

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO – OESTE, UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

ILSON JOSÉ PEREIRA DA LUZ

**IMPLANTAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO
BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO
ESTADO DO PARANÁ**

**IRATI
2018**

ILSON JOSÉ PEREIRA DA LUZ

IMPLANTAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO
PARANÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste UNICENTRO para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Políticas, História e Organização da Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marisa Schneckenberg

IRATI
2018

II

Ficha elaborada pela Biblioteca da Unicentro-Guarapuava, Campus Santa Cruz Bibliotecária
Responsável: Vânia Jacó da Silva, CRB 1544-9

Luz, Ilson José Pereira da

L979i Implantação e gestão da escola de educação básica na modalidade de
Educação Especial no Estado do Paraná / Ilson José Pereira da Luz.–
Irati: Unicentro, 2018.
xi, 107 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste,
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Centro de
Ciências Humanas, Letras e Artes; Linha de Pesquisa: Políticas
Educativas, História e Organização da Educação; área de concentração:
Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marisa Schneckenberg;

Banca examinadora: Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz, Profa. Dra.
Sandra Salete de Camargo Silva.

ILSON JOSÉ PEREIRA DA LUZ

IMPLANTAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO
PARANÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste UNICENTRO para obtenção do título de Mestre.

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida e aprovada pela Banca Examinadora em: 25/08/2018

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Marisa Schneckenberg (orientadora)
UNICENTRO

Prof^a. Dr^a. Sandra Salete de Camargo Silva
UNESPAR

Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz UNICENTRO

*A minha esposa Iliane, pelo apoio,
amor e companheirismo.
Aos meus filhos Laiane, Otávio Augusto
e Tomás, com vocês aprendo a ser
mais humano a cada dia*

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Marisa Schneckenberg, por ter me recebido no Programa de Mestrado em Educação da UNICENTRO, compreendendo minhas limitações e valorizando cada esforço. Agradeço, também, por sua dedicação, seu compromisso e, principalmente, por sua sabedoria em cobrar quando era necessário, o que fez com que eu também acreditasse na produção dessa pesquisa;

Aos professores Gilmar de Carvalho Cruz, Sandra Salete de Camargo Silva e Silvia Christina de Oliveira Madrid, pelas valiosas sugestões no momento da qualificação, as quais contribuíram com o processo de evolução deste trabalho;

A todos os meus familiares, por me incentivarem, ajudarem e compreenderem minhas ausências;

Às amigas e diretoras, Fabiana e Claudimira, por compreender minhas ausências e trocas de horário de trabalho nas escolas, além de me incentivarem nos momentos mais intensos dessa caminhada;

Aos professores do PPGE/UNICENTRO: Michelle Fernandes Lima, Adair Angelo Dalarosa, Cibele Krause Lemke, Khaled Omar Mohamad El Tassa, pelos ensinamentos, apoio e estímulo em disciplinas ministradas;

Às Diretoras das Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, às Coordenadoras Pedagógicas e às professoras das escolas que me receberam com respeito, mostrando-se dispostas a me ajudar;

E a todas as pessoas que cruzaram o meu caminho e que, apesar de não serem aqui citadas explicitamente, contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

Como cada realidade é específica, cabe aos agentes de cada campo pensar sobre se e qual mudança desejam, e nos encaminhamentos necessários para construí-la.

Nadia G. Gonçalves

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento educacional Especializado
APAE	Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
BM	Banco Mundial
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CEE	Conselho Estadual de Educação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CF	Constituição Federal
COJ	Centro de Orientação Juvenil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FEDAPAE/PR	Federação das APAEs do Paraná
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo Nacional de Manutenção e de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MEC/SEESP	Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial
MEC/INEP	Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
NARC	National Association For Retardel Children
NRE	Núcleo Regional de Educação
SEED/PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SERE	Sistema Estadual de Registro Escolar
SEED/DEIN	Secretaria Estadual de Educação/Departamento de Educação/Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONGs	Organizações não governamentais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
PUC/PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste

RESUMO

LUZ, Iلسon José Pereira da. *Implantação e Gestão da Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial no Estado do Paraná*. 2018. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2018.

Este estudo analisou a gestão da Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial a partir do contexto da prática. A pesquisa teve como intenção verificar como as ações da referida gestão estavam sendo tencionados pelos demais contextos que englobam as políticas educacionais voltadas à Educação Especial. Neste sentido, analisamos os contextos que influenciaram a criação da Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial no Estado do Paraná. Fundamentamos a pesquisa na abordagem do ciclo de políticas, baseando-nos em estudos de Ball (2011 e 2014) e Mainardes (2006 e 2009). Utilizamos como referência os estudos de Bourdieu (2011 e 2014), os quais fundamentam a concepção de Estado e as representações sociais; os estudos sobre as políticas educacionais, referentes à Educação Especial, nos baseamos nas ideias de Carvalho (2010), Fernandes (2006), Jannuzzi (2012), e Mazzotta (2011); os aspectos da educação especial e o movimento Apaeano foram embasados em estudos de Campos (2010) e Salaberry (2007) na área da gestão escolar e as concepções de gestão foram norteados pelas contribuições de Paro (2000, 2003 e 2016) e Dourado (2006); os aspectos relativos à implantação da Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial foram embasados a partir dos estudos de Joslin (2012), Salles (2013) e Piaia (2016). Objetivando uma análise mais ampla, esta pesquisa envolveu um estudo do PNEEPEI (2008), em referenciais oficiais, a fim de apresentar sua genealogia, finalidade e princípios. Consideramos a política que tencionou o Estado do Paraná a elaborar sua proposta de Educação Especial, criando a Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial. Por fim, pesquisamos a implementação da Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial no Estado do Paraná no micro contexto, onde realizamos entrevistas semiestruturada com as Diretoras, Coordenadoras Pedagógicas e professoras de duas escolas da rede estadual que ofertam Educação Especial. Os resultados da investigação no contexto da prática nos apontaram que a política de Educação Especial implementada no estado do Paraná vem ao encontro dos anseios da gestão das escolas. Assim, a política de Educação Especial funde-se com o contexto da prática, pois a educação especial no Paraná historicamente foi atendida pelas APAEs. Portanto, a política implantada nas escolas de educação especial representa uma oportunidade de execução de uma política planejada pelo governo estadual que, por vezes, assume um caráter assistencial, porém, predomina como sendo de um suporte financeiro e pedagógico para a oferta da educação especial na perspectiva educação inclusiva responsável. O principal desafio apontado pela gestão escolar na execução da referida política foi no âmbito pedagógico, em que o currículo formal passou a ser exigido. Desta forma, com a hegemonia nas tomadas decisões políticas referentes a política de inclusão as Instituições Filantrópicas no Estado do Paraná passam a gerir os recursos fortalecendo seu poder político.

PALAVRAS-CHAVE: Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial; Gestão escolar e Inclusão Responsável.

ABSTRACT

LUZ, Ilson José Pereira da. *Implantação e Gestão da Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial no Estado do Paraná*. 2018. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2018.

This study analyzes the management of the School of Basic Education in the Special Education modality from the context of the practice. The research intends to verify how the actions of the management are intended by the other contexts that encompass the educational policies directed to the special education. In this sense, we analyze the contexts that influenced the creation of the School of Basic Education in the Special Education modality in the State of Paraná. We base our research in the approach to the policy cycle incarcerated on studies by Ball (2011 and 2014) and Mainardes (2006 and 2009). We use as reference the studies of Bourdieu (2011 and 2014), which base the conception of State and social representations; the studies on education policies regarding special education are based on the ideas of Carvalho (2010), Fernandes (2006), Jannuzzi (2012), and Mazzotta (2011), aspects of special education and the Apaeano movement were based in studies of Campos (2010) and Salaberry (2007) in the area of school management and management conceptions were guided by Paro's contributions (2000, 2003 and 2016) and Dourado (2006), the aspects related to the implementation of the School of Basic Education in the Special Education modality were based on the studies of Joslin (2012), Salles 2013), and Piaia (2016). Aiming for a more comprehensive analysis of a study of PNEEPEI (2008), in references is to present their genealogy, principles and their purpose. We consider the policy of the State of Paraná, a specialty of special education, creating a School of Basic Education of Special Education. Through a methodology of basic and special teaching, based on the pedagogical practices and teachers of two schools of the state special education network. Finally, we investigated the implementation of the School of Basic Education in the Special Education modality in the State of Paraná at the micro context, where we conducted semi-structured interviews with the Directors, Pedagogical Coordinators and teachers of two schools of the state network that offer special education. The results of the research in the context of the practice pointed out that the special education policy implemented in the state of Paraná meets the aspirations of the management of schools. The results of the research in the context of the practice pointed out that the special education policy implemented in the state of Paraná meets the expectations of school management. Thus the policy of special education is based on the context of the practice, since special education in Paraná has historically been attended by the APAEs. Thus, the policy implemented in special education schools represents an opportunity to carry out a policy, planned by the state government, which sometimes assumes an assistance character, but predominates as being of a financial and pedagogical support for the offer of special education in the perspective of inclusive education. Thus, with the hegemony in making political decisions regarding the inclusion policy, the Philanthropic Institutions in the State of Paraná begin to manage resources by strengthening their political power.

KEY WORDS: School of Basic Education in the Special Education modality; School management and Responsible Inclusion

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 PROCEDIMENTOS	
METODOLÓGICOS.....	18
1.1 CICLOS DE POLÍTICAS: UMA FERRAMENTA TEÓRICO - METODOLÓGICA.....	18
2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	23
2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	24
2.2 APAE E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	28
3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	40
3.1 MARCOS INTERNACIONAIS E NACIONAIS.....	41
3.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO ESTADO DO PARANÁ.....	47
3.3 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	56
4 A EFETIVAÇÃO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS VOZES DOS GESTORES, DA EQUIPE PEDAGÓGICA E DOS PROFESSORES.....	61
4.1 A COMPLEXIDADE DO FAZER PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	64
4.2 O CONHECIMENTO DAS POLÍTICAS INCLUSIVAS NAS VOZES DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	68
4.3 DIFERENTES CONCEITOS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA PRÁTICA.....	71
4.4 APAE E A GESTÃO COMPARTILHADA.....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS.....	87
ANEXOS.....	96
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	96
ANEXO B - Roteiro para Entrevista Professores e Pedagogo.....	102
ANEXO C - Roteiro para Entrevista ao Diretor da Escola.....	104
ANEXO D - RESOLUÇÃO n.º 3.600/2011 – GS/SEED.....	106

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem sua genealogia no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - PPGE - da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO/PR, na linha de pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação. Nele contemplam-se anseios e angústias partilhadas sobre a educação do próprio pesquisador, pois estão reunidos, nesta pesquisa, fragmentos das experiências profissionais, acadêmicas e pessoais, que foram sendo sedimentadas no decorrer dos anos enquanto professor de Educação Especial e outras tantas marcas de suas vivências, de seu cotidiano, as quais vêm suscitando inquietações.

Experimentar num período curto, todavia, intenso de formação que um Curso de Pós- Graduação - Mestrado proporciona, desestabiliza, destrói as certezas cristalizadas. Torna-se provocador ao possibilitar a pluralidade de ideias e leva à compreensão da complexidade que é tornar-se pesquisador. Iniciar este processo é admitir um caminho sem volta em busca do conhecimento e da compreensão de si mesmo no mundo.

Assim, esta pesquisa buscou explicitar as tensões geradas pelas Políticas de Inclusão do Governo Federal versus a Política Inclusiva do Governo do Estado do Paraná. Tomamos por base da análise o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, elaborada pelo Governo Federal em 2008 e a Resolução nº 3.600/ 2011-GS/SEED proposta pelo Governo do Estado do Paraná. O interesse pela temática da Educação Especial e seus embates surgiu devido à atuação do pesquisador como professor de uma Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial (APAE¹), no Município de Bituruna – PR. Assim, pôde-se acompanhar as implicações da Resolução nº 3.600/2011 – GS/SEED, que transformou as APAEs do Estado do Paraná em Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial. Esta resolução faz emergir alguns questionamentos como: Antes da referida Lei, não éramos professores, já que as

¹No Estado do Paraná a maioria das Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial são administradas por uma Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais e são comumente conhecidas como APAEs.

APAEs não eram consideradas escolas?; ou a Lei veio apenas para dar legitimidade formal ao trabalho executado nas Escolas de Educação Especial?

Com o desenrolar dos primeiros estudos voltados à pesquisa, deparamo-nos com novos elementos que direcionaram o estudo para a investigação da transformação das Escolas de Educação Especial (APAEs), no Estado do Paraná, em Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, sob a responsabilidade do Estado. Entretanto, ainda suscitam pesquisas sobre a temática, pois cabe investigar qual seria a função da Escola de Educação Especial no processo de Inclusão da pessoa com deficiência².

Durante as várias leituras sobre a temática, elencamos a Resolução nº 3.600/2011 – GS/SEED que poderia ser uma resposta à Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a qual, por meio de seu arcabouço teórico, privilegia a inclusão total por meio de seus discursos.

O objeto desta pesquisa foi sendo reformulado durante a análise documental, quando nos deparávamos com discursos aparentemente dissonantes entre a Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR) e o Ministério da Educação e da Cultura (MEC), em relação à perspectiva da inclusão do aluno com deficiência na sala de aula comum.

A História da Educação nos aponta várias possibilidades de compreendermos a educação formal a partir da implantação de políticas públicas educacionais. O Estado assume a educação como sua responsabilidade formal, a partir da década de 1930, porém, uma grande parcela da população se encontrava fora da Escola. Dentre os excluídos do processo educacional achavam-se as pessoas com deficiências. De acordo com revista da APAE BRASIL (2014), apenas em 1954, com a vinda para o Brasil de uma família americana que possuía uma menina com Síndrome de Down, é que se funda, nos moldes das Instituições existentes nos EUA, a primeira instituição (APAE) voltada para o atendimento educacional das pessoas com deficiência mental no País.

² Esta clareza conceitual com relação ao tipo de aluno que deve frequentar a Escola Especial ainda não está clara para os atores que frequentam o cotidiano de uma Escola de Educação Especial.

Desde então, sempre tivemos um sistema paralelo de ensino, que atende um alunado específico, o qual chamamos de especial³. Esse campo educacional surgiu para amenizar algumas lacunas deixadas pelo Estado ao longo de seu processo de constituição, dentre elas, segundo Meletti (2007, p.01), destacam-se:

1) o afastamento do Estado em relação às questões educacionais da pessoa com deficiência mental; 2) a legitimação de instituições especiais como o âmbito educacional mais adequado para educá-la; e 3) a transferência da responsabilidade da educação desta população para o setor privado, especialmente para aquele de caráter filantrópico.

Assim a sociedade civil organizou-se e proveu, muitas vezes com o auxílio ainda que pífio do Estado, a educação desta parcela populacional. Entretanto, nas últimas três décadas o Estado foi incorporando, a partir de pressões de Organismos Internacionais⁴, todo os alunos na rede comum de ensino.

Com isso, surgem vários embates entre o Sistema de Ensino Comum e o Sistema de Ensino Paralelo, sendo o cume deste embate a publicação, em 2008, da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Segundo esse documento, pretendia-se que os alunos fossem incorporados à rede comum de ensino, a partir da perspectiva de inclusão total. Houve forte reação por parte das Federações das APAEs (sistema de ensino paralelo) e, especificamente, no Paraná, as Escolas de Educação Especial (APAEs), por meio da Resolução nº 3.600 – GS/SEED, de 22 de julho de 2011, foram incorporadas ao sistema de ensino provido pelo Estado, tornando-se oficialmente Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial.

Apesar de as políticas desenvolvidas nos últimos anos, em nível de Governo Federal, optarem por pressupostos teóricos da inclusão total, no Estado do Paraná optou-se pela manutenção do sistema paralelo de ensino, por meio da Resolução nº

³ Referimo-nos a alunos especiais como sendo sinônimo de pessoas com deficiência, conforme Portaria do SEDH nº 2.344 de 03 de novembro de 2010. E segundo a Recomendação nº 1, de 24 de abril de 2014, do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, (CONADE) que a atual nomenclatura convencionada pela ONU e adotada pelo Brasil referente a “deficiente” é Pessoa com Deficiência e não Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais, em virtude desta última expressão abranger um universo maior de pessoas.

⁴ Entendemos por Organismos Internacionais instituições que exercem um peso primordial no cerne das relações geopolíticas e disputas pelo poder.

3.600 – GS/SEED, sendo esse sistema incorporado à rede pública de Ensino desse Estado.

O movimento de incorporação das Escolas de Educação Especial (APAEs) no sistema de ensino comum ocasionou um desconforto e impeliu seus atores a romper com práticas cristalizadas no interior da Escola de Educação Especial, pois a Secretaria de Estado da Educação (SEED) passou a nortear desde então suas ações. Diante desta tensão, procuramos investigar o que mudou na estrutura da Escola de educação especial?; Qual o posicionamento da Gestão Escolar e dos professores perante esta mudança?; Quais avanços e retrocessos ocorreram na Escola de Educação Especial a partir de então?

Pretendemos analisar quais mudanças ocorreram, no âmbito da gestão nas Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, depois da incorporação ao sistema de ensino paranaense nos Municípios de General Carneiro e União da Vitória - PR. A escolha das Escolas a serem pesquisadas se deu a partir dos critérios de tamanho da instituição e de sua complexidade na gestão, devido ao seu público diverso. Sendo uma a maior Escola da Regional⁵ de União da Vitória e a segunda possui um porte mediano.

Ou seja, diante da perspectiva de investigar a Gestão nas Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, elencamos as influências dos Organismos Internacionais nas definições das Políticas Educacionais, na perspectiva da inclusão em nível Federal e Estadual, bem como explicitamos os conceitos e as concepções presentes nas políticas de Educação, na Perspectiva Inclusiva, no sentido de se verificarem as dissonâncias ou as concordâncias entre o Governo Federal e o Governo Estadual do Paraná.

Despreocupados com a ambição de esgotar as abordagens sobre o assunto, procuramos clarificar o posicionamento epistemológico e metodológico adotado nesta pesquisa na análise de políticas educacionais, seguindo o aporte teórico-metodológico da abordagem do ciclo de políticas, proposto por Stephen Ball (2011; 2014) e seus colaboradores, enquanto método utilizado para investigar e teorizar as políticas, objeto de pesquisa deste estudo.

⁵A Federação das APAEs do Paraná se divide em 30 Regionais, na qual estão distribuídas as 330 APAEs existentes neste Estado.

Portanto, a reflexão sobre as bases epistemológicas que orientam a pesquisa nos é muito útil, devido ao campo de pesquisa em educação no Brasil ser relativamente novo e não possuir uma base epistemológica consistente. Como enfoca Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 143), “Tanto no cenário nacional quanto internacional a pesquisa sobre políticas educacionais vem se constituindo em um campo de investigação distinto e em permanente busca de consolidação.” É premente que o pesquisador tenha clareza de suas bases epistemológicas ao se posicionar em sua pesquisa, pois, conforme Tello (2012, p.57),

Entendemos por perspectiva epistemológica, no caso da investigação de políticas em educação, como em metodologia da pesquisa chamada de Teoria Geral, como aponta Glaser e Strauss (1967), ou seja, a visão de mundo que o pesquisador assume para orientar a pesquisa. (tradução nossa)

Desta forma, a pesquisa foge ao padrão positivista de neutralidade pois, ao delimitar seu objeto de investigação, o pesquisador já se posiciona e abandona a isenção. Ao analisar seu objeto, o pesquisador deve ter clareza das fontes que utiliza. Segundo Tello (2012, p. 57), “Neste sentido o posicionamento epistemológico se converte em posicionamento político do investigador.” (tradução nossa). Portanto, seu posicionamento epistemológico está imbricado sobre como ele percebe a realidade. Deste modo, devemos ter clareza dos vários posicionamentos, pois Mainardes, Ferreira e Tello (2011) nos chamam a atenção ao fazerem distinção entre a análise para políticas e análise de políticas. A análise para políticas estaria voltada para resolução de problemas públicos e as prioridades dos gestores. Faz uso de especialistas chamados de “analistas simbólicos”, como enfocam esses mesmos autores (2011, p. 147):

Os chamados analistas políticos vincularam-se, sobretudo, a agências governamentais ou a organizações privadas, enquanto o trabalho dos pesquisadores de políticas vinculou-se a tarefas acadêmico-profissionais nas universidades ou centro de pesquisas.

Ainda conforme Mainardes, Ferreira e Tello (2011), esses profissionais ligados diretamente às empresas de consultoria interferem diretamente nas formulações das políticas públicas educacionais, identificando problemas e propondo soluções ao nível da gestão. Porém, esta abordagem tem sofrido fortes críticas, dentre elas, a de Tenti Fanfani (apud Mainardes, Ferreira e Tello, 2011, p. 150) a qual assinala que, “além dos impactos efetivos sobre os processos

decisórios, na maioria das vezes se trata de trabalhos feitos para legitimar políticas utilizando para isso o poder e a autoridade da ciência.” Esta compreensão auxilia os pesquisadores em suas análises, no sentido de pensar quais propósitos estão subliminares em uma política pública.

Esta pesquisa, que tem como intuito compreender a Gestão nas Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, desenvolveu-se em duas Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial vinculadas ao Núcleo de Educação de União da Vitória/PR (NRE/UV/PR), sendo uma na Cidade de União da Vitória – PR, outra na Cidade de General Carneiro –PR. Os sujeitos participantes da pesquisa serão 8 (oito) no total, sendo 1 (um) diretor, 1 (um) pedagogo e 2 (dois) professores de cada instituição, sendo que, para cada um será realizada uma entrevista semiestruturada. O critério utilizado para a escolha das escolas está embasado no quesito quantitativo de tamanho, sendo a Escola localizada em União da Vitória a maior do NRE/UV/PR e a de General Carneiro uma das menores pertencentes ao NRE/UV/PR. A pesquisa seguiu todos os trâmites legais, sendo aprovada pelo Comitê de Ética via Plataforma Brasil.

Este estudo está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos, abordando os conceitos fundamentais da abordagem do ciclo de políticas: contexto da influência, contexto da produção do texto e o contexto da prática. No segundo, abordamos os primeiros movimentos voltados ao atendimento das Pessoas com Deficiências no Brasil. Também presentes, neste capítulo, as abordagens propostas, segundo Campos (2010), por Helena Antipoff, e a criação do Movimento Apaeano no Brasil. Apresentamos, no terceiro capítulo, as Influências dos Organismos Internacionais nas formulações de Políticas Públicas no âmbito educacional. Debates também as Políticas de Inclusão propostas no âmbito do Governo Federal e seus desdobramentos no Estado do Paraná, articulando com a nova configuração das Escolas de Educação Especial nesse Estado. Por fim, no quarto capítulo, procuramos discutir o que mudou nas Escolas de Educação Especial após a Resolução nº 3.600 – GS/SEED, nas vozes dos atores do processo de implantação da referida Política no âmbito da Educação Pública.

1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para melhor compreendermos a implantação da Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, por meio de uma política de Estado, abordamos neste capítulo os contextos de influência, da produção do texto e o contexto da prática, evidenciando que os lugares onde as discussões foram travadas demonstram os interesses dos envolvidos na efetivação da política elencada.

1.1 CICLOS DE POLÍTICAS: UMA FERRAMENTA TEÓRICO – METODOLÓGICA

Consideramos o ciclo de políticas uma abordagem que se aplica além da teoria. Devemos considerar que as articulações entre o macro e o micro contexto estão entrelaçadas no sistema educacional, devendo ser consideradas para se estabelecer um olhar entre os grupos de interesses e a escola, aqui considerada a Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, onde se efetiva a política. O pesquisador, que pretende investigar seu objeto, apropriando-se da metodologia proposta pelo ciclo de políticas, deve ter como relevância o contexto da prática, pois se debruçará com maior afinco na tradução e interpretação suscitadas pelo contexto da produção do texto. Após a implantação de uma política, desencadeia-se um processo transitório de compreensão pelos atores envolvidos no cotidiano da escola.

Diante da implantação da política aventada, cabe relatarmos as articulações nos processos de decisão, pois o novo traz em seu bojo muitas dúvidas referentes a suas normatizações. Emergem inúmeros desafios no contexto da prática que, algumas vezes, viram verdadeiros embates, pois é no chão da escola que a política educacional, caracterizada no contexto da produção do texto, torna-se mais nítida e os discursos proferidos e os textos legais produzidos se revelam com suas intenções mais latentes.

Os discursos que legitimam uma determinada política são relacionados pois, segundo Ball (2011, p. 38), “A “abordagem da trajetória” capta as formas pelas quais as políticas evoluem, se modificam e decaem ao longo do tempo e do espaço, assim como as suas incoerências”. Muitas vezes, na arena política, há vários grupos de interesses. Portanto, quando não há unidade destes grupos políticos, os discursos

não se legitimam, devido aos interesses divergentes dos grupos que sustentam a ideologia para a implantação das políticas.

O ciclo de políticas foi proposto por Stephen Ball e Richard Bowe, em 1992. Segundo Mainardes (2006, p.40), “introduzindo a noção de um ciclo contínuo construído por três arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso”, pois, ao se implementarem as políticas educacionais, entram em conflito os objetivos governamentais e as intencionalidades particulares de cada instituição escolar.

No entanto, como enfoca Mainardes (2006), os autores não ficaram satisfeitos com essa formulação inicial, ao colocar um método de forma estanque, que continha três fases distintas, as quais impunham ao pesquisador uma camisa de força, uma rigidez que os autores não desejavam empregar. Na disputa pela hegemonia do campo⁶, há vários elementos de luta nas políticas educacionais que não são evidentes. E a proposta inicial do ciclo, de forma estanque, ao separar a concepção da aplicação da política, não fornece elementos para o desvendamento das intenções do gestor em propor uma política. Assim, conforme Mainardes (2006, p. 50),

Os autores propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares.

No contexto de influência inicia-se o embate para se legitimar uma política, dentre os vários grupos que disputam a hegemonia em um governo. Os discursos são minuciosamente construídos, visando à determinada política educacional. Conforme Mainardes (2006, p. 51), “Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo.” Todo este arcabouço teórico é construído para legitimar a política proposta. Porém, esta política, na maioria das vezes, é influenciada por um processo global, que define as

⁶Para Thiry-Cherques (2006), o social é constituído por campos, (p. ex. educação, política, economia) que possuem uma lógica própria e mantêm uma estrutura que constrange os agentes neles envolvidos. É um campo de lutas, em que esses agentes atuam conforme seu posicionamento dentro do campo, mantendo ou mudando sua estrutura. O que demarca a existência de um campo são seus interesses específicos e as aquisições econômicas e psicológicas que ele solicita de cada agente, dotado de um *habitus* e as instituições nele inseridas.

políticas locais. Agências internacionais, tais como, BM, FMI, UNESCO, OCDE⁷, segundo Mainardes (2006, p. 52), “exercem influências sobre o processo de criação de políticas nacionais. Tais influências, no entanto, são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação”. Há indicativos, no caso brasileiro, de se legitimarem as políticas escolares inclusivas a partir do aporte teórico delineado pelos Organismos Internacionais, e, em alguns casos, não readequando as políticas às bases materiais vigentes. Como é o caso do tensionamento por uma inclusão radical dos alunos com deficiências nas salas de aulas comuns, proposta pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008.

O contexto de produção do texto já efetiva um discurso hegemônico, expressando suas intenções, limitações materiais e possibilidades. Entretanto, Mainardes (2006, p.52) nos lembra que:

Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção.

Os textos nunca são neutros, por serem resultados de acordos, de representações de mundo que perpassam o texto e as vozes a serem ouvidas no texto permitem relacionar com a autoridade que os legitima. Conforme Mainardes; Ferreira; e Tello (2011, p. 157), “Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas, e a sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política”.

Entender este processo é imprescindível ao se investigarem as políticas educacionais para não se equivocar ao se pesquisarem certos elementos que compõem as políticas educacionais. Mainardes; Ferreira; e Tello (2011, p. 157) afirmam que: “[...] a análise de documentos de políticas não é algo simples, mas demanda pesquisadores capazes de identificar ideologias, interesses, conceitos empregados, embates envolvidos no processo, e vozes presentes e ausentes, entre outros aspectos.” Neste contexto, pretendemos analisar alguns documentos, como: a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e a

⁷Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico.

Resolução nº 3.600/2011 – GS/SEED, a qual percorre um caminho inverso à política elencada pelo Governo Federal. Para que isto ocorra, com maior fidedignidade, foi necessário considerarmos os movimentos efetivados pelos grupos de interesse no contexto da produção do texto. Segundo Salles (2013), a própria SEED/DEEIN, os NREs⁸, as Escolas de Educação Especial e a Federação Estadual das APAEs do Paraná (FEDAPAE) realizaram um esforço conjunto para transformar as Escolas Especiais em Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial.

Entretanto, é no contexto da prática que se efetiva a política de fato. Neste contexto se realiza o que foi pensado enquanto política, pois é na vivência do cotidiano da escola que a tensão provocada pela política se evidencia. É importante ressaltarmos o que Ball indica em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009, p. 305):

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de *atuação*, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa.

De acordo com esses mesmo autores (2009), Ball recusa a linearidade da implementação das políticas, ao focar um papel importante dos sujeitos que executam as políticas, levando em consideração o que Bourdieu (2011) chama de *habitus*⁹, como internalização dos condicionantes históricos, vividos ao longo de sua

⁸Secretaria de Estado da Educação/ Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional, Núcleos Regionais de Educação.

⁹ Segundo Gonçalves, N. G. ; Gonçalves, S. A. (2010), Bourdieu recorre ao conceito aristotélico-tomista de *habitus* para escapar do estruturalismo. Assim a noção evolui dentro da obra de Bourdieu, passando de uma visão mais determinista como a apresentada em *A reprodução* para uma noção mais aberta onde valoriza a ação e a autonomia dos agentes. Desta forma o *habitus* é ao mesmo tempo coletivo e individual, pois trata de disposições adquiridas a partir das experiências, variando conforme o momento e lugar. São disposições incorporadas provinda de uma necessidade objetiva, embora não sejam produtos de uma aspiração consciente produz estratégias no devir do cotidiano. Neste processo de incorporação o agente cristaliza internamente as estruturas externas do mundo. Uma vez que, as funções sociais são ficções, pois forja-se uma imagem social, por meio das representações, e institui-se as funções sociais que, para serem cumpridas, necessitam da adesão do agente no jogo social. A constituição do *habitus* implica em uma dialética entre ele e as significações percebidas pelo agente, no sentido de que este tenderá a observar na realidade elementos que reconhece e pensa compreender, resultando em práticas que reforçam esta visão de mundo. Desta forma, os efeitos do *habitus* são efetivos e desapercibidos, na medida em que são

história pessoal, sendo que as estruturas sociais encaixam na subjetividade dos sujeitos. Assim, aponta Bowe apud Mainardes (2006, p. 53)

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes.

Esta tendência elenca que as atuações dos sujeitos na execução das políticas acabam atribuindo significados diversos aos postulados que se assentam em uma política pública idealizada. Mainardes e Marcondes (2009, p. 306) apontam que as “Políticas, principalmente as educacionais, são pensadas e em seguida escritas com relação às melhores escolas possíveis (salas de aula, universidade, faculdades), com pouco reconhecimento de variações de contexto, em recursos ou em capacidades locais.”

Desta forma, as condições materiais (escola, número de alunos por turma, hora atividade) e a subjetividade dos atores (profissionais da educação/alunos/pais) envolvidos na implementação das políticas educacionais têm implicações diretas para seu sucesso ou não.

Entretanto, Ball, em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009, p. 304), salienta que “[...] o ciclo de políticas é um *método*. Ele não diz respeito à explicação das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas”. Por meio dessa forma metodológica, pressupõe-se o desvendamento de como as políticas são elaboradas e se correlacionam nas tensões de bastidores. Um dos pontos mais relevantes em se trabalhar com esta abordagem é ter a clareza da impossibilidade de neutralidade do pesquisador.

produzidos pelos agentes, que interiorizam as estruturas. Assim o *habitus* contribui significativamente para a reprodução da ordem social, na medida em que esta não pode se dar sem a adesão, o reconhecimento e mesmo a ação dos agentes e instituições envolvidas, porém este processo se dá de forma sutil, em geral inconsciente por parte dos agentes.

Apesar destas considerações breves sobre o ciclo de políticas, queremos acenar para a possibilidade de dialogarmos acerca da construção de bases epistemológicas em pesquisas educacionais. Para a realização desta pesquisa, foram utilizadas, na coleta de dados, a entrevista semiestruturada, com 1 (um) Diretor (a), 1 (um) Pedagogo (a) e mais 2 (dois) professores (as) de cada instituição, totalizando oito participantes.

2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Desde os primórdios da humanidade até a queda do Império Romano do Ocidente, no século V (d. C.), o conceito filosófico de humanidade era voltado a um corpo perfeito, belo, forte para guerrear e com capacidade retórica para proferir discursos. E apenas os nobres possuíam o poder político e econômico. Estas características lhe conferiam aspectos de cidadania naquele contexto histórico. Por conseguinte, “[...] pessoas que nasciam com deficiências visíveis, como, por exemplo, a falta ou deformação de membros ou a incapacidade de falar ou enxergar, eram relegadas ao abandono e, até mesmo, exterminadas, por não terem valor social.” (FERNANDES, 2016, p. 19) Existem diversos relatos na Literatura sobre como era comum o abandono de crianças deficientes em florestas ou sua execução a morte, atiradas de penhascos.

A partir do século XIV, na Idade Média, essa situação começa a mudar. O extermínio de pessoas com deficiências começa a ser questionado pela Igreja Católica, que passa a influenciar na definição de princípios morais. Baseado no pressuposto teológico de que todos os homens são criaturas de Deus, as pessoas com deficiências passam a ser acolhidas no meio social. Assim, surgem os primeiros abrigos voltados à assistência social desta parcela da população, os quais eram mantidos por esmolas por meio de atos de caridade voltados à salvação das almas.

Com a Revolução Burguesa, mudam-se as relações de poder, passando a baseadas nas relações de produção. Portanto, as questões filosóficas sobre a concepção de humanidade se alteram, pois, segundo Aranha (2013), as ciências da natureza se desenvolvem rapidamente, impondo um novo paradigma calcado nas explicações da ciência a partir do empirismo¹⁰. Desta forma, a genética serve de base para elucidar os distúrbios físicos e intelectuais. Assim, como aponta Fernandes (2006), passou-se a acreditar que a deficiência era uma questão inata, determinada geneticamente, descartando-se a possibilidade de mudança desta situação.

Dessa forma, tem início, muito lentamente, o movimento de integração na sociedade das pessoas com deficiências. E, para que seja integrado, necessita ser

¹⁰ Doutrina filosófica moderna (século XVIII), segundo a qual, o conhecimento procede principalmente da experiência.

educado, dando origem as primeiras tentativas de educar as pessoas com deficiência, tendo como precursor desta forma de educação o médico francês Jean Itard, que não poupou esforços para educar um menino (Victor de Aveyron), considerado selvagem e ineducável, encontrado em uma floresta, convivendo com animais. Apesar de não atingir os objetivos esperados, suas técnicas¹¹ foram adotadas pelas Instituições que acolhiam pessoas com deficiências, dando origem ao movimento de integração que, de acordo com Miranda (2004, p. 02), “fundamentava-se no fato de que a criança deveria ser educada até o limite de sua capacidade.” Deste momento em diante a crença de que a educação influencia significativamente a vida das pessoas passou a abranger as pessoas com deficiências.

Nas últimas décadas do século XIX e início do século XX a psicologia se estabelece como campo de estudo e inicia suas investigações para desvendar a mente humana, contribuindo, assim, para diferenciar, segundo Fernandes (2006), o conceito de deficiência mental como uma condição permanente que afeta o desenvolvimento intelectual do sujeito, do conceito de doença mental, onde o cognitivo fica preservado.

Nesse contexto, são criadas as instituições especializadas no Brasil com forte cunho assistencial, semelhantes às existentes nos países europeus e nos EUA.

2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Conforme Goergen (2012), o modo de pensar e agir com o diferente depende da organização social de modo global e está vinculado à base material de como se organiza a produção. Desse modo, foi possível silenciar completamente o deficiente mental até praticamente a década de 1930, sendo sua educação responsabilidade única da família. As instituições que abarcam a educação das pessoas deficientes surgem no Brasil de forma tímida e estavam estritamente ligadas a sua organização social e dependente de sua base material.

¹¹ Segundo Instituto Itard, as técnicas desenvolvidas por ele podem ser resumidas em: 1º Interesse social; 2º Despertar a sensibilidade; 3º ampliar esfera de ideias; 4º Levar ao uso da fala; 5º Exercitar operações da mente. Desta forma, explorava exaustivamente os canais sensoriais da aprendizagem.

Entretanto, a forma de educação que se desenvolve até 1930 está ligada diretamente às bases materiais em que a organização social se efetiva. Assim, os portugueses trouxeram, a partir do século XVI, um padrão de educação própria da Europa, o que não quer dizer que as populações indígenas, que por aqui viviam, já não possuíam características próprias de se fazer educação. Quando os jesuítas chegaram ao Brasil, não trouxeram somente a moral, os costumes e a religiosidade europeia; trouxeram também os métodos pedagógicos, imbuídos da ideia de catequizar os índios e formar a elite local. Assim, chegam à colônia, em 1549, quatro padres e dois irmãos jesuítas, chefiados por Manoel de Nóbrega, preocupados com a difusão da fé e com a educação de uma elite religiosa. Operavam com isto, a implantação da cultura europeia.

Em 1808, com a chegada da família Real, juntamente com toda a Corte, se faz indispensável a sistematização do ensino superior. Segundo Ribeiro (2003), o Brasil, como sede da Coroa Portuguesa, é obrigado a tomar várias medidas concernentes ao campo intelectual. Assim, a educação de nível superior foi elaborada para atender as necessidades do momento, formar oficiais do exército e da marinha, engenheiros militares e médicos. Desta forma as medidas adotadas por D. João VI vêm sistematizar o ensino de nível superior e reforçar o caráter elitista e aristocrático do ensino brasileiro, para o qual, apenas os nobres e os grandes proprietários de terra teriam acesso, impondo, assim, de uma forma brusca, a cultura europeia a toda colônia. O Brasil acaba saindo da fase joanina com uma ótima organização de ensino em nível superior, todavia, nos demais graus não há qualquer forma de organização.

Com a Independência do Brasil, em 1822, já aparece a necessidade de sistematizar o ensino elementar e o secundário a nível nacional. Segundo Ribeiro (2003, p.45), isso se faz visível na primeira Constituição que assegura:

A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, entre outras maneiras, pela instrução primária gratuita de todos os cidadãos.

Apenas o curso superior fica organizado pelo poder central, os demais graus de ensino ficam a cargo das províncias. Como comenta Jannuzzi (2012, p. 6), “A educação primária, fundamental ao povo, foi discutida na Assembleia Constituinte,

mas de fato foi relegada ao esquecimento.” As escolas das primeiras letras foram organizadas aleatoriamente sem qualquer exigência de se terminar um ciclo para começar outro. Aranha (1996, p.155) afirma que: “Sem a exigência de conclusão do curso primário para o acesso a outros níveis, a elite educa seus filhos em casa, com preceptores”, pois o precário sistema tributário torna a falta de recursos um recorrente bloqueio para qualquer realização, seja ela na construção de novas escolas, seja na formação de professores ou em sua remuneração. Ghiraldelli Jr. (1990, p. 26), referindo-se à organização escolar da Primeira República, cita o professor Paschoal Lemme, que afirma:

As poucas escolas públicas existentes nas cidades eram frequentadas pelos filhos das famílias de classe média. Os ricos contratavam preceptores, geralmente estrangeiros, que ministravam aos filhos em casa, ou mandavam a alguns poucos colégios particulares, leigos ou religiosos, em regime de internato ou semi-internato. Muitos desses colégios adquiriram grande notoriedade. Em todo vasto interior do país havia algumas precárias escolinhas rurais, em cuja maioria trabalhavam professores sem qualquer formação profissional, que atendiam as populações dispersas em imensas áreas: eram as substitutas das antigas aulas, instituídas pelas reformas pombalinas, após a expulsão dos jesuítas, em 1873.

Desta maneira, os professores sem formação eram remunerados com salários baixos, sendo obrigados a se dedicar a outras funções para complementar sua renda. Para melhorar a formação do mestre, são implantadas, no final do século XIX, as escolas normais, que oferecem dois anos de curso, de nível secundário, todavia, distante das questões teóricas, técnicas e metodológicas relacionadas à atuação profissional do professor. O descaso pelo preparo do mestre faz sentido numa sociedade não comprometida com a prioridade à educação elementar. O governo se desinteressa pela educação popular e também pelo ensino técnico, privilegiando as profissões liberais, destinadas a uma minoria que fazia parte da elite. Como salienta Ribeiro (2003, p.89), “Éramos um país de doutores e analfabetos”.

Segundo Jannuzzi (2012), no que tange à educação das crianças com deficiências, foram poucas as instituições voltadas para seu atendimento e nulo os escritos sobre esta temática no período Imperial. No ano de 1854, segundo Mazzotta (2011), D. Pedro II funda, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e, em 1857, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. As duas instituições voltadas para o atendimento dos deficientes nascem da influência de

pessoas próximas ao Imperador, portanto, ações isoladas que não aventam uma política de Estado voltada à temática das pessoas com deficiência.

No final do império, o Brasil sofre um pequeno surto industrial, acoplado ao fim do regime de escravidão e a adoção do trabalho assalariado. Ocorrem também o fortalecimento da burguesia urbano-industrial; a política imigratória e, por fim, a queda da monarquia, com a proclamação da República. Segundo Ghiraldelli Jr. (1990 p. 17),

A República resultou de um golpe militar em 15 de novembro de 1889. Três forças sociais participaram do movimento e empunharam o comando da sociedade política após o golpe: uma parcela do exército, fazendeiros do Oeste paulista (cafeicultores) e representantes das classes médias urbanas (intelectuais).

Todos esses processos somam um conjunto de situações que colocaram o País rumo à modernização. Esses acontecimentos tiveram influência direta das ideologias liberais. Essa nova organização do Estado, com a instalação da República, alimentou um novo espírito de mudança, porém, como enfatiza Jannuzzi (2012, p.50),

Durante a Primeira República, nossa inserção no capitalismo mundial na sua fase imperialista deu-se à medida que continuamos a fornecer produtos primários ligados a terra. Continuamos à semelhança dos fins do Império, com a produção agrícola, sobretudo, ligada à grande propriedade e utilizando instrumentos de trabalho simples.

Por meio de uma nova roupagem, continuavam a se propagar as mesmas práticas da época do Império. As oligarquias de São Paulo e de Minas Gerais se alternavam no poder. Houve um pequeno aumento na industrialização e, com isso, surgem, mesmo que timidamente, campanhas proclamando a necessidade da difusão da escola primária. Eram lideradas por políticos que, enquanto tais, reconheciam a necessidade da difusão, especialmente da escola primária, como base da nacionalidade, visando à alfabetização como um instrumento político, já que era proibido o voto de analfabetos. Assim, alguns defendiam não só o combate ao analfabetismo, como também a introdução da formação patriótica, por meio do ensino cívico.

Entretanto, conforme Jannuzzi (2012), o modo de organização social não se altera de forma significativa até a década de 1930, pois, em 1900, o País contava

com mais de 63% de analfabetos e, em 1932, de cada 1000 habitantes a escola atingia apenas 54. Neste modelo, não fazia sentido falar em educação para a pessoa com deficiência.

2.2 APAE E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Olhar para a história do movimento Apaeano nos leva à ideia de homem e de mundo vigente em uma determinada época, entendendo este movimento que está entrelaçado no processo de formação cultural. Vamos nos ater na construção do movimento Apaeano a partir dos seus primórdios no Brasil, da década de 1930, com a sua precursora Helena Antipoff.

No alvorecer do século XX temos no Brasil, segundo Jannuzzi (2012), o interesse pela área médica em estudar as pessoas com deficiência mental. Assim, surgem os primeiros trabalhos publicados na área no País. Esta influência da área médica se faz bastante presente até meados de 1930 e, mais tarde, passa a ter um forte diálogo com outras áreas, como psicologia e pedagogia.

Surgem algumas instituições voltadas para a formação de professores para atuar na área das pessoas com deficiência mental.¹² Outra influência marcante foi da educadora russa Helena Antipoff que, a partir de 1929, a convite de Lourenço Filho, radicaliza – se em Belo Horizonte para assumir a cadeira de Psicologia e a coordenação do Laboratório de Psicologia da recém-formada Escola de Aperfeiçoamento, que tinha como missão formar novos professores no estado de Minas Gerais. Isto possibilitou seguir um novo, visto que Antipoff introduziu a ideia de que existem alguns distúrbios provenientes de origem orgânica e outros atrelados ao meio social.

Por meio de testes, essa educadora selecionava os alunos de acordo com suas necessidades, introduzindo classes especiais, propondo ensino individualizado, classes pequenas, professoras bem preparadas e material didático específico. Focalizava as atividades escolares a partir do lúdico, pois acreditava que quanto mais estimulado o aluno fosse, mais chance teria de aprender, assim, essas crianças estariam curadas de suas anomalias.

¹² Instituto Pestalozzi (1926), na cidade de Canoas, Rio Grande do Sul.

Com a expansão do sistema de ensino, a partir do Governo Vargas, e com a repetência devida a não apropriação dos conhecimentos por parte significativa dos educandos¹³, gera-se uma atenção especial, por parte das escolas de formação de professores, que passam a adotar os testes de QI¹⁴ para classificar o nível intelectual dos educandos. Sela-se, a partir de então, o destino de muitos, pois os testes de QI passam a ser profecia absoluta. Muitas vezes, por falta de formação dos próprios professores, o fracasso escolar tornou-se experiência de muitos. As classes especiais não foram suficientes para a demanda criada.

Na tentativa de criar alternativas para as crianças que não eram aceitas no sistema regular de ensino, Antipoff, junto com colaboradores, criou em 1932, em Belo Horizonte, a Sociedade Pestalozzi, voltada ao acolhimento das crianças excepcionais (termo cunhado por Antipoff que substitui o vocábulo *retardado*, usado até então). O encaminhamento às classes especiais ou às Sociedades Pestalozzi resultavam dos testes de QI inferiores ao padrão de normalidade. No decorrer dos anos, os serviços prestados pela Pestalozzi foram aumentando sua gama de atuação, dentre eles vale salientar que a pesquisa para a compreensão científica da excepcionalidade foi o mote nos anos 1940.

Conforme Campos (2010), Antipoff, aos poucos, foi abandonando a ideia de cura dos excepcionais, transformando sua perspectiva teórica na intervenção no meio físico e social. Com o cancelamento de seu contrato de trabalho, essa educadora muda-se para o Rio de Janeiro e passa a trabalhar no Ministério da Saúde. Conforme Campos (2010, p. 66/67),

Na mesma época, o contato com familiares de crianças e adolescentes excepcionais, interessados no tratamento especializado de suas deficiências, e também com os próprios adolescentes que procuravam o COJ¹⁵, levou Helena Antipoff a promover a criação, no Rio de Janeiro, de uma instituição filantrópica de atendimento psicológico e pedagógico a crianças e adolescentes em risco, nos mesmos moldes daquela anteriormente iniciada em Minas. A nova instituição – denominada Sociedade Pestalozzi do Brasil – se destinava a oferecer tratamento especializado em atividades educativas aos portadores de deficiências e as crianças desajustadas.

¹³ Segundo Contiero (2009), o índice de reprovação na década de 1930 era em média de 52% dos alunos nas séries iniciais.

¹⁴ Quociente de Inteligência criado por Alfred Binet.

¹⁵ Centro de Orientação Juvenil

Naturalizada brasileira, Antipoff reassume, em 1951, a cátedra de Psicologia na recém-criada Universidade Federal de Minas Gerais. Atuando como professora, se interessa por romper com as ideias de classes especiais, defendidas na década de 1930. Nas salas de aula da Escola da Fazenda Rosário incentiva o aprendizado de crianças de variados níveis intelectuais.

O ideário defendido por Antipoff espalha-se pelo Brasil. Vários estados contam com seus seguidores, vários institutos e organizações são criados para tratar as diferentes especificidades das pessoas com deficiência, concomitantemente à bandeira defendida, cientificamente, no Brasil por Antipoff, de respeitar e investigar as deficiências.

Paralelamente, mas com o ideário semelhante, surge, nos Estados Unidos, a primeira associação voltada para pessoas com deficiência, organizada por pais de crianças com paralisia cerebral. Nesse país, na década de 1950, os pais das crianças com deficiência mental fundam a National Association For Retardel Children (NARC), que passa a ser o movimento catalisador de defesa dos direitos das pessoas com deficiência mental, o qual influencia vários países, dentre eles o Brasil, com a chegada, aqui, do casal norte-americano, George Bemis e Beatrice Bemis, membros do corpo diplomático e pais de uma menina com Síndrome de Down.

Esse casal participava ativamente da NARC e, ao chegar ao Brasil, não encontrou nenhuma entidade semelhante à existente nos Estados Unidos, iniciando, juntamente com um grupo de apoiadores, um movimento para fundar uma instituição semelhante àquela. Em junho de 1954, reuniram-se na Embaixada Americana, membros da diplomacia americana, mestres e pais de crianças com deficiência mental para exibir um filme sobre crianças com essa deficiência, a fim de fomentar uma comissão Provisória para dar curso ao movimento em defesa dessas pessoas.

Assim, segundo a revista da APAE BRASIL (2014), em 11 de dezembro de 1954, era fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), marcada por uma influência genuína do movimento liderado por Helena Antipoff, cuja denominação difere das associações dos Estados Unidos, que denominam a deficiência mental como de retardo e não excepcional.

A primeira preocupação dos fundadores foi estruturar internamente a APAE/Rio, buscando recursos financeiros como suporte técnico. Diante desta novidade, muitos pais de pessoas com deficiência mental procuravam saber como se fazia para fundar novas APAEs, surgindo, assim, novas Associações. Como destaca a revista APAE BRASIL (2014), as três primeiras foram: a do Rio de Janeiro/RJ, em 11/12/1954; de Brusque/SC, em 14/09/1955 e de Volta Redonda/RJ, em 09/04/1956.

Com o forte ativismo político, por parte dos pais das pessoas com deficiência mental, o Jornal do Brasil, em 1958, se propõe a realizar, juntamente com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o censo das pessoas com deficiência mental no País, a fim de sensibilizar o poder público quanto a sua participação no processo de criação de novas APAEs.

Neste momento a APAE/Rio inicia a construção de sua sede própria, buscando apoio na sociedade civil para angariar fundos para levar adiante seu projeto. Tal instituição abrigava duas classes especiais, num primeiro momento, com vinte crianças, entretanto, verificou-se a necessidade urgente de parcerias para melhor atendimento pedagógico, na tentativa de qualificar os serviços oferecidos, pois se torna referência para as demais instituições que, de modo acelerado, vão sendo fundadas no interior do País. Conforme Salaberry (2007, p.34),

[...] em 1958, no esforço de criar condições para o diagnóstico médico e não médico – chamada de ‘diagnóstico de suspeição’ – que a APAE selecionava e traduzia, com o apoio do Serviço Nacional de Educação Sanitária, textos da sua congênere americana NARC e preparava-se para publicar em alta tiragem, um texto sobre ‘mongolismo’. A APAE preocupava-se ainda com a formação de professores especializados na educação e orientação de crianças ‘subnormais’.

Na medida em que o tempo passava, os alunos cresciam e outras demandas iam surgindo. Dessa necessidade, surgiu, em 1958, o Centro de Aprendizagem Ocupacional, sendo a primeira oficina pedagógica de atividades ligadas à carpintaria.

Nos primeiros anos da fundação da APAE seus colaboradores se preocuparam em traduzir obras especializadas na área, com o intuito de subsidiar os debates referentes às pessoas com deficiência mental, pois no Brasil não havia nenhuma organização similar às que existiam na Europa e nos Estados Unidos,

assim, as ações eram pontuais e dependiam diretamente das pessoas envolvidas com aquele movimento embrionário.

A preocupação com a educação formal se fazia latente perante o paradigma dominante que, conforme Borba (2001, p. 15), “Na época, procurava-se dar aos portadores de deficiência mental noções das atividades do dia-a-dia. Não estávamos preocupados em oferecer conhecimentos de leitura e escrita, mas hábitos para se levar uma vida normal”. Criou-se uma equipe multidisciplinar para debater o tema e formular um documento que desse linhas gerais que norteariam todo o movimento. O documento formulado balizou o ingresso e alguns dos procedimentos adotados no processo educacional das APAEs criadas até então.

Começava a se solidificar um pensamento de liderança do movimento, pensando nos rumos que este deveria tomar a nível nacional. Com o objetivo de unir o movimento para possuir mais força política e de estabelecer um diálogo com a sociedade civil e com os governantes, é fundada, em 10 de novembro de 1962, a Federação Nacional das APAEs (FENAPAES), sendo seu primeiro presidente Dr. Antônio Clemente dos Santos Filho, eleito no primeiro Congresso da Federação Nacional das APAEs, realizado em 1963, na cidade do Rio de Janeiro.

O Dr. Clemente mantinha estreito relacionamento com o Ministério da Educação, pois, de acordo com Salaberry (2007), possuía uma formação que lhe apoderava, sendo médico, professor e coordenador do serviço de radiodiagnóstico da Universidade Federal de São Paulo. Em 1964, assumiu a direção executiva do CADEME e lançou o livro ‘Participação da Comunidade na integração das Pessoas com Deficiência Mental’, em parceria com o Ministério da Educação.

O Movimento Apaeano, desde sua criação, está ligado a um forte componente político, o qual se expandiu através da tutela do Estado. Recorremos às falas de seus ex-presidentes, disponíveis no site da Federação, referentes às festividades dos 50 anos da fundação do Movimento Apaeano, destacando esta simbiose entre o Movimento Apaeano e o Estado Brasileiro. Segundo Dr. Clemente:

Co-fundador e tendo sido eleito para ocupar o cargo de primeiro Presidente da Federação Nacional das APAESs então com sede em São Paulo e na ocasião docente da UNIFESP (Universidade Federal de São Paulo), valeu-me a boa disposição do Excelentíssimo Ministro da Educação, que intercedeu por mim junto a Reitoria da Universidade, permitindo-me cuidar

dos assuntos da Federação Nacional das APAEs (APAE BRASIL, 2014, p.12)

O Dr. Clemente enfatiza sua relação de proximidade com o então Ministro da Educação, Sr Flávio Suplicy de Lacerda, e relata a expansão do Movimento Apaeano nas próximas duas décadas:

A Federação Nacional das APAEs se desenvolveu nos últimos vinte anos na medida em que mais Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais se constituíram, ultrapassando mais de duas mil APAEs espalhadas pelo Brasil, lutando para poderem oferecer às crianças deficientes mentais, os meios para se integrarem na comunidade e poderem, como as outras crianças, se desenvolverem e tornarem-se cidadãos prestantes, muitas vezes autônomos e por vezes arrimo da família. (APAE BRASIL, 2014, p.12).

O processo de ampliação do movimento Apaeano perpassa pelo viés político que a federação passa a exercer junto aos órgãos governamentais. Entretanto, é com a presidência de José Cândido Maes Borba, que esteve por 10 anos à frente da Federação Nacional das APAEs, com livre trânsito no Ministério da Educação e com amplo apoio dos governos militares, que vamos ter um salto enorme na filiação das APAEs na Federação. Conforme Salaberry (2007), com o apoio governamental transfere-se a Sede da Federação para Brasília/DF, acreditando que facilitaria o relacionamento com os órgãos governamentais e outros movimentos de defesa dos direitos das pessoas com deficiências em âmbito nacional.

O movimento Apaeano consegue se solidificar como uma nova autoridade no campo da Educação Especial, como se evidencia na fala de seu ex-presidente José Cândido Maes Borba:

Como sempre observamos, as comunidades, em geral, solicitavam o nosso apoio para que nelas fossem criadas uma APAE. Isto significa que a filosofia do nosso trabalho, a honestidade com que são desenvolvidos os nossos Programas e executados através de um idealismo uníssono de norte ao sul do país, lhes conferia uma certeza para a solução do problema de atendimento ao excepcional. (APAE BRASIL, 2014, p.13).

Diante da ausência do Estado na formulação e implementação de políticas públicas que atendessem a esta parcela da população, o Movimento Apaeano ocupava este espaço e agregava as pessoas desamparadas pelas políticas oferecidas pelo Estado. Diante desses desafios de agregação e expansão de um

movimento nacional ao entorno da Federação Nacional das APAEs, segundo seu Presidente José Cândido Maes Borba,

Foi adotada a orientação de que as reuniões da Diretoria seriam rotativas, encarando-se a necessidade de se levar às várias regiões do país, a conscientização de que isto, na realidade, representa um Movimento nacional, procurando-se trabalhar uma unidade de doutrina, da filosofia, enfim, dar às Associações uma mesma diretriz, dentro da política por elas mesmas traçadas. (APAE BRASIL, 2014, p.13).

Assim, a Federação Nacional das APAEs organiza vários eventos de alcance nacional, com o intuito de divulgar sua filosofia e chamar a atenção para a causa defendida pelo Movimento Apaeano, na mesma gestão, ou seja,

A Federação teve que se estruturar para atender os objetivos das APAEs, nascendo vários eventos como as Olimpíadas, Exposição de Artes e os Congressos, sendo que no V Congresso Nacional das APAEs realizado no Rio de Janeiro em 1971, esteve presente o Presidente da República Emílio Garrastazu Médice. A partir de 1977 a Federação promove a Exposição de Artes juntamente com o Congresso Nacional, sendo expostos os vinte melhores trabalhos selecionados em exposições estaduais. (APAE BRASIL, 2014, p.13).

Nos dez anos em que José Cândido Maes Borba exerceu a presidência da Federação das APAEs, conseguiu influenciar nas tomadas de decisões dos governos referentes à área de Educação Especial pois,

[...] a Federação se fazia representar em eventos nacionais e internacionais, discutiu diretamente com os Ministérios da Educação e Cultura, da Saúde, do Trabalho, da Previdência Social e da Justiça os problemas relacionados com os excepcionais, com as Entidades, principalmente para obtenção de recursos físicos, materiais, financeiros necessários ao desenvolvimento do trabalho que elas executam. Da mesma forma e com o mesmo objetivo, com Governadores e Secretários de vários Estados, bem como, com dirigentes de serviços de educação especial e prestou colaboração aos Poderes Legislativos nos seus interesses de propiciarem medidas legais de amparo ao excepcional. (APAE BRASIL, 2014, p.13).

O próximo Gestor da Federação Nacional da APAEs, período de 1977-1981, foi o médico Dr. Justino Alves Pereira, que possuía ótimas credenciais administrativas, pois tinha sido secretário da saúde Pública no Estado do Paraná e ligado ao então Ministro da Educação, Ney Braga. Em sua gestão iniciou-se um trabalho de formulação de políticas com enfoque na prevenção, como explicita em sua fala:

[...] ocorreu à plenitude do reconhecimento Comunitário e Governamental de hoje, quanto à prevenção e ao atendimento multidisciplinar de habilitação

para vida plena da Pessoa Deficiente, quanto às suas características mentais, físicas e sensoriais, tão bem caracterizadas por S. João Maria de Vianey, pelo Aleijadinho e pelo Presidente Roosevelt, por Beethoven e por Helen Keller, culminando com a lei da CORDE, que eu chamo de Lei da Abolição da Escravatura do Deficiente, graças aos Presidentes Tancredo Neves e José Sarney, bem como, o Decreto que a regulamentou 3298/99, devido ao Presidente Fernando Henrique Cardoso, somando-se a esse intenso trabalho, os bens materiais adquiridos como as sedes anterior e atual da Federação Nacional das APAEs. (APAE BRASIL, 2014, p.14).

Na gestão de 1981-1987, a presidência da Federação das APAEs foi ocupada por Elpídio Araujo Neris, que deu enfoque em sua gestão a autonomia financeira da Federação. Promoveu a independência do Movimento Apaeano, procurando juntar forças com outras instituições, que militavam na mesma área, como a Associação Brasileira de Desporto de Deficientes Mentais e da Federação Internacional para a Pessoa com Deficiência Mental. Assim, se expressa Neris:

No ano de 1981 foi realizada a primeira campanha promocional da FENAPAEs, patrocinada pelo Cine Foto Júnior de São Paulo, com o apoio da FIESP. Em 1982 foi quitada, antecipadamente, o financiamento da atual sede da FENAPAEs e realizada uma campanha nacional, cujos resultados significativos, marcou o início da independência econômica do Movimento Apaeano. (APAE BRASIL, 2014, p.14).

Assume a presidência da Federação das APAEs, no período de 1987-1991, Nelson de Carvalho Seixas, médico e deputado federal da Assembleia Nacional Constituinte, que atuava como membro titular, na Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias e da Comissão da Ordem Social. Defendeu vários dispositivos da Constituição que beneficiavam as pessoas com deficiências. Em seu depoimento, de forma sintética, elenca as conquistas na trajetória do Movimento Apaeano:

[...] como Presidente da Federação Nacional das APAEs, participei como parlamentar da Constituinte, conseguindo inserir na Carta Magna de 1988 vários dispositivos em benefício das pessoas portadoras de deficiência, além de conseguir que as APAEs participassem dos colegiados, fazer parte do Conselho Nacional da Saúde, indicar a Coordenadora da CORDE e de outras numerosas ações que fortaleceram a unidade Apaeana e a sua expansão pelo Brasil. (APAE BRASIL, 2014, p.15).

Na década de 1990, participou de duas gestões como presidente da Federação Nacional das APAEs, em períodos diferentes, 1991-1995/1999-2001, o professor universitário e político paranaense Flávio José Arns. Segundo informações retidas do site da casa civil do governo do Estado do Paraná, graduou-se, simultaneamente, em Direito, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e em

Letras – Português/Inglês, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR). Fez Mestrado em Letras, na UFPR, onde é professor desde 1974, e conquistou o título de Ph.D. em Linguística pela Universidade Northwestern, Estados Unidos. Em 1983 apoiou sua tia, Zilda Arns, na criação da Pastoral da Criança.

Nesse mesmo ano, Flávio José Arns ingressou na Secretaria de Educação do Estado do Paraná, como Diretor do Departamento de Educação Especial, no governo de José Richa. Foi durante sua gestão que ocorreu a interiorização da Educação Especial no Paraná, uma das razões pelas quais o Estado possui hoje, em seus 399 municípios, entidades que atendem às necessidades das diferentes áreas de deficiência. O ingresso na vida política aconteceu em 1990, quando foi eleito Deputado Federal, tendo sido reeleito em 1994 e 1998. Flávio José Arns desenvolveu uma política direcionada, prioritariamente, às questões sociais. Eleito Senador, em 2002, pôde ampliar sua área de atuação e representatividade. Foi relator do Estatuto da Pessoa com Deficiência, promovendo debates com toda a sociedade brasileira, em diversos Estados do País. Foi vice - governador na chapa encabeçada por Carlos Alberto Richa, sendo vitorioso nas eleições de 2010. Em 2011, assume a Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR), e seu posicionamento à frente da SEED/PR foi determinante para a implantação da Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial. Arns explicita a essência do Movimento Apaeano que, segundo ele, vai além de uma escola comum, pois sua importância

[...] está no trabalho voltado para a busca da qualidade de vida do portador de deficiência, desde a sua concepção até a velhice, através da prestação de serviços de qualidade. O Movimento é importante para a inclusão social do portador de deficiência mental e apoio à sua família, por meio de um esforço coordenado dos pais, profissionais, amigos e da própria pessoa portadora de deficiência. (APAE BRASIL, 2014, p.15).

O médico Eduardo Barbosa esteve à frente da Federação Nacional das APAEs em dois períodos, 1995-1999/2006-2011. No Estado de Minas Gerais foi Secretário do Trabalho, da Assistência Social, da Criança e do Adolescente e Deputado Federal, porém, nunca deixou de exercer funções em várias esferas do Movimento Apaeano. Na sua primeira Gestão realizou uma investigação no interior do Movimento Apaeano, que resultou no Documento 'Eixo referencial de Atuação FENAPAE' (1997), dando origem ao 'Plano Diretor' 1997/1998 e ao 'Plano

Estratégico' (1998/2003). Esses documentos balizam a concepção filosófica, como também norteiam as estratégias gerenciais e técnicas, dando autonomia para que todas as APAEs possam manter sua forma genuína de se articular em comunidade e cumprir sua missão organizacional. É a partir deste marco referencial que se formula o "APAE Educadora: a Escola que Buscamos", documento que fundamenta a perspectiva da inclusão, oriunda da visão do Movimento Apaeano.

Segue um excerto da fala do Dr. Eduardo Barbosa, em 2004, na comemoração dos 50 anos do Movimento Apaeano, destacando a necessidade de se criarem soluções para os problemas, a partir de um viés humanitário:

Acredito que a causa Apaeana personifica desde o seu início, a coragem necessária para se enfrentar problemas, compreendendo que o seu papel social significa a possibilidade de solução para todos aqueles que chegam até nós. O nosso Movimento é a experiência viva de que a opção pelo outro ainda é viável. Uma expressão autêntica de cidadania influenciando, através do exemplo institucional e atuação comunitária, nas diretrizes das políticas públicas oferecidas aos menos favorecidos. (APAE BRASIL, 2014, p.16).

A gestão 2001-2005 foi exercida por Luiz Alberto Silva, que deu continuidade ao caminho traçado pelo seu antecessor. Atuando em parceria com os órgãos governamentais, lançou o livro "Legislação Comentada para Pessoas Portadoras de Deficiência e Sociedade Civil Organizada" e também o "Guia para o Desenvolvimento de cursos profissionalizantes, Habilidade Básicas e Específicas de Gestão". Por ocasião da comemoração dos 50 anos do Movimento Apaeano, se manifesta quanto ao seu trabalho, destacando a responsabilidade social do Movimento Apaeano e a importância das parcerias desenvolvidas com o poder público.

O Movimento das APAEs, organização reconhecida nacionalmente, se destaca pelos serviços destinados à valorização humana, voltados especificamente à pessoa com deficiência intelectual, às suas famílias e comunidades. Nesta caminhada sempre tivemos as indispensáveis parcerias da sociedade brasileira e dos Governos Federal/Estadual/Municipal para o cumprimento da missão das APAEs. (APAE BRASIL, 2014, p.16/17).

Na Gestão 2012 até o presente momento, está à frente da Federação Nacional das Apaes a professora Aracy Maria da Silva Lêdo. Segundo Schlee (2016), a professora é gaúcha, originária da cidade de Bagé. Ela nasceu no dia 16 de julho de 1949 e iniciou sua carreira no magistério na Escola Rural do Minuano,

em 1972. No mesmo ano, mudou-se para Porto Alegre onde trabalhou por 25 anos nas escolas estaduais Edgar Luiz Schneider e Rubem Berta, e no atual Instituto Rio Branco, até assumir como primeira Secretária da Federação das APAEs do Estado do Rio Grande do Sul. Presidiu a entidade de 2006 a 2011, sendo responsável por auxiliar as 209 APAEs do Estado. Ela também atuou na direção da Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e Altas Habilidades do Rio Grande do Sul (FADERS), sendo presidente de 2004 a 2010.

Em 2010, Aracy Maria da Silva Lêdo assumiu um cargo de assessoria na Secretaria Municipal de Acessibilidade e Inclusão Social de Porto Alegre, tornando-se Secretária Municipal em 2012. No mesmo período, assumiu a presidência da Federação Nacional das APAEs, que congrega 2.149 APAEs distribuídas em todo território nacional e tem sede em Brasília. A professora é a primeira mulher a presidir a entidade nos seus 62 anos de existência.

Em sua Gestão, Aracy Maria da Silva Lêdo teve vários enfrentamentos, merecendo destaque a luta contra a Meta 4, do Plano Nacional de Educação, em cujo texto, aprovado na Câmara dos Deputados pelo relator Deputado Ângelo Vanhoni, afirmava-se que o aluno poderia ser matriculado tanto na Escola comum quanto na Escola Especial. No Senado, sofreu alteração por substitutivo do Senador José Pimentel, do PT do Ceará, que era o relator da matéria, retirou-se do texto a palavra 'preferencialmente' acarretando que "a partir de 2016 as escolas especiais perdem o direito à cota de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e também os recursos para a merenda e o transporte do aluno especial." (*Jornal Nossa Cidade*, p.1, 16 ago. 2013).

Com forte mobilização nacional, no dia 14/08/2013, reuniram-se mais de 5 (cinco) mil pessoas em uma marcha rumo ao Congresso Nacional, com amplo apoio de políticos, como do ex- presidente da FENAPAEs e Deputado Federal por Minas Gerais, Eduardo Barbosa. As Entidades que trabalham na assistência das pessoas com deficiências conseguiram manter a redação da Câmara na Meta 4 do Plano Nacional de Educação, aprovado em 25 de junho de 2014.

Deste modo, talvez de forma aligeirada, elencamos a trajetória e as influências sofridas e inferidas pelo Movimento Apaeano na defesa das pessoas com deficiências. Sua fundação nasce da influência norte-americana e mantém ligação estreita entre os presidentes da entidade e os responsáveis pelas políticas públicas da área.

Observamos uma contradição, pois ao mesmo tempo em que o Estado se exime de sua responsabilidade de prover a educação desta parcela da população, realiza aporte financeiro às Instituições privadas de caráter filantrópico.

Entretanto, devemos salientar o relevante papel social que o Movimento Apaeano desenvolve em todo o território nacional, dando orientação e prestando serviços por intermédio de seus profissionais da área da saúde¹⁶ ou da área pedagógica, levando uma luz às trevas da ignorância que se manifesta nas pessoas que necessitam de informações sobre como trabalhar, tratar e respeitar essas pessoas com deficiência.

Conforme Salaberry (2007), de forma sistêmica, os líderes do Movimento Apaeano, desde sua criação até os dias atuais, mantêm estritas ligações com o poder político. A fim de ampliar e fortalecer suas Instituições, influenciam diretamente nas formulações das políticas públicas desta área.

No próximo capítulo, abordaremos as influências dos Organismos Internacionais, com ênfase nas políticas fomentadas pelo Banco Mundial, cujo tensionamento influencia diretamente na gênese de políticas públicas, no campo da educação inclusiva no estado brasileiro.

¹⁶Uma APAE, além de ter uma estrutura escolar, possui atendimento na área da saúde como: Terapeuta Ocupacional, Assistente Social, Psicóloga, Fisioterapeuta, Fonoaudióloga e Médico Psiquiatra.

3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ao estudarmos sobre a implantação de uma política educacional, faz-se necessário compreender o que é uma política pública. Assim definem Franco e Bittar (2006), política pública é de responsabilidade do Estado, tendo como base os organismos políticos e entidades da sociedade civil. Desta forma, se estabelece um processo de tomada de decisões que resultam nas normatizações do país, ou seja, na nossa Legislação.

Conforme o apontado pelo ciclo de políticas, as políticas públicas envolvem embates entre os grupos de interesses, principalmente, no contexto da influência. Do discurso vencedor originam as políticas sociais que, segundo Franco e Bittar (2006, p. 165), “determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas em princípio, à redistribuição dos benefícios sociais”, dentre eles o direito à educação. Para que este direito seja garantido com qualidade e de forma universal, é implementada a política educacional.

Portanto, temos no Brasil a política educacional definida de forma complexa e contraditória, pois, por ser um elemento de normatização do Estado, envolve interesses políticos diversos. No entanto, a política educacional de um país deve ser guiada pelo povo, respeitando o direito de cada indivíduo e assegurando o bem comum.

Compreende-se que a gênese de uma política, não se trata de um trabalho fácil de ser realizado, pois circunda uma nação, seus anseios, objetivos e valores, e estes elementos não podem ser esquecidos por aqueles que assim fazem nascer o molde da educação de um povo.

Relembramos alguns dos documentos que subsidiaram a produção das políticas educacionais brasileiras e destacamos, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, marco na definição de prioridades e metas educacionais que necessitavam ser efetivadas. O documento, como o próprio título faz referência, foi o pioneiro e notável instrumento de regulamentação da situação educacional brasileira, não funcionando apenas como um alerta à sociedade, mas também, como inspiração ao surgimento das Leis que regem nossa educação. Dentre essas leis, destacamos as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de

20 de dezembro de 1961; Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Apontamos que, ao longo de sua história, a educação foi sendo moldada de acordo com as relações do mundo do trabalho e da vida em sociedade, a partir de sua formação técnica. Portanto, ao pesquisar as políticas educacionais cabe considerar que essa se articula com o projeto que se pretende implantar, ou que já está em curso em um dado momento histórico. O processo educativo molda os comportamentos e suscita aptidões necessárias ao modelo econômico e social vigente.

3.1 MARCOS INTERNACIONAIS E NACIONAIS

Os Organismos Internacionais surgem com a finalidade de dar sustentação ao projeto de sociedade capitalista, inicialmente, com o objetivo de reconstrução dos países devastados pela guerra. Dentre esses organismos destaca-se como figura expoente o Banco Mundial¹⁷, com uma política que se expande e não mais restrita aos países devastados pela guerra.

Nas últimas décadas, como acenam Vior e Cerruti (2015, p. 113), ocorre uma “[...] crescente intervenção dos organismos internacionais na definição de políticas na América Latina, a partir de meados do século XX”, essas intervenções estão presentes nas agendas das políticas nacionais. Vale destacarmos que esse processo de atuação dos organismos internacionais é marcado por tensões entre os organismos externos e internos e nem sempre se correlacionam de forma harmônica. Pronko (2015, p. 109-110) afirma que:

[...] compreender a atuação do BM implica reconhecer o caráter não unilateral da sua intervenção, assim como o papel de mediação de governos e organizações da sociedade civil na adoção das suas orientações de política. Embora esses governos representem, em geral, os interesses de burguesias locais cada vez mais internacionalizadas e comprometidas com o capitalismo como modo hegemônico de produção da existência, a dinâmica e o caráter da relação entre o global e o local, como ponto de inflexão entre a divisão internacional do trabalho e a correlação de forças em âmbito nacional, não está dada: precisa ser construída e até disputada.

¹⁷ Conforme Vior e Cerruti (2015, p. 114), “Por outra parte, não se pode compreender a influência do BM na educação sem considerar a sua participação nos processos econômicos da região e nas reformas dos aparelhos de Estado.”

Os processos de reordenamento do capital, a partir da década de 1970, e a ênfase no livre mercado asseguram uma nova configuração nas políticas públicas educacionais. Portanto, o Banco Mundial teria papel preponderante na definição das Políticas na América Latina. Segundo Mello (2015, p. 153);

Ele foi capaz de, ao longo da sua trajetória, alcançar legitimidade suficiente para que seus dados estatísticos se tornassem referência, seus funcionários e documentos circulassem nos governos, organizações não governamentais (ONGs), universidades e jornais de todo o mundo, com influência em diversas áreas e temáticas ligadas ao debate “guarda-chuva” do desenvolvimento que ele ajudou a consolidar.

O Banco Mundial pode ser considerado um importante ator político com poder de influenciar as tomadas de decisões no campo das políticas educacionais. Como detentor de capital não apenas financeiro, mas, capital intelectual, assessora a concepção e a execução das políticas educacionais. Conforme Vior e Cerruti (2015, p. 115), “[...] por meio de assessoria técnica, do condicionamento de políticas para a concessão de empréstimos, das prioridades concedidas a determinados objetivos e da formação sistemática de quadros técnicos e políticos [...]”. O alinhamento ideológico entre as políticas educacionais internas com o pensamento corrente no Banco Mundial tem ocorrido de forma pacífica no Brasil e com maior ênfase no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Mello (2015, p. 156) explica que:

No caso da educação, nos anos 1990, o alcance de posições de poder por membros desse grupo – formado por intelectuais, professores universitários, especialistas em educação e *polocymakers*, como é o caso dos já citados Claudio de Moura Castro e Paulo Renato Souza, mas também de Simon Schwartzman, José Goldemberg e Eunice Durham – criou condições sociais para que a agenda do Banco Mundial se confundisse com a do próprio governo brasileiro, com sinais claros de articulação. A convergência de agendas começa a chamar mais atenção à medida que essa *intelligentsia* ganha legitimidade política social, influencia na formulação de políticas públicas nacionais e exerce papel fundamental na acomodação e divulgação de ideias que, embora sugeridas pelo organismo, não eram estranhas aos seus interlocutores nacionais.

De acordo com Mello (2015), a atuação do Banco Mundial, na área da educação no Brasil, começa com a ditadura militar, pelos idos dos anos 1970, com uma grande concentração de recursos aplicados na década de 1990. Nesta década vamos ter um novo grupo que chega ao poder e constitui-se uma nova

*intelligentsia*¹⁸, a qual propala a ideologia dos organismos internacionais nas esferas governamentais¹⁹. Esta *intelligentsia* tem papel preponderante no alinhamento político, como enfatiza Mello (2015, p. 163): “Na gênese dos debates, chama a atenção o papel dessa *intelligentsia* na consagração dos argumentos em prol das reformas”. Isso permitiu solidificar a parceria entre o Banco Mundial e o governo brasileiro.

Com a hegemonia do Banco Mundial no campo da educação há um intenso discurso humanitário, a serviço da luta pela redução da pobreza e da necessidade da universalização da educação básica, como alicerce da construção de uma sociedade mais solidária, tolerante e inclusiva.

Assim, criou-se um novo *ethos* que justifica e naturaliza as ligações e influências dos organismos externos nas tomadas de decisões dos Estados Nacionais. As bandeiras de luta dos organismos internacionais são aceitas como ferramentas indispensáveis, algo adequado para as necessidades de enfrentamento da pobreza, porque a pobreza extrema ameaça à lógica do capital, tendo em vista que os sujeitos marginalizados confrontam a hegemonia burguesa pois, como afirma Huberman (1986), eles já não têm mais nada a perder.

O preço a ser pago pela burguesia para continuar no controle do Estado foi a reforma do papel do Estado, assegurando-se o mínimo aos excluídos para não se revoltarem, permitindo-se, de forma restrita, o acesso a políticas, por parte dos grupos excluídos socialmente. Conforme Ferreira e Bogatschov (2016, p. 2),

O Estado passou a destinar políticas públicas específicas para grupos distintos a partir de parceria com a sociedade civil. Entra em cena, portanto, outro aspecto do conjunto de reforma do pacote de ajuste neoliberal proposto pelo Banco Mundial – a ideia de governança, um dos requisitos para a liberação de empréstimos.

Inculca-se a ideia da administração pública voltada para a eficiência, pautada nas boas relações entre governantes e governados, resolvendo-se os

¹⁸Apropriamo-nos do termo *intelligentsia* no sentido de grupo de trabalho intelectual complexo e criativo, direcionado à disseminação de ideias. No caso do Governo Fernando Henrique Cardoso, era adequar às reformas educacionais às exigências dos organismos internacionais.

¹⁹Segundo Negrão (1996), a Concepção Neoliberal está centrada doutrinariamente na ideia da desregulamentação dos mercados, abertura comercial e, especialmente, financeira e na redução do tamanho e papel do Estado.

problemas que tangem à exclusão social nos países periféricos. Como acenam Ferreira e Bogatschov (2016, p. 3),

Assim, diz que o investimento em educação, sobretudo no ensino fundamental (denominado pelo Banco de educação básica – primária e primeiro ciclo da secundária), aumenta a produtividade, melhora a saúde, reduz a fecundidade dos pobres e dota a população de condições de participar econômica e civicamente de forma plena da sociedade [...].

Segundo o pensamento corrente nos organismos internacionais, essas seriam condições essenciais, para que houvesse redução da pobreza, o que resultaria em um crescente desenvolvimento no progresso dos países e, por conseguinte, a inclusão social, de forma harmônica e pacífica. Isso manteria certo distanciamento entre ricos e pobres, porém, sem enfrentamentos, pois reinaria em toda a sociedade a tão sonhada paz social.

Origina-se no cenário internacional uma série de documentos norteadores das políticas educacionais que defendem uma sociedade mais justa e igualitária, dentre eles, destacamos: Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990); Declaração de Nova Dheli (1993); Declaração de Salamanca (1994) e Declaração de Dakar (2000). Esses documentos possuem caráter humanitário, mascarando, assim, a face perversa do capitalismo em âmbito mundial. Porém, não conseguem desvincular-se da ordem imposta pela lei dos mercados que visam apenas à lucratividade, ao apregoarem a formação de um sujeito pacífico, adaptado à ordem material imposta pela ideologia dominante. Desloca-se o foco de educar para a autonomia, e se concentra em educar para o consumo, ou seja, o processo educativo deve ser curvado às regras do mercado. Portanto, as políticas educacionais são voltadas para a formação de sujeitos conformados à lógica do capital. Assim, Pereira (2015, p. 28-29) afirma que:

A partir de 1986, então, o *modus operandi* do ajuste passou a requerer a criação de programas paliativos de compensação social para aliviar, de maneira focalizada e a curto prazo, o impacto sobre as parcelas da população mais golpeadas e mais suscetíveis de apoiarem a oposição.

O Banco Mundial, visando diminuir a pobreza, prioriza um novo enfoque e reorienta sua atuação, focando nas forças produtivas dos pobres, pois como especifica Pronko (2015, p.95),

A nova diretriz do banco acentuou o investimento nas capacidades produtivas dos pobres, principalmente mediante projetos de desenvolvimento rural. Nessa estratégia, a educação era considerada uma ferramenta importante, o que pode explicar o crescente interesse do BM pela educação primária e pela educação não formal, assim como os progressivos aumentos dos empréstimos educacionais.

Ao balizar uma maior força produtiva, acena-se a possibilidade de uma Educação para todos como medida compensatória para proteger o capital e aliviar as tensões sociais. Entretanto, a educação para todos não significa igualdade de condições, pois, como afirma Ciavatta (2003, p. 100), “As políticas sociais são o reconhecimento do caráter anti-social das políticas econômicas que estão ligadas ao caráter privado da apropriação da riqueza”.

Seguindo-se a perspectiva da política de acesso universal imposta pelos organismos externos, “No Brasil, assim como em outros países latino-americanos, as pautas e agendas estabelecidas pelo Banco Mundial ao longo das últimas décadas foram internalizadas, expressando-se nas políticas setoriais e como condutoras de ação política do Estado” (FONTES, 2015, p.09). Portanto, vários documentos são criados para dar sustentação à possibilidade de inclusão de todos os alunos ao Sistema de Ensino. Dentre eles, temos a Constituição Federal de 1988, que aponta a Educação como um direito de todos, e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, cujos documentos passam a nortear as decisões e a sistematização das políticas da educação. Assim, temos, em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996 - LDBEN (BRASIL, 1996), que corrobora com a Educação Especial, na qual aparece como um tema transversal, perpassando todo o Sistema de Ensino.

Apesar destes documentos citados em âmbito internacional propiciarem o embasamento legal e terem se tornado referência no que tange à Educação Especial, o Brasil segue um caminho inverso, pois, como nos apontam Dutra e Santos (2015, p. 3),

[...] nesse período²⁰, o fortalecimento do sistema paralelo de educação especial formado por uma rede de instituições filantrópicas conveniadas, além da criação de escolas e classes especiais nas redes públicas de ensino, cuja característica central é o atendimento de estudantes com deficiência separados dos demais estudantes.

²⁰ Década de 1990

As políticas formuladas pelo Governo brasileiro reforçam a integração²¹ do aluno com deficiência. Conforme acena a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que ao implantar em 1994 a Política Nacional de Educação Especial, restringe o ingresso à Escola Comum, pois, reforça um sistema paralelo e quando integra os alunos, segundo Mendes (2006, p. 391) “[...] seria o da mera colocação de pessoas consideradas deficientes numa mesma escola, mas não necessariamente na mesma classe”. Desta forma, não há um esforço por parte dos órgãos governamentais de se efetivar a inclusão, tem-se a falsa ideia de que alunos matriculados em classes especiais, dentro da própria escola comum, estariam participando plenamente do processo de inclusão.

Surge um movimento, a partir de 2003²², de enfrentamento da política governamental em prol da educação inclusiva, o qual promove um amplo debate e tenciona uma nova agenda na política educacional brasileira. Parafraseando Saviani (1999), nos remetemos a uma analogia a Lenin e sua teoria da Curvatura da Vara: este tensionamento nos leva a outro paradigma que propõe uma inclusão total,

[...] que advoga a colocação de todos os estudantes, independentemente do grau e tipo de incapacidade, na classe comum da escola próxima de sua residência, e a eliminação total do atual modelo de prestação baseado num contínuo de serviços de apoio de ensino especial (MENDES, 2006, p.394)

Na tentativa de romper com o modelo que se apoia numa perspectiva integracionista, são indispensáveis alterações conceituais e organizacionais, pois a inclusão como nos assinala Voivodic (2004, p. 26),

[...] refere-se às intervenções necessárias para que a criança com necessidades especiais possa acompanhar a escola, sendo o trabalho feito individualmente com a criança e não com a escola; inclusão é o oposto, é um movimento voltado para o atendimento das necessidades da criança, buscando um currículo correto para incluí-lo.

Integração e inclusão, embora tenham um significado semelhante, são empregados para expressar situações de inserção diferenciadas, e tem em sua gênese posicionamentos e metas diferenciadas. Enquanto que no paradigma da

²¹ O conceito de integração traz em seu bojo a ideia de inserção parcial e condicionada às possibilidades de cada pessoa, já que o pressuposto básico é de que a dificuldade está na pessoa com deficiência, e que esta pode ser incorporada no ensino regular sempre que suas características permitirem.

²² Temos neste momento a ascensão de um novo grupo ao poder. Com isso, as políticas voltadas para as minorias são mais explícitas, tencionando para a inclusão total dos alunos com deficiências no ensino comum.

integração é o aluno que se molda a estrutura escolar, no viés da inclusão é a estrutura escolar que se modifica para que o educando desenvolva todas as suas potencialidades. Desta forma, as políticas de inclusão avançam em termos da legislação vigente para superar as políticas integracionistas. Em 2008, segundo Dutra e Santos (2015), temos a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que demarca uma nova forma de organização na educação brasileira. Esta lei assegura o ingresso, a permanência e a aprendizagem dos alunos com deficiências. A Lei nº 12.764/2012, em seu Artigo 7º, corrobora e institui penalidades ao gestor ou à autoridade competente que recusar a matrícula de alunos com deficiências. A educação inclusiva se faz valer por força da Lei.

Entretanto, a educação inclusiva, como enfoca Mendes (2006, p. 394), “seria sempre na classe comum, embora admitindo a possibilidade de serviços de suportes, ou mesmo ambientes diferenciados.” Nas últimas décadas, o Governo Federal formulou políticas que tencionam a inclusão total de todos os alunos na rede comum de ensino. No Estado do Paraná há uma multiplicidade de interpretações. Segundo Joslin (2012, p.27):

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

Todas essas concepções permeiam o sistema de ensino paranaense, pois ao se efetivar a política de inclusão, perpassa pelo professor que interpreta, segundo sua concepção de mundo, suas crenças e seus valores.

3.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO ESTADO DO PARANÁ

A educação de Pessoas com Deficiência só aparece na Legislação brasileira, em 1961, na primeira LDB, e o primeiro órgão, a nível Nacional, referente à Educação Especial surge em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). A educação especial no Paraná é regulamentada em termos legislativos, em 1973, por meio da Deliberação nº 004/73 – CEE. No ano de 1975 tivemos duas Deliberações do Conselho Estadual de Educação, a nº 024/73 e a nº025/75, versando sobre o tema. Entretanto, é a Deliberação nº 020/86 – CEE que balizaria

as ações pautadas na área da Educação Especial, pois regulamentava os serviços voltados para as pessoas com deficiências, tais como: centros de atendimento, salas de recursos, classes especiais e as escolas especiais.

O sistema de ensino no Estado do Paraná se estrutura a partir de centros de atendimento, classes comuns, centro de atendimento, salas de recursos e classes especiais. Segundo Salles (2013, p. 40), “Uma das marcas da Deliberação nº 020/86 é assumir um trabalho especializado para apoio aos alunos que apresentam deficiências em contra turno, estabelecendo adequações curriculares de acordo com o grau da deficiência”, pois estava em voga, na década de 1980, os princípios educacionais da integração das pessoas com deficiência. Como enfoca Mantoan (2006, p. 18), neste princípio

[...] nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução de objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências.

As classes especiais, no sistema de ensino paranaense, atuavam como um atendimento substitutivo, de acordo com os princípios da integração escolar. Os alunos que não conseguiam acompanhar os demais, devido ao seu comprometimento, frequentariam as classes especiais.

A LDB nº 9394/1996 traz uma inovação ao condicionar a Educação Especial a uma modalidade de educação. Exige dos sistemas de ensino uma nova reestruturação, pois, em seu Artigo nº 58, salienta que a Educação Especial deve ser oferecida ‘preferencialmente’ na rede comum de ensino. Isso demanda uma nova forma organizacional dos sistemas em pensar uma escola que abarque todos os alunos. Entretanto, não exclui os modos de organizações paralelos como as APAEs e instituições afins. Conforme Salles (2013, p. 42),

Particularmente no estado do Paraná, a trajetória educacional especial mantinha as classes especiais indicadas como uma possibilidade de integração dos portadores de necessidades educacionais especiais na escola comum, mas em virtude da política de inclusão²³ em movimento crescente iniciou-se o fechamento destas classes. Em 2003, o número era

²³ A política referida é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva publicada em 2008 pelo MEC.

de 1.013 (mil e treze), em 2010 passaram a 779 (setecentas e setenta e nove) e neste mesmo ano restaram 19 (dezenove), segundo a SEED/DEEIN (2010).

O fechamento das classes especiais gera o primeiro confronto no Estado do Paraná frente às Políticas de inclusão propostas pelo MEC. Segundo Salles (2013), a sociedade civil organizada e, principalmente, as famílias das pessoas com deficiências manifestam suas preocupações em virtude do fechamento das classes especiais no Estado. No entanto, esta iniciativa por parte do governo do Estado demonstra o início das adequações aos preceitos estipulados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva proposta pelo Ministério da Educação.

Como vimos anteriormente, na década de 1990, houve grande avanço no movimento em prol da educação inclusiva. Todavia, no Estado do Paraná, vamos ter a atualização da Legislação referente à Educação das pessoas com deficiências em 2003, com a Deliberação nº 02/03, em seu Artº 14 prevê, em suas atribuições, que:

Os serviços especializados serão assegurados pelo Estado, que também firmará parcerias ou convênios com as áreas de educação, saúde, assistência social, trabalho, transporte, esporte, lazer e outros, incluindo apoio e orientação à família, à comunidade e à escola, compreendendo: I. Classe especial; II. Escola especial; III. Classes hospitalares; IV. Atendimento pedagógico domiciliar; V. Centro de apoio pedagógico; VI. Centro multidisciplinar de atendimento especializado; VII. Educação profissional; VIII. atendimentos clínico, terapêutico e assistencial. (PARANÁ, 2003, p. 4)

Assim, as políticas educacionais voltadas para as pessoas com deficiências no Estado do Paraná reforçam as Instituições que desenvolvem uma educação paralela com o aceno de aporte financeiro, por meio da manutenção de convênio entre Estado e as referidas Instituições de caráter privado, sem fins lucrativos. Esta mesma Deliberação delimita o alunado de Educação Especial como sendo

[...] alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de: I. dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, não vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a distúrbios, limitações ou deficiências; II. dificuldades de comunicação e sinalização demandando a utilização de outras línguas, linguagens e códigos aplicáveis; III. condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos neurológicos ou psiquiátricos; IV. superdotação ou altas habilidades que, devido às necessidades e motivações específicas, requeiram enriquecimento, aprofundamento curricular e aceleração para concluir, em menor tempo, a escolaridade, conforme normas a serem

definidas por Resolução da Secretaria de Estado da Educação (PARANÁ, 2003, p. 2/3).

No estado paranaense dentre as várias concepções de inclusão no cenário nacional, a Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (2009) aponta três concepções sobre a inclusão: a inclusão condicional, a total ou radical e a responsável, como mote das Políticas de Inclusão aqui adotadas.

A inclusão condicional e a mais conservadora delas, pois é necessário esperar as condições ideais para que a inclusão ocorra. Os defensores desta proposta elencam que é preciso capacitar os professores, diminuir alunos por turma, sendo necessário o auxílio de um especialista, ou seja, enfatizam as barreiras, impossibilitando a concretização da inclusão a curto prazo.

Outra concepção de inclusão diametralmente oposta a essa é a chamada inclusão total ou radical. Figuram muitos defensores desta proposta, intelectuais e pesquisadores da área da educação, representantes de ONGs, que defendem o direito das pessoas com deficiência. De acordo com Mantoan (2006), a inclusão deve ser irrestrita a todos os alunos no ensino comum.

E, por último, diante destes dois extremos, situa-se a inclusão responsável e gradativa, pois não se nega a importância da inclusão na escola comum, todavia, enfoca-se que há necessidades de condições prévias que vão além das condições arquitetônicas ou de garantir a matrícula das pessoas com deficiência na escola comum. Atribui a ideia de que a inclusão educacional é mais do que presença física, pois se impõe como um movimento responsável que não abre mão de uma rede de apoio para o desenvolvimento de todas as potencialidades dos educandos.

Devido aos pressupostos adotados no Estado do Paraná, as Escolas Especiais se mantêm como uma opção ao ensino comum. Diante dessa perspectiva, a implantação da política de inclusão, adotada em âmbito nacional, se efetiva com inúmeras restrições neste Estado.

Com o movimento Internacional em prol da inclusão total e com a publicação da LDB 9394/1996, os documentos em nível do governo federal têm apontado o rompimento com a organização tradicional da Educação Especial, de caráter não público, baseado no terceiro setor.

A concepção adotada no Estado do Paraná, de uma educação inclusiva pautada na responsabilidade e na absorção gradativa, com o apoio de uma rede que dê suporte à pessoa com deficiência, vem ao encontro das ideias de Carvalho (2010, p. 89):

[...] destacam-se as externalidades decorrentes de mecanismos ideológicos de exclusão social e que são reproduzidos na escola pelos procedimentos perversos e elitistas, ainda existentes. Não se trata, portanto e apenas, de garantir vaga nas classes do ensino regular!

Portanto, os documentos elaborados pela SEED/PR partem de pressupostos filosóficos diferentes dos promulgados pelo MEC, e se colocam a partir da base material uma diversa leitura da realidade paranaense.

O sistema de ensino inclusivo, como apontam Esteve (2004), Mantoan (2006), Fernandes (2006) e Carvalho (2010) deriva de uma sociedade democrática, que aceita a pluralidade como um valor a ser defendido, valorizando as diferenças individuais independente de suas crenças religiosas, seus valores culturais ou seu aspecto físico.

O sistema de ensino a ser construído deve se constituir em um modelo de organização que não necessite de um sistema paralelo, onde haja Escolas Especiais, pois, segundo Carvalho (2010, p. 29),

As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob esta ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou desenvolvimento.

No Estado do Paraná o sistema paralelo se mantém concomitante ao sistema de ensino comum, conservando sua divergência com a política de educação inclusiva, delineada pelos órgãos federais.

Assim, conforme Moraes (2012, p. 4), “O governo Lula, em seu primeiro mandato (2003 a 2007), incorpora as orientações internacionais mediadas pelas agências multilaterais às propostas políticas para a Educação Especial na perspectiva inclusiva”. Assim, ao dar continuidade à política educacional inclusiva, a equipe do MEC/SEESP, elabora a “Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (versão preliminar). A proposta é divulgada no mês de setembro

de 2007, e traz como principal meta garantir a inclusão escolar de alunos com deficiência nos sistemas de ensino comum. O documento orienta os sistemas de ensino a: substituir as classes especiais por salas de recursos multifuncionais; a não criação de novas escolas especiais; a transformação das escolas existentes em centros de atendimento educacional especializados; e a proibição da celebração de convênios com as que permanecerem.

Desta forma, o documento suscita reações adversas de vários grupos da sociedade civil, principalmente das entidades filantrópicas em oposição ao fechamento das escolas especiais. Os parlamentares ligados ao movimento Apaeano e outras Instituições filantrópicas levaram ao ministro da Educação sua preocupação com o teor do documento que contém recomendações contundentes para acabar com as escolas especiais e especializadas em todo o País. Segundo Moraes (2012), tais recomendações vinham provocando grande angústia em todos os movimentos que lutam pela inclusão escolar, e que entendem que as escolas especializadas se constituem em alternativa necessária para o processo educacional brasileiro, uma vez que as experiências mundiais em torno da inclusão total ainda não apontam para resultados que justifiquem a mudança abrupta do modelo educacional para as pessoas com deficiência do Brasil.

Outros grupos que militam na perspectiva da Inclusão Total, tais como representantes do Ministério Público e das Secretarias de Educação de Florianópolis e de Belo Horizonte, foram recebidos pelo ministro. No dia 13 de dezembro de 2007, entregaram um manifesto de pais de pessoas com deficiência, apoiando a política de Educação Inclusiva, defendida pelo Ministério da Educação. (MORAES, 2007). Como resposta aos embates ao entorno da educação inclusiva, o MEC opta pela estratégia do consenso. Em janeiro de 2008, reapresenta a nova versão do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que exclui a redação que gerou polêmica anteriormente. Manteve as orientações indicativas aos sistemas de Ensino referentes à Educação das Pessoas com Deficiências, salientando que a política deveria ser complementar e suplementar, rompendo com a lógica da Educação Especial substitutiva. Evidenciam-se os pressupostos filosóficos da inclusão total ou radical, afirmando que deveria existir um único sistema de ensino.

Dando prosseguimento em sua política educacional o Ministério da Educação promulgou, nesse mesmo ano, o Decreto nº 6.571/2008, trazendo orientações sobre o Atendimento Educacional Especializado, no qual, em seu primeiro artigo afirma-se que:

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

Dessa forma, o Decreto nº 6.571/2008 passa a balizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), delimitando seu público alvo. O atendimento especializado se estrutura a partir das salas de recursos multifuncionais, de tipo I e tipo II, sendo que a primeira abará os alunos com deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento e a segunda, os alunos que apresentarem problemas visuais. O AEE deve ser oferecido no período de contraturno da escola comum, podendo funcionar na mesma Instituição que o aluno frequenta, em escola próxima ou em Centro de Atendimento. Possui como princípio básico, complementar ou suplementar a escolarização.

O AEE engloba as escolas das redes educacionais estaduais e municipais, desde que os alunos com Necessidades Educacionais Especiais estejam registrados no Censo Escolar do ano anterior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP). Segundo Salles (2013, p. 47),

O estado do Paraná incorpora em parte as políticas públicas adotadas nos documentos nacionais, mas questiona que os alunos com mais comprometimentos não foram contemplados na PNEEPEI (2008) e nem designados para o AEE. Dessa forma, mesmo após a promulgação do Decreto n.º 6.571/2008, o Paraná mantém o ensino comum e o ensino especial.

Nenhum documento a nível nacional explicita sobre o encaminhamento do aluno com alto comprometimento, permitindo interpretações diversas sobre sua incorporação ou não à escola comum. É notório que, nos últimos anos, há um tensionamento a partir da produção de textos, tanto internacional como nacional, em prol da educação inclusiva de forma radical. A opção pelas políticas educacionais inclusivas se torna realidade a partir dos números fornecidos no site do INEP, cuja última atualização traz números referentes ao ano de 2013.

Constata-se um aumento de 2,8% no número de matrículas nessa modalidade de ensino, que passou de 820.433 matrículas em 2012 para 843.342 em 2013. Quanto ao número de alunos incluídos em classes comuns do ensino regular e na EJA, o aumento foi de 4,5%. Nas classes especiais e nas escolas exclusivas, houve queda de 2,6% no número de alunos. Os importantes avanços alcançados pela atual política são refletidos em números: 62,7% das matrículas da educação especial em 2007 estavam nas escolas públicas e 37,3% nas escolas privadas. Em 2013, esses números alcançaram 78,8% nas públicas e 21,2% nas escolas privadas, mostrando a efetivação da educação inclusiva e o empenho das redes de ensino em envidar esforços para organizar uma política pública universal e acessível às pessoas com deficiência. (INEP, 2014, p. 25)

Segundo Carvalho (2010), a inclusão de todos os alunos na escola comum é um objetivo a ser perseguido, entretanto, devido aos inúmeros aspectos conflitantes, não basta oferecer uma vaga no sistema comum de ensino, é necessário garantir condições reais de inclusão, a partir das especificidades de cada aluno que possui uma deficiência. Nesse quesito, o Estado do Paraná, segundo a Política Estadual de Educação Especial, na Perspectiva da Inclusão, publicado em 2009, elenca que:

Embora a escola regular seja o local preferencial para a promoção da aprendizagem dos alunos, há uma parcela de crianças, adolescentes e adultos que, em função dos seus graves comprometimentos, requerem ainda, que seu atendimento educacional seja realizado em escolas de educação especial. (PARANÁ, 2009, p. 9)

No Paraná, na Política de Educação Especial, em seu contexto de influência, tem havido uma supremacia das Instituições Filantrópicas, como aponta Meletti (2014, p. 797): “[...] ao instituir o programa Todos Iguais Pela Educação, o governo do Paraná consolida a Hegemonia das instituições especiais filantrópicas”. Embora haja vasta literatura sobre as influências internacionais e nacionais, no Estado do Paraná se mantém a influência de grupos específicos ligados a políticos de expressão, que formulam as políticas de Educação Especial no Estado. Conforme enfoca Salles (2013), o Estado do Paraná mantém ainda funcionando os serviços especializados para alunos com deficiências, tais como: sala de recursos, classes especiais e as escolas especiais.

Nas disputas das formulações de políticas referentes à Educação Especial, no contexto da produção do texto e da prática, a dimensão micro do sistema mantém-se voltado a interesses de grupos específicos, que defendem a Escola de Educação Especial como veremos mais adiante.

No ano de 2009, por meio da Resolução CNE/CEB nº 04, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade de Educação Especial, institui-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que passa a ser efetivado a partir das Salas de Recurso Multifuncional (SRM). Ao privilegiar essa forma de atendimento, o MEC norteia a Educação Especial como um serviço suplementar e complementar a Educação Comum, evidenciando que, a partir da publicação da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, e os documentos publicados na sequência, há um tensionamento para que a escolarização do aluno com deficiência ocorra no ensino comum.

Essas Salas de Recursos Multifuncionais se caracterizam por mobiliário adaptado, equipamentos de informática e materiais didáticos. São salas de aulas que fornecem complementos à aprendizagem, oferecendo ferramentas para suplantar as dificuldades de aprendizagem, mediando os conhecimentos culturais e científicos.

A efetivação de uma política, conforme Mainardes (2006), extrapola a dinâmica de garantir a equidade, a democracia e a justiça social, que estão explícitas nos discursos de legitimação. Ao se elaborar e delimitar as políticas, é necessário incluir a todos, ou ao menos, no âmbito do discurso, proporcionar condições de todos participarem, elencando-se no discurso a emancipação humana.

As ideias dominantes são construídas a partir de um discurso da produção social recorrente no veículo de imprensa, a respeito da necessidade de se criarem estratégias de acesso e permanência das pessoas com deficiências na escola. Foi para responder a este discurso que, no ano de 2011, respaldado pelo CEE, se instituiu uma nova política, através da Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial.

Com o intuito de legitimar a política elencada, a SEED/DEEIN publica a Resolução Secretarial nº 3.600/2011, que permite a alteração da denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, com a oferta de: Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais; Educação de Jovens e Adultos – Fase I e Educação Profissional/Formação Inicial, a partir do início do ano letivo de 2011. Desta forma, os recursos que

manterão a escola proverão de três esferas, sendo elas: o Governo do Estado, Governo Federal e das próprias entidades filantrópicas.

Nos movimentos articulados no âmbito nacional, no ano de 2011, é publicado o Decreto Presidencial nº 7.611/2011, que revoga o Decreto nº 6.571/2008. Este Decreto traz um novo norte referente à Educação Especial a nível nacional, pois em seu Artigo 9º declara:

Art. 9.º- Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.

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

§ 2.º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14 (BRASIL, 2011, p.3).

Segundo Salles (2013), ao confrontar os Decretos nº 6.571/2008 e o Decreto nº 7.611/2011, a inovação observada se refere ao processo de escolarização que, novamente, permite que seja feita na Escola Especial de forma substitutiva.

3.3 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

As discussões para alteração da nomenclatura da Escola de Educação Especial para a Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, segundo Salles (2013), iniciam-se após o MEC ter elaborado o documento PNEEPEI, em 2008, o qual impulsiona a matricular alunos com deficiência na escola comum.

Assim, em 2009, por meio de solicitação da Federação das APAEs do Paraná (FEDAPAE) ao CEE, indica-se a alteração de nomenclatura das Escolas de Educação Especial no Paraná, e considera-se que:

Por meio do ofício n.º 4.832/2009-GS/SEED, de 01/11/2009, fls. 199, a Secretaria de Estado da Educação encaminha o expediente em epígrafe, na qual a Federação das APAEs – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais solicita autorização para alteração de denominação das

escolas de educação como Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, na área da Deficiência Intelectual, com oferta de educação escolar nas etapas da Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e modalidade de Educação Profissional/Qualificação para o Trabalho e Educação de Jovens e Adultos Fase I, em conformidade com o que dispõe o art. n.º 21 da LDB n.º 9.394/96. (PARECER CEE/CEB nº 108/10, p. 1).

Dessa forma, caracteriza-se o distanciamento que o Estado do Paraná mantém em relação à Política Nacional de Educação Inclusiva proposta na esfera Federal. Como salienta Salles (2013), diante das manifestações do CEE, a SEED/DEEIN e entidades afins avalizam a efetivação da política estadual de educação, que se torna ato contínuo de reconhecimento da escola de educação especial como educação básica.

O próximo passo da implantação da Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial foi a criação do Programa de Apoio às Instituições Filantrópicas, por meio do Projeto de Lei nº 126/2010. Nesse, em seu Artigo 2º, afirma-se:

Art. 2º. O Programa objetiva, através da conjugação de esforços entre o Governo do Estado e a Entidade Mantenedora de Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial e/ou de Centros de Atendimento Educacional Especializado, assegurar aos educandos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, com alta especificidade do Estado do Paraná, a escolarização em nível de educação básica, em consonância com a política educacional da SEED (PARANÁ, 2010, p. 01)

Portanto, o Estado do Paraná, com a adoção dessa política dá continuidade a sua histórica tradição de manter um sistema paralelo de ensino e substitutivo, evidenciando a influência das Instituições filantrópicas, principalmente da Federação das APAEs do Estado, na implementação de políticas voltadas à área.

As mudanças não acontecem apenas na mudança do nome das Instituições, apontam para a estruturação do funcionamento como oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental (de 1º ao 5º ano e Educação de Jovens e Adultos, Fase I). Na tentativa de elucidar as dúvidas geradas por esta nova estruturação da Escola de Educação Especial, a Secretaria de Estado da Educação – SEED e a Superintendência da Educação – SEDU publicaram, no ano de 2011, a Instrução nº 012/2011, que versa sobre a nomenclatura e funcionamento das Escolas de

Educação Básica na Modalidade de Educação Especial. Segundo Piaia (2016, p. 67),

[...] o referido documento postula que a partir do ato oficial de credenciamento e da autorização de funcionamento, as Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial passam a integrar o Sistema Estadual de Ensino ofertando a escolarização e garantindo a certificação para seus educandos.

O Estado passa a assumir maior responsabilidade, chamando para si a manutenção da Educação Especial que, historicamente, foi adotada pela sociedade civil. Portanto, esta simbiose entre o setor público/privado é vista como algo necessário, pelo discurso vencedor no contexto de influência, para a efetivação da política de inclusão educacional no Estado do Paraná. Segundo Meletti (2006), a transferência administrativa por parte do Estado responsabiliza a Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial pela execução das políticas educacionais inclusivas. Assim, a Instrução nº 012/2011 SUED/SEED garante a igualdade de tratamento entre a Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial e as demais escolas do sistema de ensino, conforme enfoca Piaia (2016, p. 67/68):

[...] como organização, estrutura e legislação escolar; participação dos profissionais da educação em cursos de formação pedagógica com certificação ofertada ou reconhecida pela SEED; avanços de carreira aos profissionais do quadro estadual; atividades complementares curriculares em contra turno; transporte escolar; merenda escolar; participação no programa de implantação e de ampliação da Rede de Bibliotecas Escolares; recebimento de livros didáticos disponibilizados pelo Programa Nacional do livro Didático–PNLD, do Ministério da Educação e Cultura-MEC; mobiliários e equipamentos; suprimento das despesas de água, luz, gás, telefone e serviços de internet; participação no Programa Patrulha Escolar e no PROERD; implantação da Educação em Tempo Integral, desde que atingidas as exigências definidas pelo Departamento de Educação Básica da SEED e, por fim, convênio de cooperação técnica e financeira conforme critérios estabelecidos na Resolução que normatiza o referido convênio com a SEED.

Por conseguinte, com todo este arcabouço legislativo, a Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial passa a ser implementada, de modo efetivo, no Estado do Paraná, a partir do início do ano letivo de 2011. Mesmo com a troca de Governo no Estado, a política referente à Educação Especial continua o seu norte. Em agosto do mesmo ano, é publicada a Resolução Secretarial nº 3.600/2011-GS/SEED, que autoriza a mudança de nomenclatura, constando em seu

Artigo 3º que o Estado deve “Dar condições ao acesso, permanência na escola e atendimento educacional gratuito, na forma da Lei”.

Nesse mesmo ano, na esfera Federal, é publicado o Decreto Presidencial nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial e traz em seu Artigo 1º, inciso VII que a “[...] oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino” e, no inciso VIII, determina o “apoio técnico e financeiro pelo poder público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial”.

Entretanto, em nível nacional, observamos um movimento ambíguo à política adotada nos últimos anos pela esfera Federal, mudando a possibilidade de financiamento referente à Educação Especial, uma vez que a distribuição dos recursos administrados pelo FUNDEB passa a ocorrer da seguinte forma:

Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.

§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas.

§ 2º O credenciamento perante o órgão competente do sistema de ensino, na forma do art. 10, inciso IV e parágrafo único, e art. 11, inciso IV, da Lei no 9.394, de 1996, depende de aprovação de projeto pedagógico.” (BRASIL, 2011, p.1)

Segundo Piaia (2016), o Decreto 7.611/2011, quando se refere à oferta da Educação Especial no ensino regular, pode possibilitar esse tipo de assistência em instituições que ofertem atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, ou seja, atendimento educacional em classes especiais, em escolas especiais ou especializadas. Ainda, retoma o apoio técnico e financeiro pelo poder público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial.

Segundo Salles (2013), o Decreto nº 7.611/2011 aponta as fragilidades e debilidades da legislação brasileira, pois apresenta direções diferentes que interferem diretamente na política inclusiva, pois apresenta, perante às composições

de força, um recuo diante da imposição da política de educação inclusiva total. Assim, o governo passa a considerar o apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fins lucrativos.

Após os fatos elencados, apresentaremos, no próximo capítulo, a análise do contexto da prática, onde analisaremos a implantação da Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, por meio das entrevistas semiestruturadas coletadas com os sujeitos da pesquisa.

4 A EFETIVAÇÃO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS VOZES DOS GESTORES, DA EQUIPE PEDAGÓGICA E DOS PROFESSORES.

Entre a formulação de políticas públicas educacionais e de sua efetivação ocorrem mudanças. A abordagem do ciclo de políticas se torna uma ferramenta útil, pois auxilia no reconhecimento de que estas sofrem alterações quando efetivadas no contexto da prática. De acordo com esta abordagem, a transposição das políticas inicialmente estabelecidas para sua efetivação prática no âmbito do vivido na escola é levado por processos de interpretação e recriação.

Segundo Mainardes (2006, p. 53), o contexto da prática “é onde a política está sujeita à interpretação e recriação”. Neste ínterim, os profissionais que atuam nas escolas compreendem as políticas formuladas a partir de seu *habitus*, práticas pedagógicas já cristalizadas na escola de educação especial, portanto, não de forma ingênua. Assim, os atores envolvidos na efetivação das políticas atuam de forma ativa, pois interpretam e ressignificam a política aventada. Algumas vezes podem produzir efeitos diversos dos esperados pelos formuladores da política originalmente idealizada.

Entretanto, os processos que integram as políticas educacionais são extremamente complexos, desde sua formulação até sua efetivação prática. A criticidade sobre as mudanças ocorridas nas Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial no Paraná foi uma das motivações na realização desta pesquisa. As mudanças ocorridas a partir da Lei 3.600/2011-GS/SEED, segundo Salles (2013), não foram debatidas o suficiente com os sujeitos que efetivam a referida política.

Assim para se investigar o contexto da prática, o pesquisador poderá utilizar-se de diferentes abordagens na tentativa de perceber e compreender a realidade e seu cotidiano, onde as políticas vitoriosas no contexto da produção do texto são vivenciadas e implementadas pelos professores e diretores em suas escolas.

Portanto, a fim de compreender como a Gestão da Escola interpreta a política de inclusão no contexto da prática, a presente pesquisa utilizou como estratégia de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas em duas escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial na região sul do Estado do Paraná.

As entrevistas foram realizadas com 1 (uma) diretora, 1 (uma) pedagoga e 2 (duas) professoras de duas instituições, no ano de 2017, com o intuito de verificar as traduções e interpretações da política inclusiva no Estado do Paraná. As entrevistas foram realizadas de forma individual e literalmente transcritas do relato oral. Ao serem citados nesta pesquisa, atribuímos letras e números aos nomes dos participantes, a fim de preservar suas identidades. Foram utilizadas as letras (A, B) para identificar as escolas e números (1, 2), para identificar os professores. O projeto de pesquisa seguiu o trâmite legal e foi aprovado pelo Comitê de Ética-Plataforma Brasil²⁴ e o roteiro das entrevistas se encontram em anexo.

A abordagem do ciclo de políticas permite reunir uma diversidade de dados, que possibilita uma análise do contexto local. Esperamos que os resultados desta pesquisa possam contribuir para a compreensão dos desafios enfrentados pela Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, bem como servir de reflexão de modo mais abrangente.

Entretanto, o contexto da prática é complexo e envolve uma série de questões: estratégias de ação, a ação política da inclusão, os problemas enfrentados pela política, pois todas estas dimensões são de extrema importância para a compreensão dos diversos contextos.

Os textos políticos representam a formulação das políticas públicas (contexto da produção do texto). Elas resultam do embate entre grupos que se digladiam em busca da imposição de sua visão de mundo. Não podemos ignorar que esta tensão gerada pelo contexto da influência gera os textos que apresentam consequências reais, ou seja, mudam a realidade escolar, sua organização e o seu cotidiano. Com o passar dos anos, o Movimento Apaeano, conforme Borba (2001), constituiu uma organização própria que surge de sua

²⁴ O projeto de pesquisa foi aprovado em 10/04/2017, com o Parecer nº 2.008.865.

prática educativa voltada para as pessoas com deficiências. Assim, no decorrer dos anos, a organização pedagógica proposta pela APAE BRASIL, privilegiou o currículo funcional voltado para as atividades da vida diária do educando. No Estado do Paraná, a partir da implementação da Resolução 3.600/2011-GS/SEED passou - se a dar ênfase ao currículo acadêmico.

Portanto, é neste contexto, segundo Bourdieu (2011), que as políticas são interpretadas pelos atores de acordo com o *habitus* estabelecido, “revelando desencontro entre o que preconiza a política e as ações ocorridas na escola, no que tange à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos” (OLIVEIRA, 2017, p. 13). Assim, as condições estruturais de cada escola influencia na interpretação da política. Pensando nos processos de interpretação e tradução da política, as escolas podem encontrar respostas criativas para lidar com os problemas gerados pela política.

A escola A é uma escola de grande porte com mais de 200 alunos, já a escola B uma escola de porte mediano com pouco mais de 60 alunos matriculados, segundo a Regional ao qual pertence²⁵. Ambas as escolas possuem uma grande diversidade de alunos com deficiências, sendo muito trabalhoso e desnecessário para os objetivos da pesquisa classificá-las. Podemos afirmar que é uma gama muito grande de deficiências sendo atendidas nestas escolas.

O critério de escolha dos sujeitos que participaram da pesquisa foi que deveriam estar trabalhando na educação especial antes de 2011, para que conseguissem descrever como era a escola antes da implantação da referida política e depois dessa.

Diante dos dados coletados por meio do instrumento utilizado, optamos por um agrupamento das questões para a análise das discussões. Os temas agrupados foram os seguintes: Complexidade do fazer pedagógico; o conhecimento das políticas inclusivas; os posicionamentos sobre a inclusão e o financiamento e a Gestão da Escola de Educação básica na Modalidade de

²⁵ As Escolas de Educação Básica na Modalidade de educação Especial se dividem em 30 (trinta) regionais segundo a organização de FEAPAES – PR.

Educação Especial. Passaremos a apresentar a complexidade do fazer pedagógico na educação especial.

4.1 A COMPLEXIDADE DO FAZER PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A questão da formação de professores para trabalhar na educação especial tem sido alvo de inúmeras discussões e pesquisas. Segundo Esteve (2004), em uma sociedade que tem em seu bojo uma perspectiva democrática, as diferenças individuais têm ganhado mais evidência. Sendo assim, está presente a preocupação com um ensino que atenda todas as diferenças educacionais dos alunos que possuem deficiências. Esta é uma nova tendência que vem conquistando espaço por meio de um discurso que interfere nas questões práticas e teóricas para que os professores sejam capazes de responder às tarefas que decorrem do processo de inclusão. Segundo Rodrigues (2014, p.14),

A reforma que a Educação Inclusiva implica não constitui obviamente exceção: a formação de professores tem sido sistemática e consistentemente apontada como uma das medidas fundamentais para que a inclusão possa efetuar progressos nas escolas.

As políticas educacionais inclusivas suscitam desafios enfrentados pelos professores em sala de aula, tendo em vista que o ensino nas escolas especiais demanda uma especialização e uma formação específica exigida por Lei para atuar com este público específico. São muitas as dificuldades enfrentadas na prática docente em uma Escola de Educação básica na Modalidade de Educação Especial.

Cientes dessa realidade, perguntamos aos sujeitos entrevistados sobre o perfil dos alunos que frequentam a Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial.

Temos muitos alunos com deficiência intelectual e síndrome de Down, alunos que a gente tenha diagnosticado, mesmos, autistas dois (Pedagoga 1, escola B);

Eu tenho 13 alunos, o mais novo tem 16 e o mais velho tem 76, [...] todos tem deficiência mental, senão não estariam aqui, eles tem

diagnóstico e na turma da tarde tenho Down junto (Professora 2, escola A);

Trabalho com uma turma de ensino fundamental, eles tem entre nove e onze anos, tem aluno com síndrome de down, síndrome de rett, dificuldade de aprendizagem, porque quando não tem um diagnóstico eles tem uma dificuldade de aprendizagem. [...] cada dia o que vai ser trabalhado em sala de aula me faz buscar, pesquisar o que eu posso adaptar pra este aluno, porque não é porque aqui é a escola de educação especial que nós não precisamos adaptar. Então um aluno já consegue escrever, já consegue fazer pequenas cópias, outro aluno não consegue então você tem que estar adaptando para cada um mesmo dentro da escola de educação especial (Professora 1, escola A);

Encontramos dificuldades às vezes com certas deficiências, até pela questão da falta de formação mesmo (Diretora 1, escola B);

Temos todos os perfis, nós temos síndromes variadas, muitas síndromes raras, já temos aqui inclusive a síndrome de Lange (Diretora 1, escola A).

Os entrevistados apontam as dificuldades encontradas pelos professores das referidas instituições no seu fazer pedagógico, pois seu planejamento não pode ser linear para todos os alunos. Como elenca a pedagoga¹, da escola A, “na nossa escola temos planejamento individual”.

Por meio dos discursos acima, poderemos verificar a diversidade de deficiências presentes nesta escola, exigindo, assim, dos profissionais envolvidos no complexo processo educacional um vasto saber didático-pedagógico. Esses profissionais contam com uma Equipe Multidisciplinar que participa ativamente conforme o elencado no Projeto Político Pedagógico das Instituições: “O planejamento da Equipe Multiprofissional deverá contemplar as atividades e ações complementares e de apoio ao processo de ensino e aprendizagem na Instituição de Ensino, família e comunidade, onde os (as) estudantes estão inseridos (as)” (2017, p. 34), pois, diante de um alunado tão diverso é necessário reelaborar suas práticas e estratégias constantemente. A Instrução nº 009/2014 estabelece normas de Cooperação Técnica e financeira entre a SEED/PR e as entidades mantenedoras (APAEs), estipulando, em seu anexo XII (doze) o número máximo de alunos por turma, não deverá ultrapassar 12 (doze). Porém, cada aluno exige uma abordagem pedagógica diferenciada, e uma vez que a Educação Especial passou a seguir as normatizações do Estado, a composição das turmas foi alterada. Anteriormente

as turmas eram compostas por graus de dificuldades dos alunos. Na atualidade, é feita a distribuição do alunado nas turmas por meio do sistema SERE, que leva em conta os critérios dos ciclos de aprendizagens e a idade do educando, conforme determina o PARECER CEE/CEIF/CEMEP 07/14. Com isso, o professor terá como desafio desenvolver todas as potencialidades de todos os educandos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

A seguir, indagamos sobre os cursos realizados durante o período de 2011 a 2016.

Na verdade todos os cursos que a gente faz, tem que paga né, acho assim o que falta hoje pros [sic] nossos professores, não só para os professores, mas pra todo mundo porque a escola só funciona se a gente pensar num coletivo, porque todo mundo é um pouco educador dentro da escola. Faltam cursos oferecidos pela SEED que sejam gratuitos, pois querendo ou não todos eles são caros e não tem aqui você ou vai pra Curitiba ou eu já fui até pra São Paulo. (Pedagoga 1, escola A);

Todas as vezes que a gente tem oportunidade de a gente estar participando de congressos, de palestras. [...] (Diretora 1, escola A);

A formação assim que veio é a formação é a Formação em Ação e que a gente tem né, dentro, assim da SEED, onde nós mesmos gestores estamos preparando para aplicar dentro da Escola. [...] A pedagoga esta preparando, pesquisando, então é o que a gente, no caso, a equipe, os professores vão estar recebendo de formação vai ser através dela. Digamos assim, se ela não entendeu ou eu não entendi alguma coisa, nós não vamos repassar aos professores aquilo, já considero que fica uma lacuna. (Diretora 1, escola B);

A gente realiza as Formação [sic] em Ação, essas equipes multidisciplinar, mas não supre as necessidades da escola, até por que o que eles propõe é muito vago, né perante nossa necessidade, a nossa demanda, porque eles oferecem cursos que chega na nossa realidade a gente acaba não usando. (Pedagoga 1, escola B);

Os cursos oferecidos pelo Estado são insuficientes, não houve um norte a seguir, muitas vezes nem as meninas do Núcleo não sabiam o que dizer a respeito de alguma dúvida quando virou escola. (Professora 2, escola B).

Os sujeitos pesquisados, apesar de terem uma longa caminhada na escola especial, e possuírem nível superior com especialização em educação especial, sentem falta de mais teoria sobre as especificidades deste alunado. Conforme Chacon e Marin (2012), nenhuma pessoa desenvolve bem seu trabalho se não tiver uma formação teórica sólida. Além disso, é preciso ter competência para lidar com as diferenças. E o saber fazer a se constrói no dia

a dia da formação, inicial e continuada. Assim, ao desestabilizar seu *ethos* com a nova política de inclusão, surgem novos desafios, que são interpretados pelos sujeitos, segundo Mainardes (2006, p. 53), não de forma simplória, pois “[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]”. Desse modo, continuam agindo a partir da prática pedagógica cristalizada pelo movimento Apaeano, pois os sujeitos elencam que o Estado não tem oferecido os subsídios teóricos necessários para os problemas encontrados na prática pedagógica. Esta falta de clareza no rumo adotado pelo Estado exige criatividade por parte daqueles que executam a política, para resolverem os problemas suscitados pela implantação da Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial.

Os desafios do fazer pedagógico encontrado na educação especial, conforme Silva Filho e Barbosa (2015), passa exigir que a heterogeneidade do grupo não possa ser visto como um problema, mas se impõe como um desafio à criatividade e ao profissionalismo, suscitando mudanças de mentalidades e de práticas pedagógicas. Diante do cotidiano escolar, suscita um novo olhar que possibilite a troca de conhecimentos, de percepção da realidade e de ajuda mútua no desenvolvimento das potencialidades individuais de todos os sujeitos que frequentam o ambiente escolar.

Como evidencia a fala dos sujeitos entrevistados, a implantação desta nova política desestabilizou o *habitus* cristalizado nas instituições filantrópicas (APAEs) que atendiam a demanda da educação especial no Estado do Paraná. Ao ser reconhecida como escola, a mesma deve seguir as normativas propostas pelo Estado.

Assim, o critério de formação das turmas na Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial passa a obedecer aos critérios propostos pelo programa SERE, e não mais por graus de dificuldade de aprendizado como anteriormente. Isto gera a heterogeneidade em sala de aula

4.2 O CONHECIMENTO DAS POLÍTICAS INCLUSIVAS NAS VOZES DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O processo de institucionalização da educação especial no Brasil inicia na década de 1970 com a criação do Centro Nacional da educação Especial (CENESP). Teve continuidade com a promulgação da Constituição Federal em 1988, que ampliou os direitos desta parcela da sociedade. Em 1996 teve a aprovação de uma nova Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, na qual a educação especial passou a ser uma modalidade de educação que perpassa todo o sistema educacional e deve ser oferecida, preferencialmente no sistema de ensino comum. Segundo Silveira Bueno (2013, p. 30),

Verifica-se, portanto, que a legislação e normas em vigor no país, procuram dar relevo à inclusão escolar de alunos com deficiência mas que, prudentemente, deixam abertos espaços para a não inclusão, procurando estabelecer limites às formas segregadas de ensino.

Neste ínterim, é publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a qual, apesar de apontar para a inclusão de todos os alunos na escola comum, não tem força de Lei. Conforme afirma Silveira Bueno (2013, p. 31) “não tem poder sobre as políticas das unidades federadas e dos municípios, servindo como documento norteador, mas sem o caráter fático da legislação.” Valendo-se de suas prerrogativas legais, o Estado do Paraná assegura o fortalecimento de uma política de inclusão responsável, onde os alunos com maior complexidade são atendidos na Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial.

Calcados nessas premissas, questionamos os participantes da pesquisa sobre seu conhecimento das políticas inclusivas e as diferenças entre as abordagens em âmbito federal e estadual.

A gente acompanha, o que a gente debate entre os professores e conversa e cada um põe sua opinião. Mas cursos oferecidos pelo Estado não existe. (Professora 1, escola B).

A gente fazia grupos de estudo dentro da escola, pois está muito distante da realidade de dentro de sala de aula. As coisas foram feitas por alguém que não conhece a realidade de uma escola especial, dentro de uma APAE. (Pedagoga 1, escola B).

Entendemos que as discussões sobre as políticas educacionais dependem exclusivamente do conhecimento dos textos produzidos, que se revelam a partir de múltiplas influências. Como nem todos os atores do processo de implantação das referidas políticas estavam envolvidos nas discussões e embates, a interpretação por parte de quem executa a política segue ainda gerando muitas dúvidas. Os participantes demonstram pouco conhecimento sobre as ambiguidades na proposição da política em âmbito federal e estadual.

Perguntamos sobre o posicionamento dos participantes quanto à Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva proposta pelo Governo Federal.

Eu pessoalmente sou totalmente contra isso, porque a gente vê que não funciona, né, a gente sabe as necessidades de nossos alunos. Vai ser a exclusão, não vai ser a inclusão, ele vai ficar totalmente excluído. (Pedagoga 1, escola B).

É uma coisa difícil, porque ao mesmo tempo em que a gente é a favor a gente é contra. A gente é a favor que nossos alunos cresçam evoluam busquem novos conhecimentos. A gente é contra porque nem todos os alunos tem condições de frequentar a escola comum. (Professora 1, escola B).

Os participantes evidenciam insatisfação com a orientação da política inclusiva em nível federal, embora seu conhecimento acerca da temática abordada seja insuficiente, pois suas preocupações estão focadas no atendimento do aluno com alto grau de comprometimento. Assim, no contexto da prática se reproduz o discurso vencedor no contexto da produção do texto, pois a Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (2009 p. 9) afirma que

Embora a escola regular seja o local preferencial para promoção da aprendizagem dos alunos, há uma parcela de crianças, adolescentes e adultos que, em função de seus graves comprometimentos, requerem ainda, que seu atendimento educacional seja realizado em escolas de educação especial.

Assim, no Paraná tem-se como um dos desdobramentos da política educacional inclusiva para os mais comprometidos é a criação da Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial. Como aponta Mainardes (2007), os textos devem ser lidos sem perder a relação com sua

temporalidade e o local específico de sua produção. Deste modo, cada realidade deve adequar-se com o discurso dominante, sendo prerrogativa fundamental do Estado direcionar a política educacional. E assim o faz através dos documentos norteadores, tais como: a Resolução nº 3.600/2011, o Parecer 108 do Conselho Estadual de Educação, Parecer 07 de 2014.

Embora os relatos apresentados demonstrem fragilidades quanto ao conhecimento da Resolução nº 3.600/2011, que autoriza a mudança de nomenclatura das escolas especiais, delimitando como foco no alunado que não está contemplado na política nacional de Educação Especial.

Portanto, os relatos expressam lacunas que evidenciam as fragilidades no contexto de produção do texto. Há um descompasso entre a formulação da política e a interpretação e implantação da mesma. Segue alguns excertos dos participantes da pesquisa referente à Resolução 3.600/2011- GS/SEED:

A gente houve falar, porque nesta transição a gente estava na escola. Eu senti um pouco também a diferença como era a APAE e agora como escola especial, a gente vê falar, mas de ter acesso de ler o documento todo, assim não. Não teve nenhuma formação por parte do núcleo, e assim a gente teve que se adaptar conforme foi passado pra gente um explicava de uma maneira outro explica de outro e gente foi se adaptando. (Professora 1, escolaB).

É recorrente na fala dos participantes da pesquisa a falta de clareza dos objetivos da política pelos sujeitos que a põe em prática.

Quando veio a mudança, nem o próprio Núcleo estava preparado para estar repassando tudo isso. Então cada um foi se ajustando, se adaptando conforme as leituras, as conversas entre colegas. [...] Conhecer a resolução a gente conhece, mas nunca a gente sentou para fazer um estudo sobre, enquanto equipe, nem enquanto diretora, se eu falar pra você que eu li, assim eu li, mas aquela leitura para mim, não consegui entender tudo, a gente segue a resolução, mas por parte do governo não teve nem uma explicação. (Diretora 1, escola B).

A gente sabe que existe, mas se você for perguntar para qualquer professor dentro de nossa escola eu posso afirmar que eles sabem que existe, mas o que dizem dentro dela eles não sabe. [...] só chegou a resolução, ta aqui e cumpra-se. (Pedagoga 1, escolaB).

Por meio desses discursos, pode-se afirmar que não houve preocupação por parte do Estado do Paraná em persuadir e esclarecer o direcionamento da política de criação e implantação da Escola de Educação

Básica na modalidade de Educação Especial a todos os envolvidos na escola, local privilegiado, onde se materializa a referida política. Assim, conforme Esteve (2002), é natimorta uma política educacional que se pretenda fazer contra a mentalidade dos professores, ocasionando, assim, interpretações diversas, entre os gestores e os professores, pois enquanto que para os gestores a política vem referendar o que sua escola já fazia, “Esta Resolução veio para regularizar um trabalho que nós já vínhamos fazendo. Era desta maneira que a gente trabalhava [...] ela veio só legalizar”. (Diretora 1, escola A), para os professores que trabalham de fato com os alunos

Esta mudança de escola básica ela já fez também que dentro da APAE sejam ensinados conteúdos, seja cobrado mais esta questão, porque até então a APAE servia para fazer fisioterapia, fonaudiologia, para melhorar as habilidades motoras. Hoje a gente ensina conteúdos, nós temos todo um trabalho a ser seguido, isto faz se igualar com a escola comum, pois os conteúdos seriam os mesmos só que no ritmo do aluno. (Professora 1, escola A).

Os sujeitos entrevistados apontam que houve poucas mudanças sobre as questões organizacionais diante das normatizações elencadas pelo Estado. Indicam, também, lacunas evidenciadas em seu fazer pedagógico que enfatiza o currículo acadêmico. Em consequência disso, adotam o discurso oficial proposto pelo Estado ao reiterarem que as mudanças propagadas pela política legitimam a prática da Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, destinado a um público específico. Segundo a Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (2009), destinada ao atendimento de alunos que apresentam altíssimas especificidades nas áreas da deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e múltiplas deficiências.

4.3 DIFERENTES CONCEITOS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA PRÁTICA

Os debates sobre a temática da inclusão têm sido muitas vezes acalorados e defendidos com paixão. Baseamo-nos nas ideias de Carvalho (2010) sobre os modelos de organização dos sistemas educacionais, segundo os paradigmas da integração ou da inclusão. Sendo o modelo regido pelos princípios da integração, os alunos se adaptam à escola e, no modelo voltado à

inclusão, faz-se o caminho inverso, ou seja, a escola se adapta às necessidades do aluno. Estas duas concepções formaram, no inconsciente coletivo, segundo Carvalho (2010, p. 69),

[...] uma representação social equivocada e prejudicial, pois parece que o fato de qualquer aluno com necessidades especiais constar da turma, estar inserido, figurar dentre os outros... é suficiente, dispensando-se as ajudas e apoios necessários para sua integração (interação) com os colegas e com os objetos do conhecimento e da cultura.

A política de inclusão no Estado do Paraná faz a junção destas duas vertentes teóricas e introduz o conceito de inclusão responsável, como aponta Joslin (2012, p. 27): “Esta modalidade de inclusão é contínua, sistemática e considera que há necessidade de modificações tanto no ensino regular quanto como no ensino especial.” Assim, nessa concepção, a inclusão só será possível se houver as condições prévias, que vão muito além das condições de acesso à matrícula ou mudanças arquitetônicas, pois, como enfoca Silva (2014, p. 56), “Um dos desafios desse processo inclusivo encontra-se em reconhecer a relevância de um trabalho educacional que respeite as diferenças e atenda a cada criança em suas necessidades”. Portanto, a inclusão efetiva necessita de uma rede de apoio para que os alunos possam desenvolver todas as suas potencialidades, considerando-se que no Estado do Paraná, segundo pesquisas realizadas por Salles (2013), Piaia (2016) e Joslin (2012), as pessoas que possuem deficiências, principalmente as mais comprometidas historicamente sempre foram atendidas pelas escolas especiais.

Assim, em linhas gerais, podemos inferir que nas entrevistas, todos os participantes foram unânimes em reafirmarem o discurso proposto pela Política Oficial de Inclusão do Estado do Paraná, destacando a necessidade de haver uma escola diferenciada e inclusiva, e que a Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial possibilita a inclusão gradativa dos alunos na escola comum. Observemos as palavras da diretora 1 da escola A:

É realmente quanto a nossa questão inclusiva eu acho que ainda temos muito o que caminhar porque realmente ainda não acontece. Não temos professores, profissionais, é capacitados pra que possam estar recebendo o nosso aluno especial, as vezes precisa se ter acessibilidade não tem em muitos prédios públicos. Pois era uma coisa que não se cobrava e hoje tem se iniciado em outras cidades,

então hoje já se vê tem uma visão diferenciada mas a nossa inclusão nós podemos dizer que é bastante mascarada faz de conta que há uma inclusão na realidade não há. O nosso aluno a maioria das vezes ele fica isolado mais excluído ainda dentro de uma sala de aula comum. Não porque ele não aprende, não tem condições, e tem mais 30 alunos pra atender a dificuldade se por um cadeirante ou um aluno mais dependente que não tenha controle dos esfíncteres, que você tenha que levar para trocar, que você tenha que levar no banheiro, que você tem que acompanhar não tem uma pessoa destinada a isso.

Segundo Joslin (2002, p. 38), “Ao construir o currículo e torná-lo inflexível, a escola acaba por classificar um grupo de alunos aos quais ele se aplica, deixando outros grupos a margem”. Desta forma, o ponto de partida é diferente na pluralidade de aptidões dos sujeitos, todavia, o ponto de chegada, o fim último de um currículo existir deve ser a aprendizagem para todos. Assim, a flexibilização curricular torna-se uma condição necessária para a inclusão plena dos alunos:

[...] é claro que o aluno que não vai você não vai ficar estimulando para ele aprender a letra A se ele não sabe ir no banheiro sozinho. Você tem que conhecer o teu aluno para saber qual que é a necessidade dele, mas vamos ver o que vai acontecer, eu sou favor da inclusão, mas a inclusão que seja responsável. (Pedagoga 1, escola A).

Desta maneira, ao se reportar à inclusão responsável, a supracitada pedagoga evidencia o discurso dominante a respeito da política de educação inclusiva elencada pelo Estado do Paraná. Desde 2009, a partir de sua Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, tem-se cunhado este termo de inclusão responsável. Assim, no contexto da prática, os atores que interpretam a política propagam o discurso dominante, assumindo em seus posicionamentos os argumentos utilizados para a implantação da referida política. Como o elencado anteriormente, por falta de conhecimentos a respeito dos textos políticos sobre a inclusão, adquire-se esta visão de mundo de forma harmônica.

Os dados nos indicam um mesmo posicionamento entre a equipe que faz a gestão escolar e as professoras quanto à política de inclusão no Estado do Paraná. Os participantes entrevistados posicionaram-se conforme o discurso da política de inclusão aventada.

Sou a favor da inclusão, mas não da inclusão total, quando, por exemplo, eles queriam extinguir com todas as escolas especiais, na modalidade de educação especial exemplo vamos acabar com as APAEs e vamos colocar todo mundo na escola comum, então nós sabemos que existem alunos que não tem hoje a condição de ir para a sala de aula comum. (Professora 1, escola A).

Essa professora acredita que o processo inclusivo é mais adequado ao alunado com pouco comprometimento. Acena que esta demanda pode ser atendida pela escola comum. Os alunos com um comprometimento maior necessitam de um atendimento diferenciado, pois:

O professor ao não saber trabalhar com os alunos que ele tem e mais um aluno especial. Com um aluno com paralisia cerebral, por exemplo, ele não vai ter a mesma compreensão de um aluno dito normal, e este professor não vai parar pra ir lá dar atenção só para aquele aluno. Tem professor que tem até medo de chegar, a gente vê depoimento de professor que vem visitar nossa escola, que fala se estiver um aluno deste ele não vai saber o que fazer. O nosso aluno vai ser excluído [...] o nosso aluno junto com os ditos normais ele vai ser excluído não incluído. (Pedagoga 1, escola B).

O discurso dessa pedagoga vai ao encontro do que nos alerta Mainardes (2006), é no contexto da influência que se legitima o discurso onde todo arcabouço teórico é construído para legitimar a política proposta. Portanto, há falta de clareza por parte dos participantes da pesquisa dos objetivos da política educacional inclusiva. É recorrente na Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial o discurso que só é possível haver inclusão apenas em uma parcela dos alunos. Reafirmam o discurso identificado por Carvalho (2010), ao argumentarem que a falta de formação por parte dos profissionais que atuam na escola comum dificulta a inclusão de todos os alunos. Afirmam que a Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial atende um público altamente comprometido, que necessita de intervenções específicas e por isso não podem ser atendidos na escola comum.

Nós já tivemos alunos que foram para a escola comum e voltaram, não se adaptaram e alunos que foram com a condição, que a gente ainda incentivou, vai que você tem condições, mas lá ainda eu acho que eles estão poucos preparados, o número das turmas deveria ser reduzido, o professor de apoio é muito importante. (Professora 1, escola A).

Neste sentido temos um discurso voltado para a inclusão de uma forma conservadora. Deste modo, conforme Carvalho (2010, p.68), “No modelo organizacional que se construiu sob a influência do princípio da integração, os alunos deveriam adaptar-se às exigências da escola”, assim, o aluno seria o maior responsável por sua inserção na escola comum, sem uma mudança na estrutura física ou filosófica da escola. Assim relatam os participantes da pesquisa:

O aluno que tem condição ele esta no ensino comum, agora nosso aluno que é bem dependente, como você vai colocar lá, querendo ou não o professor não tem condições, o professor pode até estar apto para trabalhar, mas ele não consegue trabalhar. (Pedagoga 1, escola A).

Eles não têm capacitação para atender nosso aluno especial [...] não existe, como eu vou colocar dependente na escola comum, aquele dependente que se comunica só pelo olhar ou pelo sorriso, ou pelo levantar da mão ou por um mexer de cabeça, fora este ela vai ter mais quarenta. (Professora 2, escola A).

Segundo os participantes da pesquisa, a escola comum não consegue atender e oferecer os aportes necessários para os alunos com alto grau de comprometimento. No entanto, a inclusão, segundo Carvalho (2010, p. 35), é “o direito à igualdade de oportunidades e que defendemos enfaticamente, não significa um modo igual de educar a todos e, sim, dar a cada um o que necessita em função de seus interesses e características individuais”.

Nessa perspectiva, os entrevistados não apontam contradições no processo de inclusão entre a escola comum *versus* a escola especial, pois todos são a favor da inclusão, entretanto, com ressalvas, como evidencia a fala da professora 2 da escola A: “Olha, desde que foi fundada a APAE a gente trabalha com inclusão, porque o aluno que entra aqui dentro bebê, ele sai rapidinho e não tem por que ele ficar aqui. A gente trabalha com ele desde que ele chegou bebê, para que ele possa ir embora e seguir”.

Desta forma, os participantes da pesquisa apontam que os desafios do processo inclusivo para todos os alunos ainda está longe de ser efetivado. Os discursos dominantes sobre a inclusão no campo educacional reverberam que os alunos com deficiência, ao adentrarem na escola comum, encontram-na despreparada, com vários obstáculos arquitetônicos, atitudinais e professores

sem a formação adequada. Na perspectiva desta análise, Carvalho (2010) nos esclarece que o intuito da educação inclusiva é remover as barreiras, porém, para isso, é preciso identificá-las. Assim, necessitamos compreender os discursos historicamente construídos sobre as pessoas com deficiências.

Igualmente, se evidencia que os tensionamentos a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, proposta pelo Governo Federal em 2008, ao ser efetivada, é traduzida de diversas maneiras. A hegemonia ideológica no micro contexto é interpretada a partir do *ethos* dos profissionais da educação, responsáveis pela execução da política de fato.

Desta forma, o discurso vencedor no Estado do Paraná, proferido no contexto da produção do texto, parece predominar na escola de Educação de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial. Este discurso está alinhado à perspectiva da Inclusão Responsável difundida a partir dos documentos que norteiam as políticas inclusivas elencadas pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

4.4 APAE E A GESTÃO COMPARTILHADA

A problemática referente à gestão escolar encontra-se cada vez mais presente no contexto educacional, em decorrência da nova reestruturação do Estado, que tem o neoliberalismo como modelo a ser seguido. No Brasil, a partir da década de 1990, avançamos com o processo da democratização da sociedade. O governo Federal pressionado pelos organismos internacionais descentralizou as decisões no campo educacional, abrindo espaços para a construção da autonomia. Como enfoca Bruno (1997, 40), “Faz-se necessária a descentralização administrativa, inclusive dos recursos financeiros, o que confere maior autonomia às unidades escolares [...]”. Assim, as teorias administrativas adotadas pelo poder público exigem dos gestores educacionais qualificação técnica e política diante dos desafios sociais emergentes, sejam eles de ordem pedagógica, econômica, política, dentre outras. Conforme nos lembra Paro (2016, p.8), “A administração escolar é portadora de uma especificidade que a diferencia da administração especificamente capitalista,

cujo objetivo é o lucro, mesmo em prejuízo da realização humana implícita no ato educativo.” Toda a gestão escolar tem por finalidade última o aprendizado, cuja realização se dá nas atividades fins, ou seja, na ação pedagógica.

Entretanto, movida por essas várias nuances as redes de ensino públicas avançaram em direção à gestão democrática, ao longo das últimas décadas. No Estado do Paraná, a eleição de diretores por meio da consulta à comunidade foi instituída em 1983. Já nas Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial que passaram a fazer parte das políticas públicas de inclusão do Estado do Paraná, a partir de 2011, a escolha do diretor continua sendo feita por indicação do presidente da APAE. O documento orientador **Subsídios para a construção do Regimento escolar nas Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial**, disponibilizado pela SEED/PR em 2015, traz na Seção II Da Equipe e Direção o modelo de artigo o qual elenca que a direção deve ser indicada pelo presidente (a) da Instituição mantenedora e ainda elenca que a equipe pedagógica deve ser indicada pelo Diretor (a) da Instituição de Ensino.

Segundo Paro (2003), existem nas redes de ensino três formas de escolha do diretor escolar: a nomeação, o concurso e a eleição. A nomeação traz em seu bojo os vícios muitas vezes do clientelismo político²⁶, sendo a mais criticada entre as possibilidades de escolha. O concurso público busca manter a objetividade e coibir o clientelismo e aferir os conhecimentos técnicos, entretanto, é democrático apenas no âmbito do candidato ao cargo, pois, segundo Paro (2016), “Nesse processo o diretor escolhe a escola, mas nem a escola nem a comunidade podem escolher o diretor”. Sobre esta temática Dourado (2006, p. 83) elenca que as propostas mais usuais para a eleição de diretores nas escolas públicas compreendem: “1) diretor livremente indicado pelos poderes públicos (estados e municípios); 2) diretor de carreira; 3) diretor aprovado em concurso público; 4) diretor indicado por listas tríplexes ou sêxtuplas; e 5) eleição direta.” Entretanto a eleição em si, não garante a democratização da gestão, mas a comunidade é convidada a opinar, assim,

²⁶Clientelismo, segundo Paro (2003, p. 15), é a “[...] prática de relação de dependência e de troca de favores entre pessoas ou grupos sociais, embora característica de sociedades pré-modernas, não deixa de estar presente também nas sociedades contemporâneas.”

não ficamos neutros no processo, pois segundo Dourado (2006, p. 85) “a forma de provimento no cargo pode não definir o tipo de gestão, mas, certamente, interfere no curso desta.” Desta forma, a eleição de forma direta se apresenta como a mais adequada além de ser um instrumento efetivo da democratização das relações escolares e passa a dar legitimidade ao dirigente no âmbito escolar rompendo com o coronelismo e os currais eleitorais principalmente nas cidades de pequeno porte. Acreditamos que a forma mais adequada, como um instrumento democrático, seria a eleição, pois à medida que a sociedade se democratiza as instituições se democratizam e a sociedade civil passa a ocupar estes novos espaços, não apenas no acesso a estes serviços, mas a participação nas tomadas de decisões, como a escolha do diretor de cada escola.

Em se instituindo a política de educação especial e estabelecer a Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, o Estado do Paraná passa a prover todos os recursos materiais, porém, em momento algum faz referência à Gestão passar para o controle do Estado. O Projeto de Lei n.º 126/10 cria o “Programa de Apoio às Instituições Filantrópicas que oferecem, exclusivamente, Educação Básica na modalidade Educação Especial em Escolas ou Centros de Atendimento Educacional Especializado”. Desta forma, o Estado do Paraná assume arcar com todos os recursos financeiros para a manutenção desta modalidade de ensino. As Instituições filantrópicas, por meio de convênios com a SEED/PR, não se preocupam com a materialidade, ficando ao seu encargo apenas gerir estes recursos. Assim, neste Estado a principal atividade do movimento Apaeano está voltada para a manutenção e gestão da Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial.

No atual contexto, diante da política que rege a educação especial no Estado do Paraná, indagamos aos participantes da pesquisa sobre quais mudanças e o que melhorou a gestão da Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, após sua incorporação no sistema de ensino paranaense.

Nós assim, não tínhamos todas, esse número de docentes por que nós não tínhamos o direito de hora atividade, porque não éramos escolas e hoje então o professor, porque nós somos escola eles tem

os mesmos direitos do ensino comum então hoje são 5(cinco) horas atividades a APP esta brigando por 7 (sete) mas estamos com 5 (cinco) o governo está tentando manter isso. E eu acho assim não tinha o professor de arte não tinha professor de educação física não tinha. Se uma substituição com facilidade, porque era convênio se um professor entrava em tratamento de saúde, gestação não tinha uma substituição então nós como instituição sofríamos muito hoje não por sermos escola, seja um professor conveniado ele é substituído. (Diretora1. escola A).

Ao fazer parte das políticas do Estado do Paraná, a Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial sua demanda por profissionais da área da educação passa a ser suprida de 3 (três) formas: convênio com a SEED/PR; professores com concurso em Educação Especial lotados no município e cedidos à escola; e professores PSS. Segundo Matiskei (2004, p. 201), “O processo de inclusão educacional exige planejamento e mudanças sistêmicas político-administrativas na gestão educacional, que envolvem desde a alocação de recursos governamentais até a flexibilização curricular que em sala de aula.” O processo de inclusão se faz através de uma rede de apoios que promova a remoção das barreiras para que a inclusão se efetive. Com a nova política despertou-se nos professores um sentimento de pertencimento à Instituição, como comenta uma professora:

A gente tá mais amparado, a gente consegue mais as coisas do que antigamente, então eu acho assim que valorizou muito o nosso aluno e nos professores também. (Professora 1, escola A).

Ao se implantar uma nova política, a valorização do professor é fator decisivo para uma educação de qualidade, pois, ao fazer parte de uma carreira estruturada, permite ao profissional da educação que projete seu futuro, tenha perspectiva de vida onde trabalha e se sinta valorizado. Além de os profissionais se sentirem valorizados, a política delimita a área de atuação dos profissionais, como elenca uma das entrevistadas, pois antes:

A gente era um era um filho de dois pais, a gente tinha que seguir a Federação e seguir o município, tanto que a nosso calendário era do município, o mesmo calendário que o município seguia a gente seguia também. (Pedagoga 1, escola A).

Com o passar dos anos, as normatizações sobre a política por intermédio da SEED/PR vão clarificando a atuação dos profissionais envolvidos com a referida política, uma vez que, por meio do escopo das Legislações

normativas referentes à escola comum que passaram a ser atribuídos à Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial. Dessa forma, os profissionais da educação especial passaram a ter assegurados os mesmos direitos aos demais profissionais da rede. Em se delimitando a atuação dos profissionais da educação especial, o Estado do Paraná possibilitou uma melhora no atendimento dos alunos que abarcam a política estadual de inclusão. Dentre as melhoras operacionais, os diretores elencam que:

O que nós temos são verbas, que nós falamos em convênio, e hoje é a título de colaboração então nós temos com a SEED/PR, eles cedem um bom número de professores e funcionários, agentes 1 (um) e 2 (dois) que trabalham na limpeza e no administrativo, também os professores de educação física arte. Temos também os técnicos da área da saúde que o recurso vem via o SUS. Fazemos parte de vários conselhos onde podemos apresentar projetos para captar recursos. Com a prefeitura temos a parceria do transporte escolar, que depois que virou escola, a prefeitura assumiu todo o custo do transporte. (Diretora 1, da escola A).

Os gestores da escola, ao terem os recursos disponíveis, sentem-se contemplados pela política de educação especial, proposta pelo Estado do Paraná, pois na Resolução nº 3.600/2011-GS/SEED, “Art. 3.º Dar condições ao acesso, permanência na escola e atendimento educacional gratuito, na forma da Lei.” As condições de acesso e permanência dependem exclusivamente de recursos disponíveis, conforme elenca o documento Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos.

Trata-se de um trabalho compartilhado que procura otimizar a provisão de serviços e recursos para atender a todos os alunos, independentemente de apresentarem diferenças significativas, reconhecendo que a escola tem como fim desenvolver as capacidades acadêmicas, cognitivas, afetivo-emocionais e sociais que potencializem o desenvolvimento pessoal de cada um deles. (PARANA, 2006, p.56)

Buscar uma escola inclusiva, que desenvolva todas as potencialidades de seus alunos, requer um processo amplo de compreensão, no qual a escola deve ter condições físicas adequadas, professores e gestores capacitados para romper com as barreiras, principalmente com as barreiras atitudinais, levando-se em consideração as singularidades dos alunos que fazem parte do público alvo desta Instituição. Conforme Matiskei (2004), os apoios e serviços

especializados disponíveis pelos sistemas de ensino dependem do conjunto de recursos alocados para este determinado fim.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como foco de análise a Gestão da Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, a partir do ano de 2011 até o ano de 2016. Esta política tem sido executada no Estado do Paraná como a principal bandeira da inclusão escolar das pessoas com deficiências no sistema de ensino. Desta forma, procuramos identificar as principais dificuldades e os avanços desta política perpetrada no sistema de ensino paranaense, sendo o único Estado da Federação a divergir da Política Nacional de Inclusão escolar das pessoas com deficiências.

Na presente pesquisa, utilizamos a abordagem do ciclo de políticas, proposto por Ball e seus colaboradores (2011 e 2014). Diante dessa opção e da diversidade de dados coletados foi possível verificar a complexidade do processo de concepção e interpretação de uma política pública. Marcondes e Mainardes (2009) nos alertam que os contextos de influência, produção do texto e da prática, são um processo contínuo que se inter-relacionam na medida em que os conflitos vêm à tona, com suas singularidades, e com mais evidência na imersão do pesquisador no contexto da prática.

Os conhecimentos produzidos ao longo do tempo sobre a história da educação especial no Brasil corroboram a tese de desresponsabilização do Estado em atender no sistema de ensino esta parcela da população, ficando a cargo da sociedade civil organizada, pensar, formular e implementar as políticas voltadas a este extrato social, quase sempre com o auxílio financeiro do Estado. Desta forma, a educação especial fica sob a responsabilidade das Instituições filantrópicas, criando um sistema paralelo.

Com a democratização da sociedade brasileira, os movimentos sociais que militam em prol dos excluídos pressionam o Estado a desenvolver políticas que abarquem os menos favorecidos. Diante das propostas de educação inclusiva temos embates homéricos entre aqueles que postulam uma escola para todos os alunos e a possibilidade de haver uma escola diferenciada, uma escola especial.

Desses embates, o Estado do Paraná passa a entender que a melhor maneira de se realizar a inclusão escolar é mediante uma escola que desenvolva toda a potencialidade dos educandos, fornecendo todos os aportes necessários ao seu pleno desenvolvimento.

Diante do contexto histórico, a política formulada no âmbito Governo Federal direcionam as políticas públicas de Educação Especial pelo viés da inclusão total, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Isso gerou forte reação das Instituições filantrópicas que sempre atenderam este campo educacional. O não envolvimento da sociedade na produção do texto da política de inclusão, em nível Federal, gerou equívocos ao encontrarmos um produto pronto. A política implantada e disponibilizada para consumo do meio social visa satisfazer um problema dos grupos sociais envolvidos. Isso permite o jogo político com as tensões e composições de forças que avançam ou recuam, dependendo de seu desenvolvimento.

No Estado do Paraná, em seu contexto da influência, permanece o poder hegemônico ligado às Instituições Filantrópicas, influência de grupos específicos ligados a políticos expressivos que delimitam as políticas educacionais de educação especial no Estado. Através de um discurso hegemônico, o Estado do Paraná concebe a Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial e, por meio da Resolução nº 3.600/2011-GS/SEED, balizou os possíveis desdobramentos de sua política inclusiva no Estado. Assim, no Paraná, os ordenamentos legais do Governo Federal, no que se refere à educação Inclusiva, têm sido parcialmente atendidos, pois o entendimento das políticas voltadas à inclusão escolar das pessoas com deficiências tem outro entendimento filosófico, partindo do conceito de Educação Inclusiva Responsável, apoiando-se nas ideias de Carvalho (2010), ou seja, a inclusão de todos os alunos na escola comum é um objetivo a ser perseguido. Entretanto, devido aos inúmeros aspectos conflitantes, não basta oferecer uma vaga no sistema comum de ensino, é necessário garantir condições reais de inclusão a partir das especificidades de cada aluno que possui uma deficiência.

Ao investigarmos o contexto da prática, observamos que os sujeitos que participaram da pesquisa (professores, pedagogos e diretores), desconhecem as políticas educacionais que regem a Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial e possuem grande dificuldade de analisar a Legislação vigente, tanto em âmbito federal quanto a estadual. Desta forma, a referida política fica fragilizada, pois aqueles que realizam, no contexto da prática, não possuem compreensão do que é idealizado no contexto da produção do texto. Assim, as diferentes concepções de inclusão das pessoas com deficiências no sistema escolar e que permeiam toda a Legislação Estadual e Federal se encerram em discursos e práticas do senso comum. Desse modo os atores continuam atuando em seu cotidiano sem grandes mudanças. Nas entrevistas com os profissionais que atuam nas Escolas de Educação Especial, se destaca o pensamento hegemônico vencedor no contexto da produção do texto, isto é, que os alunos que possuem um grande comprometimento devido a sua deficiência necessitam de um atendimento especializado e, portanto, devem frequentar uma Escola Especial. Todavia, não conseguem estabelecer bases sólidas para o novo paradigma da educação inclusiva no Estado do Paraná, pois, no decorrer do tempo, o Movimento Apaeano, em suas práticas pedagógicas, desenvolveu sua ação educativa privilegiando o currículo funcional, voltado às atividades da vida diária das pessoas com deficiências. A partir da Resolução 3.600/2011- GS/SEED, a qual as Escolas de Educação Especial passaram a ser regidas pelas normativas do Estado, a ênfase passou ao currículo acadêmico, gerando tensionamentos no fazer pedagógico, diante de um alunado tão diverso.

No que tange à Gestão da Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, ao ser incorporada como política pública, não se faz menção à Gestão passar para o Estado, ficando a cargo das Instituições Filantrópicas sua administração. Entretanto, o Estado do Paraná passou a prover todos os recursos financeiros para a manutenção desta modalidade de ensino. As Instituições filantrópicas, por meio de convênios com a SEED/PR, não se preocupam com a materialidade ficando ao seu encargo apenas gerir estes recursos. Assim, no Estado do Paraná, a principal atividade do

movimento Apaeano está voltada para a manutenção e gestão da Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial.

Observamos nas escolas que participaram da pesquisa, por meio dos relatos dos entrevistados, que há receptividade positiva da política que institui a Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, pois se fortalece quando os profissionais e a comunidade em geral recebem apoio financeiro por parte do Estado. Assim, os sujeitos da pesquisa são favoráveis à política elencada ao experimentarem as benesses que o processo educacional proporciona ao se efetivar com certa “bonança” de recursos, alterando de forma significativa a materialidade e as preocupações imediatas da Gestão. Assim, apontamos que não há uma ruptura com a tradição do Estado do Paraná, onde a formulação das políticas voltadas à área da educação especial sofre um forte interdito das Instituições Filantrópicas.

Entretanto, os participantes da pesquisa apontam que o desafio do processo inclusivo, através de práticas pedagógicas consistentes, ainda está longe de ser efetivado, pois, os discursos dominantes sobre a inclusão no campo educacional reafirmam práticas cristalizadas no *habitus* da educação inclusiva condicional, onde os alunos com deficiência, ao adentrarem na escola comum, encontram-na despreparada, com vários obstáculos arquitetônicos, atitudinais e professores sem a formação adequada. Na perspectiva desta análise, Carvalho (2010) nos esclarece que a intenção da educação inclusiva é remover as barreiras, mas para remover as barreiras é preciso identificá-las para agir sobre elas.

Portanto, a alteração da nomenclatura das Escolas Especiais para Escolas de Educação Básica na modalidade Educação Especial tem se manifestado como uma nova possibilidade de se conceber a inclusão educacional no Estado do Paraná, alterando-se a compreensão teórica sobre a inclusão das pessoas com deficiências no sistema escolar paranaense.

Por fim, acreditamos que este trabalho apresenta contribuições, no sentido de trazer à tona a preocupação de acompanhar e analisar a nova política de inclusão escolar no Estado do Paraná, bem como na gestão dos recursos na Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial.

Não tivemos por intuito o esgotamento da temática proposta, como já mencionado. Diante dos desafios gerados pela política implantada, urge a realização de novas pesquisas, a fim de clarificar e dar consistência ao novo campo educacional a ser explorado, onde a simbiose entre Teoria e Prática possa garantir uma educação de qualidade a todos os sujeitos da Educação Especial.

Sabemos que muito pode ser explorado e recomendamos, por essa razão, a urgente necessidade da realização de outras pesquisas acadêmicas que ampliem e avaliem que caminhos esta escola adotará frente à concepção de educação inclusiva, principalmente no que tange à formulação de práticas pedagógicas consistentes, que oportunizem o esgotamento de todas as potencialidades de aprendizagem dos educandos. Desse modo será possível criar a identidade da Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial.

REFERÊNCIAS

APAES reúnem cinco mil pessoas em Brasília. **Jornal Nossa Cidade**, Cambé, 16 ago. 2013. Disponível em: <file:///D:/Desktop/hist%C3%B3ria%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20especial/Jornal%20Nossa%20Cidade%20-%20Vers%C3%A3o%20de%20Interface%202016.html>. Acesso em: 18/10/2016.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Educação Global S. A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa:UEPG,2014.

BORBA, J. C. M. Educação Física e as APAEs: um relato histórico. In TIBOIA, I. M. (orgs) **Educação física, esporte e lazer:** proposta orientadora das ações educacionais. Brasília: Federação Nacional das APAEs, 2001.

BOURDIEU, P. A gênese dos conceitos de *habitus* de campo. In: **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

_____. **Sobre o Estado:** Cursos no Collège de France (1989-92). São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

_____. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. República Federativa do Brasil. **Constituição 1988**. Brasília, 2000.

_____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394)**. Brasília: Centro Gráfico, 1996.

_____.Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.LDB n° 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 14 dez. 2016.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da EducaçãoInclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em:10/08/2016.

_____.**Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova do Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 10/01/2016.

_____. Ministério da Justiça. Corde. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF: MJ/Corde, 1994.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmd/ocuments/pceb004_09.pdf>. Acesso em: 15/10/2016.

_____. Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 15/10/2016.

_____. **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; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12764.htm Acesso 26/05/2016

_____. **Portaria SEDH Nº 2.344, DE 3 DE NOVEMBRO DE 2010**. Do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE, que dispõe sobre seu Regimento Interno. Disponível em: http://www.udop.com.br/download/legislacao/trabalhista/pcd/port_2344_pcd.pdf Acesso em: 16/04/2016.

_____. SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. **RECOMENDAÇÃO Nº 1, 24 DE ABRIL DE 2014**. Dispõe sobre a orientação a ser dada aos gestores estaduais e municipais para criação de órgãos gestores da política da pessoa com deficiência e dá outras providências. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/conade/atosnormativos/recomendacoes>. Acesso em: 24/04/2017.

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

_____. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Rio de Janeiro: DF. 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 25/03/2017.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. (Versão Preliminar) Brasília, DF, set. 2007. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/informacao-e-comunicacao/informativos-pfdc/edi>

coes-2007/docsoutubro/Anexo%20Inf%2080%20Verso%20Preliminar%20-%20Politica%20Nacional%20de%20Ed. Acesso em: 10/06/2017.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 15 fev. 2017.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**, dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2011b. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 18/09/2016.

BRUNO, L. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, D. A. (org). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CAMPOS, R. H. F. **Helena Antipoff**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

CARVALHO, E. R. **Educação inclusiva com os pingos nos is**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CIAVATTA, Maria. A construção da democracia pós-ditadura militar. In: FÁVERO, O. ; SEMERARO, G. (orgs). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CONTIERO, A.S. **O Regime de Progressão no Estado de São Paulo**: Indicadores e Perspectivas Para Novas Pesquisas. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo, 2009.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: Políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA N. S. C. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2006.

DUTRA, C.P.; SANTOS, M.C.D. **O direito de todos à educação**: avanços na política de educação inclusiva. Fundação Perseu Abramo. 2015.

FRANCO, M. E. D. P.; BITTAR, M. (Org.) **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: RIES/ INEP, 2006.

FLÁVIO JOSÉ ARNS. Disponível em: <http://www.casacivil.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=151>. Acesso em: 15/08/2016.

ESTEVE, J. M. **A terceira revolução educacional**: a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna, 2004.

Federação Nacional das APAEs. **APAE BRASIL: 60 ANOS**. Brasília, Novembro de 2014. Disponível em: [http://apaebrital.org.br/uploads/Revista_60_anos_-_Rumo_a_Final_BAIXA_RESOLUCAO_\(1\).pdf](http://apaebrital.org.br/uploads/Revista_60_anos_-_Rumo_a_Final_BAIXA_RESOLUCAO_(1).pdf) Acesso em 26/06/2016.

FONTES, V. Prefácio. In: PEREIRA, J. M. M.; PRONKO, M. (orgs.) **A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2015.

FERNANDES, S. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba: Ibpex, 2006.

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 Júlio de Mesquita Filho, 2016. Disponível em: < http://www.canal6.com.br/x_se m2016/artigos/2A-10.pdf >. Acesso em: 01/ 08/ 2016.

GHIRALDELLI JÚNIOR. P. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

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

GONÇALVES, N. G. ; GONÇALVES, S. A. **Pierre Bourdieu: educação para além da reprodução**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

HUBERMAN, L. **História da riqueza do homem**. São Paulo: LTC, 1986.

INSTITUTO ITARD, Disponível em: <http://institutoitard.com.br/> Acesso em: 10/06/2017.

INEP. Disponível em :http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_e_scolar/resumostecnicos/resumotecnico_censoeducacaobasica2012.pdf. Acesso em: 10/04/2017.

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

JOSLIN, M. F. A. **A política de inclusão em questão: uma análise em escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa – PR**. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para análise de

Políticas Educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 20/01/2017.

_____. Reinterpretando os ciclos de aprendizagem. **Cad. Pesqui.** São Paulo, v. 37, n.132, set/dez.. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000300013. Acesso em: 14/06/2016.

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

MAINARDES, J. :Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **CONTRAPONOTOS**, v.9, n. 1 – pp. 4-16 – Itajaí, jan/abr. 2009. Disponível em: http://www.nupe.ufpr.br/Dia18_1.pdf. Acesso em: 23 jun. 2016

_____; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30. N. 106, 2009.

_____; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J. ; MAINARDES, J. (orgs.) **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

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

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

MATISKEI, A. C. R. M. Políticas Públicas de Inclusão Educacional: Desafios e Perspectivas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 23, 2004.

MELETTI, S. M. F. A Educação Escolar da Pessoa com Deficiência Mental na Instituição Especial. In. Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 4., 2007, Londrina. **Anais...** Londrina, 29 a 31 de outubro de 2007.

_____. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil e no Paraná. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 789-809, jul./set. 2014.

MELLO, H. D. A. O Banco Mundial e a reforma educacional no Brasil: a convergência de agendas e o papel dos intelectuais. In: PEREIRA, J. M. M.; PRONKO, M. (orgs.) **A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013).** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2015.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.33, p.387-405, set./dez. 2006.

MIRANDA, A. A. B. História, deficiência e educação especial. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. 15, p. 1-7, 2004. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br. Acesso em: 23 fev. 2016.

MORAES, V. A. V.. GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO PARANÁ: MANUTENÇÃO DAS ESCOLAS ESPECIAIS. In: IX Seminário **ANPED SUL**, 2012, Caxias do Sul. A Pós-graduação e suas interlocuções com a Educação Básica, 2012. p. 1-15. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2489/681>. Acesso em: 16/10/2016.

NEGRÃO, J. J. O. O governo FHC e o neoliberalismo. **Lutas Sociais**. São Paulo, nº 1, p. 103 - 112, 1996.

OLIVEIRA, F. M. G. S. **Documento norteador**: educação e ação pedagógica. Brasília, 2017. Disponível em: http://apaebrazil.org.br/uploads/DOCUMENTO_NORTEADOR_EDUCA%C3%87%C3%83O_PEDAG%C3%93GIA.pdf Acesso em: 29/11/2017.

PARANÁ. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. **Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Curitiba, 2009. Disponível em: http://www.nre.seed.pr.gov.br/londrina/arquivos/File/1politicaseமானap_edfev2010.pdf. Acesso em: 10/01/ 2017.

_____. **Parecer CEE/CEB nº 108/10**, Pedido para alteração na denominação das Escolas de Educação Especial. Curitiba, PR, 2010a. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2010/CEB/pa_ceb_108_10.pdf. Acesso em: 09/02/2017.

_____. Assembleia Legislativa do Paraná. **Projeto de Lei nº 126/10 de 16 de março de 2010b**. Disponível em: 119 <http://www.alep.pr.gov.br/sc/integras/projetos/PRO2010000126.html>. Acesso em: 13/01/2017.

_____. **Instrução nº 012/2011**. Alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes%202011%20sued%20seed/instrucao0122011sued.pdf>. Acesso em: 08/04/2017.

_____. **Parecer CEE/CEIF/CEMEP 07/14**. Pedido de análise e parecer da Proposta de Ajustes na Organização das Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, para oferta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental –Anos iniciais (1º e 2º anos), da Educação de Jovens e Adultos – Fase I e da Educação Profissional, aprovada pelo Parecer CEE\CEB nº 108\10, de 11/02/10. Disponível em:file:///C:/Documents%20and%20Settings/admin/Meus%20documentos/Downloads/PA_CEIF-CEMEP_07-14_Pr_488-14-1(2)%20(2).pdf. Acesso em: 22 ago. 2017.

_____. **Instrução nº 009/2014 – SUED/SEED.** Regulamenta as normas para a execução de atos que organizam o estabelecimento do Convênio de Cooperação Técnica e Financeira entre a Secretaria de Estado da Educação e as entidades mantenedoras de escolas que ofertam Educação Básica na modalidade Educação Especial. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2014%20sued%20seed/instrucao0092014seeds_uedalterado.pdf. Acesso em: 18/03/2017.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n.º 02/2003.** Curitiba, PR, 2003. Disponível em: http://www.nre.seed.pr.gov.br/pato Branco/arquivos/File/le_del02-03.pdf. Acesso em: 10/01/2012.

_____. **Subsídios para a construção do Regimento Escolar nas Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial – Área da Deficiência Intelectual, Múltiplas Deficiências e Transtornos Globais do Desenvolvimento.** SEED/PR. 2015. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ed_especial/subsidios_construcao_regimento_escolar.pdf. Acesso em: 12/03/2017.

_____. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos.** Curitiba, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf. Acesso em: 12/11/2017.

_____. **Resolução n.º 3.600/2011 – GS/SEED.** Curitiba, PR, 2011.

PARO, V. H. **Gestão democrática da educação pública.** São Paulo: Cortez, 2016.

_____. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia.** São Paulo: Xamã, 2003.

_____. **Reprovação escolar: renúncia à educação.** São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Por dentro da escola pública.** São Paulo: Xamã, 1995.

PEREIRA, J. M. M. Pode, política e o dinheiro: a trajetória do Banco Mundial entre 1980 e 2013. In: PEREIRA, J. M. M.; PRONKO, M. (orgs.) **A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013).** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2015.

PIAIA, T. M. **A escola de educação básica na modalidade educação especial no contexto da política de educação especial do Estado do Paraná.** 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Joceli Pichurski** - Educação Infantil e Ensino Fundamental/ anos iniciais na modalidade especial. General Carneiro. 2017.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Hilda Adamio Roveda** – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Modalidade de Educação Especial. União da Vitória, PR. 2017.

PRONKO, M. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: PEREIRA, J. M. M.; PRONKO, M. (orgs.) **A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2015.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da Educação Brasileira: A organização escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

RODRIGUES, D. Os desafios da Equidade e da Inclusão na formação de professores. Revista nacional e internacional de educación inclusiva. Lisboa, Portugal, v. 7, n. 2, p. 5 – 21, junho. 2014.

CHACON, C. M. ; MARIN, M. J. S. O encontro da educação e da saúde na formação do professor. In: CHACON, M. C. M.; MARIN, M. J. S (Org). Educação e Saúde de Grupos Especiais. Marília: Cultura Acadêmica Editora, 2012.

SCHLEE, C. M. Professora Aracy Lêdo receberá título de Cidadã. **camarapoa**. Porto Alegre, RS. Disponível em: <http://www.camarapoa.rs.gov.br/noticias/professora-aracy-ledo-recebera-titulo-de-cidada>. Acesso em: 30/03/2017.

SALABERRY, N. T. M. **A APAE educadora: na prática de uma unidade da APAE de Porto Alegre**. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUCRS, Fac. De Educação. Porto Alegre, 2007.

SALLES, L. E. S. **As políticas de educação especial no Estado do Paraná e a Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial**. 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze testes sobre educação e política**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SILVEIRA BUENO, J. G. **Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidades**. São Paulo: EDUC, 2011.

SILVA FILHO, R. B. ; BARBOSA, E. S. C. Educação Especial: da prática pedagógica à perspectiva da inclusão. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 353-368, jul.-dez. 2015.

SOUZA, T. Instituto Pestalozzi: uma história de 90 anos. **DC**. Canoas, RS. 25/10/2016. Disponível em: <https://www.diariodecanoas.com.br/conteudo/2016/10/noticias/regiao/2017096-instituto-pestalozzi-uma-historia-de-90-anos.html>. Acesso em: 27/08/2017.

TELLO, C. G. Las epistemologias de la política educativa: vigilância y posicionamento epistemológico del investigador em política educativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, jan/jun. 2012.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Rev. Adm. Pública**, vol.40, n.1, pp.27-53. 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-76122006000100003>. Acesso em: 24 julho 2016.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia: CEPAL/UNESCO, 1990.

_____. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação Para Todos**. Nova Delhi- Índia: Unesco, 1993. Disponível em: <file:///C:/Users/Ilson/Desktop/Fundamentos%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o/declara%C3%A7%C3%A3o%20de%20nova%20delhi.pdf> Acesso em: 23/04/2017.

_____. **Declaração de Dakar**. Educação para Todos. Dakar-Senegal, 2000. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html>. Acesso em: 23/04/2017.

VIOR, S.; CERRUTI, M. B. O. O Banco Mundial e a sua influência na definição de políticas educacionais na América Latina (1980-2012). In: PEREIRA, J. M. M.; PRONKO, M. (orgs.) **A demolição de direitos**: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2015.

VOIVODIC, M A. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2004

ANEXOS

ANEXOS A

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS MUNICÍPIOS DE UNIÃO DA VITÓRIA E GENERAL CARNEIRO-PR E A SUA GESTÃO APÓS A RESOLUÇÃO Nº 3.600/2011 ç GS/SEED.

Pesquisador: ILSON JOSE PEREIRA DA LUZ

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 66509816.3.0000.0106

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.008.865

Apresentação do Projeto:

Trata-se da apreciação do projeto de pesquisa intitulado A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS MUNICÍPIOS DE UNIÃO DA VITÓRIA E GENERAL CARNEIRO-PR E A SUA GESTÃO APÓS A RESOLUÇÃO Nº 3.600/2011 GS/SEED, de interesse e responsabilidade do(a) proponente ILSON JOSE PEREIRA DA LUZ. A presente pesquisa tem como objetivo analisar quais mudanças ocorreram nas Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial depois da incorporação no sistema de Ensino Paranaense nos Municípios de General Carneiro e União da Vitória – Pr. Utilizaremos como referencial teórico-

metodológico, a abordagem do ciclo de políticas (Stephen Ball e Richard Bowe, 1992; Mainardes, 2006; Mainardes; Ferreira; Tello, 2011), a contribuição de autores que discutem as influências na gênese das políticas públicas educacionais (Mendes, 2006; Dutra, e Dutra dos Santos, 2015; Vior e Cerruti, 2015; Pronko, 2015; Mello, 2015) e na área de inclusão escolar (Mantoan, 2004; Carvalho, 2000, 2010) além de toda Legislação vigente. No decorrer do trabalho buscaremos fundamentar o texto com os conceitos de habitus e de campo e poder simbólico propostos por Bourdieu (2003, 2008, 2011) a fim de compreender melhor as lutas travadas dentro da Escola de Educação Especial (Apae). Pretendemos investigar a partir de entrevistas semi-estruturadas com os Diretores (a), Pedagogos (a) e os professores envolvidos neste processo de transição destacando quais foram os avanços e os retrocessos ocorridos com a implantação desta política pública dando ênfase na área pedagógica. O projeto de pesquisa buscará através do levantamento de dados, elementos sobre a temática e a problemática em questão, considerando que a pesquisa qualitativa. Assim pretendemos interpretar os fenômenos elencados a partir de significados atribuídos no decorrer do processo. Utilizaremos de técnicas de pesquisa bibliográfica, documental e empírica, cujo principal objeto será o método analítico da política educacional na perspectiva da abordagem do ciclo de políticas, que se constitui como uma ferramenta útil na pesquisa em políticas educacionais. No contexto da prática será coletado dados a partir de uma entrevista semi-estruturada com os participantes da pesquisa, cuja amostragem será coletada através da entrevista seguindo os seguintes critérios: Um diretor (a), um pedagogo (a) e dois professores (as) de cada instituição onde cada um acompanhou a implementação da referida política na Instituição desde de 2011. O convite para a participação na pesquisa já foi efetivado na ocasião em que o pesquisador visitou as referidas Instituições para obter a carta de anuência realização da pesquisa. A coleta dos dados dar-se-á entre os dias 04/07/17 e 08/08/17, através de entrevista semi-estruturada a qual será gravada em áudio para posterior transcrição dos dados obtidos. Para a coleta de dados será respeitada a disponibilidade dos participantes da pesquisa quanto ao dia e horário para as referidas entrevistas.

Objetivo da Pesquisa:

- Analisar o posicionamento pedagógico da Gestão Escolar e dos Professores das Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, após a incorporação da Resolução 3.600 de 2011, no sistema de Ensino Comum nos Municípios de General Carneiro e União da Vitória –Pr.
- Identificar as influências dos Organismos Internacionais nas definições das Políticas Educacionais na perspectiva da educação inclusiva;
- Investigar os conceitos e as concepções presentes nas políticas de Educação na perspectiva inclusiva no sentido de perceber as dissonâncias ou as concordâncias entre o Governo Federal e o Governo Estadual do Paraná;
- Analisar os indicativos de mudança no âmbito administrativos da Gestão, na Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial após a incorporação no Sistema de Ensino Comum do Paraná a partir da percepção dos atores envolvidos no cotidiano da Instituição.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS E DESCONFORTOS: Os procedimentos utilizados serão um questionário e um diálogo, sendo que estes podem trazer algum desconforto inicial, pois as entrevistas serão gravadas em áudio, para análise posterior. O tipo de procedimento apresenta um risco mínimo que será reduzido pelos esclarecimentos realizados pelo pesquisador. Se você precisar de alguma orientação ou encaminhamento, por se sentir prejudicado por causa da pesquisa, ou sofrer algum dano decorrente da pesquisa, o pesquisador se responsabiliza pela assistência integral, imediata e gratuita.

BENEFÍCIOS: Os benefícios esperados com o estudo são no sentido de propiciar os conhecimentos da gestão após a implantação da referida política pública. Além disso, servirão como apoio para o trabalho dos professores da escola.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa: A presente pesquisa apresenta relevância científica com método adequado para atingir aos objetivos propostos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1) Folha de rosto: Anexada, carimbada e assinada por Gilmar de Carvalho Cruz, coordenado do PPGE

2) Carta de anuência: 1) Anexada, carimbada e assinada Sandra Ap. T. Scheibe, diretora da Escola Joceli Pichurski - Educação Infantil e Ensino Fundamental/ Anos Iniciais na Modalidade Educação Especial - General Carneiro

2) Anexada, carimbada e assinada Roseli Maria Bixi, diretora da Escola Hilda Adamio Roseda - Educação Infantil e Ensino Fundamental/ Anos Iniciais na Modalidade Educação Especial

3) TCLE: Anexado

4) Cronograma: Adequado

5) Projeto de pesquisa completo: anexado

6) Instrumento para coleta dos dados: anexado

7) Orçamento: adequado

8) Termo de assentimento direcionado à criança/adolescente ou incapaz: não se aplica.

Recomendações:

(1)- Para as próximas submissões, detalhar orçamento e cronograma também na plataforma;

(2)- Ressalta-se que segundo a Resolução 466/2012, item XI – DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL, parágrafo f), é de responsabilidade do pesquisador "manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob

sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa."

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

PROJETO CONSIDERADO APROVADO: A presente pesquisa está em conformidade com a Resolução 466/2012. Este CEP considera que todos os esclarecimentos necessários foram devidamente prestados, estando este projeto de pesquisa apto a ser realizado, devendo-se observar as informações presentes no item "Recomendações".

Considerações Finais a critério do CEP: PROJETO APROVADO

Em atendimento à Resolução CNS/MS- 466/2012, deverá ser encaminhado ao CEP o relatório parcial assim que tenha transcorrido um ano da pesquisa e relatório final em até trinta dias após o término da pesquisa.

Qualquer alteração no projeto deverá ser encaminhada para análise deste comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_829624.pdf	26/03/2017 13:40:10		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_ilson.docx	26/03/2017 13:36:05	ILSON JOSE PEREIRA DA LUZ	Aceito
Outros	checklist.doc	26/03/2017 13:34:10	ILSON JOSE PEREIRA DA LUZ	Aceito
Outros	cartanauenciageneralcarneiro.pdf	26/03/2017 13:32:49	ILSON JOSE PEREIRA DA LUZ	Aceito

Outros	Roteiro_para_Entrevista_Professores_e_Pedagogo.docx	26/03/2017 11:38:34	ILSON JOSE PEREIRA DA LUZ	Aceito
Outros	cartadeanuenciauniaodavitoria.pdf	26/03/2017 11:29:26	ILSON JOSE PEREIRA DA LUZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE_pronto.docx	26/03/2017 11:23:29	ILSON JOSE PEREIRA DA LUZ	Aceito

Ausência				
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	26/03/2017 11:17:07	ILSON JOSE PEREIRA DA LUZ	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GUARAPUAVA, 10 de Abril de 2017

Assinado por: Roberta Letícia Krüger (Coordenador)

ANEXO B

Roteiro para Entrevista Professores e Pedagogo

1 Nome ou Pseudônimo

1.1 Data

1.2 Local da entrevista

1.3 Qual é sua Idade?

2 Há quantos anos você atua no magistério? E na educação Especial?

2.1 Há quanto tempo trabalha nesta Escola?

2.2 Qual é a sua Formação?

3 Você realizou cursos de capacitação referente à educação Especial no período de 2011 a 2016? O que você destacaria referente ao conteúdo, carga horária?

4 Dentro de suas possibilidades, como você tem acompanhado neste período (2011/2016) as discussões nacionais sobre as políticas de Educação Especial destinadas aos alunos com deficiências? Discorra sobre este tema.

5 A respeito da Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva implantada no Brasil a partir de 2008, qual é a sua opinião?

6 A possibilidade da inclusão de todas as crianças com deficiência na escola comum, qual a sua opinião?

7 Em sua opinião no Paraná qual o papel que as Escolas de Educação Especial (Apaes) exerceram na educação de alunos com deficiências?

8 Você conhece a Resolução n.º 3.600/2011, que altera a Escola Especial em Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial? Em caso afirmativo comente sobre essa Resolução.

9 Durante o processo de transformar a Escola Especial em Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, houve acompanhamento das discussões por parte dos atores envolvidos? Comente sua resposta.

10 Qual sua opinião sobre a transformação da Escola Especial em Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial?

11 Descreva o perfil da sua turma, destacando número, idade e tipo de deficiência que seus alunos apresentam:

12 Na turma que você atua neste momento, existe algum aluno que já frequentou a escola regular?

13 Quais mudanças ocorreram na escola em que você atua depois que a mesma foi transformada em Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial?

14 Você tem conhecimento de como se dá o repasse de verbas para a nova Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial? Comente sua resposta.

15 Qual tipo de financiamento atualmente a sua escola recebe?

16 Qual impacto na rotina dos usuários após a transformação da Escola Especial em Educação Básica na Modalidade de Educação Especial?

17 Com a transformação da Escola Especial em Educação Básica na Modalidade de Educação Especial houve desigualdades produzidas por esta política? Por quê?

18 Existe alguma informação que você considera relevante destacar que não foi abordada nesta entrevista? Em caso afirmativo discorra sobre o assunto.

ANEXO C

Roteiro para Entrevista ao Diretor da Escola

1 Nome ou Pseudônimo

1.1 Data

1.2 Local da entrevista

1.3 Qual é sua Idade?

2 Há quantos anos você atua no magistério? E na educação Especial?

2.1 Há quanto tempo trabalha nesta Escola?

2.2 Qual é a sua Formação?

3 Você realizou cursos de capacitação referente à educação Especial no período de 2011 a 2016? O que você destacaria referente ao conteúdo, carga horária?

4 Dentro de suas possibilidades, como você tem acompanhado neste período (2011/2016) as discussões nacionais sobre as políticas de Educação Especial destinadas aos alunos com deficiências? Discorra sobre este tema.

5 A respeito da Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva implantada no Brasil a partir de 2008, qual é a sua opinião?

6 A possibilidade de inclusão de todas as crianças com deficiência na escola comum, qual a sua opinião?

7 Em sua opinião no Paraná qual o papel que as Escolas de Educação Especial (Apaes) exerceram na educação de alunos com deficiências?

8 Você conhece a Resolução n.º 3.600/2011, que altera a Escola Especial em Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial? Em caso afirmativo comente sobre essa Resolução

9 Durante o processo de transformar a antiga Escola Especial em Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, houve acompanhamento das discussões por parte dos atores envolvidos? Comente sua resposta.

10 Qual sua opinião sobre a transformação da Escola Especial em Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial?

11 Qual o perfil de alunos que a escola que você dirige recebe?

12 Quantos alunos e turmas a escola possui?

13 Quais mudanças ocorreram na escola em que você atua como Gestor depois que a mesma foi transformada em Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial?

14 Qual tipo de financiamento atualmente a sua escola recebe?

15 Em sua opinião como se deu a receptividade à Escola Especial em Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, por parte da comunidade Escolar?

17 Como se dá o repasse de verbas para a nova Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial? Comente sua resposta.

18 Anteriormente à alteração da Escola Especial em Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, como ocorria o repasse de verbas? Comente sua resposta.

19 Qual impacto na rotina dos usuários após a transformação da Escola Especial em Educação Básica na Modalidade de Educação Especial?

20 Com a transformação da Escola Especial em Educação Básica na Modalidade de Educação Especial houve desigualdades produzidas por esta política?

21 Existe alguma informação que você considera relevante destacar que não foi abordada nesta entrevista? Em caso afirmativo discorra sobre o assunto.

ANEXO D

RESOLUÇÃO n.º 3.600/2011 – GS/SEED

O **Secretário de Estado da Educação**, no uso das atribuições que lhe foram delegadas pelo Decreto n.º 02, de 01/01/2011, e, considerando o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996, nas Deliberações n.º 02/2003 e 02/2010, e no Parecer n.º 108/2010, todos do Conselho Estadual de Educação,

RESOLVE

Art. 1.º Autorizar a alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para **Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial**, com oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais, Educação de Jovens e Adultos – Fase I, e Educação Profissional/Formação Inicial, a partir do início do ano letivo de 2011.

Art. 2.º Promover a educação nas Escolas de Educação Básica, na modalidade Educação Especial, com a participação em Políticas e Programas Públicos.

Art. 3.º Dar condições ao acesso, permanência na escola e atendimento educacional gratuito, na forma da Lei.

Art. 4.º Atender aos padrões de qualidade definidos pelo órgão normativo do Sistema Estadual de Ensino.

Art. 5.º Esta Resolução entrará em vigor na data da sua publicação. Curitiba, 18 de agosto de 2011.

Flávio Arns

Secretário de Estado da Educação