

ADRIANA MARIA SERSUN CALEFI

**As políticas públicas dirigidas à educação do aluno com deficiência
na rede municipal de Hortolândia/SP: um estudo de caso.**

Piracicaba

2019

ADRIANA MARIA SERSUN CALEFI

As políticas públicas dirigidas à educação do aluno com deficiência na rede municipal de Hortolândia/SP: um estudo de caso.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador:

Prof. Dra. Telma Regina de Paula Souza

Piracicaba
2019

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Telma Regina de Paula Souza

Prof. Dr. Cesar Romero Amaral Vieira

Prof. Dra. Evani A.A. Camargo

Prof. Dra. Fernanda de Lourdes de Freitas

Prof. Dra. Karina Garcia Mollo

Prof. Dra. Renata C. Barrichelo

Prof. Dra. Renata Pucci

Piracicaba
2019

Ao meu marido Valmir e minha filha Marianna, que muitas vezes doaram e renunciaram aos seus desejos, necessidades e sonhos, para que eu conseguisse realizar o meu. Tudo que consegui só foi possível graças ao amor, apoio e dedicação que meus filhos Atilio, Renan e Marianna tiveram por mim junto com minhas noras Adriana e Daniela.

Ao meu amado neto Luis Miguel, que, embora pequeno, sempre trouxe luz e alegria quando tudo parecia turvo e sem graça.

AGRADECIMENTOS

À minha família, que desde cedo me ensinou que inclusão e exclusão fazem parte do mesmo contexto.

A Deus, que nos concede a cada dia a possibilidade de escrever uma nova história no livro da vida e de sermos úteis aos que cruzam nosso caminho deixando nossas marcas.

À Telma, minha querida nova orientadora, a quem devo eterna gratidão pela paciência, carinho, afeto e compreensão.

À Maria Inês Monteiro, orientadora querida, que acompanhou boa parte do meu processo de criação e elaboração desta pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos no curso de doutorado.

Aos professores do PPGE que comigo compartilharam seus saberes me fazendo olhar, refletir e me posicionar diante do conhecimento.

Ao Diretor do Centro de Formação dos Profissionais em Educação “Paulo Freire”, Aparecido Donizete C. de Farias, pelos diálogos e trocas.

À professora Zilda diretora do CIER que abriu a porta a documentos e reflexões sobre a Educação Especial em Hortolândia.

À Regina C. Shigemoto, professora coordenadora da Educação Especial no Centro de Formação dos profissionais em Educação “Paulo Freire”.

Ao Issac Saglia, professor de Educação Especial no Centro de Formação dos profissionais em Educação “Paulo Freire”.

Às mais que amigas, companheiras de trajetória, Carmem Pessoa, Denilce Palomo e Fernanda de Freitas

À Ângela Trianotti e ao seu pai pelo compartilhamento de fragmentos da história da cidade.

À Kelly Tamaschiro pelo companheirismo e amizade.

À Sandra Fagundes e ao Fernando pelas trocas e reflexões sobre a cidade, sua trajetória e sua educação.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para o meu trabalho.

RESUMO

A educação brasileira passou por várias transformações e desafios nos últimos séculos, mas nada se compara ao desafio de possibilitar acesso e permanência aos alunos com deficiência dentro do ambiente escolar. Compreender como a política pública inclusiva é implementada através do estudo de sua historicidade no espaço geográfico de um território nos permite identificar avanços e recuos dessa política, bem como a dinâmica de seus agentes sociais. Neste sentido, o objetivo desse estudo foi a avaliação da implantação das políticas públicas de educação inclusiva na cidade de Hortolândia, SP. Considerando a recente trajetória de emancipação desta cidade e a participação ativa de diferentes agentes sociais na administração pública, foi possível compreender os sentidos da integração/inclusão e quanto as políticas públicas educacionais inclusivas ganham novas leituras através da figura dos agentes sociais da administração pública e sua relação com os demais agentes sociais. Desta forma, esperamos contribuir na construção das públicas de educação especial na perspectiva inclusiva, procurando conhecer sentidos, interesses e estratégias nas propostas de implementação destas políticas educacionais. O presente estudo discute a idealização e ação de uma escola inclusiva construída por gestores, professores, alunos, famílias e sociedade, trazendo à luz as profundas transformações no sistema de ensino e um novo olhar por parte desses agentes sociais sem a ingenuidade sobre os reais objetivos das políticas públicas inclusivas contidas nos discursos políticos.

Palavras-chave: Educação Especial; Políticas Públicas; Educação Inclusiva

ABSTRACT

Brazilian education has undergone several transformations and challenges in the last centuries, but nothing compares to the challenge of enabling access and permanence for students with disabilities within the school environment. Understanding how inclusive public policy is implemented through the study of its historicity in the geographic space of a territory allows us to identify advances and indents of this policy, as well as the dynamics of its social agents. In this sense, the objective of this study was to evaluate the implementation of public policies for inclusive education in the city of Hortolândia, SP. Considering the recent emancipation trajectory of this city and the active participation of different social agents in Public administration, it was possible to understand the meanings of integration/inclusion and how inclusive educational public policies gain new readings through the figure of their agents of public administration in relationship with other social agents. In this way, we hope to contribute in the construction of special education public in the inclusive perspective, seeking to know meanings, interests and strategies in the proposals for implementation of these educational policies. The present study discusses the idealization and action of an inclusive school built by managers, teachers, students, families and society, bringing to light the profound transformations in the teaching system and a new look on the part of these social agents without Naivety about the real objectives of inclusive public policies contained in political discourses.

Keywords: special education; public policies; inclusive education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Número de matrículas na educação pré-escolar em Hortolândia, SP entre 2005 e 2017	62
Figura 2: Número de matrículas no ensino fundamental em Hortolândia, SP entre 2005 e 2017	62
Figura 3: Número de alunos no atendimento educacional especializado (AEE)	100
Figura 4: Número de alunos por deficiência - 2013	101
Figura 5: Número de alunos por deficiência - 2014	102
Figura 6: Número de alunos por deficiência - 2015	102
Figura 7: Número de alunos por deficiência – 2016	103
Figura 8: Número de alunos por deficiência – 2017	103
Quadro 1: Tipos de sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) por ano	86
Quadro 2: Número de matrículas de alunos com deficiência por unidade escolar, Hortolândia, SP, 2009	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAES	Federação Nacional das APAES
APPPDGE	Adendos ao Plano Político Pedagógico de Gestão Escolar
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
Combrasd	Conselho Brasileiro para Superdotação
Conade	Conselho Nacional de Pessoas com Deficiência
Conde	Conselho de Organizações das Pessoas com Deficiência
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CIER	Centro Integrado de Educação e Reabilitação “Romildo Pardini”.
CIR	Centro Integrado de Educação e Reabilitação
DM	Deficiente Mental
DI	Deficiência Intelectual
DF	Deficiência Física
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Fbasd	Federação das Associações das Pessoas com Síndrome de Down
PFDC	Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão
PNEEPE	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
IBC	Instituto Benjamin Constant
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
ONCB	Organização Nacional de Cegos do Brasil
PPDGE	Plano Político Pedagógico de Gestão Escolar
PPP	Projeto Político Pedagógico
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 TRAJETÓRIA, DESAFIOS E MUDANÇAS.....	11
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	24
2.1 A COLETA DOS DOCUMENTOS	27
3 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	29
3.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E SEU PERCURSO HISTÓRICO.....	29
3.2 NOVOS DESAFIOS, NOVOS OLHARES, MESMOS PERSONAGENS.....	53
4 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA CIDADE DE HORTOLÂNDIA/SP: SUA ORGANIZAÇÃO, EMANCIPAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO MUNICÍPIO COM BASE NA PARTICIPAÇÃO POPULAR NA POLÍTICA EDUCACIONAL.	60
4.1 A FUNDAÇÃO DO MUNICÍPIO.....	60
4.2 O ATENDIMENTO INICIAL AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.....	74
4.3 A CRIAÇÃO DO CENTRO INTEGRADO DE REABILITAÇÃO MUNICIPAL DE HORTOLÂNDIA....	75
4.4 O MOVIMENTO INCLUSIVISTA.....	81
4.5 A ESCOLA ATUAL.....	90
5 POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	92
5.1 PERCEPÇÕES SOBRE O PÚBLICO ALVO	106
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118
APÊNDICE A,	128

INTRODUÇÃO

Discutir educação especial, políticas públicas ou assuntos integrantes da temática exige aprofundamento que na maioria das vezes extrapolam o campo da educação adentrando e deixando ver o quanto educação especial e políticas públicas educacionais são transparentes as determinações históricas e sociais.

Assim a diversidade humana é um desafio para educação que precisa ser enfrentado pelos sistemas educacionais para se garantir uma educação de qualidade garantindo que todas as crianças adentrem os muros da escola, permaneçam e tenham sua terminalidade com sucesso.

1. TRAJETÓRIA, DESAFIOS E MUDANÇAS

A década de 80 foi marcada historicamente pela presença e engajamento dos movimentos sociais em relação a várias demandas por direitos, tais como: os benefícios de acesso à saúde, assistência e previdência social. Nesse período também foram estabelecidos os fundamentos de um novo arcabouço legal por meio da Constituição de 1988, que reconhece os direitos de cidadania em prol da garantia de direitos humanos e mostra a importância de se pautar o “lugar de fala” dos sujeitos periféricos. Embora o uso do termo “lugar de fala” não seja preciso em relação a sua origem, pesquisadores apontam sua raiz ligada aos movimentos de luta por direitos, por volta de 1980, quando o “lugar de fala” contrapõe-se ao silenciamento vivido por grupos minoritários durante anos. Seu uso, carregado de conflitos narrativos quando defini o lugar de fala do intelectual e do marginalizado como os apontados por Patrocínio (2010) revela a necessidade de uma nova forma de abordagem do Outro excluído, que, segundo o estudioso, deve ser tomado não só como objeto, mas como sujeito do conhecimento.

Tendo como ponto de partida que todo homem se faz intelectual no transcurso de seu desenvolvimento humano e no convívio social, e considerando que ele pertenceu e/ou pertence a um espaço, a um tempo e a um meio social que lhe atribuiu ou atribui um “lugar de fala”, considero que não há como executar uma pesquisa sem definir o meu “lugar de fala”.

Minhas escolhas e o percurso até esta pesquisa são permeados por minhas vivências e relações sociais. Ao apresentar os fragmentos da minha infância na

periferia da baixada fluminense, construo esse meu lugar de fala. O casebre de madeira, na pobreza, na ascendência negra e na violência, silenciada na consciência pela adoção, compõem a trajetória de minhas escolhas conscientes ou inconscientes do meu projeto de pesquisa. Essas marcas que me constituem geram conflitos e me fazem questionar as práticas e posturas dos atores sociais em diferentes espaços, tanto nas escolas quanto em muitos outros lugares.

Em 1980, ingressei nas Faculdades Metropolitanas Unidas no curso de Pedagogia com habilitação em áudio-comunicação; em 1983, me graduei. A escolha pelo curso, longe de ser acaso, respondia à possibilidade de romper com os silêncios impostos e marcados por uma geração muito bem dividida entre ricos e pobres. Vivenciar a separação entre mundos foi uma constante ao longo da minha infância e adolescência dentro de um colégio interno cuja clientela era composta basicamente por alunos de famílias Adventistas do Sétimo Dia e uns poucos de outras designações. As divisões se davam não só em relação à religião, mas ao poder financeiro, com alunos que pagavam mensalidade integralmente e alunos bolsistas.

Ao ingressar no curso de Pedagogia fui desvelando o que até então não tinha nome, explicação ou mesmo reflexão de minha parte, mas que saltava aos meus olhos como possíveis responsáveis pela divisão dos homens em categorias. O conhecimento que fui adquirindo sobre as Políticas Públicas voltadas para a Educação me ajudaram a refletir sobre as possíveis respostas para minhas inquietações.

Muitas vezes assisti, impotente, alunos e seus pais aceitando o isolamento como algo natural, decorrência da própria condição do aluno. O estigma da deficiência era a marca da diferença que permeava as relações dentro das escolas regulares em que havia a classe especial, fato que atingia tanto alunos como docentes, isolando-os de seus pares e da própria administração da escola. Era o modelo da integração em sua aplicação perversa, reforçando o estigma e a exclusão.

Aceitar de forma passiva esse modelo de educação não fazia parte dos meus planos, o que me conduziu a outro modelo de atendimento ao aluno com deficiência. Nesse período comecei a dar aulas no sistema segregado, ou seja, em uma escola voltada a alunos com uma única deficiência: surdez. Foram anos de grande aprendizado e de muito estudo, pois meu objetivo era a integração desses alunos ao ensino regular, num ideal de normalização.

Assim como muitos, meu trabalho era centrado nas limitações do aluno e na superação de suas dificuldades, o que era conseguido através de técnicas e

estratégias de valorização do uso da fala, da leitura orofacial e do apoio gestual. Era claro que muitos alunos não se beneficiavam desse modelo. Mesmo quando atingíamos o objetivo e os integrávamos ao sistema regular de ensino, muitos não se adaptavam, apesar de todos os esforços, e voltavam novamente à Escola Especial. Esse retorno representava fracasso para aluno, família, professor e para a própria escola.

Com o passar do tempo, o avanço das ciências exigiu novos olhares para o processo de escolarização, e novas metodologias e modelos de trabalho e atendimento foram incorporados. A percepção de que tanto classes de educação especial como as escolas especiais não eram efetivas me levaram a buscar outra função, e é assim que passei a ser assistente de direção e diretora de escolas da Rede Estadual e Municipal de Ensino Básico e Médio em regiões periféricas das cidades de Americana, Santa Barbara D'Oeste e Nova Odessa. Essa experiência me trouxe muitos conhecimentos a respeito das políticas públicas voltadas à educação.

Na década de 1980, quando ingressei no magistério, a Lei em vigor era a Lei de Diretrizes e Bases 5. 692, de 11 de agosto de 1971, que, acrescida à Deliberação nº 13/73, orientava o atendimento a educação especial no Estado de São Paulo. Segundo o Capítulo 1, Art. 9º deste documento,

[. . .] os alunos que apresentem deficiência física ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971).

A abrangência e a falta de clareza na definição dos alunos com deficiência na LDB de 1971 foi melhor elaborada na Deliberação 13/73 dentro dos parâmetros estaduais, mas as diversas interpretações dadas ao documento dificultavam o ingresso desses alunos nas escolas.

Mesmo com a existência dos aparatos legais para o atendimento dos alunos com deficiência, as vagas eram insuficientes, fato que foi verificado e constatado por Mazzotta (1982):

[. . .] apesar dos esforços despendidos, a rede estadual de ensino, por razões de ordem financeira e em virtude de carência de recursos humanos adequadamente preparados, beneficia ainda reduzida parcela de clientela necessitada de educação especial (MAZZOTTA,

1982, p. 63).

Foram anos difíceis de minha trajetória, num conflito entre o real e o ideal, e não conseguia aproximar teoria e prática, o que prejudicava a aprendizagem de meus alunos. Os sonhos e fantasias que acompanhavam meu recém ingresso na área da Educação Especial foram se desfazendo.

Foi através da experiência na administração escolar que observei e conheci muitas das contradições da educação. Aprendi que dar acesso e permanência ao aluno não significa efetivamente a adoção de um projeto para emancipação dos educandos, revestindo-se muitas das vezes em estratégias de submissão ao poder hegemônico e em formas sutis de calar qualquer movimento que possa oferecer riscos as ideias dominantes dos dirigentes no poder.

Acompanhamos Mattos (2006, p. 1) quando, ao abordar a história da organização humana, destaca que:

[. . .] a sociedade humana é sinalizada por um processo contínuo de criação e recriação de categorização das pessoas. Esse processo, por se tratar de atividades humanas, indica, implícita ou explicitamente intenções. Tendo em conta fatores econômicos, sociais, culturais e históricos [. . .] (MATTOS, 2006, p. 1).

Meu percurso profissional junto à administração de unidades escolares da educação básica ao ensino médio, minha participação em diferentes momentos vivenciados pelas escolas na implantação de políticas educacionais, bem como minha atuação como membro de Conselho Municipal de Educação e do Conselho Municipal da Pessoa Deficiente, me levaram a busca de aprofundamento.

Em 2001 ingressei no Mestrado e me dediquei ao estudo da “Escola de Tempo Integral”, o que se mostrou um desafio devido à escassez de produção acadêmica. Foi o aprofundamento nessa temática, a partir das leituras e disciplinas que cursei, que me deram noção da dimensão do papel social que a universidade desempenha junto à educação e o quanto ela alavanca o pensamento crítico a respeito do papel da educação nas sociedades.

Como docente, vivi o conflito da necessidade de aproximação entre o saber acadêmico e o saber produzido nas escolas, e cheguei à conclusão de que é também na sala de aula que se transforma a sociedade. Em 2006, quando minha experiência na docência se resumia a alunos com deficiência em contextos segregados, assumi a

desafiadora tarefa de trabalhar com crianças do ensino regular.

Lidar com salas numerosas e cobranças pedagógicas, administrativas e políticas me mostrou o quanto o professor tem sido exposto e culpabilizado por esse quadro de mazelas¹ pelas quais ele não é responsável e que, como podemos constatar, estão sendo agravadas pelo processo de mercantilização da educação.

Na época de meu ingresso como professora da Educação Básica para alunos do ensino regular na cidade de Hortolândia, a cidade começava a se destacar na região por sua administração pública inovadora, especialmente em relação à educação.

Circulavam, nos meios por mim frequentado dentro do município, as ideias nascidas na época de sua emancipação como fator determinante para o grande avanço da cidade em comparação a outras cidades vizinhas e de maior tempo de fundação. A ideia de participação popular na gestão da cidade era proclamada, estimulada e efetivada como garantia de direito ao acesso à todas as necessidades básicas de um cidadão.

Em 2010 fui convidada a trabalhar no Centro de Formação dos Profissionais em Educação Paulo Freire, na função de coordenadora pedagógica, atuando junto a coordenadores pedagógicos de diferentes unidades e na capacitação de professores. Considerei que participar de forma direta com as unidades e os docentes, além de fazer parte da gestão da educação, contribuindo para a elaboração da própria legislação e de sua efetivação dentro da esfera municipal, exigia de minha parte um maior aprofundamento teórico. Assim, ingressei no doutorado, e meu objeto de estudo foi a trajetória do ensino na modalidade Educação Especial na cidade de Hortolândia, SP.

Considerei que a construção do município e sua emancipação eram centrais para constituição da educação especial na cidade, então meu ponto de partida foi analisar documentos públicos e pessoais e seu impacto na materialização das políticas públicas na escolarização dos alunos com deficiência da rede municipal de ensino, por meio de cenas, fragmentos do cotidiano e indicadores educacionais produzidos e coletados em âmbito municipal. Minhas análises desdobram-se em dois momentos principais: a) Quais condições históricas desencadearam o atendimento ao

¹ Consideramos algumas das mazelas as precárias condições de trabalho que muitos docentes são submetidos com falta de recursos materiais, físicos além de baixos salários e formação precária.

deficiente no município de Hortolândia? e b) De que forma elas foram absorvidas pelo sistema municipal de ensino em relação ao ingresso e à permanência do aluno com deficiência?

Embora a Educação Especial tenha se constituído historicamente e funcionado como sistema paralelo e desarticulado com o ensino regular, o fato de seu início na cidade ter se dado já sob uma legislação pautada pela inclusão, acreditava que sua implantação já refletia esse novo paradigma. Além de configurar a possibilidade de romper com a ótica de reprodução da exclusão a partir do engajamento e participação dos movimentos sociais na gestão administrativa da cidade.

Em 2016, minhas certezas se esvaíam, bem como minha liberdade para buscar respostas; o acesso a informações e dados relacionados à cidade e sua política na área da Educação Especial já não era fácil. Resolvi me desligar do Centro de Formação e assumir o cargo de professora de Atendimento Educacional Especializado em turmas de 2º ano em quatro unidades da rede.

Foi um período difícil de adaptação, pois, embora as funções de gestão e suporte pedagógico fossem estritamente ligadas à rotina da escola e da sala de aula, fiquei distante do contato direto com sua dinâmica. Ainda que seja contraditório, essa distância da rotina na sala de aula obscurece as questões do cotidiano centrais ao professor. A gestão muitas vezes é apenas o recorte de um todo que, quando visto isoladamente, perde seu real significado.

A essência do movimento da sala de aula está na interação entre professor e aluno, em que cada um traz sua bagagem e experiências. O conhecimento, embora sistematizado pelo professor, traz as marcas da história do percurso humano, de um constructo social diverso e, ao mesmo tempo, único. Percurso que é, e foi, partilhado, construído e ampliado. É na sala de aula onde o docente leva o aluno a apropriar-se da gênese de sua história, onde experimenta, cria, recria e se transforma através de diferentes linguagens, conduzido por opções teóricas nem sempre claras em suas intenções, mas gestadas socialmente no espaço em que se encontra imerso, sem que se dê conta das fases e impactos de sua materialização enquanto teoria. Conduzindo-o algumas vezes de forma automática e, às vezes, involuntária ao aprofundamento da dicotomia entre o ensino regular e a educação especial, o que é apontado por Glat e Nogueira (2003, p. 135) como sendo resultado da formação do professor, que em sua maioria privilegia concepções estáticas de ensino-aprendizagem, enraizadas ao longo de sua trajetória profissional, mesmo em face das mudanças sociais e educacionais.

Romper com essa dicotomia seria assumir o aspecto histórico, cultural e social no desenvolvimento do pensamento humano, ou seja, assumir que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores surge na e da relação do homem com seu meio. Sendo assim, não há distinções no desenvolvimento do pensamento que justifiquem a necessidade de dois tipos de abordagem. Entretanto, há polêmicas que dizem respeito à formação de professores especialistas, fato que vivenciei durante os anos que atuei como formadora de professores e agora vivencio como professora especialista no suporte a professores do ensino regular.

Tais polêmicas ainda estão longe de serem resolvidas, mesmo que amparadas atualmente pela política educacional nacional em consonância com a diretriz inclusiva e que leva pesquisadores a rejeitar a necessidade de formação específica do professor (MANTOAN, 2006; PLETSCHE; GLAT, 2011; ALMEIDA, 2007). Em contraponto a essa visão, pesquisas nacionais e internacionais afirmam a importância da Educação Especial para que a proposta inclusiva consiga ser implementada com sucesso (MITTLER, 2003; GLAT, R; FONTES, R de S; PLETSCHE, M.D, 2006).

Assim, esta pesquisa investiga os impactos das políticas públicas na educação especial desde a emancipação até os dias atuais, principalmente as mudanças introduzidas a partir de 2012, com a adoção de políticas inclusivas associadas à educação do aluno com deficiência no município de Hortolândia. Busquei construir um panorama geral da constituição da inclusão educacional escolar dos alunos com deficiência no município de Hortolândia, através de análise documental e coleta de dados.

Considero que é extremamente necessária uma análise abrangente que articule as pressões econômicas, sociais e políticas da realidade brasileira, investigando os processos singulares de escolarização sem desconsiderar os aspectos macroestruturais da implantação das políticas públicas educacionais (BUENO, 2005; FERREIRA, 2005; BAPTISTA, 2005).

A escolarização da pessoa com deficiência mostra-se historicamente como um processo de exclusão. Embora as políticas públicas de inclusão visem a garantir direito ao acesso, à permanência e à terminalidade escolar com sucesso na aprendizagem, sua aplicação demonstra ser diferente, ou seja, há incoerência entre o que é apresentado nos documentos oficiais e o que é realizado efetivamente.

Há garantia legal para o aluno com deficiência estar na rede regular de ensino. Esse direito está assegurado, entre outros, no Art. 59 da Lei de Diretrizes e Bases nº

9. 394/96, inciso II, que diz que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais

[...] terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para superdotados. (BRASIL, 1996, p. 40).

Tais ações, bem como a supracitada Lei de Diretrizes e Bases, têm um vasto arcabouço legal que proclama o acesso à educação como o único meio de se garantir o exercício pleno da cidadania. Nesse sentido, há um direcionamento para um modelo de sociedade, qual seja, uma sociedade inclusiva (UNESCO, 1994).

Dessa postura decorre o tratamento especial por parte dos governantes em relação a formulação e implantação de políticas públicas educacionais, o que, segundo Prieto (2006, p. 61 in Mendes):

Após os anos 2000, a educação especial no Brasil tem recebido tratamento no campo da legislação e da política educacional que nos permite afirmar a existência de um movimento na direção de lhe atribuir significado diferenciado dos anos anteriores.

Nessa perspectiva, nosso estudo é apresentado em 6 capítulos, que são:

O Capítulo I foi dedicado a traçar a trajetória da pesquisadora até o seu objeto de estudo, atravessado por vivências e reflexões acerca da educação e da educação especial, apresentando o lugar de fala como singular a essa trajetória, onde se funde a história pessoal e as vivências profissionais.

No Capítulo II é destinado a explicitar a opção metodológica e sua trajetória dentro do trabalho de pesquisa, bem como os instrumentos que foram utilizados como fontes. Sendo necessário uma incursão sobre a educação especial e seu percurso histórico no municipal destacando os motivos que nos levaram à escolha da cidade e à opção por fundamentar a pesquisa nos teóricos da perspectiva histórico-cultural.

No Capítulo III foi dedicado a políticas públicas, numa reflexão e análise de estudos sobre a educação inclusiva no Brasil, autores, como: Figueira (2008); Januzzi (1992, 1996, 2012, 2013); Laplane (2011); Goés (2013); Mazzotta (1982, 2011); Melletti (2010); Mendes (2006); Kassar (2011) e Silva (1987).

Nessa contextualização, destacamos o processo histórico, já enunciado, como movimento ativo de força que busca romper com a alienação resultante do sistema

capitalista homogeneizador em que estamos imersos. Para tanto, tivemos que verificar como se estruturam as políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência em seu contexto mais amplo, até chegarmos às políticas públicas municipais.

O Capítulo IV trata do resgate da educação especial na cidade de Hortolândia/SP, tendo como destaque a emancipação e a construção do município nos movimentos populares e sua participação na política pública educacional. Para isso, consideramos a promulgação da Constituição de 1988 e o restabelecimento da inviolabilidade de direitos e liberdades básicas no país, destacando os movimentos populares, e, a partir desse contexto, o início do movimento que resultaria na emancipação da cidade, em 1991, e em seu primeiro pleito municipal, em 1992. Nesse período, compreendido entre a emancipação da cidade até os dias atuais, o município implementou, modificou e consolidou políticas públicas voltadas ao atendimento do aluno com deficiência. Apresentaram-se momentos de intensificação, como os do estabelecimento do Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

No Capítulo V a pesquisa volta-se à análise e reflexão da educação especial a partir dos dados oficiais do município de Hortolândia ligados ao acesso e permanência dos alunos. Utilizamos em nossas análises e reflexões Saviani (1986, 1997, 2012, 2013), Freire (2001) e Barroco (2007).

Dessa forma, o material examinado compreende o período de 1991 até 2017, portanto a partir do início da emancipação da cidade de Hortolândia/SP, anteriormente parte do município de Sumaré/SP, e subsequente construção de um sistema próprio de educação municipal. Dou especial relevo para o período a partir de 2012, quando houve a adoção de políticas inclusivas associadas à educação do aluno com deficiência no município.

O Capítulo VI é dedicado às considerações e reflexões sobre o nosso objeto de pesquisa com o objetivo de mostrar como uma cidade pode representar um movimento universal. Cidade que, a partir da construção de uma política pública educacional local, consegue lançar um novo olhar sobre a escolarização da pessoa com deficiência, ainda que permaneçam a exclusão e as contradições.

Olhando para o emaranhado de fragmentos e cenas da realidade, contidos no cotidiano da escolarização do aluno com deficiência na cidade de Hortolândia e na materialização das políticas públicas, busco conhecer como se efetivam as políticas públicas da educação especial. Elas foram sempre atravessadas por discursos,

intenções e realizações que nem sempre se efetivam dentro dos objetivos a que se propõem, apresentando-se muitas vezes contraditórias ao arcabouço legal.

Nas últimas décadas, muitos avanços² foram feitos no que concerne à participação e acesso a políticas sociais básicas. A Conferência de Jomtien³, ocorrida na Tailândia, é exemplar a esse respeito, e resultou que governantes de várias partes do mundo colocassem no centro dos debates a necessidade de desenvolvimento de políticas públicas voltadas à educação e ao atendimento das populações que, até então, eram excluídas ou não possuíam acesso a direitos sociais básicos⁴. Partiu da dúvida latente sobre como a garantia de direitos tem se efetivado na prática, e até que ponto a educação inclusiva do aluno com deficiência tem cumprido as promessas contidas no documento da Conferência de Jomtien.

Entendemos que a educação inclusiva se pauta nos princípios éticos e políticos da igualdade e da diferença que têm norteado as lutas pelo reconhecimento dos direitos humanos como condição para justiça social. É uma luta histórica que enfrenta a lógica perversa do sistema produtivo capitalista, em que a diferença é valorizada desde que se converta em um bem de consumo, e a igualdade é um valor não almejado, já que anularia a competição entre indivíduos, motor do desenvolvimento produtivo nesse sistema.

A hierarquização de indivíduos e grupos sociais, na perspectiva liberal do capitalismo, garante uma estrutura verticalizada fundamental para que os indivíduos se esforcem para atingirem patamares mais altos. Caso não consigam, o fracasso é individual. Nessa lógica, a igualdade coloca-se na estrutura de oportunidades e a educação inclusiva pode ter o papel de criar oportunidades para que os indivíduos participem do sistema produtivo, mesmo que em condições de subordinação que não favoreçam a objetivação humana. Essas questões ainda são mais complexas

² Quando nos referimos aos avanços, apontamos para dois principais fenômenos que marcam as políticas públicas na atualidade: a universalização e a multiplicação dos direitos humanos por meio do reconhecimento da diversidade humana.

³ A Conferência de Jomtien foi realizada na Tailândia, na cidade de Jomtien, em março de 1990, pela Unesco – Organização das Nações Unidas para Educação e Cultura. Essa Conferência tornou-se mais conhecida como Conferência Mundial sobre Educação para Todos, resultando na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Seus objetivos desencadearam amplo debate e adoção de políticas baseadas em suas determinações, como podemos verificar na própria legislação de nosso país (ONU, 1990).

⁴ São considerados Direitos Sociais na essência aquilo que a nação se compromete a garantir à sociedade. São, segundo o Art.6º: a educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados.

considerando as significativas mudanças no sistema produtivo capitalista.

No capitalismo industrial, ou material, a estrutura de oportunidades formatava a divisão social dos indivíduos e grupos em classes sociais, definidas pelo lugar de cada um no sistema produtivo – basicamente trabalhadores assalariados e donos dos meios de produção. No capitalismo financeiro atual, também chamado de pós-industrial ou pós-material, as classes sociais representam um lugar socioeconômico independente do lugar ocupado no sistema produtivo, mas a lógica da competição permanece e a educação formal é condição para inclusão no sistema produtivo (mercado de trabalho e mercado consumidor), ou seja, condição para mobilidade social.

Nesse contexto, também podemos problematizar que a educação inclusiva favorece a criação e ampliação do mercado de trabalho para as classes médias, pois demandará a capacitação de profissionais para o atendimento das demandas da inclusão e criará postos de trabalhos para o atendimento das pessoas com deficiências. Por isso são pertinentes as questões acerca dos sentidos da inclusão para os diversos atores que dela participam, e os sentidos das políticas públicas inclusivas.

A questão maior é como garantir direitos iguais a todos os alunos, incluindo os que apresentam necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001, p. 7), o que tem sido um desafio histórico para o país, especialmente em relação à escolarização obrigatória. Esse processo não se faz sem embates, sem avanços e retrocessos, sem lutas envolvendo interesses específicos. A escola se modifica, se transforma, mas se assenta em uma ideologia dominante que dita regras e normas, que também materializa as contradições dos conflitos.

A educação institucionalizada, especialmente, nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também o de gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhum tipo de alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é pelo indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através e uma dominação estrutural e subordinação hierárquica e implacavelmente imposta (MÉSZAROS, 2005, p. 35).

Os educadores conscientes da estrutura opressora do capitalismo são levados a enfrentar a difícil tarefa de buscar alternativas e formas de fazer com que a educação

consiga romper com essa ótica de dominação, se não totalmente, mas que ofereça alternativas para que o conhecimento chegue ao seu principal destinatário: o aluno.

No caso da educação especial, esse processo tem condenado muitas vezes essa população a marginalidade, no sentido de ter seus direitos restritos somente ao acesso à escola e não a uma educação de qualidade, constituindo-se assim como um processo de seletividade (BUENO, 2016 p. 107 – 108).

Os teóricos de perspectiva histórico-cultural que são coerentes com a matriz filosófica do pensamento do materialismo histórico e dialético me orientam nesse estudo. Segundo Pino (2005, p. 179 - 180), nessa perspectiva o trabalho de pesquisa se encaminha para a busca de indícios de um processo, tendo por parte do pesquisador a adoção de duas posturas metodológicas:

- a) O objetivo da pesquisa não é análise de fatos, mas de processos, ou seja, da história da gênese desses fatos. [. . .]
- b) Contrapor à análise descritiva dos problemas a análise explicativa. A primeira fica na exterioridade dos fenômenos, ou seja, no seu aspecto fenomenal ou aparente; a segunda penetra no interior deles, na sua dinâmica e gênese histórica ou essência (PINO, 2005, p. 179).

Assim ao afastarmos da exterioridade do fato buscando analisar os processos, a história da gênese desses fatos na dialética, onde as contradições se tornam mais claras e visíveis, deixando entrever como as ações legais ganham contornos específicos neste percurso.

As políticas públicas têm contornos específicos que, embora pareçam apontar para uma mesma direção, tomam as vezes sentidos contrários. Conforme modificamos nosso foco de atenção e nos debruçamos sobre os espaços e tempos que as constituíram ao longo de sua trajetória vemos o quanto elas ganham identidades únicas. Assim, para analisar e refletir se a escola cumpre ou não seu papel junto aos alunos com deficiência, necessariamente temos que considerar a história daquele espaço e de seus tempos.

Buscamos olhar para o município de Hortolândia dentro dos diferentes tempos em busca de *indícios* que nos levem a analisar e refletir a essência dos fenômenos, desvelando seu processo de construção histórica, materializado através de seus documentos e dados oficiais, deixando entrever seus reais objetivos.

[. . .] a abordagem metodológica coerente com a perspectiva histórico-cultural que orienta este trabalho de procura de *indícios* de um processo deve ser, ao mesmo tempo, histórico-genética, dialética e interpretativa.

Histórico-genética porque o processo de cuja existência se procuram os indícios é um processo de geração de formas novas que tenham por base formas anteriores nas condições históricas concretas que definem o desenvolvimento da criança.

Dialética porque constitui a essência desse processo, é o encontro de dois tipos de funções que se opõem e, ao mesmo tempo, constituem-se mutuamente.

Interpretativa porque mesmo se toda análise implica alguma forma de interpretação, no caso concreto do objeto desse trabalho, é a única forma de analisar indícios de um processo, não o processo em si mesmo (PINO, 2005, p. 180).

Tendo como base o método e o trabalho de pesquisa em diferentes fontes, como livros, artigos, teses, monografias, legislação, jornais e revistas, o inventário se apresentou como um meio de organizar os dados e achados da pesquisa, dando ordem todo o material recolhido ao longo da elaboração da tese.

A sensação de estar a afogar-se em meio à multiplicidade de materiais, pela quantidade e heterogeneidade do que vamos colecionando ao longo do tempo, por vezes parece inadmissível. A ausência de um maior ordenamento daquelas testemunhas da história que facilitasse o seu manuseio e análise para o trabalho de escritura dos produtos da pesquisa, relatórios, teses e dissertações – parece impedir qualquer tratamento dos materiais (PRADO; MORAES, 2011, p. 138-139).

Ao organizar e ordenar os materiais conseguimos o amadurecimento das leituras, selecionando e levando em conta os aspectos apontados pelos autores das diferentes áreas relacionadas e da educação especial, enquanto adoção de uma teoria metodológica específica. Buscamos garantir que na elaboração da tese a possibilidade de se manter viva a memória histórica de um período e a trajetória da educação especial inclusiva.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A educação escolar e a educação especial modificaram-se, assim como nosso olhar sobre a deficiência e a pessoa com deficiência⁵. Sua história, cheia de interferência, intenções, ideais e ideias, estruturou-se numa sociedade com cada vez mais sede de direitos humanos, especialmente o direito à igualdade dos diferentes dos padrões socioculturais valorizados no sistema produtivo capitalista.

Assim como tudo se transforma e ganha novos contornos, a pesquisa social ganhou destaque na pesquisa educacional como campo de pesquisa próprio. Investigar um objeto tão complexo e multifacetado como a educação especial e a educação inclusiva em um espaço geográfico singular transforma-se em desafio maior quando envolve o acesso e permanência de alunos com deficiências no sistema regular de ensino.

Na investigação sociocultural, o método se torna central para que não se perca o foco com a aparição de novas variáveis no transcorrer da pesquisa. A busca e o diálogo constante com a teoria, o olhar investigativo e crítico nem sempre parece ser suficiente para que se redimam dúvidas e inquietações quando o assunto é educação. Assim, quando optamos por uma abordagem qualitativa, buscamos compreender a educação especial como um fenômeno em seu espaço e tempo, ou no local onde ela se materializa e onde ela se faz presente cotidianamente. Ao pesquisador cabe captar e coletar as informações e dados e valer-se de procedimentos e instrumentos que permitam analisá-los e interpretá-los de diferentes formas para atingir o objetivo da pesquisa.

Ao escolhermos uma pesquisa envolvendo estudo de caso, compartilhamos as ideias apontadas por André (2008), que definiu essa metodologia de investigação como produtora de conhecimento diferente de outras pesquisas por ser mais concreta, mais contextualizada, mais voltada à interpretação do leitor, gerando a ampliação dos conhecimentos anteriores ao permitir sua participação, produzindo generalizações

⁵ Assim como a história da deficiência se altera ao longo do tempo, a forma de designar o deficiente se transformou, uma vez que está intimamente atrelada às concepções de época. Assim, no começo do século havia termos como “os inválidos”. No século XX, até mais ou menos 1960, “os incapacitados”; de 1960 até mais ou menos 1980, “os defeituosos, os deficientes e os excepcionais”; de 1981 até mais ou menos 1987, referíamos-nos a eles como “as pessoas deficientes”; de 1988 até 1993, “pessoas portadoras de deficiência”; de 1990 até hoje, “pessoas com necessidades especiais” ou “portadoras de necessidades especiais”. Em maio de 2002, Frei Beto os nomeou como “portadores de direitos especiais”, embora atualmente, em decorrência da Declaração de Salamanca, ficou cunhado o termo “pessoa com deficiência”.

com base na população referência.

No nosso estudo de caso, as mudanças do fenômeno analisado no tempo cronológico, sem se configurar como um estudo propriamente longitudinal, exigiu que tomássemos os registros escritos como fonte de informação das cenas cotidianas da escola. Nessa perspectiva, a pesquisa documental foi a mais adequada para nossos propósitos.

Silva et al. (2009, p. 244) definiu pesquisa documental como:

A pesquisa documental consiste num intenso e amplo exame de diversos materiais que ainda não sofreram nenhum trabalho de análise, ou podem se reexaminados, buscando-se outras interpretações ou informações complementares. Quando optamos pela abordagem quantitativa do método, nos preocupamos com a importância das informações e dados recolhidos, tendo clareza que a importância está diretamente ligada ao sistema de valores do pesquisador.

É necessário distinguir a pesquisa documental da pesquisa bibliográfica, o que é destacado por Kripka et al. (2015, p. 244) em artigo sobre o assunto. A primeira dedica-se a fontes primárias, ou seja, as que não receberam tratamento científico, e a segunda é mais abrangente, pois engloba toda a bibliografia relacionada ao tema em domínio público.

A pesquisa documental assim, segundo Silva et al. (2009, p.4557):

[...] permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social. Estudar documentos implica fazê-lo a partir do ponto de vista de quem produziu, isso requer cuidado e perícia por parte do pesquisador para não comprometer a validade do estudo.

Partimos assim de uma abordagem mais globalizante que considera a existência atual como produto do passado, onde a história oral, o jornal, a entrevista serve de documento, servem de testemunho para que se possa fazer análise e reflexões sobre nosso objeto de pesquisa.

Sá-Silva et al. (2009, p. 2), em artigo sobre pesquisa documental, avaliam que o uso de documentos em uma pesquisa pode contribuir com muitas informações relevantes para as áreas das Ciências Humanas, pois permite ampliar o entendimento sobre os objetos dentro de processos históricos e socioculturais a ele ligados. Mas

alertam quanto a nomear o uso de documentos na investigação científica, tratando o tema como um desafio que leva pesquisadores a uma série de denominações, tais como: pesquisa documental, método documental, técnica documental e análise documental. Em uma análise geral, todas partem da análise de documentos em busca de informações contidas em seu interior, partindo das hipóteses do pesquisador levantadas a partir de seu interesse.

Cellard (2008), quando trata da pesquisa qualitativa, alerta sobre as armadilhas de uma análise sem profundidade do material pesquisado, destacando a necessidade de se localizarem textos pertinentes, avaliando sua credibilidade e representatividade.

Assumir a pesquisa documental como método de investigação da realidade da cidade de Hortolândia nos possibilitou uma abordagem mais reflexiva e crítica da realidade social, pois, à medida em que o trabalho de pesquisa foi transcorrendo e utilizando os referenciais teóricos estudados, construímos um movimento reflexivo-crítico que transformou nosso olhar em relação à educação especial inclusiva em sua aplicabilidade na escola na cidade, que se torna única, singular.

Adotamos a divisão dos documentos em dois tipos:

Documentos públicos: documentos legais de diferentes esferas (internacional, nacional, estadual e municipal), planos políticos pedagógicos (escolas), jornais, publicações municipais e documentos em meios eletrônicos.

Documentos privados: documentos que ainda não estão ou não são de domínio público. Nessa investigação usamos a Ata de Registro de Visitas – Gerência de Divisão do Ensino Fundamental, relatos e dados eletrônicos de ambiente restrito (TelEduc e Google Drive⁶) e planilhas de controle dos alunos da inclusão.

É preciso destacar que em ambos os casos nem toda documentação é acessível ao público devido três principais motivos. Primeiro, por ser uma cidade com pouco tempo de emancipação, ainda não possui uma cultura de preservação do patrimônio histórico da cidade relacionado à educação, embora exista um Centro de Memória com acervo relacionado a emancipação. Como exemplo citamos os levantamentos dos alunos da rede com deficiência ao longo dos anos, que foi obtido através dos gestores da educação especial e coordenadores em seus respectivos

⁶ As tecnologias Digitais de Informação e Comunicação foram introduzidas através de parceria com o Núcleo de informática Aplicada a Educação (NIED) do Instituto de Computação da Unicamp. TELEDUC foi empregado no ano de 2014 e o Google Drive em 2015. Ambos tinham como coordenador responsável o Prof. Isaac Rodrigues Saglia, professor da Educação Especial da rede municipal.

anos de atuação junto a modalidade.

Em segundo lugar, a presença marcante da burocracia faz com que muitos documentos públicos assumam um caráter privado, dificultando o acesso. E, finalmente: a desconfiança por parte de gestores e coordenadores em relação ao fornecimento e utilização de dados do município; considerando que todos são efetivos como docentes e ocupam função por designação, pode ser indício da fragilidade dos ocupantes de função diante do poder da política governamental que define a sua permanência ou não nas funções designadas de gestão.

2.1 A COLETA DOS DOCUMENTOS

A primeira ação foi fazer o levantamento de todos os documentos legais existentes em relação à educação especial a partir da emancipação da cidade. Algumas barreiras foram enfrentadas, como a ausência de legislação municipal que tratasse especificamente da educação especial, ficando apenas os documentos restritos à fase inicial de criação desse serviço. Constatada essa carência, foi realizado o levantamento da documentação legal que tratasse da educação especial nas perspectivas inclusivas internacionais, nacionais e estaduais, incluindo nesse acervo orientações, instruções e determinações.

Tendo como premissa a influência da historicidade dentro do espaço específico da cidade de Hortolândia e seu impacto na constituição da cultura daquele espaço, buscamos, por meio de documentos, conhecer o processo de emancipação e o nascimento a educação especial na cidade. Isso possibilitou entrever como se deu a implementação da política educacional inclusiva.

Neste contexto, escolhemos refletir sobre os Projetos Políticos Pedagógicos do Centro Integrado de Educação e Reabilitação “Romildo Pardini” no ano de 2009, Plano Político Pedagógico de Gestão Escolar 2011 e 2014 e o Projeto Político Pedagógico: Diretrizes Operacionais da Educação Especial para Atendimento Educacional (AEE) na Educação Básica 2015-2018 (versão 2015).

Além dos documentos, foram analisados:

a) Pasta com xerox de documentos legais, informações e orientações sobre o

atendimento ao deficiente no município;

b) Ata de Registro de Visitas – Gerência de Divisão do Ensino Fundamental e Supervisão Educacional no período de agosto de 2008 a outubro de 2011, que possui um total de 233 (duzentas e trinta e três) relatos de acompanhamento e de orientação, avaliação e ocorrência envolvendo as unidades escolares municipal.

Na análise qualitativa desse material, foi possível captar algumas dinâmicas relacionadas aos agentes implementadores/executores e algumas percepções ligadas aos pais e alunos da educação especial.

c) Compêndio xerocado de legislação iniciando com Projeto de Criação de 1993 e finalizando com cópia da Lei nº 1.666, que alterou o nome do Centro Integrado de Educação e Reabilitação para Centro Integrado de Educação e Reabilitação “Romildo Pardini”. Documentos particulares da atual Diretora do CIER, professora Zilda Rodrigues Rossi.

d) Dados de alunos regularmente incluídos na rede municipal, que foram obtidos no acervo pessoal da professora Kelly Harumi Lírio Tamashiro e professora Regina Célia Almeida Dias Shigemoto. Ademais, o professor Isaac Rodrigues Saglia forneceu dados disponíveis na Secretaria de Educação na Plataforma do Google Drive com a autorização da professora Regina Célia Almeida Dias Shigemoto. Ambas as professoras ocupavam cargo de gestão junto à Secretaria de Educação e no Centro de Formação dos Profissionais de Educação “Paulo Freire”; o professor Issac Rodrigues Saglia é um dos responsáveis pela orientação a professores com relação ao uso das mídias digitais e pela sua alimentação, assim como pela alimentação da plataforma de gestão da educação especial.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

3.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E SEU PERCURSO HISTÓRICO.

Quando abraçamos o objetivo de conhecer, analisar e refletir sobre um tema tão complexo como a educação especial inclusiva no contexto ocidental moderno, podemos facilmente nos perder nas aparências históricas dos eventos e realizarmos julgamentos precipitados com relação ao atendimento ou visibilidade da pessoa com deficiência em seu percurso através dos tempos nas diferentes sociedades.

É preciso destacar que a trajetória do homem nas sociedades, na maioria das vezes, tem como objetivo a busca pela satisfação de interesses contraditórios, pois coloca em um mesmo campo de batalha interesses coletivos e privados. Constatamos, assim, que a possibilidade ou não de inclusão ou exclusão dos homens na sociedade, assim como na educação formal, define um campo ideológico. Isso nos leva a afirmar que as ações e comportamentos por trás dos processos de mudança definem o senso comum, que, por sua vez, determina as estruturas, adotando comportamentos não estáticos, flexíveis, mas que foram interiorizados nas estruturas sociais nas quais os indivíduos estão imersos, conferindo identidade individual que responde às necessidades de cada indivíduo.

O desenvolvimento da Educação Especial segue uma estrutura dentro de uma lógica não linear e sob várias influências, com momentos de avanço e estagnação que se alteram, mas é estreitamente ligada ao eixo central de construção da normalidade. Há uma ideologia que olha a pessoa com deficiência como um corpo portador de déficit, a antítese da produtividade e da eficácia para os meios de produção.

Com base nessas observações é que compreendemos a afirmação de Januzzi (1996 p. 107) que, segundo o referencial histórico de valorização social, são incorporados modelos imaginários coletivos presentes na sociedade, e que os indivíduos que apresentam modelos que diferem desse imaginário, são segregados, sendo esse imaginário o ponto de “corte” entre o que é considerado “normal” e “anormal”, definindo parâmetros mínimos para o funcionamento necessário à organização social.

Autores que se dedicaram ao estudo e análise da educação especial em diferentes países (SILVA, 1987, MENDES, 1995, SASSAKI, 1999, MENDES, 2006)

identificaram que a educação passou por diferentes momentos que determinaram diferentes formas de atendimento. Segundo eles, a educação da pessoa com deficiência era muitas vezes marcada pela negligência e pelo abandono, chegando à eliminação devido à sua inconformidade com os padrões de normalidade de uma determinada época. Tais práticas eram aceitas e consideradas como normais para os padrões culturais de algumas sociedades.

Outra constatação que fizemos é que, em determinados momentos históricos, a educação especial não era restrita a pessoas com deficiências, pois diferentes grupos, como pobres, doentes e outros excluídos, eram vistos como um só. A educação tinha lugar central somente na medida em que os segmentos dominantes e políticos dela tinham necessidade (JANUZZI, 2012, p. 1).

Silva (1987, p. 273) oferece reflexão destacando ações contraditórias, afirmando que nos surpreenderíamos com normas e decretos que abordam os direitos das pessoas com deficiência, principalmente entre os séculos XVI e XVIII, na Europa. O século XIX e os meados do século XX foram marcados pelo desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais nas instituições públicas. Nesse modelo de atendimento, a deficiência ainda se configurava dentro de um modelo de educação à parte do oferecido aos demais alunos.

Essa afirmação pode ser verificada ao olharmos para a criação de instituições educativas no Brasil, destacando-se o Imperial Instituto dos Meninos (1854), Instituto dos Surdos-Mudos (1853) e o Asilo dos Inválidos da Pátria (1866). Embora Silva (1987, p. 283) afirme que, nos três casos, o objetivo fosse o de cuidar/educar pessoas com deficiência, podemos questionar seu caráter público e a sua clientela: o Instituto dos Surdos-Mudos, por ter caráter privado restrito ao sexo masculino; o Asilo de Inválidos da Pátria, por ter sido criado para atender órfãos e viúvas de combatentes da guerra.

O Asilo dos Inválidos da Pátria, segundo Figueira (2008, p. 65), atendia também homens pobres, negros, mulatos e africanos escravizados, trazidos ilegalmente para o Brasil mesmo após a abolição. O autor destaca que, na visão da sociedade da época, ela nada poderia fazer por esses homens, a não ser, talvez, oferecer-lhes “compaixão”. Ao destacar a palavra “compaixão”, reforçamos os ideais marcados pelos dogmas cristãos de amor ao próximo como filho de Deus e nosso irmão, disseminados pela igreja cristã católica. Misturam-se, assim, interesses políticos e sociais, seculares, com interesses religiosos.

Kassar (2011, p. 63), ao olhar para o mesmo período histórico, afirma que, em Portugal, grande parte da população não tinha acesso à educação e era analfabeta. De certa forma, isso justifica a falta de escolarização no Brasil no período da Colônia e do Império, uma vez que os colonizadores não consideravam necessária a escolarização da base econômica de nossos habitantes, rural e de mão de obra escrava. A educação só sofreria mudanças a partir da Independência, em 1822, e da outorga de Constituição de 1824, que desenhava a primeira ideia de Sistema de Educação.

Todas as mudanças no Brasil nesse período estavam atreladas a questões mais amplas, e devem muito à própria evolução social decorrente de eventos anteriores, como a abolição da escravatura e a declaração de Independência. Foi desencadeado, assim, um sentimento de nacionalismo que apontava para mudanças na concepção de educação (SAVIANI, 2013, p. 163).

Kassar (2011, p. 63) destaca que a Constituição Brasileira de 1824 previa a “educação para todos os cidadãos”, mas grande parte da população era constituída de escravos, não considerados cidadãos. Silva e Amorim (2017, p. 187), quando apresentam aspectos da educação brasileira no Brasil Colônia e a influência jesuítica, destacam que o modo de educar variava de acordo com as posições sociais: índios recebiam rudimentos da língua e dos ofícios; brancos libertos, rudimentos da escrita, leitura e de ofícios; a classe abastarda, o ensino superior, o que garantia a manutenção do poder; escravos africanos e alforriados recebiam os ofícios.

Silva (1987, p. 266-267) afirma que, na segunda metade do século XIX, houve uma maior preocupação, por parte de vários países, referente à produção de bens e desenvolvimento de serviços como meio de suprir as necessidades básicas de sobrevivência das pessoas com deficiências. Desse modo, várias escolas foram criadas na Inglaterra e em outros países da Europa, além de o governo inglês tornar a educação dos surdos obrigatória e parte integrante do ensino oficial.

A partir da trajetória da educação especial relatada pelos diversos pesquisadores citados até aqui, constatamos que sua história está fortemente atrelada à institucionalização, ou às escolas segregadas, atendendo a uma única deficiência e tendo como objetivo a normalização.

Cerezuela (2016, p. 37-39) comprova o caráter segregacionista das instituições de atendimento especializado no mundo, e destaca os avanços do período em relação ao papel do Estado, do conhecimento e das necessidades em relação à pessoa com

deficiência e seu atendimento. A ideia dominante era proteger a pessoa “normal” da “não normal” e vice-versa, pois pensava-se que a convivência poderia causar danos para ambos os grupos. Essa compreensão produziu e impulsionou a expansão das instituições escolares voltadas para a educação especial.

Mendes (2006, p. 387), em suas reflexões, destaca que o acesso à educação, embora tenha sido lentamente conquistado e ampliado na retaguarda do acesso, oferecido a população de modo geral, só ganhou maior amplitude depois das duas guerras mundiais, ou seja, com o aumento expressivo de pessoas mutiladas ou deficientes em virtude das guerras.

Este posicionamento é confirmado por Santos (1995, p. 22) que afirma que o movimento integracionista surge na Europa na década de 1960 em consequência da “conjunção de três fatores: as duas Guerras Mundiais, o fortalecimento do movimento pelos Direitos Humanos e o avanço científico”.

Na mesma direção, Aranha (2001, p. 14-15) destaca que o mundo ocidental vivenciou a desinstitucionalização por motivos diversos, o que resultou na defesa dos direitos humanos e civis das pessoas com deficiência através das brechas criadas pelas contradições do sistema sociopolítico e econômico vigente, que diminuía as responsabilidades sociais do Estado. Assumindo a integração⁷ para reduzir o custo social dessas pessoas, pretendia-se introduzi-las na vida o mais próximo do normal, dentro da ótica capitalista, em que ser normal é estar inserido economicamente na sociedade.

O que Aranha (2001, p. 15-16) afirma, corroborando com a matriz integracionista, é que, ao afastar a pessoa com deficiência do paradigma da institucionalização, havia por parte da sociedade o interesse em desenvolver meios para que ela pudesse ser inserida ao sistema produtivo. Nesse novo modelo, a pessoa com deficiência passa a ter direito a atendimento especializado para chegar aos parâmetros considerados socialmente normais. Nesse sentido, podemos afirmar que a adequação e a mudança estavam centradas na pessoa com deficiência, e não no meio ou na comunidade, o que fazia com que o atendimento se pautasse na garantia de acesso a serviços e recursos para alcançar a tão almejada normalidade.

⁷ O conceito de integração, segundo Mazzotta (1982, p. 42), é erroneamente pensado, incidindo sob o viés somente em relação à presença física do aluno no ensino regular, desconsiderando as dimensões implicadas nessa situação de atendimento, ou seja, as três dimensões da integração: a física, a funcional e a social.

Ao analisarmos o movimento pela integração do deficiente no século XX, acompanhamos Santos (1995, p. 24) quando aponta que a integração não deixou de excluir a pessoa com deficiência, pois só propiciou sua inserção em classe de educação especial dentro do ensino regular. No modelo de integração, a filosofia baseava-se no confronto entre os indivíduos denominados “normais” e os “especiais” para que, no convívio, adquirissem a percepção um do outro: os “especiais” buscariam nos “normais” novas aprendizagens dentro de padrões aceito na sociedade.

Kassar (2011, p. 63) destaca que, na primeira metade do século XX, o Brasil apresentava preocupação com a educação de sua população, o que resultou na gradativa elevação das taxas de escolarização se comparado ao século anterior, em especial nos centros urbanos, com índices que saltam de 8,99%, em 1920, para 26,15%, no ano de 1950. Santos (1995, p. 23) afirma que grande parte das leis educacionais formuladas e implantadas nesse período pautam-se na “[...] transferência dos indivíduos até então considerados ‘excepcionais’ dos serviços de saúde e assistência social para o setor educacional”.

Tomando como base os diferentes autores estudados, verifica-se que a exclusão, explícita ou velada, imposta pelos sistemas educacionais europeu, norte-americano e brasileiro, desencadearam a segregação não só de deficientes, mas de toda uma parcela da sociedade que sofria carência de diversas ordens, resultando nas mobilizações de pais e simpatizantes em prol de sua inserção na escola.

Ponto relevante que foi destacado por Mendes (2006) sobre o período, quando afirma que, com aumento da demanda, cresce o mercado de empregos de diferentes profissionais, em especial aos ligados à área da saúde, e consolida-se a área da educação especial, impulsionando a organização política dos grupos excluídos em busca de mudanças.

Segundo Januzzi e Caiado (2013, p. 4), entre o Brasil Colônia e a Primeira República, temos os seguintes números de instituições educacionais: Brasil Colônia: 2 instituições; Brasil Império: 5 instituições; Brasil Primeira República: 24 instituições.

A preocupação com a “educação de deficientes”, a “educação dos excepcionais” ou a “educação especial” é recente, sendo que Mazzotta (2011) destaca sua inclusão na política educacional no final dos anos de 1950 e início da década de 1960. A evolução da educação especial no Brasil passou por dois momentos: um marcado pelas iniciativas particulares isoladas com a implantação de instituições, como a Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-

APAE, e com poucas iniciativas oficiais; outro, marcado pelo crescimento das iniciativas oficiais de âmbito nacional, garantidas e estimuladas através de organismos internacionais. Não podemos deixar de destacar o alerta feito por Mazzotta (2011, p. 15), que relata que documentos técnicos tratam como atendimento educacional o que se revela, num estudo aprofundado, tratar-se somente de cuidados e guarda.

Legalmente, constatamos que a educação já era gratuita, com acesso garantido na Constituição de 1824, mas é retirada na Constituição de 1891 (a primeira do período republicano), demonstrando o pouco interesse dos governantes com a educação primária. A Constituição de 1934, embora tenha incorporado várias reivindicações da população, não menciona especificamente as pessoas com deficiência a não ser no Art. 149, que definia a Educação como direito de todos, a ser ministrada pela família e pelos poderes públicos.

A Constituição Federal de 1937 também vincula a educação a valores cívicos e econômicos (pré-vocacional profissional e escolas de aprendizes), não havendo preocupação do poder público em relação à educação da população, embora mantivesse em seu texto a obrigatoriedade e a gratuidade. Seu caráter seletivo está fortemente expresso em seu Art. 129, quando trata do ensino pré-vocacional profissional, destinando às classes menos favorecida escolas de aprendizes, para filhos de operários da indústria. A educação é priorizada como iniciativa privada, aprofundando a dualidade entre a escolarização de ricos e pobres, e a gratuidade passa a ser negociada. A preocupação era a de reforçar o nacionalismo.

A Constituição de 1946, embora retome os princípios contidos na Constituição de 1891 e de 1934, continua com a mesma tônica de priorização da atuação de determinados segmentos da sociedade civil que, por questões ideológicas, conservam suas ações de manutenção de sistema segregacionista, assistencialista e terapêutico.

Podemos afirmar que o Estado e as políticas de educação especial têm as marcas da fragmentação e do descaso do poder público com essa modalidade de ensino que só teria seu curso alterado a partir de 1950, quando o Estado promove a criação de órgãos voltados ao atendimento do deficiente (JANUZZI, 2012, p. 116).

Afirmando a diretriz constitucional podemos destacar, segundo os autores, que a evolução das instituições privadas se intensificam; assim é possível encontrar a Sociedade Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) nos principais Estados do Brasil. (CEREZUELA, 2016; SILVA, 1987; FIGUEIRA, 2008; JANNUZZI, 2008; JANUZZI;CAIADO, 2013).

A Constituição de 1967 dá margem à atribuição de direito das pessoas com deficiência, o que foi resguardado pela Emenda Constitucional nº 1, de 1969, em seu artigo 175, quando coloca em seu inciso 4º, Lei especial disporá sobre a assistência a maternidade, à infância e sobre a educação de excepcionais (FIGUEIRA, 2008, p. 98).

A outorga da Constituição de 1988 é parte inerente à constituição da educação especial em Hortolândia, e, tão importantes como a Constituição, no atendimento a pessoa com deficiência, são outras legislações que destacamos a seguir.

A homologação da primeira Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, representa uma conquista com o enquadramento do excepcional⁸ dentro das possibilidades no sistema de educação geral, destacando como objetivo a integração à sua comunidade. Mesmo que não garanta a universalidade do direito, pois em seu art. 30 encontramos os dispositivos para a recusa do ingresso desses excepcionais no sistema geral de ensino, a LDB/61 representou um avanço em termos legais, ao conceber a educação como direito de todos e ao recomendar a integração da educação especial ao Sistema Nacional de Educação.

A possibilidade de uma leitura e interpretação equivocada da LDB/61 em relação à pessoa com deficiência pode ser verificada em outros artigos, além do número 30, o que na época trouxe implicações políticas, técnicas e de cunho legal, uma vez que possibilitou a indefinição da natureza do atendimento especial, ao mesmo tempo que privilegiava a educação em sistema segregado e particular (MAZZOTTA, 2011, p. 53). Não se pode deixar de destacar que algumas classes especiais já eram encontradas no sistema público de ensino, mas seu número era inexpressivo, considerando a população de crianças com deficiência.

Nos anos 1970 entra em vigor nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 5692, de 11 de agosto de 1971, que reafirma, como a lei anterior, a necessidade de se conferir atendimento adequado aos alunos com deficiência. Mas também descentraliza administrativamente os Conselhos Estaduais de Educação, cabendo a cada um deles fixar normas para o “tratamento especial a deficientes físicos, mentais, atrasados em idade e superdotados” (BRASIL, 1971).

Repetindo a lei anterior, temos novamente as possibilidades de interpretações

⁸ Conforme já explicitado anteriormente, usamos o termo “excepcional” para manter a fidelidade ao documento, levando em consideração que, no período em que a legislação foi redigida, era o termo usado para designar a pessoa com deficiência.

diversas que nada contribuíram para a melhora do quadro da educação especial, pois os Pareceres do Conselho Federal de Educação se posicionavam em relação a ela dentro de critérios clínicos e terapêuticos, assumindo assim um caráter preventivo e corretivo, além da falta de clareza de quem seria o alunado da educação especial.

Ainda assim, a década de 1970 é apontada por Jannuzzi (2012, p. 117) como um dos marcos na educação do deficiente pela criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), com o objetivo de definir metas governamentais específicas para Educação Especial em todo território nacional, a expansão e melhoria do atendimento a esses alunos (FIGUEIRA, 2008, p. 100).

O Cenesp era vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), e tinha autonomia administrativa e financeira, apresentava-se como órgão político, assumia todas as esferas de poder e priorizando a integração do deficiente ao sistema regular de ensino. Uma de suas primeiras ações foi o levantamento da situação de atendimento oferecido as pessoas com deficiência no Brasil, que resultou em publicação dos Dados estatísticos – 1974 e Cadastro geral dos estabelecimentos do ensino especial. Com base nesses dados, foi elaborado o plano de ação para o triênio 77/79, que tinha como uma de suas metas a organização e desenvolvimento de serviços especializados de estimulação precoce de educandos com problemas de aprendizagem. O Cenesp foi substituído pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) em 1986, por meio do Decreto nº 93. 613, de 21 de dezembro.

É importante destacar que o Cenesp nasceu como órgão durante uma época em que o país passa por um processo de desenvolvimento significativo, o que Januzzi (2012, p. 140) denomina “milagre econômico”. Mesmo que não tenha atingido toda a população, houve nesse período aumento da participação do deficiente no trabalho e da sua rentabilidade, aumentando seu poder de compra. A pesquisadora destaca a possibilidade de leitura desse período como uma das faces do capitalismo, embora não se negue seu papel no oferecimento de apoio técnico e financeiro na instalação de serviços educacionais por parte do Cenesp, segundo Mazzotta (2011, p. 132), é questionável seu papel na melhoria do atendimento relacionado à Educação Especial.

Um novo órgão surge na década de 1980, em virtude da perda de força do SEESP, com o objetivo de: “[...] traçar uma política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiência, problemas de conduta e superdotadas (JANNUZZI, 2012, p. 140)”. A Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE),

instituída em 29 de outubro de 1986, com autonomia administrativa e financeira, além de ser órgão de assessoria da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. O novo órgão tinha como eixo de ação a defesa dos direitos e a promoção da cidadania, tendo como meta a integração dos deficientes. Foi responsável pela elaboração de Plano Nacional para implantar “Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”.

É importante destacar que a década de 1980 foi marcada por movimentos sociais em busca de garantias de direitos, inclusive das pessoas com deficiência, que seriam contempladas na nova Constituição de 1988, promulgada em 5 de outubro (FIGUEIRA, 2008, p. 101). Segundo Kassar (2011, p. 69), além dos direitos sociais, a Constituição tinha como característica o estabelecimento dos princípios de descentralização e municipalização dessas políticas, dentre elas a educação, que passa a ser considerada direito subjetivo.

A nova Constituição, acrescida com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), tem sua redação dentro de uma perspectiva mais humanista, e traz seus artigos os Direitos dos Portadores de Necessidades Especiais, que, a partir da nova Carta Magna, passam a ser considerados sujeitos de direitos e não dependentes de serviços assistenciais.

Bueno (2016, p. 114) afirma que “o processo de institucionalização da educação especial em nível nacional possui significado de incorporação do excepcional pelo sistema escolar”, enfatizando que essa incorporação tinha mais um caráter de política assistencialista que de assegurar o direito dos cidadãos. Mesmo que a legislação vigente fosse direcionada, a garantia de direitos não se efetivava.

Em síntese, todas as transformações no contexto histórico mundial fundamentam nossa legislação atual. As discussões e preocupações que levaram a Organização das Nações Unidas (ONU)⁹ à aprovação, em 1975, da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, trouxeram uma série de alterações que impactaram não só no modo de ver o deficiente como também na utilização e definição do termo “pessoa deficiente”.

⁹ A Organização das Nações Unidas é uma organização intergovernamental criada para promover a cooperação internacional. Substituiu a Liga das Nações e foi instituída em 24 de outubro de 1945, depois do fim da Segunda Guerra Mundial, tendo como objetivo evitar novos conflitos armados. Na época, era composto por 51 estados-membros, e, atualmente, por 193. Tem como objetivos manter a segurança e paz mundial, promover os direitos humanos, auxiliar no desenvolvimento econômico e progresso social, proteger o meio ambiente e promover ajuda humanitária em casos de fome, desastres naturais e conflitos armados.

O grande destaque deste período é o movimento em defesa da participação das pessoas com deficiência por parte da sociedade civil. Embora a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes faça parte de um movimento social mais amplo, pois aciona o debate sobre outros grupos com direitos negados, é esse movimento que dá novos rumos a educação especial.

Tomasini (1998), ao discutir a instituição especial e a pessoa deficiente, afirma que, independentemente dos espaços que ocupa, o olhar lançado socialmente para ela é de constrangimento pedagógico e pessoal, numa mistura de sentimentos contraditórios e confusos como pena, medo, impotência e repulsa. Esse olhar reafirma a negação social da pessoa com deficiência, como é historicamente constatado através da existência das instituições de educação especial.

O conceito de integração nasceu na Dinamarca e foi incorporado a legislação do país em 1995, e criava novos direcionamentos ao ter como objetivo “criar condições de vida para a pessoa retardada mental, semelhantes tanto quanto possível, às condições normais da sociedade em que vive”. Essa nova ótica foi posteriormente disseminada e incorporada por outros países, com ênfase numa integração progressiva paritária às condições oferecidas aos considerados normais, buscando imprimir uma aceitação ao deficiente por parte da escola e da sociedade, e compartilhando responsabilidades administrativas e organizacionais entre o sistema regular de ensino e a educação especial (PEREIRA et al., 1980 *apud* JANUZZI, 2012). Integrar significava manter classe de educação especial em ensino regular.

Nesse novo momento, novamente encontramos como princípio orientador a normatização, já que a integração responsabiliza o aluno pela mudança ao direcioná-lo a buscar adaptar-se à escola, ou ambiente social. Os alunos seriam tirados do apartheid social, aceitos no mesmo espaço dos alunos “normais”. Jannuzzi (2012) afirma que a busca pela integração, tendo como parâmetro a normatização, não é a tentativa de mudança da pessoa deficiente, mas um atendimento igual aos dos demais alunos. A vertente médico-pedagógica determinava a ação pedagógica, mas, mesmo que a prioridade fosse o atendimento médico, a questão pedagógica era muito significativa.

A busca pela normatização dentro da ótica da integração cria o movimento de atenção e oferecimento de ações e programas como alternativas à institucionalização, chamadas de entidades ou organizações de transição.

[...] no âmbito da educação, as escolas especiais e as classes especiais, mais claramente voltadas para o ensino do aluno visando sua ida ou retorno para as salas de aula denominada normais [...] (ARANHA, 2001, p. 16).

Embora o modelo da integração tenha como mérito o envolvimento maior e mais próximo da comunidade, foi duramente criticado principalmente por alimentar uma expectativa de homogeneização que traz em seu interior a menos valia do deficiente enquanto ser humano histórico social.

Um aspecto relevante a ser considerado ao tratar da questão da integração do aluno com deficiência no sistema regular de ensino refere-se ao custo social desse indivíduo dentro de um sistema capitalista. A educação, mais do que um direito, passa a ser investimento que projeta um retorno econômico ao sistema, seja como mão de obra, seja como consumo.

Mendes (2006, p. 391), corroborando a ideia de integração, provoca reflexão ao afirmar que a integração não era concebida como polo oposto, mas como processo educacional envolvendo meios e necessidades dos alunos, ou seja, deveria ser pensada em relação às necessidades e condições de cada deficiente.

Entre 1980 e 1990, a entrada desse contingente de alunos nas classes regulares não se deu de forma pacífica, sem resistência. A intensificação dos debates e reuniões por parte dos órgãos internacionais ligados à ONU, além de discutir os direitos das pessoas com deficiência, resultou em uma vasta documentação e legislação em prol de seu acesso e permanência na educação, o que foi de grande importância na garantia desse direito¹⁰.

Esse viés fica mais explicitado ao lermos a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e vários outros documentos que embasam a necessidade de modificações dos sistemas educacionais mundiais.

Rabelo, Segundo e Jimenez (2009, p. 6) afirmam:

A própria promoção dessa Conferência (*refere-se à ocorrida em Jomtien/Tailândia*), conforme sustentamos, representa um marco estratégico do 'novo' papel que a educação passou a desempenhar, em âmbito mundial, na suposta sustentabilidade dos países envolvidos com a agenda neoliberal.

¹⁰ É importante se destacar que o reconhecimento de direito não é efetivação de direito, mas já se constitui num movimento de luta pela implantação e efetivação de um direito por parte de uma determinada população.

As políticas contidas nos documentos do período, como a Declaração de Jomtien (1990), têm desdobramentos profundos na vida e na sociedade, mas, embora tragam benefícios e conquistas de direitos para as pessoas com deficiência, seguem o curso das necessidades do Estado, ou seja, muda-se o padrão das políticas por força das necessidades do capital. (RABELO, J.; SEGUNDO, M. D. M; JIMENEZ, 2009, p. 4).

Ao introduzir a ideia de escola inclusiva como princípio, a Declaração de Salamanca (ONU, 1994) dá novos contornos e dimensão ao termo integração ao definir o atendimento escolar para a diversidade. Note-se que, embora destaques essa Declaração, ela é apenas uma entre os vários documentos que norteiam essa nova política de atendimento aos deficientes nesse século.

Mattos (2006, p. 5) afirma que, na Declaração de Salamanca, os paradigmas relativos à inclusão encontravam-se em fase de avaliação para identificação de sucessos e fracassos. O Brasil, por sua vez, permanece em uma política de integração e deixa de lado uma reflexão que garanta as diretrizes estabelecidas pela Declaração.

Ao abordar esse “novo” conceito de integração ou inclusão, tratamos da ressignificação do termo “integração”. É preciso um certo cuidado ao olhar para o período em que ele era utilizado e a sua evolução, no qual constatamos que ele já se encontrava ressignificado como princípio básico do processo de *mainstreaming*¹¹ (MENDES, 2006, p. 389).

O termo “inclusão” podia ser novo, mas sua ideia nem tanto. Ao assumir um novo direcionamento na chamada inclusão social, essa é entendida como central no processo de desenvolvimento e manutenção do estado democrático, se transformando em um paradigma a ser adotado mundialmente. Bueno (2008) é enfático ao afirmar que a inclusão social foi incorporada de forma acrítica e descontextualizada; aponta também para problemas de tradução, de ordem conceitual e política.

Vários países discutiram e adotaram a educação inclusiva desde a década de 1990, como os Estados Unidos e, posteriormente, Austrália, Canadá e Itália

¹¹ A autora faz esclarecimentos sobre o termo da lei Americana que assegurou educação pública em 1977, e o termo foi traduzido no Brasil como “integração”. A referida lei garantia a colocação de deficientes em alternativas minimamente restritivas, incentivando a implantação gradual de serviços educacionais na comunidade, além de desestimular a institucionalização.

(KARAGIANIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999). Mas sua adoção apresenta contradição, pois advogar pela inclusão em favor da eliminação da dicotomia que faz com que a pessoa deficiente ocupe somente o espaço físico ou geográfico do ensino regular, não garante acesso e participação de forma integral nesse espaço, ou seja, a integração faz parte inerente da inclusão.

Cerezuela (2016, p. 46) faz importante alerta com relação à inclusão no que diz respeito à sua adoção como política educacional enfatizado que, embora seja fruto de movimentos sociais, ela também é uma resposta às políticas neoliberais, isto é, a transferência de responsabilidade do Estado para o indivíduo.

A inclusão assim abordada tem contornos contraditórios, mas factíveis, que devem ser pensados quando falamos do papel atribuído à escola e à sociedade. É o direito ao atendimento às diversidades e singularidades dos homens, seja no ambiente escolar ou na sociedade, ou seja, extrapola o simples acesso e envolve mudanças na escola e na sociedade através de políticas educacionais democráticas.

Legalmente, o Brasil sofre grande influência de várias convenções internacionais na adoção de política voltada à inclusão, das quais se declara signatário, em especial a Declaração dos Direitos da Pessoa Deficiente (Nova York, 1975), a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Guatemala, 1999) e a Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (Nova York, 2006).

Todos os pesquisadores da área até agora citados, são enfáticos a respeito do impacto da legislação internacional na elaboração das políticas em diferentes países, o que também foi constatado no Relatório Mundial sobre deficiência de 2012, produzido pela UNESCO. Esse relatório aponta para necessidade de se introduzirem mudanças tanto na educação especial como nas escolas regulares, o que também foi encontrado nos documentos sobre educação especial no Brasil (KASSAR, 2011, p. 71).

Constatamos, assim, que a participação do Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien/Tailândia, foi importante, pois a partir daí foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos. No entanto, considerar esse um momento de avanço não é desconsiderar toda uma política nacional de adequação ao mercado mundial globalizado, que muitas vezes aponta para direções contrárias ao sistema de proteção social almejado.

Assim, é possível estabelecer elos de ligação entre as políticas nacionais,

ligadas a educação e suas transformações principalmente a partir dos anos 80, e a legislação. Não se deve esquecer que todas essas transformações trazem os preceitos neoliberais, que, na década de 1990, pautaram o discurso oficial da modernização da economia. No decorrer da década, houve críticas à ação do Estado em setores que contemplavam os direitos sociais. Posteriormente, em meio a tentativas de reforma desses setores, buscou-se uma “terceira via”, voltada para a ação de instituições públicas não estatais (KASSAR, 2011, 69).

Pensar essa terceira via equivaleu a pensar a sociedade como colaboradora em uma área essencial como a educação, transferindo as responsabilidades do Estado para a sociedade civil, ao mesmo tempo em que conciliava os fundamentos da economia de mercado globalizado com a justiça social.

Em relação aos desdobramentos legais da Declaração de Educação para Todos, Pletsch (2009, p. 24) afirma que a participação do Brasil nas reuniões preparatórias para Conferência de Jomtien aconteceu em período de transição governamental. Isso resultou na participação de diferentes representantes na sua fase de elaboração e, posteriormente, na conferência, o que gerou como resposta, nos anos de 1991 e 1992, gerando pouco movimento para estabelecimento operacional dos acordos resultantes da Declaração.

Apesar disso, é preciso se destacar que, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) reiterou os preceitos da Constituição e dos documentos internacionais, garantindo os direitos de atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Já em 1993, o Brasil sinalizaria o cumprimento dos compromissos assumidos em Jomtie, como o de assegurar, até o ano 2000, acesso a conteúdo mínimo de aprendizagem a todas as crianças, jovens e adultos, incluindo alunos com deficiência. Ainda assim, dispositivos legais não são suficientes para transformar a realidade educacional brasileira, com um histórico de trinta anos de políticas voltadas à “integração escolar” e conseqüente exclusão desses alunos das escolas públicas (BUENO, 1993).

Seguiram-se várias reformas educacionais e de Estado, redirecionando e modelando os gastos públicos, com implicações diretas nas políticas sociais. Pletsch (2009, p. 26) destacou a elaboração do Plano Decenal de Educação (1993-2003) como marco na reforma educacional, pois coloca a universalização do acesso à Educação Básica como prioridade da agenda política.

Aqui cabem os apontamentos feitos pelo professor Saviani (2002, p. 72) sobre o tema, de que o plano educacional surge na década de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O Manifesto, além de fazer um diagnóstico da educação pública brasileira, mostra a necessidade de se criar um sistema de organização escolar que atendesse às necessidades do país, bem como atividades coerentes e eficazes para o alunado.

Saviani (2002, p. 78) afirma sobre o Plano Decenal de Educação:

[...] em verdade, ao que parece, o mencionado Plano foi formulado mais em função do objetivo pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial.

Na última década do século XX, a presença de mecanismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para Educação e o Banco Mundial, foi marcante na elaboração das políticas públicas em relação a educação especial na perspectiva inclusiva. Em suas análises da influência da Unesco e do Banco Mundial na educação especial inclusiva brasileira, Ferreira e Bogatschov (2016) afirmam que o discurso teve a ênfase no uso de vocabulário pautado em valores ético e moral, naturalizando, camuflando e ressignificando essa participação com base em narrativa com objetivos de manutenção da hegemonia burguesa.

Considerando as várias crises econômicas decorrentes de políticas voltadas a ajustes econômicos neoliberais, cresceu no período o número de desempregados; perderam-se direitos trabalhistas, precarizando o trabalho e o trabalhador, e cresceu a massa de excluídos. Antunes (2011, p. 33) discute a metamorfose e a centralidade do mundo do trabalho e afirma que foram tão grandes as transformações “que se pode afirmar que a classe-que-vive-do-trabalho sofreu a mais aguda crise [...] atingiu não só a materialidade, mas teve profundas repercussões na sua subjetividade”. Com isso, destacou as mudanças profundas nas inter-relações afetando a forma de ser, uma vez que esse quadro transformava excluídos em agentes possíveis de embates e lutas contra a classe hegemônica burguesa.

A necessidade de mudança fez com que a agenda do Banco Mundial assumisse como diretriz a reforma do papel do Estado, direcionando a adoção de políticas compensatórias envolvendo as minorias em relação aos seus direitos básicos e a sua participação social. As mudanças atingiram não só o Banco Mundial e sua

agenda, que até então era direcionada à atuação do Estado a favor do mercado, mas também a Unesco, deslocando sua atuação e seu papel neutro voltado às causas humanitárias. A Unesco ficou então atrelada ao Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento e às demais agências de financiamento internacionais, assumindo o papel de executora dos projetos financiados por essa instituição em prol da inclusão social (SANDER, 2008, p. 163).

Essa estreita relação pode ser verificada ao se observar a redação de vários documentos internacionais (Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Declaração de Nova Dheli e Declaração de Dakar), marcada pelas ideias neoliberais.

O direcionamento voltado à reforma administrativa e pautado em uma relação harmoniosa entre governo, sociedade civil e instituições internacionais seria uma forma de se neutralizar movimentos organizados, capazes de trazer instabilidade à classe hegemônica.

Refletindo sobre essa ótica, a década de 1990 dá ênfase à lógica de satisfação de mercado, assumindo nesse contexto a pedagogia da exclusão, que introjeta nos educandos a responsabilidade por essa condição de exclusão. Embora não se possa negligenciar essa característica marcante do período, é necessário lembrar que é nessa mesma década que os movimentos de luta e ampliação dos direitos humanos têm destaque na luta pela inclusão, com o objetivo de igualdade e oportunidades educacionais.

Em 1994, é publicado o documento de Política Nacional de Educação Especial, que reafirma os pressupostos construídos com base em padrões homogêneos de participação e aprendizagens no ensino comum, mantendo o aluno com deficiência sobre a responsabilidade exclusivamente da educação especial.

É nesse cenário nacional contraditório que entra em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, introduzindo em seu arcabouço o conceito de Educação Especial como modalidade educacional a ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais.

Pletsch (2009, p. 27) afirma que a lei foi recebida com reservas, uma vez que não havia garantias do direito ao acesso à escola e aos apoios eventuais que fossem necessários, segundo defensores da proposta inclusiva. Destaca também que os ganhos em relação ao dispositivo legal estão relacionados à flexibilização das formas curriculares, ao acesso e à avaliação. Laplane (2013, p. 12), por sua vez, enfatiza no papel da escola, atribuindo a ela responsabilidade, organização e oferecimento de

terminalidade específica, segundo a necessidade de seus educandos.

Em se tratando de legislação, convém uma pequena reflexão sobre os enunciados desses documentos legais e que foram destacados por Laplane (2013, p. 13) quando discorre sobre as marcas impressas nos documentos, remetendo-nos à igualdade dos homens numa prevalência universalista.

Com esse destaque, é prudente refletir sobre o sentido aplicado ao termo “universalização”, que pode ser traduzido na garantia de autonomia das políticas públicas, capacitando-as a responder a interesses múltiplos das diferentes classes sociais, sem, contudo, deixar de ter por parte dos governantes o controle e o poder sobre esses sistemas. Esse novo sentido, ao ser destaque, chama atenção para a necessidade de adequação dos sistemas educacionais à clientela, o que não era presente nos documentos anteriores à década de 1990.

Em 1999, o Decreto nº 3. 298 (BRASIL, 1994) regulamenta a Lei nº 7. 853/89 (BRASIL), dispondo sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e definindo a educação especial como modalidade transversal em todos os níveis de ensino, dando ênfase ao seu aspecto complementar no ensino regular e estabelecendo matrícula compulsória. Entende-se, assim, que as dificuldades e embates para o estabelecimento de políticas sociais universais, em países como o Brasil, não se originam na escassez de legislação, mas em fatores econômicos e sociais dentro de seu viés mais complexo no sistema capitalista. Relaciona-se também com os estigmas e estereótipos que marcaram a identidade das pessoas que são consideradas “diferentes” do padrão estabelecido pela cultura dominante, internalizados mesmo nos profissionais que atuam nas políticas de inclusão.

Kassar (2012, p. 840-841) também ressalta o viés econômico da questão ao se referir a décadas anteriores (final da década de 1970 até a de 1990), em que os espaços educacionais tinham como arcabouço diretrizes legais com objetivo da formação para o trabalho, com base na Teoria do Capital Humano¹². Assim, configuravam-se em espaços de exclusão, devido à permanência desses alunos por anos em espaços segregados, o que gerou críticas contundentes após a década de 90, por parte da sociedade consciente do problema.

As críticas a esses espaços, que se mantinham em funcionamento, provocaram

¹² A Teoria do Capital Humano vê a escola como uma extensão da fábrica destinada à formação de mão de obra para atuar no mercado de trabalho (FRIGOTTO, 2010).

o acirramento dos discursos em prol do movimento pela inclusão, que foram acrescidas pela comprovação da existência de matrículas de alunos com deficiência somente nos espaços especializados, considerados por Kassar (2012, p. 840) como aspecto importante da década de 1990. Soma-se a essas a municipalização dos alunos do ensino fundamental, que até então eram historicamente atendidos pelas escolas estaduais. Assim, a autora afirma a década de 1990 no Brasil como uma década marcada por incentivo à participação das instituições privadas (KASSAR, 2012, p. 841).

Ainda sobre a égide da universalização do acesso à educação na década de 1990, o discurso era voltado à superação do analfabetismo e à melhoria das condições educacionais. Isso permitiu o ingresso do alunado da educação especial no ensino regular, mas não era garantia de igualdade de direito a escolarização, pois o documento normativo da Política Nacional de Educação Especial assegura a integração como processo de ensinar-educar sem se ater às especificidades desse alunado (BRASIL, 1994,p.18).

Na política educacional, o Atendimento Educacional Especializado foi possibilitado pela política de reforma do Estado e pela instituição do marco legal do Terceiro Setor, modificado a partir de 2003, com a implantação de conjunto de programas e ações para a formação da política inclusiva¹³, constituídos em um todo articulado entre si. Nesse processo de mudança é que as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, ampliam o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, ao mesmo tempo em que oficializa o termo educação inclusiva e necessidades educacionais especiais.

Um outro destaque relacionado ao documento é o estabelecimento de tipos de professores com formação para assumir esse alunado: especializados e capacitados. Cada tipo de professor tinha atribuições diferentes, sendo os professores especializados aqueles com competência para identificar, implementar, liderar e apoiar estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos e práticas alternativas para atender o aluno com deficiência. Além disso, trabalharia em

¹³ Fazem parte dessas ações: Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial e Formação de Professores para o Atendimento educacional especializado; Programa de Implantação de Salas de recursos Multifuncionais; Escola Acessível; Programa de Educação Inclusiva; Programa Incluir (KASSAR, 2012, p. 841).

equipe com o professor do ensino regular nas práticas necessárias para promover a inclusão. Para esses profissionais, era necessário o curso de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas (DV, DM e DA) concomitante à licenciatura para educação infantil ou para anos iniciais do ensino fundamental.

Os designados como professores capacitados deveriam comprovar sua formação ao nível médio ou superior em cursos com disciplinas referentes à temática, tornando-se aptos a trabalhar com alunos incluídos em classe regular ou comum. Competia a esses docentes perceber necessidades educacionais especiais e valorizar a educação inclusiva, flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento, fazendo adequações às necessidades de seus alunos da educação especial, promovendo avaliações contínuas, além de atuar em equipe junto ao professor especializado. (BRASIL, 2001)

Estabelecidas assim as competências específicas, o documento também trazia em seu Art. 4º a oportunidade de formação continuada, inclusive em nível de especialização pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

Saviani (2009, p. 29) destaca que o regime de colaboração como preceito constitucional não fere a autonomia dos entes federativos. Sua afirmativa reside no fato de que sistema não é unidade, pois, mesmo atendendo diversidades e peculiaridades locais, ela se insere em inter-relações coerentes com o todo, uma vez que são elementos de uma mesma nação.

A adoção dessa divisão entre professores gerou a necessidade na formação inicial voltada à inclusão de disciplinas com conteúdo referentes à educação especial. Fica, assim, implícito discurso que rege essa divisão que ao especialista compete executar o ensino, enquanto aos capacitados fica a tarefa de educação das crianças com deficiência.

A adoção de conteúdos relacionados a educação especial inclusiva seria questionada por Kassir (2014, p. 210), quando fez levantamento de trabalhos publicados nos Anais da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no período de 2001 a 2007. A pesquisadora destacou que a temática ficou restrita ao Grupo de Trabalho da Educação Especial, sendo raros os trabalhos da temática no Grupos de Trabalho de Formação de Professores.

Sobre a formação de professores, Silva (2016, p. 8), em seu em seu artigo “Contradições, Desafios e Perspectivas na Formação de Professores de Educação Especial/Educação inclusiva no Contexto de Execução do PNE (2014-2024)”,

relaciona o tema à precariedade dos professores da educação básica:

[...] a dramaticidade desta questão, no início do ano de 2016, os professores das redes estaduais de ensino do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Ceará, São Paulo entre outros estiveram ou estão em greve na luta por melhores salários e condições de trabalho (SILVA, 2016, p. 8)

Observando no discurso a manutenção de relação de área de conhecimento muito bem definida em relação a formação, o que não contribui para a adoção de uma atitude de inclusão por parte do professor capacitado, permanecendo o professor especialista como responsável pelo aluno com deficiência uma vez que não se garante a parceria em termos efetivos, ficando mais a critério da vontade e da disponibilidade dos envolvidos na educação do aluno.

Ferreira e Ferreira (2013, p. 24), ao analisar as reformas relacionadas à educação básica, destacam que existe uma alternância nas políticas voltadas a pessoas com deficiência, com certo nível de compromisso com sua educação em certos momentos, e em outros, prevalecendo a questão quantitativa.

Kassar (2012, p. 840-841), em seus apontamentos sobre os documentos legais que asseguram o direito das pessoas com deficiência a educação, destaca que o atendimento educacional oferecido aos deficientes apresenta diferentes abordagens conforme o país analisado. Segundo a autora, isso permite verificar diferentes abordagens sobre o conceito do que vem a ser discriminação, da mesma forma que permite diferentes modelos de atendimento às especificidades humanas.

Assim, a Política Nacional tem em sua legislação o ideal de atendimento às especificidades nacionais, o que se traduziu nas Diretrizes Nacionais com a ampliação do caráter da educação especial, porém abriu a possibilidade de substituição do ensino regular, o que foi na contramão de potencializar uma política inclusiva. Mesmo que a priori tenha se levado em conta que o Plano Nacional de Educação - PNE, Lei 10.172/2001, que estabelecia objetivos e metas para favorecer os sistemas de ensino inclusivos com vistas ao atendimento da diversidade humana, tal Plano trazia em suas metas a relação entre serviços de apoio, classificados sobre dois enfoques: integradores e segregadores.

Pletsch (2009, p. 28) faz importantes apontamentos relacionados ao artigo 2º da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, quando é possível ler no corpo legal: “[...] cabendo às escolas organizarem-se para atendimento aos educandos com necessidades

educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (MEC/SEESP, 2001). No documento, a questão de como as instituições responderiam a uma demanda tão específica, conforme o destacado por Pletch (2009, p. 29), é colocado no centro do debate.

Arruda, Kassar & Santos (2006) destacam a importância do documento ao delimitar as responsabilidades do setor público no atendimento à pessoa com deficiência, sem, contudo, deixar de evidenciar seu caráter ligado a lógica de ajuste fiscal e de universalização da Educação Básica.

O Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação reafirma as questões ligadas à formação de professores e o vínculo com as instituições de ensino superior e universidades, embora não seja específico em relação ao docente da educação especial. Declara como prioridade a formação continuada de professores na educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, o Projeto Escola Acessível e o monitoramento do Benefício de Prestação Continuada – BPC.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 24 de abril de 2007 pelo MEC, tinha como objetivo o enfrentamento da questão da qualidade de ensino, portanto foi recebido com grande repercussão. Foi sustentado por duas ações, uma técnica a outra financeira, apoiadas em dados estatísticos referente às redes escolares de educação básica e em instrumentos de avaliação, mas construídos a partir do desempenho dos alunos em avaliações sob o comando do INEP. Com base nesses indicadores é que foi elaborado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Funcionando como um apoio técnico de monitoramento da implantação do PDE, esse índice define e redefine metas, orienta ações e programas, além de avaliar resultados de cada etapa do processo no período de vigência do Plano definido até 2022.

O aporte financeiro básico do Plano provinha do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Vale lembrar que a Constituição de 1988 traz em seu corpo legal a obrigatoriedade de investimentos da ordem de 25% das receitas provenientes de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios em educação. Com a Emenda Constitucional n.14/96, 60% desses recursos passavam a ser sub-vinculados ao Ensino Fundamental, sendo que, dessa sub-vinculação, 15% chegava ao ensino fundamental por intermédio do FUNDEF, que promovia a distribuição dos recursos entre Estados e Municípios de acordo com o número de alunos atendidos em cada

rede. Esse Fundo foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

O FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional n.º 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007 em substituição ao FUNDEF, que ficou em vigor de 1998 a 2006. Um dos motivos para a mudança decorria da amplitude de cada Fundo: enquanto o FUNDEF destinava-se a alunos do ensino regular e especial, de acordo com dados do Censo, o FUNDEB tinha como base o número de alunos da Educação Básica (Creche, Pré-Escola, Fundamental e Médio) e continuou a ser atrelado aos dados do Censo Escolar do ano anterior. Mas, com a mudança, o governo resolvia a exclusão da educação infantil, além das mudanças relacionadas aos índices de investimentos, uma vez que estes eram também considerados insuficientes em relação ao custo-aluno nas diferentes etapas escolares.

Mendes (2012), em seu artigo sobre o FUNDEB, afirma que, apesar de contemplar toda a educação básica, instituiu valores diferenciados para cada etapa e modalidade de ensino. Mesmo com a participação ativa da sociedade, um balanço sobre o Fundo concluiu que ele não teve ganhos consolidados no texto final, deixando em aberto temas como padrão de qualidade e regime de colaboração. O aumento de repasse da União não se deu na proporção prevista, apontando para tendência de estagnação de valores.

Na análise dos dados relacionados a matrículas, foi verificada a tendência à priorização de financiamento por Estados e municípios de etapas e modalidades de ensino específicas (MENDES, 2012, p. 410). A autora destaca que em seu estudo fica evidente a atuação regulatória por parte da União no FUNDEB, haja vista que o estabelecimento de fatores de ponderação diferenciados tem contribuído para a priorização daquilo que é mais rentável (MENDES, 2012, p. 410-411)

No caso específico do Atendimento Educacional Especializado (AEE), seu oferecimento aos alunos da educação especial, o atendimento em contraturno da escola regular, de forma complementar ou suplementar à escolarização, é garantido pelo aporte a dupla matrícula no âmbito do FUNDEB, ou seja, o fundo é a garantia dos recursos financeiros para manutenção desse aluno em turno oposto nas salas de AEE.

A preocupação com a inclusão nos anos seguintes seguia um discurso que Garcia (2008, p. 14) afirma ter a função reparadora, ou seja, a educação vem como

promotora de igualdade social. O que coloca em segundo plano as mazelas que levam o aluno com deficiência a ser excluído do contexto escolar ou a não lograr êxito em sua escolarização em termos de aquisição de conhecimento.

Laplane (2013, p. 16-17) compreende o discurso em defesa dos princípios e valores da educação inclusiva como uma oposição ao discurso historicamente construído, mas destaca a mistificação ocorrida na transferência de discursos realizados em outros países, desconsiderando a realidade social de um país de dimensões tão grandes quanto o Brasil.

O arcabouço legal que foi incorporado no século XXI tem o objetivo de tornar a educação inclusiva efetiva e pode ser observada em relação à adoção da Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica; Lei nº 10.463/02, reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação do aluno surdo; ao Decreto nº5626/05, que regulamenta a Lei a10.463/02, inserindo Libras como disciplina curricular nos cursos de graduação e na formação e a certificação do professor, instrutor e tradutor/interprete, colocando também a Língua Portuguesa como segunda Língua e à Portaria nº 2678/02, que aprova diretrizes e normas para o uso, ensino, produção e difusão do sistema Braille.

Políticas governamentais como Programa Educação Inclusiva (2003) e o Documento Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular (2004) visaram a garantir direitos das pessoas com deficiência. O primeiro era voltado à formação de gestores e educadores nos municípios, com o objetivo de garantir o direito de escolarização, a oferta de Atendimento Educacional Especializado e a acessibilidade. O segundo tinha como proposta disseminar conceitos e diretrizes que reafirmassem a inclusão em termos de garantia e ganhos no convívio entre pares de alunos com e sem uma deficiência.

Em âmbito internacional, a resolução da ONU estabeleceu a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência¹⁴ em 2006, que garante um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Para assegurar a plena participação

¹⁴ A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência tem seu texto aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 13 de dezembro de 2006, sendo o Brasil um de seus signatários. A Convenção determina a obrigatoriedade dos países em promover, proteger e assegurar o exercício pleno dos direitos humanos das pessoas com deficiência e assegurar que gozem de igualdade perante a lei no Brasil a C foi promulgada em Convenção foi promulgada em 25 de agosto de 2009 pelo Decreto nº 6.949/09.

e inclusão, preconiza ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico. No mesmo ano, em parceria com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, lança o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, com a inclusão de temática relacionada ao desenvolvimento de ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior.

Como podemos verificar, o arcabouço jurídico reafirma a busca pela superação da oposição entre educação regular e educação especial através do dispositivo jurídico-institucional, como o Plano de Desenvolvimento do Crescimento (2007) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), composto por metas para acesso e permanência do aluno com deficiência na rede pública de ensino. Os documentos afirmam o que trata a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), com relação à necessidade de identificação, elaboração e organização de recursos físicos, humanos e acessos aos recursos pedagógicos, propondo o término dos serviços educacionais especializados em escolas e/ou classes especiais em instituições filantrópicas e comunitárias.

Segundo Pletsch (2009, p. 30), o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva recebeu inúmeras críticas em sua versão preliminar no que se refere ao comprometimento da destinação de verba a instituições privadas. Assim, a versão que entrou em vigor pelo Decreto nº 6571/2008 dispôs sobre o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos educacionais nas diferentes esferas que prestassem atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

De acordo com o decreto, o atendimento educacional especializado é composto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente e executados de forma complementar ou suplementar, em contraturno, e não comprometeria a frequência desses alunos no ensino regular. Pletsch (2009, p. 32) alerta para a necessidade de se monitorar sua implementação, fazer o acompanhamento e avaliação com cuidado e rigor científico.

Como será demonstrado nos próximos capítulos, o alerta não foi em vão, uma vez que, embora o Brasil apresente arcabouço legal em prol da inclusão, a legislação pode assumir contornos específicos, muitas vezes contraditórios às ideias contidas

nesses documentos.

3.2 NOVOS DESAFIOS, NOVOS OLHARES, MESMOS PERSONAGENS

Freire (1998, p. 91) afirmava que a democracia e os sonhos só se realizam com reflexão e prática, ou seja, leis só se fazem vivas quando são aplicadas e existe reflexão sobre seus impactos na vida de quem delas faz uso. Assim entendemos que o arcabouço legal que direciona a educação do nosso país a ações inclusivas só pode ser visto e pensado a partir de seus reflexos nos alunos com deficiência e em toda a comunidade escolar.

Não é de hoje que o governo brasileiro demonstra preocupar-se com a política da educação especial. Documentos como o Relatório Mundial sobre Deficiência¹⁵ já sinalizavam em sua introdução a carência econômica a que são expostas pessoas com deficiência no mundo todo e a necessidade de colocarmos no centro dos debates questões afetas a essa parcela da população, uma vez que que apresentam os piores resultados socioeconômicos e índices de pobreza, em comparação com pessoas não deficientes (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2012, p. xxi)

O quadro da exclusão só sofreu alterações com a exigência legal por ações efetivas de inclusão, como o oferecimento de garantias de escolarização de qualidade a crianças com deficiência, iniciando-se o reconhecimento da necessidade de ambientes educacionais inclusivos com base nas seguintes razões:

- A educação contribui para a formação do capital humano, sendo determinante no bem-estar e riqueza pessoal;
- Excluir crianças com deficiência das oportunidades educacionais e de trabalho tem altos custos econômicos e sociais. Adultos com deficiência tendem a ser mais pobres que os sem deficiência, mas a educação equilibra a relação;
- Os países não poderão alcançar as Metas de Educação para Todos ou as

¹⁵ O Relatório Mundial sobre Deficiência foi uma ação conjunta entre a Organização Mundial da Saúde e o Banco Mundial, que envolveu 74 países, com objetivo, entre outros, de fazer recomendações para ações nacionais e internacionais para melhoria de acessibilidade, igualdade de oportunidade, elevação do respeito pela autonomia e dignidade das pessoas com deficiência (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2012)

Metas de Desenvolvimento do Milênio, de universalização da educação primária, sem garantir o acesso à educação das crianças com deficiência;

- Nem todos os países signatários do CDPD são capazes de cumprir com suas responsabilidades relativas ao Artigo 24¹⁶ (Relatório Mundial sobre Deficiência, 2012, p. 213-214).

Alguns pesquisadores (JANNUZZI, 1992; CAIADO; LAPLANE, 2009; LAPLANE, 2015; PLETSCH, 2014) apontam em seus trabalhos que, no Brasil, as demandas a serem superadas e os ganhos com o acesso à educação são impactantes na melhoria dos níveis de vida da população com deficiência.

Pietro (2010), ao analisar as políticas de inclusão escolar no Brasil, afirma que, após os anos 2000, essa modalidade tem recebido atenção na legislação, em um movimento que aparentemente se direcionava para a construção de novo significado a educação especial até então não atribuído anteriormente.

Após uma década, a Política Nacional de Educação Especial volta ao debate com propostas do MEC para sua atualização. Segundo o MEC, as propostas de atualização foram elaboradas com a participação de entidades representativas da sociedade, sistemas de ensino, Consed, Undime, especialistas, além de técnicos do MEC antes e foi submetido à consulta pública eletrônica (no período de 06 a 21 de novembro de 2018), provocando muitas manifestações contrárias e favoráveis.

O tema inclusão já havia gerado debate à época da Base Nacional Comum Curricular¹⁷ – BNCC (homologada em 20 de dezembro de 2017), pois apresentava em sua redação situações conflitantes com relação à educação na perspectiva inclusiva. Ela foi alvo de manifestações por parte de instituições e pessoas que a apontavam como contrária ao modelo de uma escola inclusiva.

Segundo o Jornal Estadão, o MEC, através de uma nota, na tentativa de minimizar os impactos das mudanças preconizadas na nova proposta de educação especial, justificou-se afirmando a necessidade de essa legislação se adequar às novas legislações e terminologias. Esclareceu que a revisão havia sido realizada através de consultorias especializadas que durante dois anos fez levantamento e

¹⁶ O artigo citado enfatiza o acesso igualitário da pessoa com deficiência a um sistema educacional inclusivo, através de instalações razoáveis e serviços de apoio individual em todos os níveis.

¹⁷ Base Nacional Comum Curricular, documento de caráter normativo, define o conjunto de aprendizagens essenciais a todo aluno, direcionados à formação integral para construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

identificou as demandas de todas as regiões do país (PALHARES, 2018).

Mesmo passados meses, podemos ver, em matéria do jornal O Globo, que o debate e as divergências em relação a nova proposta continuavam no centro das atenções. Segundo o jornal, entidades denunciavam tentativa do órgão de mudar a visão central da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI implementada em 2008, numa tentativa de retomar classes e escolas especiais.

A mesma matéria também faz críticas as ações do MEC em virtude de não promover uma ampla participação do setor educacional, o que levou o Ministério Público Federal a enviar, por meio da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão – PFDC, recomendações para que a nova política não contrariasse o estabelecido na Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência.

No documento intitulado “Em defesa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” a organizadora, Maria Teresa Eglér Mantoan, e outros pesquisadores do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença – LEPED, da UNICAMP, fazem uma análise e manifestações sobre a proposta governamental de reforma ao PNEEPEI (2008). O objetivo é subsidiar o debate e afirmar a importância da manutenção da atual política como inovadora.

Um dos primeiros apontamentos levantados na publicação refere-se à proposta de retirada, por parte do MEC, do termo “na Perspectiva da Educação Inclusiva”, destaque realizado pelos autores, lembrando o episódio quando analisam o BNCC, da supressão, no texto final, das contribuições realizadas por educadores, pesquisadores e membros da sociedade civil nas duas versões anteriores (2015-2016).

São ações que seriam marcas do processo histórico e político que afirma uma cultura neoliberal contraditória, na qual o capital e inclusão social são respostas utilizadas como “estratégias para manter a coesão social” (TEDESCO, 1998, p. 56). Sutilezas que podem se reverter em ações legais, que abrem espaço para ações ou posturas excludentes com o devido amparo legal.

Assim, termos como “atualização”, “diferenciação curricular”, “preferencialmente”, entre tantos outros apresentados na nova proposta do PNEEPEI, são desconstruídos ao longo de todo texto através do uso de legislação e argumentos científicos em contraposição ao exposto e justificado pelo MEC.

Maciel (2009, p. 33) afirma:

Identificamos o discurso da inclusão em meio a aspectos contraditórios, como formular políticas voltadas a grupos específicos e, ao mesmo tempo, desenvolver políticas universais. Uma não exclui a outra, porém existem divergências entre defensores de uma e outra.

As divergências não seriam um grande problema se elas não se constituíssem em uma ponte para ações de retrocesso ou de retirada de direitos das pessoas com deficiência. Não se pode desconsiderar que houve um aumento significativo de matrículas na escola regular pública (LAPLANE, 2014; MELETTI, 2014), mas também temos que admitir que houve movimento por parte da sociedade na busca de garantir esse acesso.

Garcia (2004, p. 9), em sua pesquisa sobre políticas públicas de inclusão, analisa os discursos políticos, destacando que eles são assimilados conforme interesses e julgamentos do que é considerado mais relevante quando ele é proferido. Mas acrescenta que os mesmos são assimilados na política em seu contexto de formação de agenda¹⁸, mas nem sempre nas demais etapas da política pública.

O Relatório Mundial sobre a Deficiência (2011, p. 218), ao tratar das abordagens para educação da criança com deficiência, destaca que “a inclusão de crianças com deficiência em escolas comuns e escolas inclusivas, é amplamente vista como desejável para a igualdade de direitos”, embora afirme que nenhum país tem um sistema plenamente integrado. Ainda segundo o relatório, é necessário avaliar o que é o melhor para o indivíduo, sua disponibilidade econômica e os recursos humanos disponíveis e necessários no contexto do país.

O embate travado entre o LEPED e o MEC baseia-se na dúvida posta pelo grupo não a respeito do ganho dos alunos, mas da natureza do serviço de AEE – se complementar e/ou suplementar. O que se observa é uma discussão pautada por interesses, desconsiderando o período de 10 anos de aplicação do serviço, e alheia os entraves envolvidos na mudança de critérios para o atendimento a pessoa com deficiência. Ademais, desconsideram a necessidade de maior investimento no apoio técnico e financeiro aos sistemas, então insuficiente para tirar a educação especial de sua posição de apêndice ao ensino regular.

O Relatório Mundial sobre a Deficiência (2011, p. 220), a partir de pesquisas

¹⁸ Segundo Howlett e Ramesh (2013), fazem parte das fases das políticas públicas: formação da agenda, formulação da política, tomada de decisão, implementação e avaliação.

realizadas nos Estados Unidos sobre as necessidades especiais de educação, chegou às seguintes conclusões:

- Maior parte dos estudos apresentavam deficiência na metodologia adotada, apresentando grandes variações;
- Dificuldades em separar cenário educacional por demandas de serviços;
- Grande parte das pesquisas teve sua realização antes de mudanças críticas na política educacional do local estudado.
- A incidência maior das pesquisas referia-se à implantação e não à eficácia das práticas inclusivas.

Embora as universidades públicas tenham em seu interior grupos de pesquisa que se dedicam ao estudo da educação especial inclusiva, pode-se constatar a necessidade de se produzirem estudos longitudinais sobre os verdadeiros ganhos relacionados à inclusão educacional desses alunos.

Como o exposto na pesquisa de Laplane (2005, p. 16):

[...] a evolução do número de matrículas de alunos com deficiência e necessidades especiais evidencia avanços, mas levanta, também, dúvidas quanto a permanência e ao desempenho desses alunos no sistema.

Assim, discutir educação especial sem considerar toda sua trajetória, os envolvidos e o panorama das mudanças é incorrer em erro de julgamento que a desqualifica em sua efetiva contribuição para emancipação dessa parcela da população no ambiente educacional.

Desconsiderando por completo o ganho social dessas pessoas com deficiência. O que se pode ver é que o sucesso ou fracasso de uma política educacional depende do envolvimento e comprometimento da classe política e de seus agentes desde a implantação até sua efetivação.

Sem os investimentos necessários para aquisição de materiais adaptados, contratação de professores e apoio, capacitação desses profissionais e demais envolvidos na educação do aluno com deficiência, os projetos não se materializarão. Afinal, apenas identificar as necessidades dos alunos não é o bastante para minimizá-las.

O que se pode concluir, não só no panorama mundial, como no nacional, é que crianças com deficiência tem menor probabilidade de ingresso e permanência no

sistema regular em comparação com crianças sem deficiência. Somado a isso, temos o movimento pela atualização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pelo MEC, que traz, de forma subjacente, a minimização da responsabilidade do governo sobre os investimentos necessários a uma política inclusiva.

A preocupação é agravada pela Proposta de Emenda Constitucional número 241 (PEC 241/2016) que, sob o pretexto de promover o ajuste fiscal, congelou por 20 anos o teto de gastos públicos, o que impacta de forma mais acentuada nas políticas sociais. Os investimentos em Educação, cujo repasse é de 18% dos impostos da União, passariam a ser baseados na inflação, e ficariam excluídos o salário-educação e os recursos do FUNDEB.

Embora em seu texto não fique estabelecido um teto de gastos para a Educação, sabe-se que dificilmente haveria redirecionamento do repasse financeiro de outras pastas para a área, uma vez que muitas já apresentam gasto excessivo. Portanto, dificilmente será possível cumprir as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação, o que resultará no não cumprimento das metas dos Planos Municipais.

3.3 ALGUNS ESTUDOS DE CASO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS NO BRASIL.

Cerezuela (2016), em pesquisa sobre a Política Nacional de Educação Inclusiva nas cinco regiões brasileiras, que integra um projeto maior intitulado “Educação Básica e Inclusão no Brasil”, da qual participam vários pesquisadores, permite, devido à sua abrangência, a visualização do panorama geral da implantação das políticas públicas de perspectiva inclusivista em todo território brasileiro.

O trabalho demonstra que o processo de inclusão ainda guarda em si muito dos preceitos de exclusão e segregação próprios de uma política nova que vem se consolidando através do embate de forças. Apesar dos avanços, muito do que se vislumbra em uma região não tem sua paridade nas demais, pois toda a trajetória da educação tem de ser considerada, especial e básica. A aparência de igualdade não muda a realidade de um país dividido em classes e que, mesmo com o aumento gradativo das matrículas no AEE, ainda não estabeleceu um indicador efetivo de

qualidade de educação em termos de acesso ao conhecimento.

Nonato (2015), em seu trabalho “A inclusão no âmbito das políticas públicas de educação infantil em Jundiaí-SP: a criança como foco”, chegou à conclusão de que, mesmo com a adesão da Prefeitura de Jundiaí às propostas do governo federal, a prática da inclusão nas creches para crianças de 0 a 3 anos não era praticada. Outra constatação foi a ausência de documentos normativos relacionados à educação especial e de uma concepção direcionada à modalidade com ênfase na perspectiva inclusiva nos documentos oficiais.

Oliva (2007), em análise crítica das políticas públicas inclusivas na cidade de Taubaté, concluiu que a cidade não segue o modelo educacional da inclusão escolar, mas o da integração em seus preceitos atitudinais.

Batista (2013), de modo semelhante à pesquisadora anterior, discute a implementação da política inclusiva no município de Nova Iguaçu. Assim como constatado em pesquisas anteriores, o município não apresentou na legislação específica para a educação pública. A autora também aponta a insuficiente articulação entre a saúde e demais secretarias.

4 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA CIDADE DE HORTOLÂNDIA/SP: SUA ORGANIZAÇÃO, EMANCIPAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO MUNICÍPIO COM BASE NA PARTICIPAÇÃO POPULAR NA POLÍTICA EDUCACIONAL.

4.1 A FUNDAÇÃO DO MUNICÍPIO

Hortolândia foi fundada em 1991. Localizada a 116 Km da cidade de São Paulo, está localizada a oeste de Campinas, e é um dos 20 municípios que integram a Região Metropolitana de Campinas (RMC), e integra também o Complexo Metropolitano Expandido¹⁹. Estima-se que a população seja de 227.353, segundo dados do IBGE²⁰ de 2018, distribuídos em 62,224 km² de área urbana. O município é o menor da RMC e abriga indústrias de alta tecnologia e indústria farmacêutica. A cidade também é beneficiada por um complexo viário que permite o escoamento de produtos e matérias produzidas e comercializadas de forma rápida.

Conforme dados do IBGE – Cidades, em 2010 o município ocupava o 190º lugar de Índice de Desenvolvimento Humano²¹ no estado de São Paulo, que conta com 645 municípios; o 328º de toda a Região Sudeste, com 1666 municípios, e o 449º do Brasil, dentre 5570.

Já o coeficiente de Gini²², que mede a desigualdade social, em 2010 apontou que 81,3% da população da região metropolitana de Campinas vivia acima da linha de pobreza, 6,0% vivia na linha e 12,7% abaixo dela. Isso quer dizer que 18,7%, ou 35.946,075 pessoas, passavam por carência de ordens diversas que demandavam maior investimento em condições mínimas para sobrevivência.

Os dados apresentados revelam que houve crescimento significativo na curta

¹⁹ Equivale dizer que ultrapassa os 29 milhões de habitantes, aproximadamente 75% da população do estado paulista inteiro. As regiões metropolitanas de Campinas e de São Paulo formam a primeira megalópole ou metrópole do hemisfério sul, unindo 65 municípios que juntos abrigam 12% da população brasileira (HORTOLÂNDIA, 2015, p. 21)

²⁰ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1936) é uma organização pública ligada diretamente ao governo federal, responsável pelo levantamento e gerenciamento dos dados estatísticos brasileiros com o objetivo de dar conhecimento sobre a realidade do país em vários aspectos tais como: população, demografia, comércio, indústrias, etc.

²¹ Índice de Desenvolvimento Humano.

²² O Gini é um índice utilizado como instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Segundo o site do INEP, aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos (WOLFFENBÜTTEL, 2004).

existência do município, e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento aponta que a maioria dos indicadores estão acima da média nacional. No ano de 2015, por exemplo, Hortolândia possuía 37 estabelecimentos de saúde, entre hospitais, unidades de pronto-atendimento, prontos-socorros, posto de saúde e serviços odontológicos. Desses, 24 eram públicos e 13 eram privados.

Em 2010 eram atendidos pela rede geral de abastecimento de água 98,14% das residências; 99,64% das moradias possuíam coleta de lixo e 99,6% das residências possuíam rede de esgoto.

Na área educacional, segundo o Plano Municipal de Educação²³, o município possuía 26 Escolas de Educação Infantil, 10 Escolas de Ensino Fundamental que atendiam crianças do último ano da Educação Infantil, 26 escolas de Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, além de, 4 escolas de Educação Integral de 1º a 5º ano que ofereciam ensino regular em um período e projetos²⁴ em outro.

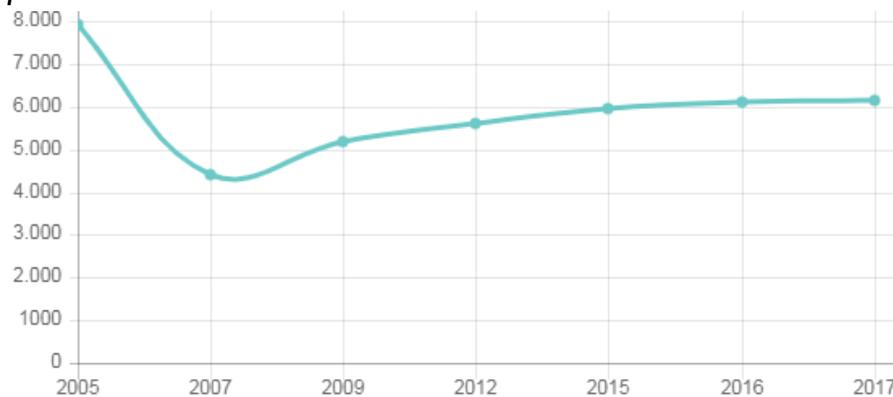
O Ensino Fundamental ainda está presente em 6 Escolas de Educação Infantil com salas de 1º ano. Havia apenas 1 unidade escolar de Ensino Fundamental de 1º a 9º ano. O município também atende a Educação de Jovens e Adultos em 4 unidades, da 1ª à 8ª série. Segundo dados do IBGE, em 2010 a cidade possuía 4,6% de analfabetos, ou 6.834 habitantes.

Segundo levantamento do IBGE, 5.471 crianças estavam matriculadas na educação pré-escolar em 2017, apresentando pequena elevação em relação ao ano anterior (Figura 1).

²³ Plano Municipal de Educação, documento norteador da política de Educação municipal, elaborado com base no art. 214º da Constituição Federal e no art. 8º da Lei Federal nº 13.005, de 25 junho de 2014 (BRASIL, 2014). Contém metas e estratégias a serem executadas no período de dez anos, entre 2015 e 2025. O Plano Municipal de Educação de Hortolândia é Lei nº 3.124 de 19/06/2015.

²⁴ Os projetos são atividades voltadas a ampliação do tempo escolar. Atendendo às orientações da LDB, que prevê, em seu artigo 34, a ampliação progressiva do tempo diário de permanência do estudante na escola.

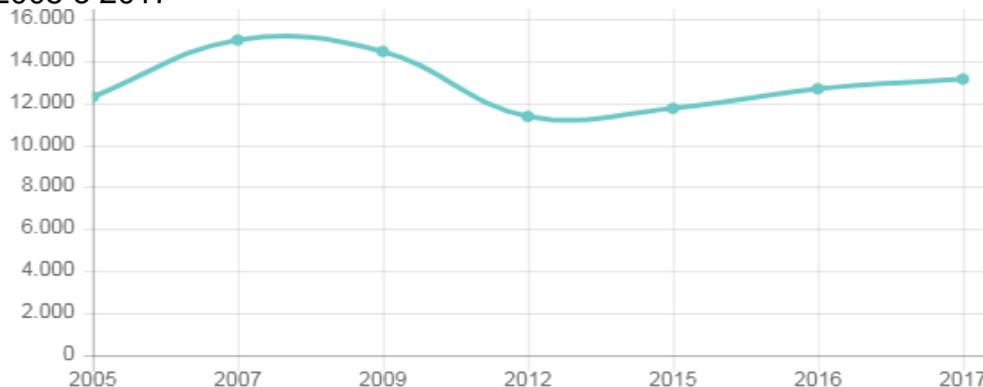
Figura 1: Número de matrículas na educação pré-escolar em Hortolândia, SP entre 2005 e 2017



Fonte: IBGE Cidades Panorama, 2019.

Os dados confirmam a matrícula de 13.127 alunos no Ensino Fundamental da rede pública municipal, número muito próximo ao de anos anteriores (Figura 2).

Figura 2: Número de matrículas no ensino fundamental em Hortolândia, SP entre 2005 e 2017



Fonte: IBGE Cidades Panorama, 2019.

A taxa de escolarização na faixa de 6 a 14 anos era de 97,5% em 2010, fazendo que o município ficasse na posição 446 das 645 cidades do estado e na posição 2904 das 5570 cidades brasileiras, segundo dados do IBGE.

Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica²⁵, o município atingiu em 2013 a meta projetada para 2015. Em 2015 os alunos dos anos iniciais da rede pública tiveram a nota média de 6,5 no IDEB. Comparada a outras cidades Estado de São Paulo, a nota dos alunos dos anos iniciais colocou a cidade na posição 170, de 645 municípios.

²⁵ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é calculado com base no aprendizado dos alunos em Português e Matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação).

Calcula-se, segundo o IBGE de 2010, que existam 12.740 pessoas com algum tipo de deficiência na cidade. Para atendimento específico, a cidade possui um Centro Integrado de Educação e Reabilitação “Romildo Pardini” onde, além de funcionar a Escola Especial, funciona o Programa de Distúrbio de Aprendizagem. A cidade também possui 18 Salas de Recursos Multifuncionais em unidades de Ensino Fundamental, sendo duas destinadas a atender alunos com Deficiência Visual.

Há também o Centro de Convivência, Aprendizagem, Reabilitação e Trabalho (CCART), entidade organizada por pais e mestres do Centro Integrado Escola e Reabilitação, atual CIER. Fundado em 1996, desvinculou-se do CIER em 1999, tornando-se Organização não Governamental (ONG) de caráter assistencial, cultural e educacional, sem fins lucrativos.

O município também conta Casa de Apoio ao Deficiente Físico – CADEFI, instituição de cunho social que oferece atendimento terapêutico a deficientes físicos e neurológicos atuante desde o ano 2000, situada em um dos bairros mais populosos. A instituição recebe apoio financeiro do município e doações de pessoas físicas.

Em 25 de maio de 2016, foi criada a Associação Pestalozzi de Hortolândia, vinculada à Federação das Associações Pestalozzi do Estado de São Paulo. Mantém valores e diretrizes institucionais em consonância com as demais associações. Atende adolescentes com deficiência leve e com certa mobilidade através de oficinas pedagógicas e terapêuticas.

Fundamentados em teóricos da perspectiva histórico-cultural, e considerando que fenômenos sociais e econômicos devem ser analisados considerando sua historicidade, é importante que se retorne ao momento em que a cidade eram terras de concessão para exploração de sesmaria com o objetivo de ocupação do espaço territorial e de produção agrícola.

A vida do que viria a ser Hortolândia girava em torno de fazendas, dos tropeiros e dos viajantes, que, aproveitando de sua localização e de possuir riachos, árvores e comércio, faziam da localidade um local de descanso e de abastecimento para poder seguir viagem. *Certamente, Jacuba era, no início do século, um povoado muito pequeno e modesto, e que assim, permaneceria por bastante tempo* (PASCOAL, 1996, p. 37).

Em meados do século XIX, o café ocupava lugar central na economia brasileira e foi fator de desenvolvimento de muitas regiões; anos mais tarde, seria substituído pela lavoura de cana. A região cresceu, a princípio, com a mão de obra escrava,

depois, pelas mãos dos imigrantes europeus. (TOLEDO, 2009, p. 31).

Em 1917, a Companhia Paulista inaugurou um ponto de parada de trem na localidade²⁶ e foi criada a Escola Mixta do Bairro Jacuba²⁷, “o maior movimento, dentro deste bucólico ambiente, era o transporte do gado em direção à estação” (PASCHOAL, 1996, p. 40).

A cidade, que na época chamava-se Jacuba, devido à bebida ingerida no tempo dos tropeiros, crescia lentamente em volta da estrada de ferro. Somente em 1947 foi autorizada a implantação de loteamento e fundada a Cerâmica Ortolan, responsável pelo desenvolvimento do que viria a ser a cidade, pois formou-se um bairro operário e comercial.

No final da década de 1940, instalou-se em Hortolândia o Educandário Adventista Campineiro, conhecido como Colégio Adventista, e um segundo núcleo populacional, composto, em sua maioria, por professores e seguidores da doutrina religiosa adventista. Na década de 1950, a Vila de Jacuba é elevada a distrito de Sumaré, é desmembrado de Campinas²⁸ e elevada a Distrito de Paz²⁹. Por haver outro município com mesmo nome, passa a chamar-se Hortolândia³⁰.

Sumaré passou por um processo de industrialização nas décadas de 1930 e 1940, com a instalação de fábricas de tecidos, embora ainda prevalecesse a produção agropecuária. Mesmo pequena, não recebia investimentos públicos de Campinas, o que acabou por gerar insatisfação e a busca por emancipação, que se concretizou em 1953³¹.

Sumaré crescia e Jacuba, ao ser elevada a distrito, possuía um subprefeito, autoridade escolhida pelo prefeito de Sumaré, Luís Antônio Dias da Silva. A localidade que não possuía estradas nem luz elétrica; na área próxima ao Colégio Adventista e a Cerâmica, havia luz fornecida por lamparinas a óleo. Somente a partir de 1955 o governador de São Paulo destinou verba que possibilitou a energia elétrica chegar em Jacuba.

²⁶ Quarenta e dois anos depois da ligação ferroviária entre Campinas e Santa Barbara que passava por Jacuba é que foi implantado a ponto Estação Jacuba.

²⁷ Lei nº 1595 de 29, de dezembro de 1917. Lei “criando e convertendo escolas preliminares”

²⁸ Lei nº 2456, de 30 de dezembro de 1953. Desmembramento de municípios e outras providências.

²⁹ Considera-se Distrito de Paz a partir da instalação de Cartório onde podia-se fazer registro de nascimento, casamento e óbitos.

³⁰ A designação de Hortolândia foi oficializada a 17/04/1958.

³¹ Pascoal (1996, p. 54) afirma que uma das pessoas centrais no processo de emancipação foi padre José Giordano, líder religioso que se destacou na mobilização do povo em prol da emancipação e depois foi eleito primeiro prefeito da cidade.

Em 1959, Jacuba contava com 2661 habitantes e não possuía estabelecimento de ensino para as primeiras letras. A cidade de Sumaré, em compensação, recebia um contingente de migrantes acima de sua capacidade, levando-os a se estabelecerem na periferia, onde, segundo Toledo (2009, p. 38), faltava de tudo.

Entre 1967 e 1976, instalaram-se empresas e indústrias de médio e grande porte. Por questões de espaço, estabeleceram-se em Hortolândia, o que transformou o seu perfil de base agropecuária para industrial; a partir desse momento, a cidade passa a empregar mão de obra operária. Destaca-se nesse momento a instalação da International Business Machines – IBM.

A instalação de indústrias fez com que Sumaré passasse a ocupar a 13ª posição em arrecadação no Estado de São Paulo. Em termos populacionais, de 23.079 habitantes, Sumaré passa a ter 101.834, dos quais 33.044 no distrito de Hortolândia e os demais distribuídos entre Sumaré e o distrito de Nova Veneza.

Hortolândia cresceu de forma desordenada, com moradias improvisadas, dentro de núcleos habitacionais irregulares, sem nenhuma infraestrutura. Até então distrito-dormitório, passa a atrair famílias novas a cada dia e ser responsável por 60% da arrecadação do município, sem que isso se converta em melhoria para a população do distrito.

[...] as condições sociais do povo eram miseráveis e clamavam por mudanças, estas só aconteceram quando entraram em cena novos atores. É dessa época a presença de alguns padres e seminaristas ligados à Teologia da Libertação, que engajaram na luta social ao lado dos trabalhadores. [...] nunca em toda a história de Sumaré, houve tantos movimentos sociais reivindicatórios, abrangendo quase todos os bairros da periferia. (TOLEDO, 2009, p. 38).

Hortolândia fica em posição de núcleo industrial nos anos 1980; o país tem uma nova Constituição e se realizam eleições diretas para Presidência da República, dando início ao processo de redemocratização. Destacam-se neste cenário também os movimentos populares a nível nacional. O fato inegável é que “os movimentos sociais dos anos 1970/1980 contribuíram decisivamente, via demandas e pressões organizadas, para a conquista de vários direitos sociais novos, que foram inscritos na nova Constituição brasileira de 1988” (GOHN, 2011, p. 23).

A mesma década de 1980 foi considerada por muitos pesquisadores da área

da economia como uma “década perdida”³², em razão da grave crise social que o país atravessou, da imposição do econômico sobre o sociocultural e o predomínio dos interesses privados sobre os públicos. Na área da Educação, Saviani (2013, p. 402) destaca uma característica a ser observada no período: a busca por teorias que se contrapusessem à pedagogia oficial, que, no lugar de servirem aos interesses dos dominantes, se articulassem aos interesses dos dominados.

Em 1988, começa a se esboçar na cidade a insatisfação com a falta de ações políticas públicas que oferecessem condições básicas de vida para a população, muito em consonância com o que ocorria no cenário nacional, com o fortalecimento de busca por direitos. A insatisfação ganha adesão de grande parte dos moradores à medida que se torna assunto nas comunidades. Assim, surgem lideranças em busca de melhoria para a futura cidade, ao mesmo tempo que ponderam a viabilidade dos objetivos desses movimentos.

Reunidos nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), espalhadas pelas paróquias de Hortolândia, centenas de pessoas comentavam os fatos da vida à luz da Bíblia e se identificavam como povo de Deus. Desempregados, em parte pela falta de qualificação profissional, em parte pela crise econômica nacional alimentada pela inflação, os migrantes se viram obrigados a se organizar para sobreviver. Habitados ao velho costume de se reunirem em mutirão na terra de origem, em Hortolândia também o faziam, mas não só para ler a Bíblia (TOLEDO, 2009, p. 40).

Além das CEBs, destacaram-se no período as Sociedades Amigos de Bairros – SABs que, de acordo com Kurka (2008, p. 171) em seu estudo sobre o processo de emancipação do município de Hortolândia, “[...] realizavam práticas e ações políticas numa estreita proximidade com a administração municipal, relacionando interesses públicos e privados”.

A nova Constituição abriu espaço para efetivação da emancipação, já que a criação de novos municípios passou a ser competência dos estados, prerrogativa até então do Congresso. “Os migrantes partiram para luta política. Tinham nível suficiente de cidadania e sabiam que a solução dos problemas que enfrentavam passava pela esfera do poder” (TOLEDO, 2009, p. 41).

Kurka (2008, p. 167-168) destaca a participação social como componente

³² Hilsdorf (2003, p. 127) afirma que nas décadas de 1980 e 1990 não houve melhoria no padrão de distribuição de renda, embora o país tenha crescido economicamente, a inflação permaneceu e houve concentração de renda, propriedades, capital e mercado.

intrínseco à ação política, e conclui que a participação social em Hortolândia foi consequência das necessidades dos seus habitantes e também daquelas relacionadas ao modelo econômico adotado, que promovia o incentivo à industrialização:

[. . .] os incentivos às indústrias envolviam não só a isenção fiscal e a doação de áreas para construção, mas também a infraestrutura urbana, principalmente o fornecimento de água. Apesar disso, a população da cidade não tinha acesso à água em quantidade suficiente, entre outras ausências, sendo comuns as ações de protesto contra falta de pavimentação e esgoto (KURKA, 2008, p. 168).

Em 1989, a discussão, até então restrita às lideranças das comunidades, abre-se à participação de toda a população por meio de reuniões de sociedades de amigos de bairros e outras organizações. Isso desembocou na constituição da Comissão Pró-Emancipação de Hortolândia, instituída em 26 de abril de 1989.

[...] os bairros de Sumaré, desarticulados entre si, não formavam um conjunto harmônico, diferente do que ocorreu em vários municípios brasileiros. Eram manchas meio jogadas no território, que não tomavam forma e nem conseguiam identidade própria. (TOLEDO, 2009, p. 48).

Kurka (2008, p. 171) destaca, no movimento pela emancipação, a região do Rosolém³³ que construiu uma cultura de participação com sua história de lutas sociais e ação política de grupos de protestos, movimentos dos sem terra e dos sem casa.

Os distritos de Hortolândia e de Nova Veneza juntos arrecadavam mais que o distrito-sede, como também tinham juntos população bem maior que o distrito central. Os distritos mais carentes de investimento não recebiam o retorno suficiente. Grandes, ricos e populosos, sentiam-se prejudicados e descontentes. Assim foi-se criando uma distorção: os membros eram mais fortes que a cabeça, a “periferia” era mais expressiva que a “metrópole” (TOLEDO, 2009, p. 49).

A diferença entre o movimento emancipatório encabeçado por Luiz Antônio Dias da Silva e os anteriores, mal sucedidos, era que suas bases de sustentação estavam no interesse da comunidade. Feito o pedido de emancipação, a Assembleia

³³ Kurka (2008, p. 171-172) ressalta que o Movimento Social dos Trabalhadores Sem Terra (MST), no Estado de São Paulo, nasceu em Hortolândia, na região do Rosolém.

Legislativa realizou a primeira visita técnica do Instituto Brasileiro e Cartografia para coleta de dados e aprovou a realização de plebiscito para junho de 1990.

A atuação de Bacchim e Perugini³⁴ na Câmara (1989-1992) deu tom diferente ao Legislativo. Eles não tinham compromisso com as famílias tradicionais de Sumaré e se sentiam apoiados por alguns vereadores da periferia. Ambos tinham formação superior e contavam com apoio de colegas de partido; “[...] além disso, tinham discurso novo e incisivo, alicerçado na prática dos movimentos sociais, e sabiam articular a realidade local com a nacional. [...]. Defendiam a emancipação de Hortolândia e pediam à Câmara apoio às greves operárias [...]” (TOLEDO, 2009, p. 62).

A leitura das atas da Câmara desse período não indica que a presença desses dois paladinos tenha sensibilizado a Câmara e o prefeito. Havia medo de enfrentar mudanças profundas. Mas os fatos posteriores mostrariam que Bacchim e Perugini tinham razão. Eles e os que os apoiavam viam Sumaré de outro ponto de vista: o dos migrantes da periferia (TOLEDO, 2009, p. 62).

Destacamos a participação do Deputado Vanderlei Macris que, segundo publicação no Jornal de Sumaré de 25 de maio de 1989, apresentou à Presidência da Assembleia Legislativa ofício que recomendava urgência na abertura do processo de emancipação. Em fevereiro de 1990, em recurso jurídico contra a realização do plebiscito, acolhido com a justificativa de que a Assembleia Legislativa do estado não havia aprovado uma lei que disciplinasse a criação de novos municípios, o processo foi inviabilizado. A Comissão Pró-Emancipação de Hortolândia conseguiu em 30 dias que a lei complementar fosse votada e aprovada, mas também enfrentou duas tentativas de embargo do processo de emancipação.

Uma das tentativas de embargo se justificava na tese de que, com a emancipação, a unidade histórica e cultural do ambiente urbano da cidade de Sumaré seria quebrada, porque um dos bairros de Hortolândia seria dividido ao meio. A questão foi resolvida com a apresentação de um caso semelhante. A segunda tentativa ocorreu dois dias antes do evento, mas a liminar não impedia o plebiscito, apenas suspendia temporariamente até o julgamento da matéria em definitivo.

Não sendo suspenso o plebiscito, no dia 19 de maio de 1991, 19.081 eleitores

³⁴ Ângelo Perugini elegeu-se vereador, representando Hortolândia, e José Antônio Bacchim foi eleito por Nova Veneza, onde tinha sua base eleitoral, e onde desenvolvia trabalhos sociais junto às Comunidades Eclesiásticas.

compareceram às urnas e fizeram opção por emancipar-se de Sumaré, e 255 votaram contra. O pleito só foi oficialmente reconhecido pelo Tribunal de Justiça do Estado em agosto do mesmo ano e, em dezembro, foi ratificado pela Assembleia Legislativa do Estado. Conforme Lei nº 7.664, ficou decretado que Hortolândia é município autônomo, tendo sua primeira eleição municipal em 1992.

Se definirmos “capital” como aspectos relacionados à economia, já em seu nascimento Hortolândia recebe como herança histórica a vocação para produção de mão de obra: sua população era composta por indivíduos com baixa escolarização e migrantes de regiões com menos oportunidades. Mas, mesmo com baixo investimento público em relação às condições básicas de sobrevivência, a cidade se mostrou uma grande arena de conflitos entre grupos populares contra as instituições, na busca de uma subversão estrutural. Os conflitos envolveram a luta pela hegemonia, ou seja, pelo poder de dirigir econômica e culturalmente o município.

A distribuição desigual dos investimentos públicos é determinante na estrutura social e tem impacto violento no cotidiano. Ao mesmo tempo, a violência é velada, pois a falta de condições mínimas de sobrevivência desencadeia, mesmo que involuntariamente, a submissão e a manutenção de desigualdades, inviabilizando ações de melhoria de qualidade de vida.

É impossível imaginar uma cidadania concreta sem o componente territorial. O valor do indivíduo depende do lugar em que está e, desse modo, a igualdade dos cidadãos supõe a acessibilidade aos bens e serviços que proporcionem o mínimo de dignidade. Nas palavras de Santos (2007), “[...] No território onde a localização dos serviços essenciais é deixada a mercê da lei do mercado, tudo colabora para que as desigualdades sociais aumentem” (apud TOLEDO, 2009).

A população se uniu para romper com a ótica de dominação; ainda que diferentes, todas sofriam de carências básicas de alguma ordem. Comungavam de um mesmo ideal de cidade, desejosos não apenas de pertencer ao lugar, mas de disputar o poder na governança. Após a emancipação, verificou-se que os agentes sociais (população e lideranças locais), antes “dominados”, emergiram como “dominadores”, sem alterar o significado de Estado na governança municipal.

Buscou-se criar uma “nova cultura” para a superação das desigualdades, mesmo que a desigualdade seja parte integrante e permanente do próprio sistema capitalista. Com o engajamento dos agentes sociais em sua base de sustentação e formação, surge o conflito permanente entre os poderes instituídos, ou de governança,

e os agentes sociais, que impõem a necessidade de governar para o bem comum.

Se a estrutura social espelha a esfera de poder mais amplo, os movimentos sociais no território do município são compostos por conjuntos de indivíduos com objetivos diversos e entram em conflito. Buscam modificar tanto a estrutura maior quanto a hierarquia de poder através do pleito aos direitos básicos necessários a seu crescimento social e econômico.

Merece reflexão a emancipação de Hortolândia e a composição de sua governança, com parcela significativa de agentes sociais que participaram da emancipação, o que gera conflitos na cidade. Também merece reflexão a constituição de um grupo específico de agentes sociais ou burocratas para a execução das políticas públicas. A governança passa a ser produto das lutas internas do município sede; interesses diversos e divergentes utilizam a emancipação como estratégia para subverter as pressões externas sofridas pelos agentes sociais na implantação das políticas de Estado na formação cidade.

A busca pela autonomia e poder no distrito possibilitou a criação de regras próprias para a cidade e fez o movimento social reinterpretar as diferentes solicitações em circulação, segundo as pressões sofridas e exercidas interna e externamente na estrutura social, funcionando como filtros que contribuíram para alterar as relações.

O compartilhamento de crenças e valores inscreve-se agora em um novo espaço, em nova estrutura administrativa que incorpora novas relações conflituosas e cria outras novas, independentemente da adesão ou consciência clara de sua procedência ou determinações. O encantamento pelas ideias e valores legitimam o acesso ao poder pelos dominados, que veem sua ascensão como natural. Isso não constitui ideias de reprodução, como pode-se pensar erroneamente, pois os conflitos assumem novos agentes que modificam ou reorganizam, dentro de uma nova lógica imposta aos novos agentes sociais, através dos mesmos mecanismos que geraram a busca pela emancipação.

Em artigo publicado no extinto periódico “A Cidade”, Lopes (2015, p.40) afirma que, após criado o novo município, o professor Leovigildo Duarte Júnior chamou atenção para os problemas que Sumaré e Hortolândia enfrentariam com a necessidade de promover uma transição para o bem comum, processo que perdurou por um ano até as eleições. Foi eleito Luiz Antônio Dias da Silva, pelo Partido Democrático Brasileiro (MDB), que à época apresentava o maior número de filiados no país.

Pensando no papel das instituições, dentre elas a escola, observa-se a reprodução dos conflitos de interesses existentes desde a emancipação da cidade e que são produtos da aprendizagem dentro desse espaço geográfico.

Os agentes sociais, ao integrarem a governança do município, incorporaram em suas ações os conflitos que os levaram a desenvolver estratégias articuladas ao atendimento do interesse dos diferentes grupos. Isso pode ser observado através dos dados relacionados à evolução do acesso a direitos básicos no município, mas não sem contradições:

[. . .] a emancipação de Hortolândia foi uma conquista de interesses da população local, tendo em vista os problemas de infraestrutura urbana causados, principalmente pela ausência de um Estado atuante e atuante em Sumaré, através de um processo de gestão e planejamento que priorizasse as necessidades e a participação da população nos lugares do território. Por outro lado, pode-se inferir que a emancipação de Hortolândia, assim como de outros municípios, atendeu a interesses econômicos privados de políticos e de empreiteiras que visavam a obtenção de lucro (KURKA, 2008, p. 172).

Percebemos assim que o que foi produzido no período da emancipação, em termos de valores e ideias, foi assimilado e articulado por diferentes movimentos sociais partidários de ideologias e interesses conflitantes.

Observamos que a trajetória de formação da Educação incorporou as reivindicações por escolas. Houve o atendimento a essas exigências sem, contudo, deixar de atender ao controle das esferas de poder maior, do qual o município é ente federado, que busca na racionalidade técnica justificar ações de controle e manutenção do *status* de dominação.

A experiência passada no processo de emancipação pelos agentes sociais permitiu, além disso, o enfrentamento dos desafios de acesso à escolarização que, às vezes com sucesso e outras, fracasso, pôde oferecer subsídios à construção de pensamentos, percepções e ações que fortaleceram e se reproduziram no interior das instituições educacionais.

A história da emancipação de Hortolândia traz a luta simbólica pelo reconhecimento dos diferentes segmentos excluídos. O país todo estava clamando por direitos; concomitante à emancipação, o país buscava a democratização do acesso à escolarização, entendendo que democratizar o acesso garantiria igualdade educacional a toda a população. Saviani (2007) fez críticas severas ao que denominou

“exclusão includente” ou “inclusão excludente”, em que a mera inclusão dos alunos na escola não garante aprendizagens efetivas; garante, isso sim, a melhoria dos dados estatísticos educacionais.

Ressalto uma vez mais que os articuladores, como professores, policiais, médicos e assistentes sociais, ocuparam a administração do novo município, esses que Michael Lipsky (1980) chamou de “burocratas do nível de rua”. Para o autor, eles lidam diretamente com os cidadãos e dispõem de discricionariedade para execução de suas atividades. Lotta (2014) acrescenta que os valores pessoais dos agentes influenciam sua discricionariedade.

Baseado em seus estudos sobre correção de fluxo em uma escola Oliveira (2017, 15) afirma que o uso da discricionariedade por parte desses agentes públicos frente às contingências e aos contextos de implementação das políticas públicas permite-lhes influenciar a elegibilidade dos cidadãos aos benefícios ou sanções previstas nos serviços públicos. Oliveira os considera mais que executores, “fazedores de políticas”.

O funcionário público que desempenha função nas linhas de frente do Estado, ou “burocrata do nível de rua”, é definido por Lipsky (1976) a partir de três pontos básicos:

1. Eles trabalham, em curso regular de rotina, em interação constante com os cidadãos;
2. Embora façam parte de uma estrutura burocrática, esses funcionários atuam com certa independência dessa estrutura. Um elemento dessa independência é o poder para tomar decisões, ou seja, o poder discricionário inerente à sua função na organização;
3. O impacto potencial de suas decisões para os cidadãos com que lida é significativo.

O rumo da política pública de educação especial inclusiva de Hortolândia é impactado por situações contraditórias que dizem respeito tanto à burocracia formal weberiana como à organização burocrática contemporânea representada “pelos burocratas ao nível da rua”.

A burocracia, conforme Abrucio e Loureiro (2018) deve ser compreendida historicamente e reconhecemos que o modelo clássico sofreu alterações determinadas por condições políticas e técnicas. Além disso, deve ser compreendida mais amplamente; sua análise deve ultrapassar a dimensão interna e ser examinada

sob o ponto de vista das características do exercício de seu poder, uma vez que burocratas e dirigentes eleitos são agentes centrais do mundo público contemporâneo (ABRUCIO; LOUREIRO, 2018, p. 27-28).

O movimento de emancipação do município de Hortolândia e a experiência do século XX demonstram que a organização burocrática não é somente técnica, mas igualmente impregnada de conflitos concernentes ao poder – no campo intraburocrático (entre grupos técnicos e entre especialistas de diferentes políticas públicas), na relação com políticos e no trato com a sociedade ou usuários de serviços públicos (ABRUCIO; LOUREIRO, 2018, p. 30).

Encontrar um equilíbrio entre política pública e burocracia, sem que uma esteja apartada da outra, tem sido um desafio para vários países com ideais democráticos³⁵. Ao mesmo tempo, segundo os autores (ABRUCIO; LOUREIRO, 2018, p. 30), nos países que foram investigados, os burocratas assumem dupla função: administração e execução de programas ou políticas de governo. Em Hortolândia a tensão entre a política e burocracia persiste desde a emancipação.

Segundo Souza (2006, p. 24), a definição de política pública mais conhecida é a de Lawswell, que diz que as decisões e análises sobre políticas públicas implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz. No caso específico de nosso estudo, responderíamos que o ganho seria a inclusão dos alunos na rede escolar com equidade e qualidade, tendo garantida sua participação e autonomia social em sua comunidade e no mundo e tirando-o da marginalidade no acesso, permanência e terminalidade da educação com qualidade.

Para pesquisar uma política pública de educação é necessário um olhar multidisciplinar, buscando respostas na natureza política e seus processos, ou seja, é importante ampliar o foco de investigação.

Souza (2006, p. 26) resume política pública:

[. . .] como campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

³⁵ Fernando Luiz Abrucio e Maria Rita Loureiro (2018, p. 35) discutem as democracias atuais, abordando pesquisa de investigação com relação ao papel do burocrata e que envolveu sete países: Estados Unidos, Grã-Bretanha, França, Alemanha, Itália, Holanda e Suécia.

Ao nos debruçarmos sobre uma questão tão cheia de vieses e conflitos como a política pública de educação especial na perspectiva inclusiva, destacamos o papel dos diferentes atores na implementação e execução dessa política. Seriam eles a base da efetivação e sucesso das políticas públicas educacionais em seus objetivos?

4.2 O ATENDIMENTO INICIAL AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Tomando como base a perspectiva histórico-cultural como linha no estudo da política educacional do município de Hortolândia em relação à pessoa com deficiência, temos como princípio a contradição que parte da materialidade histórica da vida da cidade, entre as demandas sociais e as inerentes de uma sociedade capitalista.

Pensamos o homem como um ser histórico e social determinado por fatores e contexto de diferentes naturezas, concretas e presentes na sua realidade nos diferentes momentos históricos, que são sínteses possíveis das contradições do real. A possibilidade de construção de novas sínteses, sempre provisórias, requer o compromisso do pesquisador com o projeto de transformação da sociedade.

Ao pensar a historicidade nesse processo, consideramos que Hortolândia se emancipa no contexto em que surgem várias legislações significativas para a garantia de uma inclusão efetiva, como a recém promulgação de uma nova Constituição, em 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996.

Além disso, a partir da década 80, uma série de eventos internacionais repercutiram no Brasil. Foi nessa década que foi estabelecida a Década Internacional da Pessoa com Deficiência, e o ano de 1981 o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência. Em 1992, o dia 3 de dezembro é estabelecido pela ONU como o dia das Pessoas Portadoras de Deficiência.

É preciso também destacar que a legislação (Constituição de 1988 e a LDB. 9394) sinalizava para a autonomia dos municípios em relação à gestão de seus recursos e a criação de autonomia administrativa em relação a possibilidade de criação de seu sistema escola. É nesse momento de ebulição e de transformação

nacional que Hortolândia ganha seu novo *status* de independência e tem que equalizar diferentes demandas.

Mazzotta (2011 p. 17), ao tratar dos movimentos histórico da educação especial e do seu desenvolvimento, afirma:

Assim, somente quando o “clima social” apresentou as condições favoráveis é que determinadas pessoas, homens ou mulheres, leigos ou profissionais, portadores de deficiência ou não, despontam como líderes da sociedade em que viviam, para sensibilizar, impulsionar, propor, organizar medidas para o atendimento às pessoas portadoras de deficiência.

Ao ter suas bases emancipatórias dentro de uma efervescência nessas lideranças sociais é que a cidade dá seus primeiros passos em relação ao atendimento da pessoa com deficiência na cidade, com a criação do Centro Integrado de Reabilitação Municipal de Hortolândia (CIR).

4.3 A CRIAÇÃO DO CENTRO INTEGRADO DE REABILITAÇÃO MUNICIPAL DE HORTOLÂNDIA

No processo de garantirmos a historicidade é que temos, no dia 30 de novembro de 1993, o encaminhamento ao Presidente da Câmara Municipal para deliberação o projeto de Lei nº 162/93 sobre a criação do Centro Integrado de Reabilitação Municipal de Hortolândia (CIR), e que na época estava vinculado à Secretaria de Saúde e Bem-Estar Social.

Segundo a Professora Regina Célia Almeida Dias Shigemoto, fundadora e a primeira Diretora da instituição, em 1992, um grupo formado por pessoas que faziam parte da gestão municipal e do movimento de emancipação do município foram os idealizadores do Centro.

Conforme apuramos, na época da emancipação 57 alunos “deficientes” frequentavam a APAE da cidade de Sumaré. Um dos motivos que justificaram a criação do CIR era que a Prefeitura recém empossada sofria pressão por parte de duas frentes: uma composta pelos pais desses alunos, insatisfeitos com a distância percorrida no deslocamento de suas residências e as condições das vias de acesso

para chegar até APAE; outra, pela administração do município de Sumaré, que cobrava o pagamento do transporte e manutenção desses alunos na APAE da cidade vizinha.

Assim, através da Lei nº 121/93, de dezembro de 1993, foi criado o “Centro Integrado de Reabilitação Municipal de Hortolândia”, que tinha o atendimento em regime escolar e clínico.

De acordo com a Lei, segundo seu Art. 2º, os objetivos do CIR era:

- Atuar nas áreas de deficientes físicos, mentais e sensoriais;
- Atender pessoas com atraso de desenvolvimento neuro-psicomotor, múltiplas deficiências e distúrbio de aprendizagem.
- Habilitar e/ou reabilitar socialmente o indivíduo portador de deficiências;
- Desenvolver programas de prevenção de deficiências, bem como do agravamento das mesmas quando já instaladas, mediante ações de atenção primária à saúde das pessoas portadoras de deficiência, detecção precoce, diagnóstico, procedimentos básicos de habilitação, reabilitação e de integração sensorial;
- Interagir com os demais seguimentos Municipais, quais sejam, promoção social, esporte, transporte, de educação, lazer, saúde, educação, etc., no sentido de garantir informações e adequação na atenção à pessoa portadora de deficiência;
- Sensibilizar a sociedade quanto à problemática do deficiente e suas necessidades à nível de educação, lazer, saúde, e inserção no mercado de trabalho, visando a independência do indivíduo;
- Servir de escola e agente promotor da integração psico-social da pessoa deficiente destinado a atender a necessidades educacionais das crianças que não tiveram condições de acesso à escola regular, como maternal, jardim, pré-escolarização e oficinas (HORTOLÂNDIA, 1993).

Por se tratar de instituição pública, suas despesas correriam por conta do município, conforme consta em seu Art. 3º. Um destaque a ser feito em relação a esse artigo refere-se a clientela a ser atendida: “trabalhará com grupo de crianças, adolescentes, adultos e idosos, sem limite de idade” (HORTOLÂNDIA, 1993).

Mazzotta (1982, p. 41) afirma que a educação especial busca a integração dos alunos com deficiência, evitando a segregação. A prefeitura, seguindo a ótica do momento histórico em que ainda não está totalmente implantada a integração, adota

procedimentos de auxílios e serviços especiais para que os alunos possam se beneficiar da escolarização, mesclando ações de integração e exclusão.

A não delimitação de idade e término de atendimento pode corroborar a filosofia segregacionista, dando a falsa ideia de que as pessoas com deficiência seriam melhor atendidas fora das escolas regulares ou que deveriam ser normatizadas antes de serem integradas à sociedade, contribuindo para a manutenção e fortalecimento de estigmas sociais e rejeição.

O Plano Político Pedagógico de Gestão Escolar de 2011 afirma que, desde sua criação, o CIER oferecia salas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Oficina Terapêutica, Programa de Distúrbio de Aprendizagem e atendimentos Ambulatoriais (HORTOLÂNDIA, PPP, 2011, p. 10).

Em agosto de 1994, cria-se um projeto de “Integração” junto às escolas municipais e particulares, pensado e articulado pela Equipe Multidisciplinar que tinha como público alvo alunos com deficiência auditiva e suas famílias. Este projeto era realizado através de visitas às escolas, com atendimento aos alunos na sala de aula, fazendo adaptações, auxiliando e orientando quanto às suas dificuldades.

Destaca-se nesse trabalho uma abordagem metodológica que utilizava a Comunicação Total³⁶ como meio de interação e que incorporava modelos auditivos, manuais e orais. Ofereciam também cursos para pais por parte dos profissionais com domínio da técnica e atuantes no município.

Neste momento é necessário que se chame atenção para o termo “integração” nos remetendo a orientação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), do Ministério da Cultura (MEC).

Os alunos deficientes, sempre que suas condições pessoais permitirem, serão incorporados a classes comuns de escola regular quando o professor de classe dispuser de orientação e materiais adequados que lhe permitem oferecer tratamento especial a esses deficientes. (BRASIL, 1974, p. 20).

Esse destaque nos leva a crer que a filosofia e a ideologia dominante com relação à pessoa com deficiência no período de criação do CIR tinham como

³⁶ A Comunicação Total foi desenvolvida em meados na década de 1960, após o fracasso do oralismo puro (uso da fala como veículo de comunicação, e baseada no treino auditivo, leitura orofacial e aprendizado da fala). A Comunicação Total consistia no uso simultâneo da linguagem oral e da linguagem sinalizada (POKER, 2007).

referência a perspectiva de integração e não da inclusão, mesmo já tendo como pano de fundo as discussões e orientações da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

No mesmo ano de 1994, foi criado o Centro de Convivência que era mantido pela Associação de Pais e Mestre do CIR, tendo como objetivo a “Integração Social” por meio de atividades diversas que incluíam: dança, música, teatro etc. No ano de 1999, a organização foi desvinculada do CIR e passou a responder como Organização Não Governamental (ONG) de caráter assistencial, cultural e educacional, sem fins lucrativos, de atendimento a pessoas com deficiência intelectual.

Como uma das marcas do período, podemos ver a utilização de termos que reforçam as diretrizes Legais da década de 1980, como as já abordadas pela Lei nº 7.853 (BRASIL, 1989), que trazia em sua redação “as normas gerais para o pleno exercício dos direitos individuais e sociais”, sendo assegurados pelo poder público, garantindo o pleno exercício de seus direitos básicos e sua integração social efetiva. Em 20 de novembro de 1995, o prefeito em exercício transferiu o CIR da Secretaria de Saúde para a Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer, justificando que esta tinha mais afinidade com essa pasta, e receberia um novo elenco, ou seja, faria parte do quadro de funcionários os seguintes empregos:

- I – De provimento em comissão³⁷:
 - 1 (um) de Gerente de Divisão;
 - 2 (dois) de Gerente de Seção;
- II – De provimento permanente³⁸:
 - 4 (quatro) da Assistência Social;
 - 3 (três) de Fisioterapia;
 - 4 (quatro) de Psicólogo;
 - 5 (cinco) de Fonoaudiólogo;
 - 1 (um) de Neuropediatra;
 - 6 (seis) de Instrutor de Curso Profissionalizante;
 - 3 (três) de Psicopedagogo;
 - 1 (um) de Professor III (HORTOLÂNDIA, 1993).

Em 25 de maio do mesmo ano, foi publicado no Diário Oficial do Estado uma Portaria do Delegado de Ensino autorizando o funcionamento do Centro Integrado de Reabilitação – Escola de Educação Especial, com oferecimento de cursos de Educação Infantil e ensino de 1º grau para Deficientes Auditivos e Deficientes Mentais.

³⁷ Entende-se em “Comissão” como função não remunerada de livre escolha do Prefeito Municipal não havendo vinculação a obrigatoriedade de fazer parte do quadro de funcionários concursados da rede.

³⁸ Refere-se a profissionais admitidos por concurso de Provas e Títulos e que ocupam cargo efetivo no quadro de funcionários da Prefeitura.

O art. 2º dessa Portaria destaca que o estabelecimento fica obrigado a manter: Regimento Escolar, Plano de Curso e Plano Escolar seguindo as normas do Conselho Federal e Estadual de Educação e demais instruções em cumprimento as Leis nº 5.692/71 e Lei nº 7.044/85.

Em 1995, em virtude das mudanças legais, deu-se início a novo modelo de atendimento; a Equipe Multidisciplinar se deslocava três vezes por semana para a EMEF. Remanso Campineiro (e que atualmente chama-se EMEF. Profa. Marleciene Priscila Presta Bonfim), pois na época era a escola que concentrava o maior número de alunos com deficiência.

Por se tratar de “Projeto Piloto” experimental, e devido ao aumento da demanda de alunos com deficiência, foi necessário uma nova organização e um maior investimento no “Projeto Integração”. Com isso, os esforços da Equipe Multidisciplinar se direcionavam a dar suporte as escolas regulares que aconteciam semanalmente conforme a necessidade, sendo os casos analisados e encaminhados conforme parecer das observações da Pedagoga Especializada e do Professor do Ensino Regular.

Em 18 de dezembro de 1995, a Lei nº 359, além de Criar a Divisão de Educação Especial, altera as disposições da Lei nº 121, de 17 de dezembro de 1993, e o Centro Integrado de Reabilitação Municipal de Hortolândia passa a ser denominado Centro Integrado de Educação e Reabilitação adotando a sigla CIER, sem alterações em seus objetivos.

Com publicação dessa nova lei, o CIER passou a ser gerido diretamente pela Divisão de Educação Especial, e prevê a criação de seções com áreas de atuação específica. Recebendo a seguinte configuração, conforme Art. 3º:

- I – Seção de Educação e Acompanhamento, à qual caberá:
 - Definir e implementar os estímulos motores e sensoriais com vistas ao progresso de aprendizado dos alunos de educação especial;
 - Executar planos didáticos para área de educação especial, em colaboração com outras áreas da educação e especialistas de grupos multidisciplinares;
 - Manter contato com pais, esclarecendo-os quanto à ação educativa desenvolvida e estimulando as mudanças de comportamento da família em relação à família e à comunidade;
 - Ensinar princípios elementares e práticos de higiene, profilaxia e nutrição para trabalho conjunto com pais de alunos especiais.
- II – Seção de Integração, à qual caberá:
 - Promover atividades técnicas de pedagogia, para reabilitar alunos com deficiências constatadas por exames e acompanhamento médico, e

que estejam em processo de educação especial; e Promover atividades de integração de alunos de grupos sob o controle, em processo de aprendizagem em programas específicos de educação e de comportamento, com vistas à melhoria de padrão de vida consequente socialização (HORTOLÂNDIA, 1995).

A preocupação já destacada por Mazzotta (1982, p. 42) em relação ao erro de se considerar integração e segregação somente em relação à presença física fez-se presente na elaboração dessas duas seções, o que já pode ser considerado um avanço, pois aponta para um novo modelo de atendimento do aluno em relação ao atendimento oferecido segregado.

Convém lembrar que, antes dos anos 2000, várias legislações internacionais e eventos foram de suma importância para a definição da educação especial, cabendo-nos destacar, a Declaração de Salamanca, em 1994, e o Tratado de Amsterdã, em 1997, em que a União Europeia se comprometia a facilitar a inserção e permanência das pessoas com deficiências no mercado de trabalho.

Em 1999, foi promulgada na Guatemala a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, ratificada pelo Decreto n. 3. 956 (BRASIL, 2001). Em 2002 é realizado em Madri o Congresso Europeu sobre Deficiência, marcando também o Ano Europeu das Pessoas com Deficiência.

Em 27 de Março de 2000, o Decreto nº 761, cria três escolas municipais, dentre elas a Escola Municipal de Educação Especial – CIER. No ano de 2006, novamente é alterado o nome do CIER, pela Lei nº 1.666, de 25 de abril, passando a ser denominado Centro Integrado de Educação e Reabilitação “Romildo Pardini”, em homenagem ao vice-prefeito do município.

Em documento intitulado *O que é o CIER hoje*, de 19 de março de 2007, é apresentado como objetivo “oferecer atendimento às pessoas portadoras de necessidades especiais, na área de educação, habilitação e reabilitação e preparação para o trabalho”. Seguindo no documento podemos verificar que, desde 2004, todos os profissionais da área técnica, o que inclui fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos e terapeutas ocupacionais, são de responsabilidade da Secretaria da Saúde.

Na época, a instituição possuía sete programas:

- Escola de Educação Especial D. M e D. A;
- Oficina terapêutica de Capacitação e Adaptação (atendimento para

adolescentes deficientes a partir de 16 anos e máximo de 25 anos para ingresso;

- Programa de Estimulação e Inclusão em Educação Infantil;
- Programa de Inclusão em Ensino Fundamental – DM;
- Programa de Inclusão em Educação Infantil e Ensino Fundamental – DA;
- Programa de Inclusão em Educação Infantil e Ensino Fundamental – DV;
- Programa de Distúrbio de Aprendizagem.

O mesmo documento ainda destaca que o CIER oferece outros serviços, como Exame de Audiometria e Impedanciometria, fornecimento de órteses e próteses, além de promover campanhas de prevenção às deficiências.

É possível se constatar o quanto o município refletia a influência dessas legislações e o quanto, a partir da década de 1990, a preocupação central do país era a de investir em sistemas educacionais que possibilitassem acesso a aprendizagens em toda Educação Básica (BRASIL, 1990).

Embora a tendência terapêutica e médica ainda fosse muito forte no período, notamos a preocupação em relação às grandes transformações e modificações, principalmente oriundas da reforma trabalhista, da municipalização e dos discursos voltados à defesa dos direitos dos excluídos.

As políticas públicas da educação especial no município nem sempre acompanhavam as das esferas estaduais ou nacionais, mesmo tendo suas bases legais direcionadas por elas, apresentando em seus documentos (Projeto Político Pedagógico), em diferentes anos, as fortes marcas do pensamento e dos ideais de normalização com ênfase modelo médico-terapêutico, já questionado e debatido nessas esferas.

Lembramos também que, no período, o município estava em ebulição, considerando o período histórico que a sociedade vivia, ou seja, período em que se iniciava a busca por uma identidade socioeconômica da cidade e a construção de sua autonomia administrativa.

4.4 O MOVIMENTO INCLUSIVISTA

Como podemos ver na história da cidade, a educação especial chega em

Hortolândia bem antes do município ser emancipado, com o transporte de alunos da cidade até a APAE da cidade-sede Sumaré. Na época, havia por volta de 57 alunos com deficiência mental, física e auditiva que frequentavam suas dependências, recebendo educação especial e realizando terapias.

No entanto, o atendimento estruturado, organizado e voltado à ideia de inclusão, se inicia a partir de 2009, por meio do Serviço Itinerante de Atendimento desenvolvido em 6 escolas de Ensino Fundamental. Por ser itinerante e na época não contar com uma coordenação ligada a Secretaria da Educação, não foi possível encontrar registro nem relatos da evolução do trabalho desenvolvido junto a esses alunos. O que sabemos é que eram atendidos mais ou menos cinquenta alunos com deficiência intelectual e auditiva. O objetivo do trabalho era o de acompanhar os alunos com necessidades especiais matriculados na Rede Regular de Ensino no período de aula, bem como orientar os Professores e a Unidade (HORTOLÂNDIA, PPP, 2009, p. 25).

O Projeto Integração é apontado como um dos desencadeadores desse movimento inclusivo na cidade de Hortolândia, conforme os Projetos Políticos Pedagógicos do Centro Integrado de Educação e Reabilitação – CIER. O conceito de Integração levou à reestruturação da Educação Especial em todo o mundo (HORTOLÂNDIA, PPPDGE, 2014, p. 2)

Com as mudanças das leis e a pressão dos órgãos internacionais com ênfase na educação como direito de todos, entramos na era da inclusão – não sem as suas contradições, visto que, embora oficialmente se alardeasse o acesso à educação como direito de todos, nem sempre acontecia de forma igualitária.

O discurso educacional em diversos momentos da história tem se caracterizado por difundir ideologia, camuflando e mistificando a realidade. Por exemplo, décadas atrás se repetia sistematicamente que na escola todos eram iguais, as oportunidades eram as mesmas para todos e o acesso à educação era garantido a todos os cidadãos. (GÓES; LAPLANE, 2013, p. 11).

Um outro evento destacado pelos Projetos Políticos Pedagógicos e citado como justificativa para a mudança de olhar sobre as questões da educação especial foi o trabalho dos responsáveis pelo Programa de Estimulação Precoce do CIER Saúde³⁹, em parceria com o Programa de Inclusão. Na época foram encaminhados

³⁹ O CIER Saúde é uma unidade pertencente a Secretaria de Saúde que se dedica ao acolhimento, diagnóstico e reabilitação a partir de queixas relacionadas aos Atrasos do Desenvolvimento

alunos da rede regular para avaliação de acuidade visual. De acordo com os documentos, o processo teve início em 2005 e foi efetivado em 2006, quando todos os alunos já haviam sido avaliados. A partir dos resultados da avaliação, criou-se o Projeto Piloto de Atendimento aos alunos com Deficiência Visual, tendo como responsável um profissional com formação na área que realizava atendimento para 4 (quatro) alunos.

O Projeto Piloto na área da Cegueira começou a fazer parte da política pública municipal desde 2007, quando foi implantado o Programa Inclusão, que anualmente realiza as avaliações e encaminhamentos dos alunos ingressantes no 1º ano do Ensino Fundamental e dos provenientes de outras redes.

No mesmo ano, começa, junto à Secretaria Municipal de Educação e o CIER, um movimento voltado à reflexão e diálogo para definição de princípios, metas e estratégias para Educação Especial, tendo como objetivo a Inclusão Escolar dos alunos da rede, bem como o levantamento de necessidades e ações a serem tomadas pelo poder público em relação a outras secretarias.

No ano de 2008, foi implantado o Projeto Piloto de AEE – Atendimento Educacional Especializado, conforme diretrizes e orientações do Governo Federal e Estadual, na EMEF do Jardim Primavera, com um professor especialista que atendia os alunos em horário oposto as aulas⁴⁰; conforme o explicitado nos documentos, eram alunos com deficiência intelectual e auditiva.

[. . .] ao final do ano letivo por intermédio de avaliação do Projeto Piloto, verificou-se excelentes resultados dos atendimentos para alunos, professores, pais e comunidade como todo, sendo este indicativo motivação para extensão gradual dos atendimentos a outras unidades escolares para o ano letivo de 2009 (Hortolândia/PPP, 2011, p. 70)

A cidade recebe em 2009, em uma primeira etapa, 6 salas de AEE. Todas as salas eram Tipo 1, com aparelhagem e mobiliário didático para atendimento das deficiências com exceção da cegueira. As salas Tipo 2, que seriam instaladas mais tarde, possuíam também material para alunos cegos, de baixa visão e outros

Neuropsicomotor (ADNPM), deficiências sensoriais e distúrbios de aprendizagem. O CIER Saúde, após as avaliações faz encaminhamento para os diferentes segmentos da Educação Especial (HORTOLÂNDIA, 2015, p. 36)

⁴⁰ Embora o Atendimento Educacional Especializado tenha sua orientação no atendimento ao aluno em período oposto ao do ensino regular, foi alterado no decurso de sua implantação, como constatado em ATA de 23/10/2008. Por questões estruturais e pedagógicas, passou a ser realizado dentro do horário ensino regular.

acometimentos.

Em uma segunda etapa, no mesmo ano de exercício foram instaladas mais 5 salas de AEE e, em uma terceira etapa, mais duas. No ano de 2011, numa quarta etapa, foram instaladas mais 5 salas do Tipo 1. Em 2014, foram instaladas mais 3 salas; em 2015, uma Tipo 1 e outra Tipo 2.

Ao avaliar os documentos legais municipais referentes à educação, verificamos que, ao contrário do cenário estadual e nacional, não houve alterações na estrutura de atendimento do CIER em termos de legislação. Foi possível encontrar apenas o Memorando Interno, que cita a legislação Federal e faz solicitação para unidades escolares e para o CIER.

Quanto ao modo de funcionamento das salas implantadas de AEE, seguia o modelo do Projeto Integrados/Inclusão. A ressalva é o atendimento após a alteração das legislações, com a implantação nas unidades de Educação Infantil; na época as unidades que possuíam crianças com deficiência eram atendidas quinzenalmente.

É importante salientar que a forma de governança da Secretaria da Educação Municipal para essa modalidade educacional encontra-se atrelada às diretrizes das políticas públicas federal e estadual, o que justifica a ausência de legislação municipal a esse respeito. No documento norteador da educação especial do município, os PPP, representado pela unidade do CIER, está expresso o reconhecimento do direito da pessoa com deficiência ao acesso ao conhecimento; para tanto, destaca a Política Nacional de Educação, dentro da perspectiva de Educação Para Todos.

Definimos também, com base nesse contexto, o papel do CIER como o de empreender esforços de modo a garantir, através de sua escola e seus serviços, o acesso, a permanência e a evolução dos alunos no Ensino Regular (PPP, 2009, p. 2).

Está documentada e homologada, conforme data impressa no documento (18/12/1999), a intenção de assumir questões muito amplas relacionadas à educação especial e à política social do município, que ultrapassam os muros da escola.

No mesmo documento, verificamos a concepção de educação e prática a inclusão a serem alcançadas: “[...] a educação eficaz supõe que enseja o acesso e a permanência – com êxito – do aluno no ambiente escolar, que assume a diversidade dos educandos de modo a contemplar as suas necessidades e potencialidades” (PPP, 2009, p. 7). O documento aponta, ainda, para a necessidade de aprimoramento do sistema de ensino, de trabalho em parceria e de adequação do espaço físico e pedagógico para o atendimento desse alunado.

O conceito de inclusão na cidade de Hortolândia tem sua centralidade confirmada por Sanches Júnior (2009, p. 67), quando apresenta dados da Distribuição da População por Conceito de Inclusão. A categoria “atender todos os alunos em suas múltiplas necessidades” apresentou maior percentual, seguida pela categoria “Direito de Acesso/ Garantia de acesso/ Mudança social que garanta acesso/ Direito de Atendimento”. A maioria dos respondentes se concentra entre dois conceitos: o de que a inclusão está ligada à questão do atendimento e do direito de acesso (SANCHES JÚNIOR, 2009, p. 68).

Essa percepção, embora tenha sofrido alterações, ainda faz parte dos PPP e os PPPDGE da rede com ajustes voltados ao trabalho pedagógico e ao cumprimento das exigências legais das esferas superiores.

Contradição apresentada no documento de 2010, quando alunos surdos que frequentavam o espaço/escola CIER foram encaminhadas às escolas regulares para serem integrados. No mesmo ano, também foram incorporados ao quadro docente professores especialistas em Comunicação para Surdos e especialistas em LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais. Além disso, os objetivos da Educação Especial municipal foram ampliados, com o oferecimento de apoio pedagógico ao professor da sala regular, ao gestor e às famílias. Houve aumento do quadro de professores especialistas e reestruturação de seu trabalho em blocos de atendimento, sendo estes setorizados, atendendo toda a rede municipal.

A Secretaria de Educação Municipal já havia aderido, em 2009, ao Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, e indicado 13 unidades escolares que receberiam os materiais específicos para atendimento às diferentes deficiências e que foi aos poucos ampliado, conforme pode ser verificado no quadro abaixo.

Quadro 1: tipos de sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) por ano

Sala AEE – Ano de instalação	Escola
2014 - T1 ⁴¹	EMEF. D. Ana Bodini Januário
2009 - T1	EMEF. Armelinda E. da Silva
2011 – T1	EMEF. Grazielle R. Covre
2009 – T1	EMEF. Jardim Amanda – CAIC

⁴¹ Salas de Recursos Multifuncionais do Tipo 1 possuem material adequado ao Atendimento Educacional Especializado a todas as deficiências com exceção a deficiência visual.

2009 – T1	EMEF. Tarsila do Amaral
2009 – T1	EMEF. Profª Maria Célia C. Amaral
2009 – T 1	EMEF. Salvador Zacharias P. Junior
2009 – T1	EMEF. Nova Europa
2009 – T1	EMEF. Caio Fernando Gomes Pereira
2011 – T1	EMEF. Jardim Santiago
2009 – T1	EMEF. Prof. Cláudio R. Marques
2014 – T1	EMEF. Prof.ª Helena F. Takahashi
2015 – T2 ⁴²	EMEF. Marleciene P. P. Bonfim
2009 – T1	EMEF. Renato Costa Lima
2009 – T1	EMEF. Prof.ª Patrícia M. C. Basso
2009 – T1	EMEF. Jardim Primavera
2015 – T1	EMEB Interlagos
2014 – T1	EMEI João Carlos do Amaral

Fonte: Plano Municipal de Educação, 2015.

Como se vê no quadro, as escolas são, quase em sua totalidade, escolas de Ensino Fundamental (EMEF), uma escola de Educação Básica (EMEB), que possui crianças desde o berçário até o 5º ano do ensino fundamental, e uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI).

Outro destaque está relacionado ao atendimento, que, devido a fatores sociais de diversas ordens, não logrou êxito no funcionamento em contra turno. O aluno passou a ser atendido em horário de aula regular, recebendo atendimento de uma a duas vezes na semana, com duração mínima de 50 minutos.

Esse modelo de atendimento, embora aceito no contexto educacional, realizado dentro da realidade da cidade de Hortolândia e justificado pelo poder público, não se apresenta dentro das orientações de implantação definidas e orientadas nas legislações que tratam do tema.

Atualmente, os atendimentos Educacionais Especializados acontecem nas Salas de Recursos Multifuncionais ou em outros espaços da unidade escolar (biblioteca, sala de informática, etc.); é priorizado o atendimento no horário de aula, uma ou duas vezes na semana, a depender da necessidade do aluno e da demanda

⁴² Salas de Recursos Multifuncionais do Tipo 2 possuem material adequado ao Atendimento Educacional Especializado a todas as deficiências e material específico ao atendimento da deficiência visual

da escola. É assegurada a frequência, a troca de informações com a família e com a comunidade escolar, a observação do aluno em suas vivências no grupo e o acompanhamento junto ao professor da sala. (APPPDG, 2014, p. 15).

Em relação à Educação Infantil, conforme podemos verificar, os professores especialistas, em 2014, atendiam quinzenalmente, e cabia a eles observar alunos para posterior encaminhamento, subsidiar professores, escola, pais e comunidade, além de elaborar relatórios de avanços e dificuldades para estabelecimento de trabalho especializado. Atualmente, o atendimento dado aos alunos da Educação Infantil segue o mesmo modelo daquele oferecido aos alunos do Ensino Fundamental.

Na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), além do atendimento de AEE, em 2011 foi oferecida, para as famílias, oficina de LIBRAS, no período noturno. Essa proposta tinha como meta acesso a essa língua e a inclusão da família no mundo do filho surdo para poder apoiar e ajudar em seu desenvolvimento escolar.

Uma das unidades escolar também teve uma característica distinta, oriunda deste período de transição entre os modelos de atendimento que foi abordado no PPPDGE de 2014. Essa unidade recebeu alunos do CIER para participar de um Projeto de Inclusão de Jovens com deficiência e outros alunos da comunidade com proposta diferenciada.

Essa sala faz parte de um Projeto Piloto que visava a atender pessoas da comunidade e alunos com deficiência que saem do CIER – Centro Integrado de Educação e Reabilitação, e se matriculam na EMEF para complementar a escolarização. Para facilitar e oportunizar essa condição de Inclusão, os alunos são transportados por ônibus escolar adaptado para essa sala em especial. Na sala há uma professora I do ensino regular da EJA, que tem um respaldo pedagógico e acompanhamento de Especialista em Educação Especial, durante três dias na semana (PPPDGE, 2014, p. 13).

Embora a rede municipal de educação adotasse em sua estrutura formal mecanismo de garantia a participação coletiva de toda comunidade escolar e da sociedade, e tivesse suas bases legais em legislação educacional de inclusão, a intenção era a de sua implementação fosse gradativa, conforme a rede se estruturasse e ampliasse.

De fato, pode-se afirmar que as políticas públicas de Educação Especial implantadas na rede municipal de Hortolândia redundaram em ações que possibilitaram o acesso de muitos alunos ao Ensino Regular dentro das unidades

escolares junto às demais crianças, mas também é fato que esse modelo de aplicação gradual de ações políticas públicas educacionais gera dualidades, como as encontradas no Projeto Piloto do EJA.

Nos Projetos Políticos Pedagógicos, observamos que várias ações foram implementadas, como partes de efetivação do processo de inclusão dos alunos com deficiência, conforme a rede educacional se estruturava para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos, seguindo a diretriz de preferencialmente matriculá-los no contexto regular.

A Escola Bilíngue e o Projeto Valorizando a Cultura Surda são algumas das ações que foram criadas após 2011, com base no Decreto 6. 571/08⁴³, com a finalidade de reunir os alunos surdos em um único estabelecimento, o que facilitaria a socialização entre os pares e fortaleceria o uso da LIBRAS como sua língua materna.

No mesmo ano é criado um novo polo, seguindo a proposta educacional bilíngue, direcionado aos alunos do EJA. Em 2012, foi criado o projeto Escola Bilíngue – LIBRAS e Português Escrito, em que as crianças surdas de diversas regiões eram transportadas para uma unidade escolar para receberem aulas da língua materna e conviver com seus pares.

Essa experiência em particular foi ampliada, e funciona desde 2014 em uma unidade escolar regular de ensino fundamental, onde os alunos frequentam o ensino regular e têm acompanhamento de professor para aprendizado de LIBRAS.

[. . .] a proposta de Educação Bilíngue contempla todos os educandos, inclusive os que fazem uso preferencialmente da oralidade, visto que a LIBRAS será apresentada e desenvolvida junto aos ouvintes. Atualmente conta com uma equipe de duas professoras especialistas em DA, um instrutor e um educador infanto-juvenil (PPP, 2015, p. 28).

No ano de 2011 é criado, pela Lei nº 2. 523, de 25 de março, o cargo de Agente de Políticas Sociais, especialidade Educador Infanto-Juvenil, em atendimento à Lei de Diretrizes e Bases nº 9. 394/96. Em seu art. 58, parágrafo 1º, a lei institui, quando necessário, serviço de apoio, entendido que este pode ser a presença de um outro profissional, além do professor da sala, com atribuições específicas de suporte ao aluno com deficiência. Além do entendimento constitucional de assegurar o direito ao

⁴³ Decreto nº 6. 571, de 17 de setembro de 2008, dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei de nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, acrescentando ao Decreto nº 6. 253/ 07, assegurando recursos a modalidade da Educação Especial.

pleno desenvolvimento contido no art. 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

A Educação Especial, além de contar com o apoio do CIER-Saúde, também conta com um trabalho integrado com o CAPSi⁴⁴ e CIER Educação.

Existe, dentro da modalidade Educação Especial na Rede Municipal de Hortolândia, a Escola de Educação Especial do CIER, composta pelas classes assistidas, as Oficinas Terapêuticas e Oficinas de Capacitação e o Projeto Caminhando.

As classes assistidas oferecem atendimento aos alunos que apresentam maior comprometimento e necessidades educacionais que os impossibilita de frequentar a rede regular de ensino.

As Oficinas Terapêuticas e de Capacitação têm objetivo de atender os alunos aprendizes com idade igual ou superior a 16 anos. Esse projeto, em especial, varia o atendimento de acordo com as características dos grupos, envolvendo atividades da vida diária, atividades da vida prática, teatro, música, expressão corporal, jogos, educação física e informática.

Embora os alunos estejam em situação de defasagem idade-série escolar, é realizado trabalho pedagógico envolvendo leitura, escrita e matemática. Ainda que use as dependências do CIER Escola, o Programa de Distúrbio de Aprendizagem atende a alunos que, após avaliação, não apresentem deficiência, mas que estejam, por motivos diversos, com defasagem escolar que comprometem seu desempenho acadêmico. Os alunos, em grupos de três, são atendidos semanalmente por professores especialistas, durante cinquenta minutos. Os alunos também recebem atendimento fonoaudiólogo e psicológico, em grupo ou individualmente; de acordo com a necessidade, o atendimento é semanal, quinzenal ou mensal.

No Programa de Distúrbio de Aprendizagem, a criança frequenta em horário contrário ao escolar e recebe passe para locomoção junto com um responsável.

Algumas ações implantadas têm seu funcionamento respaldado em recebimento de aporte financeiro, direcionado e definido em diretrizes federais como

⁴⁴ CAPSi são os Centros de Atenção Psicossocial Infância Juvenil que atendem pessoas com diagnósticos de transtorno mentais graves e persistentes. Com trabalho voltado ao desenvolvimento social, fazendo acompanhamento as alunos e famílias, segue as diretrizes da de 2001, Lei da Reforma Psiquiátrica e os Direitos das Pessoas com Transtornos Mentais no Brasil.

a Verba de Acessibilidade⁴⁵ e o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação⁴⁶. Assim se configura toda a gama de atendimentos que faz parte do Ensino Fundamental modalidade Educação Especial de Hortolândia.

4.5 A ESCOLA ATUAL

A Educação Especial em Hortolândia, em 2017, tem seguido o compasso de uma nova regência, pois, com a troca do poder político governamental, é possível verificar a busca para imprimir novas marcas na Educação, na busca de conquistas e de avanços, e de novos direcionamentos que vão além dos realizados pelas gestões anteriores.

Assim houve a reorganização da Secretaria da Educação Municipal, que nessa administração passou a ser designada Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia, agora abrigando os Departamentos de Educação Infantil, Departamento de Ensino Fundamental e Centro de Formação dos Profissionais em Educação “Paulo Freire”.

Atualmente, segundo a coordenadora pedagógica responsável pela Educação Especial/Inclusiva na cidade, existe, nas 58 unidades de Educação Básica de ensino fundamental de 1º a 5º ano, 414 alunos de educação especial, de um total de 12.515 alunos, segundo dados do Censo Escolar de maio de 2016. Já na Educação Infantil o número de crianças atendidas é de 197⁴⁷, num universo de aproximadamente 8. 499 alunos.

Com base nos documentos analisados, referentes ao atendimento aos alunos

⁴⁵ O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais do Governo Federal disponibiliza através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, recursos financeiros que podem ser utilizados para adequação arquitetônica, serviços, produtos, transporte e informações (BRASIL, 2017).

⁴⁶ O Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação foi criado em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental que vigorou até 2006. Ambos tratam da destinação de receitas provenientes de impostos e de transferências de recursos dos Estados, Distrito Federal e Municípios, visando a melhoria da educação.

⁴⁷ O número de alunos – 414 no Fundamental I e 197 na Educação Infantil – foi obtido através de levantamento junto ao cadastro de alunos regularmente atendidos pelos docentes do Atendimento Educacional Especializado dentro das unidades escolares, no ano de 2017/Dez.

da Educação Especial, houve pequenas alterações com relação aos anos anteriores, ligadas à adequação de projetos da própria unidade e à reorganização da Secretaria de Educação e outras secretarias e departamentos da rede de apoio às unidades escolares.

5 POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Hortolândia vem construindo suas políticas públicas relacionadas à Educação Especial tendo que enfrentar um panorama complexo, carregado de contradições e desafios, não só pelas necessidades internas de construção de sua autonomia administrativa municipal, mas também pelos desdobramentos surgidos em virtude do processo de abertura política nacional iniciado anos antes de sua emancipação.

Processo esse que emergiu no momento histórico em que as ideias serviram de estímulo ao processo de luta pela emancipação e de elo de mobilizações da sociedade civil, tanto a nível local como nas esferas Estadual e Federal. Essas mobilizações nem sempre encontravam eco nas ações locais, mas seguiam o discurso fundado na participação da sociedade e, que neste tinha a seu favor as bases legais de sustentação.

Todo esse momento efervescente exigia, por parte da administração municipal recém empossada, a execução de políticas públicas educacionais como garantia de legitimação do município autônomo.

Em primeiro lugar, não são os pensamentos e os desejos dos homens que fazem a vida e as circunstâncias materiais, mas as condições econômicas que formam a base de toda as manifestações intelectuais da sociedade humana. Se há educação, é preciso “educar”, ou melhor, revolucionar, as condições materiais, e não as pobres cabeças! (MARX; ENGELS, 1978, p. 23)

Compreender a Educação Especial historicamente nos leva a refletir a importância do materialismo histórico no processo de construção dessa identidade educacional, forjada no movimento para a superação de contradições inerentes à realidade humana.

No nosso dia a dia, assumimos a história como resultante do movimento social da cidade, colocando-o como o fator central na luta da emancipação, que imprimiu nas ações públicas o ideário emancipatório nas suas políticas públicas, facilitado e limitado pelas contingências políticas, econômicas e culturais concretas.

Os movimentos ou mobilizações sociais, genericamente tratados em nossa análise, representaram uma certa identidade municipal, que criou a expectativa de uma gestão municipal comprometida com demandas populares, entre elas a educação para todos. Entretanto, as engrenagens da gestão pública impuseram

limites, especialmente porque toda política pública tem um custo e as decisões orçamentárias se dão em um campo de disputas para o atendimento de muitas demandas; as da educação inclusiva nem sempre têm voz no campo das disputas. Além disso, a atuação dos operadores das políticas públicas é orientada por suas experiências pessoais e profissionais, que podem ou não convergirem com os ideais da educação inclusiva.

Confirmado assim, por Mészáros (2011, 50) quando salienta:

O peso relativo dos vários fatores e determinações depende das funções que são chamados a desempenhar no metabolismo social, que por sua vez, depende tanto do grau atingido de desenvolvimento histórico/social da sociedade em questão quanto do funcionamento bem-sucedido do dado conjunto de determinações, na ordem predominante hierárquica, para reproduzir as condições de existência dessa sociedade.

Sendo assim, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional são fatores presentes e basilares na construção do município ao advogarem pela criação de um sistema municipal de educação, competência até então federal. Dessa forma, além de a nova administração ter que lidar com a criação de suas bases como município autônomo, também teria que se preocupar com a constituição de um sistema educacional próprio. Isso por si só já era, e é, um grande desafio, que pode ser constatado quando se buscam dados relacionados aos alunos e à própria administração da Educação Especial do Município, não centralizados na Secretaria de Educação.

Destacar as afirmações de Sarmiento (2005, p. 1365) a esse respeito, quando diz que a criação dos sistemas escolares alimenta esperanças de democratização social, e coloca a consolidação da escola como direito do cidadão. Lembrando que, embora os movimentos sociais fossem unificados pelas demandas socioeconômicas, dentre elas as questões de direitos a educação, também sofreram alterações significativas em suas dinâmicas internas nos anos 1980-90, em decorrência do próprio esfriamento das pautas de reivindicações, deslocamento de visibilidade para ONGs e retirada dos protestos e reivindicações da mídia.

Assim, a emancipação da cidade de Hortolândia, em sua base no movimento social, segue o processo descrito por Gohn (2003, p. 24) quando afirma:

As identidades coletivas deixaram alguns elementos de lado, tais como frequentes contestação às políticas públicas, mas como eles

incorporaram outros elementos, isso possibilitou-lhes sair do nível apenas reivindicatório, para o nível mais operacional, propositivo. Embora os eixos nucleadores das demandas fossem os mesmos, eles incorporaram novas práticas, alguns de seus líderes ou assessores passaram a incorporar diferentes escalões da administração pública nos locais em que a oposição ascendeu ao poder. Seus discursos se alteram em função da mudança de conjuntura. As matrizes que estruturam esses discursos e as práticas também se alteraram.

Não se tratava mais de se ficar de costas para o Estado, mas de participar das políticas, das parcerias. Não podemos descolar o trajeto da Educação Especial no município de Hortolândia, bem como a construção das políticas públicas municipais, sem considerar essas afirmações como uma realidade latente e atual. Principalmente em um município com tão pouco tempo de existência.

Sendo assim, debruçamo-nos sobre o estudo dos dados acerca das matrículas dos alunos com deficiência desde a emancipação da cidade. São principalmente dados legais e de acervo pessoal, mas também recorreremos ao IBGE-Panorama Cidades e a documentos oficiais, como o PPP, PPPDGE e atas de reuniões de levantamentos de profissionais responsáveis pelo acompanhamento dessa modalidade.

Como já citado anteriormente, existe carência de dados oficiais de controle e acompanhamento dos alunos da Educação Especial/AEE por parte da Secretaria de Educação desde a emancipação. Segundo a professora responsável pela coordenação do Atendimento Educacional Especializado – AEE, até 2013 as responsáveis pela inclusão no “Centro de Formação Paulo Freire”⁴⁸ elaboravam planilhas dos alunos com base nas informações fornecidas pelos docentes após o início do ano letivo. A partir de 2014, com a construção da Plataforma Teleduc, deu-se início à coleta de dados online, que passou a ser alimentada pelos docentes assim que um aluno ingressava na rede municipal de educação.

Atualmente, uma das formas de acesso e controle desses alunos é através do cadastro em Plataforma Google Drive, que permite que gestores, coordenadores e docentes da Educação Especial tenham acesso a esses alunos e seu

⁴⁸ O Centro de Formação Paulo Freire foi instituído em 2004 com essa designação, tendo como objetivo ações formativas direcionadas aos profissionais de educação. Anteriormente tinha a designação de OTP – Oficina Técnica Pedagógica. Atualmente, em virtude de modificações decorrentes do disposto no art. 214 da Constituição Federal e no art. 8º da Lei Federal 13. 005 de 25/06/2014, passou a ser designado Centro de Formação dos Profissionais em Educação Paulo Freire, tendo seus objetivos ampliados.

acompanhamento através de inserção de planejamento individual e fichas avaliativas. A Plataforma é administrada por dois coordenadores da Educação Especial e alimentado pelos docentes com o cadastro e o acompanhamento pedagógico dos alunos. A Plataforma armazena dados de avaliações pedagógicas realizados semestralmente, relatórios, orientações e material de formação continuada.

No levantamento dos alunos por ano desde a emancipação, encontramos lacunas devido a diretrizes diferentes em relação ao controle dos alunos deficientes e em relação ao atendimento com técnicos e encaminhamento a outros profissionais. Com isso, dados relevantes para elaboração de um mapeamento mais preciso com relação ao ingresso e permanência desses alunos acabaram comprometidos.

Isso demonstra o quanto a descentralização e a autonomia defendidas na época da emancipação tinham elos frágeis, pois, mesmo com a defesa de competências e responsabilidades a nível local, podem ter comprometido recursos necessários à educação, prejudicando uma importante bandeira de luta, que é a construção de um sistema⁴⁹ de educação público, gratuito e de qualidade para todos.

É preciso destacar que a escola tinha e tem a responsabilidade de realizar o cadastro dos alunos dentro do sistema mais amplo como o aluno regular, notificando suas especificidades com relação ao laudo. Consideramos, assim, pertinente a afirmação da necessidade, apontada por Saviani (2012, p. 108), “de atuar de modo sistemático nas estruturas, tanto ao nível microeducacional, quanto da microeducação”, como meio de responder de forma satisfatória aos problemas existenciais concretos que permeiam e incidem sobre a Educação Especial”.

Havia preocupação, em todas as gestões administrativas, de adequar as unidades escolares à legislação com objetivos a inclusão, mas também é marcante a presença do burocrata de rua na administração da modalidade na resolução dos problemas envolvendo esses alunos

Exemplo 1. Cena retirada de Ata do dia 2 de outubro de 2008.

[...] reunião para tratar de assuntos referente a Inclusão dos alunos do CIER para rede de ensino [...] a discussão iniciou sobre como será articulada a Inclusão desses alunos na rede. A proposta é que os

⁴⁹ Saviani (2012, p. 107-108), após análise da Educação Brasileira, afirma não existir um sistema educacional; é que essa é a tarefa dada aos educadores brasileiros, que, a partir das estruturas, tomando consciência, aprofundando conhecimento a nível local, poderão transformar a educação no sentido de promoção do homem.

alunos surdos sejam colocados em uma única EMEF para que haja contato com os mesmos pares, e no período oposto se locomovessem para uma sala de recurso no espaço CIER sendo duas ou três vezes por semana. Os professores da EMEF. seriam capacitados e orientados no trabalho com esses alunos. [...] houve uma ideia de que um especialista em D.A do CIER fizesse um curso em horário oposto ao de trabalho e da HTPC, capacitando os profissionais e recebendo carga suplementar e os cursistas certificado. Em segundo momento iniciamos uma conversa sobre os alunos DM que teriam condições de irem para rede regular de ensino. Porém a discussão é que muitos alunos estão em idade avançada e não estariam na idade/série adequada na rede. E muitas famílias se recusam a levar seus filhos para educação de Jovens e Adultos no período noturno. [...] coloca que a criança independente da sua condição tem direito de ser aceita, respeitada e ensinada na escola. O que se poderá ser feito é uma reunião com gestores das escolas que irão receber esses alunos e solicitar que os alunos sejam colocados em uma sala com professora comprometida e capaz de fazer um trabalho diferenciado para o desenvolvimento biopsíquicosocial da criança.

Como podemos verificar, a participação ativa do burocrata de rua e sua ação direta, desde a implantação e execução da política de inclusão, pode ser observada nos direcionamentos da política pública de inclusão no município, e pode ser considerada como um dos diferenciais no acesso ou negação de direito para a pessoa com deficiência.

É oportuno destacar que Braga e Schumacher (2013, p. 375) definem Direito como: "o conjunto de normas cujo cumprimento é assegurado por meio da possível imposição de sanções". Em nenhum trecho da narrativa é feita alusão aos aspectos legais que amparam o ingresso desse aluno no ensino regular, mas é possível verificar a atuação no sentido de exercício de discricionariedade. A ação individual é afirmada como comportamento da instituição pública por ele representada, nesse caso a Secretaria da Educação Municipal.

Sabe-se que, na época da criação do município, já vigoravam diversos dispositivos legais que traziam a obrigatoriedade de atendimento ao aluno com deficiência e o atrelamento a possíveis sanções de diferentes ordens, dentre elas a

destinação de verbas.

Embora a condução da Educação Municipal se volte para a efetivação de políticas públicas inclusivas, não se encontra uma reflexão sistematizada com todos os envolvidos, o que demonstra uma falta de clareza em relação à importância da legislação para o próprio trabalho da modalidade e da autonomia Municipal e relação a educação especial, ao abrir mão de legislar sobre a modalidade. As ações da Secretaria de Educação se voltam para a legislação em outras instâncias (estadual e federal) e a ocorrências envolvendo o cotidiano e os conflitos em escolas que envolviam o aluno com deficiência, de forma isolada.

O binômio inclusão/exclusão é tratado de modo superficial e não como parte inerente à dialética que compõe a adoção e a efetivação de política pública educacional inclusiva, o que redundava em uma reflexão periférica que não destaca o papel central da escola e da escolarização do aluno com deficiência.

Exemplo 2 – Ata do dia 27 de maio de 2010, página 81. Em sua leitura fica expressa a falta de clareza da rede regular com relação ao trabalho do professor de Educação Especial, destacando em Pauta de orientações Gerais: *professoras de Educação Especial não são professoras de reforço; Professora de ed. Especial não poderá substituir.*⁵⁰

Mesmo com acesso à formação continuada, a falta de clareza do papel desse profissional é evidenciada no levantamento realizado por Alves (2015, p. 140-142) sobre a formação continuada de professores nas cidades de Campinas e Hortolândia. É possível observar que, no período estudado, de 2000 a 2012, foram oferecidos um total de 5 cursos com temática relacionada à Educação Especial, mas, conforme apontamentos da autora, em alguns anos a temática estava presente em outros cursos voltados a outras áreas como subsídio.

A necessidade de se destacar a tarefa do professor de AEE pode estar atrelada à formação do gestor, que, embora tenha nesse período respondido por 25,5% das demandas de curso, também apontou o tema Inclusão como de maior relevância.

Esse fato pode estar relacionado à FC⁵¹ dos novos professores e ao aprofundamento da FC dos professores que já trabalham na perspectiva da inclusão ou ainda, à dificuldade sentida por parte dos/as professores/as de ter que garantir aprendizagem de 'todos/as alunos/as, tarefa que não é simples nem fácil (ALVES, 2015, p. 141).

⁵⁰ O destaque de não substituir refere-se a falta de professor regular.

⁵¹ FC – Formação Continuada.

O que comprovamos é que a formação continuada de professores nos modelos instituídos não consegue sanar as deficiências da formação inicial a ponto de se transformar em ação de inclusão educacional efetiva. Há necessidade de uma política inclusiva de formação de professores mais sistemática e que atenda ao aluno com deficiência dentro de suas características, no espaço e tempo vividos.

Filus (2011, p.179), em sua pesquisa sobre política pública de inclusão em Hortolândia, constata a necessidade de ajustes, principalmente ajustes que levem em conta a visão dos professores em relação ao aluno com deficiência. O autor aponta a necessidade de formação continuada que seja direcionada às dúvidas e angústias em relação ao trabalho pedagógico com essas crianças e a presença constante das especialistas em educação Especial dando suporte ao professor do ensino regular.

É importante observar que a rede pública de Hortolândia apresentava, desde seu primeiro PPP (2009), a preocupação com a participação democrática dos profissionais, mas essa participação fica restrita em relação à sua ação ativa na elaboração do documento, uma vez que o trabalho itinerante do profissional faz com que seus laços com as unidades atendidas sejam pontuais. Isso contribui para que esse profissional não crie laços mais profundos com outros docentes, uma vez que está sempre envolvido com o aluno ou em trânsito entre as unidades.

A Educação Especial também se apresenta fragmentada desde seu início. Embora o quadro administrativo tenha sido planejado de forma orgânica dentro da Secretaria de Educação, com hierarquia em diferentes níveis, nunca foi efetivado. Ficou restrito ao Coordenador de AEE, com sede no Centro de Formação dos Profissionais em Educação “Paulo Freire”, ao Diretor do CIER, que responde pelo Programa de Distúrbio e pelo CIER Escola. Ambos respondem aos responsáveis pelo Ensino Fundamental em suas especificidades.

A constatação dessa descentralização é detectada até mesmo em relação ao controle e armazenamento dos dados relacionados ao Atendimento Educacional Especializado e à Educação Especial. O profissional especializado, embora esteja junto às unidades escolares e seja funcionalmente administrado pelo diretor do CIER, responde a um coordenador de Educação Especial locado junto ao Centro de Formação dos Profissionais em educação “Paulo Freire”.

Todos esses aspectos devem ser levados em consideração ao olharmos a Educação Especial, em particular o Atendimento Educacional de Especializado em relação ao aluno com deficiência.

Com administrações mais afinadas às ideias de esquerda e com forte atrelamento a agentes sociais, o município se estruturou e construiu espaços que, para Gohn (2003, p. 24), ajudaram a construir outros canais de participação, principalmente fóruns. A autora afirma também que contribuíram para institucionalização de espaços públicos importantes, tais como os diferentes conselhos criados nas esferas municipais, estaduais e nacional.

Esses espaços garantem, de certa forma, a sistematização; para Saviani (2012, p. 69), “sistematizar é, pois, dar, intencionalmente, unidade à multiplicidade”. Assim, são feitos avanços na execução e aplicação de políticas de inclusão mais efetivas.

Considerando o exposto acima é que verificamos que, no ano de 2009, a rede possuía 9 professores itinerantes divididos entre manhã e tarde em 6 escolas, atendendo alunos incluídos nas unidades conforme quadro abaixo⁵².

Quadro 2: Número de matrículas de alunos com deficiência por unidade escolar, Hortolândia, SP, 2009

Unidade Escolar	Idade	Deficiência	Ano/Série
EMEF. Renato Costa Lima	13	Deficiência Mental	4ª série
EMEF. Renato Costa Lima	10	Deficiência Mental	3ª série
EMEF. Salvador Zacharias Junior	15	Deficiência Mental	4ª série
EMEF. Salvador Zacharias Junior	10	Deficiência Mental	3ª série
EMEF. Nova Hortolândia	15	Deficiência Mental	5ª série
EMEF. Nova Hortolândia	9	Deficiência Mental	3ª série
EMEF. Primavera	15	Deficiência Mental	4ª série
EMEF. Primavera	9	Deficiência Mental	3ª série
EMEF. Primavera	10	Deficiência Mental	3ª série
EMEF. Janilde Flores	12	Deficiência Mental	4ª série
EMEF. Janilde Flores	12	Deficiência Mental	4ª série
EMEF. Janilde Flores	14	Deficiência Mental	4ª série
EMEF. Prof. Lilian	14	Deficiência Mental	4ª série

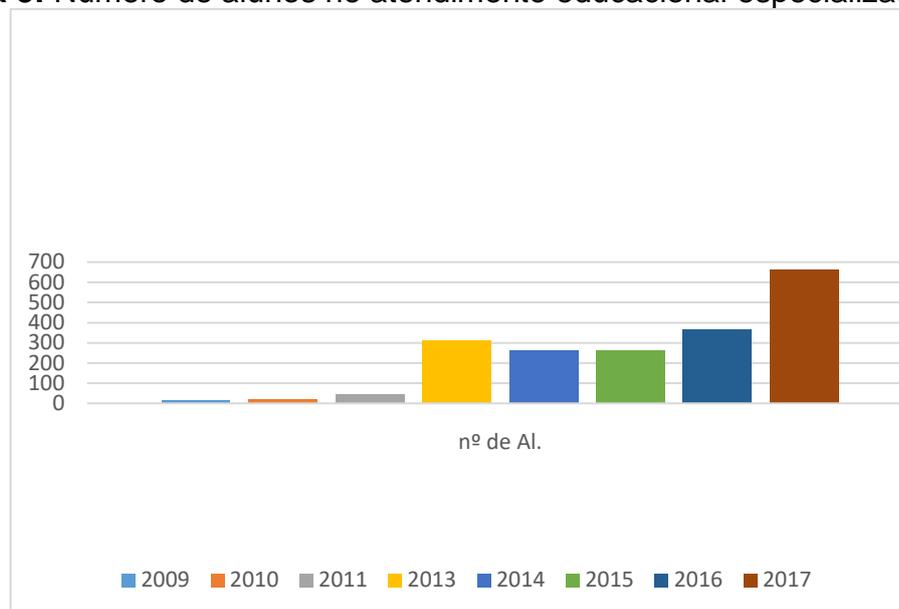
Fonte: CALEFI, 2019.

Nota: ATA de Registro de Visitas – Gerencia de Divisão do Ensino Fundamental e Educacional (17/09/2009).

O número de alunos atendidos aumentou gradualmente, conforme pode ser observado nas Figuras 3, 4, 5, 6, 7 e 8.

⁵² O quadro 1 e as figuras 3,4,5, 6, 7 e 8 foram construídos pela pesquisadora, com base nos dados coletados junto a profissionais responsáveis pela inclusão no município de Hortolândia e através da Plataforma Google Drive.

.Figura 3: Número de alunos no atendimento educacional especializado (AEE)



Fonte: CALEFI,2019.

Podemos constatar que o número de alunos em Atendimento Educacional Especializado tem modesto crescimento nos primeiros anos de implantação. O número, que não chegou a 1% da população em idade escolar, previsto pela Fundação Seade para o ano de 2011, pode ser justificado por problemas escolares detectados no Relatório Mundial sobre Deficiência. Dentre eles, o documento elenca o currículo rígido, a falta de materiais adaptados, as avaliações focadas no desempenho acadêmico, o treinamento e suporte para professores, as barreiras físicas, a rotulagem, as barreiras de atitudes e a violência, o *bullying* e abuso de poder do professor.

Não conseguimos quantificar de modo preciso os alunos com deficiência atendidos em 2012, mas os levantamentos sugerem um aumento expressivo em relação ao ano anterior. O aumento do número de atendimentos é resposta a uma política pública educacional mais focada no atendimento ao aluno deficiente e na busca de superação das barreiras educacionais elencadas pelo Relatório Mundial sobre a Deficiência.

Identificamos, com base no desenvolvimento do projeto “Valorizando a Cultura Surda”, em 2011, a implantação da escola com proposta bilíngue (Libras e Português); em 2012, na Educação de Jovens e Adultos, e, em 2013, na ampliação do projeto piloto da escola bilíngue para o Ensino Fundamental diurno em uma unidade escolar.

No mesmo período também foram realizadas atividades de formação

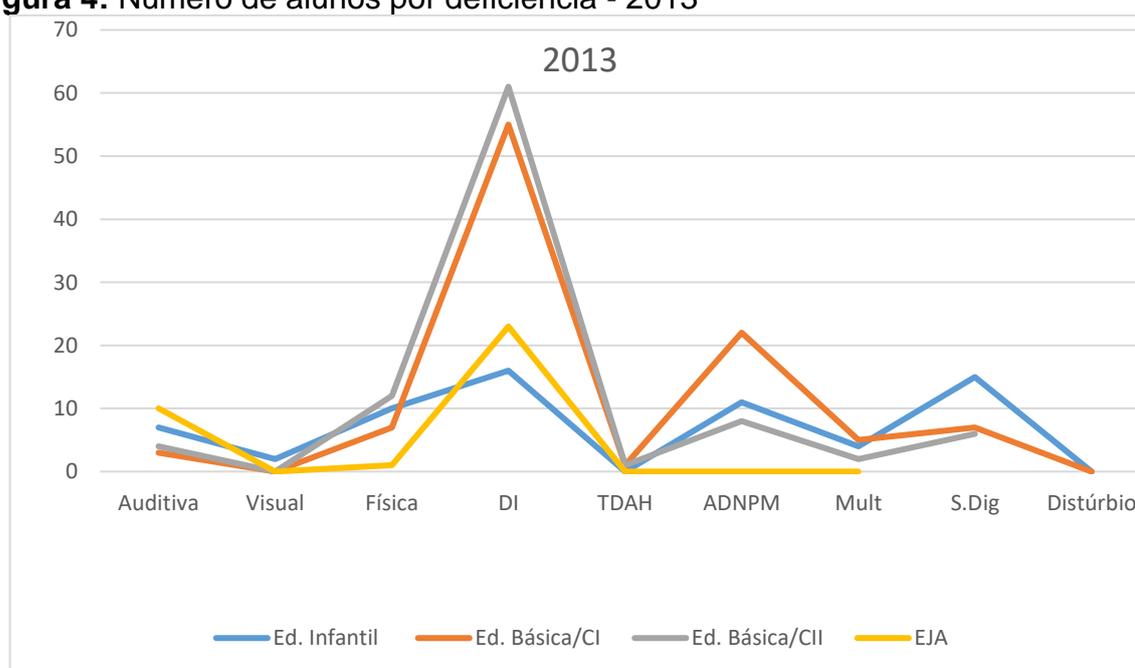
envolvendo prática e fundamentos teóricos sobre as diferentes deficiências, cursos de Libras e Braille, oferecidos aos profissionais da escola e abertos à participação da comunidade, e a 1ª Conferência Municipal de Educação.

Entendemos que políticas públicas que envolvem a pessoa com deficiência dependem do esforço de vários segmentos, ou seja, de conhecimento, de mudança de postura com relação à educação desses alunos. São necessárias políticas públicas educacionais com conhecimento e objetivos claros sobre o que é essencial para que criança com deficiência tenha acesso a uma educação de qualidade de forma igualitária aos demais alunos.

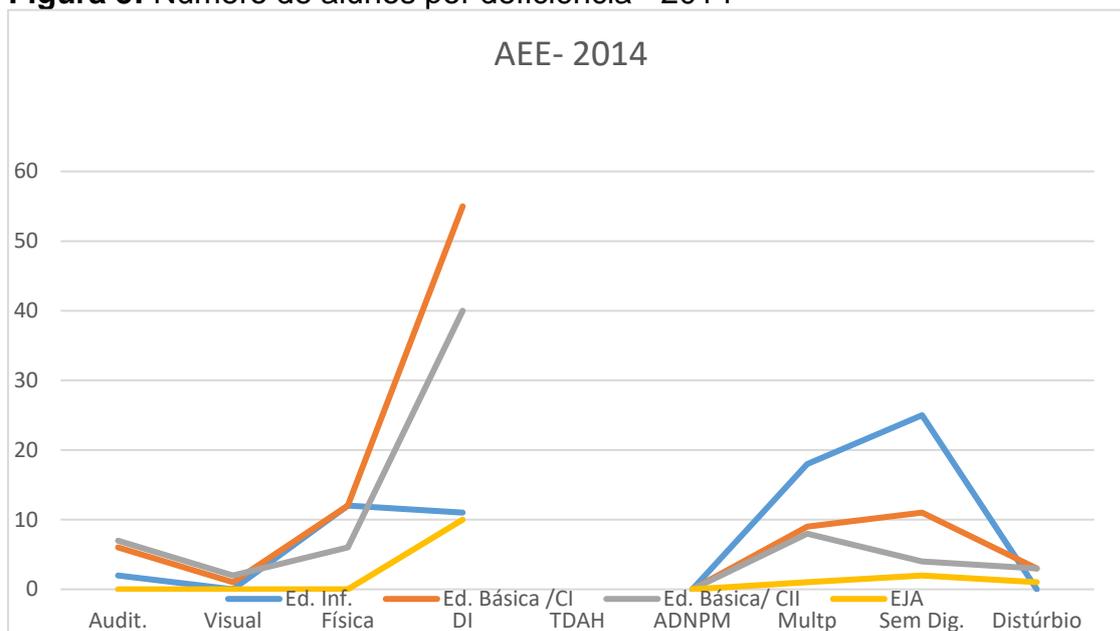
Um outro destaque é o que diz respeito ao contingente de matrículas de alunos por níveis de escolarização e deficiência.

Podemos verificar a predominância das deficiências segundo o atendimento escolar oferecido nos anos de 2013 a 2017. Os dados foram elaborados com base em documentos cedidos por profissionais responsáveis, na época, pela coordenação e acompanhamento da Educação Especial e Inclusiva no município. Os dados que compõem essas tabelas podem ser encontrados em anexos, e foi retirado o campo de identificação do aluno, bem como a unidade escolar a que pertence, por motivos de ética e preservação dos envolvidos.

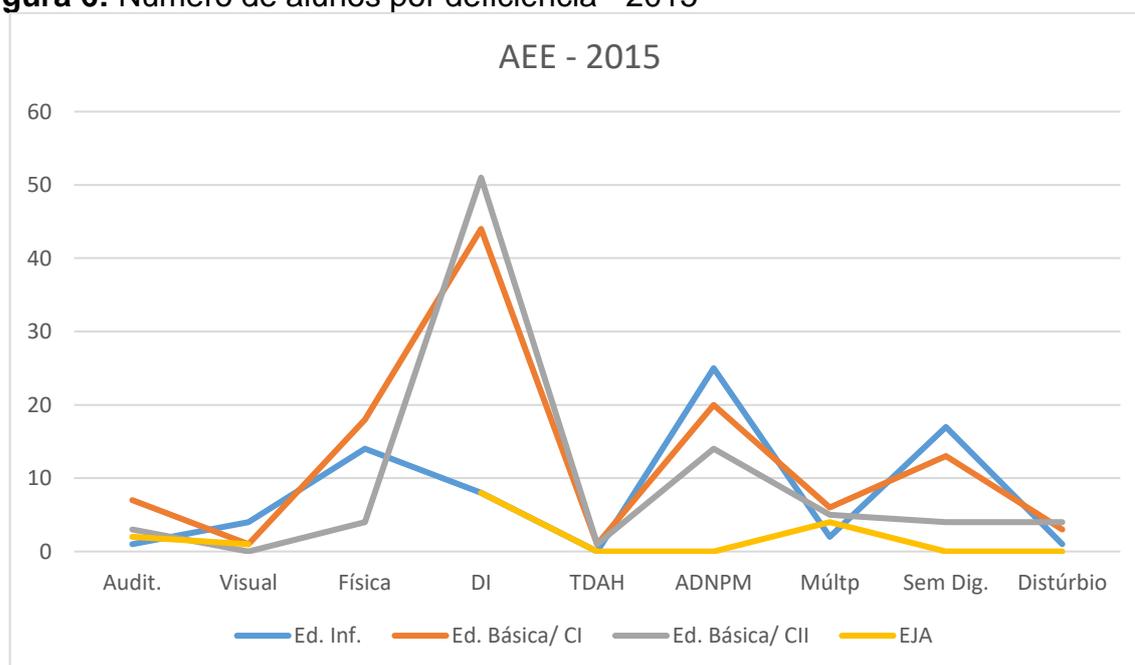
Figura 4: Número de alunos por deficiência - 2013



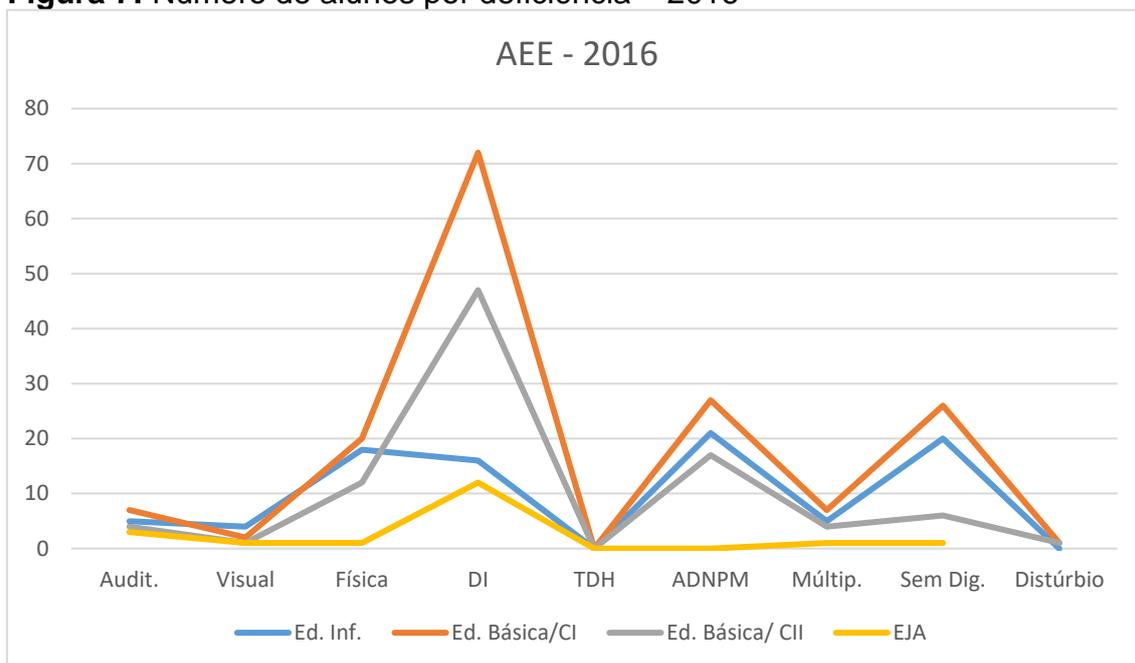
Fonte: CALEFI, 2019

Figura 5: Número de alunos por deficiência - 2014

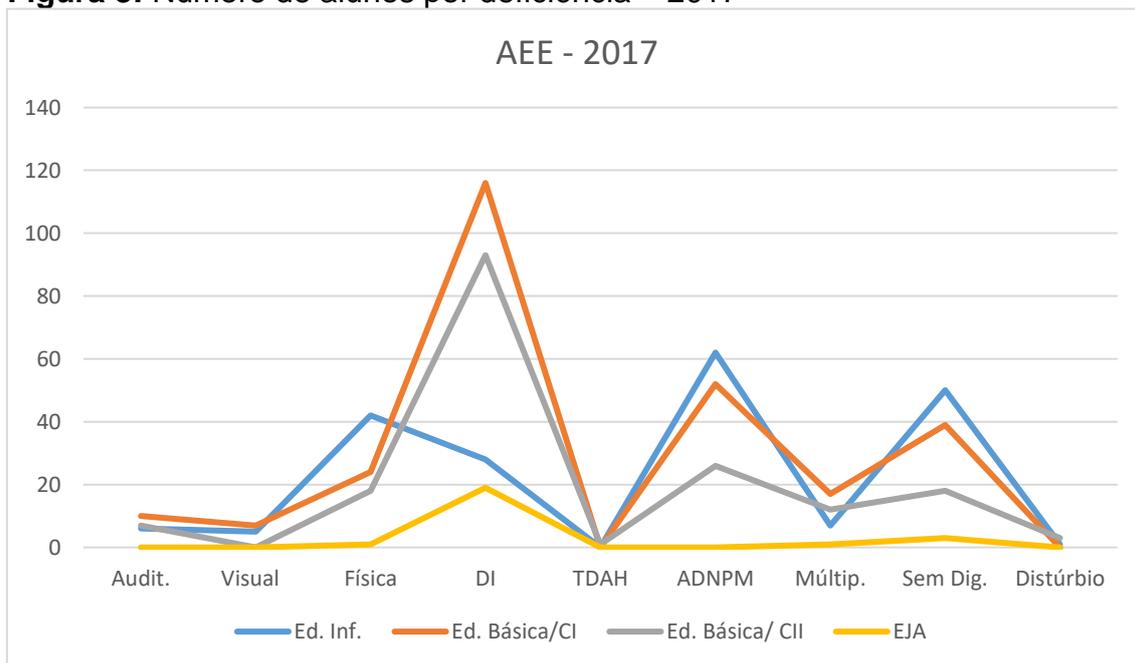
Fonte: CALEFI, 2019

Figura 6: Número de alunos por deficiência - 2015

Fonte: CALEFI, 2019

Figura 7: Número de alunos por deficiência – 2016

Fonte: CALEFI, 2019

Figura 8: Número de alunos por deficiência – 2017

Fonte: CALEFI, 2019.

O que podemos constatar na análise das figuras é a predominância dos alunos com deficiência na Educação Básica – Ciclo I, ou seja, alunos de 1º a 3º ano, fase que corresponde à alfabetização. Esse número cai gradativamente com a progressão dos anos escolares. Hipóteses podem ser levantadas a partir dessa constatação:

1. Currículos e métodos de ensino podem não estar atingindo seus objetivos,

provocando a permanência dos alunos somente nos anos iniciais do Ciclo I;

2. Os procedimentos de avaliação não têm correspondido às reais necessidades dos alunos com deficiência;
3. A formação dos profissionais e suporte necessário ao aluno com deficiência, seja material ou humano, têm sido insuficientes a ponto de comprometer a permanência desse aluno até a conclusão de sua escolarização.
4. Currículos e métodos de ensino podem não estar atingindo seus objetivos, provocando a permanência dos alunos somente nos anos iniciais do Ciclo I;

Um dos destaques para o período refere-se à interpretação da legislação, em especial da Resolução nº 4, de 02/10/2009⁵³. Os profissionais responsáveis da Secretaria de Educação, gestores e técnicos têm preocupação com inclusão dos alunos com deficiência, uma vez que alguns se encontravam em defasagem idade/série e o impacto dessas ações junto a unidade escolar.

Exemplo 3 – Ata do dia 23 de outubro de 2008, página 09⁵⁴.

É preciso explicar para a rede que esses alunos estão saindo do CIER para que a legislação seja cumprida. Outra preocupação é que na saída desses alunos do CIER para a rede os mesmos deverão em horário oposto ter atendimento pedagógico especializado, desta forma, é necessário criar/aumentar os programas e no momento o CIER não possui espaço físico para essa demanda. A ideia é descentralizar os programas de Inclusão em Deficiências Mental que hoje estão no CIER deveriam ficar nas unidades escolares onde houvesse o professor itinerante atendendo o aluno juntamente com o professor da sala regular. Esse professor itinerante pegaria uma quantidade de escolas(blocos) dependendo da quantidade de alunos incluídos. É necessário que o Centro de Formação tenha em sua equipe uma pedagoga da educação especial na área de Deficiência Mental, Deficiência auditiva, tanto para formação dos professores da rede como orientações e intercâmbio com os professores itinerante.[...] A ideia é que esses alunos atendidos atualmente no programa DM no Cier façam tal atendimento nessa unidade, descentralizando o CIER. É necessário que os atendimentos na área da saúde devam continuar sem prejuízo dos atendimentos hoje recebidos, desta forma, a equipe da saúde deve se organizar para organizar para orientar e atender as demandas das escolas no que se refere aos atendimentos da saúde. Ressalta-se ainda que quando falamos do professor itinerante e da descentralização do programa indo para a escola é preciso entender que o aluno ao ser atendido pelo

⁵³ Resolução que institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

professor itinerante não terá os atendimentos pedagógicos em período oposto.

É possível se perceber uma estreita integração entre os pares (gerente da Secretaria da Educação, Supervisor de Ensino e gestão da escola) em relação às ações administrativas, gerando a adoção de discurso voltado à efetivação da legislação e busca de soluções quando a esfera de ação pertencia ao poder público.

Alguns assuntos demandavam ações de adequação dos espaços e profissionais, gerando custos em suas ações, e em alguns momentos que o aspecto legal ganha centralidade

Com relação ao docente da educação especial, é possível ver que o modelo de gestão unidade escolar e secretaria, conforme o exemplo, é muito próximo, mostrando uma integração onde a hierarquia clássica desaparece e prevalece o saber acadêmico no quadro de resolução de problemas. Mas a situação não se estende aos docentes não pertencentes à educação especial, mostrando uma delimitação de áreas de atuação e fragilidade nas relações fora do espaço segregado da instituição.

Com relação aos alunos e seus familiares, pode-se observar que predomina a visão de inadequação da escola a essa criança com deficiência, mesmo que de forma irrefletida, com pensamento influenciado por ideias cristalizadas em que a visão médica é predominante e a ideia de exclusão do deficiente está introjetada socialmente na família. Observa-se que práticas pedagógicas orientadas por um pensamento cristalizado como esse podem levar o aluno a um processo de perpetuação de dificuldades supostamente individuais, reduzindo a educação especial a práticas de assistência e cuidado muito mais próximas de práticas de saúde que de educação (GARCIA, 2013, p. 111).

Acrescido a esse pensamento cristalizado, também existe a inadequação dessas famílias no cuidado e manutenção desse aluno com deficiência dentro da unidade escolar regular e no atendimento do AEE. A situação compromete o desempenho também do trabalho desenvolvido pelos burocratas de rua, “obrigando-os”, de certa forma, a promover novas adequações na abordagem junto aos alunos e professores e na própria maneira de implementar e executar a política pública de inclusão.

Exemplo 4 - Ata do dia 23 de outubro de 2008.

A ideia é chamar as famílias em pequenos números para orientarem sobre os procedimentos para matricular a criança mais próxima a sua residência. A preocupação é manter a mesma fala [...]

Ficando expressa a existência de vários fatores de interferência dentro e fora do ambiente escolar, que, conjugados, incidem no desempenho dos alunos, essa percepção assume um discurso hegemônico com relação ao aluno com deficiência e a grande maioria das famílias.

Ao colocar no foco de atenção aspectos estigmatizantes e médicos, não podemos ignorar que se perde a função pedagógica como papel principal da escola e que, de forma velada, acaba direcionando o aluno e sua família à constituição de uma dinâmica cheia de tensões.

5.1 PERCEPÇÕES SOBRE O PÚBLICO ALVO

Segundo o Relatório Mundial sobre a Deficiência (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2011, p. 213) existem em torno de 93 a 150 milhões de crianças com deficiência no mundo.

No Brasil, o que podemos verificar é que os dados demográficos relacionados às pessoas com deficiência começaram a fazer parte das estatísticas em 1989, com a entrada em vigor da Lei nº 7.853 de 24/10/1989⁵⁵, ampliada pelo Decreto Presidencial nº 3.298 de 20/12/1999 que veio regulamentar a lei.

Segundo Borges (2004), os interesses do acesso aos dados sobre deficiência é muito mais histórico, mas tem havido direcionamento para sua utilização na formulação de políticas públicas. Através do acesso a esses dados, é possível fazer o acompanhamento da eficácia das medidas aplicadas a essa população. Isto possibilita a modificação ou revogação de ações legais que não estejam em consonância com as políticas adotadas no país.

Lenzi (2012, p. 1) ao tratar sobre os dados estatísticos sobre deficiências no Censo brasileiro, afirma ter encontrado um aumento de estudos com enfoque

⁵⁵ Lei que implementa, em seu Art. 14, a inclusão no censo demográfico de 1990, e, nos subsequentes, questões relacionadas às problemáticas da pessoa com deficiência, com objetivo de produzir conhecimento atualizado dessa camada da população (BRASIL, 1989).

estatístico e sociológico, fato que também pode ser constatado como preocupação entre os estudiosos brasileiros. Ainda assim, observa-se a não unificação dos conceitos e tipos de deficiência, semelhante ao ocorrido em relação ao Relatório Mundial sobre Deficiência (2011), fato apontado como um problema na qualidade das pesquisas, que podem gerar informações nem sempre fidedignas ao que foi questionado.

O MEC, através do INEP, tem divulgado estatísticas de educação, disponibilizando microdados, mas não permite o cruzamento dos dados a outros fatores, como renda e atividade econômica.

Quando avaliamos as Atas da Gerência e Supervisão, verificamos que existe uma prevalência em algumas narrativas de famílias que passam por privação, embora o enfoque das narrativas seja direcionado à busca de ações por parte do poder público na figura de seus burocratas ao nível da rua.

Exemplo 5 – Ata do dia 2 de outubro de 2008.

Foi colocado que os alunos estão deixando de ir ao CIER nos atendimentos devido à dificuldade de transporte (ônibus), pois no bairro os horários dos mesmos são extremamente demorados. Solicitou-se se haveria como entrar ter uma sala de recurso como polo para evitar esse transtorno ou solicitar mais linhas de ônibus no bairro ou entrar em contato com o CIER para colocar esses alunos em horário intermediário para evitar esses problemas.

A relação entre gestor e professor com os alunos e sua família enfatiza o perfil assistencialista, em que o aluno com deficiência é visto como vulnerável a violências e possuidor de carências de diferentes ordens.

Tensões são inerentes ao processo de implementação de uma nova política educacional, pois a tendência é que tentem romper com ideias cristalizadas do imaginário coletivo, que servem de justificativa para não se alterar o curso do que está posto, mesmo que se atribua o fracasso como a falta de acesso a escolarização do aluno com deficiência.

Ao se observar o acesso dos primeiros alunos provenientes do modelo segregado na cidade de Hortolândia, pode-se destacar que a visão que se pretende disseminar em relação a esse alunado é expressa na colocação do significado do AEE para a rede: “[...] política educacional comprometida com as diferenças dentro do contexto escolar e como essa pode ser um veículo de aproximação do ‘diferente’”

(ATA,2009, p. 15).

Destacando a importância da legislação, o Relatório Mundial sobre a Deficiência (2011, p. 111 - 225) assevera que uma legislação adequada proporciona o desenvolvimento de políticas de desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos e promove financiamento adequado à sua implantação.

O mesmo relatório também destaca pesquisa realizada em países de baixa e média renda, onde a falta de vontade política ligadas a educação, resulta de poucos avanços, decorrentes da existência de fatores como a insuficiência de recursos, falta de capacitação inicial e continuada do professor para lidar com essas crianças.

5.2 PERCEPÇÃO SOBRE A GESTÃO PEDAGÓGICA

A gestão pedagógica tem como objetivo central a efetivação da aprendizagem dos alunos para, através dela, contribuir para o desenvolvimento de cidadãos críticos e participativos na condução de sua vida e da vida em sociedade da qual faz parte. É uma visão que ultrapassa a formação humana estática e positivista que se pautava nos conteúdos acadêmicos e ganha a dimensão de formação do humano.

Como um maestro conduz sua orquestra em busca de integridade sonora, o gestor é o agente social que, em colaboração com outros profissionais, promove as transformações dentro do ambiente escolar, a fim de eliminar barreiras que levem à exclusão ou dificultem o acesso dos alunos com deficiência ao sistema escolar.

Seu papel é central na implementação de políticas públicas. Para Tesani (2004), compreender o papel da gestão na educação inclusiva é se propor a (re)significar, (re)construir culturas inclusivas. A autora considera o papel do gestor seja o de articulador do currículo, de procedimentos metodológicos, conteúdos e aprendizagens, ou seja, de integrar e promover um fazer coletivo com o objetivo de legitimar e construir práticas inclusivas.

Em uma outra abordagem complementar e muito próxima em sua essência, Sousa (2004) afirma que um meio de garantir uma educação de qualidade aos alunos com deficiência é ter o gestor como articulador, com o papel de construir elos entre seus pares que promovam transformações na organização da escola, eliminando barreiras ao processo de escolarização.

Tarefa de muita complexidade que o gestor pedagógico tem pela frente, pois assumir a inclusão significa estar em uma arena de contradições, onde valores já sedimentados socialmente muitas vezes precisam ser desvelados e, quando isso se torna claro, pode muitas vezes transbordar em preconceitos relacionados ao deficiente que respondem a uma ótica inerente ao capitalismo.

Lima (2005, p. 100) afirmou que só através das transformações dentro dos sistemas escolares e no ambiente escolar é possível se superar valores e criar novos que se contraponham a comportamentos sedimentados, criando uma nova cultura escolar. Assim, quanto mais conscientes os profissionais dentro do sistema escolar estão dessa dinâmica velada de valores e de seus impactos nas relações de ensino aprendizagem, mais estarão aptos a promover uma mudança no sistema educacional, tornando-o inclusivo.

Criar valores requer a transformação interna no exercício da mudança com pequenos passos. Na direção dessa substituição de valores pode ser vista no exemplo abaixo sobre a inclusão de uma aluna surda.

Exemplo 6 – Ata de 25 de outubro de 2010, página 70.

[...] mostramos a importância da Inclusão escolar e social para o desenvolvimento da aluna. Se colocarmos numa escola especial, quais os ganhos com a convivência somente com alunos surdos, pois, vivemos numa sociedade ouvinte. Vamos verificar: transporte para atendimento, em horário oposto, conversa com a mãe, com a pedagoga, curso de libras (LIBRAS) para as famílias.

Fica explícita a opção pela inclusão, embora o destaque “sociedade ouvinte” seja um sinal de alerta, pois desconsidera, no discurso, o direito à diferença inerente ao ser humano em sua singularidade, apontando a dificuldade em se incorporar o próprio conceito de inclusão que se adota. É uma contradição por parte dos profissionais em relação ao seu trabalho de divulgadores de novos valores no trabalho educacional na perspectiva inclusiva.

Mendes (2002, p. 68) ratifica o poder do discurso quando diz que pensar educação inclusiva no contexto atual é compreender que o discurso se amplia na mesma proporção que aumenta a exclusão social; seus valores e as práticas são o suporte da sociedade inclusiva que verdadeiramente dão este sentido, dando vida e alma ao discurso em consonância com sua real intenção.

Paulo Feire, que compreendia que a educação é um meio de intervir no mundo

e na sociedade, sintetiza nossas ideias quando diz que “[...] é na coerência entre o que se faz e o que se diz que nos encontramos” (1996, p. 135).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao optar por estudar a trajetória da educação especial na cidade de Hortolândia por meio da história de sua emancipação, acreditava na capacidade que a participação popular tinha, através de sua ação junto à administração do município, de conseguir mobilizar forças em prol da garantia de direitos para as populações excluídas ou marginalizadas socialmente.

No transcorrer da pesquisa, fui levada a percepções contraditórias sobre o real papel da emancipação, e como esse movimento redundou em jogos de interesses, que refletiram na implementação de suas políticas públicas – em especial as voltadas a educação especial. Assim, na medida em se consolidava a educação no município, é possível observar o quanto o modelo neoliberal se tornava marcante. A educação especial inclusiva vem para romper com esse modelo, dando acesso e possibilitando a permanência dos alunos com deficiência junto aos alunos do sistema regular de ensino.

Acreditar na força da participação me levou a outra crença: a de que, ao ser formada a estrutura educacional da cidade, ela já trazia ou traria em suas ideias a vertente inclusiva de atendimento educacional especializado voltado à inclusão.

Romper com práticas homogeneizadoras é uma tarefa que exige o abandono de práticas sedimentadas, é transpor o conhecimento teórico para práticas pedagógicas inovadoras fazendo com que o conhecimento chegue até o aluno com deficiência.

Não há como desconsiderar que existe em curso um projeto político, social e econômico fundamentado numa concepção utilitarista mercadológica que se pauta num referencial de ideal de homem que desconsidera o homem real e sua humanidade. Uma das maneiras de se romper com essa ótica é olhar sem fantasias para as mazelas que transformam a educação especial inclusiva tão difícil de ser praticada, mesmo com tantos dispositivos legais a seu favor e um discurso que valoriza os direitos do homem.

Aprofundar nossa compreensão sobre a história da cidade levou-nos a perceber que mudanças profundas ocorreram no Estado, nas atividades financeiras e corporativas, especialmente no período de emancipação que envolveram diretamente o regime de acumulação do capital. Hortolândia buscou sua emancipação num

cenário contraditório, ao mesmo tempo propício a grandes transformações, numa década em que o país fervia em movimentos em defesa das minorias excluídas. Mesmo que num primeiro momento pensemos que esses movimentos possam ser a mola propulsora para a emancipação da cidade, um olhar mais atento nos conduz a outro caminho, quando nos deparamos com um espaço geográfico onde seres humanos não tinham as mínimas condições básicas de sobrevivência e o poder público era omissivo.

A situação de privação une pessoas, mesmo que seja por um curto período de tempo como podemos observar nas recentes catástrofes ambientais e o movimento de apoio e solidariedade aos afetados. Sentimentos partilhados conduzem a uma solidariedade, não porque querem lutar e acreditam que têm direitos que devem ser respeitados, mas porque a falta de transporte, moradia, luz, água, saúde e as privações em comum conduzem a sofrimento partilhado.

Outros interesses também são “aparentemente” incluídos nessa carência, transformados em demandas locais da população, que podem ter suas reivindicações registradas, ouvidas, mesmo que não existam garantias de serem contempladas na política local. A descoberta de que juntos são mais fortes os conduz a se associarem num movimento de busca por transformação do local, da cidade.

Assim, através desses movimentos e dessas práticas sociais, cria-se uma nova cultura que dá ao morador da cidade a possibilidade de se transformar, não como um movimento solitário, mas através de um movimento partilhado que aumenta suas possibilidades de buscar de melhoria de vida e ampliando as possibilidades de novos caminhos, novas maneiras de mudar seu meio.

Acreditar na historicidade como movimento de avanços e retrocessos de uma sociedade nos permite criarmos novos movimentos com objetivos de estabelecer, superar ou recriar uma cultura. Assim, a educação entra como transmissora dessas práticas, em que todos somos produtos e agentes de práticas educacionais, ao mesmo tempo em que estabelecemos uma cultura coletiva, observamos a educação como uma instituição formal das culturas e sociedade.

A educação é um fenômeno social que imprime as marcas de nossas construções pessoais e coletivas, que molda nossas opções e define nossa sociedade dentro de padrões estéticos e éticos. Olhar para a trajetória de emancipação mostra o quanto o movimento dos agentes locais se transformou em fenômeno cultural, estabelecendo um comportamento dentro do espaço da cidade a ponto de ser

incorporado pelas gerações seguintes. Sua valorização, a união e partilhamento da necessidade de superação de obstáculos tem na ação de seus agentes locais as marcas da luta para subverter ou adequar a ordem de seu sistema legal a favor de interesses particulares e coletivos, o que torna a administração mais democrática mas nem sempre solidária ou consciente de seu papel diante das necessidades de seus cidadãos e das reais intenções dos que representam o centro do poder.

Com isso, é possível destacar que o processo de industrialização iniciado na década de 1920, no estado de São Paulo e na região, já estabelecia um modelo de oferecimento de terras e incentivos fiscais a indústrias que se instalassem no distrito de Hortolândia às margens da Rodovia Campinas Monte-Mor, e esse modelo permaneceria após a emancipação.

Assim, não há dúvidas que Hortolândia já se encaminhava para o seu despontar como polo de tecnologia de ponta, ao produzir riqueza em seu território acima do seu município sede – Hortolândia era responsável pela produção de 60% dos recursos do município sede.

Em um balanço da trajetória, vemos que a cidade era designada como cidade-dormitório, com índices difíceis como 17,2% da população ativa não ter emprego, o que correspondia ao dobro do índice de desemprego da Região Metropolitana de Campinas. Esse quadro transformou a cidade em uma das regiões mais violentas do Estado, mas não foi o suficiente para abalar o modelo de desenvolvimento adotado, baseado na intensificação e extensão das indústrias iniciadas na década de 1950.

Isso foi responsável pelo aumento expressivo da malha rodoviária para escoamento da indústria, ficando evidente que a expansão da cidade era dirigida aos interesses da indústria e estava na ótica do lucro. Esse fato fica claramente exposto quando verificamos que, no período da emancipação, as indústrias tinham acesso a água, enquanto a população era dependente de poços ou cisternas para sobreviver.

O fato é que a emancipação se deu com base na necessidade local e não na luta pela efetivação de direitos universais do homem, o que gera questionamentos em relação ao seu papel na elaboração das políticas públicas municipais. O engajamento na administração pública municipal de pessoas do movimento de emancipação passou, assim, a ser consequência de interesses individuais e coletivos em busca de soluções e respostas para as carências enfrentadas pela população, mas que não rompeu com a ótica impressa pelo poder do capital. Com gestões mais afinadas com a esquerda e com estreita ligação com o governo nacional, a cidade cresceu e reduziu

o desemprego, atraindo novos investimentos ao mesmo tempo em que construía sua política local.

Assim, podemos afirmar que o crescimento vertiginoso da cidade e a não existência de condições básicas de direitos exigiram que a ação dos gestores fosse rápida e eficiente. A constatação dessa afirmativa é encontrada no projeto de lei do Centro Integrado de Reabilitação Municipal de Hortolândia e da criação da Divisão de Educação Especial, entre outros documentos que definem a estrutura física, bem como quadro de funcionários e secretária responsável por sua administração. Embora alguns nunca tenham saído do papel, eles indicam que houve o empenho em organizar a educação especial no município nas primeiras gestões após a emancipação.

Com o passar do tempo, é possível afirmar que a opção por ter uma legislação municipal é colocada de lado, principalmente devido à força depositada na hierarquia institucionalizada pelo poder dentro do país. Tal comportamento parece estar ligado à falta de clareza dos governantes em relação à pessoa com deficiência e a políticas voltadas ao ensino fundamental regular, em que a cobrança por ações, resultados e controle é prerrogativa de sanções por parte do governo Federal e organismo internacionais.

Assim, o município desiste de fazer legislação própria uma vez que considera que a legislação federal tem todas as diretrizes necessárias ao funcionamento da modalidade da educação especial. Não se percebe que, ao abrir mão de legislar atendendo as especificidades da cidade e dos alunos com deficiência, faz com que a emancipação perca o seu sentido, já que ela possibilitou alocar recursos que até então eram investidos na cidade de Sumaré.

Abrir mão de ter uma legislação própria, constitucionalmente assegurada na descentralização administrativa, com a municipalização das políticas públicas, é colocar-se em posição de refém das mudanças no governo federal, que podem aniquilar os esforços realizados até o momento para a implementação da política inclusiva.

Pudemos verificar de forma objetiva a presença de todas as prerrogativas legais respondendo ao movimento mais amplo de integração do deficiente. Mesmo que algumas distorções sejam verificadas, elas se processam mais na ação do burocrata de rua como forma de equalizar as demandas próprias do equilíbrio entre seu papel e o dos agentes sociais envolvidos.

Ao adequar a demanda, como por exemplo o horário de AEE em turno do período regular, vai-se contra uma questão de direito. Destacamos e reforçamos a situação de exclusão que demarca não só responsabilidade dos profissionais envolvidos, mas que também coloca o aluno em posição diferente em relação ao seu grupo.

Fora essa constatação, fica uma dúvida com relação ao AEE. Se o aluno responde por dupla matrícula e só permanece em um período, o que é feito em relação aos recursos do FUNDEB, destinado a esse tipo de atendimento? Se a escola deve se pautar pela valorização de posturas éticas, transparentes e de justiça social, que tipo de cultura estamos valorizando na execução de políticas públicas de inclusão?

Essas questões produzem a desvalorização da educação especial e dos docentes, tanto os do AEE quanto os do ensino regular, o que alimenta a cultura da diferença como desvio a ser sanado.

As contribuições dos professores e gestores na implantação das políticas públicas reforçam o caráter democrático da gestão, mas ainda mostra fragilidade em relação ao sistema escolar, que ainda tem necessidades de várias ordens.

Nas fontes documentais analisadas possibilitaram estabelecer movimentos de aproximação e distanciamento das concepções que circulam no atendimento ao aluno da educação especial e o do papel do AEE como meio de articulação e viabilização da Escola Inclusiva.

A prefeitura de Hortolândia, desde a emancipação, prima pela participação popular, e expressa sua opção pela gestão democrática, evidente quando observamos e avaliamos os recortes das Atas. Nesse tipo de gestão, as ações se desdobram e direcionam à valorização dos profissionais que atuam junto ao aluno com deficiência. mas pela fragmentação na execução das políticas inclusivas e por não possuir um órgão específico que execute o acompanhamento da implantação dessa política, modalidade foi reduzida a apêndice do ensino regular. Observamos uma constante intenção de promover a transversalidade da Educação Especial e sua integração a outras secretarias como a da Saúde, do Esporte, da Cultura e Lazer, mas isso não se concretiza de fato.

Os reflexos da emancipação se fazem presentes na criação dos serviços de apoio especializado ao aluno, como expressão do exercício da cidadania e da democracia. A singularidade desse modelo de gestão fica expressa na criação de diferentes projetos e do modelo integrado de atendimento, que envolve técnicos e

especialistas no atendimento às especificidades dos alunos com deficiência. É a consolidação de objetivos comuns e favorece ações integradas de troca e enriquecimento expresso na disseminação de conhecimentos relacionados à área.

Assim, é possível verificar, através dos dados, o crescimento do ingresso dos alunos no ensino regular, embora ainda falte desenvolver garantias para sua permanência, uma vez que existe uma acentuada diminuição de sua permanência no ensino regular após o terceiro ano do Ensino Fundamental I.

A busca por romper a dicotomia entre Educação Especial e Comum é observada através do oferecimento de cursos, aperfeiçoamento e capacitações com acesso à toda a comunidade escolar e, em alguns casos, à comunidade externa. Isso acaba refletindo num pensamento mais crítico em relação ao deficiente, levando a uma concepção menos excludente.

Ao observar os fragmentos do cotidiano relatados nas Atas analisadas, é possível também se afirmar que os alunos da Educação Especial, bem como suas famílias, assumem um papel de fragilidade, que se expressa na percepção de estar fora de padrões de normalidades, o que os habilita a serem mercedores de assistência. Isso os atinge emocionalmente em sua autoestima.

Podemos constatar também que, ao direcionar problemas relacionados ao aluno com deficiência a um professor especialista, contradizemos a proposta inclusiva, que tornaria o aluno responsável de seu professor do ensino regular. Ao contrário, é colocado dentro do modelo médico-pedagógico, de responsabilidade de um especialista.

Constatamos que a Educação Especial Inclusiva não está consolidada e ainda apresenta em seu modelo de funcionamento as marcas dos modelos anteriores, excludentes, ainda não superados. Além da preocupação com a possibilidade de desmonte de todas as ações até agora realizadas em prol da inclusão; serão colocadas por terra caso o governo federal atual continue sinalizando pela não obrigatoriedade da inclusão do aluno com deficiência no sistema regular de ensino.

Com a falta de legislação municipal definindo a atuação da educação especial na perspectiva inclusiva, não é considerada a possibilidade de flexibilização dessa Educação, que, em consonância com os ideais liberais, pode ser terceirizado. O congelamento de gastos por 20 anos atinge a educação especial, e muito do que hoje é oferecido no município poderá ser considerado oneroso.

É urgente que a educação municipal se articule para construir um arcabouço legal próprio que atenda às especificidades da cidade, e que seja resultado de reflexão de todos que compartilham e vivem na cidade, de forma participativa e democrática. Saindo das armadilhas dos discursos e aparelhos legais que não deixam transparecer as reais intenções de seus articuladores, é preciso reavivar as ideias de participação social, valorizando a ética e as políticas para a garantia de direitos sociais.

Precisamos refletir os significados contidos em expressões traduzidas por igualdade e diferença, que, ao serem usadas a favor da escola pública, nos direcionam a políticas de segregação, retirando a educação da posição de bem a favor da emancipação do homem.

Acreditamos que inclusão é mais que dar acesso e permanência; é criar uma cultura de respeito às diferenças, algo que não se faz através de decretos ou da criação de um órgão ou departamento, mas através de uma educação de qualidade, pautada nas necessidades e com investimentos.

Não se faz educação inclusiva com ausência de materiais, sem adaptações físicas e pedagógicas, sem profissionais capacitados, sem apoio de técnicos especializados quando necessário. Não se faz educação especial inclusiva sem que a criança com deficiência possa viver seu desenvolvimento com plenitude.

É preciso ver que, antes de ser um aluno com deficiência, ele é uma criança rica em potencial que precisa ser explorado e estimulado a conhecer o mundo, seja brincando, criando ou produzindo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRUCIO, Fernando L.; LOUREIRO, Maria Rita. **Burocracia e ordem democrática: desafios contemporâneos e experiência brasileira**. In: PIRES, Roberto; LOTTA, Gabriela; Oliveira, Vanessa Elias de (org.). Burocracia e políticas públicas no Brasil: interseções analíticas. Brasil: IPEA, ENAD, 2018.
- ALMEIDA, D. B. de et al. **Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão**. In: Revista Educação, v. 32, nº. 2, p. 327-342, Santa Maria, 2007.
- ALVES, R. P. **A Formação Continuada de Professores/as nas cidades de Campinas e Hortolândia: um balanço do período de 2000 a 2012**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2015.
- ANTUNES, K. C. V. **Exclusão e inclusão: dois lados da mesma moeda**. Faces de Clio, Juiz de Fora, v. 2, n. 3, p. 54-78, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://www.ufjf.br/facesdeclio/files/2014/09/3.Artigo-D2.Katiuscia.pdf> Acesso em : 12/03/17.
- ARANHA, M. S. F. **Paradigma da relação da sociedade com as pessoas com deficiência**. Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, n. 21, mar. 2001.
- BAPTISTA, C. R. (Org.) **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- BATISTA, G. de F. **História da Educação Especial: uma análise das políticas públicas de inclusão escolar implementadas no município de Nova Iguaçu**. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- BRAGA, M. M. S; SCHUMACHER, A. A. **Direito e inclusão da pessoa com deficiência: uma análise orientada pela teoria do reconhecimento social de Axel Honnet**. Soc. estado. vol. 28 no. 2. Brasília. May/Aug. 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922013000200010. Acesso em: 28 dez. 2017.
- BRASIL. Constituição (1824). **Constituição da Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado dos Negócios do Império do Brasil, 1824.
- BRASIL. Constituição (1934). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: 16 jul. 1934.
- BRASIL. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: 10 nov. 1937.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n.º4024 de 20 de dezembro de 1961** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.
- BRASIL. **Lei n. 5. 692, 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, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 17 jan. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial – Cenesp. **Diretrizes básicas para ação do Centro Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/Cenesp, 1974.

BRASIL. **Lei nº 7. 044/82, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivo da Lei 5. 692, de 11 de agosto de 1971, referente à profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=9823-lei-n%C3%82%C2%BA-7044-de-18-de-outubro-de-1982. Acesso em: 16 set. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em: 19 jan. 2017

BRASIL. **Lei n. 8. 069, de 13 de julho de 1990.** Dispões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 17 jan. 2017.

BRASIL. **Lei n. 9. 394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 17 jan. 2017.

BRASIL. **Decreto n.º3298/99.** Regulamenta a Lei n.º 7853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida e da providencias.

BRASIL. **Lei nº10.172 de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17 jan. 2017.

BRASIL. **Decreto n. 3. 956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 out. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 18 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. Resolução CNE/CEB n. 02. **Diretrizes Nacionais para Educação Básica.** Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. **Lei n.º 10.436 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 17 jan. 2017.

BRASIL. **Decreto 5296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 17 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à Educação: subsídios para gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais.** Organizado: Ricardo Lovatto Blattes. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006

BRASIL. **Projeto Escola Viva: Garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL **Decreto n.º 6.094 de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de metas e compromisso Todos pela Educação pela União Federal, em regime de colaboração com Município, Distrito Federal e Estados e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n. 555/2007, prorrogada pela Portaria 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2017.

BRASIL. **Decreto n.º 6.571 de 17 de setembro de, 2008**. Dispõe sobre o Atendimento Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n.º 6.253 de 13 de novembro de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.html. Acesso em: 17 jan. 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 4/2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611 de 17, de novembro, de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 17 jan. 2017.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 17 jan. 2017.

BUENO, J. G. S.; FERREIRA, J. R.; BAPTISTA, C. R.; OLIVEIRA, I. A. de.; KASSAR, M. M.; FIGUEIREDO, R. V. de. **Políticas de Educação Especial no Brasil: estudo comparado das normas das unidades da federação**. Revista Brasileira De Educação Especial. Universidade Estadual Paulista. Marília: ABPEE/FFC- Unesp Publicações, 2005.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ, 2016.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999. (Encyclopaedia).

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 11. ed. rev. atual. Porto Alegre: Mediação, 2016.

CEREZUELA, C. **Política nacional de educação inclusiva: um estudo sobre sua efetivação nas cinco regiões brasileiras**. 2016. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Pós-Graduação em Educação, Maringá, PR, 2016.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa:**

enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

FERREIRA, W. V. Educação inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos??? **Inclusão** - Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, v. 1, n. 1, p. 40-46, out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2019.

FERREIRA, P. Revisão de política de inclusão gera protestos sobre volta de escolas especiais. **O Globo**, 01 out. 2018. Disponível em: <https://blogs.oglobo.globo.com/to-dentro/post/revisao-de-politica-de-inclusao-do-mec-gera-protestos-sobre-volta-de-escolas-especiais.html>. Acesso em: 09 jul. 2019.

FERREIRA, G. M.; BOGATSCHOV, D. N. Análise da influência da UNESCO e do Banco Mundial na Educação Especial Inclusiva Brasileira. In: SEMINÁRIO DO TRABALHO, 10., 2016, Marília, SP. **Anais...** Marília: Universidade Estadual Paulista de Julio de Mesquita Filho, 2016. Disponível em: http://www.canal6.com.br/x_sem2016/artigos/2A-10. Acesso em: 11/01/19.

FIGUEIRA, E. **Caminhando em silêncio**: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil. São Paulo: Giz, 2008.

FILUS, J. F. **Amarrações e arrumações na inclusão escolar do município de Hortolândia – SP**. 2011. 199 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes Necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GARCIA, R. M. C. **As políticas inclusivas na educação**: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. **Educação Especial – Diálogo e Pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. A formação de professores para educação inclusiva. **Revista Comunicações**, Piracicaba: UNIMEP, v. 10, n. 1, p. 134-141, jun. 2003.

GLAT, R.; FONTES, R. de S.; PLETSCHE, M. D. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais em rede regular de ensino. **Revista Inclusão Social**, Duque de Caxias/RJ, n.º 6, 2006.

LAPLANE, A.F. Notas para análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GOES, M. C. R. G.; LAPLANE, A. L. F. de. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 4. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção: Educação Contemporânea).

GOHN, M. G. Movimentos sócias na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, v. 16, n. 47, p. 333-351, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2017.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

HILSDORF, M. L. S. **História da educação brasileira**: leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HORTOLÂNDIA. **Adendos ao Plano Político Pedagógico de Gestão Escolar: CIER**

– **Centro Integrado de Educação e Reabilitação “Romildo Pardini”**. Hortolândia: 2014.

HORTOLÂNDIA. Lei n. 3. 124, de 19 de junho de 2015. **Institui o Plano Municipal de Educação–PME e dá outras providencias**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a2/sp/h/hortolandia/lei-ordinaria/2015/313/3124/lei-ordinaria-n-3124-2015-institui-o-plano-municipal-de-educacao-pme-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 09 jul. 2019.

HORTOLÂNDIA. **Lei nº 121, 17 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a criação do CENTRO INTEGRADO DE REABILITAÇÃOMUNICIPAL DE HORTOLANDIA e dá outras providencias. Disponível: em: <https://leismunicipais.com.br/camara/sp/hortolandia?q=lei+121+de+17+de+dezembr+o+de+1993>. Acesso em: 10 nov. 2017.

HORTOLÂNDIA. **Plano Político Pedagógico: CIER – Centro Integrado de Educação e Reabilitação “Romildo Pardini”**. Hortolândia, 2009.

HORTOLÂNDIA. **Plano Político Pedagógico: CIER – Centro Integrado de Educação e Reabilitação “Romildo Pardini”**. Hortolândia, 2011

HORTOLÂNDIA. **Projeto Político Pedagógico: Diretrizes Operacionais da Educação Especial para Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – 2015 – 2018**. Secretaria Municipal de educação Inclusão Educacional. Hortolândia, SP: 2015

HOWLETT, M.; RAMESH, M.; PERL, A.. **Políticas Públicas: ciclos e subsistemas: uma abordagem integral**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Contagem populacional**. [s. d.]. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/cidadesat/painel/populacao.php?codmun=351907&search=sao-paulo%7Chortolandia%7Cinfograficos:-evolucao-populacional-e-piramide-etaria&lang=>. Acesso em: 18 jan. 2017.

JANNUZZI, G. S. de M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas, SP: Editores Associados, 1992.

JANNUZZI, G. S. de M.; CAIADO, K. R. **APAE: 1995 a 2011: algumas reflexões**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

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

JANNUZZI, G. S. de M. Deficiência Mental, cidadania e política. **Temas em Educação Especial**, São Paulo, n. 3, p. 107-118, 1996.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Org.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KASSAR, M. de C. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPR, n. 41, p. 61-79, jul.-set. 2011.

KASSAR, M. C.. Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n.120, p. 833-849, jul.-set.2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 ago.

2017.

KASSAR, M. C.. **A formação de professores para Educação Inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências.** Cad. Cedes, Campinas, v.34, n.93, p.207-224. maio-ago. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/10.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

KURKA, A.B. A participação social no território usado: o processo de emancipação de Hortolândia. Tese Doutorado. PUC – SP. São Paulo: 2008.

LAPLANE, A.L.F. **Educação x necessidades especiais: uma questão política e discursiva.** In: Reunião Anual da ANPED, 28.,2005, Caxambu. Anais...2005.

LAPLANE, A. **Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra.** Educ. Soc.,Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 689-715, out., 2006. Disponível em: <[http:// www.cedes.unicamp](http://www.cedes.unicamp)>. Acesso em:23/07/18.

LENZI, M.B. os dados sobre Deficiência nos Censos Demográficos Brasileiros. Trabalho apresentado no XVIII Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP. Águas de Lindóia – SP, 2012.

LOPES, G. E.. **Memória em Construção:** Hortolândia e sua gente em narrativas e Imagens. 1. ed. Americana: Adônis, 2015.

LOTTA, G. O papel das burocracias do nível da rua na implementação de políticas públicas: entre o controle e a discricionariedade. In: FARIAS, C. (org). **Implementação de Políticas Públicas:** Teoria e Prática. Belo Horizonte: Editora PUCMINAS, 2014.

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

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Crítica da educação e do ensino. Introdução e notas de Roger Dangeville, 1978.

MATTOS, E. A. **Deficiente mental:** integração/inclusão/exclusão. São Paulo: Mandruvá, 2006. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur13/edna.htm>. Acesso em: 12 jan. 2017.

MAZZOTTA, M, J. S. **Educação Escolar: Comum ou Especial.** São Paulo, Pioneira, 1982.

MAZZOTTA, M. J. S. **Fundamentos de Educação Especial.** São Paulo: Pioneira, 1982. (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais: Educação. Série Cadernos de Educação).

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

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPed, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPed, 2010. p. 1-17. (CD – ROM).

MELETTI, Silvia M. Ferreira. **Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil e no Paraná.** Educação e Realidade, v. 39, p. 789-809, 2014.

MENDES, D. C.de B. FUNDEB: avanços e limites no financiamento da educação básica no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação.** São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, n. 2, p. 392-412, nov. 2012. Disponível em

<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/464/208>. Acesso em: 20 nov. 2018.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola Inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S., MARINS, S. C. F. (Org.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EDUFSCAr, 2002. p. 61-85.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set.-dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2017.

MESZÁROS, ISTVÁN. **Estrutura Social e Formas de Consciência: a determinação social do método**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/convencion-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-2.html>. Acesso em: 13 mar. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. In: **Wikipédia: a enciclopédia livre**. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Conteúdo_aberto&oldid=15696001 Acesso em: 8 fev. 2017.

OLIVA, D.V. **Educação Inclusiva: uma análise crítica das políticas públicas na cidade de Taubaté**. (Monografia) Graduação em Psicologia – Universidade de Taubaté(UNITAU).Taubaté, SP. 2003.

OLIVEIRA, M.M. **Correção de Fluxo em uma Escola da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro: percepção e discricionariiedade dos agentes implementadores**. Dissertação de Mestrado.Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2017.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. The World Bank. **Relatório mundial sobre deficiência/ World Health Organization, The World Bank; Tradução de Léxicos Serviços Linguísticos**. São Paulo: SEDPcD, 2012.

PALHARES, I. MEC prevê concluir nova política de educação especial até agosto. **Estadão Conteúdos**. 12 de Jul. 2018. Disponível em: <https://www.estadao.com.br>

PASCHOAL, A.. **Hortolândia Sempre**. Hortolândia: EDILIVRO, 1996.

PATROCÍNIO, P. R. T. do. **A voz da periferia e a função do intelectual**. Darandina Revista eletrônica, n. 3, p. 1 – 14, 2010.

PLETSCH, M.D. **A formação de professores para educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa**. Educar em Revista,2009.Disponível em: <http://www.redalcy.org/articulo.oa?id=155013364010>.

PLETSCH,M.D. **A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973 -2013)**. Education Policy Analysis Archives/archivos Analíticos de políticas Educativas, 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898089>.

PRADO, G do V. T.; MORAIS, J. de F. dos S. **Inventário – Organizando os achados de uma pesquisa**. EntreVer, Florianópolis: UFSC, v. 01, n. 01, p. 137-154 2011.

PRIETO, R. G. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais**

especiais: indicadores para análise de políticas públicas. Revista UNDIME RJ, Rio de Janeiro, Ano III, n. 1, I semestre de 2002.

PINO, A. **As marcas do humano:** às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski/Angel Pino. São Paulo: Cortez, 2005.

POKER, R. B. **Abordagens de Ensino na educação da pessoa com surdez.** Módulo II Teórico. São Paulo: UNESP, 2007. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/mec_texto2.pdf. Acesso em: 16 fev. 2017.

RABELO, J.; SEGUNDO, M. D. M; JIMENEZ, S. Educação para Todos e Reprodução do Capital. **Trabalho Necessário**, ano 7, n. 9, 2009. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6097/5062>. Acesso em: 10 jan. 2017.

RODRIGUES, H. L. **Anchieta e a Medicina.** Belho HorizonteL Edições Apollo, 1934

SANCHES JÚNIOR, M. L. **Uma leitura da questão da deficiência e da inclusão no ensino municipal de Hortolândia:** olhares e ações da docência de Educação Física e de seus pares. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SANDER, B. Educação na América Latina: Identidade e Globalização. **Educação**, Porto Alegre: PUCRS, v. 31, n. 2, p. 157-165, maio-ago. 2008.

SÃO PAULO (SP). **Lei nº 1. 595, de 29 de dezembro de 1917.** Disponível em: Centro de Memória Hortolândia Professor Leovigildo Júnior.

SÃO PAULO (SP). **Lei nº 2. 456, de 30 de dezembro de 1953.** Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1953/lei-2456-30.12.1953.html>. Acesso em: 12/11/2017.

SÃO PAULO (SP). Lei nº 7. 664, de 30 de dezembro de 1991. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1991/lei-7664-30.12.1991.html>. Acesso em: 09 nov. 2017.

SÃO PAULO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: 5 a 9 de março de 1990, UNICEF. Ano 9, n.º 3, v. XXXVIII e v. XXXIX, UNESCO, 1995.

SANCHES JR, M. L. S. **Uma leitura da questão da deficiência e da inclusão no ensino municipal de Hortolândia:** olhares e ações da docência de educação física e de seus pares. 2009. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000467921&opt=1>. Acesso em: 23 maio 2016.

SARMENTO, D. C. Criação dos Sistemas Municipais de Ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1363-1390, set.-dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27285.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2017.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo: UNISINOS, ano I, n. 1, jul. 2009.

SASSAKI, R. K. Como chamar as pessoas que têm deficiência? **Revista da Sociedade Brasileira de Ostomizados**, ano I, n. 1, p. 8-11, 1º semestre 2003.

Disponível em: http://diversa.org.br/uploads/arquivos/artigos/artigo_romeu_2014_vf.pdf. Acesso em: 3 jan. 2017.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SAVIANI, D. **Educação Brasileira**: estrutura e sistema. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Introdução. In: SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1986.

SAVIANI, D. Plano nacional de educação: antecedentes históricos. In: SAVIANI, D. **Da Nova LDB ao Plano Nacional de educação**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 2002 (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, M. L. M. B. da. O materialismo Histórico e sua influência na Teoria Histórico-Cultural. **Tramas para Reencantar o Mundo**, Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, n. 1, 2015.

SILVA, G.; AMORIM, S. S. Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549 – 1759). **Revista Interações**, Campo Grande: Editora UCDB, v. 18, n. 4, p. 185-196, out.-dez. 2017. Disponível em: <http://www.interacoes.ucdb.br/article/view/1469/pdf>. Acesso em: 09 jul. 2019.

SILVA, M. R. B da. O processo de urbanização paulista: a medicina e o crescimento da cidade moderna. *Revista Brasileira de História*, São Paulo: ANPUH, v. 27, n. 53, p. 243-266, jan.-jun. 2007. Acessível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v27n53/a11v5327.pdf>. Acesso em: 15 out. 2017.

SILVA, O. M. da. **A epopeia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje. São Paulo: Cedas, 1987.

SILVA, R.H.dos R. Contradições, desafios e perspectivas na formação de professores de Educação Especial/Educação inclusiva no contexto de execução do PNE (2014-2024). In: X Seminário Nacional do HISTEDBR: 30 anos de HISTEDBR (1986-2016) contribuições para História e Historiografia da Educação Brasileira. 7.. 2016, Campinas, SP. **Anais...** Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2016. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/852-2757-1-pb.pdf>. Acesso em: 12 jan. 19.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão de literatura. *Sociologias*, ano 8, n.16, p. 20 – 45, jul./dez. 2006.

SUDBRACK, A. W. As vítimas do ódio: violência, Estado e vulnerabilidade social no Brasil. In: ALMEIDA, M. da G. B. (Org). **A violência na sociedade contemporânea**. Porto Alegre: ediPUCRS, 2010.

TOLEDO, 2009. F. A de. **Migração em Sumaré**: o tempo e o espaço do migrante. Guararema, SP: Anadarco Editora, 2009.

TOMASINI, M. E. A. A Expatriação social e a segregação institucional da diferença: reflexões. In: BIANCHETTI, L.; FREIRA, I. M. (Org.). **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. Campinas: Papyrus, 1998.

WOLFFENBÜTTEL, A. **O que é? – Índice de Gini**. Brasília: Ipea. 2004. Ano 1, Edição

4. Disponível em:
http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2048:catid=28&Itemid=23. Acesso em: 05 jul. 2016

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994.

VIZIM, M. **Avanços e impasses nas políticas públicas de inclusão social de Diadema.** 2009. 221 f. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009

APÊNDICE A

IDENTIFICAÇÃO MATERIAL	DESCRIÇÃO
Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jontiem/Tailândia, 1990.	Documento elaborado durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que fornece definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, estabelecendo compromissos mundiais. Garantindo conhecimentos básicos à vida digna visando uma sociedade mais humana e mais justa.
Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.	A Declaração de Salamanca aponta princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Apresenta propostas, direções e recomendações para um novo pensar em educação especial.
Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Convenção de Guatemala de 28 de maio de 1999. A Convenção de Guatemala foi promulgada pelo Decreto nº 3.956/61.	Prevê a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência e o favorecimento da sua integração na sociedade, defini a discriminação.
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2009	Estabelece que os Estados Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Determina também que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral; e que as crianças com deficiência tenham acesso ao ensino fundamental gratuito e compulsório. Brasil é signatário.

IDENTIFICAÇÃO MATERIAL	DESCRIÇÃO
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 4.024, DE 20 DEZEMBRO DE 1961.	Primeira Lei que regulamentou o sistema educacional brasileiro. Encontramos como termo da época na lei a designação de “educação para os excepcionais”. O atendimento oferecido ao aluno com deficiência deveria se enquadrar no que fosse possível ao sistema geral de ensino.
Lei n. 4169, de 4 de dezembro de 1962	Oficializa as convenções Braille para uso da escrita e leitura de cegos e o Código de Contrações e Abreviatura Braille.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 5.692, DE 11 de Agosto de 1971.	Altera a lei anterior mudando a forma de tratamento dirigido ao aluno com deficiência através de “tratamento especial”.
Lei n. 7.044 de 18 de outubro de 1982	Alterou o dispositivo da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, referente a profissionalização do ensino de 2º grau. Instituiu currículo com base comum e uma parte diversificada, abordou diferenças individuais serem levadas como critério para garantir aprendizagem.
Lei n. 7.405, de 12 de novembro de 1985	Torna obrigatório a colocação do símbolo internacional de acesso em todos os locais e serviços que permitam sua utilização por pessoas portadoras de deficiência.
CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988.	Conjunto de leis, normas e regras de um país. A Constituição regula e organiza o funcionamento do

	<p>Estado. Estabelece como objetivo promover o bem de todos, sem preconceito. Artigo 205. Educação como Direito de Todos</p> <p>Artigo 206, Inciso I. Igualdade de condições de acesso e permanência</p> <p>Artigo 208. Oferta do Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.</p>
Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989	Lei que estabelece apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social. Institui a tutela de jurisdicional de interesses coletivos ou difusos e disciplina a atuação do Ministério Público, definindo crimes e outras providências.
Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e Adolescente	Lei de proteção integral à Criança e ao Adolescente. Marco regulatório dos direitos humanos. Reafirmou que nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Garantiu o Atendimento Especializado as “crianças e adolescente portadores de deficiência”.
Lei Nº. 8160, de 8 de janeiro de 1991	Dispõe sobre a caracterização de símbolos que permitam a identificação de pessoas portadoras de deficiência auditiva.
Lei Nº.8742, de 7 de dezembro de 1993.	Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Destaca provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado

	de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas.
Lei Nº.8.899, de 29 de junho de 1994	Concede passe livre às pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual.
Política Nacional de Educação Especial – educação especial: um direito assegurado, 1994.	Apresenta os marcos filosóficos, políticos, legais e da pedagogia, definindo diretrizes para os sistemas de ensino. Essas diretrizes deveriam ser traduzidas em políticas educacionais que produzam o deslocamento de ações e incidam nos diferentes níveis de ensino, acompanhando os avanços do conhecimento e das lutas sociais, constituindo políticas públicas promotoras do amplo acesso à escolarização
Lei Nº. 8.989, de 24 de fevereiro de 1995	Dispõe sobre a Isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados – IPI, na aquisição de automóveis para utilização de pessoas com deficiência ou passageiros.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Essa lei deu especial atenção aos “estudantes com necessidades especiais” devido: <ul style="list-style-type: none"> • Obrigatoriedade da oferta de atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; • Transversalidade em todos os níveis, etapas e modalidades;

	<ul style="list-style-type: none"> • Preferencialmente na rede regular de ensino. <p>Destaque artigos de 58 a 60.</p>
Lei nº. 10.048/2000, de 8 de novembro de 2000.	Dá prioridade de atendimento às pessoas especificadas, destacando o atendimento prioritário a pessoa portadora de deficiência.
Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
Lei Nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação - PNE	Chama atenção que o avanço da década da educação seria a construção de escolas inclusivas que atendessem a diversidade humana.
Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas de institucionalização de seu uso e difusão. Inclui disciplina de Libras nos currículos de formação de professores e de fonoaudiologia.
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	<p>Plano Nacional de Direitos Humanos é de 1996, com revisão e ampliação em 2002, em 2006 o plano foi, então, reformulado de acordo com as sugestões e lançado um novo PNEDH em 2006, em parceria com a UNESCO.</p> <p>Seu objetivo é fomentar, no currículo da educação básica temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que</p>

	viabilizem a inclusão, acesso e permanência na educação.
Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. 2007	Traz a temática acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para atendimento educacional especializado.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008	Traz as diretrizes que fundamentam a política pública voltada a inclusão escolar do aluno com deficiência.
Lei Nº. 12.764, de 27 de dezembro de 2012	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista também altera o parágrafo 3 do Artigo 98 da Lei Nº. 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

IDENTIFICAÇÃO MATERIAL	DESCRIÇÃO
Decreto Nº.42.728/57, de dezembro de 1957.	Institui a Campanha Nacional para Educação do Surdo.
Decreto Nº.72.425, de junho de 1973.	Criação junto ao Ministério da Educação, do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, com finalidade de promover, em todo território nacional a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais.

Decreto Nº.914, de 6 de setembro de 1993	Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiências, revogado pelo Decreto Nº.3.298, de 1999.
Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.	Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.
Decreto nº. 10.172/2001, de 9 de janeiro de 2001.	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
Decreto Nº 5.296, de 20 de dezembro de 2004.	Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência.
Decreto Nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005	Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Decreto Nº. 186, de 30 de março de 2007	Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.
Decreto Nº. 6.094, de 24 de abril de 2007	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.
Decreto Nº. 6.214 de 26 de setembro de 2007	Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência e ao idoso.
Decreto Nº. 6.215, de 26 de setembro de 2007	Institui o Comitê Gestor de Políticas Públicas de Inclusão das Pessoas com Deficiências que foi revogado pelo Decreto Nº. 7.612/11, Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.
Decreto Nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.	Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.	Dá as Diretrizes para o estabelecimento do Atendimento Educacional Especializado no sistema regular de ensino em escolas públicas e privadas
Decreto Nº 6.949, de agosto de 2009.	Promulga a Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiências e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007
Decreto Nº. 7.612, de 17 de novembro de 2011.	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, com a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo
Aviso circular Nº. 277/MEC/GM, de 8 de maio de 1996.	Trata da adequação estrutural das instituições de nível superior para criar as condições próprias, de forma a possibilitar o acesso e permanência do educando portador de deficiência ao 3º grau.
Parecer CNE/CEB Nº 17, de 3 de julho de 2001	Institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.
Portaria Nº 2.678, de 24 de setembro de 2002	Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional
Resolução n.4, CNB/CEB, 2009	Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica,

	devendo ser oferecido em turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra escola de ensino regular.
--	---

IDENTIFICAÇÃO MATERIAL	DESCRIÇÃO
AMARAL, LÍGIA. Conhecendo a deficiência em companhia de Hércules. São Paulo: Robe, 1995.	Através do uso da mitologia a autora vai apresentando conceitos e trazendo reflexões sobre a deficiência provocando um novo olhar para estigmas e abordagens aparentemente isentas de preconceito, mas que produzem a exclusão e a permanência de um ideal de homem que não responde a sociedade contemporânea de forma efetiva.
ARANHA, Maria Salete Fábio. Inclusão social e municipalização. In: Novas Diretrizes da Educação Especial. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, 2001.	A autora discute a inclusão social da pessoa com deficiência como movimento no contexto da esfera municipal, tendo como base a evolução e quebra dos paradigmas da institucionalização, serviço e de suporte. No percurso de seu texto é possível ver os ganhos para essa parcela devido à proximidade do poder local.
ARANTES, Valéria Amorim (org.); MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão Escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.	A autora e pesquisadora da área através de um percurso na legislação vai abordando a temática da inclusão fazendo um balanço dos ganhos reais, das necessidades e da adoção de ações mais firmes para que efetivamente a inclusão se efetive em ganhos para a pessoa com deficiências em relação ao acesso, permanência e terminalidade.
BATISTA, C. R., et alii. (Org.) Educação Especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.	Uma coletânea de texto que tratam da educação inclusiva na atualidade abrangendo desde a política educacional inclusiva a prática escolar do docente.

CARVALHO, Rosita Edler. A Nova LDB e a Educação Especial . Rio de Janeiro: WVA, 1997	A professora Rosita navega na LDB refletindo em seus pressupostos em relação ao professor e aluno.
FREITAS, Marcos Cezar (org.). A produção social da identidade do anormal . São Paulo, Cortez, 2001, p.163-185.	O livro aborda a questão da diferença social e diversidade como a batuta que rege a nova ordem social poutando leis tanto nacionais como internacionais. O objetivo é criar uma cultura de promoção de identidade do deficiente rompendo com a hegemonia que definida por concepção excludentes.
RESENDE, A.P.C; VITAL, F.M.P. A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada . Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.	Obra que trata sobre a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiências com artigos escritos por vários autores com deficiência. Sua leitura possibilita conhecer a Convenção.
PRIETO, Rosângela Gavioli. Política Educacional do Município de São Paulo : estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, no período de 1986 a 1996. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.	A tese abrange o período de 1986 a 1996 tendo a análise documental e de conteúdos legais e documentos oficiais com o objetivo de verificar os propósitos dos mesmos em relação ao Atendimento Educacional. Um material rico em Reflexões sobre intenções e concepções presente tanto em arcabouços legais quanto em diretrizes para educação da pessoa com deficiência.