotidiano de uma escola de ensino fundamental. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 22(82) 2014. Disponível em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898090>.

SARTORETTO, M. L. **Os fundamentos da Educação Inclusiva.** 2011. Disponível em: < http://assistiva.com.br/Educa%C3%A7%C3%A3o_Inclusiva.pdf>. Acesso em 03 abr. 2021

SILVA, A. G. **O movimento apaeano no Brasil: Um estudo documental (1954-1994).** Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC, SP, 1995.

SILVA, R. H. R. **Balanço das dissertações e teses em educação especial e educação inclusiva desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em educação no Brasil.** 2018. Rev. Brasil. Ed. Esp., Marília, v.24, n.4, p.601-618, Out.-Dez. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/qsxZ9QcRYfphKXcPkZHXbJy/?lang=pt&format>>. Acesso em: 22 jun. 2021.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997, 176 p.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar.** Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.

UNESCO. **Marco da educação 2030: Declaração de Incheon.** Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas,** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-e-special-1994.pdf> 41, p. 165-189, jan. /abr. 2014.