DENISE SOARES DA SILVA ALVES

UMA ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE JUNDIAÍ, SP

CAMPINAS

2014

UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DENISE SOARES DA SILVA ALVES

UMA ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE JUNDIAÍ, SP

Orientador: Prof. Dr. Luis Enrique Aguilar

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração Políticas, Administração e Sistemas Educacionais.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA DENISE SOARES DA SILVA ALVES
E ORIENTADA PELO PROF. DR. LUIS ENRIQUE AGUILAR

Assinatura do Orientador

CAMPINAS

2014

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

AL87a

Alves, Denise Soares da Silva, 1986-
Uma análise da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no município de Jundiaí, SP / Denise Soares da Silva Alves. – Campinas, SP : [s.n.], 2014.

Orientador: Luis Enrique Aguilar.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Políticas públicas. 2. Educação inclusiva. 3. Atendimento educacional especializado. 4. Implementação. I. Aguilar, Luis Enrique,1958-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Implementation analyses of national special education policy on perspective inclusive education of Jundiai City
Palavras-chave em inglês:
Public policy
Inclusive education
Specialized educational services
Implementation
Área de concentração: Políticas, Administração e Sistemas Educacionais
Titulação: Mestra em Educação
Banca examinadora:
Luis Enrique Aguilar [Orientador]
Kátia Regina Moreno Caiado
José Roberto Rus Perez
Data de defesa: 16-09-2014
Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

UMA ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE JUNDIAÍ, SP

AUTOR: DENISE SOARES DA SILVA ALVES

ORIENTADOR: PROF. DR. LUIS ENRIQUE AGUILAR

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Denise Soares da Silva Alves e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 16/9/2014

Assinatura: _____

ORIENTADOR

COMISSÃO JULGADORA

_____

_____

_____

2014

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o processo de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) entre os anos de 2008 e 2013 na rede municipal de ensino de Jundiaí, interior de São Paulo. Para contextualizar a temática e oferecer subsídio teórico à análise, a pesquisa apresenta um apanhado histórico das concepções de deficiência, discute o cenário das políticas de educação especial no Brasil após a década de noventa e suas relações com o projeto neoliberal e expõe uma revisão teórica sobre o *policy cicle*, focando principalmente, o processo de implementação de políticas públicas. Duas questões norteiam o desenvolvimento dessa pesquisa: como se articula o processo de implementação da PNEE-PEI na Rede Municipal de Jundiaí, São Paulo, Brasil e quais as consequências da implementação desta política para a educação especial no município. Com o intuito de alcançar o que propõe, este estudo empregou de forma integrada os métodos quantitativo e qualitativo de pesquisa. Das formas em que estas duas propostas metodológicas podem assumir conjuntamente, optou-se por utilizar a metodologia quantitativa como facilitadora da pesquisa qualitativa, buscando na análise dos dados quantificados compreender e interpretar uma realidade educacional. Na abordagem metodológica de pesquisa, empregou-se a análise documental, que considerou as publicações oficiais do município estudado e a entrevista semiestruturada com as principais gestoras envolvidas no processo de implementação da PNEE-PEI. Os dados coletados na pesquisa documental e nas entrevistas foram organizados e submetidos à análise e interpretação por meio da técnica de análise de conteúdo, considerando três categorias de análise: (I) A organização da modalidade educação especial pela Secretaria Municipal de Educação, (II) As consequências positivas decorrentes do processo de implementação da PNEE-PEI e (III) Os obstáculos encontrados no processo de implementação da PNEE-PEI. A pesquisa revela uma participação representativa do terceiro setor no atendimento da educação especial em Jundiaí nos anos que antecedem a publicação da PNEE-PEI, evidenciando uma transferência da responsabilidade estatal na oferta e manutenção desta modalidade. Este cenário de dominação do terceiro setor passa a modificar-se a partir da implementação da PNEE-PEI, uma das peças fundamentais para a organização da educação especial em Jundiaí que impulsionou a construção de uma política municipal de educação inclusiva, refletindo na expansão do número de matrículas na rede regular de ensino. Discutindo as variáveis que afetaram o desempenho da PNEE-PEI, a pesquisa aponta desafios que perpassam as esferas físicas, pessoais e econômicas e que interferem no bom andamento da política, refletindo, consequentemente, no dia-a-dia das escolas municipais.

PALAVRAS – CHAVE: Política Pública; Educação Inclusiva; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; Implementação; Jundiaí.

ABSTRACT

The aim of this research is the study Implementation of National Policy of Special Education on inclusive education perspective (PNEE-PEI) between 2008 and 2013 at Jundiai City, São Paulo State. For the best understanding of this question, firstly were evaluated the historical analyses about deficiencies conception, the Brazilian special education policies and their current scenario after from 90's on and their relations with neoliberal project and moreover, to make the theory revision about policy cycle, mainly the implementation of publics policies. Two questions to drive the development of this research: the former is how the implementation process of PNEE-PEI are linked of Jundiai education net, and the second question is what are the consequences of PNEE-PEI implementation for the all special education of Jundiai city. For the correct evaluation, two methods were used: quantitative and qualitative research. The quantitative method were used as the first step for the real understanding from data analyses and this way to give need information's to qualitative research to comprehend and make it interpretation of educational reality. The first analyses were the documental that considered official publications and the second analyses were through semi-structure questionnaire with the main managers involved of implementation PNEE-PEI process. The data was collected and submitted to three analyses categories: (I) The organization of special education, (II) The positive consequences of Implementation PNEE-PEI process and (III) The obstacles found during of implementation PNEE-PEI process. The research revealed that there is the responsibility transfer from government in the period mainly by high representative participation of third sector of before PNEE-PEI publication. From the moment that PNEE-PEI was implemented, the domain of third sector changed, and this factor increased of number of registers of Jundiai net education system.

KEY-WORDS: Public Policy; Inclusive Education; National Polices of Special Education on perspective Inclusive education; Implementation; Jundiaí.

SUMÁRIO

Introdução.....28

1. EDUCAÇÃO ESPECIAL: REVISITANDO A HISTÓRIA.....33

1.1. Estabelecendo relações entre os direitos fundamentais, a defesa da cidadania e a concepção de deficiência.....34
1.2. Políticas educacionais para Educação Especial no Brasil. Histórico das políticas voltadas para a Educação Especial no século XX: consolidação e expansão de políticas no contexto nacional.....48

2. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PÓS 1990.....68

2.1. Globalização, Neoliberalismo e Políticas Educacionais.....69
2.1.1. Conferência Mundial sobre Educação para Todos.....75
2.1.2. Política Nacional de Educação Especial de 1994.....79
2.1.3. Declaração de Salamanca.....81
2.1.4. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.....85
2.1.5. Plano Nacional de Educação de 2001.....89
2.1.6. Resolução N.º 02/2001 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.....93
2.1.7. Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.....97
2.1.8. Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência.....99
2.1.9. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-PEI.....102

3. APORTES TEÓRICOS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS.....118

3.1. O ciclo das políticas públicas (*Policy Cycle*).....120
3.2. Implementação de políticas públicas.....126

4. A INVESTIGAÇÃO REALIZADA.....133

4.1. Justificativa do tema.....133
4.2. Objeto de estudo.....135
4.3. Questões de pesquisa.....136
4.4. Objetivos específicos.....136
4.5. Proposta metodológica.....137
4.5.1. Participantes da pesquisa.....140
4.5.2. Instrumento.....142
4.5.3. Organização e análise dos dados.....144

5. A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM JUNDIAÍ: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO (2008-2013).....151

5.1. Contextualizando o município.....152
5.2. Primeira Categoria: A organização da modalidade Educação Especial pela Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí.....156
5.2.1. Diagnóstico e Tomada de Decisão (2008-2011).....157
5.2.2. Estruturação (2011-2012).....174
5.2.3. Adequação (2013-2013).....190
5.3. Segunda Categoria: As consequências positivas decorrentes do processo de implementação da PNEE-PEI.....201

5.4. Terceira Categoria: Os obstáculos encontrados no processo de implementação da PNEE-PEI.....210
5.4.1. Fatores pessoais.....211
5.4.2. Fatores econômicos.....215
5.4.3. Fatores físicos.....219

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....223

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....228

APÊNDICE A.....254
APÊNDICE B.....255
APÊNDICE C.....259
APÊNDICE D.....269

ANEXO A.....273
ANEXO B.....276

A todas as pessoas que tornaram meus projetos possíveis, dedico.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por tantas razões que não poderiam ser descritas aqui.

Aos meus pais, pelo dom da vida, por me mostrarem desde cedo o valor de estudar, por depositarem confiança em todos os meus projetos, razão pela qual cheguei até aqui.

Ao meu esposo Sérgio, pelo imenso amor dedicado a mim, pelo apoio incondicional prestado em cada etapa do desenvolvimento dessa pesquisa. Pelo incentivo e compreensão constantes e por ter acreditado em mim e no meu trabalho.

Aos meus irmãos, em especial à minha irmã gêmea Daiane, fiel escudeira e melhor amiga, meu exemplo de força e persistência, por ter me acompanhado e me apoiado desde sempre.

Às amigas Denise Rúbia, Ana Paula e Sueli que torceram por mim desde o processo de seleção e contribuíram de diferentes maneiras na concretização deste trabalho. À amiga Luana, pelo companheirismo e amizade nas aulas e fora delas, com a qual pude partilhar a realização desse projeto e a todos os meus amigos de Jundiaí e de Belém que muito me apoiaram durante toda a pesquisa.

Ao meu orientador Prof. Dr. Luis Enrique Aguilar, pela confiança, disponibilidade e colaboração, por sua competência teórica, pela partilha do saber e pelas valiosas contribuições que proporcionaram discussões para crescimento e aprimoramento desta pesquisa.

Aos membros da banca examinadora, Prof.ª Dra. Adriana Lia Frizmann de Laplane, Prof.ª Dra. Kátia Regina Moreno Caiado e Prof. Dr. José Roberto Rus Perez, pelas importantes e enriquecedoras sugestões levantadas no Exame de Qualificação e por aceitarem participar da Banca de Defesa desta Dissertação.

Ao professor Dr. Newton Antonio Paciulli Bryan, por aceitar compor esta Banca.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, pela partilha de conhecimentos.

À Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Jundiaí, e às gestoras do Núcleo de Políticas Públicas para Inclusão – NPPI, por me oportunizarem a realização desta pesquisa.

A todos aqueles que contribuíram para a conclusão deste trabalho.

Na minha civilização, aquele que é diferente de mim não me empobrece: me enriquece.

Antoine Saint-Exupéry

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Linha do tempo: síntese das concepções atribuídas à deficiência ao longo da história.....48

FIGURA 2 – Comparando inclusão e inclusão total.....105

FIGURA 3 – Dados do Censo Escolar/MEC/INEP, 2009.....113

FIGURA 4 – Decreto N.º 6.571/08 e Decreto N.º 7.611/11.....114

FIGURA 5 – Ciclo de políticas públicas.....121

FIGURA 6 – Esquemas de modelos de tomada de decisão.....124

FIGURA 7 – Estratégia de análise racional de política.....124

FIGURA 8 – O processo de elaboração das políticas: variáveis dependentes e independentes.....130

FIGURA 9 – Os três momentos da implementação.....131

FIGURA 10 – Relações dos sujeitos da pesquisa.....142

FIGURA 11 – Definição das categorias analisadas.....148

FIGURA 12 – Síntese dos procedimentos metodológicos.....150

FIGURA 13 – Despesa com educação em relação à receita de impostos e transferências.....154

FIGURA 14 – Prefeitos e Secretários de Educação e Esportes de Jundiaí.....157

FIGURA 15 – Estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação (2008-2016).....157

FIGURA 16 – Matrículas de alunos com deficiência, altas habilidades e superdotação incluídos no ensino regular.....167

FIGURA 17 – Eixos de atuação do Instituto Paradigma.....172

FIGURA 18 – Síntese da Categoria I.....200

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Ensino em 1945 segundo sua natureza.....53

TABELA 2 – Número de matrículas de alunos portadores de necessidades educativas especiais, em escolas exclusivamente especializadas ou em classes especiais de escola regular, em 28/03/01.....92

TABELA 3 – Matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais por esfera e tipo de atendimento.....96

TABELA 4 – Convênios assinados com as entidades.....159

TABELA 5 – Quantidade de alunos listados com informação de necessidade educacional especial.....176

TABELA 6 – Quantidade de alunos listados com informação de necessidade educacional especial após qualificação dos dados.....178

LISTA DE SIGLAS

AACD – Associação de Assistência à Criança Defeituosa

AACD – Associação de Assistência à Criança Deficiente

ABBR – Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação

ABNT/NBR – Associação Brasileira de Normas Técnicas

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AFR – Associação Fluminense de Reabilitação

AIPD – Ano Internacional das Pessoas Deficientes

ALL – América Latina Logística

AMARATI – Associação de Educação Terapêutica para Portadores de Lesões Neurológicas

ANC – Assembleia Nacional Constituinte

ANO – Associação Nacional de Ostomizados

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

APM – Associação de Pais e Mestres

ATEAL – Associação Terapêutica de Estimulação Auditiva e Linguagem

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CADEME – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais

CAPSi – Centro de Atenção Psicossocial para Infância e Adolescência

CEB – Câmara de Educação Básica

CENEC – Campanha Nacional de Educação dos Cegos

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CESB – Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro

CF – Constituição Federal

CNAIPD – Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas com Deficiência

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNERDV – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes da Visão

CNS/MS – Conselho Nacional de Saúde/ Ministério da Saúde

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

CORDE – Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social

CRJ – Centro de Reabilitação Jundiaí

DPEE – Diretoria de Políticas de Educação Especial

DPI – Disabled People's International

DTF – Diretoria Técnico Financeira

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EMEB – Escola Municipal de Educação Básica

ESEF – Escola Superior de Educação Física

FBASD – Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down

FENAPAES – Federação Nacional das APAES

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

FMI – Fundo Monetário Internacional

FMJ – Faculdade de Medicina de Jundiaí

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

IBC – Instituto Benjamin Constant

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBR – Instituto Bahiano de Reabilitação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

MPDF – Movimento de Defesa das Pessoas Portadoras de Deficiência

NAA – Núcleo de Apoio à Aprendizagem

NAC – Núcleo Administrativo de Creche

NAE – Núcleo de Administração Escolar

NAPE – Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado

NARC – National Association for Retarded Children

NARCH – National Association for Retarded Citizens

NEP – Núcleo de Estimulação Precoce

NPPI – Núcleo de Políticas Públicas para Inclusão

NR – Norma Regulamentadora

OG – Organização Governamental

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONCB – Organização Nacional de Cegos do Brasil

ONEDEF – Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organizações das Nações Unidas

OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

PANDESP – Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento do Escolar Surdo Brasileiro

PAR – Plano de Ações Articuladas

PCdoB – Partido Comunista do Brasil

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PEAMA – Programa de Esportes e Atividades Motoras

PhD – Philosophiæ Doctor

PIB – Produto Interno Bruto

PLANESP – Plano Nacional de Educação Especial

PMJ – Prefeitura Municipal de Jundiaí

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEE-PEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PRODESP – Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo

PSBD – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

QI – Coeficiente Intelectual

SDH/PR – Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEEC – Serviço de Estatística da Educação e Cultura

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SEESPE – Secretaria de Educação Especial

SEMADS – Secretaria de Assistência Social

SIGETEC – Sistema de Gestão Tecnológica

SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle

SIOPE – Sistema de Informação de Orçamento Público da Educação

SMEE – Secretaria Municipal de Educação e Esportes

SP – São Paulo

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento

TVE – Fundação Televisão Educativa de Jundiaí

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UNB – Universidade de Brasília

UNDIME – União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e para a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Infância

USP – Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO

Tornar realidade os princípios que fundamentam o processo da Educação Inclusiva talvez seja hoje um dos principais desafios enfrentados pelas escolas brasileiras. Estes princípios, que desde a década de noventa estão expressos em leis, foram acordados em tratados internacionais e são emanados por todas as esferas administrativas no território nacional, expressam o desejo de que a escola seja um verdadeiro espaço democrático.

As políticas educacionais brasileiras buscaram nestas últimas duas décadas, direcionar suas ações ao atendimento das necessidades de todos os sujeitos. Com isso, a matrícula de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação[1] nas classes comuns das escolas regulares expandiu-se gradativamente. No entanto, a qualidade do atendimento pedagógico disponibilizado a este público mostra-se ainda bastante frágil, dificultando a construção deste espaço verdadeiramente democrático.

O desafio para as escolas está justamente na construção deste espaço, uma vez que para que isto ocorra, não basta ao Estado garantir somente o acesso à escola regular, como também cabe a ele prover as condições necessárias para a permanência e aprendizado de todos os alunos e vencer barreiras físicas e atitudinais que impossibilitam a efetivação da proposta de educação inclusiva. Assim, defender a inclusão e não garantir a qualidade de acesso[2] é adotar um modelo simplesmente por mera formalidade, sem preocupar-se em oferecer uma educação efetiva ao grupo para o qual se destina.

---

[1] Público alvo da Educação Especial conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

[2] Para este trabalho, embora não seja a sua centralidade, utiliza-se o conceito de qualidade para se referir a um processo de inclusão que ultrapassa a ampliação do acesso à matrícula ou a mera função de socialização dos alunos com deficiência e garante a estes a apropriação de conhecimentos e das diferentes linguagens de mundo, provendo experiências significativas no campo da aprendizagem.

Entende-se que os elementos fundamentais que estruturam a política para a educação especial do país, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, são consistentes e ocasionaram avanços no cenário educacional brasileiro. Não obstante cabe também investigar o processo de implementação dessa política no contexto local no intuito de contextualizá-la na prática.

O objeto de estudo do presente trabalho é a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na rede municipal de ensino de Jundiaí, SP, selecionando como recorte de análise os anos de 2008 a 2013. A partir da análise dos elementos fundamentais desta política buscou-se examinar o seu curso de ação, identificando e analisando as características do sistema municipal a partir da aplicação desta política, examinando suas consequências no contexto da prática.

A problemática desta pesquisa focaliza-se sobre o processo de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) em Jundiaí e as consequências da implementação desta política para a Educação Especial do município. Estas proposições assentaram-se como base para as reflexões trazidas nesta pesquisa e serviram como orientação para se elencar os objetivos específicos que direcionaram os passos seguidos neste estudo, quais sejam o de compreender a articulação entre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) e a Secretaria Municipal de Educação identificando as mudanças que se sucederam junto ao processo de implementação da política, sua viabilidade e exequibilidade; identificar e analisar a concepção de Inclusão subjacente às propostas executadas pela Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí e analisar os dados dos Censos Escolares para iluminar a trajetória e evolução do serviço de Educação Especial do município de Jundiaí.

O desenvolvimento desta pesquisa justifica-se pela preocupação em elucidar reflexões a respeito do processo de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, por compreender que este processo representa a materialização de propósitos estabelecidos por esta política. Uma vez que

a análise permitirá a identificação de algumas contradições que se manifestam na realidade educacional – contradições que circulam também entre as dimensões legais, pedagógicas e econômicas – a pesquisa ainda se justifica por representar uma contribuição para o município de Jundiaí e uma possível referência ou ponto de partida para outros municípios, pois por se assentar numa apreciação crítica da realidade encontrada, poderá servir como um objeto de reflexão do serviço de Educação Especial oferecido por diferentes Secretarias de Educação.

A presente pesquisa conduziu-se em dois momentos, um constituído de levantamento bibliográfico (compreendido pelos capítulos 1, 2 e 3), e outro composto de pesquisa de campo, coleta e análise de dados, entrevistas com implementadores da política municipal e estudo dos documentos oficiais do município (compreendido pelos capítulos 4 e 5). A perspectiva metodológica adotada para análise consistiu na utilização conjunta da metodologia da pesquisa quantitativa qualitativa, por compreender que esta, por suas peculiaridades, demonstraria uma variedade de perspectivas sobre o objeto de pesquisa, constituindo como instrumentos metodológicos deste trabalho, a análise documental e a utilização de entrevistas semi estruturadas com os principais implementadores da política em Jundiaí, submetendo os dados colhidos à técnica de análise de conteúdo.

Para dar conta do que se propõe, a dissertação foi organizada em cinco capítulos. O primeiro deles, “Educação Especial: revisitando a história” apresenta a trajetória histórica da Educação Especial e divide-se em duas partes: na primeira delas, estabelecem-se relações entre os direitos fundamentais, a defesa da cidadania e a concepção de deficiência ao longo da história, e na segunda apresentam-se as políticas educacionais para Educação Especial no Brasil, realizando um histórico das políticas voltadas para esta modalidade no século XX. Este capítulo proporciona ao leitor, uma importante contextualização temática ao apresentar como a conquista de direitos pelo indivíduo com deficiência favoreceu a movimentação política e social a favor de uma educação direcionada a este indivíduo. O capítulo ainda apresenta a compreensão de

como esta educação foi estruturada, desde as primeiras concepções de educação segregada até a sua inclusão no sistema de ensino regular.

O segundo capítulo, “Políticas públicas de Educação Especial e o discurso Neoliberal” situa o debate sobre Educação Especial e Inclusão Educacional no cenário de transformações políticas e socioeconômicas que marcaram o país dos anos noventa em diante, buscando-se compreender a interferência direta ou indireta de agências internacionais nas políticas educacionais brasileiras. Para tanto são submetidos à análise documentos como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, a Política Nacional de Educação Especial de 1994, a Declaração de Salamanca, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o Plano Nacional de Educação de 2001, a Resolução N.º 02/2001 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-PEI. Este capítulo permitirá compreender porque a política de inclusão educacional foi objeto de destaque em âmbito nacional e mundial no decorrer da década de noventa, ao compreendê-lo como um processo não somente restrito à esfera educacional, mas que possui estreitas vinculações com as proposições neoliberais.

No terceiro capítulo “Aportes teóricos sobre a implementação de políticas públicas” foi realizada uma revisão sucinta sobre o ciclo das políticas públicas (*policy cycle*) e o processo de implementação de políticas públicas na intenção de trazer elementos teóricos que contribuíssem para a compreensão do processo de desenvolvimento de uma política, suas fases e relações com o propósito de oferecer subsídios à análise que se fará posteriormente a fim de superar a simples verificação do cumprimento ou não de metas de uma política.

O quarto capítulo “A investigação realizada” descreve a metodologia aplicada para o desenvolvimento desta pesquisa, apresenta os participantes, o instrumento, a organização e a análise dos dados colhidos em campo. A descrição do capítulo

possibilita compreender como os propósitos da pesquisa foram construídos e qual o caminho foi percorrido.

O quinto e último capítulo, “A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em Jundiaí: uma análise do processo de implementação (2008-2013)” teve por objetivo apresentar e compreender o universo estudado. Para tanto, discutiu-se o assunto por meio da análise de três categorias: (I) A organização da modalidade Educação Especial pela Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí; (II) As consequências positivas decorrentes do processo de implementação da PNEE-PEI e (III) Os obstáculos encontrados no processo de implementação da PNEE-PEI.

Nas “Considerações Finais”, construída a partir das constatações empíricas e reflexões teóricas realizadas no decorrer da pesquisa, refletiu-se sobre as ideias, possibilidades, limitações e avanços observados no processo de implementação da PNEE-PEI em Jundiaí. Não se trouxe conclusões prontas e acabadas sobre o objeto investigado, mas sim indicativos que podem contribuir no entendimento de como uma política de educação inclusiva se oficializa na prática.

1. EDUCAÇÃO ESPECIAL: REVISITANDO A HISTÓRIA

> A cidadania é o direito a ter direitos, pois a igualdade em dignidade e direitos dos seres humanos não é um dado. É um construído da convivência coletiva, que requer o acesso ao espaço público. É este acesso ao espaço público que permite a construção de um mundo comum através do processo de asserção dos direitos humanos.
>
> Hannah Arendt, 1988.

A palavra especial, do latim *specialis*, recebe distintas definições. Particular, exclusivo, excelente, notável e fora do comum são alguns dos significados atribuídos a este adjetivo. Ao compreender-se que a Educação Especial é uma modalidade de ensino organizada em função de um público específico, parece que os termos "particular" e "exclusivo" fazem mais sentido que os demais. O adjetivo "exclusivo", no entanto, merece atenção por seu significado que ao dar a conotação de especificidade remete a uma educação singular, privilegiada, que oferece serviços diferenciados (especializados) aos indivíduos que por alguma razão apresentem limitações. Todavia, nem sempre houve preocupação em oferecer serviços especializados àqueles que os necessitavam. Registros históricos que tratam da concepção da pessoa com deficiência e da educação direcionada para estes ao longo do tempo corroboram esse apontamento.

A pesquisa histórica ajuda a compreender o desenvolvimento da perspectiva da Educação Especial tal como hoje se apresenta. Robinson apud Brozek (1976) sustenta que "a história não é simplesmente um assunto a ser aprendido. É um método pelo qual podemos tentar explicar a nós mesmos e ao mundo". Ao se conhecer a história, pode-se tomar consciência do porque certos fatores sucedem de determinada maneira no contexto atual. Para tanto, pretende-se aqui investigar e discutir os registros históricos sobre as concepções de deficiência, sem desprezar, no entanto, as peculiaridades da estrutura política, social e cultural de cada sociedade, bem como os seus valores e concepções de indivíduo.

Amaral (1995) referindo-se a Rodrigues (1983) afirma que cada sociedade, dependendo de suas características, seleciona um determinado número de atributos que configura como seu homem-ideal deve ser. Assim considerando, entende-se que a dicotomia normalidade/anormalidade depende do padrão, do tipo ideal construído pela sociedade, do significado atribuído social e culturalmente pela sociedade à deficiência e do valor que esta mesma sociedade atribui ao indivíduo com deficiência.

> A evolução cultural ocorrida ao longo dos tempos implicou em modificações sociais e, consequentemente, na construção de uma nova realidade social, não como algo que se inicia do nada, mas como resultado de um conjunto de ações e acontecimentos que se inter-relacionam e se acrescentam à vida do ser humano. (GAIO, 2010, p. 144).

Por todas as razões já apresentadas, adverte-se ao leitor que não se fará juízo de valor acerca das condições socio-históricas com o olhar do tempo presente, no entanto, para enriquecer a discussão, intenta-se neste estudo, refletir sobre tais concepções e, paralelamente ponderar os avanços obtidos na constituição dos direitos fundamentais e defesa da cidadania com o propósito de compreender como se chegou à concepção de que o indivíduo com deficiência é um sujeito de direitos.

Adverte-se também que, quando se fizer emprego de expressões como “pessoas portadoras de deficiências”, “portador de necessidades especiais”, “portador de deficiência”, “excepcionais” e “pessoas especiais” ao longo deste trabalho, se estará respeitando às terminologias empregadas em determinado momento histórico.

1.1. Estabelecendo relações entre os direitos fundamentais, a defesa da cidadania e concepção de deficiência

Poucos autores debruçam-se sobre a percepção de deficiência nas sociedades primitivas. Bianchetti (1995) é quem esclarece que nesta sociedade caracterizada pela pesca, pela caça e pelo abrigo em cavernas, aqueles que nasciam

ou eram acometidos de alguma deficiência, tornavam-se incapazes de realizar algumas tarefas e eram abandonados, desprezados pelo grupo, sem qualquer sentimento de culpa. Destaca o autor que o indivíduo que apresentasse qualquer deficiência tornava-se obstáculo para um grupo nômade, completamente sujeito às intempéries da natureza, que exigia deslocamentos constantes. Como uma espécie de seleção natural, na luta pela sobrevivência prevalecia a lei do mais forte.

Silva (1987) referindo-se às culturas primitivas enfatiza as atitudes desta sociedade face às pessoas com deficiência. Conforme o autor, antropólogos e historiadores da medicina, ressaltam basicamente dois tipos de atitudes contrárias para com pessoas doentes, idosas ou com deficiências: a posição de aceitação, tolerância e apoio e a de rejeição, eliminação e destruição.[3]

A postura tolerante ainda que indicasse que alguns povos primitivos conseguissem aceitar e conviver com a diferença, não significava que estes diferentes recebessem qualquer forma de tratamento diferenciado, mesmo porque certos primitivos acreditavam que pessoas com deficiência eram seres protegidos por agentes sobrenaturais, ou mesmo pessoas consideradas “normais”. Apesar de serem aceitos pelos seus grupos, em alguns casos, morriam à míngua.

Nos casos em que a deficiência era pretexto para abandono e destruição, os indivíduos que apresentassem incapacidades eram enterrados vivos, abandonados em lugares ermos, asfixiados, afogados ou mortos a pauladas. O infanticídio também era uma prática comum de alguns povos primitivos. Conforme Silva (1987), em muitas comunidades a deficiência era atrelada à sobrenaturalidade, à feitiçaria e misticismo.

Guhur (1994) apud Gaio (2010) registra em seus estudos que

> Alguns achados arqueológicos, datados da Era Mesolítica, sugerem ter sido praticados a amputação de mãos e pés, e cirurgias cranianas (trepanação),

[3] As atitudes de aceitação, conforme Silva (1987), não correspondem necessariamente às raças mais cultas e evoluídas.

> estas provavelmente realizadas para expulsar os “maus espíritos” da cabeça do homem (GUHUR, 1994, p. 31 *apud* GAIO, 2010, p. 147).

Em ambas as formas de perceber a deficiência – por uns tolerada e por outros execrada – fica notado que o tratamento direcionado às pessoas que a possuíssem era naturalmente aceito por aquelas sociedades. Num tempo em que não se havia conhecido a escrita, em que os direitos não estavam assegurados em alguma forma de lei, estes se constituíam num disperso conjunto de usos, práticas e costumes que por serem reiterados por um longo período de tempo foram publicamente aceitos (WOLKMER, 2006).

> O costume aparece como expressão da legalidade, de forma lenta e espontânea, instrumentalizada pela repetição de atos, usos e práticas. Por ser objeto de respeito e veneração, e ser assegurado por sanções sobrenaturais, dificilmente o homem primitivo questionava sua validez e sua aplicabilidade (WOLKMER, 2006, p. 19).

O direito aqui não é legislado, mas sim confundido com costumes profundamente subordinados aos preceitos sobrenaturais, às ordens divinas. Wolkmer (2006) fazendo referência a Gilissen (1988) esclarece que o direito arcaico está intensamente contaminado pela prática religiosa e subordinado à força das divindades. As decisões tomadas são assim feitas tendo por alicerce a tradição. Assim, colocar o indivíduo com deficiência à margem, negligenciando-o por sua condição atípica, que fugia às características naturais era um feito comum e legitimado pela sociedade primitiva.

De acordo com Pinto (2006), a invenção e domínio da escrita, combinado ao surgimento das cidades e advento do comércio, além de representar a transição de formas arcaicas de sociedade para as primeiras civilizações da Antiguidade, contribuíram para a construção de uma nova sociedade. O autor acrescenta que “a configuração do direito, no alvorecer da Antiguidade, reflete o estado de maturidade política e institucional da época” (PINTO, 2006, p. 37).

Existem poucos apontamentos sobre a configuração da deficiência na Antiguidade Clássica. Esparta, Roma e Atenas trazem significativas contribuições para a compreensão deste período denominado por historiadores como “período de extermínio”, no qual os indivíduos com deficiência foram brutalmente aniquilados. Destaca-se inicialmente a estrutura da sociedade Espartana: fortemente estratificada e de caráter militarista.

Para Bianchetti (1995), uma vez que a sociedade espartana dedicava-se à guerra, era a perfeição do corpo (forte e belo) o seu grande objetivo. Se, ao nascer a criança apresentasse alguma deficiência, era eliminada, indicando o predomínio da prática da eugenia em Esparta. As reflexões de Silva (1987) enriquecem essa compreensão. De acordo com o autor, pelas leis vigorantes em Esparta, o pai de qualquer recém-nascido era obrigado a levar o bebê a uma comissão de espartanos anciãos aos quais seria incumbida a responsabilidade de examinar o infante. Se o bebê fosse considerado belo, forte e robusto, era devolvido ao pai até que entre os seis e sete anos o Estado tomasse para si a responsabilidade de educá-lo para a arte de guerrear. Ao contrário, se a criança lhes parecesse franzina e feia, esses anciãos espartanos em nome do Estado, ficavam com a criança e a seguir a levavam a um abismo denominado "*Àpothetai*", que significa "depósitos" para ali ser lançada.

Na visão de Licurgo, legislador espartano responsável pelas leis de Esparta, o infanticídio se justificava uma vez que na opinião dos espartanos “não era bom nem para a criança nem para a república que ela vivesse, visto como desde o nascimento não se mostrava bem constituída para ser forte, sã e rija durante toda a vida" (SILVA, 1987, p. 105 apud PLUTARCO,1953).

O paradigma espartano idolatrava a perfeição humana. Gaio (2010) explica que “a sociedade não pensava no ser humano enquanto um cidadão possuidor de direitos e, sim, de deveres e um dos deveres era ser um corpo perfeito” (GAIO, 2010, p. 149). Logo, a perfeição física era um elemento altamente privilegiado pela cultura espartana e este padrão ideal de perfeição repercutia e se reiterava na postura do Estado que tinha o direito de privar crianças imperfeitas da vida. Ora, se desde a

meninice o homem espartano era treinado para ser um guerreiro por excelência, como poderia fazê-lo se possuísse um corpo disforme e defeituoso? Não fazia sentido sua existência, portanto, esta prática deve ser entendida como natural daquela realidade social e histórica.

Aliás, esta prática não era exclusiva da sociedade espartana. Na Roma antiga, a Lei das Doze Tábuas garantia ao patriarca o direito de matar os filhos que nascessem com alguma anomalia (GRACIA, 2006). A tábua número cinco que trata do pátrio poder e do casamento permite ao pai "matar o filho que nasceu disforme, mediante o julgamento (testemunho) de cinco vizinhos" (DAY, 2003, p. 11). Vê-se que, a exemplo de Esparta, mais uma vez o infanticídio justificado na deficiência encontra respaldo em meio legal.

Na sociedade ateniense também é possível perceber a preocupação com a eugenia, mas esta tinha uma atitude política diferenciada da que se adotava em Roma e Esparta uma vez que o poder de decisão da vida dos cidadãos não estava nas mãos do conselho de governadores. No entanto, como esta sociedade também valorizava a perfeição corporal, os indivíduos com deficiência eram postos à margem da sociedade (GAIO, 2010), rejeição que também pode ser observada ao fim da Idade Antiga, que marcado por guerras e conflitos, não abria espaço aos ditos imperfeitos por considerá-los inaptos para a arte de guerrear.

A transição da Idade Antiga para a Idade Média é assinalada por diversos fatores, dentre os quais o que mais se destaca é a difusão da doutrina cristã. Tendo dominado o cenário religioso e sendo detentora de grande poder econômico, a Igreja Católica exerceu influência sobre a sociedade, governando-a pela ordem eclesiástica. A concepção de deficiência também é influenciada pelo âmbito teológico. Constata-se em Bianchetti (1995) que a dicotomia deixa de ser corpo/mente e passa a ser corpo/alma.

No universo medieval sabe-se que a deficiência relacionava-se ao pecado, sendo considerada como um castigo dado por Deus. Bianchetti (1995) ao revisar o assunto cita a passagem bíblica de Lucas, capítulo 11 e versículo 14, que narra o

episódio de Jesus curando um mudo: “E estava ele expulsando um demônio, o qual era mudo. E aconteceu que, saindo o demônio, o mudo falou; e maravilhou-se a multidão” (BÍBLIA, 1995). A deficiência pensada como punição divina também pode ser vista na publicação *Malleus Malleficarum*, que traduzido significa “O Martelo das Bruxas” ou “O Martelo das Feiticeiras”, de 1482. Escrito por dois dominicanos inquisidores, o livro que podia ser considerado como uma espécie de caça às bruxas fazia considerações a respeito dos sinais de malformação física ou mental como indicativos de vínculo com o demônio, considerando-os como hereges que deveriam ser lançados na fogueira da Inquisição para serem libertos da maldição que os afligia (ASSUMPÇÃO JUNIOR E SPROVIERI, 2000). O ato de queimar o deficiente vivo em praça pública não era concebido por aquela sociedade como uma atitude sádica, mas sim como um meio de purificar-lhe a alma.

Por não encontrar razões que a explicassem racionalmente e devido à forte influência religiosa, Fonseca (1989) explica que na Idade Média a deficiência esteve sempre associada a crenças sobrenaturais, supersticiosas e demoníacas. Gaio (2010) revela ainda que a influência da Igreja limitava os avanços da medicina reservando aos indivíduos com deficiência apenas a intervenção por meio de exorcismos.

Na visão de Moreira (2006), num contexto em que a população não tinha acesso aos conhecimentos cientificamente produzidos, restava tão somente a fé em Deus, apresentada pela Igreja Católica, por esta razão as noções construídas em torno da deficiência eram interpretadas à luz da sobrenaturalidade, do ocultismo.

Sendo o Cristianismo a religião do Estado, todo atentado contra a religião oficial era concebido como um atentado contra a sociedade. Logo, tudo aquilo que contradizia os ensinamentos da Igreja Católica era considerado como heresia e, portanto, como um crime civil. Tal fato justificava-se ainda na influência que os direitos canônicos, ou seja, os direitos da comunidade cristã, exerciam sob os direitos laicos, isto porque foi constituído e sistematizado antes que o direito laico. Conforme Naspolini (2006), o poder da igreja refletiu sobremaneira nos princípios e na lógica de ordenação do direito laico em virtude das relações entre Igreja e Estado. A Santa Inquisição, na

visão de Santos (2006) é a materialização do discurso jurídico canônico, que recebe um lugar de legitimidade na sociedade.

Constata-se ainda no período medieval uma visão menos atroz da Igreja sobre o indivíduo deficiente. Explica Gaio (2010) que

> O moralismo cristão ocidental que associa a deficiência ao pecado vem desde a Antiguidade e alcança a Idade Média; aí, a morte, antes praticada com os deficientes, foi substituída pela segregação. Os corpos deficientes passaram a ser confinados em casas, porões ou vales. Consta, segundo alguns autores que os deficientes mentais eram embarcados em porões de navios (GAIO, 2010, p. 153).

Como um instrumento usado por Deus para despertar os homens às obras de caridade, os deficientes mentais eram vistos como "os filhos de Deus" – *Les Enfants du Bon Dieu* – expressão que, na visão de Pessoti (1984) induz a duas interpretações, visto que ao mesmo tempo em que sugere atitudes de tolerância e a aceitação caritativa dos sujeitos com deficiência, mascara a postura omissa de uma sociedade que delega à divindade a responsabilidade de prover e manter suas criaturas deficitárias.

Assim, na condição de filho de Deus, o indivíduo com deficiência não pode mais ser eliminado – um costume que aqui é reprimido pela ética cristã – mas precisa ser mantido e receber cuidados. Esta concepção caritativa posteriormente é que dará origem às Casas de Misericórdia, onde os indivíduos com deficiência passam a ser abrigados, porém segregados da sociedade.

Neste contexto, a Igreja progressivamente torna-se uma importante aliada ideológica na mudança de representação do indivíduo com deficiência ao difundir princípios morais, virtudes e valores como caridade, compaixão e solidariedade substituindo atitudes de desprezo e negligência que predominaram por longos anos, por atitudes de tolerância e complacência em relação à deficiência, conforme assevera Guhur (1994):

> Prevalecia na sociedade da época em conformidade com a ideologia subjacente aos princípios cristãos, uma atitude de tolerância, resignação e

> mesmo de fatalismo por parte das pessoas em face, tanto das injustiças e desigualdades sociais, quanto das enfermidades, deficiências e incapacidades do homem, entendidas que eram, como manifestação da vontade de Deus e como inscritas no plano divino que confirmava o lugar das coisas e dos homens na ordenação do universo (GUHUR, 1994, p. 79).

As mudanças na sociedade que sobrevieram junto ao Renascimento ajudaram a reformular em novas bases estruturais a visão política da Europa. Sem a interferência da Igreja, a Idade Moderna rompeu com muitos ideais medievais. A partir da concepção ideológica de um Estado fundado na razão, a ordem jurídica constituiu-se na noção de um direito natural baseado no homem e não na origem divina. O direito natural passou a ser reconhecido como proveniente da natureza humana.

As principais teses do direito natural foram desenvolvidas, de modo notável pelo suíço Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), teses estas que influenciaram os estatutos ideológicos da Revolução Francesa. Em uma de suas principais obras, *O contrato social*, Rousseau defendeu a ideia da soberania do povo indicando que a vontade da maioria deveria prevalecer e que a finalidade última de toda legislação seria a de promover a liberdade e a igualdade entre os homens. Assim, em 1789 a Revolução Francesa proclamou os princípios universais de “Liberdade, Igualdade e Fraternidade” e pressionou a Assembleia Nacional Constituinte da França a abolir a servidão e os privilégios do clero e da nobreza (BOULOS, 2006).

Em 26 de agosto de 1789 a Assembleia Nacional Constituinte da França aprovou a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão – documento que enunciou os direitos fundamentais do homem e serviu de base para a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos promulgada pela ONU em 1948. A liberdade e igualdade foram declaradas direitos naturais, inalienáveis e sagrados do homem. Em 1791 a Assembleia Nacional da França proclamou a Constituição Francesa desejando estabelecer princípios que suprimissem irrevogavelmente as instituições que feriam a liberdade e a igualdade dos direitos, como os votos religiosos e os títulos de nobreza, por exemplo.

Ao contrário do que ocorria na Idade Média, em que os direitos naturais do homem eram fortemente influenciados pela Igreja, a Constituição Francesa não reconhece a força da Igreja como lei. Garante liberdade para o exercício do culto religioso, mas não concede ao direito canônico – seletivo e desigual – a autoridade sobre o direito laico. Assim assevera este documento: "o poder legislativo não poderá fazer nenhuma lei que possa prejudicar e obstaculizar o exercício dos direitos naturais e civis [...] garantidos pela Constituição". (CONSTITUIÇÃO FRANCESA, 1791, p. 1) Tanto a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão quanto a Constituição Francesa desencadearam progressos em relação ao direito humanitário.[4]

É no Renascimento que se encontra ainda a transição do feudalismo para o capitalismo o que representa não somente um marco econômico, político e cultural, mas especialmente para o que interessa este trabalho, representa também uma mudança de perspectiva sobre o indivíduo, que passa a ser considerado nesta sociedade (capitalista) como uma máquina. Bianchetti (1995) apresenta um pouco mais sobre esse contexto.

> Daqui vai emergir um resultado desastroso, como veremos posteriormente: se o corpo é uma máquina, a excepcionalidade ou qualquer deficiência nada mais é do que a disfunção de uma peça. Se na Idade Média a deficiência está associada a pecado, agora está relacionada à disfuncionalidade. (BIANCHETTI, 1995, p. 12).

O teocentrismo, conforme visto, havia dominado a Idade Média. Na Idade Moderna, assiste-se ao predomínio do pensamento antropocêntrico, já na Contemporânea, influenciada pela corrente filosófica iluminista, eleva-se a importância da razão. A ciência ganha novas dimensões, consequentemente, a explicação para os fatos deixa de ter influência religiosa e a valorização das ações humanas, científicas, passam a ter papel fundamental na sociedade. É desta maneira que a utilização de métodos experimentais e a busca pela cientificidade ganham espaço, fazendo com que

[4] Inclusive, esta Declaração gerou certo entusiasmo na formulação da Constituição Brasileira de 1824, a Constituição Política do Império do Brasil outorgada por D. Pedro I.

a explicação para a deficiência deixasse o campo da religiosidade para inserir-se na esfera científica. A visão médica ajuda a situar o indivíduo com deficiência não como alguém tomado por demônios ou espíritos malignos, mas como um sujeito que necessita de tratamento. A deficiência antes explicada de maneira metafísica passa a ser relacionada à noção de disfuncionalidade, conforme predizia Bianchetti (1995).

> A concepção de deficiência desvincula-se da influência espiritual, abrindo espaço para as consolidações das causas naturais e passando a ser tratada por meio da alquimia, magia, astrologia, métodos empregados nos primórdios da medicina (MOREIRA, 2006, p. 31).

A mudança de perspectiva inseriu a deficiência no campo científico, oferecendo bases mais sólidas para o seu entendimento. É desta maneira que começam a surgir trabalhos com argumentos científicos tentando explicar as causas das deficiências. De acordo com Amaral (1995) e Pessoti (1984) as primeiras contribuições provenientes da medicina para a nova concepção de deficiência são atribuídas a Cardano e Paracelso, no século XVI. Para estes médicos e alquimistas, os deficientes não deveriam ser deixados sob a responsabilidade do clero. No entender de Corrêa (2003), os médicos mencionados defendiam a ideia de que a deficiência era um problema médico e que isso ocorria por uma fatalidade congênita ou hereditária, não acreditando que pudessem ser educados ou recuperados. Ainda para a autora, "a abordagem deixou de ser ética e humanitária, até mesmo fanático-religiosa, dando lugar aos argumentos científicos" (CORRÊA, 2003, p. 19).

Ao indivíduo com deficiência ficava reservado um tratamento vinculado à perspectiva médico-hospitalar. Práticas de segregação e confinamento eram consideradas como uma forma de combater a ameaça que estes indivíduos representavam à população. Perron (1976, p. 52) apud Amaral (1995) revela que "os cuidados e a vigilância aplicáveis aos deficientes mentais eram a educação, a segregação e a esterilização". A segregação, segundo Pessotti (1984) é uma alternativa intermediária: uma vez que não se pode mais delegar à divindade a responsabilidade pelo cuidado com os deficientes, nem tampouco levá-los à fogueira em nome da fé e da

moral e assumir a competência de educá-los era uma tarefa demasiadamente dispendiosa para o poder público e para a família, não havia mais lugar para a irresponsabilidade social e política diante da deficiência.

A segregação em espaços institucionais, que compreende os anos finais do século XVIII e começo do século XIX, torna-se a opção mais viável, pois nem se abandona o deficiente e nem se sobrecarrega o governo e a família com sua presença. Assim, os deficientes permaneciam à margem da sociedade e da família, recebendo atendimento em instituições assistencialistas, cuja preocupação era mais assistencial do que educativa.

Entre os séculos XVIII e XIX pode-se identificar a fase da institucionalização, marcada pela concepção organicista. A característica de efemeridade atribuída à deficiência mental passa a ser refutada a partir dos estudos médicos que conferem à causa desta deficiência um fator orgânico, biológico e, portanto, irreversível.

> O anormal mental, individualmente, é um caso insolúvel, porque a possibilidade de desenvolvimento do grau mental é herdado, fixada pelo patrimônio hereditário, impossível, de ser modificada pelo meio. (CAMPOS, 1945, p. 54 apud VILELA, 2006).

Foi John Locke (1632-1704) o responsável por uma transformação no conceito de mente humana. Ao concebê-la como uma tabula rasa, Locke acreditava que a deficiência era a consequência da privação ou escassez de experiências e, portanto, defendia que essa carência deveria ser suprida pelo ensino.

Depois de ser considerada um fenômeno metafísico, a deficiência foi percebida sob a égide da medicina que se interessou por oferecer uma explicação científica para as diversas anomalias. A dimensão médica, por sua vez, ampliou as possibilidades de percepção da deficiência, que passou a ser também investigada sob o ângulo educacional. No início do século XIX, a experiência precursora do médico e psiquiatra alienista francês Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838) – influenciado pela visão de Locke – com o menino selvagem Victor de Aveyron, representou um marco

importante na educação do deficiente mental, inaugurando a história da educação para estes indivíduos, começando a dar forma à abordagem educacional. Itard traçou um programa pedagógico acreditando na possibilidade de educar a inteligência do menino Victor. Suas experiências foram documentadas e compuseram relatórios que, mesmo datados de quase duzentos anos, continuam extremamente atuais e provocadores (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000).

Os registros de Itard possibilitaram novos estudos acerca da deficiência sob o enfoque educacional. Suas obras influenciaram a Edouard Seguin (1812-1880), seu aluno e também médico, e a médica italiana Maria Montessori (1870-1952) que construiu um método educacional para crianças com deficiência mental aprimorando os estudos de Itard e Seguin. “Nesta fase de tentativas educacionais, havia forte crença de cura ou eliminação da deficiência, por meio da educação” (MOREIRA, 2006, p. 35). A educação passava então a ser considerada uma forma eficaz de controle e contenção das pessoas portadoras de deficiência mental com base na crença de que estas pessoas necessitavam de auxílio para melhor se ajustar ao contexto social para que, inseridas na sociedade pudessem trazer contribuições a esta.

O século XIX, ainda sob a influência das ideias humanistas da Revolução Francesa e inspirado nos pensamentos iluministas da doutrina dos direitos naturais assiste-se ao primeiro investimento na educação do deficiente, em especial do deficiente mental. Já nas primeiras décadas do século XX, constata-se um regresso ao período clássico de concepção de homem, de mundo e sociedade, voltando a predominar o ideal de homem perfeito da Antiguidade Clássica, ideal que tem o seu apogeu durante a Segunda Guerra Mundial, com o regime nazista.

Neste mesmo período floreiam na Europa as discussões sobre a eugenia, que surgiu como um movimento social tendo a sua origem na teoria proposta pelo inglês Francis Galton (1822-1911), teoria de fundo positivista e darwinista. Inevitavelmente, a teoria proposta por Galton trouxe implicações na forma como as pessoas com deficiência eram concebidas. De acordo com Browne (2007), a *Eugenics Society* fundada em 1907 na Grã Bretanha, atingiu um resultado importante que foi o

Ato da Deficiência Mental, aprovado em 1913 para “identificar indivíduos mentalmente deteriorados e segregá-los em instituições ou asilos onde seriam impedidos de se reproduzir” (BROWNE, 2007, 134).

Browne (2007) retrata distintas práticas de eugenia difundidas em outros países ao longo do século XX. Nos Estados Unidos, por exemplo, em 1910 com a fundação do *Eugenics Records Office*, testes de QI passaram a ser aplicados para aferir a idade mental e a capacidade de crianças com deficiência mental. Termos como “débil mental”, “imbecil” e “idiota” passaram a ser cunhados nesse período para identificar quais indivíduos estavam inaptos biologicamente para a sociedade. A autora ainda declara que de 1900 a 1935, 32 estados norte americanos aprovaram leis de esterilização.

A eugenia atingiu o seu ápice na Alemanha Nazista de Hitler em que judeus, negros, homossexuais e deficientes mentais, por exemplo, por serem considerados indignos de viver, deveriam ser executados em defesa da hegemonia da raça ariana.

Em 1945, ao término da Segunda Guerra Mundial, as teorias eugenistas caíram em descrédito, alterou-se o alinhamento político e transformou-se a estrutura social mundial. Nesse contexto histórico, modificou-se também a interpretação dada à deficiência, conferindo a esta outro status. Correia (1999) pondera que

> As duas Guerras originaram um número assustador de estropiados, mutilados e perturbados mentais. As sociedades atingidas obrigam-se a um novo olhar sobre si mesmas, confrontam-se com a necessidade de assumir responsabilidades e empenham-se na procura de respostas possíveis. Assiste-se a uma fase de empenhamento e esperança, espelhada num renascimento humanista cada vez mais evidente e que atinge o seu apogeu nos anos 60. (CORREIA, 1999, p. 14)

Ao longo do século XX a nova matriz de interpretação propiciou o início das mudanças em relação aos indivíduos com deficiência que até então viviam excluídos. Mudança que se deve também à criação, em 1945, da Organização das Nações Unidas (ONU) – que desde o seu estabelecimento tem como um de seus principais objetivos, promover e encorajar o respeito aos direitos humanos para todos – à criação da

Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que reafirmou esses direitos e à criação da Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência de 1975, declaração que representou um marco na luta histórica das pessoas com deficiência, tornando-se o princípio da defesa da cidadania, assegurando a esses indivíduos os mesmos direitos que os outros cidadãos.

A Figura 1 apresenta as concepções de deficiência construídas ao longo da história, elencando ainda o contexto social de cada momento histórico, bem como a maneira com que a sociedade lidava com a deficiência, sintetizando os principais conteúdos levantados nesta análise.

Figura 1 – **Linha do tempo: síntese das concepções atribuídas à deficiência ao longo da história**

Pontos analisados	Sociedade Primitiva	Antiguidade Clássica	Idade Média	Idade Moderna	Início do Século XIX	Regime Nazista	Século XX
Característica essencial destacada na análise	Sociedade nômade. Prevalece a lei do mais forte	Culto à perfeição do corpo	Difusão da doutrina cristã	Iluminismo	Influência da dimensão médica	Defesa da hegemonia da raça ariana	Alteração no alinhamento político
Compreensão de deficiência	Sobrenaturalidade, feitiçaria e misticismo	Homem imperfeito	Crenças sobrenaturais, supersticiosas e demoníacas	Disfuncionalidade causada por fatalidade congênita ou hereditária	Concepção organicista: fator orgânico, biológico	Indivíduos biologicamente inaptos para a sociedade	Promoção e encorajamento dos direitos humanos para todos
Forma com que a sociedade lidava com a deficiência	Rejeição, eliminação e destruição	Indivíduos brutalmente assassinados	1) Inquisição, exorcismos 2) Moralismo cristão: confinamento	Institucionalização, segregação e confinamento	Início da abordagem educacional	Eugenia	Princípio da defesa da cidadania
Tratamento	Exclusão/eliminação	Eliminação	Eliminação/caridade	Tratamento médico-hospitalar	Educabilidade como forma de contenção	Eliminação	Segregação e início da discussão sobre a inclusão educacional

Fonte: Elaboração da autora.

1.2. Políticas educacionais para Educação Especial no Brasil. Histórico das políticas voltadas para a Educação Especial no século XX: consolidação e expansão de políticas no contexto nacional

No século XIX no Brasil, poucas ações estatais foram implementadas com vistas à educação, sobretudo à Educação Especial. Jannuzzi (1992), Mazzotta (2001), Kassar (2010) e Mendes (2010) realizaram leituras e análises sobre esse período histórico, apontando elementos que contribuem para a elucidação da construção de políticas para esta modalidade. Os autores apontam que as instituições[5] criadas ainda no Brasil Império atendiam uma insignificante parcela da população com deficiência, face à demanda nacional.

Em 1925, o deputado Gilberto Amado atualizando os dados do censo de 1920 observava que em 30 milhões de habitantes, apenas 24% sabiam ler e escrever. (CARVALHO, 2002). Diante desse cenário, a década de 1920 assistiu a várias reformas regionais. A educação passou a ser vista pelos intelectuais envolvidos no contexto reformista, como um meio de superar o atraso da sociedade brasileira. Daí decorre entre as décadas de vinte e trinta, o processo de popularização da escola pública primária.

As primeiras décadas do século XX no Brasil, segundo Gebrim (2007) foram marcadas pelos ideários de uma pequena parte da intelectualidade brasileira, que defendia a necessidade de um país moderno e industrial, tendo os países europeus e os Estados Unidos como referência.

Assim, nos anos 30, com o avanço da industrialização e o crescimento das cidades vê-se a preocupação de oferecer escolaridade à população. O Manifesto dos

[5] O Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant) fundado em 1854 e o Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – Ines) criado em 1856 ambos no Rio de Janeiro são as instituições públicas implantadas nesse período por iniciativa do governo Imperial (MAZZOTTA, 2001).

Pioneiros da Escola Nova de 1932 – documento redigido por reformadores que consideravam a educação uma prioridade nacional – assinala a incumbência da União de traçar diretrizes da educação nacional e ressalta o compromisso do Estado com a oferta de uma escola única:

> **Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo** à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de **estrutura orgânica**, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com suas aptidões vitais. Chega-se, por esta forma, ao princípio da escola para todos, "escola comum ou única", que, tomado a rigor, só não ficará na contingência de sofrer quaisquer restrições, em países em que as reformas pedagógicas estão intimamente ligadas com a reconstrução fundamental das relações sociais (AZEVEDO, 2010, p. 44, grifo nosso).

Por tratar-se de um estudo acerca da Educação Especial, da Educação Inclusiva, poder-se-ia destacar na citação acima as expressões "princípio da escola para todos", "escola comum ou única", no entanto, neste momento deseja-se chamar a atenção para outros termos, que encontram-se sublinhados na citação acima, uma vez que lembram os ideais eugenistas já aludidos nas laudas anteriores. Vale ressaltar inclusive, que Fernando de Azevedo (1894-1974) redator, primeiro signatário do Manifesto e diretor da instrução pública do Distrito Federal, era membro da Sociedade Eugênica de São Paulo (SOUZA, 2008).

Para Azevedo, a educação nova,

> [...] compreendendo as diferenças individuais, estabelece, por meio de classes diferenciais, o princípio de seleção e agrupamento dos alunos segundo o seu grau de desenvolvimento (AZEVEDO, [193-?], p. 171).

Segundo Gualtieri (2008), esse princípio estava contido nos artigos 446 e 447 da lei da Reforma do Distrito Federal. De acordo com estes artigos a organização das classes deveria obedecer ao critério de "seleção dos alunos por suas aptidões mentais", defendendo a ideia da "escola sob medida". Os alunos eram então classificados "[...] segundo o critério de suas aptidões, condições e necessidades

físicas, para a formação dos tipos de classes comuns e especiais." (AZEVEDO, [193-?], p.185), fazendo prevalecer fatores de segregação pedagógica aos que eram menos favorecidos intelectualmente.

Cunha (1988) apud Mendes (2010) corrobora este apontamento ao considerar que apesar de o movimento escolanovista defender a diminuição das desigualdades sociais, as técnicas de diagnóstico do nível intelectual, muito contribuíram para a exclusão dos diferentes das escolas regulares naquela época. Para o manifesto, a seleção dos alunos obedecendo a suas aptidões naturais, constituía o programa de uma política educacional que modifica profundamente a estrutura e a organização dos elementos constitutivos do ensino e dos sistemas escolares (AZEVEDO, 2010). Desta maneira, o princípio do direito biológico contribui para a organização de um sistema educacional motivado por critérios de seleção e exclusão. Critérios estes que foram denunciados no final dos anos 1950, por Anísio Teixeira:

> O ensino primário vem-se fazendo um processo "puramente" seletivo. A ênfase está no "puramente". Com efeito, embora o ensino primário deva contribuir para uma primeira seleção humana, não é esta sua função precípua. Se todo ele passar a ser um processo de seleção, isto é, de escolha de alguns, destinados a prosseguir a educação em níveis pós-primários, estará prejudicada a sua função essencial (TEIXEIRA, 1964, p.389 apud GUALTIERI, 2008, p. 105).

Ainda no contexto das reformas, vale destacar a que foi empreendida no governo mineiro por Francisco Campos que, interessado no desenvolvimento do ensino, criou em 1929 a Escola de Aperfeiçoamento, uma instituição que teve por objetivo oferecer competência necessária aos professores para levar a cabo a renovação pedagógica pretendida. Assim, a fim de alcançar as metas da reforma, um grupo de estudiosos e educadores europeus foi contratado para atuar junto à instituição, dentre os quais se destaca Helena Antipoff (1892-1974), psicóloga e pesquisadora nascida na Rússia, que veio ao Brasil a convite do Governo de Minas Gerais, para aplicar os seus conhecimentos e participar da formação deste núcleo de formação de professores.

Foi Helena Antipoff quem fundou em 1932, a Sociedade Pestalozzi em Belo Horizonte, implantando no país uma política de educação e assistência à criança com deficiência. (RAFANTE, 2006). A partir dos trabalhos desenvolvidos pela educadora foi que se iniciou de maneira mais sistemática, a educação dos deficientes mentais no Brasil.

Explica Januzzi que,

> A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência; a esfera governamental prossegue em desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, entre outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas; há surgimento de formas diferenciadas em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação, geralmente particulares, a partir de 1950, principalmente (JANNUZZI, 2006, p. 68).

A Constituição de 1934, que adota boa parte do ideário político educacional presente no "Manifesto dos Pioneiros" (PALMA FILHO, 2005), não menciona o indivíduo com deficiência em seu texto[6]. O capítulo que trata da Educação e da Cultura nacional trouxe dez artigos, dentre os quais afirma ser a educação gratuita, obrigatória e um direito de todos os brasileiros e, dentre outras determinações, definiu a fixação do plano nacional de educação a todos os graus e ramos de ensino, comuns e especializados – fato que viria a acontecer 27 anos mais tarde com a aprovação da Lei N.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A Educação Especial nas décadas de 1930 e 1940 não era alvo de preocupações. Nesse período os olhares voltavam-se às reformas na educação num âmbito geral, como a expansão do ensino, por exemplo. Jannuzzi (2006) explica que da

[6] Indaga-se, no entanto, se os indivíduos com deficiência estão ou não contemplados no grupo dos "desvalidos" aos quais se refere o Art. 138 da referida Constituição que define como incumbência da União, Estados e Municípios, "assegurar amparo aos desvalidos, criando serviços especializados e animando os serviços sociais, cuja orientação procurarão coordenar" (BRASIL, 1934). Tal questionamento surge em virtude de a palavra "desvalido" carregar uma série de sinônimos que naturalmente se adéquam à imagem construída em torno do indivíduo com deficiência, dentre os quais se destacam as palavras: abandonado, deixado, desamparado e desprotegido.

década de 30 até o final da década de 50 o modelo educacional direcionado às pessoas com deficiência possuía caráter emendativo[7]. De acordo com a autora neste período a concepção de deficiência estava diretamente relacionada ao conceito de coeficiente intelectual (QI), por esta razão a proposta pedagógica voltava-se à organização de classes homogêneas, ficando a educação das pessoas com deficiência a ser concretizada em classes especiais ou em instituições especializadas.

A Tabela 1 produzida por Oliveira e Penin (1986) com base nos dados do Serviço de Estatística da Educação e Saúde – IBGE de 1950 apresenta um importante panorama do ensino em 1945 assinalando a quantidade de matrículas no chamado ensino emendativo.

Tabela 1 – **Ensino em 1945 segundo sua natureza**

Natureza do Ensino	Unids. Escolares		Corpo Docente		Matrícula Geral	
	Número absoluto	Relação %	Número absoluto	Relação %	Número absoluto	Relação %
Comum	48.244	93,92	142.213	94,94	3.902.047	93,54
Supletivo	3.008	5,85	7.123	4,75	264.885	6,35
Emendativo	116	0,23	462	0,31	4.485	0,11
TOTAL	51.368	100,00	149.798	100,00	4.171.417	100,00

Fonte: OLIVEIRA; PENIN, 1986.

A leitura dos dados expressos na tabela indica que o número de estabelecimentos de ensino emendativo representava menos de 1% em 1945. A Constituição de 1946, uma constituição de natureza liberal e democrática, não trouxe novidades em relação à educação geral e tampouco quanto à Educação Especial que

[7] Uma vez que a palavra “emenda” denota correção de erro, falta ou defeito, pode considerar-se que a proposta de ensino emendativo expressa uma prática pedagógica de recuperação, remendo ou conserto de algo que não está funcionando adequadamente.

pudessem alterar esse quadro. Segundo Jannuzzi (1992) de 1930 a 1949 verificou-se uma lenta evolução dos serviços de educação especial, que neste período estava praticamente estagnada, mantendo o mesmo viés de décadas anteriores.

A década de 1950 no panorama nacional foi assinalada por deliberações do governo federal, inicialmente efetivadas mediante a implementação de campanhas oficiais: a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB)[8], que previa a organização, financiamento e execução de planos de proteção e ajuda aos deficientes da audição e da fala. A Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão (CNERDV)[9], que em 1960 passou a denominar-se Campanha Nacional de Educação dos Cegos (CNEC)[10] que tinha como um de seus interesses, cuidar da integração dos deficitários visuais nos estabelecimentos de ensino dedicados aos videntes. E por fim, importa ressaltar ainda a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME)[11] que incentivava, pela forma de convênios,

> a instituição de consultórios especializados, classes especiais, assistência domiciliar, direta ou por correspondência, centros de pesquisas e aplicação, oficinas e granjas, internatos e semi-internatos, destinados à educação e reabilitação das crianças retardadas e de outros deficientes mentais (BRASIL, 1960).

A finalidade destas campanhas era a expansão da oferta de serviços de atendimento educacional especial que não obteve praticamente nenhum progresso entre as décadas de trinta e quarenta, conforme expôs a Tabela 1. Na intenção de alcançar os objetivos a que se propunham, as campanhas ainda consideravam a possibilidade de consolidação de convênios com entidades públicas e privadas para a consecução de seus propósitos. (BRASIL, 1957, 1958, 1960). Para Januzzi (2006)

[8] Instituída pelo Decreto Federal N.º 42.728 de 3 de dezembro de 1957.

[9] Instituída pelo Decreto Federal N.º 44.236, de 1 de agosto de 1958.

[10] Instituída pelo Decreto N.º 48.252, de 31 de maio de 1960.

[11] Instituída pelo Decreto Federal N.º 48.961, de 22 de setembro de 1960.

essas campanhas representavam também uma forma oportuna de o governo baratear sua atuação, uma vez que contando com voluntariado e donativos os gastos públicos com o setor diminuiriam.

Embora houvesse a ação das Campanhas, os serviços educacionais públicos voltados para os deficientes durante a década de 1950 permaneciam escassos e a esfera particular, sobretudo a sociedade civil, continuavam sendo determinantes para o atendimento deste alunado. Diante deste cenário de pouco envolvimento do Estado, movimentos comunitários organizaram-se na implantação de redes de escolas especiais privadas de caráter filantrópico.

Dentre estas instituições não governamentais, ainda na década de 1950, mais precisamente em 11 de dezembro de 1954, é criada no Rio de Janeiro por um grupo de pais, amigos, professores e médicos de excepcionais – sob influência de Beatrice Bemis e George Bemis, membros da *National Association for Retarded Children* (NARC)[12] – a primeira escola especial da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do Brasil que segundo Kassar (2010), foi concebida tendo como parâmetro a organização da associação norte americana referenciada, seguindo um modelo de associação desenvolvida em rede nacional.

Também nos anos 50 surgiram outras organizações filantrópicas criadas com o objetivo de oferecer tratamento especializado às vítimas de pólio e pessoas portadoras de sequelas motoras. Assim foram organizados os primeiros centros de reabilitação brasileiros direcionados ao atendimento de pessoas acometidas por poliomielite, como a Associação de Assistência à Criança Defeituosa[13] (AACD), fundada em 1950; a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR), criada em 1954; o Instituto Bahiano de Reabilitação (IBR), criado em 1956 e a Associação Fluminense de Reabilitação (AFR), fundada em 1958. (LANNA JÚNIOR, 2010).

[12] Atual *National Association for Retarded Citizens* (NARCH).

[13] Atualmente denominada Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD).

Vê-se, portanto que a sociedade civil se fortalecia neste período, sucedendo no Brasil uma expansão acelerada de classes e escolas especiais comunitárias privadas e sem fins lucrativos. Na visão de Romero,

> [...] embora em certa medida essas deliberações tenham acenado para uma sistematização nacional da oferta do serviço especializado, tal oferta já sofria os entraves políticos da implementação pública desses direitos, o que desencadeou outras formas de provimento desses serviços. Isso significa que, concomitantemente às deliberações provenientes do poder estatal, houve expressiva participação das esferas particulares privadas, especificamente da sociedade civil, na viabilização da oferta especializada de ensino. Isto certamente sinaliza o reflexo da insuficiência dos órgãos públicos em prover as adequadas condições em todo o território nacional, desencadeando-as e consolidando-as. Destarte, a garantia desses direitos se deu principalmente pelas vias do atendimento privado representado pelo assistencialismo e filantropia geralmente destinado às esferas das camadas populares, e pela oferta de atendimentos especializados particulares, aos níveis socioeconômicos mais favorecidos (ROMERO, 2006, p. 18).

A extensa citação de Romero apresenta uma importante reflexão que ajuda a compreender a configuração inicial da política de Educação Especial no Brasil: uma política caracterizada pelo afastamento do Estado na promoção e consolidação de uma educação direcionada às pessoas com deficiência. Ferreira (2006, p. 86 e 87) esclarece que até os anos de 1960, as questões relativas à Educação Especial concentravam-se em iniciativas mais localizadas no âmbito escolar, restritas apenas às instituições especializadas.

As discussões em âmbito nacional vieram na década de 1960, quando foi sancionada a primeira lei inteiramente voltada à educação, aprovada em 20 de dezembro de 1961[14], fixando as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Para Mazzotta (2001) esta lei representa o marco inicial das ações oficiais do poder público na área de educação especial. Nela a educação aparece como direito de todos podendo ser oferecida tanto no lar quanto na escola cabendo à família a escolha do gênero de educação oferecida a seus filhos. Essa Lei dedicou o décimo título do capítulo três à Educação de Excepcionais, determinando:

[14] Lei N.º 4.024/61

> Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.
>
> Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Uma leitura afinada do artigo 88 deixa uma interrogação em relação ao lugar reservado para a educação de excepcionais. Uma vez que o referido artigo não especifica claramente a expressão "sistema geral", sugere ao leitor uma dúbia interpretação: não se sabe se o sistema geral de educação compreende a educação comum ou se corresponde também os serviços educacionais especializados. Na visão de Mazzotta:

> [...] na expressão 'sistema geral de educação', pode-se interpretar o termo 'geral' com um sentido genérico. [...] Nesse entendimento, estariam abrangidos pelo sistema geral de educação tanto os serviços educacionais comuns quanto os especiais (MAZZOTTA, 2001, p. 68).

Uma vez que este lugar não está especificado, ainda conforme Mazzotta (2001), o artigo pode ser compreendido como uma concomitância de formas de educação.

Observa-se também que a Lei N.º 4.024/61 demonstrou o compromisso do Governo Federal em assessorar instituições privadas que prestassem serviços educacionais às pessoas com deficiência. Este amparo oferecido pelo Estado levou ao aumento das classes especiais. Miranda (2003) expõe que a década de 60 registrou a maior expansão no número de escolas especiais já vista no país: a quantidade de estabelecimentos de ensino especial em 1969 era cerca de quatro vezes maior que a existente no ano de 1960, o número de instituições ultrapassava a marca de 800. Esta constatação demonstra novamente que o Estado não se comprometia em assumir a educação dos indivíduos com deficiência.

A este respeito pondera Mendes (2010):

> [...] o fortalecimento neste período da iniciativa privada, com instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos, se deveu primeiramente a uma omissão do setor da educação pública que forçou uma mobilização comunitária para preencher a lacuna do sistema escolar brasileiro. Ao mesmo tempo percebe-se que estas instituições se tornaram parceiras do governo e foram financiadas com recursos provenientes da área de assistência social, o que permitiu exonerar a educação de sua responsabilidade (MENDES, 2010, p.99)

Em 1971 foi ratificada a Lei N.º 5.692 que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1.º e 2.º graus. No que se refere à legislação voltada à Educação Especial, mudanças tênues foram sofridas da lei de 1961 para a que foi sancionada uma década mais tarde. A inovação trazida pelo nono artigo da Lei N.º 5.692/71, sustentou o tratamento especial direcionado aos alunos deficientes físicos ou mentais, aos que se encontravam em atraso quanto à idade regular de matrícula e também aos superdotados. A legislação, entretanto, não aponta o lócus em que este tratamento especializado deveria ser oferecido, se na escola comum ou na escola especial. Sabe-se, no entanto, que a partir da década de 70, no Brasil, os deficientes passaram a ser vistos sob a ótica da integração (OMOTE, 1999).

É também nesta década que, segundo Ferreira (1992), a Educação Especial se institucionaliza no contexto brasileiro, em termos de centralização e planejamento. Fato que se deve também à criação em 1973, do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)[15] criado com a finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais. Com a criação do CENESP como órgão do Governo Federal responsável pela definição da política de educação especial, o primeiro passo mais concreto no direcionamento de políticas nacionais para a área foi dado, uma vez que até sua criação o que ocorria eram eventos isolados e ações ocasionais (LIMA; MENDES, 2009). Com isso, foram extintas as Campanhas Nacionais, deixaram de existir a CENEC e a CADEME.

O CENESP

[15] Instituído pelo Decreto N.º 72.425, de 3 de julho de 1973.

> [...] foi o primeiro órgão no âmbito federal, responsável pela regulamentação da política nacional relativa à educação dos considerados "excepcionais". Sua finalidade era planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da educação especial, do ensino pré-escolar ao superior, inclusive o ensino supletivo, para os diferentes tipos de deficiência e alunos com problemas de conduta e os superdotados (LIMA, 1998, p. 42 apud LIMA; MENDES, 2009)

Explicam Ferreira e Glat (2003) que as ações executadas pelo CENESP eram pautadas nos ideais de normalização e integração. A política integracionista recomendava que os alunos deficientes recebessem escolarização num ambiente menos restritivo possível. A intenção era oferecer condições de vida o mais próximo possível às demais pessoas da sociedade. O ímpeto gerado pelo movimento de integração educacional é responsável pela perda dos vínculos que ligavam a Educação Especial ao modelo médico que orientava o paradigma da segregação. Estados Unidos, Canadá e diversos países europeus, foram os pioneiros na adesão da integração[16] ainda no final da década de 60 e início de 70.

Desde que foi instituído, o CENESP viabilizou diversas ações, dentre as quais se destaca a elaboração do I Plano Nacional de Educação Especial (PLANESP), de 1979, que tinha por objetivo estabelecer diretrizes de ação para a Educação Especial. Lima e Mendes (2009) esclarecem que, não obstante o poder público tenha, nesse período, observado a Educação Especial com mais atenção, fazendo referência a ela em seus documentos oficiais, percebe-se que não há efetivação de políticas públicas para alunos com deficiência, permanecendo iniciativas de ações casuísticas. Além disso, de acordo com Jannuzzi (2006, p. 151), por parte do CENESP houve maior apoio às instituições privadas do que para as públicas confirmando que "[...] o governo não havia assumido inteiramente essa modalidade de ensino".

[16] Um passo importante relativo à integração escolar foi o *Warnock Report Special Education Needs*, publicado em 1978 e legislado em 1981 na Inglaterra. A maior contribuição do Relatório Warnock para a Educação Especial consistiu na introdução do conceito "necessidades educativas especiais", representando um contraponto às categorizações de caráter médico e psicológico empregadas até então.

Aponta a História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil (LANNA JÚNIOR, 2010) que, do Império até a década de 1970, todas as iniciativas voltadas para as pessoas com deficiência fazem parte de um momento histórico no qual estas, as principais interessadas, não tinham autonomia para decidir sobre suas próprias vidas, evidenciando a necessidade de organização de movimentos afirmativos que lutassem por seus direitos.

Lippo (2004, p. 248), ao discutir as políticas para as pessoas portadoras de deficiência aponta justamente esta lógica de exclusão ao afirmar que a história dessas pessoas "[...] é a história construída por seus porta-vozes, seus "legítimos representantes", que têm "sistematicamente se oposto à participação protagonista daqueles os quais, em última análise, são a razão de existir das políticas"".

Vê-se, portanto, que ao longo do tempo foi se constituindo e legitimando políticas em torno das pessoas com deficiências a partir de discursos vindos de outro lugar, o da não deficiência. Deste modo, o associativismo das pessoas com deficiência abria espaço para que estas pessoas se tornassem protagonistas deste processo, constituindo-se como um mecanismo para a organização de suas lutas para reivindicar igualdade de oportunidades e garantia de direitos, afastando-se da caridade e das políticas de assistência, rompendo com a tutela e o paternalismo e assinalando o princípio das iniciativas de cunho político no país em que a voz dos principais interessados fosse ouvida.

Com o declínio do regime militar e com a abertura da estrutura econômica, política e social, desencadeou-se um processo lento e gradual de movimentos da sociedade civil em busca da legitimação política e social de seus direitos. É a partir dos anos 1970 que surgem organizações da sociedade civil dirigidas por pessoas com deficiência que se contrapunham ao modelo filantrópico de atendimento às mesmas, objetivando lutar não somente pelos direitos destas pessoas, mas principalmente pela atuação política destas na sociedade.

Um passo importante para a institucionalização do movimento político das pessoas com deficiência foi a criação, em 1979 da Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes que marcou o início da organização proveniente da Sociedade Civil, a fim de pressionar a Sociedade Política e solidificar o poder de luta deste segmento.

Ressalta o documento que retrata a História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil que as pessoas com deficiência buscavam se colocar à frente das decisões, sem que se interpusessem mediadores:

> O eixo principal das novas formas de organização e ações das pessoas com deficiência, surgidas no final da década de 1970 e início da década de 1980, era politicamente contrário ao caráter de caridade que marcou historicamente as ações voltadas para esse público. Estava em jogo a necessidade, por muito tempo reprimida, de as pessoas com deficiência serem protagonistas na condução das próprias vidas (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 35)

Este movimento ganha visibilidade, e, a partir daí, as pessoas com deficiência tornaram-se ativos agentes políticos na busca por transformações sociais. O desejo de serem protagonistas políticos alimenta-se da conjuntura da época, como a promulgação, pela ONU, em 1981, do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (LANNA JÚNIOR, 2010).

A década de 80 representou um profícuo período de discussões sobre a Educação Especial em virtude dos vários eventos acontecidos sob as temáticas igualdade e integração. Logo em 1980 o Brasil se organizou criando a Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (CNAIPD)[17], numa ação harmonizada junto à ONU, já que no ano seguinte, sob o lema “igualdade e participação plena” seria proclamado pelas Nações Unidas o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), cujo principal objetivo traduzia o reconhecimento do direito de

[17] Criada pelo Decreto N.º 84.819 do governo militar sem nenhum representante de entidades formadas por pessoas com deficiência, - motivo de grande insatisfação por parte do movimento. (LANNA JÚNIOR, 2010)

oportunidades iguais para qualquer ser humano, reconhecidas suas diferenças individuais (BRASIL, 1981). O evento representou um marco de todo trabalho voltado aos deficientes, ao estabelecer um plano de ação com objetivos a serem alcançados em curto, médio e longo prazo.

Paralelamente, a Conferência Mundial sobre Ações e Estratégias para Educação, Prevenção e Integração, de 1981 que resultou na Declaração de Sundeberg, impulsionou governos e organizações nacionais e internacionais a tomarem medidas efetivas para assegurar a mais plena participação possível das pessoas com deficiência.

Pode-se fazer referência ainda à Declaração de Cuenca, de 1981, ao Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência, de 1982 e à Declaração de Cave Hill, adotada durante o Programa Regional de Capacitação de Líderes, da Organização Mundial de Pessoas com Deficiência (*Disabled Peoples' International* - DPI), realizado na Universidade das Índias Ocidentais, na cidade de Cave Hill, Barbados, em 1983.

Em 1986 o CENESP foi transformado em Secretaria de Educação Especial – SEESPE e também foi criada a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, que se constituiu num órgão responsável por coordenar as ações voltadas às pessoas com deficiência. A CORDE representou o papel da sociedade civil, principalmente das pessoas com deficiência que empreenderam suas lutas pela consolidação de projetos políticos que respondessem às suas demandas que visavam melhores condições de acesso e permanência nos setores sociais.

No ano seguinte, em 1987, foi reunida a Assembleia Nacional Constituinte (ANC) que representou um marco importante também para o movimento das pessoas com deficiência. O processo de elaboração de uma nova Constituição provocou um grande esforço pela participação popular e assim, movimentos sociais e sindicais demonstraram sua vontade de participar deste processo com o propósito de defender

seus interesses. O movimento das pessoas com deficiência também buscou inserir suas demandas no texto constitucional.

> As pessoas com deficiência participaram ativamente das discussões da ANC [...] A articulação do movimento das pessoas com deficiência para participar da ANC ocorreu [...] por meio do ciclo de encontros "A Constituinte e os Portadores de Deficiência", realizado em várias capitais pelo Ministério da Cultura entre 1986 e 1987. (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 63).

As principais aspirações manifestadas pelas pessoas com deficiência e discutidas nestes encontros reivindicavam um texto constitucional que fortalecesse a autonomia destas pessoas, e não a tutela, considerada pelos adeptos do movimento, como discriminatória e favorecedora do assistencialismo e paternalismo. Estas aspirações foram encaminhadas à subcomissão dos negros, populações indígenas, pessoas deficientes e minorias[18] e posteriormente encaminhadas à comissão de sistematização em 24 de novembro de 1987.

Quando o texto constitucional a ser votado pelo congresso foi sistematizado, o movimento das pessoas com deficiência observou que as reivindicações manifestas durante os encontros não foram incluídas neste documento da maneira que desejavam. Relata o histórico do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil, que a não incorporação das demandas levou o movimento a redigir um projeto de Emenda Popular[19] em favor da autonomia e do protagonismo, bandeiras de luta do movimento.

Explica Almeida que a Emenda surgiu em função do relatório final redigido pela subcomissão das minorias

> [...] ter sido influenciado pelas entidades para pessoas com deficiência, tais como a Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES), que possuíam visões caritativas das mesmas. Tais visões divergiam dos princípios de uma vida autônoma por parte destas pessoas, as quais teriam o poder de dirigir e opinar sobre os rumos de seus

[18] É possível visualizar as atas das reuniões desta subcomissão no site do Senado acessando http://www.senado.gov.br/publicacoes/anais/constituinte/7c%20-%20SUBCOMISS%C3%83O%20DOS%20NEGROS,%20POPULA%C3%87%C3%95ES%20IND%C3%8DGENAS,.pdf

[19] Trata-se da Emenda Popular N.º PE 00086-5.

> destinos e de seus atos, princípios defendidos pelas organizações das pessoas com deficiência (ALMEIDA, 2012, p.10).

A Emenda Popular – que leva o nome de Inês Silva Feliz da Fonseca como autora, mas contempla ainda outros 32.899 subscritores – foi submetida à ANC sob a responsabilidade de três organizações representantes do movimento das pessoas com deficiência: a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos (ONEDEF), o Movimento de Defesa das Pessoas Portadoras de Deficiência (MPDF) e a Associação Nacional dos Ostomizados (ANO) e propunham-se a incluir dentre outras temáticas, assuntos como acessibilidade, trabalho, reabilitação, discriminação, educação básica e profissionalizante[20].

Apesar de não ter todas as suas demandas incorporadas no texto da Constituição, o movimento articulou-se de maneira efetiva mostrando força tanto na elaboração do documento enviado à subcomissão dos negros, populações indígenas, pessoas deficientes e minorias, quanto na luta pela aprovação da emenda popular contrária ao texto encaminhado à ANC por esta mesma subcomissão, texto que contrariava os ideais da luta das pessoas com deficiência pela garantia dos seus direitos.

> [...] O principal êxito dessa luta foi o fato de o movimento ter conseguido superar a lógica da segregação presente na proposta do capítulo "Tutelas Especiais" e incorporar mais do que direitos ao longo de todo o texto constitucional, ao menos pelo viés legal, o princípio da inclusão das pessoas com deficiência na sociedade (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 68).

[20] Em relação à educação, tal Emenda considerava incluir no texto constitucional os seguintes artigos:

Art. – Assegurar às pessoas portadoras de deficiência, o direito à educação básica e profissionalizante obrigatória e gratuita, sem limite de idade, desde o nascimento.

Art. – A União, os Estados e os Municípios devem garantir para a educação das pessoas portadoras de deficiência, em seus respectivos orçamentos, o mínimo de 10% (dez por cento) do valor que constitucionalmente, for destinado à educação.

Art. – Regulamentar e organizar o trabalho das oficinas abrigadas para pessoas portadoras de deficiência, enquanto não possam integrar-se no mercado de trabalho competitivo (BRASIL, 1988a, p. 81).

A Constituição de 1988, promulgada durante o período de reconstrução democrática do Brasil, representou um importante avanço em relação às Constituições anteriores no que se refere aos direitos fundamentais, dentre os quais se insere a educação, caracterizada na Constituição Federal (CF) como um direito social e elencada em primeiro lugar no artigo 6.º. Para Martins (2004), "o fundamento dos direitos sociais encontra-se na constatação de que o homem não poderá viver uma vida plena, digna, se não lhe forem satisfeitas as necessidades básicas" (p. 94). A assertiva de Martins é relevante uma vez que na Constituição figura a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (BRASIL, 1988b).

No que tange à Educação Especial, destaca-se na Constituição de 1988, o princípio da igualdade de oportunidades que fica evidenciado no artigo 206, inciso I: "igualdade de condições para acesso e permanência na escola" (BRASIL, 1988b). Este princípio assinalou a necessidade de expansão da educação pública e gratuita ao sujeito com deficiência. Destarte, esta Constituição dedicou um capítulo à Educação, e asseverou como dever do Estado prover "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988b).

Com a promulgação da CF, o direcionamento de políticas voltadas à Educação Especial "ficou amparado pelo documento mais importante da República Federativa Brasileira, o que antes não ocorria e que pôde acarretar o início legal e real das mudanças de concepções sociais e políticas efetivas acerca da temática" (VITTA, 2011, p. 46).

Considera-se a década de 1990 como um período expressivo de ressignificação da Educação Especial e um marco importante na implementação de políticas educacionais voltadas às pessoas com deficiência no Brasil. No contexto mundial, no início da referida década, mobilizações sociais propuseram a inclusão

social das pessoas com necessidades educacionais especiais[21], propagando o discurso de educação para todos e tornando necessária a definição do lugar que tais pessoas deveriam ocupar na escola. A realização da Conferência Mundial de Educação para Todos[22] passou a influenciar diretamente as políticas educacionais brasileiras, principalmente as que se relacionavam à Educação Especial que sempre esteve à margem do contexto geral da educação.

A propagação de um modelo democrático de educação, como direito fundamental da pessoa humana repercutiu na exigência de uma mudança no direcionamento dos modelos educacionais vigentes, buscando romper com um modelo educacional fundado numa lógica excludente, que ignorava as diferenças, sem prever nenhuma medida que pudesse dar conta delas.

> Nesse contexto, mais do que nunca se evidenciou a diversidade como característica constituinte das diferentes sociedades e da população, em uma mesma sociedade. Na década de 90, ainda à luz da defesa dos direitos humanos, pôde-se constatar que a diversidade enriquece e humaniza a sociedade, quando reconhecida, respeitada e atendida em suas peculiaridades. Passou, então, a ficar cada vez mais evidente que a manutenção de segmentos populacionais minoritários em estado de segregação social, ainda que em processo de atenção educacional ou terapêutica, não condizia com o respeito aos seus direitos de acesso e participação regular no espaço comum da vida em sociedade, como também impedia a sociedade de aprender a administrar a convivência respeitosa e enriquecedora, com a diversidade de peculiaridades que a constituem (ARANHA, 2004a, p. 12).

Paralelo aos movimentos sociais que conclamavam o direito à educação, os anos de 1990 registram também a presença marcante dos organismos internacionais influenciando diretamente os rumos da política educacional brasileira. Assim, acompanhando a tendência mundial, as políticas públicas idealizadas para a Educação Especial – políticas que estimulam a adoção da proposta inclusiva – são impulsionadas também pelos interesses internacionais e pelo contexto político-econômico quando

[21] Respeita-se a terminologia empregada na época.

[22] Este documento será analisado com maior profundidade no próximo capítulo, no entanto, não se poderia deixar de mencioná-lo aqui em razão da importância que o mesmo representou para o contexto educacional brasileiro na década de 1990.

entra em cena uma gama de documentos orientadores, frutos de convenções, conferências e declarações.

No capítulo a seguir, pretende-se analisar e discutir parte das medidas fixadas pelo Governo Federal durante a década de 1990 e dos documentos internacionais da ONU e UNESCO tendo o Neoliberalismo como elemento central para o debate, sendo este um conceito fundamental para a compreensão da Educação Especial no Brasil no final do século XX e início do XXI.

2. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PÓS 1990

> A educação – desde o ensino primário até à educação permanente – é o motor da nova economia global. Está no centro do desenvolvimento, do progresso social e da liberdade humana.
>
> Kofi Annan, 2000.

Assinalada pela profusão de eventos internacionais e locais que impulsionavam a educação para todos, a década de noventa representou um processo de transformações significativas na implementação da política educacional local, impulsionada por uma tendência mundial que apregoava a oferta da educação básica para todos como um meio de construir uma sociedade justa e igualitária.

Medidas características do neoliberalismo são observadas nas políticas educacionais na década de noventa. Assim, pretende-se neste capítulo, analisar as políticas públicas de Educação Especial no contexto brasileiro a partir das considerações neoliberais, refletindo sobre algumas questões: visualizando o cenário político e econômico da década de 1990, de que modo é possível compreender o conceito de educação para todos? Qual a influência de organismos internacionais no estabelecimento de políticas inclusionistas? Qual o interesse subjacente ao discurso democratizante?

A intenção é situar o debate sobre a Educação Especial e a Inclusão Educacional no cenário de transformações políticas e socioeconômicas que marcaram o Brasil dos anos noventa em diante, compreender os caminhos percorridos pela educação a partir desta década considerando para isto as implicações neoliberais na formulação e no direcionamento das políticas públicas, sem, entretanto, perder de vista o foco deste trabalho: a Educação Especial.

Pretende-se analisar como o ideário neoliberal reorientou as propostas e políticas educacionais e apresentar as discussões e pressupostos deste ideário, correlacionando-os ao movimento pela inclusão no Brasil. Deseja-se ainda, a partir de

uma análise das diretrizes das Organizações Multilaterais como a ONU, UNESCO, UNICEF, FMI e Banco Mundial, apresentadas sob a forma de declarações e convenções, compreender como estas organizações internacionais prepararam o terreno para as transformações no campo da Educação Especial no contexto nacional.

2.1. Globalização, Neoliberalismo e Políticas Educacionais

Fenômeno complexo e multifacetado, a globalização exerceu – e continua exercendo – forte influência não apenas sobre a economia mundial, mas também sobre o contexto social, cultural e político de muitas nações. O rápido avanço da tecnologia – sem dúvida uma das características mais marcantes do mundo globalizado – rompe as fronteiras de tempo e espaço, altera a vida em sociedade, provoca mudanças no convívio social e nas relações interpessoais. Sua abrangência macro tem promovido uma tendência à padronização do comportamento humano, da cultura e da educação pela difusão de padrões, categorias e modelos apresentados como ideais. No cenário econômico e político, sua influência é notada na internacionalização da economia, na ampliação dos mercados e das relações internacionais o que acaba por implicar no papel ocupado pelo Estado.

Burbules e Torres (2004) destacam os impactos econômicos, políticos e culturais que a globalização produz no sistema e nas políticas educacionais. No nível econômico, segundo os autores, ao impor novas demandas no trabalho em um ambiente pós-fordista à luz de mercados de trabalho instáveis, a globalização afeta um dos objetivos tradicionais básicos da educação: a preparação para o trabalho.

Os autores também ressaltam que escolas não se preocupam apenas em preparar estudantes como produtores, mas ajudam a moldar práticas e atitudes de consumidor, implicando numa crescente comercialização do ambiente escolar. Ainda no plano econômico, Burbules e Torres (2004) sublinham que um dos efeitos mais amplos da globalização tem sido o forçamento de políticas educacionais em uma estrutura

neoliberal que entre outros fatores enfatiza a redução do setor estatal e o “fazer mais com menos”.

No nível político os autores destacam a limitação sobre a formação de políticas nacionais impostas por demandas externas de instituições transnacionais, ajudando a produzir uma concepção crítica de educação exigida pela “cidadania mundial”. Finalmente, no nível cultural, Burbules e Torres (2004) explicam que o contexto global apresenta um novo tipo de desafio à educação ao ampliar os limites da “comunidade” para além da família, da região ou da nação.

Para Charlot (2007), nascida como fenômeno econômico, a globalização tornou-se também um fenômeno político amparando-se na ideologia neoliberal do documento chamado “Consenso de Washington”. Formulado em 1989 este documento “efetivamente imprimiu o modelo neoliberal de desenvolvimento econômico a ser implementado pelos governos nacionais [devedores aos organismos financeiros e credores internacionais] nas décadas seguintes” (SILVA, 2005, p. 256).

Explica Silva (2005) que governos conservadores, diretores executivos e representantes das instituições financeiras internacionais, presidentes de bancos centrais e representantes dos governos das economias em desenvolvimento, reuniram-se em Washington na intenção de avaliar a economia dos países que recebiam empréstimos e apresentavam resultados insuficientes segundo lógica de acumulação de capitais. Nesta reunião, os integrantes identificaram a necessidade de promover reformas estruturais nestes governos e ratificaram a proposta neoliberal como condição para conceder novos empréstimos aos países periféricos.

As reformas representariam o estímulo à maior circulação de capitais e facilitariam o crescimento econômico dos países da América Latina. Fazem parte deste conjunto de medidas,

> [...] a reforma do Estado, da previdência e reforma fiscal, a política de privatização de empresas estatais, a redução orçamentária de gastos públicos nacionais, o controle inflacionário, a política de facilitação de competitividade externa, a desregulamentação e regulamentação pela ótica privada, a estabilidade das instituições bancárias, a liberalização do fluxo de capitais, a

> obtenção de superávit primário, a política de incentivo do setor privado e de flexibilização dos contatos de trabalho (KUCZYNSKI; WILLIAMSON, 2004, p. 7 e 284 apud SILVA, 2005, p. 256 e 257).

Na esfera educacional, o ideário da reforma visava à conciliação das diretrizes internacionais às necessidades prementes de reversão do quadro de exclusão e desigualdade educacional, representado pelos altos índices de fracasso e evasão escolar (KRAWCZYC; VIEIRA, 2012).

De acordo com Draibe (1993) três propostas constituem a agenda de reforma de programas sociais na América Latina: a descentralização, a focalização e a privatização. A descentralização é entendida como um modo de aumentar a eficiência e a eficácia do gasto, ao aproximar os problemas da gestão, possibilitando a tomada de decisão por outras instâncias sociais, e não necessariamente pelo Estado. A implementação da municipalização no provimento do ensino fundamental expressa um exemplo de descentralização e contempla um processo de distribuição de responsabilidades entre os entes federativos e de redistribuição dos recursos.

A descentralização do ensino configura-se como uma estratégia para o afastamento do Estado de parte de suas atribuições na oferta do bem-estar social, fato considerado pelos neoliberais como o principal obstáculo à dinamização da economia. É nesse sentido que o Estado torna-se mínimo, submetendo suas interdependências à lógica mercantil.

A focalização significa o direcionamento seletivo e específico do gasto social: programas e públicos-alvo são escolhidos por necessidade e urgência. A política social focalizada enxerga o mercado como o melhor distribuidor de bens e serviços, tendo em vista que este evita desperdícios, uma vez que direciona o recurso a quem verdadeiramente necessita. São exemplos de políticas focalizadas, também chamadas de políticas compensatórias, “a bolsa-escola, bolsa-família, ampliação da merenda escolar para a educação básica e políticas de apoio ao ensino noturno e às regiões vulneráveis” (CURY, 2005, p. 30).

A privatização, por sua vez é entendida como o deslocamento da produção de bens e serviços públicos para o setor privado lucrativo e para o setor privado não lucrativo, como associações filantrópicas e organizações comunitárias, por exemplo. De acordo com Silva (2005), a privatização da educação pode se expressar em duas dimensões: por destinação de recursos públicos para o setor privado – seja pela concessão de benefícios tributários, seja pela isenção de impostos – ou por redução e realocação de recursos estatais para a educação básica e superior.

A reestruturação econômica, ao refletir na redução orçamentária provoca, dentre outros fatores, uma crescente privatização. O Estado, para atender aos interesses do mercado internacional procura adequar a educação pública aos domínios do mercado, transformando a educação em mercadoria, o aluno em cliente e o ensino em prestação de serviço.

A privatização dos serviços públicos, no entender de Silva (2005, p. 261) "tende a aprofundar as condições históricas de discriminação e de negação dos direitos e bens sociais e culturais a que está submetida ampla parcela da população brasileira". Para a autora, a perversa política de privatização cria um subsistema heterogêneo quanto às condições de oferta e de qualidade na educação ao gerar um valor mínimo por aluno para as escolas privadas e outro para as escolas públicas, legitimando um tratamento desigual acentuando, ainda mais, as históricas ações de negação do direito à educação, do direito de aprender e de apropriar-se dos bens culturais. É desta forma que a privatização dos serviços públicos reduz a esfera dos direitos sociais a uma perspectiva pragmática e mercadológica, lógica que agrava as desigualdades já existentes.

Em linhas gerais, o modelo neoliberal retoma a tese de que o mercado é a única instituição capaz de coordenar os problemas sociais de forma racional e por esta razão, adota o mercado como o principal mecanismo para coordenar e estruturar as decisões de investimento social. Segundo Moraes (1994, 2001, 2002), o discurso neoliberal faz apologia ao livre mercado e à liberdade individual e insere o mercado como a matriz da riqueza, da justiça e da eficiência apregoando a não intervenção do

Estado sobre a iniciativa privada. Na visão de Anderson (1995, p. 9), “trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política”.

A intervenção pública na economia é a principal crítica do neoliberalismo ao Estado de Bem-Estar Social. Na matriz neoliberal, devido à lógica do lucro impressa às políticas sociais, dentre as quais se insere a educação, estas adquirem interações mercantis, transformando a economia de mercado numa sociedade de mercado. (SANTOS, 2002). Complementando a assertiva de Santos com a visão de Burbules e Torres (2004),

> [...] com a implementação de políticas neoliberais, o Estado omitiu-se de sua responsabilidade de administrar os recursos públicos para promover a justiça social, a qual está sendo substituída por uma fé cega no mercado. (BURBULES E TORRES, 2004, p. 15).

Dentro desse contexto de enaltecimento dos princípios de liberdade individual e vitalidade da livre concorrência, o intervencionismo estatal é considerado pelos neoliberais como um dos maiores entraves ao desenvolvimento da acumulação capitalista, constituindo-se, conforme explica Höfling (2001) como uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, uma vez que inibe a livre iniciativa e a concorrência privada. A intervenção do Estado, pode ainda bloquear os mecanismos que o mercado é capaz de gerar a fim de restabelecer seu equilíbrio.

Encorajada por estes ideais neoliberais, a Reforma Educacional no Brasil iniciou-se na segunda metade da década de 1990 tendo uma de suas raízes fincadas na Conferência Mundial de Educação para Todos, convocada por organizações intergovernamentais, regionais e organizações não governamentais.

A década de 1990 é marcada por diversos discursos, conferências, declarações e convenções que difundiram a democratização e o acesso das minorias à educação, representando o “marco para o delineamento e a execução de políticas educativas no mundo inteiro, principalmente em educação básica” (TORRES, 2001, p.

8). Foi um período caracterizado por transformações decorrentes do crescente processo de globalização.

Conforme explicita Palumbo (1994, p. 35) “as políticas públicas estão constantemente mudando à medida em que são formadas e reformadas, modificadas e transformadas”. Assim, a defesa dos direitos humanos e o empenho pelo redimensionamento do papel da Educação Especial – por muito tempo voltado à prática educacional segregada – repercutiram em discussões mundiais acerca de políticas públicas para a inclusão social e educacional.

Eventos agenciados pela ONU e UNESCO tornaram-se peças fundamentais para o delineamento de políticas de Educação Especial e políticas de caráter inclusivo. Pretende-se, portanto, nas laudas a seguir, compreender ideologias, interesses e atores envolvidos em todo o processo de formulação destas políticas, bem como identificar quais razões levaram o país à adesão destas iniciativas, motivos que, possivelmente ultrapassam o discurso democratizante e nem sempre são tão simples de mensurar. Quer-se destacar aqui que as políticas que regularam e regulam a Educação Especial brasileira, não resultaram tão somente de motivações locais – embora conforme se verá mais adiante também tenha havido discussões em nível nacional, quer-se evidenciar que antes essas políticas foram fruto de motivações globais.

Por esta razão, é também necessário analisar de que forma os desafios e pressões da globalização e suas implicações, em conjunto com o neoliberalismo determinaram direta ou indiretamente as mudanças, reformas e novas configurações da educação. Algumas iniciativas de reforma têm sido apoiadas ativamente pela UNESCO e outras agências da ONU (BURBULES E TORRES, 2004), apoio que demonstra a influência da globalização sobre políticas e práticas educacionais. Herrera (1998) apud Silva (2011), também destaca a influência de organismos internacionais como o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC) no estabelecimento de normas rígidas para países em desenvolvimento em benefício de potências mundiais.

2.1.1. Conferência Mundial sobre Educação para Todos

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, segundo Gadotti (2000) começou a nascer em 1985 quando um alarmante (e crescente) quadro de analfabetismo no mundo, chamou a atenção da UNESCO que iniciou um processo de mobilização da opinião pública para o problema. As estatísticas apontavam para um grande número de crianças sem acesso à escola, bem como de adultos analfabetos, assim, os compromissos firmados nesta Conferência[23] dirigiam-se principalmente à redução das taxas de analfabetismo da sociedade.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos promovida em 1990 em Jomtiem, Tailândia, patrocinada e financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, contou com a presença de representantes de 155 governos de diferentes países, estabeleceu metas para educação e promoveu o discurso de "educação para todos" com o objetivo de universalizar o acesso à educação e promover a equidade. Explica Krawczyk (2000) que foi a partir desse encontro que a educação passou a fazer parte das agendas nacionais e internacionais como tema central das reformas políticas e econômicas.

As quatro agências internacionais enfatizaram propostas complementares que foram bem observadas por Gadotti (2000):

> A UNESCO destacou a diversidade e as minorias, por exemplo, o analfabetismo da mulher [...] O Unicef enfatizou a educação integral e suas necessidades básicas. [...] O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) realçou a ideia de que a melhoria dos índices de educação acabaria produzindo

[23] Gadotti explica que "a preparação da conferência se deu em um momento de transição de governo no Brasil, no final de 1989 para 1990. Aqueles que prepararam as propostas a serem levadas para a conferência não puderam participar dela porque o governo mudou. A delegação que foi para Jomtien com exceção das pessoas vinculadas à sociedade civil não estava a par de todas as discussões anteriores, resultado da descontinuidade que sempre acontece quando há mudanças de governo. Assim, a relação com o movimento nasceu de forma complicada no Brasil." (GADOTTI, 2000, p. 27).

> melhor crescimento econômico. O Banco Mundial esteve mais preocupado com o gerenciamento dos recursos, batendo na tecla de que há recursos para a educação, mas são mal-aproveitados. (GADOTTI, 2000, p. 28, 29)

A educação é concebida por estas organizações, como um meio de combate à pobreza. Para tanto destacam a necessidade da reforma do Estado e da educação, realçando a focalização, a descentralização, a privatização, elementos constitutivos da agenda neoliberal de reforma dos programas sociais na América Latina, além de valores como a solidariedade e a equidade.

Os principais defensores da política social focalizada são organizações internacionais – Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) – que endossam o estímulo ao crescimento econômico como forma de reduzir a pobreza. De acordo com estas organizações, para estimular o crescimento econômico é necessário, dentre outras ações, dar liberdade ao mercado, transferir ao setor privado a propriedade dos entes estatais (privatização) e desregulamentar a proteção social (MORENO, 2009).

De acordo com Peroni (2003, p.94) "[...] as políticas dos anos de 1990 foram formuladas dando respostas aos organismos internacionais". Desta maneira, os governos que participaram da Conferência assumiram o compromisso de assegurar uma educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos objetivando a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, universalizando o acesso à educação e promovendo a equidade. Para Krawczyk (2000), as "conquistas" da reforma educacional dos anos de 1990 ficaram reduzidas ao acesso, à possibilidade de colocar as crianças na escola.

A Conferência ainda elencou como uma de suas prioridades superar todos os obstáculos que impediam a participação ativa no processo educativo, eliminando da

educação, preconceitos e estereótipos de qualquer natureza. Em relação à Educação Especial, o documento da Conferência afirma que,

> As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, p. 7).

Para alcançar este e outros objetivos, a Declaração propõe aos governos que fortaleçam alianças, articulando diversos subsetores e formas de educação, agregando órgãos educacionais, organizações governamentais e não governamentais, como o setor privado e as comunidades locais, por exemplo. A declaração convida ainda ao fortalecimento da solidariedade internacional, prevendo para tanto, um aumento substancial, em longo prazo, dos recursos destinados à educação básica. A fim de alcançar a meta da educação para todos, a declaração chama a responsabilidade dos organismos e instituições intergovernamentais na adoção de medidas que aumentem os orçamentos nacionais dos países mais pobres. Assim, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos tornou possível firmar compromissos para as pessoas com deficiência.

As propostas levantadas pela Conferência reforçam alguns dos conceitos centrais das teses neoliberais: o fortalecimento do setor privado, a abertura ao terceiro setor e o investimento estrangeiro na educação, ao implementar uma política de empréstimos para os países menos desenvolvidos. Assim se posiciona o documento da Conferência:

> Uma autêntica parceria, caracterizada pela cooperação e compromissos conjuntos de longo prazo, permitirá a obtenção de melhores resultados e o estabelecimento das bases para um aumento substancial do financiamento global para este importante subsetor da educação. A pedido dos governos, as agências multilaterais e bilaterais deverão concentrar seu apoio em ações prioritárias, especialmente a nível nacional (UNESCO, 1990, p. 36).

Para Tommasi, Warde e Haddad (2008), especialmente depois desta conferência, o Banco Mundial passou a dar prioridade aos investimentos em educação básica.

Da Conferência Mundial de Educação para Todos resultou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos em nove países que apresentaram baixa produtividade do sistema educacional. O Brasil, que integrava este grupo de países, por meio do Ministério da Educação e do Desporto elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993, estabelecendo metas para o cumprimento dos acordos firmados em Jomtien. Explica Arelaro (2000, p. 98), que "a análise deste Plano já evidencia que o governo brasileiro começa a aceitar, na área de educação, compromissos e orientações nos termos das exigências das agências de financiamento internacionais".

O objetivo mais amplo listado no Plano Decenal de Educação para Todos era o de assegurar, até 2003, às crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendessem às necessidades elementares da vida contemporânea (BRASIL, 1993). Assim, é patente considerar que as ideias contidas no Plano Decenal originaram-se na preocupação da comunidade internacional com a educação e representavam um conjunto de diretrizes políticas que serviriam de referência e fundamentação para o detalhamento e operacionalização dos planos e políticas nacionais, estaduais e municipais.

O Plano Decenal de Educação para Todos foi apresentado pelo governo brasileiro em um encontro promovido pelo UNICEF e pelo Banco Mundial em Nova Delhi no período de 13 a 16 de dezembro de 1993, quando foram reunidos os nove países mais populosos do Terceiro Mundo[24]. Aprovado pelas duas organizações internacionais, o Plano passou a somar esforços junto a esses países, para obtenção da meta global de educação para todos.

[24] Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia.

No Brasil, o desfecho deste movimento se concretizou na realização da Conferência Nacional de Educação para Todos, ocorrida em Brasília, de 29 de agosto a 02 de setembro de 1994 da qual resultou o "Acordo Nacional de Educação para Todos" assinado, pelo MEC, pela UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), pelo CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação), pela CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) entre outras entidades (GADOTTI, 1999).

As Metas Globais[25] apresentadas no Plano Decenal foram materializadas na LDB N.º 9.394/96 e, posteriormente, no Plano Nacional de Educação (2001), que serão analisados mais adiante.

2.1.2. Política Nacional de Educação Especial de 1994

Elaborada no decorrer do ano de 1993 sob a coordenação da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto (SEESP/MEC), a Política Nacional de Educação Especial é resultado de discussões com representantes de organizações governamentais (OG) e não governamentais (ONGs) voltadas para pessoas portadoras de deficiências, de problemas de conduta e superdotadas.

[25] As doze metas, resumidamente incluem: 1) o incremento dos atuais níveis de aprendizagem nas matérias do núcleo comum, tomando como referência os novos padrões de conteúdos mínimos nacionais e de competências básicas a serem nacionalmente determinadas com a participação dos sistemas de ensino; 2) a elevação da cobertura da população em idade escolar; 3) a melhoria do fluxo escolar, reduzindo as repetências; 4) a criação de oportunidades de educação infantil para crianças do segmento social mais pobre; 5) a promoção da atenção integral a crianças e adolescentes em áreas urbanas periféricas; 6) a ampliação do atendimento de jovens e adultos; 7) a ampliação progressiva da participação percentual do gasto público em educação no PIB brasileiro, de modo a atingir o índice de 5,5%; 8) a implantação de novos esquemas de gestão nas escolas públicas, concedendo-lhes autonomia financeira, administrativa e pedagógica; 9) a promoção da revisão crítica dos cursos de licenciatura e da escola normal de forma a assegurar às instituições formadoras um novo padrão de qualidade, compatível com os requerimentos atuais da política de educação para todos; 10) o oferecimento de condições básicas de funcionamento de todas as escolas de ensino fundamental, urbanas e rurais, estaduais e municipais; 11) o aumento progressivo da remuneração do magistério público, e; 12) a descentralização progressiva dos programas de livro didático e de merenda escolar.

Embora a Política não faça clara referência à Conferência Mundial de Educação para Todos, é possível notar na análise de seu texto que os princípios e objetivos empreendidos na Política trazem preceitos semelhantes aos apresentados pelo documento da Conferência, na medida em que se embasa em valores democráticos como igualdade, participação ativa e respeito aos direitos e deveres socialmente estabelecidos.

Tendo o seu conteúdo fundamentado na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB N.º 5292/71), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e no Plano Decenal de Educação para Todos (1993), a Política Nacional de Educação Especial publicada em 1994, orienta práticas educacionais a partir do processo de integração, condicionando o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que possuíssem "[...] condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais" (BRASIL, 1994a, p.19).

Embasada no princípio integracionista, a Política estrutura-se num conjunto de diretrizes e objetivos destinados a garantir o atendimento educacional do alunado portador de necessidades especiais, prevendo a articulação entre órgãos governamentais e não governamentais e entre os diferentes níveis de planejamento educacional nas esferas federal, estadual e municipal, evidenciando assim, a participação da sociedade civil nos propósitos empenhados para a Educação Especial.

Quando Estado e mercado mostram-se insuficientes para incorporar à esfera pública os interesses e demandas da sociedade, a valorização da sociedade civil apresenta-se como alternativa para suprir esta insuficiência. Para Guillermina Tiramonti, esta rearticulação

> [...] está fortemente relacionada ao reconhecimento das limitações e debilidades de nossos Estados para enfrentar por si próprios a nova questão social e educativa e criar condições para um acesso equitativo aos bens e serviços por toda a população (TIRAMONTI, 2000, p. 125)

O fortalecimento e a participação da sociedade civil justificam-se na reestruturação econômica e substancial dos papeis do Estado. O neoliberalismo que pressupõe o Estado Mínimo, indica o repasse de tarefas que caberiam a esfera estatal à sociedade civil, na intenção de racionalizar recursos e diminuir os gastos do Estado com as políticas sociais. Desta forma, transferindo suas responsabilidades, a sociedade civil assume e desempenha o papel de corresponsável pela educação e os custos com o setor educacional são barateados, já que se pode contar também com os recursos da comunidade como parceira para que se cumpra o direito à educação (BRASIL, 1994a). É o caso da Educação Especial, na qual o setor privado historicamente tem desempenhado importante papel.

Ainda que tomasse medidas que visassem a garantia da igualdade de oportunidades à educação dos portadores de deficiência, a Política Nacional de Educação Especial de 1994, inserida no ideário integracionista, não provocou reformulação das práticas educacionais de forma a valorizar a aprendizagem desses alunos na classe comum do ensino regular. No entanto, foi esta política que orientou a modalidade em âmbito nacional e ajudou a construir as bases que sustentariam a reestruturação que viria nos anos seguintes acompanhando as tendências mundialmente propaladas.

2.1.3. Declaração de Salamanca

O movimento em favor da escola para todos deu origem a um marco importante na Educação Especial: a Declaração de Salamanca de 1994. Aclamada na Espanha em cooperação com a UNESCO, esta declaração ratifica a proposta da Educação para Todos e expande a defesa da luta contra a exclusão propondo um novo modelo de escola que pudesse garantir a aprendizagem de todos os alunos apontando os preceitos de uma Educação Especial centrada na criança.

A Conferência Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca

> [...] abriram espaço para a ampla discussão sobre a necessidade de os governos contemplarem em suas políticas públicas o reconhecimento da diversidade dos alunos e o compromisso em atender às suas necessidades nos contextos escolares comuns (SEED, 2006, p. 27).

Contando com o envolvimento e a participação ativa de vários governos, de agências especializadas e organizações intergovernamentais, a Declaração de Salamanca, representando 88 governos e 25 organizações internacionais, reafirmou o compromisso para com a Educação para Todos e reconheceu a necessidade e urgência de dispor providentemente de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino, reendossando a Estrutura de Ação em Educação Especial (BRASIL, 1994b).

A Declaração incita os governos a adotarem medidas políticas, legais e orçamentais, de modo que possam incluir todas as crianças independentemente de suas diferenças individuais e impulsiona as entidades governamentais a adotarem a Educação Inclusiva como princípio. É dessa recomendação que surge o conceito de escola inclusiva.

> [...] todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagens ou marginalizados... As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves (BRASIL, 1994b).

Não se restringindo apenas à participação e envolvimento nacional, a Declaração também apela para a comunidade internacional, aos governos com programas cooperativos internacionais, às agências financiadoras internacionais, e aos patrocinadores da Conferência Mundial de Educação para Todos – a UNESCO, o UNICEF, o PNUD e ao Banco Mundial – demandando destes órgãos o apoio ao

desenvolvimento da educação de alunos com necessidades especiais, por meio do fortalecimento de sua cooperação técnica e da mobilização de fundos através da criação de um programa extensivo de apoio à escola inclusiva.

Além de congregar o governo nacional e a comunidade internacional, a Declaração, semelhantemente à Conferência de Jomtien, também chama a responsabilidade da sociedade civil na constituição de escolas inclusivas. Expõe a Declaração de Salamanca que para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas, é necessária a mobilização de recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários:

> Todos os membros da sociedade tem uma contribuição a dar, lembrando sempre que o tempo, a energia e os recursos dirigidos à educação básica constituem, certamente, o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país (BRASIL, 1994b, p. 11).

Para o referido documento, a tarefa de incluir não é meramente técnica, mas depende acima de tudo do compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade, pois o sucesso da escola inclusiva depende do envolvimento "não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários" (BRASIL, 1994b, p. 5).

Os aspectos observados indicam, tal qual a Conferência Mundial de Educação para Todos, a forte relação entre políticas públicas e internacionalização da economia, entre agências internacionais e a elaboração de políticas educacionais. Observa-se que a ideologia neoliberal ganha força no cenário mundial, ditando políticas econômicas e educacionais e impondo novas diretrizes para a educação na intenção de adequá-las às necessidades do mercado.

Na Declaração de Salamanca, os princípios do neoliberalismo estão postos claramente: vê-se a força impulsionadora das agências internacionais no estabelecimento de políticas nacionais de educação, legitimando ideologias, culturas e valores de nível mundial; veem-se entrando em cena organismos internacionais como

os já referenciados na lauda anterior, direcionando o olhar para a educação em termos econômicos e vê-se a mobilização da sociedade civil em prol da Educação Especial, eximindo aos poucos a responsabilidade do Estado.

Para além da perspectiva econômica, Garcia (1998) chama a atenção para o viés demagógico apresentado nesta Declaração. Segundo a autora, o documento traz

> Um discurso sedutor, que aparenta buscar uma sociedade mais justa e mais igualitária, menos discriminatória, mas que se trai quando "força" uma harmonia incompatível com o sistema neoliberal. Esse sistema social caracteriza-se pela sua dualidade, o que gera um processo de marginalização da maioria da população (GARCIA, 1998).

Os princípios endossados pela Declaração de Salamanca reclamam pela urgente necessidade de incluir crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais na escola regular, evocando uma grande mudança de perspectiva social. É conveniente, entretanto, questionar quais os interesses subjacentes a esse discurso democratizante. Em outras palavras, pretende-se saber por que se deseja incluir.

A resposta a essa questão pode ser facilmente encontrada na própria Declaração:

> [...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (BRASIL, 1994b, p. 1).

A inclusão escolar aparece então como uma estratégia de redução do alto custo das escolas especiais – estratégia bem alicerçada ideológica e filosoficamente, uma vez que ninguém duvida de que a educação seja um direito de todos, independentemente de suas necessidades individuais. Assim, o ideário capitalista

apropria-se da concepção de inclusão e equiparação de oportunidades, para servir a seus interesses econômicos.

O predomínio da função econômica sob a educacional, segundo Kassar traz "à tona preocupações de ordem econômica direcionando as proposições acerca do atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais" (KASSAR, 2011, p. 71).

Dorziat (2009) enfatiza que o direito de todos à educação constituiu-se em apelo contundente, visto que vai ao encontro das aspirações de muitos que reivindicam uma educação democrática e cidadã, porém esses princípios se mesclam a outros compondo o quadro da política globalizadora hegemônica, que está atrelada a interesses mercadológicos.

A Declaração de Salamanca, considerada uma das mais influentes para a Educação Especial, marca o início de uma tendência mundial em benefício da Educação Inclusiva, posicionando-se contra as práticas segregacionistas das décadas anteriores. Ao apresentar propostas e orientações em nível internacional, nacional e regional para a estrutura da Educação Especial, a Declaração de Salamanca propõe um novo direcionamento para esta modalidade de ensino, incorporando suas diretrizes em documentos nacionais. No Brasil, estas propostas foram pinceladas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que será analisada na sequência.

2.1.4. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996

Inspirada nos princípios democráticos dos direitos sociais, defendidos na Constituição Federal de 1988, na Conferência Mundial de Educação para Todos e na Declaração de Salamanca, a Lei N.º 9.394/96 significou o resultado de debates sobre a necessidade de instauração e consolidação de uma política de inclusão. No entender de Ferreira (1998, p. 7), o fato de a LDB "reservar um capítulo exclusivo para a

Educação Especial, parece relevante para uma área tão pouco contemplada, historicamente, no conjunto das políticas públicas brasileiras".

O quinto capítulo da LDB (artigos 58, 59 e 60) é emblemático em apontar as perspectivas para a Educação Especial. Por esta razão, far-se-á a seguir, um exame dos pontos chave do capítulo que trata da Educação Especial a fim de produzir uma reflexão crítica deste texto legal e a sua relação com o projeto neoliberal.

A LDB entende a Educação Especial como uma modalidade da educação escolar situada preferencialmente na rede regular de ensino, e determina a prestação de apoio especializado quando necessário.[26]

O indicativo "preferencialmente" inserido na LDB causa controvérsias. Na visão de Minto (2000, p. 20) "pode ser o termo-chave para o não cumprimento do artigo, pois quem "dá primazia" já tem a exceção arbitrada legalmente". Em outras palavras, o termo sugere a possibilidade de este atendimento acontecer não necessariamente nas classes comuns do sistema regular de ensino, deixando uma lacuna que oportuniza a efetivação deste atendimento em outras esferas do sistema educacional, por esta razão a lei ainda prevê o recurso a classes, escolas ou serviços especializados sempre que a integração nas classes comuns de ensino regular não for possível.

Merece destaque a palavra "preferencialmente" pelo fato de este termo permitir pelo menos duas interpretações. Segundo Aranha:

> O termo "preferencial" provocou grandes polêmicas, já que uns entenderam sua utilização como elemento que propiciava a manutenção de espaços de segregação, enquanto que outros defendiam a manutenção de espaços especiais para o atendimento de alunos com comprometimento severos (ARANHA, 2004a, p. 43).

O Plano Nacional de Educação de 2001 ao fazer análise da legislação esclarece que a lei "é sábia em determinar preferência para essa modalidade de atendimento educacional" (BRASIL, 1994) tendo em vista que permite três situações

[26] Artigo 58 da Lei N.º 9394/96

para a organização do atendimento do aluno com deficiência, podendo este ocorrer tanto em classes comuns, quanto em sala de recursos e em escolas especiais.

Pela indefinição traduzida no texto da LDB e, considerando que o escrito legalístico não é um elemento neutro, pode-se questionar, portanto, se o uso do termo "preferencialmente" não representa uma maneira de o Estado não se comprometer completamente com a educação dos indivíduos com deficiência, permitindo uma abertura à iniciativa privada.

Outro ponto importante a considerar nesta legislação é o que trata o artigo 60:

> Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público (BRASIL, 1996, p. 45).

Conforme visto, a assertiva que consta neste artigo indica a destinação de recursos públicos às instituições privadas, cuja forma de subvenção já recebia respaldo pelo artigo 213 da Constituição Federal[27]. Sob o discurso fundado na participação coletiva e envolvimento da sociedade civil como um meio de transformar o cenário social, esta estratégia pode ser entendida como mais uma forma de o Estado compartilhar com outras instâncias suas responsabilidades com a educação. Tal perspectiva de atuação limitada do Estado parece contribuir para o crescimento do Terceiro Setor, que passa a abarcar parte dos recursos governamentais com a tarefa de executar políticas públicas.

Já se sabe que a desresponsabilização e redução da atuação do Estado e a emergência da sociedade civil são características dos postulados neoliberais. A concepção neoliberal apregoa que o Estado, assim como está constituído, não

[27] Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:
I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;
II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

preenche os requisitos necessários para prover sozinho as demandas sociais. Assim sendo, é preciso que o Estado divida suas responsabilidades com outros setores, como o mercado e a sociedade civil. Esta última que se convencionou chamar de Terceiro Setor, antes vista como palco de lutas políticas e empenhos hegemônicos, posteriormente passou a determinar-se como um recurso gerencial, um arranjo societal destinado a viabilizar tipos específicos de políticas públicas (NOGUEIRA, 2003).

Para o que interessa a essa pesquisa, traz-se a contribuição de Romero que afirma:

> O atendimento especializado destinado às pessoas com necessidades especiais tem sido, em parte, viabilizado pelas instituições beneficentes ou filantrópicas, sem fins lucrativos, que prestam, entre outros tipos de atendimento, o educacional (ROMERO, 2006, p. 128-129)

Para Kassar, "na difusão do pensamento neoliberal, torna-se comum a valorização de ações filantrópicas, na cobrança da parceria com a sociedade civil" (1999, p.42). Ainda segundo a autora, tais "parcerias" entre os serviços públicos e privados, entram em pauta em razão do discurso a favor do recuo do Estado, discurso que também procura legitimar-se na valorização das ações de caráter privado, sejam elas de natureza filantrópica ou lucrativa.

Nesta dualidade público-privado, fica evidenciada a deserção do Estado. Conforme expõe Aguilar, o Estado desertor pode ser verificado através desta dualidade

> [...] principalmente porque o espaço público como um valor que caracteriza a democracia, adquire uma significação carregada que, progressivamente, vai sendo menor à medida que o Estado vai se fazendo mínimo e retirando-se dos setores sociais essenciais (AGUILAR, 2000, p. 47).

A qualidade de desertar, conforme Aguilar (2000) esclarece, não significa necessariamente a privatização do bem público, mas a omissão de algo que deveria ser feito pelo Estado, provocando a degradação do público. É nesse sentido que a relação entre Estado e organizações sociais tende a adquirir um status, de tal forma que a

posição assumida por tais organizações é reafirmada no momento da implementação das políticas educacionais para a área.

Tem-se, portanto, ao revisar a história da Educação Especial no Brasil, que apesar dos avanços em termos de concepção do indivíduo com deficiência e da mudança de percepção em relação ao lugar que estes deveriam ocupar na educação, que o Poder Público nunca assumiu definitivamente a educação destes como sua responsabilidade, uma vez que suas propostas sempre estiveram atreladas a entidades caritativas ou filantrópicas, caracterizando-se pelo fenômeno da parceria.

2.1.5. Plano Nacional de Educação de 2001

Alvo de discussões realizadas com a participação ativa de entidades educativas e sindicais, profissionais da educação, alunos e sociedade civil, o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira, foi apresentado à Câmara dos Deputados em 10 de fevereiro de 1998 e trazia duras críticas sobre a organização da Educação Especial da época, como se pode constatar nos trechos a seguir:

> A Educação Especial, sempre tratada como apêndice da educação regular, com caráter assistencialista, discriminatório e, portanto, excludente, continua com tal conotação na nova LDB. Não fica explícito se o Estado assumirá a Educação Especial em todos os níveis e modalidades de ensino ou se o Poder Público se responsabilizará apenas pela educação especial de crianças de 0 a 6 anos de idade. Com isso, além de ser mantido o viés assistencialista e induzir à iniciativa privada tal modalidade de ensino, constata-se que, a depender do Poder Público, não há políticas para mudanças significativas no atendimento às pessoas com necessidades educativas especiais, seja quanto ao acesso seja quanto à qualidade desse atendimento (BRASIL, 1997, p. 15).

> A Educação Especial, que vinha sendo orientada por uma política que reforçava, e vem reforçando, as tendências privatistas e segregacionistas, por influência das entidades privadas e filantrópicas, aliadas à omissão do Estado, será considerada como modalidade de ensino, na educação regular, fortalecendo-se, na perspectiva da educação pública, as necessidades próprias de suas peculiaridades ao longo de todos os níveis e modalidades da educação (BRASIL, 1997, p. 53).

A proposta da sociedade para o Plano Nacional de Educação, que conforme visto, identificava algumas fragilidades na política que orientava a Educação Especial, foi apresentada à Câmara, no entanto, não foi encaminhada, tampouco aprovada. Entre os anos 1998 a 2000 o plano foi alterado e adequado e culminou na Lei N.° 10.172 de 10/01/2001.

Depois de traçar um perfil diagnóstico da Educação Especial no país[28], o Plano realiza um delineamento das tendências dos sistemas de ensino daquele período e assinala as diretrizes para a Educação Especial. Neste estudo pretende-se resgatar apenas duas assertivas do Plano para análise e posterior discussão, citadas logo a seguir:

> Uma política explícita e vigorosa de acesso à educação, de responsabilidade da União, dos Estados e Distrito Federal e dos Municípios, é uma condição para que às pessoas especiais sejam assegurados seus direitos à educação. [...] Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que **a participação da comunidade é fator essencial** (BRASIL, 2001a, p. 3, grifo nosso).

> **A União tem um papel essencial e insubstituível no planejamento e direcionamento da expansão do atendimento**, uma vez que as desigualdades regionais na oferta educacional atestam uma enorme disparidade nas possibilidades de acesso à escola por parte dessa população especial (BRASIL, 2001a, p. 3, grifo nosso).

O Plano indica como imperiosa condição para a asseguração dos direitos das pessoas especiais, a coordenação entre as responsabilidades da União, Estados e Municípios e convida, mais uma vez, a sociedade para a participação efetiva na constituição de uma política integradora. Participação e partilha de responsabilidade que parece limitada, uma vez que o planejamento do atendimento, bem como o gerenciamento da demanda, conforme revela a segunda citação, é papel insubstituível

[28] O diagnóstico ressalta as diferenças regionais no oferecimento da educação especial, elenca os percentuais de cada esfera administrativa, indica os dados sobre acessibilidade e qualificação dos profissionais de magistério e observa as modalidades de atendimento educacional, relacionando-as posteriormente por níveis de ensino.

da União, o que indica uma oscilação entre centralização e descentralização pelo Governo Federal.

Essa partilha de responsabilidades sugere, no entanto, uma contradição, já que do rol de vinte e seis metas contidas no capítulo “Educação Especial” do PNE/MEC, a responsabilidade sobre o conteúdo de dez delas é atribuída a estados, municípios ou organizações da sociedade civil. As demais metas exigem a associação da União, no entanto esta não se responsabiliza, diretamente, por nenhuma delas (MINTO, 2000, p. 17).

Analisando as metas expostas em todo o Plano Nacional de Educação, numa primeira leitura é possível identificar a utilização recorrente de termos como cooperação internacional, apoio adicional, parcerias com agências governamentais, instituições privadas, organizações não governamentais e organizações e entidades da sociedade civil, entre outros termos que sinalizam a direção do financiamento público. Como diretriz para a Educação Especial, o plano reafirma:

> As escolas especiais devem ser enfatizadas quando as necessidades dos alunos assim o indicarem. Quando esse tipo de instituição não puder ser criado nos Municípios menores e mais pobres, recomenda-se a celebração de convênios intermunicipais e com organizações não governamentais, para garantir o atendimento da clientela (BRASIL, 2001a, p. 126)

Historicamente, a Educação Especial no Brasil esteve, em grande parte, vinculada ao atendimento oferecido por organizações da sociedade civil a qual acabou por assumir uma importante parcela de responsabilidade na educação dos indivíduos com deficiência. Estas organizações, de acordo com o Plano Nacional de Educação

> [...] têm, historicamente, sido um exemplo de compromisso e de eficiência no atendimento educacional dessa clientela, notadamente na etapa da educação infantil. Longe de diminuir a responsabilidade do Poder Público para com a educação especial, o apoio do governo a tais organizações visa tanto à continuidade de sua colaboração quanto à maior eficiência por contar com a participação dos pais nessa tarefa. Justifica-se, portanto, o apoio do governo a essas instituições como parceiras no processo educacional dos educandos com necessidades especiais (BRASIL, 2001a, p. 126).

O forte apoio do Poder Público às organizações da sociedade civil, fica evidenciado nos dados levantados pela Sinopse Estatística da Educação Básica de 2001. A Tabela 2 que apresenta o número de matrículas de alunos portadores de necessidades educativas especiais em escolas exclusivamente especializadas ou em classes especiais de escola regular, indica que quase 60% das matrículas da Educação Especial localizavam-se na esfera privada, conforme pode se observar a seguir:

Tabela 2 – **Número de matrículas de alunos portadores de necessidades educativas especiais, em escolas exclusivamente especializadas ou em classes especiais de escola regular, em 28/03/2001**

Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
323.399	840	76.412	53.242	192.905

Fonte: MEC/INEP/SEEC (2001).

A estratégia de atendimento da demanda de Educação Especial nos espaços privados, categoricamente consentida pelo Poder Público, é criticamente observada por Mestriner (2005) que observando as relações do Estado entre a filantropia e a assistência social, reflete criticamente sobre a tática de o Estado valer-se da iniciativa privada para conduzir as responsabilidades que lhe cabem, mantendo-as financeiramente. Explica a autora que no campo das atenções sociais o que tem prevalecido é "[...] o princípio da subsidiaridade entre o estatal e o privado, em que o Estado transfere para a sociedade as responsabilidades maiores, restringindo-se à execução de ações emergenciais" (MESTRINER, 2005, p. 21 apud SCHMIDT, 2011).

Embora o Plano Nacional de Educação ressalte que o estabelecimento de parcerias com organizações da sociedade civil esteja "longe de diminuir a responsabilidade do Poder Público para com a educação especial" (BRASIL, 2001a, p. 126), o apoio do governo a tais organizações reduz o acesso dos indivíduos aos direitos

sociais, dentre os quais se inscreve a educação pública e universalizada. Conforme explica Romero (2006), mantidos na condição de receptores de alguns tipos de serviços sociais, estes indivíduos perderam a condição de protagonistas dos direitos sociais:

> Isso porque, [...] a composição do perfil das instituições privadas que prestam atendimento educacional, tanto na forma de organização, no modo de tratar seus usuários ou pela parcela econômica e social a que se destina colocam esses sujeitos na condição de receptores de benefícios e não na condição de cidadãos de direitos (ROMERO, 2006, p. 183).

Destarte, embora queira chamar para si a responsabilidade na orientação política da Educação Especial, ao omitir-se no cumprimento das metas estabelecidas, o Estado acaba por reforçar inclinações privatistas pela influência e liberdade concedidas às entidades privadas e filantrópicas.

2.1.6. Resolução N.º 02/2001 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

Originária do Parecer N.º 17/2001 as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica instituídas pela Resolução N.º 02/2001 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, visaram contribuir para a normalização dos serviços previstos nos artigos 58, 59 e 60, capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, representando “um avanço na perspectiva da universalização do ensino e um marco fundacional quanto à atenção à diversidade na educação brasileira” (BRASIL, 2001c, p. 6). Assim sendo, a oficialização das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica ratifica o compromisso com a Educação Especial evidenciado na Lei Nº. 9.394/96 e oferece maior ênfase aos serviços especializados no atendimento às necessidades educacionais especiais.

Ressalta-se, de antemão, que apesar de representar um marco na Educação Especial, não se pretende esgotar a discussão dos artigos que compõem a referida

Resolução. Para efeitos de análise e discussão, considerar-se-á um dos temas de maior relevância para os propósitos deste estudo, a saber, a ampliação do caráter da Educação Especial.

A Resolução prevê diferentes serviços de apoio à Educação Especial, quais sejam: serviço de apoio pedagógico especializado em classe comum; serviço de apoio pedagógico especializado em sala de recursos; serviço de apoio pedagógico itinerante; atendimento educacional em classe especial; atendimento educacional em escola especial; atendimento educacional em classe hospitalar e atendimento educacional em ambiente domiciliar (BRASIL, 2001c).

Assim, por oferecer diferentes tipos de serviços direcionados à Educação Especial – apoio, complementação, suplementação e substituição – a Resolução não somente revela diversas possibilidades de serviços educacionais especiais, como também evidencia uma imprecisão, uma indefinição no que se refere ao financiamento dos serviços e recursos ofertados para a Educação Especial. Carvalho (2003, p. 53) indica a necessidade de definir-se "[...] a quem cabe a iniciativa e o financiamento das ações: se à educação especial ou ao ensino regular".

Conforme já elucidado, a Resolução prevê que as escolas se organizem para oferecer atendimento especializado aos alunos com a finalidade de "[...] apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns" (BRASIL, 2001c, p. 302). Para os casos de substituição, no entanto, a Resolução permite a criação, em caráter extraordinário, de classes especiais para atendimento dos alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização que demandem ajudas e apoios intensos e contínuos, em caráter transitório.[29] Por possuir "caráter transitório", assim que o aluno reunir

[29] Ao propor a substituição do ensino regular, a Resolução CNE/CEB 02/2001, reforça o que fora dito pela Lei N.º 9394/96, artigo 58, segundo parágrafo na qual pode-se conferir que "o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular" (BRASIL, 1996, p. 44).

condições, após avaliação desenvolvida pela equipe pedagógica e consentimento da família, poderá retornar à classe comum.

Portanto, a Resolução recomenda, em caráter extraordinário, o encaminhamento à escola especial. Assim, aos casos em que não for possível a oferta educativa por meio do ensino regular, o atendimento desta demanda fica a cargo da escola especial, via de regra, de natureza privada. Conforme assinala Romero (2006), embora a oferta de Educação Especial, na perspectiva da inclusão educacional seja pensada como um direito público, certos encaminhamentos, como o atendimento nas escolas especiais privadas, parece preservar a dicotomia que impede a garantia do direito público ao acesso educacional no ambiente regular de ensino. Nas palavras de Garcia (2004, p. 64), "[...] essa política formaliza o trabalho realizado pelas escolas especiais privadas como parte do sistema regular de ensino".

Kassar (1998) ao discutir a atuação do Estado no favorecimento de grupos hegemônicos e adoção de políticas privatistas explica que

> [...] no desenrolar da consolidação da educação especial, podemos visualizar uma tênue linha dos limites e dos papeis, entre os serviços de atendimento "público" e "privado", resultante, entre outros fatores, da dinâmica na luta de interesses dos segmentos sociais, que implica a constituição das diferentes equipes que assumem o Ministério de Educação e as Secretarias de Educação dos estados e elaboram e implementam as diferentes "políticas" educacionais (KASSAR, 1998, p. 16).

Ainda segundo a autora, as instituições privadas, na história do atendimento ao deficiente mental apresentam-se de maneira tão consolidada, com lugar garantido nos discursos oficiais, que aos olhos da população, chegam a ser consideradas instituições públicas, pela "gratuidade" de alguns serviços.

Dados levantados pelo INEP em 2003 revelam que o Brasil ampliou a educação de orientação inclusiva, crescendo de 13% em 1998 para 28,8% em 2003 a matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular. Em contrapartida, a participação no atendimento nas classes e escolas especiais deste alunado passou de 87% em 1998 para 71,2% em 2003. (BLATTES,

2006). Foi ressaltado o decréscimo nas matrículas de classes e escolas especiais, para confrontá-lo a outro importante indicador educacional, comparação relevante para a discussão promovida neste trabalho.

O levantamento estatístico realizado pelo INEP, sintetizado na Tabela 3, apresenta o percentual de matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais e traça um comparativo entre as esferas pública e privada.

Tabela 3 – **Matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais por esfera e tipo de atendimento**

Tipo de Atendimento	Matrícula na esfera pública	Participação percentual na esfera pública	Matrícula na esfera privada	Participação percentual na esfera privada	Total	Participação percentual dos tipos de atendimento
Em classes comuns de escolas comuns	137.185	94,5%	7.955	5,5%	145.141	28,8%
Em classes especiais ou em escolas especiais	139.076	38,8%	219.823	61,2%	358.898	71,2%
Matrícula total	276.261	54,8%	227.778	45,2%	504.039	100,0%

Fonte: Censo Escolar MEC/INEP (2003).

A Resolução N.º 02/2001 ampliou sobremaneira o caráter da Educação Especial ao prever diferentes serviços de apoio ao atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos. No entanto, conforme pode ser visto na Tabela 3, a maior parte das matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais ainda permanecia concentrada nas classes ou escolas especiais e evidencia como já fora constatado em outros momentos neste trabalho, uma predominância da esfera privada no atendimento do sujeito com deficiência. No campo educacional brasileiro, o Estado, o Poder Público encontra na iniciativa privada a possibilidade de parceria no

atendimento de suas demandas. Questiona-se, por conseguinte, em que medida cada uma dessas instâncias irão responder pelas responsabilidades que lhe cabem.

2.1.7. Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade

Antes de discorrer sobre o programa em questão, convém retomar um princípio elencado na Declaração de Salamanca que trata das orientações para ações em níveis regionais e internacionais. A referida Declaração, além de destacar o importante papel desempenhado pela cooperação internacional entre organizações governamentais e não governamentais, regionais e inter-regionais para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos, convoca tais organizações a unir esforços para a implementação de algumas abordagens estratégicas, dentre as quais merece relevância a prestação de assistência técnica a nível local:

> [...] direcionada a áreas estratégicas de intervenção com um **efeito multiplicador**, especialmente em países em desenvolvimento. Uma tarefa importante para a cooperação internacional reside no apoio no **lançamento de projetos-piloto** que objetivem testar abordagens e originar capacitação (BRASIL, 1994b, p. 16, grifo nosso).

A orientação de estratégia multiplicadora de política por meio de lançamento de projetos piloto, explicitada na Declaração de Salamanca foi adotada no Brasil. Em 2003 o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), lançou o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, assumindo o compromisso de apoiar estados e municípios na disseminação da política de educação inclusiva. O objetivo deste programa era fazer com que todos os municípios do país tivessem um Plano de Educação inclusivo, construído democraticamente.

A estratégia de multiplicação política é uma maneira econômica de se alcançar a totalidade dos municípios no Brasil. O Programa Educação Inclusiva: Direito

à Diversidade, foi desenvolvido em parceria com 106 municípios polos, com o intuito de oferecer apoio técnico e financeiro para formação de gestores e educadores para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos, tanto aos municípios polos quanto aos de sua abrangência.

Para alcançar este objetivo, a SEESP ofereceu pacotes fechados para gestores multiplicadores, que após receberem capacitação em Brasília durante uma semana, recebendo um conjunto de apostilas prontas, seguiram para seus municípios para servir como polo de disseminação da política de inclusão em suas regiões (MENDES, 2006).

Mendes citando a Fuller e Clarck (1994) aponta que

> [...] uma das falhas frequentes das propostas políticas de inclusão escolar tem sido a tendência de tentar padronizar o processo, como se fosse possível desenvolver uma perspectiva nacional única, ou prescrever padrões para contextos locais, como os sistemas estaduais ou municipais, desconsiderando os efeitos que suas histórias assumem sobre a prática e a política (MENDES, 2006, p. 399).

Arretche (2001) também aponta os riscos desta forma de implementação. Para a autora, a implantação de um programa em escala nacional requer a observação de diferentes facetas que interferem no processo de implementação:

> [...] um programa é o resultado de uma combinação complexa de decisões de diversos agentes. É claro que nesta cadeia de interações a concepção original, tal como apresentada na formulação é, sem dúvida, muito importante, porque as decisões tomadas durante esta fase já excluíram diversas alternativas possíveis. Mas, esta é apenas uma das dimensões da vida de um programa. Na realidade, a implementação efetiva, tal como esta se traduz para os diversos beneficiários, é sempre realizada com base nas referências que os implementadores de fato adotam para desempenhar suas funções (ARRETCHE, 2001, p.3).

Vê-se então que, implementar um programa em nível nacional exige que se preste atenção a uma multiplicidade de ações, uma vez que podem ocorrer, em nível local, discrepâncias em torno dos objetivos definidos, pois a rota que a micro

implementação seguirá, dependerá também da interação do programa com o contexto organizativo local.[30]

Para fomentar a política de construção de sistemas inclusivos, em 2004 a SEESP publicou os Referenciais do Programa Educação Inclusiva visualizando diferentes facetas da gestão, considerando o papel da escola, do município e da família fundamentando filosoficamente estes papeis a partir da concepção de direitos humanos. A inclusão educacional torna-se então, a diretriz deste Programa que visava até 2006 alcançar a participação de 83,5% dos municípios brasileiros. De 2003 a 2007, a formação atendeu 94.695 profissionais da educação e contou com a participação de 5.564 municípios. (BRASIL, 2013).

Importantes considerações a respeito do alcance e eficácia da implementação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade foram realizadas por autores como Caiado e Laplane (2009), que refletindo sobre as diretrizes, materiais e documentos do Programa a partir de depoimentos de gestores de um município-polo, levantaram os embates relacionados às ações de formação de gestores e à multiplicação da ação política bem como de suas possibilidades de efetivação. Pretendeu-se discutir minimamente sobre as diretrizes e ações do Programa a fim de compreender a estratégia de disseminação da política que apontava a seguinte direção: propagar um conjunto de ideias com o intuito de criar um consenso a respeito da construção de sistemas educacionais inclusivos.

2.1.8. Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência

Elevada à categoria de tratado do direito internacional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo surgiu para

[30] O terceiro capítulo deste estudo abordará o tema implementação de política.

“promover, defender e garantir condições de vida com dignidade e a emancipação dos cidadãos e cidadãs do mundo que apresentam alguma deficiência” (BRASIL, 2007).

De acordo com Caiado (2009) este documento resulta de um longo processo de debate que teve início em 2001 e foi finalizado em 2006 com a aprovação do texto em Assembleia Geral da ONU, fruto da mobilização de organizações da sociedade civil[31], agências internacionais, ativistas de direitos humanos e representantes de 192 estados membros da ONU.

Adotada em 13 de dezembro de 2006 em reunião da Assembleia Geral, a Convenção se constitui num verdadeiro marco histórico na garantia e promoção dos direitos humanos de todos os cidadãos, em especial, das pessoas com deficiência. Reafirmando direitos fundamentais destas pessoas, direitos já reconhecidos por outros instrumentos e documentos legais, a adoção desta Convenção define obrigações gerais dos Governos na garantia do respeito pela dignidade, integridade e liberdade, promovendo a efetiva participação das pessoas com deficiência na sociedade.

Cumpre destacar ainda, o próprio conceito de “pessoa com deficiência” incorporado pela Convenção, conceito este que se afasta dos conceitos médico-funcionais que sempre se mostraram prevalecentes em documentos e textos legais e veicula a ideia de que a deficiência está contida na relação entre as pessoas e os fatores sociais que impedem a plena participação em sociedade. Conforme expõe Caiado:

> Na Convenção, assume-se uma nova definição em que “a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (Preâmbulo, letra e). Assim, o foco da deficiência se desloca de um impedimento puramente orgânico e patológico e passa a ser o da existência de barreiras sociais que impedem a participação plena na vida social. Ou seja, a criança surda não se alfabetizou porque a escola não proporcionou as condições necessárias para ensiná-la; a pessoa cega vive da assistência, porque não houve preocupação social em prepará-la para o mundo do trabalho (CAIADO, 2009, p. 333).

[31] Compostas por pessoas que lutavam pelos direitos das pessoas com deficiência e também por pessoas com deficiência.

Fica evidenciado então que a deficiência não reside nos atributos das pessoas que apresentam limitações físicas, intelectuais ou sensoriais, mas que reside na sociedade. Uma vez que esta sociedade suprima as barreiras culturais, físicas e atitudinais que impedem a plena participação das pessoas com deficiência na sociedade, estas terão asseguradas sua cidadania.

Para tanto, a referida Convenção é composta de 50 artigos que contemplam os princípios e obrigações gerais dos governos, sensibilizando os Estados a adotarem medidas que visassem garantir a igualdade e não discriminação e assegurassem de fato, o direito à vida, o acesso à justiça, à mobilidade pessoal, à educação, à saúde, ao trabalho, entre outras medidas, sem as quais as pessoas com deficiência não teriam os direitos, que lhe são inerentes, integralmente respeitados.

Na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência o direito à educação é destacado no Artigo 24. Os parágrafos do referido artigo da Convenção defendem um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida e elenca como um de seus objetivos, a participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.

Nestes termos, a Convenção convoca os Estados Partes a adotarem medidas que assegurem ensino gratuito e de qualidade às pessoas com deficiência e possibilitem a estas o apoio necessário para maximizar o desenvolvimento acadêmico e social, facilitando a sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade (BRASIL, 2006).

Para tanto, a Convenção solicita a adoção de medidas concretas de acessibilidade, de remoção de barreiras físicas, da utilização de adaptações para a satisfação das necessidades individuais das pessoas com deficiência, e considera imprescindível a disponibilização do aprendizado do Braille e da língua de sinais, dos meios de comunicação aumentativa e alternativa e das habilidades de orientação e mobilidade. Desta maneira, uma vez que o foco da deficiência se desloca do sujeito e

se abriga nas barreiras culturais, físicas e atitudinais, a adoção de tais medidas eliminaria os obstáculos que impossibilitam o exercício efetivo dos direitos das pessoas com deficiência. A meta da Convenção é, portanto, a promoção da inclusão plena a partir da adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas.

Em 2009, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU e seu Protocolo Facultativo foi ratificada pelo governo brasileiro, na gestão de Luiz Inácio Lula da Silva, pelo Decreto N.º 6.949/2009[32], sendo equivalida ao status de emenda constitucional. Assim, o direito à educação inclusiva se concretiza numa política de Estado e não de governo. Como signatário desta Convenção, o Brasil assume o compromisso de garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis por meio de medidas que efetivem o acesso e a qualidade do ensino destinado às pessoas com deficiência, valorizando a atuação conjunta entre sociedade civil e governo, reafirmando que todas as pessoas com deficiência devem gozar de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais. Esse compromisso incidiu na elaboração da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que será analisada na sequência.

2.1.9. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Para compreender no que se configura a atual Política Nacional faz-se necessário discutir anteriormente sobre o que significa pensar a *Educação Especial* sob a perspectiva da *Educação Inclusiva*, uma vez que de tal perspectiva emergem duas correntes de pensamento, a saber, a "inclusão" e a "inclusão total".

A proposta de inclusão total, de acordo com Mendes, se configura

[32] Decreto N.º 6.949, de 25 de agosto de 2009.

> [...] um tipo de política sem exceção, requisitando a participação em tempo integral na classe comum apropriada à idade, para todos os estudantes, a despeito do quão extensivas fossem suas limitações. A proposta estava fundamentada na ética da participação e do desenvolvimento social sem a preocupação com ganhos acadêmicos (MENDES, 2006, p. 393).

Tal concepção postula, então, a colocação de todos os alunos, independentemente de seus graus de comprometimento, na classe comum da escola regular. Ainda de acordo com Mendes (2006, p. 393), "muito da argumentação para a inclusão total foi impelida pela confiança no direito cível contra a segregação de estudantes com base em suas deficiências". Na opinião de Glat (1998), a inclusão total pode ser considerada uma utopia, pois sem que haja uma mudança estrutural no sistema educacional brasileiro, a inclusão dos portadores de deficiências, principalmente daqueles que possuem comprometimentos físicos e mentais mais severos, nunca se concretizará. Contudo, a autora destaca o valor simbólico e o investimento afetivo que esta concepção traz, valores que precisam ser alimentados.

Mantoan (2003), principal defensora da inclusão total e irrestrita, e crítica convicta da Educação Inclusiva, considera esta concepção como um meio de promoção da justiça. Segundo a autora a inclusão possibilita aos que são discriminados pela deficiência, pela classe social ou pela raça que, em respeito a seus direitos, ocupem o seu espaço na sociedade. Mantoan questiona o apoio especializado no processo de inclusão, considerando-o como uma válvula de escape para os sistemas educacionais:

> Logo, tratamos de encontrar meios para facilitar a introdução de uma inovação, fazendo o mesmo que se fazia antes, mas sob uma outra designação ou em um local diferente, como é o caso de se incluir crianças nas salas de aula comuns, mas com todo o *staff* do ensino especial por detrás, sem que com isso seja necessário rever as práticas excludentes do ensino regular. Válvulas de escape como o reforço paralelo, o reforço continuado, os currículos adaptados, etc., continuam sendo modos de discriminar alunos que não damos conta de ensinar e de nos escondermos de nossas próprias incompetências (MANTOAN, 2003, p. 28).

Para além do discurso democratizante que enfatiza a abertura e respeito à diversidade, a igualdade de condições à escola e o comprometimento com a pessoa

com deficiência, é necessário considerar o interesse enviesado a esta perspectiva de educação inclusiva, qual seja o de, num contexto neoliberal, mascarar cortes de gastos em programas sociais de políticas públicas sociais (MENDES, 2006).

Ferreira e Ferreira (2013) contextualizando a política de Educação Inclusiva em tempos de globalização consideram que no contexto neoliberal, esta modalidade é tomada pela perspectiva do Estado Mínimo, configurando-se como uma forma de suprimir a estrutura da Educação Especial ao oferecer menos serviços especializados pelo Estado, já que todos os alunos, indistintamente passam a frequentar classes comuns.

Ante a minimização do papel do Estado, a Educação Especial e sua estrutura de serviços não encontra mais lugar no sistema educativo sob o pretexto de que é discriminatória, segregadora e de cunho assistencialista. Entretanto, Padilha (2013) demonstra que tão violento quanto deixar crianças sem escola, sem assistência médica, sem perspectiva, é deixá-la na escola, matriculada, com lugar reservado, mas sem o acesso aos instrumentos e estratégias que respondam às suas necessidades. Mazzotta (2008) denomina esta posição de **inclusão selvagem**,

> [...] na medida em que propõe a redução, e até mesmo a extinção, de auxílios e serviços especiais. Isso revela uma perversa desconsideração das reais condições individuais e sociais de significativos segmentos da população que deles ainda possam necessitar, o que tem mais se prestado à sua marginalização e exclusão (MAZZOTTA, 2008, p. 166).

O autor considera que melhor seria utilizar-se de diferentes auxílios e serviços educacionais que, de fato atendam bem às necessidades dos alunos, do que colocá-los em uma “única, esplêndida e especialíssima escola, mas onde todos fiquem sem as competentes respostas às suas necessidades básicas de aprendizagem para uma vida digna e feliz” (MAZZOTTA, 2008, p. 167).

A citação de Mazzotta conduz à compreensão da outra vertente sobre o tema, a da “inclusão”. Estudiosos desta corrente apoiam a inclusão de alunos com deficiência nas classes comuns, mas admitem a possibilidade de serviços de suportes

especializados, tais como classes de recursos, classes especiais parciais ou autocontidas, escolas especiais ou residenciais (MENDES, 2006). Na Figura 2, a seguir, destacam-se as principais diferenças entre as propostas de inclusão escolar e de inclusão total:

Figura 2 – **Comparando Inclusão e Inclusão Total**

Parâmetros de análise	Inclusionistas	Inclusionistas totais
Objetivo e/ou importância da escola	Auxiliar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura, tanto dentro quanto fora da escola.	Importante mais pelas oportunidades que oferecem para fazer amizades, para mudar o pensamento estereotipado sobre as incapacidades e para fortalecer as habilidades de socialização.
Serviços especializados	Defendem a manutenção do contínuo de serviços que permite a colocação desde a classe comum até os serviços hospitalares.	Advogam pela colocação apenas e só na classe comum da escola regular, e pregam ainda a necessidade de extinção do contínuo.
Capacidade de mudança da escola	Acreditam que a capacidade de mudança da classe comum é finita, e mesmo que uma reestruturação ocorra, a escola comum não será adequada a todas as crianças.	Creem na possibilidade de reinventar a escola a fim de acomodar todas as dimensões da diversidade da espécie humana.

Fonte: Adaptado de Fuchs e Fuchs (1998) *apud* Mendes (2006).

Feitas as distinções entre as vertentes, convém indagar em que modelo se pauta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Para chegar a esta resposta, é necessário recorrer ainda a uma análise da referida política.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, atendendo ao princípio elencado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de estabelecer a meta de inclusão plena, objetiva a promoção do acesso, a participação e a aprendizagem do público alvo da Educação

Especial, delimitados por alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na rede regular de ensino, se propõe a orientar os sistemas de ensino para que estes garantam:

> Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008)

A Educação Especial é então definida na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (a partir de agora denominada PNEE-PEI) como uma modalidade que perpassa todos os níveis e etapas da educação, que atua de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, disponibilizando serviços e recursos para as atividades de atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade nos ambientes educacionais.

O texto da PNEE-PEI foi organizado e formulado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial N.º 555 de 2007. Seus formuladores são influentes teóricos e pesquisadores conceituados na área de Educação Especial.[33] Antes, porém, de proceder ao exame do texto explicitado na Política Nacional de Educação Especial, convém trazer à discussão as reflexões de Ferreira, Mainardes e Tello (2011, p. 157), que afirmam que "os textos são produto de múltiplas influências e agendas, e a sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política". Os autores ainda alertam os pesquisadores que analisam documentos de políticas para que estes sejam capazes de

[33] O Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial é formado, além da equipe da extinta Secretaria de Educação Especial, SEESP/MEC, por diversos colaboradores do meio acadêmico, relacionados a seguir: Antônio Carlos do Nascimento Osório (UFMS), Cláudio Roberto Baptista (UFRGS), Denise de Souza Fleith (UNB); Eduardo José Manzini (UNESP/Marília-SP); Maria Amélia Almeida (UFSCAR); Maria Teresa Eglér Mantoan (UNICAMP); Rita Vieira de Figueiredo (UFC); Ronice Muller Quadros (UFSC) e Soraia Napoleão Freitas (UFSM).

> [...] identificar ideologias, interesses, conceitos empregados, embates envolvidos no processo, e vozes presentes e ausentes. A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir "vozes", uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade. (FERREIRA, MAINARDES E TELLO, 2011, p. 157)

Desta maneira, compreendemos que a PNEE-PEI busca representar, a partir da percepção de seus formuladores, um conjunto de pensamentos, conceitos e princípios considerados por estes como ideais, que reúne todas as qualidades concebíveis, e que justamente por serem assim considerados, são traduzidos em política, indicando os parâmetros a serem seguidos igualmente por todo o país.

A PNEE-PEI, fundamentada na concepção de direitos humanos vai ao encontro dos anseios de movimentos internacionais na luta pela efetivação dos direitos das pessoas com deficiência e assume o compromisso de provocar alterações nas práticas educacionais, inaugurando um modelo educacional que ao atribuir valor às diferenças, desencadeie avanços na estrutura da escola de forma a superar o caráter clínico e assistencial. Para o Ministério da Educação e Cultura, a concepção de educação inclusiva que orienta as atuais políticas educacionais rompe com uma trajetória de exclusão e segregação das pessoas com deficiência no país (BRASIL, 2010).

É preciso salientar, no entanto, que o pensamento do Governo Federal acerca da nova orientação trazida pela PNEE-PEI, não é hegemônico. No entender de Bruno (2010), a mencionada política ao trazer em seu bojo uma radicalidade na garantia dos direitos à igualdade de oportunidades educacionais, não admite uma escolarização paralela, substitutiva e segregada, com agrupamentos sob critérios de categorização das deficiências. Defesa, esta que na visão da autora,

> [...] tem gerado acalorados debates, conflitos e tensões entre os movimentos sociais e instituições especializadas as quais entendem que, num país democrático, deve haver direito de escolha e múltiplas modalidades de ofertas. (BRUNO, 2010, p. 4)

A mobilização Setembro Azul exemplifica essa polêmica. Organizado pelo Movimento Surdo em Favor da Educação e Cultura Surda, a mobilização tomou proporção nacional em março de 2011 em função da radicalização do modelo de educação inclusiva adotado pela SEESP/MEC[34] – que orienta devido à diferença linguística, "que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular" (BRASIL, 2008, p. 11), buscando promover a mobilização da sociedade brasileira para a implementação de escolas bilíngues para surdos em todo o país.

> Tal movimento social, crítico à política de educação especial sob a égide da inclusão – que postula a educação prioritária de pessoas com deficiências em escolas regulares e, como corolário, o fechamento das escolas especiais –, vem se desenhando há alguns anos. (ASSÊNSIO E SILVA, 2011)

No ano de 2009, Fernando César Capovilla[35], redigiu uma carta aberta ao então Ministro da Educação, Fernando Haddad, destacando os resultados de suas pesquisas na Universidade de São Paulo, com alunos surdos e deficientes auditivos de todo o país, concluindo que

> [...] a escola especial constitui o foro especializado em desenvolver competências cognitivas e linguísticas no alunado surdo; ao passo que a escola comum em regime de inclusão constitui o campo de provas para retroalimentar a educação especial, garantindo que ela se esforce em instalar no alunado as competências requeridas para que a inclusão seja realmente bem sucedida na prática, e não apenas uma carta de boas intenções. (CAPOVILLA, 2009)

Os resultados da pesquisa de Capovilla apontam que as crianças surdas aprendem mais e melhor com professores e colegas que usam a LIBRAS. Para o professor, se a criança for removida de sua comunidade escolar linguística e colocada

[34] Vale destacar que a Secretaria de Educação Especial – SEESP foi extinta em 2011. O Decreto N.º 7.480, de 16 de Maio de 2011, posteriormente substituído pelo Decreto N.º 7.690, de 2 de março de 2012 reestruturou secretarias do Ministério da Educação, dentre elas a SEESP, que devido à extinção, passou a ter seus programas e ações vinculados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

[35] PhD, Livre Docente em Neuropsicologia pelo Departamento de Psicologia Clínica da Universidade de São Paulo e Coordenador do Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento do Escolar Surdo Brasileiro (Pandesb).

entre colegas que não a entendem, essa criança vai se abalar emocionalmente. Por esta razão Capovilla (2009) ressalta a imperiosa necessidade de se fundamentar políticas públicas em educação em dados de pesquisa científica rigorosa e compreensiva, em nível nacional, pois para ele, a distância existente entre o que preconizam as políticas públicas e a realidade do sistema educativo pode implicar num comprometimento do processo ensino aprendizagem dos alunos com deficiência, uma vez que os interesses da política podem não corresponder necessariamente às suas necessidades educativas de aprendizagem.

Na PNEE-PEI, exclui-se a perspectiva do atendimento especializado como um recurso substitutivo à escolarização comum, possibilidade presente nos documentos anteriores a esta política, conforme já elucidado nas laudas anteriores. Conforme Kassar (2011), para a nova política, o Governo Federal estabeleceu um único caminho: a matrícula em classe comum e o apoio de atendimento educacional especializado para complementar ou suplementar a escolaridade.

Certamente, a partir do que fora elucidado nas laudas anteriores, é possível fazer algumas inferências que aproximam a PNEE-PEI da perspectiva da "inclusão total", uma vez que não abre precedentes para que o ensino especial substitua o comum. Contudo, a existência do atendimento educacional especializado pode ser considerada, por alguns, um sinal de filiação à perspectiva de "educação inclusiva". (CARDOSO, 2011).

Quando da publicação da PNEE-PEI, era o Decreto N.º 6.571[36] de 2008 que dispunha sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Este decreto instituiu para efeito da distribuição do FUNDEB, o cômputo duplo da matrícula dos estudantes público alvo da educação especial: uma em classe comum da rede pública de ensino e outra no atendimento educacional especializado, realizado prioritariamente nas salas de

[36] Decreto N.º 6.571, de 17 de Setembro de 2008.

recursos multifuncionais. A Resolução N.º 4/2009[37], no parágrafo único do oitavo artigo, estabeleceu que o financiamento da matrícula no AEE condicionava-se à matrícula no ensino regular da rede pública, de acordo com as seguintes possibilidades:

> a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública;
>
> b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública;
>
> c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública;
>
> d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009, p. 2)

Note-se que a resolução permite que o AEE seja oferecido por instituições de Educação Especial públicas e também comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Destarte, o Decreto N.º 6.571 e a Resolução N.º 4/2009 limitam o poder de atuação destas instituições ao restringir seus serviços ao oferecimento do AEE.

Com o Decreto N.º 6.571/08 as instituições assumiram outra perspectiva ao se tornarem parceiras no processo de inclusão nas escolas comuns, cabendo também a elas a possibilidade de oferecimento do AEE. O decreto, desta forma, valorizou a trajetória histórica destas instituições e ressifignificou o papel das mesmas que deixariam de segregar as crianças exclusivamente em escolas especiais.

Menezes (2012) ressalta que

> Durante o período de 2008 a 2011 [...] mesmo em meio a intensas discussões e divergências de âmbito político, econômico e pedagógico, vários sistemas de ensino deram andamento às medidas para implementação deste dispositivo legal. Em alguns contextos, tais iniciativas resultaram no fechamento de escolas e classes especiais e/ou no planejamento de significativas mudanças na proposta de atendimento. No Rio de Janeiro, por exemplo, teve destaque a ameaça de fechamento do INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos e o IBC - Instituto Benjamim Constant, amplamente divulgada na mídia. (MENEZES, 2012, p. 27)

[37] Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Poucos anos depois, mais precisamente no dia 05 de outubro de 2011, o Deputado Federal Eduardo Barbosa, então presidente da Federação Nacional das Apaes (FENAPAES) se reuniu em Brasília com a ex Ministra-Chefe da Casa Civil, Gleisi Hoffmann, e o então Ministro da Educação, Fernando Haddad para discutir a Política de Educação Especial do Ministério da Educação, apresentando juntamente com representantes de entidades[38], propostas de alteração para o Decreto N.º 6.571/08. A expectativa era chegar a um consenso em relação ao texto, atendendo o anseio das famílias (BARBOSA, 2014).

Tais eram as preocupações sobre a Política de Educação Especial:

> A principal reivindicação foi a manutenção das escolas especiais e bilíngues com a **possibilidade da matrícula substitutiva** além da matrícula dupla, para que seja garantido o direito das famílias e das pessoas com deficiência de escolherem onde desejam estudar.
>
> A matrícula dupla não dá direito as pessoas com deficiência de estudar em uma escola especial. Neste tipo de matrícula **todos têm de se matricular em uma escola regular** e o atendimento especializado poderá ser fornecido contra-turno na modalidade AEE em alguns períodos da semana apenas.
>
> A matrícula substitutiva permite que o aluno se matricule em uma escola especial especializada no atendimento de sua deficiência, que no caso das Apaes presta atendimento integral as estas pessoas no turno e contra-turno, muitas vezes fornecendo o transporte, alimentação e atendimento integral e integrado nas áreas da educação, saúde e assistência social. (FENAPAES, 2014, grifo nosso)

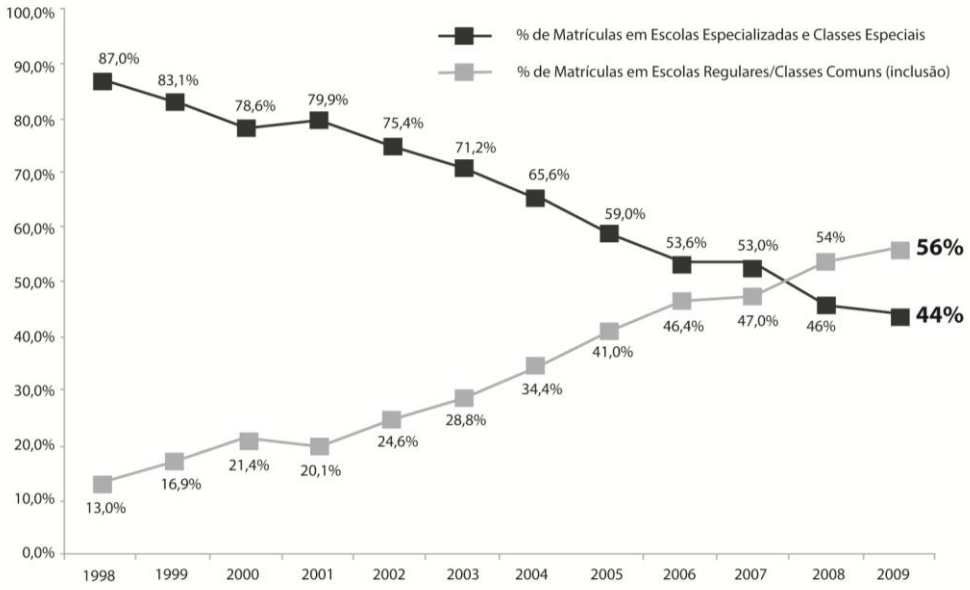
[38] Participaram da reunião Sandra Marinho Costa, Secretária Executiva da FENAPAES; Neuza Soares de Sá, Vice-Presidente da Federação das Apaes do Estado do Paraná; Patrícia Neves Raposo (deficiente visual), Consultora em Educação da Organização Nacional de Cegos do Brasil (ONCB); Volmir Raimomdi, Secretário Geral da ONCB; Ester Alves Pacheco Henriques, Presidente da Federação Nacional das Associações Pestalozzi (FENASP); Sandra Patrícia Nascimento, Pesquisadora Linguista; Patrícia Luisa Ferreira Rezende, diretora de Políticas Educacionais da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), Rui Fernando Pilotto, Diretor-Secretário e Coordenador de Prevenção e Saúde da Federação das Apaes do Estado do Paraná e a Presidente da Federação das Apaes do Rio Grande do Sul, Aracy Maria da Silva Ledo. A Ministra Maria do Rosário, da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) e o Secretário Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Antonio José Ferreira também estiveram presentes à reunião.

Desta maneira, sob a alegação de que a escola especial é parte legítima do sistema regular de ensino, o lobby que se reuniu para discutir o decreto buscava alterações neste documento de forma a autorizar as escolas especiais a ofertarem educação, regulamentando por lei os espaços segregados de escolarização.

Esta articulação política, ao abrir precedentes para as instituições, acabaria por conferir à escola especial um caráter substitutivo, ou seja, admitiria que as escolas especiais substituíssem a escolarização em classes comuns de escolas regulares – o que já fora superado no Brasil –, desmontaria as políticas de educação inclusiva que paulatinamente tiraram as pessoas com deficiência da invisibilidade e segregação e garantiram o acesso destas ao direito inalienável à escola comum, direito este que por longos períodos lhes era usurpado pelas instituições, e traria novamente à tona no país as escolas e classes especiais, tornando legítima a exclusão.

Vale ressaltar o cenário decrescente de matrículas em escolas especializadas e classes especiais e do crescimento de matrículas na Educação Inclusiva, conforme expõem os dados do Censo Escolar de 2009 na Figura 3:

Figura 3 – **Dados do Censo Escolar/MEC/INEP, 2009**



Fonte: Inclusão – Revista de Educação Especial (2010).

Em 17 de novembro de 2011 o Decreto N.º 6.571/2008 foi revogado e entrou em vigor o Decreto N.º 7.611[39]. Merece destaque o artigo 8.º deste último documento que inclui e dá nova redação ao artigo 14 do já citado Decreto N.º 6.253/2007:

> 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 N.º 9.394, de 1996, depende de aprovação de projeto pedagógico." (NR) (BRASIL, 2011a)

[39] Apresentado no lançamento do plano "Viver Sem Limites".

A Figura 4 traça um comparativo entre os dois decretos, destacando resumidamente as duas principais modificações que estão diretamente relacionadas.

Figura 4 – **Decreto N.º 6.571/08 e Decreto N.º 7.611/11**

Parâmetros de Análise	Decreto N.º 6.571/08	Decreto N.º 7.611/11
1) Apoio técnico e financeiro pela União	- Aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Distrito Federal e Municípios. (Art. 1.º)	- Aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Distrito Federal e Municípios; - Às Instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (Art. 5.º)
2) Distribuição dos recursos do FUNDEB	- Cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado. (Art. 6.º)	- Cômputo das matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado. - Cômputo das matrículas efetivadas na educação especial[40] oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente. (Art. 8.º)

Fonte: Adaptado de BRASIL, 2008 e 2011a.

Duas semanas após a publicação do Decreto, o então Presidente da FENAPAES, Deputado Federal Eduardo Barbosa, emitiu um Ofício Circular[41] aos presidentes das APAES no país, manifestando sua satisfação com o novo decreto, considerando-o uma decisão importante para a vida dos estudantes com deficiência intelectual e múltipla:

> Após exaustivos debates e audiências, foi assinado pela Presidente Dilma Rousseff o Decreto N.º 7.611/11, que traz expresso em seu texto a garantia de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial e, ainda, altera o Decreto N.º 6.253/07, para assegurar na distribuição dos recursos do FUNDEB, [...] É sim uma grande conquista para as Apaes, que lutaram para manter suas escolas em funcionamento e garantir uma educação

[40] Na qual se incluem: a rede regular de ensino, as classes comuns ou classes especiais de escolas regulares e as escolas especiais ou especializadas.

[41] Ofício Circular FNA N.º 021/2011 de 06 de dezembro de 2011.

> de boa qualidade às pessoas com deficiência intelectual e múltipla, prestigiando o desenvolvimento humano e a aprendizagem ao longo da vida. (OFÍCIO CIRCULAR, 2011)

Alvo de manifestações de entidades de direitos humanos, tais como Inclusão Já! e Rede Inclusiva – Direitos Humanos BR, o novo decreto é por estes considerado como um retrocesso à PNEE-PEI, pois do ponto de vista político, pode ser interpretado como uma fonte de recuperação das escolas especiais e como uma vantagem ou benefício dado a estas que executariam seus serviços fazendo uso do dinheiro público.

O novo decreto foi assinado pela Presidente Dilma Rousseff à revelia dos movimentos da sociedade civil em defesa da inclusão educacional. A Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down (FBASD), por exemplo, manifestou pela internet[42] o seu repúdio ao Decreto N.º 7.611, considerando-o como um documento em desacordo com os princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e, portanto contra a Constituição Federal.

Para estes movimentos, tornava-se difícil compreender que após anos de luta em favor da inclusão educacional e de um avanço na perspectiva da cidadania, que os interesses de algumas classes (leia-se entidades filantrópicas) se sobrepujassem ao direito fundamental de todos ao acesso à educação regular em condição de igualdade. Outrossim, não caberia, portanto, admitir que o Estado continuasse a terceirizar a Educação Especial fazendo uso do dinheiro público para sustentar espaços de segregação que não defendem a igualdade de direitos, recompensando financeiramente instituições que caminham na contramão da inclusão.

Não se pode desprezar que as instituições preencheram, à sua maneira, uma lacuna histórica vergonhosa deixada pelo Estado, quando não existiam políticas públicas efetivas de inclusão educacional às pessoas com deficiência. As instituições, inclusive, tiveram sua importância reconhecida pelo Decreto N.º 6.571/08, em que

[42] Disponível no link: http://www.federacaodown.org.br/site/index.php/noticias/265-decreto-educacao-especial.html.

poderiam ter ressiginificado o seu papel, e fazer uso de toda sua expertise atuando em prol da inclusão educacional. O avanço do decreto supracitado está representado na garantia de alunos com deficiência crescerem em espaços não limitadores, não restritivos, não terapêuticos, não medicalizados. Na garantia de estarem verdadeiramente na escola comum.

Considerando a existência de uma corrente que buscava "[...] alterar o novo Decreto e derrubar esta importante conquista das escolas especiais, das famílias e das pessoas com deficiência" (OFÍCIO CIRCULAR, 2011), no ofício mencionado anteriormente o Deputado convocou as 2101 (duas mil cento e uma) entidades filiadas à FENAPAES a mostrarem à Presidente Dilma Rousseff e às Ministras da Casa Civil e dos Direitos Humanos, "[...] o quanto esta decisão foi importante para a vida dos estudantes com deficiência intelectual e múltipla" (OFÍCIO CIRCULAR, 2011), solicitando a todas as filiadas o encaminhamento de mensagens de reconhecimento e agradecimento para os endereços eletrônicos das ministras[43].

Após receber manifestações e pedidos de esclarecimento sobre o Decreto N.º 7.611/2011, o MEC, por meio da Diretoria de Políticas de Educação Especial – DPEE, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, publicou a Nota Técnica N.º 62/2011[44]. De acordo com a referida nota o novo decreto não se presta a conferir à escola especial um caráter substitutivo, ou seja, não retoma o conceito anterior de educação especial substitutiva à escolarização no ensino regular, uma vez que mantém o caráter complementar, suplementar e transversal desta modalidade, situando-a no âmbito dos serviços de apoio à escolarização (BRASIL, 2011b). Com esta nota o MEC reafirmou que nenhum dispositivo legal pode ferir a

[43] O ofício na íntegra encontra-se disponível no seguinte endereço: http://www.apaebrasil.org.br/noticia.phtml/4185.

[44] A Nota Técnica N.º 62/2011 traz orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto N.º 7.611/2011. A Nota redigida pela Diretoria de Políticas de Educação Especial – DPEE, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI tratava-se de uma resposta às manifestações de gestores de secretarias de educação, professores de instituições de Educação Superior e representantes de movimentos sociais sobre os pedidos de esclarecimento acerca do decreto já mencionado.

Constituição e que, por isso, a política de educação especial não seria alterada. O novo decreto, portanto, continuaria a ser interpretado à luz da CF.

Nesse sentido, caberia finalmente indagar: seria o novo decreto um texto intencionalmente mal redigido, que inclui informações sobre escolas especiais e classes especializadas, uma tentativa de fazer passar o que os lobistas desejavam? Ou seja, tentar escrever que na educação de pessoas com deficiência todos os serviços são válidos, mesmo os segregados?

A análise e comparação destes dois decretos levantam questionamentos e reflexões que por sua abrangência não podem ser encerradas neste trabalho, mereceriam um estudo à parte. No entanto, pouco do que foi apresentado aqui permitiu compreender a natureza dos instrumentos legais que regeram (e regem) a atual Política de Educação Especial do país, a amplitude de interpretações que os textos comportam, os caminhos que a política trilhou e os embates que a mesma enfrentou. Esta compreensão lança contribuições importantes para o entendimento do processo de implementação da PNEE-PEI no nível municipal, colaborando para uma abordagem mais operacional e diretiva. Antes, porém de proceder a esta análise, convém realizar uma revisão sobre o ciclo das políticas públicas (*policy cycle*) e o processo de implementação de políticas públicas visando elencar elementos teóricos que contribuam para a compreensão do processo de desenvolvimento de uma política no âmbito municipal. Esta revisão será apresentada no capítulo a seguir.

3. APORTES TEÓRICOS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Política pública é tudo aquilo que o governo decide fazer ou não fazer
Thomas Dye, 1981.

Segundo Bobbio (2010) o termo política deriva do adjetivo *polis* (*politikós*) e significa tudo o que se refere à cidade e, consequentemente, o que é urbano, civil e público. As diferenças na literatura sobre política indicam a complexidade de se encontrar uma definição consensual acerca do assunto, dada a abundância de acepções que dela derivam, torna-se difícil conseguir uma visão coerente. Embora se saiba que a dificuldade de circunscrever uma definição resida nas diferentes matrizes ideológicas que procuram explicá-la, por considerar indispensável a compreensão do conceito de política para direcionar o desenvolvimento deste trabalho, irá se proceder adiante a algumas definições encontradas na literatura, sintetizando-as de forma a extrair as dimensões que as mesmas comportam. Para construção da fundamentação teórica deste capítulo, as obras de Aguilar Villanueva (1996) serão utilizadas como referenciais, complementando-as, para enriquecimento deste assunto, com a contribuição de outros autores.

Política segundo Joan Subirats (1989) e Hogwood-Gunn (1981) citados por Aguilar Villanueva (1996b) pode denotar várias coisas: a) um campo de atividade governamental; b) um propósito geral a ser realizado; c) uma situação social desejada; d) uma proposta de ação específica; e) uma norma que existe para determinada problemática; f) um conjunto de objetivos e programas de ação que o governo tem e g) um produto ou resultado de específica atividade governamental, o comportamento governamental de fato.

Para Aguilar Villanueva (1996b), a política é um comportamento propositivo, intencional, planejado. Segundo o autor, a política denota as intenções das forças

políticas, particularmente as intenções dos governantes, mas não é uma simples decisão deliberada do ator governamental e sim o resultado de toda uma série de decisões e ações de numerosos atores políticos e governamentais. A política é um processo, um "curso de ação" que envolve um conjunto complexo de decisões e operadores. Destarte, a política exprime a participação de diferentes atores nas decisões sobre os rumos da sociedade.

A expressão "Política Pública" define esta situação específica da política. Do ponto de vista etimológico, esta expressão refere-se à participação do povo nas decisões da cidade, do território, tendo como agente fundamental nesse processo, o Estado (OLIVEIRA, 2010).

Para Höfling (2001, p. 31), políticas públicas podem ser compreendidas como "o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade". Na visão de Bucci (1997, p. 90), citado por Moura (2011), elas são "instrumentos de ação dos governos". Couto (2005, p. 96) explica que as políticas públicas concernem "ao produto da atividade política no âmbito de um determinado Estado". Para o autor, é política pública tudo aquilo que o Estado gera como um resultado de seu funcionamento. Parada (2002, p. 4), citando Meny e Thoenig (1992) define que as políticas públicas "corresponden al programa de acción de una autoridad pública o al resultado de la actividad de una autoridad investida de poder público y de legitimidad gubernamental". Souza (2003, p. 13) resume política pública como o

> campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, "colocar o governo em ação" e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e/ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). (SOUZA, 2003, p. 13)

Assim compreendidas, políticas públicas são ações, planos e metas estabelecidos pelos governos em prol do interesse público, no intuito de oferecer o bem-estar da sociedade. De maneira simplificada e elucidativa pode-se sintetizar as

definições de política pública, na sentença de Gobert e Muller (1987) apud Höfling (2001): o “Estado em ação”, definição que empresta à política um caráter de movimento, pois é sabido que a relação entre Estado e sociedade também se dá por meio das políticas públicas.

A partir de todo o exposto, numa definição minimalista de política e políticas públicas, pode-se dizer que estas são intervenções planejadas do poder público com o propósito de resolver problemas socialmente relevantes. Aguilar Villanueva (1996b) corrobora esta assertiva ao defender que a política é um comportamento propositivo, intencional, planejado, não simplesmente causal.

Ressalta ainda o autor que a política denota as intenções das forças políticas, particularmente as intenções dos governantes. Entretanto, a política não se caracteriza como uma decisão deliberada do governante, mas antes reflete o resultado de discussões e ações de numerosos atores governamentais e também políticos.

Assim, dentro do “Estado em ação” estão os governos. São os dirigentes políticos (governantes, tomadores de decisão) que percebem, compreendem e selecionam as expectativas e demandas da sociedade, elegendo quais são as suas prioridades, prioridades estas que passarão a fazer parte da agenda política do governo.

Quando a demanda é inserida na agenda do governo, inicia-se o Ciclo das Políticas Públicas, o principal esquema utilizado para analisar políticas públicas. Pretende-se a seguir, de forma direta, realizar uma análise sucinta destas etapas, ressaltando que a ênfase maior se dará à implementação, tema central deste capítulo.

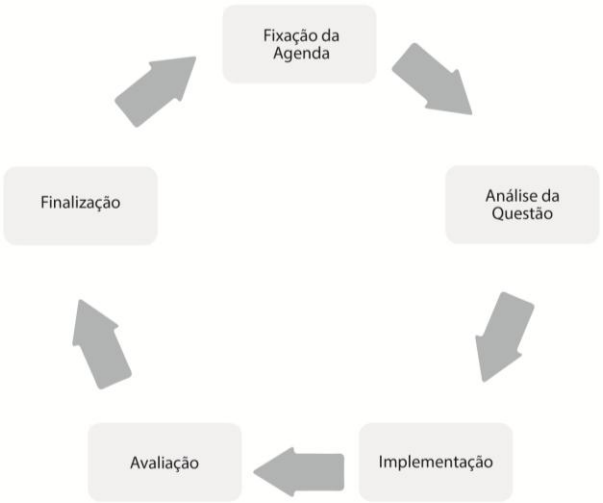
3.1. O Ciclo das Políticas Públicas (*Policy Cycle*)

Explica Aguilar Villanueva (1996b) que a política é um processo que se desenvolve por etapas e que cada uma dessas etapas possui seus atores, suas

restrições, decisões, desenvolvimento e resultados próprios, influenciando as demais e sendo afetada pelo que se sucede nas outras, o que significa dizer que, apesar de estarem enumeradas, enunciadas sucessivamente, tais etapas são conexas, estão interligadas, podendo sobrepor-se, antecipar-se, atrasar-se ou repetir-se, ou seja, as etapas pertencem mais a uma ordem lógica do que cronológica.

Há diferentes versões utilizadas na literatura para visualização do Ciclo de Políticas. Neste trabalho, a análise do *policy cycle* se restringirá às etapas principais, esquematizadas basicamente da seguinte maneira: 1) Fixação da agenda, 2) Análise da questão, 3) Implementação, 4) Avaliação e 5) Finalização[45], conforme ilustra a Figura 5.

Figura 5 – **Ciclo de Políticas Públicas**



Fonte: May e Wildavsky (1978).

[45] Esquema construído com base nos trabalhos de May e Wildavsky (1978).

O processo se inicia com a elaboração de uma agenda. A **fixação da agenda** corresponde à etapa em que os atores públicos estabelecem as questões que serão tratadas pelo governo, pois dada a multiplicidade de problemas com que a sociedade coexiste e a escassez de recursos disponíveis, torna-se impossível para os atores públicos atenderem a todas as demandas que decorrem desta sociedade.

Para que um assunto tenha acesso à agenda, é necessário que se cumpram alguns requisitos. Primeiro que seja objeto de ampla atenção, segundo que uma boa parte do público considere que este assunto requer uma ação e, finalmente, que aos olhos dos membros da comunidade, a ação seja competência de alguma entidade governamental. (COBB E ELDER, 1972, *apud* AGUILAR VILLANUEVA, 1996b).

No entender de Aguilar Villanueva (1996b), o governo decide atuar somente sobre aquilo que previamente já lhe chamou a atenção. Em primeiro lugar, o governo precisa decidir se esta atenção deve ou não ser incluída em sua pauta para negociação das propostas e definição das preferências. Convém destacar que este não é um processo realizado com facilidade, uma vez que dentro do governo, há um jogo de forças sociais para inclusão ou não de determinado assunto na agenda de governo.

As perspectivas pluralista e elitista trazem explicações acerca da incorporação de determinado assunto na agenda do governo:

> Na primeira perspectiva, pluralista, os itens da agenda provêm de fora do governo e de uma série de grupos de interesse, sendo que as questões podem alcançar a agenda, através da mobilização de grupos relevantes. Na segunda, elitista, a explicação privilegia o entendimento de que há um tipo de estabelecimento fechado dentro da determinação da agenda pelo governo, que opera através da difusão de ideias nos círculos profissionais e entre as elites que decidem ou influenciam a política pública. (PINTO, 2008)

A agenda é governamental, porém os problemas que a compõe são originados e constituídos em um sistema político.

Depois de qualificado como problema público, aceito na agenda de governo, inicia-se a **análise da questão**, ou seja, começa-se a somar esforços para a construção

e/ou identificação de soluções para os problemas cruciais, definindo as linhas de ação que serão adotadas para solucioná-los, determinando as possíveis alternativas para satisfazê-los, avaliando os efeitos e os custos, assim como as consequências e os impactos.

Este é um processo conflituoso, pois muitos grupos de interesse podem estar envolvidos. Assim, ao se fazer essa análise da questão, o grupo de interesse A, por exemplo, pode considerar que determinadas ações favorecem ao grupo de interesse B, prejudicando seus interesses ou aquilo que lhe seria relevante, vantajoso ou proveitoso, resultando em um embate político.

Vê-se, por conseguinte, que o projeto e o desenvolvimento das políticas não são pacíficos e neutros. Trata-se de uma arena política em que as forças políticas convergem e lutam. Cada arena tende a desenvolver sua própria estrutura política, seu processo político, suas elites e suas relações de poder (AGUILAR VILLANUEVA, 1996a).

> As opiniões dos grupos precisam ser analisadas de maneira objetiva, considerando-se a viabilidade técnica, legal, financeira, política, dentre outras. Outra análise importante se refere aos riscos que cada alternativa traz, desenvolvendo uma forma de compará-las e de medir qual é mais eficaz e eficiente para atender ao objetivo e aos interesses sociais (CALDAS, p. 13, 2008).

Levantadas as alternativas para a solução do problema e analisadas as propostas dos atores envolvidos, passa-se, então, à etapa de **tomada de decisão**, quando se busca equacionar os interesses dos grupos procurando obter o consenso em torno daquele problema político.

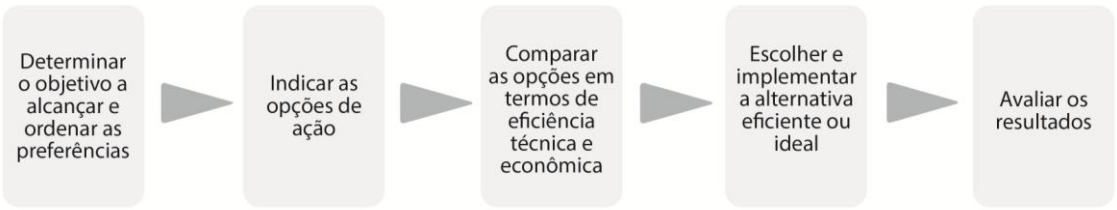
Duas posições teóricas extremas explicam a dinâmica da tomada de decisão: 1) quando os tomadores de decisão têm os problemas em mãos e buscam as soluções; 2) quando os tomadores de decisão vão ajustando os problemas às soluções, e as soluções aos problemas.

Figura 6 – **Esquemas de Modelos de Tomada de Decisão**

Fonte: Secchi (2013).

O primeiro esquema apresenta o modelo de racionalidade política. O racionalismo que tem Hebert Simon (1957) como representante, envolve a seleção da alternativa que maximizará os valores do tomador de decisões, sendo a seleção realizada em função de uma análise compreensiva das alternativas e de suas consequências, conforme ilustra a figura a seguir.

Figura 7 – **Estratégia de análise racional de política**



Fonte: Adaptado de Aguilar Villanueva (1996a).

No modelo racional, os problemas aparecem primeiro para depois serem tomadas as decisões. A tomada de decisão nesse modelo é compreendida como um meio de escolher opções satisfatórias. Entende-se que ela obedece a passos sequenciais, aqueles apresentados no *policy cycle* (SECCHI, 2013).

A crítica ao esquema de decisão racional partiu de Charles E. Lindblom (1979) ao afirmar a possibilidade de os governos decidirem racionalmente frente aos

problemas públicos sem, necessariamente comprometerem-se com os pressupostos da racionalidade máxima. Propôs, assim uma visão negociadora e pragmática da política, a análise incremental, representada pelo segundo esquema apresentado na Figura 6.

O incrementalismo, em contraste, é um modelo descritivo que reconhece que a escolha dos objetivos não é independente de valores, portanto, sua implementação estará sujeita a todo tipo de interferência, uma vez que cada ator envolvido terá sua percepção do problema e de sua solução.

Considerado uma renúncia da racionalidade na tomada de decisão pública, a proposta de Lindblom também recebeu críticas, pois este desprendimento da análise racional justificaria a ausência de se empreender esforços para encontrar uma política eficiente que solucionaria os problemas públicos.

Foi realizada uma revisão geral sobre duas tendências básicas do processo de tomada de decisão, pois entende-se que a **implementação** não é somente a fase que sucede a tomada de decisão como também pode ser considerada um processo de tomada de decisão contínua.

Para Van Meter e Van Horn (1996), a implementação das políticas compreende aquelas ações – que podem ser momentâneas ou prolongadas – efetuadas por indivíduos (ou grupos) públicos e privados com o intuito de realizar objetivos previamente definidos. Desta forma, a fase da implementação não começa antes que decisões anteriores tenham criado (ou identificado) os objetivos e as metas.

De acordo com Rus Perez (2010), pode-se identificar ao menos três dimensões nos modelos de análise do processo de implementação das políticas educacionais. A primeira dimensão trata das relações entre o desenho ou a formulação da política, de um lado, e os formatos que os programas adquirem ao final do processo, de outro. A segunda é a dimensão temporal do processo e seus efeitos diferenciados no tempo sobre a organização em que se processam, sobre os atores que implementam e as modificações nas condições iniciais. A terceira dimensão refere-se às condições que propiciam ou entravam o processo de implementação. Na presente

pesquisa, a dimensão priorizada será a que se refere a esta última dimensão. Portanto, se trará elementos teóricos neste capítulo para que no Capítulo 5, se busque construir relações complexas e multicausais entre variáveis independentes, dependentes e intervenientes no processo de implementação, identificando obstáculos e elementos facilitadores, superando a simples verificação do cumprimento ou não de metas da PNEE-PEI no município de Jundiaí.

3.2. Implementação de Políticas Públicas

Os estudos sobre implementação se deram em meados dos anos 60 e início dos anos 70. As teorias que explicam o seu processo foram amplamente desenvolvidas por vários autores, dentre os quais se destacam Sabatier e Mazmanian, Rein e Rabinovitz, Van Meter e Van Horn, Pressman e Wildavsky, Richard Elmore e Paul Berman, cujos trabalhos podem ser encontrados na obra de Aguilar Villanueva (1996c).

Duas perspectivas de análise são referenciadas na literatura sobre implementação de políticas públicas: os modelos *top down* e *bottom up*, denominados por Elmore (1996) como desenho prospectivo e retrospectivo.

O desenho prospectivo ou modelo *top down* de acordo com Richard F. Elmore (1996) se configura em uma estrutura centralizadora em que o processo de tomada de decisões se dá de cima para baixo, destacando-se ainda o intenso controle hierárquico, ou seja, a responsabilidade pela formulação de política estaria na administração superior, que alocaria tarefas e metas de desempenho em unidades e as monitoraria (MEDINA, 1987).

Ainda segundo Elmore (1996), a lógica do desenho prospectivo é a seguinte: começa pela cúpula do processo, a partir de uma declaração precisa da intenção de quem decide a política e se desenvolve ao longo de uma sequência de passos cada vez mais específicos para definir o que se espera de cada um dos responsáveis pela

implementação em cada nível. Ao final do processo, se estabelece, de novo e com a maior precisão possível, qual seria o resultado satisfatório, considerado à luz da intenção original (ELMORE, 1996).

O desenho prospectivo é criticado por Elmore. O autor destaca que o maior defeito deste modelo é o pressuposto implícito e inquestionável de que os elaboradores de políticas controlam os processos organizativos, políticos e tecnológicos que condicionam a implementação, uma vez os elaboradores de política não exercem controle direto e determinante sobre a implementação (ELMORE, 1996).

> O erro dos administradores e analistas de políticas públicas reside no fato de defenderem que diretrizes políticas bem detalhadas, com uma maior atenção às responsabilidades administrativas e uma exposição clara dos resultados esperados, melhorariam a implementação. Isso reforça o mito de que o processo de implementação se controla de cima (SORDI; VAZ MENDES, 2013, p. 106).

Medina (1987) descreve os delineamentos básicos de quatro modelos de análise de políticas públicas: racional-burocrático, de recursos humanos, político e anárquico-simbólico. De acordo com a autora, esses diferentes modelos podem abrir novos caminhos para explicar o sucesso ou fracasso da política, porque cada modelo, cada explicação enfatiza aspectos e ilumina ângulos diversos do processo de implementação.

A implementação vista como um processo burocrático traz como característica o direcionamento “de cima para baixo”. Vista a partir desta lente, a implementação é um meio propositadamente desenhado para atingir metas ou intenções de algum ator ou coalizão de atores, para isso as organizações adotariam o que Medina (1987) chama de “repertórios de comportamento”, através de regras, regulamentos e procedimentos operacionais padronizados, segundo um modelo. As escolhas são feitas de acordo com regras e processos efetivos do passado.

O desenho retrospectivo, ou modelo “*bottom-up*”, em contrapartida, questiona abertamente o pressuposto de que quem elabora as políticas deveria

exercer, ou exerce, uma influência decisiva sobre o que ocorre durante o processo de implementação. O desenho retrospectivo não parte da cúpula do processo de implementação, como propõe o desenho prospectivo, mas sim da última das etapas possíveis, do ponto em que as ações administrativas se entrecruzam com as decisões privadas (ELMORE, 1996), uma vez que considera que o processo de implementação deve envolver também negociação e construção de consenso.

Explica Elmore (1996) que a principal diferença entre desenho prospectivo e retrospectivo está que o primeiro confia principalmente nos mecanismos formais de mando e controle que centralizam a autoridade enquanto que o segundo opta por desenvolver mecanismos informais de delegação da autoridade.

O desenho retrospectivo considera a implementação um processo descentralizado e atribui aos implementadores um papel importante neste processo, visto que estes podem redefinir objetivos ou mudar a forma como a política é implementada em virtude de fatores inesperados surgidos no decorrer do processo. Nesta perspectiva, a implementação é percebida como um processo interativo de formulação, implementação e reformulação (SABATIER; MAZMANIAN, 1996 apud AGUILAR VILLANUEVA, 1996c).

Implementar, portanto, significa por em prática, executar ou assegurar a realização de uma proposta. Corresponde à “execução de atividades que permitem que ações sejam implementadas com vistas à obtenção de metas definidas no processo de formulação das políticas” (NEPP, 2000, p. 4). Em síntese, a implementação pode ser definida como as ações efetuadas por indivíduos ou por grupos públicos e privados, com a finalidade de realizar objetivos previamente definidos. Diz repeito ao cumprimento de uma decisão política básica, ao cumprimento de uma decisão proveniente da autoridade (SABATIER; MAZMANIAN, 1996; BERMAN, 1996 apud AGUILAR VILLANUEVA, 1996c).

Rein e Rabinovitz (1996) entendem por implementação, uma declaração das preferências do governo mediada por vários atores que geram um processo

caracterizado por relações de poder e negociação recíprocas e, por considerarem-na assim, concluem que estes atores devem levar em conta a existência de três imperativos potencialmente conflitantes entre si: o imperativo legal, o imperativo racional e o imperativo consensual.

O imperativo legal ressalta a importância de que os subordinados obedeçam aos regulamentos procedentes dos mandatos legislativos. A própria lei torna-se a referência de todos os atores do processo. O imperativo racional corresponde ao processo por meio do qual o executivo e sua burocracia se empenham na resolução dos problemas. Os critérios para uma solução aceitável inclui o que, do ponto de vista burocrático, é um curso de ação moralmente correto, administrativamente factível e intelectualmente defensável. O imperativo consensual assume como sua preocupação central o acordo entre as posições contrapostas sustentadas pelos principais atores: o legislativo, o executivo e a agência administrativa, junto com seus eleitorados respectivos (REIN, RABINOVITZ, 1996).

Estes três imperativos operam conjuntamente na transformação da política em prática, portanto, para compreender como se implementa a legislação, é preciso identificar de que maneira estes imperativos orientam as negociações, considerando a lógica subjacente a cada um deles, uma vez que estes imperativos operam nas etapas da implementação.

Van Meter e Van Horn (1996) postulam a existência de seis variáveis que definem os vínculos entre a política e seu desempenho. A Figura 8 sintetiza como estas variáveis interferem no processo de implementação das políticas.

Figura 8 – **O processo de elaboração das políticas: variáveis dependentes e independentes**

Variáveis dependentes e independentes	
Normas e objetivos da política	O estudo da implementação não pode ter êxito, nem fracassar se não existir alguma meta em relação a qual possa ser avaliada.
Os recursos da política	As políticas precisam incluir fundos e outros incentivos para estimular e/ou assegurar a implementação efetiva de um projeto.
A comunicação entre organizações e as atividades para obrigar a ação	A eficiência da comunicação exige que as normas e os objetivos de um programa sejam cabalmente compreendidos pelos indivíduos a quem correspondem sua relação. Daí a importância de preocupar-se com a clareza dos padrões e objetivos, a exatidão com que são comunicados e a congruência com que as diversas fontes de informação são difundidas.
As características dos órgãos responsáveis pela implementação	Este componente inclui numerosos fatores, tanto as características estruturais formais das organizações como os atributos informais de seu pessoal, por exemplo, a competência e o tamanho de pessoal de uma agência; o grau de controle hierárquico das decisões e o grau de comunicação aberta que exista em uma organização.
As condições econômicas, sociais e políticas	O impacto dos fatores econômicos, sociais e políticos na implementação das decisões políticas exercem uma profunda influência no desempenho das organizações responsáveis, portanto, é necessário compreender o quanto tais condições podem afetar a implementação.
A atitude dos responsáveis pela implementação	Há três elementos do comportamento dos responsáveis pela implementação que podem afetar sua capacidade e boa vontade de executar a política: 1) seu conhecimento da política, 2) a orientação de sua resposta à mesma e 3) a intensidade de resposta.

Fonte: Adaptado de Van Meter e Van Horn (1996).

A política, depois de implementada deve ser avaliada, pois é preciso comparar o que se pretendia com o que efetivamente se concretizou. Assim, após a fase de implementação da política, desponta a **avaliação**. Nesta última fase do ciclo político (*policy cycle*), é que se aprecia a política implementada, identificando os resultados, efeitos e impactos gerados por ela.

Escritos sobre avaliação demonstram que esta pode variar de acordo com a lógica que orienta sua concepção, ou seja, é possível avaliar *ex ante, ex post* e *in itinere*, conforme ilustra a Figura 9:

Figura 9 – **Os três momentos da implementação**

Fonte: Secchi (2013).

Resumidamente, a avaliação *ex ante* (anterior à implementação) se inicia no momento em que se define o problema, acompanhando seu processo de gestão, verificando os avanços, limitações e vantagens de se adotar determinada solução. A avaliação *ex post* (posterior à implementação) diz respeito ao processo de análise dos impactos, mensurados por meio da comparação entre o estado inicial e o estado final, a fim de verificar se a alternativa escolhida foi eficiente. A avaliação *in itinere* (no processo de implementação), ocorre como um monitoramento para fins de ajuste imediato, procurando oferecer suporte à implementação e ao o desenvolvimento da política.

> A avaliação é a fase do ciclo de políticas públicas em que o processo de implementação e o desempenho da política pública são examinados com o intuito de conhecer melhor o estado da política e o nível de redução do

> problema que gerou. É o momento chave para a produção de *feedback* sobre as fases antecedentes. (SECCHI, 2013, p. 49)

Em linhas gerais, a avaliação direcionará se o curso de ação escolhido no momento da formulação da política deve ser mantido ou re-orientado, **finalizando** o processo do *policy cycle*.

As discussões realizadas até o momento apresentaram uma primeira análise a respeito do ciclo político e, prioritariamente, do processo de implementação da política, entendida aqui como um processo em que as intenções são convertidas em ações. No capítulo 5, após a discussão metodológica da pesquisa, será realizado, de forma descritiva, o detalhamento e a análise do processo de implementação da PNEE-PEI em um município do interior paulista, Jundiaí, elegendo como foco de observação a gestão da política, considerando as dimensões de estrutura e processo.

4. A INVESTIGAÇÃO REALIZADA

> Não é suficiente analisar o texto; é preciso examinar o contexto. Não basta ler nas linhas; é necessário ler nas entrelinhas.
>
> Dermeval Saviani, 1996.

4.1. Justificativa do Tema

O transcorrer da história demonstra que as pessoas com deficiência foram durante muito tempo, vítimas de abandono e marginalização, excluídos e menosprezados pela sociedade, enfrentando diversas formas de restrição. Esta compreensão foi se transformando paulatinamente na medida em que a luta das minorias por condições igualmente justas de acesso a serviços públicos básicos de qualidade, ganhava espaço na sociedade.

Estas reivindicações sociais para construção de uma sociedade igualitária podem ser consideradas parte dos elementos fundamentais no balizamento de decisões políticas e legais para estas minorias. Na educação, os documentos internacionais propalados principalmente a partir da década de noventa, também trouxeram este ideário, influenciados por um processo gradativo de mobilização da educação para todos, contribuindo, consequentemente para o impulsionamento e fortalecimento de políticas públicas para a inclusão educacional.

Uma vez compreendida a importância desta luta por condições de igualdade, o país foi modificando pouco a pouco o cenário da educação especial por meio da implantação de políticas de educação inclusiva que impulsionassem estados e municípios a adotarem posturas que reivindicassem uma ressignificação social, cultural, pedagógica e política acerca desta modalidade de ensino.

O direito da pessoa à educação é assegurado pela Constituição Federal independentemente de gênero, etnia, idade ou classe social. No entanto, a educação

para a pessoa com deficiência não pode limitar-se apenas ao acesso à escola. É necessário discutir também as oportunidades educacionais oferecidas a esses alunos visando atingir as finalidades da educação no que se refere ao respeito à aprendizagem e à diversidade, princípio fundamental da Educação Inclusiva.

Vive-se hoje a reflexão do indivíduo com deficiência como um sujeito de direitos, o caminho percorrido ao longo de tantas décadas direciona ações no sentido de tornar a inclusão uma realidade, que possibilite às pessoas com deficiência uma melhor qualidade de vida, livre de preconceitos e estereótipos. No entanto, nas palavras de Beraldo,

> [...] somente a estratégia de inserção propriamente dita, não é suficiente para que estes processos aconteçam. É necessário todo um comprometimento com o aluno tido como deficiente mental, no que diz respeito a suas características e potencialidades; a vontade política governamental de promover a integração ou a inclusão; apoio ao professor do ensino regular; melhoria da organização estrutural e material das escolas. (BERALDO, 1999, p. 33)

A melhoria da qualidade da escola para todos envolve fatores que vão além do plano legal.

Os documentos e as discussões a respeito da Educação Especial são consistentes e bem fundamentados, mas a construção do complexo processo de inclusão educacional exige além de planejamento e organização legal, mudança. Evidentemente não se pode esperar que todos os requisitos necessários estejam completamente à disposição para que o processo de inclusão de fato, se concretize, uma vez que este é um processo contínuo e gradativo. Entretanto também não se pode ficar na inércia pedagógica acreditando que as mudanças surgirão naturalmente com o tempo, sem que um planejamento encaminhe ações promissoras, democráticas e transformadoras. Também não se pode fazer uso da bandeira da inclusão somente como uma resposta a acordos políticos ou como um modelo de educação puramente formal.

O paradoxo que existe entre aquilo que está posto em documentos e textos legais e aquilo que se apresenta nas escolas públicas de ensino regular expõe, portanto, as dificuldades existentes entre aquilo o que o Estado preceitua e aquilo que o aluno recebe como direito. Nesse sentido, o aprofundamento do estudo e pesquisa acerca do processo de Educação Inclusiva sob a perspectiva dos processos educacionais, se apresenta como uma possibilidade de superação do distanciamento entre as políticas de inclusão e as práticas de educação evidenciadas no cenário brasileiro, seja na esfera estadual, seja na municipal.

Analisar, portanto, a implementação em nível local, das ações discutidas em âmbito nacional e internacional, a fim de compreender quais consequências tais ações produzem no contexto escolar, sem dúvida conduzirá a questões bastante conflitantes, tanto no âmbito teórico, quanto no âmbito prático, já que tal análise permitirá identificar além da concepção e das bases conjunturais que estruturam a política de educação inclusiva, a compreensão das condições que propiciam ou entravam o processo de implementação da mesma.

Desta maneira, a proposição desta pesquisa justifica-se por sua relevância científica e social, uma vez que pode não somente contribuir para a ampliação deste assunto, como também para ser um objeto de reflexão do serviço de Educação Especial oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí e por outros municípios que estejam implementando a política em estudo.

4.2. Objeto de Estudo

O propósito deste trabalho é analisar criticamente a implementação da PNEE-PEI na rede municipal de ensino de Jundiaí, SP, examinando seu curso de ação, colhendo e interpretando dados observados em campo, apoiando as reflexões nas tendências encontradas na literatura internacional, nacional e local, buscando identificar – a partir de pressupostos educacionais que pautaram políticas para a Educação

Especial nestes diferentes níveis – algumas características do sistema. Nesse sentido, a pesquisa identifica e analisa a aplicação da legislação, de diretrizes e programas que direcionam os princípios e práticas, examinando as consequências desta aplicação.

4.3. Questões de Pesquisa

Pautando-se nestas reflexões, assinalam-se as seguintes questões para nortear o desenvolvimento deste trabalho: como ocorre a implementação da PNEE-PEI em Jundiaí, SP e quais as consequências da implementação desta política para a Educação Especial do município?

4.4. Objetivos Específicos

Considerando-se as questões que direcionam esta pesquisa e, a partir do objetivo geral a que este trabalho se propõe, os seguintes objetivos específicos que indicam os passos seguidos na evolução deste trabalho, foram traçados: 1) Compreender a articulação entre a PNEE-PEI e a Secretaria Municipal de Educação identificando as mudanças que se sucederam junto ao processo de implementação da política, sua viabilidade e exequibilidade; 2) Identificar e analisar a concepção de Inclusão subjacente às propostas tencionadas pela Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí e 3) Analisar os dados dos Censos Escolares para iluminar a trajetória e evolução do serviço de Educação Especial no município de Jundiaí.

4.5. Proposta Metodológica

Destarte, para que tudo o que foi proposto nesta pesquisa pudesse de fato efetivar-se, recorreu-se à utilização conjunta das metodologias de pesquisa quantitativa e qualitativa, partindo-se do pressuposto de que estes métodos de pesquisa não são diametralmente opostos, mas sim formas enriquecedoras e diferentes de abordar o conhecimento, cada qual contribuindo com as características que lhe são próprias. Conforme ressalta Jick (1983, p. 135 apud Flick, 2009, p. 43), "métodos qualitativos e quantitativos devem ser vistos como campos complementares e não rivais".

Flick (2011) citando a Creswell (2003) faz a distinção de três formas de sistematização de planejamento integrado de pesquisa qualitativa e quantitativa:

> (1) planejamento de fases, nos quais os métodos qualitativos e quantitativos são aplicados separadamente um após o outro, não importando a sequência [...] (2) A segunda forma é chamada de planejamento "dominante/menos dominante" e está comprometida principalmente com uma das abordagens, usando a outra de forma apenas marginal. (3) Os planejamentos de metodologia mista conectam ambas as abordagens em todas as fases do processo de pesquisa. (FLICK, 2011, p. 124)

Das possíveis formas de integração entre essas duas propostas metodológicas, neste trabalho se fará uso da que foi elencada em segundo lugar, utilizando-se da pesquisa quantitativa como facilitadora da pesquisa qualitativa. O emprego da pesquisa quantitativa neste trabalho visou enriquecer a compreensão de fatos e processos a partir da análise de dados traduzidos por números, tabelas, gráficos e indicadores. De acordo com Gatti (2004), os dados quantificados, contextualizados por perspectivas teóricas, podem trazer

> [...] subsídios concretos para a compreensão de fenômenos educacionais e contribuir para a produção/enfrentamento de políticas educacionais, para planejamento, administração/gestão da educação, podendo ainda orientar ações pedagógicas de cunho mais geral ou específico. (GATTI, 2004, p. 26)

A escolha pela metodologia qualitativa, a que se deu mais ênfase nesta pesquisa, deveu-se à compreensão de que esta, por suas características e forma de abordagem, possibilitaria uma visão mais ampla do fenômeno investigado, uma vez que permite um aprofundamento das dimensões do contexto histórico, econômico, cultural e social sem inviabilizar, entretanto, a análise de dados quantitativos.

Para Minayo,

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 21-22)

De acordo com Ludke e André (1986), são cinco as características básicas da pesquisa qualitativa: 1) tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; 2) os dados coletados são predominantemente descritivos; 3) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; 4) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador e 5) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

No método qualitativo, a subjetividade do pesquisador e daqueles que são objeto de estudo tornam-se parte do processo de pesquisa. Logo, a reflexividade do pesquisador constitui-se parte da interpretação, sendo a descrição um elemento fundamental da pesquisa qualitativa (FLICK, 2009).

Das formas que a pesquisa qualitativa pode assumir, a análise documental e a utilização de entrevistas semi estruturadas constituíram-se as bases metodológicas deste estudo. Conforme Laville e Dionne,

> Entre as fontes impressas, distinguem-se vários tipos de documentos, desde as *publicações de organismos* que definem orientações, enunciam políticas, expõem projetos, prestam conta de realizações, até *documentos pessoais*, diários íntimos, correspondências e outros escritos em que as pessoas contam

> suas experiências, descrevem suas emoções, expressam a concepção que têm de si mesmas. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 166, grifo dos autores)

De acordo com Scott (1990 apud Flick, 2009), quatro critérios são úteis quanto ao emprego ou não de um determinado documento em uma pesquisa: 1) autenticidade, 2) credibilidade, 3) representatividade e 4) significação. O autor sugere aos pesquisadores que, ao avaliarem a qualidade dos documentos perguntem-se: o documento é genuíno? Sua origem é inquestionável? Contém erros ou distorções? A amostra representa o universo? É claro e compreensível?[46]

Gil (2002) faz analogia entre a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica. Segundo o autor o que as diferencia é a natureza das fontes, uma vez que a pesquisa documental lida com um material que ainda não recebeu tratamento analítico, ou que ainda pode ser reelaborado de acordo com os objetivos da pesquisa. Portanto, a presente pesquisa foi conduzida em dois momentos. O primeiro (compreendido pelos capítulos 1, 2 e 3) constituído de levantamento bibliográfico, buscando compreender as contribuições teóricas de vários autores que tratam a respeito da Educação Especial ao longo da história e das políticas públicas de caráter inclusivo, bem como sua relação com o projeto neoliberal e de uma breve revisão acerca do processo de implementação de políticas. O segundo (compreendido pelos capítulos 4 e 5) composto de explanação da proposta metodológica empregada na pesquisa, de pesquisa de campo, coleta e análise de dados e entrevistas com implementadores da política municipal, planejando-se estabelecer relações entre a revisão de literatura e a interpretação dos dados observados em campo. Martins (2000, p. 28) assevera que “a análise correlacional busca a identificação de fatores em relação a outro, a partir de comparações entre os diversos estudos com a finalidade de estabelecer parâmetros de análises”.

---

[46] Os documentos selecionados para análise nesta pesquisa – as publicações oficiais do município, “Imprensa Oficial” e a publicação intitulada “A Educação Inclusiva no Município de Jundiaí: 2009 a 2012” – foram submetidos à análise destes critérios e o resultado desta análise encontra-se descrita no capítulo a seguir.

4.5.1. Participantes da Pesquisa

O projeto de pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP (Campus Campinas)[47], tendo como base a resolução 196/96 CNS/MS que dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras em pesquisa envolvendo seres humanos.

O primeiro contato para a realização da pesquisa ocorreu por meio de uma carta de anuência endereçada ao Senhor Secretário de Educação do Município de Jundiaí entregue, em mãos, para deferimento. A carta de anuência apresentada no APÊNDICE A explicita o interesse central da pesquisa como sendo o de contribuir com a produção de conhecimentos na área de Educação Especial, bem como oportunizar reflexões sobre a elaboração e implementação da política inclusionista. Após deferimento pelo Secretário de Educação, a própria pesquisadora realizou o contato telefônico com os responsáveis pelo Núcleo de Políticas Públicas para Inclusão (NPPI) com a finalidade de agendar as entrevistas.

Assim, os sujeitos selecionados para a pesquisa foram implementadores e gestores do NPPI do município, setor que corresponde ao nível de supervisão escolar, no período que compreende os anos de 2008-2013. Nestes cinco anos, três equipes gestoras estiveram à frente do NPPI, portanto, para compreender a organização temporal deste setor, os sujeitos da pesquisa serão identificados da seguinte maneira: Gestora 1 (2008-2011), Gestora 2a (2011-2012), Gestora 2b (2011-2012), Gestora 3a (2013) e Gestora 3b (2013), totalizando cinco participantes, assim descritos:

Gestora 1, formada em Magistério, graduada em Psicologia e Pedagogia, especialista em Gestão Escolar, em Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, em Educação Infantil e em Inteligência Multifocal aplicada em Gestão de Pessoas. Atua na Secretaria Municipal de Educação há 11 anos desempenhando

[47] O projeto obteve sua aprovação em 29 de setembro de 2013, sob o parecer N.º 409.698 (ANEXO A),

diferentes funções: professora, coordenadora pedagógica, coordenadora do Núcleo de Apoio à Aprendizagem (NAA) do município, supervisora do setor de Educação Especial e diretora de escola de Educação Básica. O primeiro envolvimento com a Educação Especial se deu ainda na graduação em Psicologia e depois, efetivamente em 2009 quando esteve como supervisora do setor de Educação Especial.

Gestora 2a, graduada em Psicologia e Pedagogia e Educação Especial com habilitação em Deficiência Mental, Visual e Auditiva e especialista em Reabilitação do Deficiente Visual. Atua na Secretaria Municipal de Educação há 21 anos desempenhando diferentes funções: professora, professora de Educação Especial, coordenadora pedagógica e coordenadora do NPPI. Está envolvida com Educação Especial há 25 anos.

Gestora 2b, graduada em Psicologia, especialista em Psicologia Escolar e problemas da aprendizagem e mestre em Psicologia Social e Institucional. Atua na Secretaria Municipal de Educação há dois anos como psicóloga. O primeiro contato com a Educação Especial se deu ainda na graduação quando realizou estágio em uma escola de Educação Especial, e depois em 2011 quando esteve como supervisora do NPPI.

Gestora 3a, graduada em Pedagogia com habilitação em Deficientes da Áudio Comunicação, especialista em Educação dos Excepcionais, em Gestão Escolar, em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva e estudante do curso de especialização em Saúde Mental com ênfase no espectro autista. Atua na Secretaria Municipal de Educação há sete anos, desempenhando diferentes funções: professora, professora de Atendimento Educacional Especializado e supervisora do NPPI. Está envolvida com Educação Especial há 11 anos.

Gestora 3b, graduada em Pedagogia com habilitação para Deficientes da Áudio Comunicação, especialista em Educação Especial, em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva e estudante do curso de especialização em Saúde Mental com ênfase no espectro autista. Atua na Secretaria

Municipal de Educação há sete anos, desempenhando diferentes funções: professora, professora de Atendimento Educacional Especializado e coordenadora do NPPI. Está envolvida com Educação Especial há 17 anos.

Figura 10 – **Relações dos Sujeitos da Pesquisa**

Critérios	Gestora 1	Gestora 2a	Gestora 2b	Gestora 3a	Gestora 3b
Síntese da Formação	Magistério Graduação em Psicologia e Pedagogia Especialização	Graduação em Psicologia e Pedagogia e Educação Especial Especialização	Graduação em Psicologia Especialização Mestrado	Graduação em Pedagogia Especialização	Graduação em Pedagogia Especialização
Período de Gestão	2008-2011	2011-2012	2011-2012	2013-2013	2013-2013
Cargo/ Função	Supervisora	Coordenadora	Supervisora	Supervisora	Coordenadora
Tempo de atuação na Secretaria Municipal de Educação	11 anos	21 anos	1 ano e 8 meses	7 anos	7 anos
Tempo de envolvimento (efetivo) com Educação Especial	3 anos	25 anos	2 anos	11 anos	17 anos

Fonte: Elaboração da autora.

4.5.2. Instrumento

O instrumento de análise compreende entrevistas semi estruturadas, optando pela não designação nominal, a fim de resguardar a identidade pessoal dos atores envolvidos pretendendo-se identificar as contribuições e eventuais dificuldades

encontradas na implementação da PNEE-PEI ao permitir que os participantes expusessem as contrariedades e expectativas percebidas em relação a implementação da política inclusiva do município de Jundiaí.

Optou-se pela entrevista porque esta

> [...] oferece maior amplitude do que o questionário, quanto à sua organização: esta não estando mais irremediavelmente presa a um documento entregue a cada um dos interrogados, os entrevistadores permitem-se, muitas vezes, explicitar algumas questões no curso da entrevista, reformulá-las para atender às necessidades do entrevistado. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 187-188)

A entrevista semi estruturada focaliza-se sobre determinado assunto sobre o qual prepara um roteiro com perguntas principais, que são complementadas por outras questões que emergem naturalmente no decorrer da entrevista (MANZINI, 1990/1991), ou por perguntas adicionais que visam elucidar respostas que não ficaram muito claras, direcionando melhor o tema a fim de que os objetivos sejam alcançados. Logo, a entrevista semi estruturada não é uma conversa despretensiosa e neutra.

Para Boni e Quaresma (2005, p. 75) a entrevista semi estruturada, permite uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos, devido à sua elasticidade quanto à duração e à possibilidade de interação, abertura e proximidade entre o entrevistador e o entrevistado, que além de favorecer respostas espontâneas, permite ao entrevistador tocar em assuntos mais complexos e delicados.

A multiplicidade de questões que compõem o roteiro de entrevista[48] favoreceu a compreensão de diversas facetas do fenômeno estudado ao possibilitar aos participantes da pesquisa discorrer livre e profundamente sobre os assuntos abordados. Importa ressaltar que as entrevistas transcorreram de maneira cordial e colaborativa e foram gravadas com o consentimento dos participantes. As entrevistas ocorreram no mês de julho de 2013, foram realizadas no ambiente de trabalho dos

[48] Ver APÊNDICE B

sujeitos da pesquisa e tiveram duração média de 1 hora e 45 minutos, sendo respeitado o tempo de cada respondente.

4.5.3. Organização e análise dos dados

Os dados coletados na pesquisa documental e nas entrevistas foram organizados e submetidos à análise e interpretação por meio da técnica de Análise de Conteúdo, técnica que tem Laurence Bardin como principal representante e se configura em uma prática interpretativa apegada à sistematização, ao rigor metodológico, a fim de garantir maior objetividade para a técnica de leitura de textos (MACHADO, 2012).

A análise de conteúdo, segundo Bardin, diz respeito à

> [...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis, em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a 'discursos' (conteúdo e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados até a extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito) retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de "desocultação", responde a esta atitude de voyeur de que o analista não ousa confessar-se e justifica a sua preocupação, honesta, de rigor científico. Analisar mensagens por essa dupla leitura, em que uma segunda leitura substitui a leitura 'normal' do leigo, é ser agente duplo, detetive, espião... (BARDIN, 1977, p. 9)

Dois objetivos correspondem à Análise de Conteúdo: a ultrapassagem da incerteza e o enriquecimento da leitura. Na visão de Bardin (1977), o primeiro objetivo diz respeito ao rigor, enquanto que o segundo afirma-se no olhar desconfiado, na rejeição do ingênuo, na possibilidade de ultrapassar as aparências, o nível superficial do texto. Rocha e Deusdará (2005, p. 310) explicam que a principal pretensão da Análise de Conteúdo é a "possibilidade de fornecer técnicas precisas e objetivas que

sejam suficientes para garantir a descoberta do verdadeiro significado". Martins (2006) corrobora essa afirmação ao asseverar que esta análise não trabalha somente com o texto *per se*, mas também com os detalhes do contexto.

Desta forma, a Análise de Conteúdo não se reduz à simples leitura de determinado conteúdo. Ela também procura apreender o conteúdo latente, buscando interpretar e compreender os significados velados numa tarefa de desocultação do contexto analisado. Assim, para efetivação da análise, respeitando-se as três etapas fundamentais da Análise de Conteúdo proposta por Martins (2006) e construída com base em Bardin (1977), foram seguidos os seguintes passos: a) pré-análise, b) exploração do material e c) tratamento dos resultados e interpretação.

a) Primeira etapa - Pré-análise

Esta primeira etapa da Análise de Conteúdo foi decomposta em três subetapas: leitura flutuante; constituição do *corpus* e, finalmente, preparação do material. A pré-análise teve início na elaboração do projeto de pesquisa, constituindo-se desde o levantamento do material bibliográfico, até a organização e escolha dos materiais e documentos a ser analisados, ocasião em que foi lançado mão da leitura flutuante[49], buscando-se operacionalizar e sistematizar as ideias e objetivos iniciais da pesquisa em relação ao material coletado (BARDIN, 1977).

Em seguida, realizou-se a constituição do *corpus*, delimitando o material a analisar, respondendo aos critérios de exaustividade (esgotar a totalidade do texto); representatividade (representar de forma fidedigna o universo estudado); homogeneidade (os dados devem referir-se ao mesmo tema), pertinência (os conteúdos

[49] De acordo com Minayo (2007) a leitura flutuante consiste no contato exaustivo como o material para conhecer seu conteúdo.

devem ser adequados aos objetivos do trabalho) e exclusividade (um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria). (BARDIN, 1977; MINAYO, 2007).

Finalizando esta primeira etapa, fez-se a preparação do material coletado por meio da transcrição das entrevistas gravadas[50], mapeando temas, expressões ou palavras emergentes assim como outros dados que se mostraram relevantes de acordo com os objetivos da pesquisa.

b) Segunda etapa - Exploração do material

Esta etapa corresponde à realização das decisões tomadas na etapa anterior, pré-análise. Neste momento os dados brutos foram organizados de acordo com as categorias de análise.

Em relação à definição das categorias de análise, Bardin (1977) refere-se ao emprego de dois processos opostos. No primeiro, o procedimento por "caixas", o analista tem de antemão as categorias (caixas) nas quais deverá guardar as informações. No segundo processo, o autor explica que o sistema de categorias não é fornecido, o procedimento é definido por "milhas", na qual o analista ao percorrer o *corpus*, identifica as categorias, isto é, a definição das categorias se dá durante a trajetória de análise. Neste trabalho as categorias foram operacionalizadas *a priori* com o objetivo de explorar ao máximo a riqueza das entrevistas.

Três grandes categorias compõem a estrutura deste trabalho: (I) A organização da modalidade Educação Especial pela Secretaria Municipal de Educação; que analisa os anos de 2008 a 2013; (II) As consequências positivas decorrentes do processo de implementação da PNEE-PEI e (III) Os obstáculos encontrados no processo de implementação da PNEE-PEI. Na análise destas categorias serão

[50] A transcrição das entrevistas reúne 120 páginas. Um riquíssimo material para estudo e análise.

consideradas as variáveis independentes, dependentes e intervenientes que interferem no processo de implementação da política em estudo. A figura a seguir apresenta a definição das categorias analisadas:

Figura 11 – **Definição das categorias analisadas**

Foco da pesquisa	Categorias	Aspectos a serem investigados	Referencial teórico
Análise do processo de a implementação da PNEE-PEI na rede municipal de ensino de Jundiaí, SP.	(I) A organização da modalidade Educação Especial pela Secretaria Municipal de Educação.	Analisar a estrutura e funcionamento do setor responsável pela Educação Especial, bem como a concepção de Educação Inclusiva seguida pela Secretaria Municipal de Educação.	Van Meter e Van Horn (1996); Aguilar Villanueva (1996); Mantoan (1997); Ckagnazaroff e Melo (2003); Romero (2006); Ferreira (2005); Botura e Manzoli (2006); Jundiaí (2007, 2011, 2012, 2013, 2014), Domingues et al (2010); MEC (2013); Ferreira e Ferreira (2013); Castro, Fernandes e Maron (2013).
	(II) As consequências positivas decorrentes do processo de implementação da PNEE-PEI.	Identificar o antes e o depois da política (ex-ante/ex-post).	Van Meter e Van Horn (1996), Lei N.º 9.394/96 (1996); Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001); Teixeira (2002); Ferreira e Glat (2003); Decreto N.º 6.094/07 (2007); Brasil (2007, 2010); Marcos Políticos Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2010); MEC/INEP (2010).
	(III) Os obstáculos encontrados no processo de implementação da PNEE-PEI.	Identificar os fatores obstacularizadores à implementação da política, bem como as soluções encontradas pelos gestores.	Sabatier e Mazmanian (1996); Lei N.º 10.098/00 (2000); ABNT/NBR – 9050/04 (2004); Aranha (2004b); Duran e Prado (2006); ONU (2006); Brasil (2007); Carrieri, Lima e Pimentel (2007); Manzini e Corrêa (2008); Mazzarino, Falbenbach e Rissi (2011); Decreto N.º 7.611/11 (2011); Ferreira e Ferreira (2013); MEC (2013).

Fonte: Elaborado pela autora.

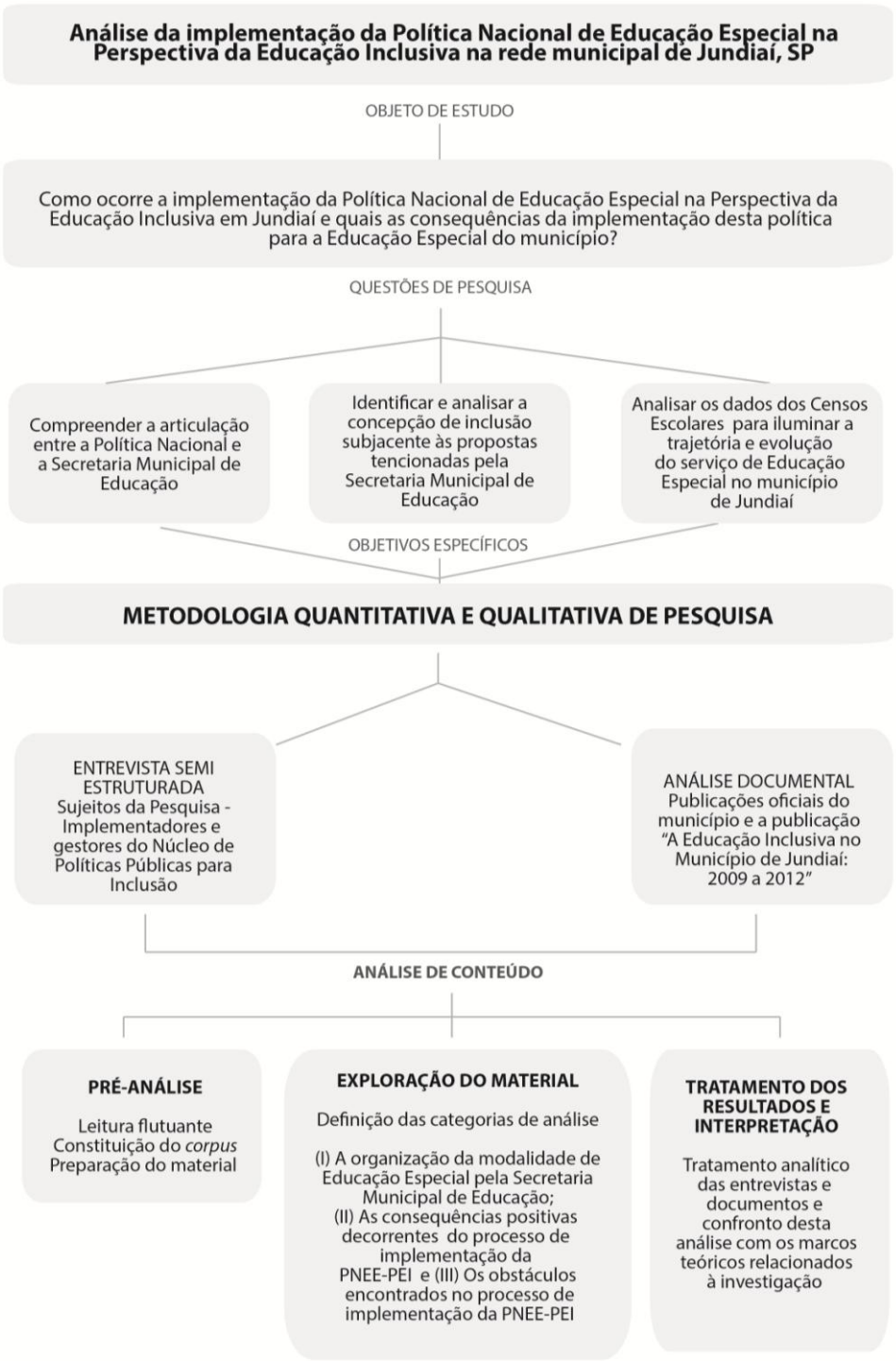
c) Terceira etapa - Tratamento dos resultados e interpretação

De acordo com Bardin (1977), nesta última fase, os resultados recebem um tratamento analítico, para que se tornem significantes e válidos. Esta etapa de interpretação inferencial constituiu-se na análise, interpretação e explicação dos conteúdos manifestos e ocultos presentes nas entrevistas e documentos, a partir do confronto com os marcos teóricos relacionados à investigação.

É nesta última etapa que se articulam os dados obtidos em campo e os referenciais teóricos da pesquisa, procurando-se responder às questões da pesquisa com base em seus objetivos. Segundo Oliveira (2010, p. 34), “a relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica é que dará sentido à interpretação”.

Os resultados da pesquisa, e sua interpretação serão apresentados ao longo da discussão no decorrer do Capítulo 5, por meio da citação direta de trechos de documentos e de entrevistas. Antes, porém, de prosseguir a esta análise, pretende-se apresentar sinteticamente o fluxo de atividades seguido na presente pesquisa:

Figura 12 – **Síntese dos procedimentos metodológicos**



Fonte: Elaboração da autora.

5. A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM JUNDIAÍ: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO (2008-2013)

> [...] a implementação de políticas inclusivas que pretendam ser efetivas e duradouras devem incidir sobre a rede de relações que se materializam através das instituições já que as práticas discriminatórias que elas produzem extrapolam, em muito, os muros e regulamentos dos territórios organizacionais que as evidenciam.
>
> Paulon; Freitas; Filho, 2005

Ao longo deste trabalho procurou-se demonstrar a amplitude de documentos internacionais e nacionais e a extensão do arcabouço político-legal que, somados à expressividade dos movimentos sociais, orientaram e alicerçaram políticas de Educação Especial no Brasil, hoje fundamentada sob a perspectiva da Educação Inclusiva.

Estes registros legais são importantes para assegurar possibilidades de mudanças e transformações sociais, entretanto seria ingênuo pensar que um instrumento legal por si só teria a capacidade de provocar alterações significativas no cenário educativo sem que antes os princípios inclusivos balizados por este instrumento encontrem aplicação em escolas e sistemas de ensino e promovam novas reflexões para que as mudanças anunciadas, de fato, sejam concretizadas.

> Esta perspectiva de que transformações em educação se dão uma vez que tenham sido instituídas na forma da lei é uma característica histórica da educação brasileira. O raciocínio é o de que uma nova educação se faria bastando criar uma condição de imposição legal aos sistemas educacionais. (FERREIRA; FERREIRA, 2013, p. 34).

Igualmente ingênuo seria acreditar que uma vez que uma política seja publicada que a mesma irá se materializar tal como foi idealizada, desconsiderando,

contudo a existência de fatores políticos, econômicos e sociais que podem gerar interferências em seu processo de implementação.

Partindo desta compreensão, o presente capítulo pretende apresentar e suscitar reflexões sobre o processo de implementação da PNEE-PEI no município de Jundiaí, por meio da análise de três categorias já apresentadas mo capítulo metodológico: (I) A organização da modalidade Educação Especial pela Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí; (II) As consequências positivas decorrentes do processo de implementação da PNEE-PEI e (III) Os obstáculos encontrados no processo de implementação da PNEE-PEI. Antes, porém, de proceder a estas análises, deseja-se realizar uma contextualização concisa sobre o município de Jundiaí.

5.1. Contextualizando o município

De acordo com Chiaradia (2009), o vocábulo Jundiaí deriva do Tupi Guarani e significa “o jundiá pequeno”. Outra definição pode ser encontrada no documento que retrata a história de Jundiaí (JUNDIAÍ, 1998) que apresenta a etimologia desta palavra como “um rio que tem muitos jundiás”. [51] Emprestando uma denominação do povo indígena, a cidade de Jundiaí é um verdadeiro encontro de povos e culturas, cidade formada por indígenas, africanos, portugueses e italianos (JUNDIAÍ, 1998).

Fundada em 1655, no decorrer dos séculos XVII, XVIII e início do século XIX, a economia de Jundiaí esteve limitada às pequenas lavouras de subsistência. A partir da segunda metade do século XIX a marcha do café, a inauguração da ferrovia Santos – Jundiaí e a chegada da urbanização promoveram um maior crescimento da cidade e impulsionaram o desenvolvimento industrial. Registra-se que no fim do século XIX, iniciaram-se as primeiras atividades industriais de Jundiaí.

[51] “Jundiá” significa bagre e "y" significa rio. Os jundiás são peixes que se assemelham aos bagres, espécie muito comum na cidade até a poluição urbana e industrial exterminar a vida do rio 300 anos mais tarde (JUNDIAÍ, 1998).

> A partir daí a cidade continuou desenvolvendo sua forte vocação para a área industrial, intensificando-se ainda mais com a construção da rodovia Anhanguera, em 1948, formando hoje um dos maiores parques industriais da América Latina. Porém, as indústrias não suprimiram a agricultura[52] e principalmente a fruticultura (JUNDIAÍ, 2014a).

A cidade do interior do Estado de São Paulo que possui uma área de 431,173 km^2 e uma população estimada em 393.920 habitantes[53] (IBGE, 2014) está situada estrategicamente entre os dois maiores mercados consumidores paulistas: Campinas e a grande São Paulo. Sendo detentora de uma das melhores malhas viárias de transporte do Estado, englobando ferrovias, aeroportos e rodovias[54], Jundiaí é considerada um destaque na área de logística.

Uma pesquisa da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), com dados referentes ao ano de 2013 aponta que no *ranking* de cidades com mais qualidade de vida, Jundiaí está em 4.º lugar no Estado, com um IDH de 0,822[55] (FIESP, 2014), pontuação que leva o município a ocupar o 11.º lugar ao considerar o *ranking* do Brasil. Esse indicador aponta que a cidade tem investimentos canalizados na área social, na infraestrutura, na educação[56] e distribuição de renda.

---

[52] Jundiaí possui forte vocação agrícola, despontando no cenário nacional com a produção de uvas de mesa, especialmente a Niágara rosada.

[53] População estimada em 2013 segundo dados do Censo de 2010.

[54] O município é cortado pelo sistema Anhanguera e Bandeirantes, pela rodovia Constâncio Cintra, que dá acesso às rodovias Dom Pedro II, Via Dutra, Fernão Dias e ao Circuito das Águas e pela rodovia Dom Gabriel Paulino Bueno Couto, que dá acesso à rodovia Castelo Branco. A cidade também conta com duas das principais ferrovias do Estado de São Paulo e do país – a ferrovia MRS Logística, que liga Jundiaí aos Portos de Santos e Rio de Janeiro, e a ferrovia ALL – América Latina Logística, que une a cidade a todo interior do Estado de São Paulo, Mato Grosso, Goiás e Sul do país, ligando, ainda, com o MERCOSUL. Jundiaí ainda está próxima aos principais aeroportos do estado: Aeroporto Estadual de Jundiaí, recentemente ampliado, com vocação para aviação executiva e manutenção de aeronaves; Viracopos (Campinas); Congonhas (São Paulo) e Cumbica (Guarulhos). (LOGWEB, 2008).

[55] Indicadores: renda (0,834), longevidade (0,866) e educação (0,768).

[56] Em 2011, as séries iniciais da rede municipal de ensino de Jundiaí alcançou nota 6,3 no IDEB. Já as séries finais obtiveram nota 4,3 (JUNDIAÍ, 2012a).

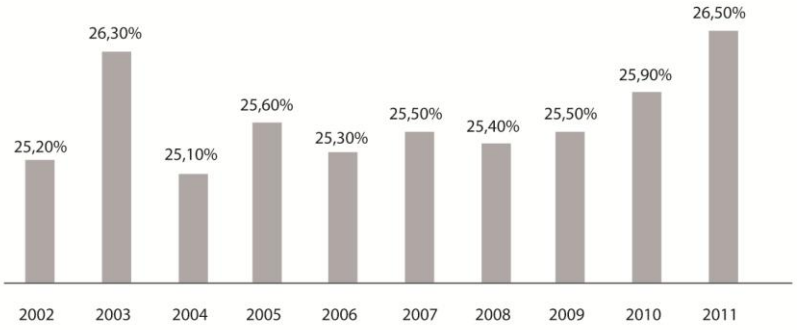
De acordo com os dados divulgados pelo IBGE em 2010, Jundiaí está entre as 25 maiores economias do país (IBGE 2014). A pesquisa que revela o Produto Interno Bruto (PIB) dos municípios coloca Jundiaí na 23.ª posição entre os maiores PIBs do Brasil. Se comparado a outros municípios de São Paulo, Jundiaí ocupa a 9.ª colocação entre os maiores PIBs do Estado, o total de riquezas produzidas na cidade totalizam R$ 20,1 bilhões. Esta colocação de destaque demonstra a força e a solidez da economia e da geração de empregos e renda em Jundiaí.

Em Jundiaí, a educação é a função que absorve a segunda maior parcela da despesa consolidada do município, 22,4% do total, ficando atrás somente dos gastos efetuados na saúde (JUNDIAÍ, 2012a). Os gastos com educação, segundo expõe os dados da Secretaria de Finanças de Jundiaí, são realizados em sua maioria, pela Secretaria Municipal de Educação e Esportes, e, em menor parte, por alguns órgãos da administração indireta[57]. O município de Jundiaí sempre manteve a aplicação de suas receitas de impostos e transferências constitucionais e legais acima do mínimo determinado pela União[58], conforme pode ser observado na Figura 13, a seguir:

[57] Administração indireta – formada por entidades, autarquias, fundações e empresas públicas como a Faculdade de Medicina de Jundiaí (FMJ), a Escola Superior de Educação Física (ESEF) e a Fundação Televisão Educativa de Jundiaí (TVE) (JUNDIAÍ, 2012a).

[58] 25% conforme prevê o artigo 212 da Constituição Federal.

Figura 13 – **Despesa com educação em relação à receita de impostos e transferências**



Fonte: Sistema de Informações de Orçamento Público da Educação (SIOPE) e Secretaria de Finanças; JUNDIAÍ (2012a).

Tendo sido organizada em 1996[59], a rede municipal de ensino básico de Jundiaí dispõe de 120 unidades escolares. Nelas estão distribuídos 36.071 alunos em quatro modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA) (JUNDIAÍ, 2012a). No final do ano de 2012, a rede municipal de ensino de Jundiaí registrava 3.621 servidores, destes, 1.918 professores (JUNDIAÍ, 2012a).

Conforme indica o Censo da Educação Básica de 2012, 378 alunos com deficiência, altas habilidades e superdotação incluídos no Ensino Regular encontram-se matriculados na esfera municipal. Para lidar com este quantitativo, a Secretaria Municipal de Educação e Esportes – SMEE conta atualmente com o Núcleo de Políticas Públicas para Inclusão – NPPI, cuja constituição e atuação serão tratadas a partir de

[59] Em 1996, com a criação da Lei Complementar N.º 179 de 05 de março de 1996, Jundiaí a exemplo de Santos, tornou-se pioneira no processo de municipalização do ensino. Um estudo realizado por Pavan (1998) apontou que das 23.794 matrículas detidas pelo sistema estadual em 1995, 12.425 passaram a compor o quadro municipal no ano seguinte, um salto de 52%.

agora, quando se iniciará a discussão da pesquisa a partir do tratamento analítico das categorias de análise (MEC/INEP, 2013).

5.2. Primeira Categoria: A organização da modalidade Educação Especial pela Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí

O período que compreende os anos de 2008-2013 foi propositadamente selecionado para a análise desta pesquisa por duas razões: primeiro porque como já se sabe, a publicação da PNEE-PEI data de 2008; segundo porque, antes deste período pouco se tinha em termos de documentação a respeito desta modalidade no município de Jundiaí.

Para compreender a organização da modalidade Educação Especial pela Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí no período anteriormente mencionado convém analisá-lo de maneira segmentada, considerando três fases no desenvolvimento desta organização: diagnóstico e tomada de decisão (2008-2011), estruturação (2011-2012) e adequação (2013-2013). Tais fases foram identificadas após análise das entrevistas com os sujeitos de pesquisa e serão discutidas a seguir, levando em consideração as seguintes subcategorias: 1) Perfil institucional, 2) Dimensão histórica da existência do Núcleo de Políticas Públicas para Inclusão – NPPI, 3) Estrutura e Funcionamento do NPPI e 4) Atuação/Agenda.

A título de esclarecimento, antes de realizar a discussão destas três fases, importa destacar os prefeitos que administraram o município de Jundiaí no período analisado na presente pesquisa, bem como os secretários que geriram a Secretaria de Educação e Esportes (SMEE) do município, o que pode ser observado na Figura 14. Também convém se fazer conhecer dois modelos que demonstram a estrutura organizacional da secretaria de educação, o primeiro corresponde aos anos de 2008-2012 e o segundo compreende a gestão 2013-2016 (Figura 15).

Figura 14 **– Prefeitos e Secretários de Educação e Esportes de Jundiaí**

Período	Prefeito	Partido	Secretário de Educação
2005-2008	Ary Fossen	PSDB	José Antônio Galego
2009-2012	Miguel Haddad	PSDB	Francisco Carbonari
2013-2016	Pedro Bigardi	PC do B	Durval Orlato[60]

Fonte: Jundiaí (2014b).

Figura 15 – **Estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação**

a) Estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação (2008-2012) b) Estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação (2013-2016)

Fonte: Jundiaí (2012, 2013).

[60] Durval Orlato (PT) além de Secretário de Educação é também vice-prefeito do município de Jundiaí.

5.2.1. Diagnóstico e Tomada de Decisão (2008-2011)

Esta primeira fase denominada "diagnóstico e tomada de decisão" corresponde ao momento em que a Gestora 1 esteve à frente do trabalho voltado à Educação Especial do município. Conforme já fora dito, pouco se pode dizer a respeito dessa modalidade de ensino em Jundiaí no período que antecedeu o ano de 2008. A própria gestora relata a dificuldade encontrada por ela ao assumir a responsabilidade que lhe foi incumbida pela ausência de documentos e históricos, que norteassem minimamente suas futuras ações:

> *[...] não tinha nenhuma documentação, então foi uma dificuldade para mim muito grande também, traçar um plano de governo como eles me pediam, sem ter histórico, o único histórico que eu tinha era as pastas dos convênios, só que assim, o convênio é um contrato jurídico, então ele diz pouco do que é pedagógico, do que é educacional...* (GESTORA 1, 2013)

Toda atividade institucional requer a produção de documentos e registros para constituição de um histórico. Este é um fator de grande importância porque oferece condições de entendimento das estruturas sociais, políticas e ideológicas de determinada organização. São fundamentais não somente em uma pesquisa acadêmica como a que aqui se desenvolve, mas, sobretudo porque nesse caso trata-se também de registros para compreensão de uma estrutura institucional. A ausência de um documento para análise, de um histórico para orientação foi o que levou a Gestora 1 declarar: "*foi como [...] se começasse realmente do zero*" (GESTORA 1, 2013).

Quando indagada sobre o período que antecedeu a sua gestão, destacou a Gestora 1 que antes de 2008 as questões que envolviam a Educação Especial eram tratados pela Diretoria Técnico Financeira (DTF) da Secretaria Municipal de Educação, que emitia o pagamento para as instituições especializadas. A pessoa responsável por este acompanhamento na época era uma servidora de cargo comissionado com formação em Fisioterapia, designada exclusivamente ao gerenciamento dos convênios firmados com as diversas entidades do município. Destaca a Gestora 1 que o trabalho

desta profissional limitava-se a uma coordenação interna, burocrática, de estabelecimento e acompanhamento de convênios e que não havia contato direto com as escolas municipais.

Em Jundiaí são cinco as instituições dedicadas ao atendimento especializado, cuja Secretaria Municipal de Educação mantinha (e ainda mantém) convênio: a Associação de Educação Terapêutica para Portadores de Lesões Neurológicas (AMARATI) – entidade filantrópica que atende indivíduos com deficiências causadas por lesões neurológicas, como paralisia cerebral, síndromes genéticas, distrofias musculares, mielomeningoceles e lesões medulares –, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) – voltada para o atendimento de pessoas com deficiência mental e autismo –, o Centro de Atendimento à Síndrome de Down Bem-Te-Vi, a Associação Terapêutica de Estimulação Auditiva e Linguagem (ATEAL) – para atendimento de pessoas com deficiência auditiva –, e o Instituto Jundiaiense Luiz Braille – para atendimento de indivíduos com deficiência visual.

A autorização para realização dos convênios com as entidades assistenciais acima especificadas é dada pela Lei Municipal N.º 6.859 de 19 de julho de 2007. Tais convênios especificados nesta lei tinham duração prevista de 12 meses[61], sendo considerado automaticamente prorrogado nas mesmas condições e até o limite de 60 meses, caso não fosse denunciado por qualquer das partes com 30 dias de antecedência.

A Prefeitura Municipal de Jundiaí (PMJ) aplicou no decorrer de um ano – de 15/06/2007 a 15/06/2008 – um montante de R$ 835.632,48 (oitocentos e trinta e cinco mil, seiscentos e trinta e dois reais e quarenta e oito centavos) em convênios com diferentes entidades do município para oferecimento de atendimento pedagógico aos portadores de deficiência e/ou usuários encaminhados pela rede municipal de ensino[62] (JUNDIAÍ, 2007). A Tabela 4 apresenta este valor discriminado por instituição.

[61] A partir de 15 de junho de 2007.

[62] Esta é a definição presente no relatório de convênios da PMJ.

Tabela 4 – **Convênios assinados com as entidades**

Instituição	Número de atendimentos	Valor por atendimento	Valor Mensal
AMARATI	75	R$150,00	R$ 11.250,00
APAE	156	R$242,97	R$ 37.898,64
ATEAL	1088[63]	R$14,00	R$15.232,00
Bem-Te-Vi	160	R$12,00	R$ 1.920,00
Instituto Luiz Braille	36	R$92,65	R$ 3.335,40
Investimento Mensal			R$ 69.636,04
Investimento Anual			R$ 835.632, 48

Fonte: Jundiaí (2007).

Adverte-se que este trabalho não tem a pretensão de adentrar numa análise detalhada dos convênios celebrados entre a PMJ e as instituições acima referenciadas[64]. A apresentação da Tabela 4 se propõe somente a ilustrar o que já se discutiu nos capítulos anteriores quanto à estreita relação existente entre as instituições privadas sem fins lucrativos e o poder público. A aplicação do dinheiro público e o amparo financeiro oferecido ao setor privado não somente representa uma proteção do Estado para esse segmento, como também cria um vínculo nocivo, uma vez que a subvenção financeira concedida às instituições para a manutenção dos seus serviços, desresponsabiliza o poder público no oferecimento da educação especial na rede

[63] Chama a atenção o representativo número de alunos atendidos pela instituição ATEAL. Acredita-se que a este quantitativo somam-se os alunos com distúrbios de comunicação, atraso de linguagem, gagueira ou trocas articulatórias, por exemplo.

[64] O leitor interessado em visualizar os convênios celebrados entre a PMJ e as entidades assistenciais, pode consultar o APÊNDICE C desta pesquisa que apresenta em ordem cronológica os extratos de convênio, termos de aditamento e termos aditivos aos convênios assinados entre os anos de 2008 e 2013.

regular e mantém o provimento desta modalidade de ensino predominantemente em escolas especializadas.

No entender de Romero (2006):

> Reforça-se com isso não só a histórica dualidade do caráter da educação especial, permanecendo assim o paralelismo nas suas formas de oferta, como também o fato de o poder público, ao reconhecer o papel dessas instituições, atribuir a estas um perfil público, incorporando-as nas políticas públicas para a educação e, conforme destacado, concedendo o apoio e subsídios financeiros para o desempenho de suas ações (ROMERO, 2006, p.180).

Não diferente do que fora apresentado por Romero (2006), em Jundiaí, a manutenção dos espaços privados pelo poder público era uma forma da SMEE valer-se das iniciativas privadas para a condução de responsabilidades que lhe cabiam. Assim, enquanto as instituições se encarregavam do atendimento pedagógico, a PMJ empreendia seus esforços para conferir o sustento dessas instituições.

Tal configuração desfavorável, de investimento em subsidiaridade financeira e transferência de responsabilidades ao setor privado, começou a tomar outra direção quando em 2007, o então prefeito de Jundiaí, Ary Fossen, realizou a adesão do município ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, um programa do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)[65]. A partir da adesão deste plano o município teve de elaborar seu Plano de Ações Articuladas[66] (PAR), que dentre outras metas, elencou como um de seus objetivos a introdução de políticas públicas na área de Educação Especial (GESTORA 1).

A necessidade de se introduzir políticas públicas nesta área foi também imposta com a publicação da PNEE-PEI, em 2008, que traçou objetivos para os sistemas de ensino no sentido de promover respostas às necessidades educacionais

[65] Instituído pelo Decreto N.º 6.094 de 24 de abril de 2007.

[66] Adesão do PAR em Jundiaí celebrado sob o Termo de Cooperação Técnica N.º 15899 de 16 de maio de 2008, em conformidade com as peças constantes no Processo N.º 23400.000303/2008-81, nos termos do Decreto N.º 6.094 de 24 de abril de 2007 (MEC, 2013c).

especiais dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Estes dois fatores – a adesão do PAR e a promulgação da PNEE-PEI – foram determinantes para o desenvolvimento de uma mobilização da SMEE em favor do estabelecimento uma política local de Educação Especial. Ambos os fatores foram provocativos ao mexer com uma estrutura até então adormecida do município.

> *[...] com a publicação da política a gente percebeu que estava inadequado, que o município tinha por obrigação uma vez de ter até assinado até o termo de compromisso, implantar e chamar essa responsabilidade para si [...] E daí que a gente começou todo o estudo da implantação das salas de recursos né, de oferecer o atendimento educacional especializado nas nossas escolas.* (GESTORA 1, 2013)

Assim, efetivamente em 2008, ao assumir este compromisso com a adoção de políticas públicas para a Educação Especial e, também pela publicação da PNEE-PEI, a SMEE cria um novo setor denominado "Educação Inclusiva" [67], que possuía dois direcionamentos: um voltado às dificuldades de aprendizagem, cujo atendimento já acontecia no Núcleo de Apoio à Aprendizagem (NAA) do município – um programa criado para atender alunos com dificuldades de aprendizagem, não associadas a algum tipo de deficiência[68] – e outro completamente voltado para a Educação Especial, direcionando o foco de todo trabalho para o público alvo da PNEE-PEI.

O NAA funcionava (e ainda funciona) num prédio municipal, atendendo a crianças e adolescentes da rede municipal. De 2007 a 2012, todos os profissionais que atuavam neste núcleo eram prestadores de serviços contratados pela APAE de Jundiaí, com a qual a Secretaria de Educação mantinha convênio. Em 2013, com a mudança na

[67] Que depois passaria a denominar-se Núcleo de Políticas Públicas para Inclusão, NPPI.

[68] O NAA recebe encaminhamento de alunos de 4 a 14 anos que após avaliação diagnóstica, passam a frequentar o espaço em horário contrário ao da escola recebendo atendimento com equipe multidisciplinar, nas áreas de Serviço Social, Psicologia, Psicopedagogia, Fonoaudiologia e Neurologia (JUNDIAÍ, 2013a).

gestão municipal, outra empresa passou a fazer o atendimento de alunos com dificuldades e transtornos de aprendizagem no NAA[69].

> O serviço [...] é resultado de uma avaliação prévia da Secretaria, que identificou a necessidade de atuar sobre as principais dificuldades educativas especiais dos alunos encontradas no dia a dia em sala de aula, como por exemplo: dislexia, alterações de comunicação e hiperatividade (JUNDIAÍ, 2013a).

Antes da criação do NAA, os alunos com dificuldades de aprendizagem matriculados na rede municipal de ensino eram atendidos no Centro de Reabilitação Jundiaí (CRJ), cujo convênio já havia sido firmado em gestões anteriores a esta que se analisa. A constituição do NAA[70] foi fundamental para o desenvolvimento da Educação Especial de Jundiaí, pois foi este serviço que ofereceu a primeira reflexão para o desdobramento de um trabalho inteiramente voltado aos alunos com deficiência no município. Assinala a Gestora 1 que ao se instaurar um serviço voltado para as dificuldades de aprendizagem, percebeu-se que no campo das deficiências

> *[...] ainda tinha muito a ser conquistado. Então começou como um serviço voltado à aprendizagem, aí depois que a gente foi aprimorando e dando essa ênfase para a questão da política pública na Educação Especial com atendimento às deficiências* (GESTORA 1, 2013).

Quando relata que o município deveria "*chamar a responsabilidade para si*", como fora visto na página anterior, a Gestora 1 está se referindo aos muitos anos em que a Educação Especial de Jundiaí fora deixada sob o encargo de instituições especializadas, uma situação que, segundo a gestora, era cômoda para a Secretaria. Segundo a mesma gestora ao assumir a postura de distanciamento destas questões, era como se a Secretaria dissesse: *"a gente já paga [...] eles cuidam do resto..."* (GESTORA 1, 2013).

[69] Vide página 181.

[70] Serviço que, posteriormente ficou sob a coordenação da Gestora 1.

Importa ressaltar, entretanto, que esta não é uma postura exclusiva do município de Jundiaí. Um estudo realizado por Botura e Manzoli (2006) quando resgataram a história da Educação Especial na cidade de Ribeirão Preto apontou que a ausência de políticas públicas que garantissem o atendimento escolar às crianças com deficiência, impeliu famílias a buscarem outros meios de acesso à educação de seus filhos. As instituições, por conseguinte, apresentavam-se historicamente como a única alternativa de atendimento especializado, destinado aos alunos não elegíveis à educação do ensino público.

Ferreira e Ferreira (2013) apresentam um indicativo histórico interessante a respeito da participação pouco expressiva das matrículas em educação especial no ensino regular:

> [...] em publicação do MEC sobre a situação da educação básica no Brasil (BRASIL, 1999), na qual são analisados os gastos públicos em educação no orçamento de 1996, as despesas com a área de educação especial no cômputo geral da educação corresponderam a 0,37% na esfera federal, 0,50% nos estados e 1,10% nos municípios. Estudo anterior do próprio MEC, de 1995, mostrava como se poderia tornar mais barato para a educação pública apoiar financeiramente as instituições filantrópicas do que incorporar os alunos considerados especiais em suas próprias redes. O repasse de pessoal e verbas do poder público para as instituições produzia um custo/aluno inferior àquele do aluno matriculado no ensino regular, o que o estudo denominava "terceirização vantajosa"[71] (FERREIRA, FERREIRA, 2013, p. 28).

Pelo menos duas implicações negativas para a Administração Municipal podem ser identificadas em relação à educação especial de Jundiaí, pelo fato de esta ter se eximido de sua responsabilidade. A primeira delas diz respeito à alocação de recursos ao setor privado conforme expôs a Tabela 4, cujo orçamento destinado às entidades, poderia ser investido num programa ou projeto de inclusão no ensino regular. Como isto não acontecia, a SMEE não tinha efetivo conhecimento da demanda

[71] Nova análise do Banco Mundial destacada no Relatório Mundial sobre a Deficiência indica, porém uma direção contrária. De acordo com o relatório, é mais barato manter a matrícula na escola regular do que nas instituições: "estabelecer e manter escolas para educar todas as crianças juntas é mais barato do que criar um sistema complexo de diferentes tipos de escolas especializadas para diferentes grupos de crianças" (SÃO PAULO [ESTADO], 2011, p. 218).

de alunos com deficiência no município que poderiam perfeitamente estar matriculados em classes comuns. E a segunda refere-se ao descrédito das escolas municipais no recebimento de alunos com deficiência. Estas implicações são discutidas na sequência.

1) Em 2008, o levantamento comparativo entre o número de alunos com diferentes tipos de deficiência matriculados na classe regular de ensino e o número de alunos atendidos nas diversas entidades do município – levantamento realizado pela Gestora 1 logo no início de sua administração para descrever o panorama da Educação Especial do município e delinear o plano de governo solicitado pela Secretaria de Educação – constatou que muitos alunos que poderiam estar matriculados na escola regular, eram atendidos exclusivamente nas instituições. Assim a gestora descreve o resultado deste levantamento: *"[...] E aí veio a surpresa, que o número não bateu, porque, porque tinha muitos alunos que podiam estar na escola regular, mas que a entidade segurava só para ela, na tentativa, inclusive, de ganhar um recurso a mais da prefeitura*". (GESTORA 1, 2013).

Destaca a Gestora 1 que a descoberta desta demanda contribuiu para que posteriormente, os alunos que estavam nas entidades fossem matriculados nas escolas municipais, ocasionando o que a gestora chamou de "*boom*", para designar o movimento de saída de parte dos alunos das entidades para inserção no ensino regular. Isso também porque se tornou uma cláusula do contrato com as instituições: "*não se pagaria por nenhum aluno que não fosse aluno da rede. [...] Então aí acabou é, realmente minando essa questão, todos os alunos que estavam na entidade no atendimento especializado no contraturno, eles também frequentavam a classe regular.*" (GESTORA 1). Assim, a matrícula da rede regular de ensino passou a ser requisito para o repasse de verbas às instituições.

2) Na compreensão da Gestora 1 o descrédito em que caíram as escolas municipais devia-se à falta de orientação, por parte das entidades às famílias, de que era perfeitamente possível à criança matricular-se na classe comum do ensino regular e permanecer na instituição para um atendimento especializado voltado às suas particularidades, como atendimento complementar.

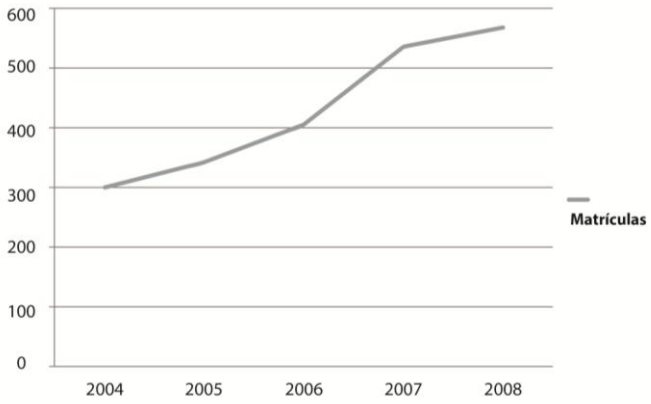
> *E aí não era feito esse trabalho assim, de orientação e até de convencimento também por parte das famílias, entendeu? Tipo assim, da entidade orientar, é possível seu filho estar aqui num atendimento especializado, mas é possível ele estar na classe regular. Então para a entidade não era interessante fazer isso, então passava-se para as famílias uma imagem que a escola regular, quer dizer que, a classe regular e a escola pública não era boa para fazer a inclusão, só que hoje a gente sabe que é uma referência* (GESTORA 1, 2013).

Para a Gestora 1 era necessária uma mudança de visão que transpusesse o mero assistencialismo. De acordo com a mesma, para muitas pessoas "*só o fato de ter um convênio, poder deixar a criança é... sobre, num modelo, de atendimento, já era suficiente, porque olha, está sendo atendido!*" (GESTORA 1, 2013). No entendimento da Gestora 1, mais do que oferecer um atendimento terapêutico era necessário prezar pela questão sócio educativa e mostrar que é possível uma pessoa com deficiência estar na escola regular.

> *Então isso também foi assim, um outro nó que a gente estava o tempo todo tentando desatar. Era isso que eu passava em todas as escolas, que tinha que tirar essa questão do assistencialismo e introduzir uma perspectiva de educação, de compromisso social* (GESTORA 1, 2013).

A Figura 16 apresenta o número de matrículas de alunos com deficiência, altas habilidades e superdotação incluídos no ensino regular da rede municipal de Jundiaí e demonstra que este aumento no percentual de matrículas na educação inclusiva não se deu somente no ano indicado pela Gestora 1, mas que vem se ampliando gradativamente desde 2004, conforme pode ser visto no gráfico abaixo:

Figura 16 – **Matrículas de alunos com deficiência, altas habilidades e superdotação incluídos no Ensino Regular**



Fonte: Adaptado de MEC/SIMEC (2013).

Ainda em relação ao desconhecimento de sua real demanda, importa destacar que as instituições especializadas de Jundiaí são instituições de referência das cidades circunvizinhas, e que, por esta razão, atendem não somente os residentes em Jundiaí, como também muitas crianças e adolescentes de diferentes municípios da região. Tais instituições possuíam duas frentes de atuação: o atendimento terapêutico e acompanhamento pedagógico. No Instituto Jundiaiense Luiz Braille, por exemplo, enquanto o pagamento pelo atendimento terapêutico ficava por conta da Secretaria de Saúde[72], a contratação de profissionais e o atendimento no âmbito pedagógico ficavam sob a responsabilidade da Secretaria de Educação que cedia seus professores para o trabalho nas instituições.

Toda essa contextualização pretende mostrar que, ao realizar-se o levantamento do número de alunos com deficiência que cada instituição atendia, percebeu-se que a Secretaria de Educação efetuava o pagamento pelo atendimento

[72] O convênio celebrado com o Instituto Luiz Braille, cujo termo aditivo pode ser encontrado na Edição N.º 3076 da Imprensa Oficial de 19 de junho de 2007, página 2, indica um valor estimativo de até R$ 1.539.382,32 (um milhão, quinhentos e trinta e nove mil, trezentos e oitenta e dois reais e trinta e dois centavos), para atendimento à saúde.

pedagógico não apenas dos alunos de Jundiaí, mas também dos alunos oriundos de outros municípios. Em 2008, por exemplo, o professor lotado no Instituto Luiz Braille, atendia 44 alunos, destes apenas 10 eram residentes em Jundiaí (GESTORA 2a, 2013). Constatou-se então que manter os professores nas instituições era demasiado dispendioso, uma vez que estes não serviam apenas aos alunos jundiaienses e então se iniciou o processo de retirada destes professores das entidades, processo dificultoso conforme relata a Gestora 1:

> *Foi difícil. Porque quando eu tomei conhecimento da proporção que era o PAR, depois li toda política nacional, e aí fiz o planejamento das ações, daí eu fiz um diagnóstico das entidades então eu passei praticamente... foram seis meses fazendo visitas regulares às entidades, e conhecendo o espaço delas. E aí fui verificando várias coisas que não, que eram inadequadas para o convênio e uma delas era exatamente essa questão que desde sempre a prefeitura fornecia professores, para atuar em entidades, aí a entidade assim, além de receber o valor de convênio ainda tinha o profissional que era do município [...]. Então aí a gente teve que fazer toda adequação e passar a responsabilidade das entidades, daí contratarem e gerenciarem os seus próprios funcionários e os nossos professores retornariam para a rede* (GESTORA 1, 2013).

E assim, a partir daí começou-se a estruturar a delimitação de papeis entre as duas esferas, as escolas municipais e instituições: as primeiras cuidariam do âmbito pedagógico enquanto que as segundas ficariam a cargo das questões terapêuticas[73]. O setor "Educação Inclusiva" era o intermediador, o elo entre uma esfera e outra.

Logo que foi criado, o setor "Educação Inclusiva" era composto unicamente pela Gestora 1 e era subordinado à Diretoria de Educação Básica[74]. Quanto ao direcionamento do trabalho, a gestora destaca que esta diretoria às vezes priorizava "*mais as questões voltadas para as dificuldades de aprendizagem, por causa dos índices de alfabetização [...] e aí as outras questões vinculadas à deficiência acabavam ficando*" (GESTORA 1, 2013), por esta razão assuntos de extrema importância eram

[73] Destaca-se que a divisão entre pedagógico e terapêutico, não impedia às instituições atuar sob o âmbito pedagógico, porém, a contratação e pagamento do profissional para atuar nesse âmbito ficariam ao encargo das instituições.

[74] Por Diretoria de Educação Básica consideram-se as Diretorias de Ensino Fundamental e Educação Infantil.

tratados diretamente com o Secretário de Educação. Pela dimensão que o trabalho se desenvolvia, em alguns momentos a gestora possuía contato direto com o Secretário de Educação, contato que era de fundamental importância uma vez que desburocratizava o tratamento de alguns assuntos, agilizando questões emergenciais.

Entretanto, administrar sozinha um sistema constituído por 110 escolas (quantidade de unidades escolares na época em que a gestora administrava o setor) era tarefa difícil e segundo relatou a própria gestora, era também um desafio muito grande (GESTORA 1, 2013), portanto, a articulação intersetorial tornava-se um imperativo[75].

Definida como "a articulação de saberes e experiências que propiciam ao planejamento, realização e avaliação de políticas, programas e projetos condições para alcançar resultados sinérgicos em situações complexas" (CASTRO, FERNANDES, MARON, 2013, p. 5), a intersetorialidade busca mais que unir diversos setores, ela procura desenvolver uma nova dinâmica para o aparato governamental ao considerar as características e necessidades da população.

Para a implementação de uma política, é essencial contar com o apoio administrativo, técnico, financeiro e político de outros setores, de outras secretarias. Em Jundiaí, assim que o trabalho começou a estruturar-se, buscou-se estabelecer parcerias com a Secretaria Municipal de Saúde:

> *Eu fiz parcerias com a Secretaria de Saúde, porque daí alguns profissionais de lá ajudavam nessa questão até mesmo com as entidades porque a Saúde pagava uma parte dos atendimentos. Então o que, por exemplo, era pedagógico educacional, a Secretaria de Educação que tinha que pagar, mas o que era voltado para as questões de saúde como, por exemplo, alguma fono, até uma avaliação do médico, aí era a Saúde que pagava* (GESTORA 1, 2013).

[75] Vale lembrar que a articulação intersetorial é também um dos objetivos elencados pela PNEE-PEI.

A articulação entre as secretarias de Educação e Saúde facilitou a formação de vínculos com as instituições especializadas, no entanto, ainda não se pode dizer que a articulação entre as duas secretarias ocorreu na sua plenitude. Segundo relatou a Gestora 1, embora tenham havido reuniões entre os secretários para definição de algumas prioridades, as relações estabelecidas entre Saúde e Educação ainda estavam "*muito longe do que de fato era um trabalho intersetorial*" (GESTORA 1, 2013), isso porque um assunto considerado prioritário para um setor, para outro pode não sê-lo.

Uma política implementada em redes intersetoriais, para que de fato seja eficaz e consiga atender aos objetivos propostos, de acordo com Ckagnazaroff e Melo (2003), exige esforço por parte dos atores envolvidos. A existência de articulação e sinergia entre estes, dependerá do grau de consenso construído por cada um, em torno dos objetivos estabelecidos pela política. Conforme assinalam Van Meter e Van Horn (1996), o processo de implementação de uma política varia de acordo com o este grau de conflito ou consenso em torno de seus objetivos e metas:

> [...] há três elementos do comportamento dos encarregados pela implementação que podem afetar sua capacidade e boa vontade para executar a política: seu conhecimento (compreensão, discernimento) da política, a orientação de sua resposta à mesma (aceitação, neutralidade, recusa) e a intensidade de sua resposta (VAN METER; VAN HORN, 1996, p. 128).

Caberia um intenso estudo sobre tais elementos, principalmente no que se refere à orientação da resposta dos implementadores à política e à intensidade desta resposta. A citação que se tomou por referência neste ensaio expõe que "a implementação de políticas inclusivas que pretendam ser efetivas e duradouras deve incidir sobre a rede de relações que se materializam através das instituições [...]", logo, a política quer se instaurar dentro desta rede de relações no trabalho educativo, provocando transformações. Para tanto, é necessário que os profissionais envolvidos tomem para si a tarefa de pensar a educação inclusiva de forma reflexiva e coletiva. Porém, pensar coletivamente não é uma tarefa fácil; as decisões coletivas precisam ser explicadas e persuasivas de forma a parecer convincente para os demais atores a fim

de despertar o consenso ou derrotar opiniões contrárias (AGUILAR VILLANUEVA, 1996).

Para fortalecer o trabalho que se iniciava e viabilizar a implantação de uma política de educação inclusiva na rede municipal de ensino, em todas as suas modalidades de ensino, no segundo semestre de 2009, a Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí contatou o Instituto Paradigma, uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), que somente em 2010, após aprovação do contrato[76] iniciou um trabalho de assessoria à gestão do setor "Educação Inclusiva" para o planejamento e implantação das SRMs, cuja adesão havia ocorrido em 2008. O Instituto Paradigma opera sobre seis eixos de atuação, conforme demonstra a Figura 17:

[76] O investimento feito no contrato com o Instituto Paradigma foi de R$ 320.673,00 (trezentos e vinte mil, seiscentos e setenta e três reais) teve início em 08/03/10 com término previsto para 07/03/11 (JUNDIAÍ, 2014c).

Figura 17 – **Eixos de atuação do Instituto Paradigma**

Eixo de Atuação	Descrição da Atuação
1) Caracterização do município/escola	Realização do mapeamento e diagnóstico situacional de recursos, serviços disponíveis e demandas de ordem pedagógica[77], especializada[78] e social[79] dos alunos.
2) Assessoria à Gestão	Assessoria aos profissionais da educação das modalidades de ensino, na implementação de políticas inclusivas, nas dimensões: sistêmica e técnica, em três sentidos: estrutural, gestão de pessoas e formação técnica.
3) Acessibilidade	Informação atualizada sobre recursos, materiais, tecnologias de apoio acessíveis e desenvolvimento de mediações pedagógicas que garantam a acessibilidade arquitetônica, na comunicação e pedagógica (acesso ao currículo escolar).
4) Formação de Profissionais	Alinhamento conceitual entre os profissionais da educação envolvidos com o processo de aprendizagem dos alunos e a reflexão sobre sua prática frente a esse processo.
5) Supervisão Técnica Especializada	Atendimento às demandas específicas de profissionais, alunos ou familiares e acompanhamento do trabalho nas Salas de Recursos Multifuncionais, subsidiando-o.
6) Disseminação da Informação	Construção de instrumentos de gestão da informação e de divulgação de experiências educacionais: guia de recursos, sistema de dados, boletins informativos, vídeos, etc.

Fonte: Adaptado de Instituto Paradigma (2014).

O Instituto Paradigma também recebeu a incumbência de elaborar, no segundo semestre de 2010, um processo seletivo[80] para contratação de professores já

[77] Alunos com dificuldades de aprendizagem ou com transtornos funcionais específicos.

[78] Alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas Habilidades/superdotação.

[79] Alunos em situação de vulnerabilidade social ou de violência.

[80] Conforme indica o Edital N.º 30 de 12 de agosto de 2010 publicado na página 26 da Imprensa Oficial do Município de Jundiaí N.º 3457 de 13 de agosto de 2010 (JUNDIAÍ, 2010a).

atuantes no sistema, para exercício das funções de professor de atendimento educacional especializado e professor para equipe itinerante, que posteriormente passou a denominar-se "professor de apoio à educação inclusiva", contribuindo para a formação da equipe multidisciplinar de profissionais que atuariam no setor.

Foram abertas 13 vagas e dos 20 candidatos inscritos no processo seletivo, sete profissionais, sendo quatro professores para equipe itinerante, posteriormente denominado professor de apoio à educação inclusiva e três professores de atendimento educacional especializado todos com formação especializada – conforme previa o edital do processo seletivo, foram selecionados para trabalhar no setor "Educação Inclusiva".

Segundo a Nota Técnica N.º 11/2010 da SEESP/GAB[81] são estas as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

> 1. Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, [...] 2. Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola; 3. Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos [...] 4. Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola [...] 5. Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação; 6. Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos (MEC, 2010, p. 4-5).

O professor de apoio à educação inclusiva, por ser uma função não prevista pelo MEC, teve suas atribuições definidas pelo próprio grupo que compunha o setor em parceria com o Instituto Paradigma:

> Responsáveis pela assessoria técnica especializada às equipes escolares, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas inclusivas em sala de aula, de modo a possibilitar uma mediação pedagógica adequada na relação ensino-aprendizagem, assim como viabilizar, em comum

[81] Nota Técnica que trata das orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.

> acordo com a equipe escolar, os encaminhamentos necessários para o atendimento dos estudantes que apresentem necessidades educacionais especiais (JUNDIAÍ, 2012b, p. 23).

Enquanto o professor de atendimento educacional especializado (AEE) foi selecionado para exercer a função de atendimento aos alunos público alvo da Política Nacional nas salas de recursos multifuncionais, o professor de apoio à educação inclusiva concentrava-se na articulação das demandas da escola, atuando em parceria com a escola, a família e o professor da sala de recursos multifuncionais (SRM), estendendo seu campo de atuação também aos alunos com dificuldades de aprendizagem, observando a avaliando a necessidade de encaminhamento ao NAA.

A formação da equipe do setor "Educação Inclusiva" foi o primeiro passo para a implantação das SRM e início dos atendimentos nas escolas. Assim, também em 2010, quatro das cinco unidades escolares que implantaram as SRM foram cadastradas no Sistema de Gestão Tecnológica (SIGETEC). As primeiras escolas a receberem as salas de recursos foram a EMEB Judith Almeida Curado Arruda, EMEB Isabel Christina Marques de Oliveira, EMEB Carlos Foot Guimarães e EMEB Ivo de Bona (JUNDIAÍ, 2012b). Embora tenha recebido os materiais e equipamentos para montagem das salas de recursos multifuncionais, o trabalho somente teve início em fevereiro de 2011, ano em que se inicia a fase de estruturação da Política Inclusiva do município.

5.2.2. Estruturação (2011-2012)

Esta segunda fase denominada "estruturação" corresponde ao momento em que as Gestoras 2a e 2b estiveram à frente do trabalho voltado à Educação Especial. A primeira ação identificada na fase de estruturação foi o estabelecimento do NPPI, em fevereiro de 2011 pela Diretoria de Educação Básica, reformulando o setor "Educação Inclusiva".

A denominação “Núcleo de Políticas Públicas para Inclusão” [82] é fruto de uma conversa informal entre a então Diretora de Educação Básica e a Gestora 2a que assim explicou o surgimento da designação:

> *[...] eu queria muito núcleo, porque eu acho que tudo ali era núcleo, porque o núcleo é o centro da célula, é onde tudo começa, é núcleo! Então eu queria núcleo, mas eu não sabia do que, se era de estimulação, de que seria? Se era de apoio, de estudo... Aí uma hora saiu que ela [a diretora de Educação Básica] queria mesmo que fosse uma política pública, que não se quebrasse com a ruptura política, aí saiu Núcleo de Políticas Públicas à Inclusão ou para Inclusão* (GESTORA 2B, 2013).

A reformulação do setor, agora concebido como um centro produtor de políticas públicas para a estruturação do processo de inclusão do município de Jundiaí, evidenciou a necessidade de realinhamento e expansão da Política de Educação Inclusiva pela SMEE. Este setor passou a ser um espaço de elaboração de diretrizes, orientações e procedimentos, um centro em que estratégias seriam pensadas e ações deliberadas para todas as unidades de ensino do município.

De fevereiro a junho de 2011 o NPPI funcionou com oito profissionais: sete professores sob a coordenação da Gestora 2a. Nestes quatro meses, a preocupação do NPPI era oferecer uma estrutura mínima para o trabalho que estava começando:

> *[...] a gente focou nisso, na montagem das salas, na estrutura, na montagem de instrumentos de avaliação, na programação [...] foi a estruturação das salas, no papel da professora de apoio, o que cada uma ia fazer ali, um protocolo para todas seguirem o mesmo caminho [...] para que todas tivessem fazendo a mesma coisa [...] que o caminho fosse o mesmo, para que todas seguissem* (GESTORA 2A, 2013).

Destacou a Gestora 2a que, embora neste período os atendimentos nas SRM já estivessem acontecendo, este foi mais um período de estudo, pesquisa e organização do trabalho (GESTORA 2A, 2013). Foi este estudo que, a partir da análise do mapeamento realizado na gestão anterior (fase de diagnóstico e tomada de

[82] Mais adiante se discutirá o significado desta denominação quando se abordar o foco do trabalho do NPPI no período em questão.

decisão), verificou a necessidade de ampliação do serviço, de abertura de novas salas multifuncionais e consequentemente, de contratação de mais pessoal.

O relatório de alunos com informação de necessidade educacional especial que correspondia ao mapa do sistema no início de 2011 indicou o seguinte quantitativo:

Tabela 5 – **Quantidade de alunos listados com informação de necessidade educacional especial em Jundiaí**

Tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação	Educacenso 2011 Data base: 25/05/11
Deficiência intelectual	207
Deficiência física	108
Baixa visão	60
Cegueira	06
Deficiência auditiva	55
Autismo	24
Transtorno desintegrativo da infância	07
Síndrome de Asperger	04
Síndrome de Rett	01
Deficiência múltipla	14
Surdocegueira	02
Altas habilidades/superdotação	01
Total	489

Fonte: Jundiaí (2011a); Brasil (2011b).

Conforme visto na Tabela 5, o relatório aponta um total de 489 alunos considerados público alvo da PNEE-PEI na rede municipal de ensino de Jundiaí, destes 420 estavam matriculados na Educação Básica, enquanto que 69 eram alunos da modalidade Educação de Jovens e Adultos (JUNDIAÍ, 2011a).

O mesmo relatório indica também que dentre os 489 alunos, 65 encontravam-se matriculados no atendimento educacional especializado, o que

corresponde a 13,29% do total geral. O atendimento neste período ocorria nas quatro unidades escolares citadas nas laudas anteriores, ou seja, as quatro escolas contempladas na primeira fase de implantação das salas de recursos multifuncionais.

Assim, reconhecendo a necessidade de expansão do serviço oferecido nas salas de recursos multifuncionais, em julho de 2011 o NPPI foi ampliado: a equipe gestora, com a chegada da Gestora 2b passou a ser composta por duas profissionais, e um novo processo seletivo[83] foi aberto para contratação de 15 professores, sete para as salas de recursos multifuncionais, onde seria oferecido o atendimento educacional especializado, e oito professores de apoio à educação inclusiva, totalizando então 23 profissionais em todo o setor.

A ampliação no quadro de professores possibilitou a abertura de dez novas salas de recursos multifuncionais o que, consequentemente, resultou no aumento do número de matrículas no atendimento educacional especializado chegando a 138 alunos (JUNDIAÍ, 2012c).

Ao expandir o setor, o NPPI não somente favoreceu o desenvolvimento de novas salas de atendimento como também permitiu a qualificação dos dados mapeados na gestão anterior. Constatou-se na verificação da quantidade de matrículas na rede regular de ensino e nas salas de AEE que nem todos os dados apresentados no Educacenso[84], condiziam com os dados reais das escolas municipais. A equipe do NPPI quando designada para averiguação *in loco* das informações contidas no relatório emitido pela Secretaria de Educação, realizou significativa alteração nos dados, procurando satisfazer as mudanças respeitando as informações contidas nos laudos e relatórios médicos dos alunos.

[83] Conforme indica o Edital N.º 10 de 11 de fevereiro de 2011 publicado na página 15 da Imprensa Oficial do Município de Jundiaí N.º 3525 de 11 de fevereiro de 2011 (JUNDIAÍ, 2011b)

[84] De acordo com o INEP (2014), o "Educacenso é um sistema on-line que visa coletar, organizar, transmitir e disseminar os dados censitários". São as escolas as responsáveis pelo preenchimento do Educacenso.

Após qualificação dos dados, o número de alunos com deficiência que anteriormente totalizava 489 alunos, reduziu-se a 421 (BRASIL, 2011b). A Tabela 6 compara a quantidade de alunos listados com informação de necessidade educacional especial no Educacenso de 2011 e a quantidade de alunos registrados com a mesma informação no Censo do referido ano. Os dados do Censo já consideram a qualificação dos dados efetuados pela equipe de educação inclusiva do município.

Tabela 6 – **Quantidade de alunos listados com informação de necessidade educacional especial após qualificação dos dados**

Tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação	Educacenso 2011 Data base: 25/05/11	Censo 2011 Data base: 17/11/11
Deficiência intelectual	207	190
Deficiência física	108	84
Baixa visão	60	64
Cegueira	06	03
Deficiência auditiva	55	49
Autismo	24	16
Transtorno desintegrativo da infância	07	01
Síndrome de Asperger	04	04
Síndrome de Rett	01	01
Deficiência múltipla	14	11
Surdocegueira	02	-
Altas habilidades/superdotação	01	-
Total	**489**	**421**

Fonte: Jundiaí (2011a); Brasil (2011b).

A apuração dos registros cadastrais dos alunos levou a Secretaria de Educação a traçar um perfil mais próximo do número real de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação do município. As orientações de retificação dos dados propostas pelo NPPI foram importantes porque

trouxe qualificação às informações que, posteriormente ganhariam projeção nacional, uma vez que essas informações comporiam o Censo da Educação Básica de Jundiaí.

É o caso, por exemplo, do número elevado de alunos com deficiência na modalidade Educação de Jovens e Adultos. De um total de 69 alunos, 39 deles foram identificados por baixa visão, no entanto ao comparar-se esta quantidade com o número real de alunos que de fato, a possuíam, constatou-se discrepância entre uma informação e outra e que esta quantidade devia-se, na realidade, ao desconhecimento da equipe que compunha a secretaria da escola que ao efetuar a matrícula, registrava na PRODESP – Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo – alguns alunos usuários de óculos como alunos de baixa visão. Para ser considerado um indivíduo com baixa visão, é necessário se submeter a exame clínico-oftalmológico, pois não é qualquer perda visual que característica baixa visão. "A baixa visão corresponde à acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no olho de melhor visão e com a melhor correção óptica" (DOMINGUES ET AL., 2010, p. 8). Este exemplo evidencia a necessidade da Secretaria de Educação promover formação para os agentes de serviços administrativos para que os futuros executores[85] do sistema Educacenso possam alimentar o banco de dados com informações mais precisas.

Com as visitas para averiguação dos dados cadastrais dos alunos, o NPPI começava a ganhar visibilidade por toda a rede municipal. Antes, porém, de discorrer um pouco mais a respeito da atuação do NPPI no período que compreendeu a fase de estruturação do setor, convêm destacar as três ações primordiais da Secretaria de Educação de Jundiaí repassadas pelo Secretário de Educação, senhor Francisco Carbonari, à Gestora 2b, no momento de sua inserção no NPPI: 1) a construção de um currículo básico, bem estruturado; 2) a constituição de um programa de capacitação docente e 3) o fortalecimento do trabalho direcionado aos alunos com dificuldades de aprendizagem (GESTORA 2b, 2013). Na visão do Secretário, é nesta terceira ação que

[85] Existem três níveis de acesso ao sistema Educacenso: Leitor: visualiza os dados da escola, não sendo permitido inserir ou alterar os dados; Executor: preenche e altera os dados no sistema e Superusuário: preenche e altera os dados do sistema, além de cadastrar novos usuários (INEP, 2014).

o NPPI seria inserido. Tal direcionamento começa a evidenciar qual seria a estrutura e foco de atuação do NPPI nesta segunda fase.

Assim, à semelhança do antigo setor "Educação Inclusiva", o NPPI continuava a funcionar considerando duas vertentes, não opostas, mas sim complementares: de um lado figurava a Educação Especial, tendo o AEE como seu representante, para atendimento do público alvo da PNEE-PEI, e do outro as dificuldades de aprendizagem, cujos alunos elegíveis continuavam a ser encaminhados ao NAA.

O setor "Educação Inclusiva", que posteriormente passou a denominar-se Núcleo de Políticas Públicas para Inclusão, foi criado, conforme já se viu, para a efetivação de uma política, a PNEE-PEI. No entanto, o fato de este núcleo ter emergido de um serviço voltado às dificuldades de aprendizagem, o NAA e, sobretudo pela nomenclatura que este setor carregava, fazia com que este tivesse uma relação estreita com as questões de ensino-aprendizagem e lançava uma dúvida conceitual acerca de qual seria o seu real foco de atuação.

A conexão do NPPI com assuntos relacionados à dificuldade de aprendizagem era, segundo destacou a Gestora 2b (2013), uma das razões pelas quais se observavam conflitos no grupo que compunha o setor, isso porque para alguns integrantes, a este setor caberia apenas o tratamento de assuntos relativos à Educação Especial, às deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, ou seja, o público alvo selecionado pela PNEE-PEI. Entre os atores que constituíam o NPPI não havia um consenso construído em torno de sua atuação.

> *[...] eu acho que o Núcleo, a ideia inicial foi sim para implementar essa lei, só que eu acho que quando foi dado esse nome [...] a coisa começou a crescer muito, porque aí não era um Núcleo de Políticas Públicas para crianças com deficiência, é para Inclusão! E aí você percebe que um termo tem um significado, ele está carregado de significado* (GESTORA 2B, 2013).

Mais comumente associado à inclusão educacional de pessoas com deficiência, o termo Inclusão Escolar, numa concepção mais ampla, abrange ainda a compreensão do acolhimento de todos os indivíduos, sem exceção, no sistema regular de ensino, independentemente de suas condições físicas, psicológicas e sociais.

Inclusão, no entendimento de Mantoan (1997) é um conceito que se aplica a todos que se encontram permanente ou temporariamente incapacitados pelos mais diversos motivos, a agir e a interagir com autonomia e dignidade no meio em que vivem. É um conceito que visa remover as barreiras que sustentam a exclusão em seu sentido mais lato e pleno.

Para Ferreira (2005), a Educação Inclusiva, não diz respeito unicamente aos alunos com deficiência, mas diz respeito também a todas as crianças que enfrentam barreiras sejam elas de acesso ao currículo ou à escolarização, barreiras que levam ao fracasso escolar e à exclusão social. A autora chama a atenção para os grupos sociais vulneráveis ou grupos de risco nos quais se enquadram além das crianças com limitações físicas e cognitivas, as crianças e jovens que vivem nas ruas, que sofrem maus-tratos e violência doméstica, crianças negras e indígenas e outros grupos que, por razões distintas, "sejam produto da desigualdade social e econômica e, principalmente, sejam objeto de discriminação e preconceito dentro e fora das escolas" (FERREIRA, 2005, p. 42).

Assim, ao instituir um Núcleo de Políticas Públicas para **Inclusão**, a Secretaria de Educação de Jundiaí assume um compromisso com estas minorias, uma vez que a educação inclusiva se ocupa da diversidade, da defesa de uma escola de qualidade para todos, sejam eles deficientes ou não.

Na visão da Gestora 2a, no entanto,

> *[...] o próprio município não tinha isso estruturado, o que era Inclusão [...] e isso teria que ser uma questão jurídica do município, isso tinha que estar especificado na Imprensa quando sai o edital do concurso. O que se entende por Inclusão, o que nós vamos fechar por Educação Especial, Inclusão, problema de aprendizagem, [...] Qual vai ser a nossa missão bem estruturada* (GESTORA 2A, 2013).

Ao tratar da gestão para a implementação da educação inclusiva, o documento que trata da Educação Inclusiva em Jundiaí (2009-2012) define como público alvo para atendimento educacional especializado, baseando-se no artigo 4.º da Resolução CNE/CEB 04/09, os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e os alunos com altas habilidades/superdotação, e traz a seguinte observação:

> Alunos com transtornos funcionais específicos, tais como dislexia, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), discalculia, disgrafia etc., **NÃO** fazem parte do público-alvo específico do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas salas de recursos multifuncionais, não recebendo, por exemplo, matrícula dupla (conforme Decreto N.º 6.571/08). Tais alunos, no entanto, deverão ser atendidos nas escolas regulares com projetos e programas escolares específicos para contemplar sua plena inclusão escolar (JUNDIAÍ, 2012b, grifo do autor).

É importante destacar que muito além desta questão conceitual, fica também uma interrogação preocupante quanto à origem das verbas que financiariam este outro braço sustentado pelo NPPI. Uma vez que a dificuldade de aprendizagem não é contemplada no público alvo da PNEE-PEI, cujo subsídio encontra amparo no Decreto N.º 7.611/11[86], de onde viriam as verbas que manteriam os custos gerados pelo NAA? Esta foi uma pergunta que as gestoras entrevistadas no período em análise não tinham como responder e que os extratos de convênios[87] celebrados entre PMJ e APAE, responsável pelo atendimento do NAA na época, não trouxeram qualquer especificação.

A ausência de uma definição de Inclusão pela Secretaria Municipal de Educação, também dificultou, segundo relatou a Gestora 2b, o desenvolvimento de uma

[86] Lembre-se que o Decreto N.º 7.611/11 altera o Decreto N.º 6.253/07 que regula a distribuição dos recursos do duplo FUNDEB.

[87] Confira APÊNDICE C.

identidade para o NPPI, núcleo que, para esta gestora não tinha um foco especificado (GESTORA 2B, 2013).

De fato, não havia até o final de 2012, nenhum documento oficial da Secretaria de Educação de Jundiaí, que trouxesse um conceito claro e bem delimitado de Educação Inclusiva para a rede municipal de ensino. No entanto, ao se fazer uma análise da atuação deste setor desde sua criação, quando ainda denominava-se "Educação Inclusiva", até a sua reformulação, quando passou a chamar-se NPPI, vê-se que seu projeto considerava além das demandas dos alunos com deficiência, outras demandas referentes aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Percebe-se, portanto, que o conceito de Inclusão não estava delimitado pela Secretaria de Educação, mas sim que foi construído pelo NPPI ao longo de sua atuação, por meio dos projetos e das práticas pedagógicas que este núcleo adotava.

E o conceito que foi construído pelo NPPI corresponde àquilo que fora trazido anteriormente por Ferreira (2005), que sustenta por Educação Inclusiva a preocupação com a diversidade que é inerente à espécie humana, uma educação que busca atender às necessidades educativas especiais de todos os sujeitos.

Ao término desta fase de estruturação, numa leitura do panorama municipal da educação inclusiva de Jundiaí entre os anos de 2009 a 2012 concluiu-se que,

> [...] o conceito de educação inclusiva para a rede municipal de ensino se expandiu, entendendo-se a diversidade humana como um valor fundamental que considera as características peculiares de seus alunos como um instrumento de transformações do processo pedagógico, que valoriza as experiências de vida de todos, levando em conta os diferentes estilos de aprendizagem de seus alunos (JUNDIAÍ, 2012b, p. 14).

Logo, para tornar possível o desenvolvimento do processo de inclusão no município de Jundiaí, a articulação setorial nesta fase de estruturação foi aprimorada. Sendo agora o NPPI um núcleo já organizado estruturalmente, mais parcerias com outras secretarias, setores e órgãos do município foram estreitadas, possibilitando ao NPPI um diálogo mais aberto com profissionais de diversas áreas.

As relações entre Secretaria de Saúde e Educação foram aperfeiçoadas, buscou-se também afinar relações com a Secretaria de Assistência Social (SEMADS), com Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), com o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), com o Centro de Atenção Psicossocial para Infância e Adolescência (CAPSi), com o Conselho Tutelar, além da Diretoria de Educação Infantil e da Diretoria de Ensino Fundamental e outros departamentos da Secretaria Municipal de Educação, como o Núcleo de Administração Escolar (NAE), o Núcleo Administrativo de Creche (NAC) e o Núcleo de Apoio à Aprendizagem (NAA) (GESTORA 2B, 2013). A constituição destas parcerias, engendrava no NPPI a noção de rede, aparecendo como uma possibilidade de superação de práticas fragmentárias.

Os convênios e parcerias estratégicas com instituições especializadas continuavam a ocorrer nesta fase de estruturação, no intuito de encaminhar alunos para atendimentos complementares ou suplementares:

> Sabendo da complexidade de necessidades que um aluno poderá demandar no seu processo escolar em termos de ações de atendimento, é importante para a secretaria privilegiar a dimensão pedagógica do processo de aprendizagem, que é a tarefa da educação, diferenciando-a das suas necessidades de ordem clínica e social, que deverão ser atendidas pela rede de atenção de que o município dispõe para atender a população (JUNDIAÍ, 2012b, p. 24).

Subordinado à Diretoria de Educação Básica, nesta fase de estruturação, o NPPI não tinha autonomia, como havia na gestão passada, de levar assuntos relevantes diretamente ao gabinete do Secretário, o que para a Gestora 2a foi um fator limitante. Uma vez que todas as questões antes de chegarem ao Secretário, passavam pela Diretoria de Educação Básica, não se sabe "*quanto a realidade era levada para ele [o secretário] nos moldes que a coisa acontecia [...] o quanto a coisa era vetada lá embaixo e ele nem sabia que acontecia*" (GESTORA 2A, 2013).

Nesse sentido, considera a Gestora 2a que:

> *[...] tanto os tombos, quanto os acertos, se a gente tivesse esse acesso direto, ele [secretário de educação] ia ser mais participativo no processo e eu acho que a coisa fluiria de uma outra forma, não tenho dúvida disso. Eu acho que a gente tinha que participar a ele também* (GESTORA 2A, 2013).

Assim completa a Gestora 2b:

> *[...] às vezes eu acho que a coisa só não avançou mais porque a gente não tinha mais diálogo, [...] ela [a diretora de ensino fundamental] deixava muito solto entende? Ela dava, ao mesmo tempo que ela dava muita autonomia, tinha coisas que a gente não tinha autonomia para fazer, entende? Então isso eu acho que amarrava. Nós tínhamos espaço para conversar e para o diálogo sim, mas nós não éramos prioridade* (GESTORA 2B, 2013).

Portanto, embora houvesse diálogo entre um e outro setor, o NPPI não era considerado prioridade pela Diretoria. Destaca a Gestora 2b que não havia reuniões sistemáticas para tratar dos assuntos pertinentes ao trabalho desenvolvido e mesmo nas reuniões gerais entre os supervisores de ensino, as gestoras do NPPI pouco eram convidadas a participar:

> *E era uma política que estava começando, que estava sendo implementada [...] E eu acho, se a Educação Inclusiva transpassa, ela é transversal a todos os segmentos, a gente tinha que participar das discussões [...] a gente precisava estar junto nesses momentos, em alguns momentos a gente estava, em outros a gente não estava* (GESTORA 2B, 2013).

Pelas razões já apresentadas, considera-se que o trabalho do NPPI fluiria de outra maneira se houvesse acesso ao Secretário de Educação do município sem intermediários e se a equipe gestora do NPPI fosse mais participativa nas discussões que envolvessem o grupo de supervisores, pois um trabalho organizado sob redes de apoio poderia facilitar a identificação de recursos e serviços para o desenvolvimento de um trabalho que neste período encontrava-se em fase de estruturação.

A prioridade do NPPI nesta fase era construir o trabalho, fazê-lo acontecer nas escolas. Conforme o trabalho se ampliava, novas demandas surgiam, deste modo, para acompanhar este crescimento, um terceiro processo seletivo foi aberto[88]. Contando com 38 inscrições, 15 profissionais foram selecionados, sendo dez

[88] Conforme indica o Edital N.º 50 de 07 de novembro de 2011 publicado na página 43 da Imprensa Oficial do Município de Jundiaí N.º 3621 de 08 de novembro de 2011 (JUNDIAÍ, 2012e).

professores para as SRM e cinco professores de apoio à educação inclusiva. Convém destacar que, embora tenham sido aprovados no ano de 2011, estes profissionais iniciaram seu trabalho somente em 2012 quando doze novas salas foram implantadas, permitindo a matrícula de mais 97 alunos.

Enquanto no ano de 2011 a preocupação do NPPI era formar uma equipe para implementar o trabalho, no ano seguinte sua tarefa foi ampliá-lo: o número de salas de recursos multifuncionais ampliou-se de quatro em 2011 para 22 em 2012, refletindo consequentemente no número de matrículas, de 65 matrículas em 2011 para 235 em 2012, dentre os 509 alunos que a rede possuía (JUNDIAÍ, 2012c).

Na fase de estruturação as escolas municipais foram divididas em 12 agrupamentos distribuídos pelas diferentes regiões da cidade, cada agrupamento possuía em média dez unidades escolares dentre elas uma escola polo[89]. É nesta escola polo que o AEE é oferecido[90]. Assim, além das 4 (quatro) SRMs que já funcionavam, nesta fase foram abertas outras 18 (dezoito): CMEJA André Franco Montoro, EMEB Antonino Messina, EMEB Aparecida Merino Elias, EMEB Aparecido Garcia, EMEB Comendador Hermenegildo Martinelli, EMEB Deodato Janski, EMEB Deolinda Copelli S. Lima[91], EMEB Luzia Francisca de Souza Martins, EMEB Pedro de Oliveira, EMEB Rotary Club, EMEB Prof. Antonio Adelino Marques da Silva Brandão, EMEB Prof. Flávio D'Angieri, EMEB Prof. Nassib Cury, EMEB Prof.ª Cléo Nogueira Barbosa, EMEB Prof.ª Geralda Berthola Facca, EMEB Prof.ª Glória da Silva Rocha Genovese, EMEB Prof.ª José Leme do Prado Filho e EMEB Prof.ª Maria José Maia de Toledo.

[89] As escolas polos são centros de atendimento que se responsabilizam pelo atendimento de outras escolas de seu entorno. Nelas são atendidas alunos com diferentes tipos de deficiência e transtorno global do desenvolvimento.

[90] Vale ressaltar que nas regiões em que a demanda de alunos era maior, os agrupamentos possuíam duas ou até mesmo três escolas polos. Porém, um dos agrupamentos composto por escolas de área predominantemente rural, não possuía nenhuma escola polo.

[91] No segundo semestre de 2012 esta escola passou a funcionar em novo prédio e recebeu a denominação EMEB Janet Ferreira Prado.

Embora tenham sido arranjadas geograficamente de modo a atender ao município em sua totalidade, de acordo com a proximidade e facilidade para o deslocamento das famílias para o atendimento nas SRMs, tal distribuição não favoreceu algumas escolas, principalmente as localizadas na zona rural da cidade. De acordo com o levantamento realizado no NPPI em 2012, das 20 recusas por distância, 19 delas são de alunos de escolas de zona rural (SILVA, 2012).

Desta maneira, apesar da ampliação, parte dos alunos continuava sem atendimento, sendo o principal motivo para tanto, a recusa dos pais devido à distância da residência do aluno à escola onde o atendimento era oferecido – tendo em vista que nem todos os alunos estavam matriculados em escolas polo, ou seja, escolas que possuíam SRMs, necessitando deslocar-se para a escola mais próxima a fim de receber atendimento (JUNDIAÍ, 2012c).

O agrupamento 06, por exemplo, composto por escolas localizadas na área rural[92] ou nas regiões mais afastadas da cidade, não possuía em seu grupo de escolas nenhuma escola polo, tendo que deslocar seus alunos para atendimento na SRM do agrupamento mais próximo, o 05. Assim, o aluno matriculado na EMEB Américo Mendes (agrupamento 06), por exemplo, receberia o AEE na EMEB Prof. Antônio Adelino Marques da Silva Brandão (agrupamento 05), a quase oito quilômetros de distância. Outro atenuante que dificultava o deslocamento do aluno à SRM, é a insuficiência de transporte coletivo na região, uma vez que somente uma linha de ônibus atendia os moradores do Bairro Fernandes, onde a EMEB Américo Mendes se localiza, e este circulava em horários bastante restritos. Um dado importante quando se considera que muitos pais de alunos não possuíam condução própria, dependendo exclusivamente de transporte coletivo.

[92] Oito escolas estão localizadas em área rural, são elas: EMEB Américo Mendes, EMEB Prof.ª Cleo Nogueira Barbosa, EMEB Duilio Maziero, EMEB Irmã Florida Mestag, EMEB Prof. Luiz Biela de Souza, EMEB Prof.ª Odila Richter, EMEB Prof. Oscar Augusto Guelli e EMEB Prof.ª Rute Miranda Duarte Sirilo.

Embora reconhecesse a necessidade de implantar um sistema de transporte que favorecesse o deslocamento destes alunos, explica a Gestora 2b que o transporte não era uma política da gestão municipal: "*o transporte não era política, não era a política da gestão passada [...] e não era uma política que eles iam investir naquele momento, mas a gente tentava...*" (GESTORA 2B, 2013).

Uma vez que a PMJ não disponibilizava transporte para deslocamento até à SRM, outra estratégia poderia ter sido aplicada para que os alunos das escolas rurais ou muito distantes das SRMs, não tivessem seu atendimento negado, como, por exemplo, o deslocamento da professora de AEE até a escola em que o aluno estava matriculado, implantando uma espécie de serviço itinerante de atendimento especializado.

A fim de iniciar um processo de consolidação desta estrutura que se ampliava, o processo de formação e capacitação oferecida pelo Instituto Paradigma, antes restrita às equipes de professores de apoio, professores de atendimento educacional especializado e professores e coordenadores pedagógicos que atuavam diretamente com alunos com diagnóstico ou hipótese diagnóstica de Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD), foi estendida também aos supervisores de ensino, diretores de escola e coordenadores pedagógicos de toda a rede municipal, independentemente de lidarem diretamente com alunos com algum tipo de deficiência ou transtorno.

> *Eu acho que faltava muito uma capacitação para os coordenadores pedagógicos para eles terem o entendimento do quanto o papel deles era importante nas escolas, enquanto formadores de professores, enquanto acompanhando e dando suporte para esses professores em sala de aula* (GESTORA 2B, 2013).

Além de oferecer qualificação aos coordenadores pedagógicos e professores da rede municipal para atuarem com competência em suas escolas, as formações também serviram para que estas equipes escolares atuassem como multiplicadores da política inclusiva em suas escolas favorecendo o fortalecimento do trabalho do NPPI.

Segundo dados apontados pelo site do Instituto Paradigma, em 2012, 29 formações foram realizadas envolvendo 894 pessoas (INSTITUTO PARADIGMA, 2013).

Em parceria com o Instituto Paradigma, a equipe técnica do Lugar de Vida do Instituto de Psicologia da USP, também realizou encontros com Grupos de Pais no intuito de desenvolver um trabalho com foco nos TGDs, realizando orientação às famílias das crianças com autismo e outros transtornos, oferecendo escuta a elas. (JUNDIAÍ, 2012b).

O trabalho desenvolvido pelo NPPI nesta segunda fase possibilitou o planejamento e estruturação do processo de inclusão do município. Por meio de processos seletivos o setor foi ampliado possibilitando um maior alcance do AEE. A formação continuada, oferecida para qualificação do trabalho, abrangeu toda a rede municipal de ensino, disseminando a concepção de Educação Inclusiva empreendida pela Secretaria de Educação. O trabalho voltado à inclusão foi estruturado oferecendo as bases para consolidação do processo de implementação da PNEE-PEI pela Secretaria de Educação de Jundiaí.

Foi ao final desta gestão que o documento já citado neste trabalho, "A Educação Inclusiva no município de Jundiaí: 2009 a 2012" foi produzido e finalizado. Ao considerar estes quatro anos de implantação de um sistema municipal inclusivo o documento aponta que avanços foram obtidos neste complexo processo, mas que existem desafios para as novas políticas, caminhos e ações promissoras a ser alcançados. Estes desafios, que também podem ser traduzidos em metas estão assim enumerados:

> Reestruturar a equipe gestora do NPPI;
>
> Implantar a escola polo de atendimento à criança com deficiência auditiva – promovendo a educação inclusiva por meio do intérprete de LIBRAS e professor bilíngue;
>
> Promover a parceria com o Ministério Público e com o Conselho Tutelar;
>
> Estreitar parceria com a Secretaria de Saúde;
>
> Fortalecer parceria com a Diretoria de Educação Básica (Infantil e Fundamental);

> Fortalecer parceria com a Diretoria de Apoio Administrativo;
>
> Fortalecer a parceria entre o NPPI e o setor de Planejamento da Secretaria de Educação visando constante atualização dos dados;
>
> Fortalecer parceria entre o NPPI, o Núcleo de Administração Escolar e o Núcleo de Creche;
>
> Criar o cargo/função de cuidador para os estudantes que se enquadram nos critérios estabelecidos;
>
> Fortalecer parceria com as unidades escolares;
>
> Suprir toda a demanda, no que se refere ao atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais a todas as crianças matriculadas na rede municipal de ensino;
>
> Garantir a formação continuada dos supervisores, professores do AEE e da equipe escolar;
>
> Assegurar a adequação dos espaços escolares, inicialmente nas escolas que tenham crianças com deficiências, considerando a necessidade de acessibilidade arquitetônica em todos os ambientes;
>
> Construir uma rede para gerenciar a complexidade do processo de ensino-aprendizagem e questões advindas desse processo (JUNDIAÍ, 2012b, p. 39 e 40).

Sem detalhar de que maneira estes desafios seriam transpostos, o documento encerra apontando-os como alguns caminhos que poderiam ser trilhados futuramente para a "garantia de uma política educacional sem estigmas, discriminações e segregação" (JUNDIAÍ, 2012b, p. 40).

5.1.3. Adequação (2013-2013)

A terceira fase denominada "adequação" é uma fase ainda em processo e corresponde ao momento atual em que as Gestoras 3a e 3b[93] administram o trabalho voltado à Educação Especial. Na análise desta última fase identificada na organização

[93] Importa ressaltar que as Gestoras 3a e 3b emergiram do próprio grupo do NPPI. Professoras de atendimento educacional especializado desde 2010, quando foi aberto o primeiro processo seletivo, as gestoras participaram do processo de diagnóstico e estruturação do NPPI. Assim, quando foram convidadas a assumir o setor, em 2013, as gestoras já conheciam a trajetória do grupo bem como a forma como se desenvolvia o trabalho.

da modalidade Educação Especial pela SMEE de Jundiaí, é preciso considerar que esta é ainda uma fase em processo e que a análise deste período leva em conta somente os meses de janeiro a junho de 2013.

Antes de proceder à análise desta fase, importa considerar que no ano de 2013, Jundiaí passou por uma mudança na administração do município. Governada pelo mesmo grupo de políticos (PSDB) por mais de 20 anos, em 2013, Jundiaí passou a ser administrada por uma coligação dos principais partidos de oposição (PC do B, PT). Esta mudança na administração municipal implicou em alterações na condução do NPPI e nos rumos da política em análise, a PNEE-PEI. São estas alterações que constituirão o objeto de análise desta fase, que justamente por esta razão foi denominada fase de "adequação".

A adequação diz respeito, então, ao ajustamento da PNEE-PEI e do NPPI aos ideais e às concepções de Educação Especial e Inclusiva adotadas pela nova administração. A exemplo disso destaca-se o documento "A Educação Inclusiva no município de Jundiaí: 2009 a 2012" a que se faz referência nesta pesquisa, que produzido na gestão anterior, não foi entregue às escolas municipais[94] pelas seguintes razões:

> *Eu sei que foi concluída uma apostila pela Vanzolini, acho que não foi nem o Paradigma, e aí no começo do ano iam entregar essas apostilas nas escolas, o secretário pediu que não se entregasse porque tinha ações assim: implantação de escola bilíngue, então assim, viu... Nós não estamos conseguindo nem pôr o transporte para as crianças para a escola, implantação de escola bilíngue tem que ter decreto de lei, e eu tenho que criar cargo, e mexer no estatuto, eu tenho que ver intérprete específico para alfabetização, intérprete específico para educação de jovens e adultos, intérprete, né? É uma coisa muito além, era umas coisas dessas. Aí tinha sala de AEE, polos só para surdos, umas coisas que não vai de acordo com a política nacional e também não vai de acordo com as diretrizes do que é o AEE. Então nós não seguimos* (GESTORA 3A, 2013).

[94] O documento "A Educação Inclusiva no município de Jundiaí: 2009 a 2012" foi concluído no final do mês de dezembro de 2012 e devido ao início do período de recesso não houve tempo hábil para entregar nas escolas municipais, tarefa que seria executada no início do período letivo de 2013, mas não ocorreu.

Foi sob esta justificativa que o documento que tratava da gestão do sistema educacional inclusivo em Jundiaí – trazendo um panorama do que foi feito na prática, o realinhamento e ampliação de ações, as diretrizes, processos e estratégias de trabalho entre os anos de 2009 a 2012 – não encontrou espaço na atual gestão[95]. A negação deste documento indica pelo menos dois caminhos não opostos, o primeiro mais evidente que o segundo: 1) a atual administração não concorda com as metas para a Educação Inclusiva estabelecidas pela administração anterior e 2) a atual administração não deseja se comprometer com as metas estabelecidas pela administração anterior.

Vale destacar, no entanto, que o documento a que se refere, não trata apenas das metas projetadas para a Educação Inclusiva nos anos vindouros, mas que o mesmo apresenta um conteúdo histórico e estatístico revelante para a educação de Jundiaí. Ressalta-se ainda que estas metas em que há discordância entre a administração passada e a atual encontram-se todas enumeradas na última página do referido documento, podendo, caso assim o quisesse, ser facilmente destacada preservando todo o apanhado histórico anterior que descreve a instituição e crescimento do NPPI, o setor que passou a se responsabilizar por uma modalidade de ensino que só recentemente havia se tornado objeto de atenção pela SMEE.

Considera-se que aquilo que já fora construído por outra administração poderia ter sido reinterpretado, reelaborado, resignificado, poderia ter recebido outro direcionamento, sem necessariamente descartar um conteúdo histórico que trazia elementos importantes para compreensão do desenvolvimento da Educação Inclusiva em Jundiaí. Não somente por uma questão política de compromisso com a história da educação do município e pela divulgação de um trabalho que fora desenvolvido ao longo de quatro anos, fica também o prejuízo causado pela inutilização deste documento, que sugere o desperdício de dinheiro público investido tanto na construção

[95] Nesta pesquisa não se pretende emitir juízo de valor a respeito da implantação da escola polo para alunos surdos, uma vez que o documento “A Educação Inclusiva no município de Jundiaí: 2009 a 2012” não aponta o formato em que esta escola funcionaria. Por não trazer informações mais detalhadas, a análise fica comprometida.

teórica do mesmo – cuja consultoria e gestão do projeto foi acompanhado pela Fundação Carlos Alberto Vanzolini e assessorado pelo Instituto Paradigma[96] – quanto na sua elaboração gráfica e impressão.

Outra mudança significativa observada neste processo de adequação diz respeito à mudança de função do profissional anteriormente denominado "professor de apoio à educação inclusiva" que passou a chamar-se "professor orientador de atendimento educacional especializado". A mudança na nomenclatura implicou em mudanças na atuação destes profissionais. Estes professores que nas gestões anteriores realizavam um acompanhamento efetivo de todos os alunos com demandas educativas especiais, sejam estes alunos com deficiência ou não, resumiram agora o foco de sua atuação, concentrando seus esforços unicamente aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, público alvo da PNEE-PEI. A Gestora 3a justifica a alteração:

> *Nós retiramos as meninas orientadoras da dificuldade de aprendizagem, porque* ***nós estamos cumprindo a lei na íntegra****. O AEE é voltado para a deficiência, então elas tem que se voltar... O professor orientador está indo para a sala de aula, tá sentando com o aluno, porque antes era consumido pelo coordenador para ficar observando dificuldade, observando, observando, observando... Isso nós tiramos.* (GESTORA 3A, 2013)

Ao mencionar que está cumprindo a lei na íntegra, a tese inicial levantada na fase de estruturação, de que o NPPI foi criado exclusivamente para implementar a PNEE-PEI, fica aqui evidenciada, já que agora, a partir do novo direcionamento da equipe gestora, todos os professores deste setor voltam-se exclusivamente para o alunado público alvo da PNEE-PEI.

Assim pontua a Gestora 3a:

[96] Em 2012 a PMJ investiu R$ 767.018,31 num contrato firmado com o Instituto Paradigma para prestação de serviços de assessoria técnica e elaboração de estrutura para manutenção e aprimoramento da política pública de educação inclusiva no município de Jundiaí – Processo N.º 10361-7/2012. (JUNDIAÍ, 2014d)

> *Eu imaginava, a gente vai ficar voltado pra essa questão de dificuldade de aprendizagem e eu vou fazer algo com esse menino na sala do AEE que não vai ter continuidade na sala de aula e as pessoas que eram para estar voltadas, estão voltadas para as outras funções, e vai acabar! E ia se perder, hora ou outra ia se perder. Eu tenho certeza disso.* (GESTORA 3A, 2013).

Ao restringir a atuação dos profissionais do NPPI, o tratamento de questões relacionadas às dificuldades de aprendizagem foi centralizado unicamente no NAA, que nesta gestão teve o convênio rompido com a APAE. O Portal Sala de Imprensa da PMJ noticiou esse rompimento em 21/03/13 anunciando que o Núcleo de Apoio à Aprendizagem ampliaria suas ações:

> Até agora, o trabalho era oferecido por meio de um convênio firmado entre a administração passada e a Apae de Jundiaí. Após analisar todos os projetos e programas, a atual gestão municipal verificou a necessidade de modificar e ampliar estas ações em benefício da população. [...] "Por não ser a Apae a única instituição que presta este tipo de serviço e em atendimento ao princípio de competitividade e economicidade, foi necessária a abertura de um processo licitatório", explica a supervisora do Núcleo de Políticas Públicas da secretaria (JUNDIAÍ, 2014e).

Após licitação, a "Associação Interação para Promoção da Saúde e Desenvolvimento Social", foi contratada[97] pela PMJ com o objetivo de prestar suporte pedagógico extracurricular aos alunos que necessitassem de avaliação e atendimento para melhorar o desempenho e desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Uma busca realizada na *Internet* por mais informações a respeito da ONG contratada pela PMJ não obteve resultados que satisfizessem a expectativa da pesquisa. A associação não possui sítio eletrônico, onde certamente se encontrariam informações importantes sobre a ONG. Lapidando algumas páginas pôde-se identificar somente que a mesma está localizada na cidade de Ribeirão Pires. Com referências tão

[97] Extrato de contrato publicado na Imprensa Oficial do Município, edição N.º 3818 de 07 de junho de 2013. Valor global estimativo: R$ 487.297,50 (quatrocentos e oitenta e sete mil, duzentos e noventa e sete reais e cinquenta centavos). Prazo de vigência: 12 (doze) meses (JUNDIAÍ, 2013f).

parcas, não se sabe informar o tempo e o foco de atuação da mesma[98], sua missão, as parcerias firmadas e os projetos que já foram desenvolvidos ao longo de sua existência.

Com a contratação desta entidade, o NPPI continua a operar sob dois campos de ação, um que lida somente com os alunos público alvo da PNEE-PEI, cujo atendimento acontece nas salas de recursos multifuncionais e outro que atua junto às dificuldades de aprendizagem cujo atendimento ocorre única e exclusivamente no NAA. Segundo pontuou a Gestora 3a (2013), "*a dificuldade de aprendizagem também é uma inclusão, só não é uma coisa laudada [sic] como a deficiência, então é um braço nosso*". [99]

A diferença na atuação do NPPI nesta fase de adequação, é que enquanto os encaminhamentos por dificuldades de aprendizagem nas gestões anteriores eram qualificados pela equipe do NPPI, antes de chegarem ao NAA, nesta atual gestão, são os coordenadores pedagógicos das unidades escolares quem procuram diretamente pelo responsável pelo NAA a fim de apresentar os casos de dificuldades (GESTORA 3A, 2013).

Organizada a nova função, em fevereiro de 2013 um novo processo seletivo foi elaborado[100], abrindo cinco vagas para início imediato, sendo duas delas para professor orientador de atendimento educacional especializado e três para professor de atendimento educacional especializado. O edital ainda previa 20 vagas – 10 para cada função, para formação de cadastro reserva. Da publicação do edital até meados do mês de julho, 15 profissionais assumiram suas funções.

---

[98] Somente três notícias envolvendo a associação foram encontradas em páginas da Internet. Numa delas, a associação participa de uma cerimônia de formatura de uma turma de iniciação à informática na Prefeitura de Santo André (PT SANTO ANDRÉ, 2014) noutra a associação é indicada como a responsável pela promoção de oficinas de prevenção à violência, na cidade de Indaiatuba (INDAIATUBA, 2014) e por fim, a associação é apontada como responsável pela mobilização social na implantação de uma praça em Araras (ARARAS, 2014).

[99] A Nota Técnica N.º 04/2014/MEC/SECADI/DPEE de 23 de janeiro de 2014 que dispensa a apresentação de documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.

[100] Conforme indica o Edital N.º 14 de 27 de fevereiro de 2013 publicado na página 23 da Imprensa Oficial do Município de Jundiaí N.º 3792 de 05 de março de 2013 (JUNDIAÍ, 2013b).

Em julho de 2013 a rede continuava contando com as 22 salas de recursos multifuncionais abertas na fase anterior, no entanto, o NPPI passou a incorporar também uma classe domiciliar e uma hospitalar no Hospital Universitário de Jundiaí. Dos 489 alunos público alvo da educação especial em classes comuns, 87% recebiam AEE nas salas de recursos multifuncionais (GESTORA 3B, 2013).

Nesta fase o convênio com o Instituto Paradigma, que prestava assessoria para a Secretaria Municipal de Educação desde 2010 foi reavaliado e não foi mantido:

> *[...] a gente não fechou com o Instituto Paradigma, porque eu penso que a gente merece muito mais do que eles podiam oferecer para a gente né? Trouxeram coisas muito boas, não podemos negar, mas falando em porcentagem né, se a gente pegar aí 80%, a gente merece coisa melhor. A gente precisa né? De coisa melhor. Então nós fechamos com o professor Facion, não sei se você conhece. José Raimundo Facion é uma pessoa fantástica! [...] E a formação dele vai ser voltada todo para o que o grupo quer* (GESTORA 3A, 2013).

Embora em entrevista a Gestora 3a tenha afirmado que a assessoria com o Prof. Dr. José Raimundo Facion já havia sido firmada, destaca-se que o contrato entre a empresa a qual pertence o referido professor e a PMJ não foi firmada, uma vez que a compra sem licitação foi indeferida. O processo de compra por pregão eletrônico para livre concorrência de empresas, para definição do novo responsável pelo processo de formação continuada dos profissionais do setor, em setembro de 2013 ainda estava em processo de abertura.

Ainda que este contrato não tenha se efetivado, é interessante destacar que esta mudança na assessoria do NPPI implicaria, consequentemente, na condução de um novo programa de capacitação oferecido à equipe de professores do NPPI, que agora teria sua ementa construída a partir das necessidades do grupo.

Outra mudança expressiva percebida nesta fase de adequação refere-se à subordinação do NPPI que nesta gestão passou a responder diretamente ao Secretário de Educação:

> *Acima de nós só o secretário [...] O secretário confia muito. Então tem coisas que ele não entende e ele diz: --- Você acha que vai dar certo? Eu falo: --- Eu acho. Então, tá bom... Libera, aí a gente vai e faz. Ele libera bastante coisa assim [...] Tudo o que eu tenho que fazer, qualquer e-mail que eu tenho que mandar de comunicado, eu mando para o secretário, ele que faz a autorização* (GESTORA 3A, 2013).

Diferentemente das gestões anteriores, em que era subordinado à Diretoria de Educação Básica, nesta fase o NPPI funciona basicamente como uma diretoria, uma vez que passou a ser um núcleo independente que, segundo já relatou a Gestora 3a, tem completa autonomia de trabalho. Segundo a Gestora 3b (2013) esta autonomia deve-se à afinação percebida entre as atuais gestoras e o Secretário de Educação que por "*levantar a bandeira da educação especial na perspectiva da educação inclusiva*" (GESTORA 3B, 2013) oferece total apoio e abertura para o desenvolvimento do trabalho.

Não se pode perder de vista, entretanto, que a Educação Especial é uma modalidade transversal de ensino e como tal, necessita estar articulada a outros níveis e modalidades. O fato de possuir independência e acesso direto ao secretário não o isenta de construir uma inter-relação com as diretorias de Ensino Fundamental e Educação Infantil, ouvindo-os nos momentos das tomadas de decisão, ou sempre que necessário. Todos são colaboradores no gerenciamento da política de educação inclusiva e, portanto, o ideal é que se construa não uma relação verticalizada entre um setor e outro, mas que seja amadurecida uma parceria que mantenha sempre diálogo e troca de experiências técnicas.

Além de contar com o apoio irrestrito do Secretário de Educação, nesta fase de readequação o NPPI ampliou sua rede de parcerias para fortalecer o setor: a Coordenadoria da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida, o Conselho Municipal da Pessoa Portadora de Deficiência (CMPPD)[101] e o Programa de Esportes e

[101] A Coordenadoria da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida atua coordenando, planejando, executando e fiscalizando questões ligadas ao segmento em todo o município. O CMPPD, direciona suas ações no sentido de potencializar a inclusão e participação das pessoas com deficiência.

Atividades Motoras (PEAMA) integraram a lista das parcerias estabelecidas durante a fase de estruturação (GESTORA 3A; GESTORA 3B, 2013). No entanto, vale ressaltar que a relação entre as Secretarias de Saúde e Educação nesta fase tornou-se dificultosa, o que para as gestoras foi considerado como o principal impasse identificado no processo de articulação intersetorial:

> *Olha, só a saúde que a gente ainda tem um impasse né, impasse bem grande, porque a gente tem criança precisando de exames que não tem no município, é... crianças que tem medicação, então assim, eu creio que a área da saúde é que a gente ainda não conseguiu uma articulação* (GESTORA 3B, 2013).

Tendo o NPPI na fase anterior, estruturado o processo de implementação da PNEE-PEI em Jundiaí, ampliando a formação da equipe e organizando a implantação das salas de recursos multifuncionais, coube como prioridade do NPPI neste período, garantir a aprendizagem dos alunos. Segundo a Gestora 3b, as ações do NPPI neste período foram empreendidas nesse sentido, de direcionar todo o trabalho de forma a oferecer aos alunos condições integrais de aprendizagem:

> *A prioridade é a aprendizagem da criança com deficiência dentro da unidade escolar. [...] Eu sempre digo que todo trabalho do NPPI, das salas de recursos é para que a criança tenha condições integrais de desenvolvimento e tudo, da aprendizagem e tenha oportunidade da aprendizagem dentro da rede regular de ensino* (GESTORA 3B, 2013).

Completa a Gestora 3a que

> *[...] quando a gente fala aprendizagem [...] não é ele sair lendo e escrevendo,* ***porque a gente sabe que muitas vezes ele não será capaz de, devido à sua deficiência, sua patologia***[102]*, mas o que a gente pensa é a aprendizagem num todo. Ele aprender a se portar como um estudante, ele aprender a se portar em diversos setores da sociedade, ele se identificar como pessoa perante as pessoas, todas as aprendizagens, as sociais e as pedagógicas* (GESTORA 3A, 2013, grifo nosso).

[102] Não se pode deixar de comentar o que fora pronunciado pela Gestora 3a no trecho em destaque na citação, quando aponta a deficiência e a patologia como promotoras de incapacidade. Esta forma de pensamento culpabiliza o aluno por sua condição, como se a incapacidade fosse inerente a ele e retira o foco das muitas barreiras (visíveis e invisíveis) presentes no meio, que impedem o acesso democrático e criam espaços estigmatizantes.

Explica Ferreira e Ferreira (2013) que desenvolver um plano de desenvolvimento escolar que busque o máximo de desenvolvimento de cada aluno é fundamental para não se reduzir a escola à função de apenas “socializar” o aluno com deficiência. Considera-se que o NPPI deu um importante passo ao investir seus esforços na escolarização de alunos com deficiência elencando a aprendizagem como sua prioridade.

Conforme já se advertiu no início da análise desta fase, este é um período de adequação de um trabalho que vinha se desenvolvendo desde 2008 às concepções e projetos da nova administração municipal e, consequentemente da administração do NPPI. Trata-se de um período de transição, em que ações são repensadas e reformuladas e novas estratégias desenvolvidas a partir de ideais, experiências, histórias, propósitos, valores e relações de poder daqueles que se tornaram os responsáveis pela implementação da política, que então a ressignificam em novos discursos.

A discussão trazida na Figura 18 permite analisar o processo de organização da modalidade Educação Especial pela Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí, sintetizando os principais conteúdos levantados na análise desta primeira categoria:

Figura 18 – **Síntese da Categoria I**

Aspectos considerados	Fase 1 (2008-2011)	Fase 2 (2011-2012)	Fase 3 (2013-2013)
	Diagnóstico e Tomada de Decisão	**Estruturação**	**Adequação**
Crescimento do setor (realização de processos seletivos)	1 (2010)	2 (2011, 2012)	1 (2013)
Subordinação do Setor	Diretoria de Educação Básica/Secretário de Educação	Diretoria de Educação Básica	Secretário de Educação
Convênios	AMARATI, APAE, Centro de Atendimento à Síndrome de Down Bem-Te-Vi, ATEAL, Instituto Jundiaiense Luiz Braille e CRJ	AMARATI, APAE, Centro de Atendimento à Síndrome de Down Bem-Te-Vi, ATEAL, Instituto Jundiaiense Luiz Braille e CRJ	AMARATI, APAE, Centro de Atendimento à Síndrome de Down Bem-Te-Vi, ATEAL, Instituto Jundiaiense Luiz Braille e CRJ
Parcerias	Secretaria de Saúde, Diretoria de Educação Infantil, Diretoria de Ensino Fundamental e NAA.	Secretaria de Saúde SEMADS, CREAS , CRAS, CAPSi, Conselho Tutelar, Diretoria de Educação Infantil, Diretoria de Ensino Fundamental e outros departamentos da Secretaria Municipal de Educação, como o NAE, o NAC e o NAA.	Secretaria de Saúde SEMADS, CREAS , CRAS, CAPSi, Conselho Tutelar, outros departamentos da Secretaria Municipal de Educação, como o NAE, o NAC e o NAA, a Coordenadoria da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida, o CMPPD e o PEAMA.
Assessoria	Instituto Paradigma	Instituto Paradigma	Em processo de compra por pregão eletrônico
Salas de Recursos Multifuncionais	4	22	22
Quantidade de alunos em atendimento nas salas de recursos multifuncionais	65	235	425

Fonte: Elaboração da autora.

5.3. Segunda Categoria: As consequências positivas decorrentes do processo de implementação da PNEE-PEI

Para a investigação dos avanços promovidos pelo processo de implementação da PNEE-PEI em Jundiaí, se seguirá uma dinâmica diferente da análise realizada na categoria anterior. Embora ainda estejam valendo as três fases no desenvolvimento desta organização[103], para análise desta categoria não se fará o recorte dos conteúdos colhidos em campo subdividindo-os em cada fase de gestão do NPPI. Pretende-se aqui oferecer uma discussão dinâmica apresentando pontos de vista análogos dos diferentes atores entrevistados durante a pesquisa de acordo com a temática abordada.

A análise desta categoria possibilitará identificar o progresso gerado pela política, bem como a percepção dos gestores participantes desta pesquisa acerca deste processo. Pretende-se para isto, discorrer a respeito das contribuições trazidas com a implementação da PNEE-PEI identificando o antes e o depois da política (*ex-ante/ex-post*), localizando as mudanças por ela geradas. Algumas considerações a este respeito já foram tecidas na descrição da categoria anterior, porém na análise que aqui se inicia, outras contribuições serão acrescidas buscando-se contemplar a realidade da rede de ensino de Jundiaí de maneira mais ampla.

A primeira contribuição trazida pela implementação da PNEE-PEI, como já se viu na categoria anterior, foi a criação de um setor completamente voltado à Educação Inclusiva, o NPPI. No entender da Gestora 1 (2013), *"[...] ela [a política] acabou instituindo que a secretaria necessitava de um espaço para a Educação Especial. Então ela não poderia ser tratada simplesmente como uma ramificação da educação básica"*.

[103] Fases de diagnóstico (2008-2011), estruturação (2011-2012) e adequação (2013-Atual)

Segundo a Gestora 3a, a PNEE-PEI contribuiu muito para o desenvolvimento do processo de inclusão do município de Jundiaí. Ressalta a Gestora que se não fosse a chegada da PNEE-PEI, o NPPI não existiria:

> *Não, não teria. De forma alguma. Ia continuar naquele mundinho, põe uma pessoa aí para ficar passando nas escolas, ver como é que está, vê o que dá, isso aqui não é da educação, manda para o Conselho Tutelar, isso aqui manda para a saúde, era assim. Ia permanecer da forma que estava há 5, 6 anos atrás* (GESTORA 3A, 2013).

Como já se sabe foi efetivamente em 2008, com a adesão ao PAR e com a publicação da PNEE-PEI, que a SMEE de Jundiaí mobilizou-se para o desenvolvimento de um trabalho essencialmente voltado à Educação Inclusiva. Conforme relatou a Gestora 1 (2013), por ter vindo "*com força de lei*", o município encarou este processo com um "*temos que implantar*", no entanto, "*ninguém sabia como, quando, nem por que*" uma vez que sempre delegou o tratamento destas questões às instituições filantrópicas.

Ressalta a Gestora 3a:

> *Porque se a gente for pensar, a gente não tinha nada né, e não veio uma coisa "picadinha", quando veio foi uma coisa muito abrangente, [...] mas se a gente for pensar também, do outro lado, sempre tem os dois lados, ah, vou preparar todo mundo para depois acontecer, o deficiente vai ficar esperando até quando?* (GESTORA 3A, 2013)

Indagada sobre o que significou a introdução da PNEE-PEI em Jundiaí, assim destacou a Gestora 1:

> *Eu considero um avanço. Eu acho que ela foi um ponto de partida para sair de um estado de acomodação e efetivamente olhar com outros olhos o processo de inclusão escolar. Por isso que eu falo, uma coisa que já era garantida constitucionalmente, que poderia estar sendo realizada, não era* ***até que uma lei maior vem e começa a direcionar****. Então ela foi importante para dar rumo mesmo e para trocar essa visão* (GESTORA 1, 2013, grifo nosso).

A colocação feita pela Gestora 1 apresenta exatamente aquilo que a PNEE-PEI representou para o município de Jundiaí, um marco político normativo que levou a

SMEE a rever o modo como direcionava a Educação Inclusiva no município, impulsionou a tomada de providências a fim de ajustar os rumos de acordo com os preceitos objetivados por esta política e estimulou a adoção de novas práticas educacionais.

Para a Gestora 1, a PNEE-PEI representou uma lei maior que, inclusive teve mais impacto que a própria Constituição no sentido de gerar mudanças na estrutura da Educação Inclusiva do município de Jundiaí. Diante deste relato pode-se então questionar: se a garantia de acesso do aluno com deficiência à classe regular é princípio que, como já se sabe é expresso por inúmeras leis, decretos, diretrizes e resoluções, porque somente após a PNEE-PEI este princípio ganhou notoriedade em Jundiaí?

Um recorte de alguns destes documentos legais ajuda a compreender essa questão, como se pode comprovar, por exemplo, nas citações da Lei N.º 9.394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, respectivamente:

> Art. 58 Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida **preferencialmente na rede regular de ensino**, para educandos portadores de necessidades especiais (BRASIL, 1996, grifo nosso).
>
> Art. 7.º O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais **deve ser realizado em classes comuns do ensino regular**, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica (BRASIL, 2001c, grifo nosso).
>
> Art. 9.º **As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais**, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos (BRASIL, 2001c, grifo nosso).

Os trechos em destaque demonstram que, apesar de propor a oferta de educação especial nas classes comuns do ensino regular, tal oferta sempre figurou como uma sugestão, nunca como uma obrigatoriedade. No primeiro caso, retoma-se o uso do termo preferencialmente, que como já foi discutido no Capítulo 2 desta

pesquisa, ao dar a preferência à rede regular de ensino, considera este espaço como prioritário, não como obrigatório. No segundo, embora imponha como um dever o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, possibilita a criação de classes especiais em caráter extraordinário, sem, entretanto, elencar os critérios para ingresso nestas classes.

Desta maneira, em ambos os casos, embora houvesse a garantia de que estes alunos teriam acesso à rede regular, não se impunha como um dever do poder público a inclusão destes alunos nas classes comuns das escolas regulares. Este compromisso do poder público veio somente com a publicação do Decreto N.º 6.094/07[104] que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação que visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica elenca em seu segundo artigo, vinte e oito diretrizes, dentre as quais se pretende destacar apenas uma, conforme segue:

> Art. 2.º A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes [...]
>
> IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas (BRASIL, 2007a).

A vinculação dos Municípios, Estados e Distrito Federal ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação ocorre por adesão voluntária, no entanto, ao vincular-se a este Plano, cada ente federativo assume a responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica, expressa pelo cumprimento de meta de evolução do IDEB, observando-se as diretrizes relacionadas no Art. 2.º (BRASIL, 2007a). Somente a partir da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é que os estados e municípios podem elaborar seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR) que em Jundiaí como já se sabe, deu-se em 2008.

[104] Decreto N.º 6.094, de 24 de abril de 2007.

Assim, ao aderir a proposta do Plano de Metas, traduzida no compromisso que implicou em assumir as diretrizes estabelecidas no Decreto Federal N.º 6.094/2007, a Secretaria de Educação de Jundiaí viu-se impulsionada a mudar a configuração da Educação Inclusiva do município. A PNEE-PEI chegou num momento oportuno para esta Secretaria que se viu na missão de estruturar uma modalidade de educação que até então ficava delegada às entidades.

Tal política, assim como previam seus idealizadores, apresentou-se como um novo marco-político legal e pedagógico capaz de

> [...] orientar e subsidiar as Secretarias de Educação, os Conselhos de Educação, a gestão escolar, as organizações da sociedade civil, os operadores do direito e demais órgãos envolvidos na promoção da inclusão educacional (BRASIL, 2010, p. 9).

Portanto, respondendo ao questionamento lançado anteriormente, o princípio de garantia de acesso do aluno com deficiência à classe regular, ganhou notoriedade em Jundiaí por meio da adesão da Secretaria deste município ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Foi este plano que impeliu a Secretaria de Educação de Jundiaí a assumir a responsabilidade para si e tornar-se a principal responsável pela estruturação da Educação Especial do município. Nas palavras da Gestora 2b (2013), *"[...] está aí, existe uma lei e a lei é: faça-se cumprir. Uma lei é para ser cumprida"*. Para Van Meter e Van Horn (1996), a implementação só tem lugar depois que a legislação é promulgada. Este é um dos atributos da lei, estruturar todo o processo de implementação.

A publicação da PNEE-PEI foi fundamental neste processo, pois como já se observou, foi esta política que trouxe fundamentação ao trabalho que começava a estruturar-se e foi especialmente a partir da implementação dela que mudanças passaram a ser observadas na rede municipal de ensino de Jundiaí, como se pode comprovar no relato da Gestora 1:

> *[...] ela foi um ponto de partida para mostrar para a gente tinha que avançar, entendeu? [...] saiu do papel, o processo foi desengavetado, vamos pensar*

> *assim, que saiu do papel e que muitas ações decorreram em função da política [...] a gente pode dizer assim, que ela foi um ponto de partida de uma mudança mesmo de olhar, de perspectiva aqui no município* (GESTORA 1, 2013).

Logo, a primeira implicação observada com a implementação da PNEE-PEI na rede de ensino de Jundiaí, e talvez a mais importante, foi esta: oferecer subsídio à Secretaria de Educação do município para que esta tomasse para si a responsabilidade com a Educação Especial antes delegada às instituições – tornando a Secretaria de Educação a responsável pelo planejamento, organização e estruturação da Educação Inclusiva – e propor o compromisso de todo o sistema com esta modalidade de ensino. Esta implicação é importante, sobretudo porque gerou uma nova configuração para a Educação Inclusiva no município, um novo cenário no qual a Secretaria de Educação buscava assumir-se como protagonista.

Ferreira e Glat (2003) no relatório final do estudo realizado para o Banco Mundial, quando traçaram o Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil, caracterizaram indicadores e levantaram discussões apontando as tendências de experiências de Educação Escolar Inclusiva no Brasil. O estudo confrontou dados relevantes para a educação pública, sendo um deles o desafio de superar o ato de delegar às instituições filantrópicas atribuições que cabiam ao poder público. Desafio este que conforme visto, somente começou a ser superado em Jundiaí no ano 2010, apesar dos documentos norteadores e textos legais que desde a década de 90 já sinalizavam e traziam em seu bojo o princípio de garantia de acesso às classes comuns da escola regular.

A PNEE-PEI também serviu como um exercício de reflexão de práticas que até então vinham sendo adotadas, possibilitando a definição de papeis entre a Secretaria de Educação e as instituições.

> *"[...] era como se tivesse colocado assim mesmo os pingos nos "is" e cada um realmente no seu lugar. Então o que é específico da entidade é da entidade. O que é da Secretaria de Educação é da Secretaria de Educação" (GESTORA 1, 2013).*

A necessidade de legitimar essa definição de papeis entre Secretaria de Educação e instituições decorre da confusão que havia nos limites de atuação entre ambos, que conforme já se analisou na Categoria I, contribuiu para o aumento das matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares da rede municipal, fato considerado pela Gestora 1 como um grande avanço e um grande marco na história para o município:

> *[...] definir esses papeis e garantir que todas essas crianças tivessem acesso à rede pública e à classe regular. Então em Jundiaí realmente ela foi um marco nesse sentido, de pontuar que a inclusão escolar é possível, que* ***a criança não precisa ficar escondida dentro de casa****, nem dentro de qualquer instituição e que a escola está de portas abertas para receber essas crianças (*GESTORA 1, 2013, grifo nosso).

A afirmação destacada na citação acima representa um dos fatores positivos mais significativos do ponto de vista social e pedagógico trazidos pela implementação da PNEE-PEI: os alunos com deficiência passaram a ser enxergados por um sistema de ensino que até então os desconsiderava.

> *[...] a dimensão que isso tomou, acho que tirou muito o deficiente de dentro de casa. Acho que muitos que estavam trancados e passaram a saber que a escola atendia, que tinha aquela sala... Tirou muita criança do anonimato e trouxe para a escola, então eu acho que só esse fator, já aniquila qualquer fator negativo que possa ter surgido* (GESTORA 2A, 2013).
>
> *[...] eu acho que o que ela traz de bom é isso, agora é lei e não tem mais justificativa: ah eu não quero, ai não tem... Não! Não tem não querer entendeu? [...] é inegável que as crianças com deficiência não estavam sendo vistas, é inegável isso*. (GESTORA 2B, 2013).

A implementação da PNEE-PEI em Jundiaí, em sintonia com o que fora preconizado nas diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, provocou a sensibilização da Secretaria Municipal de Educação ao permitir que os alunos com deficiência fossem respeitados em suas diferenças, possibilitando a eles estar na escola regular, interagir e socializar-se. Nesse sentido pode-se dizer que a PNEE-PEI está cumprindo o seu papel. De acordo com o resumo técnico do Censo de

2010 publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP):

> Os importantes avanços alcançados pela atual política são refletidos em números: 62,7% do total de matrículas da educação especial em 2007 estavam nas escolas públicas e 37,3% nas escolas privadas. Em 2010, estes números alcançaram 75,8% nas públicas e 24,2% nas escolas privadas, mostrando claramente a efetivação da educação inclusiva e no empenho das redes de ensino em envidar esforços para organizar uma política publica universal e acessível às pessoas com deficiência (MEC/INEP, 2010, p. 13).

A política trouxe mudanças consigo. Mudanças que permitiram a ampliação de vagas aos alunos com deficiência no ensino regular e ofereceram o aparato necessário para que as práticas inclusivistas começassem a se firmar no seio das escolas municipais:

> *A inclusão antes ficava a encargo das instituições, as instituições preparavam... Por exemplo, eu me lembro que a Amarati tinha um grupinho de crianças que eram preparadas para irem para a escola. Elas passavam por modificação de comportamento, por atitudinais, até chegar num ponto que a instituição julgasse que a criança estava apta a ir para a escola e isso acabou, acabou! Agora é uma coisa natural, a mãe chega, faz a matrícula e acabou. Muitas escolas nem sabem se aquela criança que está indo lá é uma criança com deficiência ou uma criança sem deficiência, com síndrome, sem síndrome, chega lá, fez a matrícula acabou, quando chegar a criança é uma criança com deficiência, pronto. E antes não, então, principalmente as intelectuais passavam por modificações de comportamento para ir para a escola, então isso mudou totalmente né, a coisa ficou democrática mesmo, vamos desenvolver as atitudes, os comportamentos ao longo do processo escolar* (GESTORA 2A, 2013)

Outro fator positivo impulsionado pela introdução da PNEE-PEI em Jundiaí foi servir como fundamento às futuras ações da Secretaria de Educação. De acordo com a Gestora 3b, a instituição desta política trouxe embasamento para o trabalho: "*A gente teve mais argumento né [...] então acho que a lei veio para nos beneficiar enquanto base legal mesmo, para o nosso trabalho ser instituído*" (GESTORA 3B, 2013).

Concorda com este posicionamento a Gestora 3a que afirma:

> *[...] Você consegue ter propriedade no que você vai falar: --- Olha, é necessário que você faça, porque está aqui, está na política. O município segue essa política. Ele tem um núcleo que trabalha de acordo com as perspectivas dessa*

> *política nacional. Isso traz mais credibilidade ao trabalho desenvolvido* (GESTORA 3A, 2013).

Os apontamentos realizados pelas Gestoras 3a e 3b são ratificados no entender de Teixeira (2002), o qual considera as políticas públicas como diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público para as relações entre atores da sociedade e do Estado. Assim, o fio condutor que norteia as práticas educacionais inclusivas é a expressão das tendências políticas construídas ao longo dos anos.

Para a Gestora 3b, "[...] *tem um embasamento legal que faz com que a gente não lute sozinho. A gente lutando com a lei na mão a gente tem força, né, tem poder. E é isso aí que auxiliou*" (GESTORA 3B, 2013).

Na visão das Gestoras, a PNEE-PEI, portanto, norteia o trabalho desenvolvido pelo NPPI e seus componentes servem como parâmetro e orientação para a prática nas escolas. Explica a Gestora 3a que a política estruturou a Educação Especial do município

> *Porque na época da Gestora 1*[105] *mesmo, quando ela estava aqui sozinha, não existia a política, então era um trabalho que não tinha um norte, ela apagava fogo. É aquilo que eu falei, ela encaminhava, ah, isso aqui vai para o CAPSi, isso aqui vai para a APAE, isso aqui vai para a AMARATI, mas não tinha um processo contínuo de acompanhamento e orientação dessas crianças* (GESTORA 3A, 2013).

Numa compreensão mais ampla, a política auxiliou na efetivação dos compromissos estabelecidos nacional e internacionalmente e se organizou para subsidiar discussões e ações voltadas à inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

[105] A fim de preservar a identidade da gestora a que se fez referência neste trecho, substituiu-se o seu nome pela designação adotada nesta pesquisa.

5.4. Terceira Categoria: Os obstáculos encontrados no processo de implementação da PNEE-PEI.

De fato, pode-se considerar que a PNEE-PEI representou avanços para o município em estudo, uma vez que impulsionou um processo gradativo de ampliação das matrículas de alunos com deficiência na educação regular, implicando, consequentemente numa maior atenção à diversidade. Com isso, Jundiaí superou seu estado de inação ao compreender que o dever do poder público com a Educação Especial não poderia contemplar-se ou concretizar-se no simples estabelecimento de convênios com as instituições filantrópicas.

No entanto, considerando tudo o que fora pontuado pelas gestoras entrevistadas na pesquisa, as participantes diretas do processo de implementação da PNEE-PEI, observa-se que a ampliação do acesso não veio acompanhada de uma otimização de recursos orçamentários, físicos e humanos. Para o atendimento desta nova demanda não foi elaborado um plano de reestruturação das escolas, não foram observadas atividades de mobilização e ação coletiva para que mudanças mais substantivas pudessem ocorrer efetivamente.

Assim embora na teoria a PNEE-PEI trouxesse contribuições para o trabalho e ensejasse avanços ainda mais significativos, ressalta a Gestora 3b (2013) que ainda era preciso fazer com que as pessoas confiassem, acreditassem nesta política. Sabatier e Mazmanian (1996) corroboram esta afirmação ao explicar que, independentemente da relevância com que uma lei estruture o processo de implementação, não será possível cumprir os objetivos, a menos que os responsáveis pela implementação estejam profundamente comprometidos com o alcance destes objetivos. Um programa novo necessita que quem o implemente não se limite a adotar uma posição neutra, mas que esteja suficientemente comprometido de modo a desenvolver novos regulamentos e procedimentos para fazer valer as normas e execute as mudanças prescritas.

Nesse sentido enfatiza a Gestora 2a (2013) que, a introdução de uma lei, por si só, não é capaz de produzir mudanças na prática dos indivíduos. Segundo a mesma gestora, não se mudam conceitos pessoais, por exemplo, simplesmente porque o governo tornou obrigatória a matrícula de aluno com deficiência na escola regular.

> Ao desconsiderar na educação a intrínseca participação dos personagens sociais que a materializam, a complexidade das relações que a engendram e nas quais os personagens, o jeito de fazer a educação, a maneira como se organiza e como o funcionamento dos sistemas estão constituídos, é pouco provável que a partir da imposição legal ou textual sobre ela ocorrerão mudanças no sentido anunciado (SKLIAR, 2001 apud FERREIRA, FERREIRA, 2013, p. 34).

Pelo menos três principais implicações negativas podem ser observadas no processo de implementação da PNEE-PEI em Jundiaí. De acordo com o que se levantou junto às equipes gestoras que estiveram à frente do NPPI e a partir da análise realizada, considera-se que foram especialmente os fatores pessoais, econômicos e físicos, que interferiram diretamente na implementação da política de Educação Inclusiva do município. A fim de tornar a exposição destes fatores mais elucidativa, os mesmos serão analisados separadamente.

5.4.1. Fatores pessoais

Em Jundiaí a resistência à política ocorreu por parte dos diretores[106] de algumas escolas ao serem notificados a respeito da implantação das SRM e isso pode ser evidenciado em todo o processo de implementação da PNEE-PEI, não somente em 2010, quando se fez o levantamento de quais escolas receberiam os equipamentos e mobiliários para montagem das salas, mas também nos anos subsequentes, quando o

[106] Destaca-se que os diretores das escolas municipais de Jundiaí são concursados.

trabalho do setor de Educação Inclusiva já havia ganhado visibilidade e consistência no sistema:

> *Muita resistência, ninguém queria disponibilizar sala [...], e achava assim: ah, é mais um trabalho, eu não tenho condições de assumir isso, eu não tenho preparação... Sempre naquelas desculpas [...] Tinha diretores que chegaram a falar nessa possibilidade de não receber [a sala de recursos], mas aí eu falei que não tinha essa possibilidade de não receb*e (GESTORA 1, 2013).
>
> *[...] eu acho que alguns diretores sempre foram muito resistentes [...] Acho que a gente tem muitos atores no município resistentes a essa política. Muitos. [...] por exemplo, o ano passado a gente podia abrir quatro novas salas e uma diretora não queria. Aqui não, eu não quero, na minha escola não!* (GESTORA 2B, 2013)
>
> *Cada dia é uma caixinha de surpresas aqui [...] A escola tem três andares e a diretora disse que não tem espaço físico. Tem sala até para guardar materiais esportivos que ela não pode tirar [...] porque a escola é dela... Só que daí eu fico pensando, até que ponto vale eu ficar batendo de frente com ela, colocar uma sala ali e a criança ficar sofrendo?* (GESTORA 3A, 2013).
>
> *Tem diretor que não quer a sala de recursos, tem! Eu fico tão brava, mas tão brava, porque eu falo que ele pode recusar a sala de recursos na casa dele, não na escola, porque as crianças estão sem o atendimento né? Isso aí é terrível! (GESTORA 3B, 2013)*

A resistência a mudanças por parte de alguns indivíduos da organização pode comprometer o processo de implementação de uma política ou programa. Para lidar com mudanças, é necessário desenvolver nos recursos humanos da organização, a flexibilidade e a capacidade de enfrentar desafios. Quando os indivíduos adotam a postura de flexibilidade face à mudança proposta, a implementação ocorre de maneira consciente e racional, no entanto, se os membros da organização se contêm numa postura rígida em relação a esta mudança, a implementação será um exercício difícil. No entendimento de Ferreira e Ferreira (2013),

> O mais provável é que esta imposição gere resistências, permitindo a criação de uma cultura de tolerância da pessoa com deficiência, no interior da escola, sem contudo que esta assuma a responsabilidade pelo desenvolvimento escolar destes alunos (FERREIRA, FERREIRA, 2013, p. 34).

É exatamente isto que fora pontuado por Ferreira e Ferreira (2013) que pode se observar no relato da Gestora 3a:

> *Eu lembro até hoje a primeira escola que eu fui, tinha 06 lances de 07 degraus pra chegar na minha sala de AEE e chegou a [aluna] T., Síndrome de Louis-Bar, degenerativo, e ela tinha muita dificuldade de descer as escadas e um dia eu olhei para o diretor, olhei pra ele e falei assim: --- Viu você, chamei ele pelo nome e falei assim: --- Viu, você não pode me ajudar a descê-la? Porque ela era magrelinha, mas era pesadinha né, tinha 8, 9 anos e aí ele falou assim: --- Não é minha obrigação. Aí, aquele dia eu parei, falei assim: --- Nossa, o AEE não faz parte da escola. Nós não vamos conseguir ser reconhecido* (GESTORA 3A, 2013).

Segundo Carrieri, Lima e Pimentel (2007) há basicamente duas formas de resistência à mudança, a resistência ativa e a passiva, ambas identificadas no processo de implementação da PNEE-PEI em Jundiaí. De acordo com os autores, quando a resistência é ativa, o indivíduo procura evitar que a organização inove ou mude, podendo inclusive adotar atitudes extremas como protesto, enfrentamento ou sabotagem. Já o indivíduo que tem uma rejeição inicial passiva, ao contrário, apresenta um comportamento menos conflituoso, podendo simplesmente decidir por ignorar as mudanças ou agir como se elas não existissem ou não houvessem ocorrido. Em ambos os casos, a resistência é gerada quando os indivíduos sentem que o seu trabalho, ou suas relações de trabalho podem estar ameaçadas pela mudança que está por vir.

> [...] os indivíduos e grupos desenvolvem uma “zona de conforto” ou uma “ilha de segurança” onde interagem em um ambiente conhecido e seguro, visto que este já se tornou familiar ao fazer parte da rotina do dia-a-dia. Ao surgir uma mudança, o sentimento de segurança e conforto é ameaçado, gerando uma reação de rejeição ou resistência (CARRIERI, LIMA E PIMENTEL, 2007 APUD TANNEMBAUM, WESCHLER E MASSARIK,1972).

Algumas estratégias para, senão superar essas resistências, pelo menos minimizar seus efeitos, foram identificadas ao longo do processo de implantação das SRM. Duas estratégias merecem destaque, uma que diz respeito às atitudes de envolvimento e persuasão, identificada na fase de diagnóstico e tomada de decisão (2008-2011), ou seja, no início do processo de implantação das SRM e outra que se refere às atitudes de coerção explícita, identificada na fase de adequação (2013-2013). A Gestora 1 explica que o direcionamento dado às recusas dos diretores no

recebimento das SRM no período de sua gestão voltavam-se à persuasão, na tentativa de convencê-los da importância da abertura das salas:

> *[...] eu fiz uma reunião com esse grupo, esses cinco diretores iniciais que iriam receber as salas, entreguei uma cópia da política para eles, fiz uma leitura assim, específica, compartilhando os objetivos, aí fui até a unidade ajudando a olhar na infraestrutura o que era possível, e aí foi mesmo um trabalho de formiguinha e de convencimento para a gente conseguir o espaço para implantar, porque não tinha mais volta, entendeu, já estava tudo direitinho, então não tinha essa opção de falar eu não quero, eu não vou fazer [...] eu falei [...] vamos olhar com outros olhos quais são as vantagens de a gente receber isso em prol das crianças* (GESTORA 1, 2013).

Numa postura coercitiva, de poder exercido pelo Secretário de Educação para fazer com que a lei fosse cumprida, a Gestora 3a, explica a maneira com que lidou com a diretora que recusou a implantação da SRM em sua unidade escolar sob a alegação de falta de espaço físico: "*o secretário mandou eu preparar um ofício e levar lá na escola [sic]*" (GESTORA 3A, 2013). Para tentar contornar a resistência desta diretora, não se recorreu à facilitação e apoio para ajudá-la a se ajustar à mudança, mas optou-se por um recurso mais pontual e austero, uma vez que o ofício imporia à escola a obrigação de abertura de sala.

Implementar mudanças, na maioria dos casos, significa enfrentar resistência que, como já se viu, implica em alterações nas relações interpessoais e nos hábitos de trabalho. Logo, para superar ou reduzir a resistência à mudança é necessário fazer com que as pessoas compreendam a lógica e a necessidade da mudança, é preciso que as pessoas estejam inseridas no processo e que as crenças, valores e pressupostos da SMEE sejam compartilhados por todos, apesar das diferenças pessoais. Uma vez que os envolvidos desenvolvam o mais alto nível de responsabilidade e comprometimento em torno da política, criar-se-á uma cultura organizacional mais forte e coesa.

5.4.2. Fatores econômicos

No artigo 5.º do Decreto N.º 7.611/2011[107] é definido o apoio técnico e financeiro a ser prestado pelo MEC com a finalidade de promover o atendimento educacional especializado. Este apoio contempla ações de aprimoramento do AEE já ofertado, a implantação de SRM, a formação continuada de professores, gestores e demais educadores e a adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade, entre outras ações.

Segundo relato da Gestora 1, o recurso enviado pelo Ministério da Educação era insuficiente e não supria todas as demandas relacionadas à Educação Especial do município:

> *[...] a verba que eles mandam não custeia tudo. A secretaria tem que pôr recursos próprios para complementar essa verba. Então é um ponto também que merece uma atenção, porque não é simplesmente assim: --- Ah, eu dou material e abro a sala e o restante também fica por conta da secretaria* (GESTORA 1, 2013).

No NPPI, não foram encontrados documentos ou relatórios que apresentassem o demonstrativo das receitas e despesas com manutenção e desenvolvimento da Educação Especial de Jundiaí para confirmar a afirmação levantada pela Gestora 1. Aliás, é válido considerar que a questão orçamentária, desde que o núcleo foi formalmente estabelecido, sempre foi muito alheia à gestão do NPPI. A administração das verbas destinadas à Educação Especial de Jundiaí não somente não ficava sob o gerenciamento do NPPI, como também este núcleo não era consultado sobre as prioridades do setor para os futuros investimentos.

[107] Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Este extenso e importante relato da Gestora 2b demonstra como o tratamento de questões financeiras que envolviam a educação inclusiva do município não contava com a participação do NPPI:

> *Eu respondia muito ofício para o promotor que cuida da inclusão [...] Acho que eu já respondi para ele umas duas ou três vezes, um questionário: quantas crianças tem matriculadas na rede? Quantas são deficientes auditivos? Que série que está? Um questionário, um panorama sobre a Educação Inclusiva do município. E aí, uma das perguntas era, que ele colocava era assim: Qual o recurso financeiro disponibilizado para essa área? Quando chegava nessa parte, eu falava para a chefe do gabinete. Eu falava [...] olha, está aí, só que tem que colocar esse valor e essa questão eu não sei [...] E numa dessas... quando ela me mandou essa resposta, eu fui ler e aí lá estava escrito que a verba para a Educação Inclusiva era três milhões anuais. Só que isso nunca chegou para a gente. Nós temos tanto, no que que nós vamos investir? Entende? Vai ser em acessibilidade física, vai ser em recursos materiais, vai ser... Tudo bem, pagava os professores, pagava é... Porque aí os professores passam a contar a partir dessa pasta, pagava as formações do Paradigma, eu não tenho ideia do quando era esse valor. Isso não chegava para a gente* (GESTORA 2B, 2013).

O financiamento da dupla matrícula de aluno público alvo da educação especial na educação básica é instituído, no âmbito do FUNDEB, de modo a fomentar a organização e oferta do atendimento educacional especializado conforme disposto no artigo 14 do Decreto N.º 6.253[108],

> 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 (BRASIL, 2007b)

Quanto à distribuição dos recursos do duplo FUNDEB, foi destacada por duas gestoras, a falta de informação a respeito de como funcionava a distribuição deste recurso para a Educação Inclusiva:

> *[...] porque o correto é isso, uma vez que ele recebe duplo benefício vamos pensar assim, é para investimento na própria área, mas eu não trabalhava com*

[108] Decreto N.º 6.253 de 13 de Novembro de 2007 que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

> *essa gestão do recurso financeiro, então eu não consigo precisar para você como é feito a aplicação disso. O que a gente sente é o que chega lá na escola.* (GESTORA 1, 2013).
>
> *Nunca soubemos nem quanto tinha de FUNDEB, a gente sabia que existia, sabia que acontecia, mas não sabia para onde ia. Nunca ninguém nem abriu sobre isso com a gente* (GESTORA 2A, 2013).

A ausência de informações e, principalmente a inviabilização de recursos financeiros[109] de maneira direta ao NPPI para solucionar demandas imediatas do setor, trazia entraves ao trabalho, dificultando a sua realização efetiva. Diante das dificuldades com as quais este setor se defrontava, as soluções encontradas limitavam-se muitas vezes, a iniciativas isoladas:

> *[...] eu me lembro de professoras colocarem no facebook para ver onde comprava, ver se as pessoas ajudavam, então era iniciativas das professoras. Algumas escolas compravam com dinheiro de APM, com verbas da escola, mas FUNDEB era uma palavra que não chegava aos nossos ouvidos* (GESTORA 2A, 2013).

> *[...] e eu enquanto profissional na sala de recursos [...] cheguei já a arrecadar dinheiro, eu já cheguei a arrecadar doze mil reais pra uma cirurgia de uma aluna minha, depois mais setecentos reais pra uma cirurgia de, de, de... eu fui lá na Secretaria de Finanças mesmo né, e falei você tem que ajudar e tudo, levar até São Paulo, [eles respondiam] ah, não tem carro, então vamos levar no meu [...] então isso é o tipo de coisa que é inadmissível pra mim, eu ia mesmo né, e a mesma coisa eu faço, mesma coisa, então tá bom, então eu vou levar com meu carro, ah porque as dificuldades sempre tem né?* (GESTORA 2B, 2013).

Iniciativas isoladas foram observadas também no quesito composição das SRM. De acordo com o site do MEC (2013b), a Secretaria de Educação Especial, antiga SEESP e atual SECADI, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão é a responsável por oferecer equipamentos, mobiliários e

[109] Cumpre destacar aqui uma incoerência: o alto investimento da Secretaria de Educação em assessorias e convênios com instituições especializadas (destacado em várias ocasiões nessa pesquisa) em contraste à inviabilização de recursos ao principal setor que geria a educação inclusiva municipal, o NPPI. Como se explica a liberação de verbas para aplicação em consultorias externas de cifras tão elevadas e a não concessão de recursos para situações emergenciais?

materiais didático-pedagógicos e de acessibilidade para a organização das SRM, de acordo com as demandas apresentadas pelas secretarias de educação em cada PAR. Tendo isto em pauta, é conveniente enfatizar que nem todos os materiais, equipamentos, mobiliários e recursos que compõem a sala de recursos multifuncionais foram recebidos pelas escolas que aderiam ao programa de implantação das SRM[110]:

> *O que vinha, sempre vinha faltando de material do Governo Federal, do MEC. Vinha faltando, não vinha tudo, não tinha mobiliário, não tinha nada. As professoras compravam muito do próprio bolso, as escolas que eram mais receptivas doavam muito, davam material da APM* (GESTORA 2A, 2013).

A informação levantada pela Gestora 2a pode ser constatada visualizando o Apêndice D[111] que apresenta uma relação de itens que não foram entregues às escolas pelo MEC para composição das SRM. Esta lista foi enviada pela Coordenação Geral da Política de Acessibilidade na Escola – CGPAE do MEC, em setembro de 2011 para o NPPI. A lista demonstra, como já fora apontado pela Gestora 2a, que as SRM das escolas municipais de Jundiaí não receberam os itens em sua totalidade. O mobiliário, por exemplo, foi um item ausente em 18 (dezoito) de 19 (dezenove) escolas listadas e o material didático pedagógico, em sua grande maioria, consta que ainda estava em processo licitatório.

Explica a Gestora 2a que

> [...] *tinha salas nossas ali de AEE que não tinha nada, nada, nada, nada... Era uma tristeza. E tinham salas que era uma coisa de louco, tinha tudo que você pensa, tudo o que você pensa para trabalhar, tudo em Braille, tinha coisa em LIBRAS, tinha jogo simbólico, fantasia, tinha tudo porque a própria administração da escola abria, a professora comprava e a coisa fluía, mas o material era insuficiente, o que vinha do governo era insuficiente e de péssima qualidade, grande parte do material* (GESTORA 2A, 2013).

[110] A especificação dos materiais que compõem as salas de recursos multifuncionais pode ser consultada no Anexo B desta pesquisa.

[111] Consulte página 251.

Para Sabatier e Mazmanian (1996), o dinheiro é um recurso chave em qualquer programa dependente de fundos públicos, pois requer-se um mínimo de financiamento para possibilitar o alcance dos objetivos. Logo, para a efetivação de uma política é essencial que aquele que a implementa esteja disposto a prover recursos financeiros suficientes para alcançar os objetivos a que se propõe. Portanto, em ambos os casos analisados, tanto no que se refere ao provimento financeiro quanto à disponibilização de recursos materiais, não fosse algumas iniciativas isoladas, de maior envolvimento e prestatividade de algumas escolas, a implementação da PNEE-PEI em Jundiaí encontraria maior dificuldade de efetivação.

5.4.3. Fatores físicos

De acordo com as Normas Técnicas Brasileiras (ABNT/NBR – 9050/2004), acessibilidade é a "possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos" (ABNT, 2004, p.2).

A lei N.º 10.098/00[112] trata, dentre outros assuntos, da acessibilidade nos edifícios públicos ou de uso coletivo, dentre os quais a escola se enquadra. A Lei estabelece os princípios e critérios fundamentais para a promoção da acessibilidade dos indivíduos com deficiência ou com mobilidade reduzida, por meio da supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) impõe aos Estados Partes a necessidade de criação de

[112] Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

ambientes facilitadores para melhorar o acesso a edifícios, estradas, transportes, informação e comunicação:

> [...] os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. Essas medidas, que incluirão a identificação e a eliminação de obstáculos e barreiras à acessibilidade, serão aplicadas, entre outros, a:
>
> a) Edifícios, rodovias, meios de transporte e outras instalações internas e externas, inclusive escolas, residências, instalações médicas e local de trabalho;
>
> b) Informações, comunicações e outros serviços, inclusive serviços eletrônicos e serviços de emergência (ONU, 2006).

A garantia do acesso universal aos espaços públicos é uma condição indispensável para a efetivação de uma política inclusiva. Este é inclusive, um dos objetivos postos pela PNEE-PEI: promover a acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes[113], na comunicação e informação (BRASIL, 2008a). Destarte, a falta de acesso pode incapacitar, excluir ou tornar as pessoas com deficiência dependentes de outras, impedindo sua plena participação e inclusão na vida política, social, econômica e cultural.

Para Manzini e Corrêa (2008), uma vez que o ambiente pode causar ou agravar as condições de desvantagens vivenciadas pelas pessoas com deficiência, a acessibilidade torna-se um facilitador no processo de inclusão social. No entendimento de Aranha (2004b),

> A acessibilidade física é um dos primeiros requisitos para a universalização do ensino, já que ela garante a possibilidade, a todos, de chegar até a escola, circular por suas dependências, utilizar funcionalmente todos os espaços, frequentar a sala de aula, nela podendo atuar nas diferentes atividades (ARANHA, 2004b, p. 21).

[113] As barreiras no transporte já foram pontuadas na página 174 deste trabalho.

Em Jundiaí, é unânime entre as gestoras entrevistadas, a identificação da estrutura física das escolas de Jundiaí como um obstáculo para a concretização da PNEE-PEI, conforme evidenciam as citações a seguir:

> *Olha, muitas escolas, por exemplo, não tinham rampas de acesso, os prédios mais antigos que eram do Estado e foram cedidos para a Prefeitura, eram prédios todos de escadaria, então se eu recebo um cadeirante, como que eu faço a locomoção dele?* (GESTORA 1, 2013).

> *Teve escola que teve mutirão de pais que foi lá fazer rampa, para pôr corrimão, para adaptar um pouco para poder receber melhor a criança. A gente não tinha verba da secretaria para poder fazer a acessibilidade e o secretário da época sempre deixou muito claro que ele não ia adaptar a escola para receber uma criança, era a visão do secretário né, então não tinha dinheiro, não tinha esse interesse da parte de obras, de engenheiros de nada disso.* (GESTORA 2A, 2013).

> *Nós pedimos rampa para uma escola e não foi feita. Uma rampa que a escola depois com o dinheiro da APM fez com R$400,00* (GESTORA 2B, 2013).

> *A escola acabou de ser feita, a empresa faliu, não tem como ligar o elevador, porque faltam peças. Vai ter que fazer outra licitação, a sala de teatro da escola era no segundo andar. Para entrar em cada sala, dois dedos de degrau, a porta do banheiro, uma madeira que eu não consegui abrir, uma porta dessas de puxar, mas a madeira dessa grossura. Então a criança tem autonomia para ir até o banheiro, mas não consegue entrar no banheiro* (GESTORA 3A, 2013).

Apesar dos avanços pontuais obtidos em algumas escolas municipais alcançadas a partir de ações muitas vezes empreendidas pelas próprias escolas, o espaço físico de algumas unidades escolares continuava a ser um fator determinante de exclusão social, uma vez que embora o aluno estivesse incluído na escola em algumas situações não havia como o aluno com deficiência se locomover nela, caracterizando um impedimento à acessibilidade.

Para Duran e Prado (2006), quando o ambiente não proporciona a equiparação de oportunidades e não possibilita o acesso a todas as pessoas, diz-se que o meio é que é deficiente. Ou seja, o impedimento não está na pessoa, mas sim na sua relação com o ambiente. As autoras completam afirmando que “para implementar um processo de democratização da sociedade brasileira, o qual prioriza a inclusão de

todas pessoas, faz-se necessário pensar em ambientes acessíveis" (DURAN; PRADO, 2006, p. 329).

De acordo com Mazzarino, Falkenbach e Rissi (2011) a acessibilidade para alunos com deficiência nas escolas é sempre um ponto frágil. Segundo os autores, estudos[114] relevam que as escolas somente começam a se preocupar em relação à inclusão e à acessibilidade quando alunos com deficiências começam a ingressar no ambiente escolar, denunciando uma postura de despreparo e falta de organização prévia tanto no sentido pedagógico quanto no estrutural, fato observado na rede municipal de Jundiaí e revelado no discurso da Gestora 2b ao explicar a política de acessibilidade adotada pela Secretaria de Educação: "*a política era: nós vamos fazer aonde tem criança com deficiência. Então eu vou fazer uma rampa se aqui tem uma criança com deficiência, se não tem eu não vou fazer*" (GESTORA 2B, 2013).

O esforço voluntário de poucas unidades escolares, observado por algumas gestoras, não foi suficiente para eliminar barreiras potenciais. Explica a Gestora 2a que "*não se tinha políticas públicas para que isso acontecesse*". A ausência de políticas públicas ou de programas de obras, de reforma e adequação das escolas municipais tornou-se um obstáculo à implementação da PNEE-PEI, uma vez que a acessibilidade é um dos requisitos a se prover a fim de garantir que todos, sem exceção, possam fruir de seus direitos com equiparação de oportunidades.

[114] FALKENBACH et al., 2008a; FALKENBACH et al., 2008b, FALKENBACH et al., 2008c; SANTOS; FALKENBACH, 2008.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O foco investigativo deste trabalho voltou-se para a análise da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na rede municipal de ensino de Jundiaí, SP, Brasil. A pesquisa desenvolveu-se com uma fundamentação teórica estabelecida no diálogo com a literatura sobre a Educação Especial e Inclusiva; com os textos legais e documentos formulados em âmbito internacional e nacional a respeito desta temática e com o discurso dos principais implementadores desta política, compreendidos como personagens fundamentais na condução da política em análise. Cabe, portanto, nestas considerações, apresentar as reflexões desencadeadas pelas análises realizadas.

Percorrer a história da Educação Especial e a relação que a sociedade estabeleceu com o desenvolvimento educacional dos indivíduos com deficiência foi fundamental para compreender a temática desta pesquisa de maneira mais abrangente. A discussão relacionada aos direitos dos indivíduos com deficiência é um assunto antigo, que ganhou importância e notoriedade ao longo dos anos na medida em que foi se criando a consciência democrática de que todos devem ter condições igualmente justas de acesso a serviços públicos básicos. Reivindicações sociais para uma sociedade igualitária foram fundamentais neste processo ao incidirem também sobre decisões políticas e legais. Na educação, as políticas propaladas principalmente a partir da década de noventa, trouxeram este ideário, influenciadas por um processo gradativo de mobilização da educação para todos, contribuindo para o fortalecimento de políticas públicas para a inclusão educacional.

Uma vez compreendida a importância deste processo, o país foi modificando paulatinamente o cenário de educação inclusiva por meio da implantação de políticas que impulsionassem estados e municípios a adotarem posturas que reivindicassem uma ressignificação social, cultural, pedagógica e política acerca desta modalidade de ensino. No município de Jundiaí, foi a Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, a principal responsável por trazer novas concepções à atuação da Educação Especial da rede municipal de ensino.

A pesquisa não se preocupou apenas em examinar se os objetivos propostos pela PNEE-PEI foram cumpridos pela Secretaria de Educação de Jundiaí, mas também considerou substancial observar como esta secretaria organizou-se para o atendimento do público alvo da Educação Especial, quais avanços foram promovidos pelo processo de implementação da PNEE-PEI em Jundiaí, bem como os principais obstáculos que dificultaram o processo de implementação desta política.

A exploração das categorias de análise revelou diferentes facetas da implementação de uma política ainda em curso. Há que se destacar a Secretaria de Educação de Jundiaí, por meio dos representantes do Núcleo de Políticas Públicas para Inclusão, pela iniciativa de implementar uma política em um município que por muitos anos ancorou-se no atendimento oferecido pelas instituições filantrópicas.

Contrariando a tese dos defensores do modelo *top down*, abordado no Capítulo 3 desta pesquisa, de que é possível controlar o processo de implementação ao se estabelecer objetivos claros e consistentes, sob o pressuposto de que a decisão tomada no nível central seria automaticamente cumprida no nível local, esta pesquisa demonstra que a política está sujeita a modificações durante seu processo de implementação, ou seja, o desempenho da política pode sofrer variações em resposta a fatores internos.

A partir dessa consideração, pode-se concluir que não é possível controlar totalmente a implementação da política uma vez que no nível local há conflitos, negociação, ambiguidades, valores pessoais e outras divergências que podem influenciar no seu desempenho, tais como o investimento em recursos financeiros e materiais e o nível de consenso construído em torno dos objetivos e metas estabelecidos pela política, por exemplo.

Esta pesquisa, não se limitou, portanto, à simples aferição entre o que a política preconiza e o que tem sido concretizado pelo poder municipal, visto que, como

se observou nesta análise, a implementação depende de condicionantes políticos e socioeconômicos e envolve diversos atores. E foi a partir da visão destes atores, aqui identificados por Gestoras, que se analisou a forma com que se organizou a modalidade Educação Especial pela SMEE de Jundiaí, as consequências positivas e os obstáculos encontrados durante o processo de implementação da PNEE-PEI.

A análise apontou que foi a mudança na gestão do NPPI, mais do que a própria mudança no quadro gestor do município, que ditou o padrão na política implementada. Cada grupo que esteve à frente do setor responsável pela Educação Inclusiva de Jundiaí trouxe o seu foco de atuação e deixou a sua marca na trajetória de implantação da educação inclusiva no município, apresentou os desenhos dos processos e os critérios que orientaram suas ações.

Desta maneira considera-se, portanto que o sucesso de determinada política, como a PNEE-PEI que aqui se analisa, não depende unicamente do desenho que fora elaborado por seus formuladores, mas, depende, sobretudo, da capacidade daqueles que a implementam de torná-la exequível, mediante a existência de fatores econômicos, políticos e financeiros, bem como de outras dificuldades técnicas que podem constranger sua viabilidade.

Buscou-se, neste trabalho, apresentar e discutir algumas variáveis que afetaram o desempenho da PNEE-PEI no seu processo de implementação em Jundiaí. Em cinco anos de implementação, os atuais rumos da PNEE-PEI no município em estudo revelam que o município ainda está se ajustando às novas configurações requeridas pela introdução desta política, enfrentando desafios que perpassam as esferas pessoais, econômicas e físicas, fatores que interferem no bom andamento da política, refletindo, consequentemente, no dia-a-dia das escolas.

No plano pessoal, a pesquisa apontou que a resistência de alguns diretores de escolas municipais à implantação das Salas de Recursos Multifuncionais se configurou um entrave na efetivação da política inclusiva, uma vez que a estes caberiam viabilizar as condições adequadas para atender a todos os alunos em suas

especificidades independentemente das necessidades que apresentam. Por outro lado, há que se evidenciar, também o parco esforço da SMEE de Jundiaí para que estes diretores fossem sensibilizados quanto à importância da abertura destas salas. Assim, se não há consenso quanto às causas, acredita-se que a realização de uma política torna-se ainda mais propensa a encontrar dificuldades de implementação.

Na esfera econômica a pesquisa identificou que a inviabilização de recursos pela SMEE ao NPPI, bem como o afastamento das gestoras desse núcleo no gerenciamento financeiro da educação especial e inclusiva do município tornou inexequível a resolução de demandas imediatas do setor e apontou que, enquanto não se disponibilizava verbas para o NPPI, altas quantias eram empregadas no pagamento de consultorias externas, indicando a má gestão e o mau aproveitamento do dinheiro público para a manutenção da modalidade.

Quanto ao aspecto físico apontou-se a acessibilidade como um ponto frágil no município de Jundiaí. A pesquisa demonstrou que a política de acessibilidade nas escolas, que é um facilitador da inclusão não era alvo de preocupação da PMJ no período analisado. Constatou-se que muito dos avanços obtidos nesse sentido, foram concretizados por meio do apoio de voluntários, que não foram suficientes para eliminar barreiras potenciais.

A pesquisa identificou ainda a necessidade de articulação entre os diferentes setores da Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí e o Núcleo de Políticas Públicas para Inclusão de maneira a subsidiar ações que atendam às novas demandas que surgem concomitantemente à expansão da política. É o caso, por exemplo, das escolas localizadas nas áreas rurais do município, que conforme apontou a pesquisa, tem o atendimento de seus alunos público alvo da Educação Especial prejudicado em função da distância destas escolas aos polos que ofertam o atendimento educacional especializado.

Entretanto, apesar dos desafios, a pesquisa mostrou que as perspectivas são favoráveis. A implementação da PNEE-PEI foi uma das peças fundamentais para a

organização da Educação Especial e Inclusiva em Jundiaí já que a proposta para esta modalidade de ensino no município em estudo foi visivelmente alterada com a introdução desta política. A análise identificou que a PNEE-PEI modificou a estrutura proposta para a educação especial do município, definiu os papeis que seriam ocupados pela SMEE e pelas instituições especializadas, apropriando-se definitivamente da responsabilidade no oferecimento e coordenação da Educação Especial municipal. A análise revela ainda que esta política não apenas representou o aparato para a construção de uma política municipal de educação inclusiva como também contribuiu para a expansão do número de matrículas de alunos público alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular ao oferecer suporte para a implantação das salas de recursos multifuncionais.

Assim, embora limites e contradições tenham marcado presença durante o processo de implementação da PNEE-PEI em Jundiaí, consequências positivas também foram observadas. O que se espera é que nos próximos anos, a política seja implementada em sua totalidade e que os frutos destas ações possam refletir na melhoria da qualidade de ensino dos alunos beneficiados por ela, pois é válido destacar, que não basta a um sistema de ensino conformar-se unicamente com ampliação do número de matrículas, é preciso avançar em direção à verdadeira escolarização do aluno, na construção de uma escola que possa ser chamada de inclusiva não por possibilitar o acesso, mas por estar comprometida com a formação social do sujeito, promovendo a apropriação do conhecimento escolar e do desenvolvimento pessoal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR, L. E. **Estado Desertor**: Brasil-Argentina nos anos de 1982-1992. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2000.

AGUILAR VILLANUEVA, L. F. **La hechura de las políticas** – Colección Antologías de Política Pública – Segunda antología. 2. ed. México: Editorial Miguel Álgel Porrúa, 1996a.

_____. **Problemas públicos y agenda de gobierno** – Colección Antologías de Política Pública – Tercera antología. 2. ed. México: Editorial Miguel Álgel Porrúa, 1996b.

_____. **La implementación de las políticas** - Colección Antologías de Política Pública - Cuarta Antología. 2. ed. México: Editorial Miguel Ángel Porrúa, 1996c.

ALMEIDA, K. P. Considerações sobre a natureza do estado segundo Gramsci e o Movimento institucionalizado das pessoas com deficiência no Brasil. **Anais do VII Simpósio Nacional Estado e Poder: Sociedade Civil**, Grupo de Trabalho 7: Estado e Sociedade Civil no Brasil dos séculos XX e XXI: agências e conflitos. Programa de pós-graduação em História - PPGHIS da Universidade Federal de Uberlândia - UFU 2012.

AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência** (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe, 1995.

ANNAN, K. **Nós, os povos**. O papel das Nações Unidas no século XXI. Organização das Nações Unidas. Departamento de Informação Pública. Nova Iorque, 2000.

ANDERSON, J. E. **Public Policymaking**: An Introduction. 17 ed. Wadsworth Cengage Learning: Boston. 2011.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.) **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ARANHA, M. S. F. Educação inclusiva: Transformação Social ou Retórica. In: OMOTE, S. (Org.). **Inclusão**: intenção e realidade. Marília: Fundepe Publicações, 2004a.

ARANHA, M. S. F. (Org.). **Educação inclusiva**: vol. 1: fundamentação filosófica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004b.

ARARAS, M. **Projeto da Praça do PAC será apresentado em audiência pública**. Disponível em: http://www.araras.sp.gov.br/e/?c=noticias&i=9861. Acesso em junho de 2014.

ARELARO, L. R. G. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: CAMPOS, M. M.; HADDAD, S.; KRAWCZYK, N. R. (Orgs.) **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**: reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000.

ARENDT. H. **Entre o presente e o passado**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1988.

ARRETCHE, M. T. S. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. C. B. (Orgs.) **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo. IEE/PUC-SP, 2001.

ASSÊNSIO, C. B.; SILVA, C. A. A. Setembro Azul: mobilização política nacional a favor das escolas bilíngues para surdos. **Ponto Urbe**, online, São Paulo, ano 5, edição 9, 2011. Disponível: http://www.pontourbe.net/edicao9-etnograficas/215-setembro-azul-mobilizacao-politica-nacional-a-favor-das-escolas-bilinguees-para-surdos. Acesso em maio de 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS**. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**: NBR 9050/ jun 2004. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

ASSUMPÇÃO JÚNIOR, F. B., SPROVIERI, M. H. **Introdução ao estudo da deficiência mental**. São Paulo: Menonn, 2000.

AZEVEDO, F. **Novos caminhos e novos fins**: a nova política de educação no Brasil. 3. ed. Rio de Janeiro: Melhoramentos, [193-?].

AZEVEDO, F. [et al.]. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. (Orgs.) **A educação de um selvagem**: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

BARBOSA, E. **Eduardo Barbosa se reúne com Gleisi Hoffmann e Fernando Haddad**. Disponível em: http://eduardobarbosa.com/noticias/ver/136/230. Acesso em maio de 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERALDO, P. B. **As percepções dos professores de escola pública sobre a inserção do aluno tido como deficiente mental em classes regulares de ensino**. 142 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1999.

BERMAN, P. El estudio de la macro y micro-implementacion. In: AGUILAR VILLANUEVA, L. F. **La implementación de las políticas** - Colección Antologías de Política Pública - Cuarta Antología. 2. ed. México: Editorial Miguel Ángel Porrúa, 1996c.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, s/d.

BÍBLIA. **Bíblia Sagrada**. Traduzida em Português por João Ferreira de Almeida. Revista e Corrigida. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1995.

BLATTES, R. L. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais:orientações gerais e marcos legais. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BOULOS, A. J. **História**: sociedade & cidadania. São Paulo: FTD, 2006.

BOBBIO, N.; MATTEUCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. 13. ed. Brasília: UNB, 2010.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. v. 2 n. 1 (3), p. 68-80, jan-jul/2005.

BOTURA, G. C. B.; MANZOLI, L. P. A História da Educação Especial na Cidade de Ribeirão Preto**:** Um Resgate da Memória. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia. **VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**: Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em https://legislacao.planalto.gov.br. Acesso em novembro de 2011.

_____. Decreto Federal N.º 42.728 de 3 de dezembro de 1957. **Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro**. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42728-3-dezembro-1957-381323-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em maio de 2013.

_____. Decreto Federal N.º 44.236, de 1 de agosto de 1958. **Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais**. Disponível em:

http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-44236-1-agosto-1958-383373-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em maio de 2013.

_____. Decreto N.º 48.252, de 31 de maio de 1960. **Altera dispositivos do Decreto n° 44.236, de 1 de agosto de 1958**. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-48252-31-maio-1960-387860-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em maio de 2013.

_____. Decreto Federal N.º 48.961, de 22 de setembro de 1960. **Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais**. Disponível em http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=179558. Acesso em maio de 2013.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB N.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em maio de 2014.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB N.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm. Acesso em maio de 2014.

_____. Decreto N.º 72.425, de 3 de julho de 1973. **Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e da outras providências**. Disponível em http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-norma-pe.html. Acesso em maio de 2014.

_____. **Ano Internacional das pessoas deficientes**. Comissão Nacional: relatório de atividades. 1981. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=28678. Acesso em junho 2013.

_____. Assembleia Nacional Constituinte – Volume 258. **Emendas Populares**. Centro Gráfico do Senado Federal, janeiro de 1988a. Disponível em: http://www.camara.gov.br/internet/constituicao20anos/DocumentosAvulsos/vol-258.pdf. Acesso em abril de 2014.

_____. Constituição (1988). **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1998b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em novembro de 2011.

_____. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF: CORDE, 1994.

_____. Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei N.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em setembro de 2013.

_____. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala: 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em abril de 2013.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei N.º 10.172, de 10 de janeiro de 2001. 2.ed. revista-atualizada-ampliada. Bauru, SP: EDIPRO, 2001a. (Série Legislação).

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União,14 de setembro de 2001a. Seção 1E, p.39-40. Brasília, 2001b.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.17/2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001c. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf. Acesso em maio de 2013.

_____. Decreto N.º 6.094 de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em agosto de 2013.

_____. Decreto N.º 6.253 de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm. Acesso em julho de 2013.

_____. 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 no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em julho de 2013.

_____. Decreto N.º 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em julho de 2013.

_____. Secretaria da Educação Especial. Política Nacional de Educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: SEESP/MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em junho de 2013.

_____. Secretaria da Educação Especial. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: SEESP/MEC, 2010.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Censo Escolar 2011 – Educacenso. 98037315-Secretaria Municipal De Jundiaí-SP. 2011.

_____. **O que foi feito**. Disponível em: http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/program_68.php. Acesso em maio de 2013.

BROWNE, J. **A Origem das Espécies de Darwin** - Uma Biografia. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BRUNO, M. M. G. A política pública de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: algumas reflexões sobre as práticas discursivas e não discursivas. In: Educação no Brasil: o balanço de uma década. **33ª Reunião Anual da ANPEd**. 17 a 20 de Out. de 2010, Caxambu – MG. (Anais – online). Disponível: http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6071--Int.pdf. Acesso em março de 2013.

BUCCI, M. P. D. Direito administrativo e políticas públicas. São Paulo: Saraiva, 2002, p. 240 apud MOURA, D. M. **A Efetivação dos Direitos Fundamentais pelo Estado Fiscal**: Função Social dos Tributos. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, Santa Cruz do Sul, 2011.

BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. **Globalização e Educação**: Perspectivas Críticas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CAIADO, K. R. M., LAPLANE, A. L. F. **Programa Educação inclusiva**: direito à diversidade – uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 35, n.2, p. 303-315, maio/ago. 2009.

CAIADO, K. R. M. Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre a educação. **Revista Educação Especial**, v. 22, p. 329-338, 2009. Disponível em http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/download/813/556. Acesso em abril de 2014.

CALDAS, R. W. (Coord.) **Políticas Públicas**: conceitos e práticas. Belo Horizonte: SEBRAE/MG, 2008.

CAMPOS, S. F. P. O escolar difícil e sua educação. **Educação**. vol. XXXIII, n. 46-47, janeiro-junho/1945, pp. 54-58 apud VILELA, M. A. A. S. **A disseminação da Deficiência Mental no campo da educação**: a revista educação (1927-1946) Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, São Paulo, 2006.

CAPOVILLA. F.C. **Carta de Fernando Capovilla**. Disponível: http://contextualizandoalibras.blogspot.com.br/2009/07/carta-de-fernando-capovilla.html. Acesso em maio de 2013.

CARDOSO, A. P. L. B. **Políticas de educação inclusiva em tempos de IDEB**: escolarização de alunos com deficiência na rede de ensino de Sobral-CE. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará. 2011.

CARRIERI, A. P.; LIMA, M. S.; PIMENTEL, T. D. Resistência à mudança gerada pela implementação de sistemas de gestão integrada (erp): um estudo de caso. **Revista Gestão e Planejamento**. Salvador v. 8, n.1, p. 89-105, jan./jun. 2007.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, R. E. Experiências de assessoramento a sistemas educativos governamentais na transição para a proposta inclusiva. **Movimento: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense**, Niterói, n. 7, p. 39-59, maio, 2003.

CASTRO, C.; FERNANDES, A. T.; MARON, J. Desafios para implementação de políticas públicas: intersetorialidade e regionalização. **VI Congresso CONSAD de**

Gestão Pública. Centro de Convenções Ulysses Guimarães. Brasília/DF – 16, 17 e 18 de abril de 2013. Disponível em http://www.escoladegoverno.pr.gov.br/arquivos/File/2013/V_CONSAD/VI_CONSAD/025.pdf. Acesso em setembro de 2013.

CHARLOT, B. Educação e Globalização. Uma tentativa de colocar ordem no debate. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, 4, pp. 129-136, 2007. Disponível em http://sisifo.fpce.ul.pt. Acesso em abril de 2013.

CHIARADIA, C. **Dicionário de Palavras Brasileiras de Origem Indígena**. São Paulo: Editora Limiar, 2009.

CKAGNAZAROFF, I. B.; MELO, J. S.; CARVALHO, D. N. **Implementação de Programa Intersetorial de Políticas Públicas** – O Caso BH Cidadania. FEA/USP, 2005. Disponível em: http://www.ead.fea.usp.br/semead/8semead/resultado/an_resumo.asp?cod_trabalho=328. Acesso em setembro de 2013.

COBB, R. W., ELDER, C. D. Participation in American Politics: The Dynamics of Agenda-Building. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press, 1972. In: AGUILAR VILLANUEVA, L. F. **Problemas públicos y agenda de gobierno** – Colección Antologías de Política Pública – Tercera antología. 2. ed. México: Editorial Miguel Álgel Porrúa, 1996b.

CONSTITUIÇÃO FRANCESA, 1791.

COUTO, C. G. Constituição, competição e políticas públicas. **Lua Nova**, São Paulo, n. 65, ago. 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452005000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em setembro de 2013.

CORRÊA, M. Â. M. **Educação especial**: v.1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2003.

CORREIA, L. M. **Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares**. Portugal: Porto Editora, 1999.

CRESWELL, J. W. Research Design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2003. In: FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009

CUNHA, B. B. B. Classes de Educação Especial para Deficientes Mentais: Intenção e Realidade, Dissertação (Mestrado em Educação), São Paulo, Universidade de São

Paulo In MENDES, E.G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

CURY, C. R. J. Políticas Inclusivas e Compensatórias na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa** [online], v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.

DALE, R. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional comum ou localizando uma agenda globalizante estruturada para a educação? **Educação, Sociedade & Cultura**, n. 16, 2001.

DAY, V. P. et al. Violência doméstica e suas diferentes manifestações. **Revista de Psiquiatria**. Rio Grande do Sul v. 25, p. 9-21, 2003.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO, 1789.

DIAS, M. C. Educação: um direito prioritário. **Revista acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz**. v.1, n.1 p. 47-65, 2011. Disponível em http://iseveracruz.edu.br/revistas/index.php/revistaveras/article/download/5/4. Acesso em novembro de 2011.

DOMINGUES, C. A. et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará, 2010.

DORZIAT, A. A Inclusão nas escolas de 1.º ciclo de ensino básico de Lisboa: algumas considerações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.15, n.2, p.269-288, mai.- ago, 2009.

DRAIBE, S. M. As Políticas sociais e o neoliberalismo. **Revista USP**, n.17, p.86-101, mar.-mai. 1993.

DURAN, M. G.; PRADO, A. R. A. Acessibilidade nos estabelecimentos de ensino. In. **III Seminário nacional de formação de gestores e educadores** – Educação Inclusiva: Direito a Diversidade. Ensaios pedagógicos. Brasília. Anais. Brasília: Ministério da Educação. v. 1, p. 137-142, 2006.

DYE, T. **Understanding Public Policy** (4th. Ed.). Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall , 1981.

ELMORE, R. F. Modelos organizacionales para el análisis de la implementación de programas sociales. In: AGUILAR VILLANUEVA, L. F. **La implementación de las políticas** - Colección Antologías de Política Pública - Cuarta Antología. 2. ed. México: Editorial Miguel Ángel Porrúa, 1996c.

ELMORE, R, F. Diseño retrospectivo: La investigación de la implernentucion y las' decisiones políticas. In: AGUILAR VILLANUEVA, L. F. **La implementación de las políticas - Colección Antologías de Política Pública** - Cuarta Antología. 2. ed. México: Editorial Miguel Ángel Porrúa, 1996c.

ESPECIAL, in **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa.** Disponível em http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx?pal=especial. Acesso em abril de 2011.

FALKENBACH, A. P. **Um estudo de casos**: as relações de criança com síndrome de Down e de crianças com deficiência auditiva na psicomotricidade relacional. 2003. 452p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós Graduação Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2003.

_____; MACHADO, G.; ORDOBAS, A. C. M. Experiências de inclusão de professores da educação física na escola comum: a relação professor/aluno com necessidades especiais. **Lecturas Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 10, p. 1-13, nov., 2008.

_____; et al. Panorama da inclusão de alunos com necessidades especiais na escola. **Lecturas Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 13, p. 1-8, dez., 2008a.

_____. et al. A formação e a prática vivenciada dos professores de educação física com a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola comum. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 16, p. 56-60, maio, 2008b.

FENAPAES. **A Ministra da Casa Civil Gleisi Hoffmann recebeu o Dr. Eduardo Barbosa - Presidente da Fenapaes e Representantes de outras entidades**. Disponível em: http://www.apaebrasil.org.br/noticia.phtml/40123/A+MINISTRA+DA+CASA+CIVIL+GLEISI+HOFFMANN+RECEBEU+O+DR+EDUARDO+BARBOSA+PRESIDENTE+DA+FENAPAES+E+REPRESENTANTES+DE+OUTRAS+ENTIDADES.html. Acesso em maio de 2014.

FERREIRA, J. R. Notas sobre a evolução dos serviços de Educação Especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Piracicaba: Unimep, v.1, n. 1, p. 101 – 106, 1992.

_____. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Cad. CEDES** [online]. 1998, vol.19, n.46, pp. 7-15. ISSN 0101-3262. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000300002. Acesso em abril de 2013.

FERREIRA, J. R; GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: SOUZA, D.B.S.; FARIA, L.C.M. (Org.) **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro, DP &A, 2003.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação:** Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

FERREIRA, J. R.; FERREIRA, M. C. C. Sobre Inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A.L. F. (Orgs.) **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

FERREIRA, M. S; MAINARDES, J. TELLO, C. Análise de políticas públicas e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.) **Políticas Educacionais**: Questões e Dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRA, W. **Educação Inclusiva**: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? Disponível em: http:// portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/revistainclusao1.txt. Acesso em setembro de 2013.

FIESP. **Ranking municipal de IDH**. Disponível em http://apps.fiesp.com.br/regional/DadosSocioEconomicos/RankingIDH.aspx. Acesso em maio de 2014.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, V. **Educação Especial** – Programa de estimulação precoce. Lisboa: Editorial Notícias. 1989.

FUCHS, D.; FUCHS, L. S. Competing visions for educating students with disabilities: inclusion versus full inclusion. Childhood Education, Annual Theme, p. 309-316, 1998. In: MENDES. E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ**. 2006; 11(33): 387-405.

FULLER, B.; CLARCK, P. Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules, and pedagogy. Review of Educational Research, v. 12, n. 1, p. 119-157, 1994. In: MENDES. E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ**. 2006; 11(33): 387-405.

GADOTTI, M. Os compromissos de Jomtien: Estado e sociedade civil. In: **I Seminário Nacional sobre Educação para Todos**. Brasília, 10-11 jun. 1999.
Disponível em: http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Os_compromissos_2000.pdf. Acesso em abril de 2014.

_____. **Da palavra à ação**. In Educação para todos: avaliação da década. Brasília: MEC/INEP, 2000. Organização: CENPEC.

GAIO, R. Diálogo com a história. In GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. (Orgs.) **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2010.

GARCIA, R. M. C. A educação de indivíduos que apresentam sequelas motoras: uma questão histórica. **Cadernos CEDES**, v.19, n. 46, p. 81-92, 1998.

_____. **Políticas públicas de inclusão**: uma análise no campo da educação especial brasileira. 2004. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GATTI, B. A.. Estudos quantitativos em educação. **Educ. Pesquisa** [online]. 2004, vol.30, n.1, pp. 11-30. ISSN 1517-9702. http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000100002.

GEBRIM, V. S. A difusão dos saberes e práticas escolares na pedagogia nova: o livro como dispositivo estratégico. **Educativa**, Goiânia, v. 10, n. 1, p. 85-95, jan./jun. 2007.

GIL, A. C. **Como classificar as pesquisas?** In: Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, p. 44-45, 2002.

GILISSEN, J. Introdução histórica do direito. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1988 in WOLKMER, A. C. **Fundamentos de história do direito**. 3. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da Educação segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. **Revista Inclusão**, Brasília: MEC/SEESP, vol. I, n. 1, 2005 (no prelo).

GLAT, R.; FERREIRA, J. R; OLIVEIRA, E. da S. G.; SENNA, I. A. G. **Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil**. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em: http://www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva. Acesso em outubro de 2013.

GRACIA, F. A. (Org.). **Deficiência com eficiência**: dos direitos das pessoas com deficiência. São Paulo. Editora OAB-SP, 2006.

GUALTIERI, R. C. E. Educar para regenerar e selecionar. Convergências entre os ideários eugênico e educacional no Brasil. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v.13, n.25, p.91-110, 2008.

GUHUR, M. L. P. A representação da deficiência mental numa perspectiva histórica. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, nº 02, p.75- 83, 1994.

_____. **Representação da deficiência mental**: esboço de uma abordagem histórica. Piracicaba: Unimep, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) in GAIO, R. Diálogo com a história in GAIO, R. e MENEGHETTI, R. G. K. (Orgs.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

HERRERA, S. B. A luta contra o neoliberalismo. In: VIZENTINI, P. F.; CARRION, R. (org.). Século XXI: barbárie ou solidariedade? Alternativas ao neoliberalismo. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 1998 in SILVA, C. A. R. A. **Políticas Públicas da Educação Inclusiva de 1990 a 2009**: Conquistas e contradições na inclusão de alunos com necessidades Educacionais especiais na Educação Básica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, 2011.

HÖFLING. E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**. Ano XXI, n. 55, novembro, 2001.

HOGWOOD, B. W.; GUNN, L. A. The policy orientation. Centre for the Study of Public Policy, University of Strathclyde, 1981. In: AGUILAR VILLANUEVA, L. F. **Problemas públicos y agenda de gobierno** – Colección Antologías de Política Pública – Tercera antología. 2. ed. México: Editorial Miguel Álgel Porrúa, 1996b.

IBGE. **Jundiaí infográficos:** dados gerais do município. Disponível em: http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?codmun=352590. Acesso em setembro de 2013.

IBGE. **Produto Interno Bruto dos Municípios 2010**. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Pib_Municipios/2010/pdf/tab01.pdf. acesso em 12/05/14

INCLUSÃO. **Revista de Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial. v. 5, n. 2 (jul/dez) - Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

INDAIATUBA. **Oficinas de Prevenção à Violência**. Disponível em: http://maisindaia.com.br/portal/index.php/escolas-municipais-comecam-a-receber-oficinas-de-preven cao-a-violencia/. Acesso em junho de 2014.

INEP. Perguntas frequentes Educacenso. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/perguntas-frequentes. Acesso em maio de 2014.

INSTITUTO PARADIGMA. **Projeto Paradigma**. Disponível em: http://www.institutoparadigma.org.br/consultorias/projetos-iparadigma/inclusao-educacional. Acesso em setembro de 2013.

INSTITUTO PARADIGMA. **Programa de Inclusão Educacional**. Disponível em: http://www.institutoparadigma.org.br/consultorias/programa-de-inclusao-educacional. Acesso em maio de 2014.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas, São Paulo: Editores Associados, 1992.

_____. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

JICK, T. D. Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action, in J.v. Maanen (ed.), Qualitative Methodology. Longon: SAGE, 1983. In: FLICK, U. **Qualidade na Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

JUNDIAÍ. A história de Jundiaí. A formação econômica e social – perspectivas e realidade. Expo Municipal, 3. ed. 1998.

_____. Lei Municipal N.º 6.859 de 19 de julho de 2007.

_____. **Imprensa Oficial do Município de Jundiaí**. Edição N.º 3076 de 19 jun. 2007. Jundiaí, 2007.

_____. **Imprensa Oficial do Município de Jundiaí**. Edição N.º 3213 de 01 ago. 2008. Jundiaí, 2008a.

_____. **Imprensa Oficial do Município de Jundiaí**. Edição N.º 3215 de 08 ago. 2008. Jundiaí, 2008b.

_____. **Imprensa Oficial do Município de Jundiaí**. Edição N.º 3219 de 26 ago. 2008. Jundiaí, 2008c.

_____. **Imprensa Oficial do Município de Jundiaí**. Edição N.º 3220 de 29 ago. 2008. Jundiaí, 2008d.

_____. **Imprensa Oficial do Município de Jundiaí**. Edição N.º 2236 de 07 ago. 2009. Jundiaí, 2009a.

_____. **Imprensa Oficial do Município de Jundiaí**. Edição N.º 3329 de 19 ago. 2009. Jundiaí, 2009b.

_____. **Imprensa Oficial do Município de Jundiaí**. Edição N.º 3341 de 22 set. 2009. Jundiaí, 2009c.

_____. **Imprensa Oficial do Município de Jundiaí**. Edição N.º 3477 de 13 ago. 2010. Jundiaí, 2010a.

_____. **Imprensa Oficial do Município de Jundiaí**. Edição N.º 3460 de 24 ago. 2010. Jundiaí, 2010b.

_____. **Relatório de alunos com informação de necessidade educacional especial**: data base 25/05/2011. Jundiaí, 2011a.

_____. **Imprensa Oficial do Município de Jundiaí**. Edição N.º 3525 de 11 fev. 2011. Jundiaí, 2011b.

_____. **Imprensa Oficial do Município de Jundiaí**. Edição N.º 3585 de 02 ago. 2011. Jundiaí, 2011c.

_____. **Imprensa Oficial do Município de Jundiaí**. Edição N.º 3594 de 26 ago. 2011. Jundiaí, 2011d.

_____. **Imprensa Oficial do Município de Jundiaí**. Edição N.º 3621 de 08 nov. 2011. Jundiaí, 2011e.

_____. **Orçamento Fácil**: Programa de Educação Fiscal. Jundiaí, 2012a.

_____. **A educação inclusiva no município de Jundiaí**: 2009 a 2012. Prefeitura do Município de Jundiaí. Secretaria de Educação, 2012b.

_____. **Núcleo de Políticas Públicas para Inclusão**. Levantamento. 2012c.

_____. **Imprensa Oficial do Município de Jundiaí**. Edição N.º 3717 de 20 jul. 2012. Jundiaí, 2012d.

_____. **Imprensa Oficial do Município de Jundiaí**. Edição N.º 3726 de 14 ago. 2012. Jundiaí, 2012e.

_____. **Imprensa Oficial do Município de Jundiaí**. Edição N.º 3745 de 12 out. 2012. Jundiaí, 2012f.

_____. **Imprensa Oficial do Município de Jundiaí**. Edição N.º 3748 de 19 out. 2012. Jundiaí, 2012g.

_____. **Imprensa Oficial do Município de Jundiaí**. Edição N.º 3766 de 18 dez. 2012. Jundiaí, 2012h.

_____. **Complexo Argos**. Disponível em:

http://cidade.jundiai.sp.gov.br/pmjsite/portal.nsf/V03.02/sme_complexoArgos_naa?OpenDocument. Acesso em set. 2013a.

_____. **Imprensa Oficial do Município de Jundiaí**. Edição N.º 3802 de 09 abr. 2013. Jundiaí, 2013b.

_____. **Imprensa Oficial do Município de Jundiaí**. Edição N.º 3808 de 30 abr. 2013. Jundiaí, 2013c.

_____. **Imprensa Oficial do Município de Jundiaí**. Edição N.º 3818 de 07 jun. 2013. Jundiaí, 2013d.

_____. **Imprensa Oficial do Município de Jundiaí**. Edição N.º 3792 de 05 mar. 2013. Jundiaí, 2013e.

_____. **Imprensa Oficial do Município de Jundiaí**. Edição N.º 3815 de 24 mai. 2013. Jundiaí, 2013f.

_____. **Imprensa Oficial do Município de Jundiaí**. Edição N.º 3834 de 31 jul. 2013. Jundiaí, 2013g.

_____. **Cidade História**. Disponível em: http://cidade.jundiai.sp.gov.br/pmjsite/portal.nsf/V03.02/cidade_historia?OpenDocument. Acesso em 12 de maio de 2014. Jundiaí, 2014a.

_____. **Galeria de Prefeitos**. Disponível em: http://cidade.jundiai.sp.gov.br/pmjsite/portal.nsf/V03.02/cidade_historia?OpenDocument. Acesso em 12 de maio de 2014. Jundiaí, 2014b.

_____. **Portal da Transparência da PMJ**. Jundiaí, 2014c.

_____. **Relatório Geral de Contratos**: 2011. Disponível em: http://deolhonodinheiropublico.jundiai.sp.gov.br/sitetranspV2/portal.nsf/V03.02/lei131_contratos?OpenDocument. Acesso em maio de 2014. Jundiaí, 2014d.

_____. **Sala de Imprensa**. Disponível em: http://saladeimprensa.jundiai.sp.gov.br/pmjsalaimprensa/portal.nsf/V03.02/index_noticia?OpenDocument&url=../../../PMJSITE/noticiasPMJv2.nsf/vwHistoricoPorMesSalaImprensa/772CBA4B0FA8815783257B35005E7C2A%3FOpenDocument. Acesso em 02/06/14 às 21:27 Jundiaí, 2014e.

KASSAR, M. C. M. **Modos de participação e constituição de sujeitos nas práticas sociais**: a institucionalização de pessoas com deficiência múltipla. 1999. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

_____. **Uma leitura da educação especial no Brasil**, 2009. In: GAIO, R.; MENEGHETI, R. G. K. (Orgs.). **Caminhos pedagógicos da Educação Especial**. 6 ed. São Paulo: Vozes, 2010.

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

_____. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Cad. CEDES** [online]. 1998, vol.19, n.46, pp. 16-28. ISSN 0101-3262. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000300003. Acesso em maio de 2013.

KERSTENETZKY, C. L. Políticas Sociais: focalização ou universalização? **Revista de Economia Política**, v. 26, n. 4 (104), p. 564-574, outubro-dezembro/2006.

KRAWCZYK, N. R. A Construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. In: CAMPOS, M. M.; HADDAD, S.; KRAWCZYK, N. R. (Orgs.) **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**: reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000.

KRAWCZYK, N. R.; VIEIRA, V. L. **Uma perspectiva histórico-sociológica da reforma educacional na América Latina**: Argentina, Brasil, Chile e México nos anos 1990. Brasília: Liber Livro, 2012, 164 p.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LAVILLE, C. DIONNE, J. **A construção do saber**: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIMA, S. R e MENDES, E. G. Políticas nacionais para a educação das pessoas com deficiência. **V Simpósio Internacional**: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente. 06 a 08 de Dezembro de 2009. Uberlândia – MG – Universidade Federal de Uberlândia. Anais de Evento.

LIMA, S. R. Cursos de especialização em educação física e esportes adaptados: onde estão seus egressos? 1998. 162f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1998 In: LIMA, S. R e MENDES, E. G. Políticas nacionais para a educação das pessoas com deficiência. **V Simpósio Internacional**: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente. 06 a 08 de Dezembro de 2009. Uberlândia – MG – Universidade Federal de Uberlândia. Anais de Evento.

LIPPO, H. Trajetória recente das pessoas com deficiência. Legislação, movimento social e políticas públicas, 2004 In: Rio Grande do Sul. Assembleia Legislativa. Comissão de Cidadania e Direitos Humanos. **Relatório Azul 2004**: garantias e violações dos direitos humanos; 10 anos, edição comemorativa. Porto Alegre: CORAG, 2004.

LOGWEB. **Revista referência em logística**. ed N.º 78, ago. 2008. Disponível em: http://www.logweb.com.br/novo/upload/revistalogweb/78/logweb78site.pdf. Acesso em 12 de maio de 2014.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACHADO, S. H. S. **Política Nacional de Medicamentos**: Análise dos Fatores que Influenciam a Formulação de uma política pública de saúde (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília – UnB. Brasília, 2012.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Campinas: **Cadernos CEDES**, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MANTOAN, M. T. E. A integração de pessoas com deficiência. São Paulo: Memnon, 1997.

_____. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, E. J.; CORRÊA, P. M. Avaliação da acessibilidade no ensino fundamental usando a tecnologia digital In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2008, Caxambu. Anais: Constituição Brasileira, direitos humanos e educação. Rio de Janeiro: Anped, 2008. v.1. p.1 – 13.

MARTINS, G. A. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2000.

_____. **Estudo de Caso**: uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINS, R. M. S. F. **Direito à Educação**: aspectos legais e constitucionais. Rio de Janeiro: Letra legal, 2004.

MATTOS. H. B. Escravidão e cidadania no Brasil monárquico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

MAY, J. V., WILDAVSKY, A. B. The policy cycle. Beverly Hills: Sage Publications, 1978. In: AGUILAR VILLANUEVA, L. F. Problemas públicos y agenda de gobierno – Colección Antologías de Política Pública – Tercera antología. 2. ed. México: Editorial Miguel Álgel Porrúa, 1996b.

MAZZARINO, J. M.; FALKENBACH, A.; RISSI, S. Acessibilidade e inclusão de uma aluna com deficiência visual na escola e na educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 33, n.1, p. 87-102. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892011000100006. Acesso em outubro de 2013.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Reflexões sobre inclusão com Responsabilidade. Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 165-168, ago./dez. 2008. Disponível em: http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_2/rev_n%C2%BA2_13_mazzotta.pdf. Acesso em maio de 2013.

MEC. **Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=5294&option=com_docman&task=doc_download. Acesso em setembro de 2013.

_____. **Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 04/2014**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=15898&Itemid=. Acesso em outubro de 2013.

_____. **Termo de Cooperação Técnica**. Disponível em: http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php?system=cooperacao&ordem=7&inuid=2875&itrid=2&est=Sao%20Paulo&mun=Jundiai&municod=3525904&estuf=SP. Acesso em setembro de 2013a.

_____. **Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817. Acesso em setembro de 2013b.

MEC/INEP. **Resumo Técnico**: Censo Escolar 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7272&Itemid=. Acesso em outubro de 2013.

MEC/SIMEC. **Painel de Controle do MEC**. Disponível em: http://painel.mec.gov.br/painel/detalhamentoIndicador/detalhes/municipio/muncod/3525904. Acesso em setembro de 2013.

MEDINA, A. M. **Modelos e Lentes**: uma discussão sobre a análise de implementação de políticas públicas. Análise e conjuntura 2. Fundação João Pinheiro, 1987.

MENDES. E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Rev Bras Educ. 2006; 11(33): 387-405.

_____. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, mayo-agosto, 2010.

MENEZES. A. R. S. **Inclusão escolar de alunos com autismo**: quem ensina e quem aprende? Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

MENY, I.; THOENIG J. C. Las políticas públicas, Ariel, Barcelona, 1992. In: PARADA, E. L. **Introducción a las políticas públicas**. Fondo de Cultura Económica, Chile, 2002.

MESTRINER, M. L. O Estado entre a filantropia e a assistência social. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. In: SCHMIDT, J. A. C. Gestão da política pública de assistência social: elementos para o debate. **V Jornada Internacional de Políticas Públicas**, 23 a 26 de agosto de 2011, UFMA tema: "Estado, Desenvolvimento e Crise do Capital".

METER, D. S. V.; HORN, C. E. V. El processo de implementación de las políticas – Un marco conceptual. In: AGUILAR VILLANUEVA, L. F. **La implementación de las políticas** - Colección Antologías de Política Pública - Cuarta Antología. 2. ed. México: Editorial Miguel Ángel Porrúa, 1996c.

_____. La implementación de la política pública: un marco de análisis. In: AGUILAR VILLANUEVA, L. F. **La implementación de las políticas** - Colección Antologías de Política Pública - Cuarta Antología. 2. ed. México: Editorial Miguel Ángel Porrúa, 1996c.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2007.

MINTO, C. A. Educação Especial: da LDB aos planos nacionais de educação do MEC e proposta da sociedade brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Universidade Estadual Paulista, v. 6, n.º 1, Marília: Unesp, 2000.

MIRANDA, A. A. B. **História, deficiência e Educação Especial**. Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado. A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental. São Paulo: UNIMEP, 2003.

MORAES, R. C. Políticas públicas e o neoliberalismo – nota crítica. In **Educação & Sociedade.** v. 15 n. 49, p. 524-530, 1994.

_____. **Neoliberalismo**. De onde vem, para onde vai? São Paulo: Editora Senac, 2001.

_____. Reformas Neoliberais e Políticas Públicas: Hegemonia Ideológica e Redefinição das Relações Estado-Sociedade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 13-24 13. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em junho de 2012.

MOREIRA, M. H. B. **Uma análise do serviço de ensino itinerante de apoio pedagógico a inclusão escolar na rede municipal de Araraquara**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

MORENO, A. H. V. S. **Focalização X universalização das políticas sociais brasileiras: limites e possibilidades no enfrentamento da pobreza e da desigualdade social**. Trabalho de Conclusão de curso. UnB. Brasília, 2009.

MORROW, R. A., TORRES, C. A. Estado, Globalização e Políticas Educacionais in BURBULES, N. C., TORRES, C. A. **Globalização e Educação**: Perspectivas Críticas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NASPOLINI, S. H. Aspectos históricos, políticos e legais da Inquisição, 2006 in WOLKMER, A. C. **Fundamentos de História do Direito**. 3. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

NEPP – Núcleo de Estudos de Políticas Públicas, Universidade Estadual de Campinas. O processo de implementação das políticas públicas no Brasil: características e determinantes da avaliação de programas e projetos. **Cadernos de Pesquisa**, 48, NEPP/ Unicamp: Campinas, 2000.

NOGUEIRA. M. A. Sociedade civil, entre o público-estatal e o universo gerencial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n.52, p. 185-201, 2003.

OFÍCIO CIRCULAR. **Ofício Circular FNA N.º 021/2011 de 06 de dezembro de 2011**. Disponível em http://www.apaebrasil.org.br/noticia.phtml/4185. Acesso em maio de 2014.

OLIVEIRA, A. F (Org.). Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática in OLIVEIRA, A.F; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (Orgs.) **Fronteiras da Educação**: desigualdades, tecnologias e políticas, organizado. Goiás: Editora da PUC Goiás, 2010.

OLIVEIRA, R. L. P e PENIN, S. T. S. A educação na Constituinte de 1946. **R. Fac. Educ.**, São Paulo 12 (1/2): 261-288 – jan./dez. 1986.

OLIVEIRA, R. M. **Gerência do cuidado à pessoa com AIDS**: enfoque na dor associada. Dissertação (Mestrado em Cuidados Clínicos em Saúde). Universidade Estadual do Ceará. Ceará, 2010.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 4-13, 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos do Homem**. New York: ONU, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Nós, os povos**. O papel das Nações Unidas no século XXI. New York. 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

PADILHA, A. M. L. O que fazer para não excluir: Davi, Hilda, Diogo. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A.L. F. (Orgs.) **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 4. ed: Campinas. Autores Associados, 2013.

PALMA FILHO, J. C. **Política educacional brasileira**: educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos. São Paulo: Cte, 2005.

PALUMBO, D. J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. Tradução de Adriana Farah. In:_____. **The public policy in America**: government in action. 2nd ed. Fort Worth, TX: Harcourt Brace College. 1994.

PARADA, E. L. **Introducción a las políticas públicas**. Fondo de Cultura Económica, Chile, 2002.

PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. L. PINHO, G. S. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PAVAN, R. **A municipalização do Ensino Fundamental**: o caso de Santos e Jundiaí. Dissertação (Dissertação de Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1998.

PEREZ, J. R. R. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out./dez. 2010.

PERONI, V. **Breves considerações sobre a redefinição do papel do Estado**. In: Política Educacional e Papel do Estado: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003. p.21-134.

PERRON, R. Actitides e ideas respecto de las deficiências mentais. In: ZAllO, R. et al. Los débiles mentales. Lisboa, Sociocultur, 1976. v.1, p.51-89. In: AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência** (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe, 1995.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984. 204p.

PINTO, C. P. A. Direito e Sociedade no Oriente Antigo: Mesopotâmia e Egito, 2006 in WOLKMER, A. C. **Fundamentos de história do direito**. 3. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

PINTO, I. C. M. Mudanças nas Políticas Públicas: a perspectiva do ciclo de política. **Revista de Políticas Públicas de São Luis**, v. 12, n. 1, p. 27-36, jan./jun. 2008.

PLUTARCO. A vida de Licurgo. In: PLUTARCO. **As Vidas dos Homens ilustres. Trad. Aristides da Silveira Lobo**. Belo Horizonte: Editora das Américas, 1953.

PT SANTO ANDRÉ. **Telecentro de Santo André forma primeira turma**. Disponível em http://ptsantoandre.org.br/home/index.php/noticias/geral/item/2412-telecentro-de-santo-andre-forma-primeira-turma. Acesso em junho de 2014.

RAFANTE, H. C. **Helena Antipoff e o ensino na capital mineira**: a Fazenda do Rosário e a educação pelo trabalho dos meninos “excepcionais” de 1940 a 1948. Dissertação (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006, 247 p.

REIN, M.; RABINOVITZ, F. F. La implementación: una perspectiva teórica. Entre La intención y la acción. In: AGUILAR VILLANUEVA, L. F. **La implementación de las políticas** - Colección Antologías de Política Pública - Cuarta Antología. 2. ed. México: Editorial Miguel Ángel Porrúa, 1996c.

ROBINSON, D. N. An intellectual history of psychology, Macmillan, Nova York, 1976. In: BROZEK, J.; MASSIMI, M. (Orgs.). **Historiografia da psicologia moderna**: versão brasileira. São Paulo: Loyola, 1998.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. Análise de conteúdo e análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **Alea**, v. 7, n. 2, p. 305-322, 2005.

RODRIGUES, J. C. Tabu do corpo. 3. ed. Rio de Janeiro, Achiamé, 1983. In: AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência** (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe, 1995.

ROMERO, A. P. H. **Análise da política pública brasileira para a educação especial na década de 1990**: configuração do atendimento e atuação do terceiro setor. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, 2006.

SABATIER, P. A.; MAZMANIAN, D. A. La implementación de la política pública: un marco de análisis. In: AGUILAR VILLANUEVA, L. F. (Org.). **La implementación de las políticas**. México: Editorial Miguel Ángel Porrúa, 1996, p. 323-372.

SANTOS, B. S. Em defesa das políticas sociais. In Políticas Sociais para um novo mundo necessário e possível. **Caderno Ideação**. 1.º Seminário Balanço e Perspectivas Sociais no Cenário Mundial Atual e II Fórum Social Mundial, fevereiro, 2002.

SANTOS, R. D. Institucionalização da Dogmática Jurídico-Canônica Medieval, 2006 in WOLKMER, A. C. **Fundamentos de História do Direito**. 3. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

SANTOS, H. G. dos; FALKENBACH, A. P. Aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência visual: os processos compensatórios de Vygotski. **Lecturas Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 122, p. 1-7, jul., 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Sumário: Relatório Mundial sobre a Deficiência. São Paulo: SEDPcD, 2011.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 12 ed.
Campinas: Autores Associados,1996.

SCOTT, J. A matter of Record-documentary sources in social research. Cambridge: Polity. 1990. In: FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**, 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SECCHI, L. **Políticas Públicas - Conceitos, Esquemas de Análise.** Casos Práticos – 2. ed. São Paulo: Cengage Learning. 2013.

SEED. Secretaria do Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos**. Curitiba, MEMVAVMEM Editora, 2006.

SILVA, D. S. A Implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Experiências e Perspectivas no Município de Jundiaí. In: **11.ª Jornada de Educação Especial**, 2012, Marília. 11.ª Jornada de Educação Especial, 2012.

SILVA, M. A. O Consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. **Revista Linhas Críticas**, Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Brasília, v. 11, n.20, p. 255-264, jul./dez, 2005. Disponível em http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193517360006. Acesso em abril de 2014.

SILVA, O. M. A. **Epopeia Ignorada**: A Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje. São Paulo. CEDAS, 1987.

SILVA, O. M. **Atitudes face a Pessoas com Deficiência** (Culturas Primitivas de Ontem e de Hoje). Disponível em: http://www.crfaster.com.br/Atitudes.htm. Acesso em abril de 2013.

SILVA, P. J. M (Org.). **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. 2 ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

SKLIAR, C. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação. Preposições, Campinas, vol. 12, n. 2-3, PP. 11-21, 2001 in FERREIRA, J. R.; FERREIRA, M. C. C. Sobre Inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A.L. F. (Orgs.) **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 4. ed: Campinas. Autores Associados, 2013.

SORDI, M. R. L.; VAZ MENDES, G. do S. C. Metodologia de avaliação de implementação de programas e políticas públicas. **Eccos Revista Científica**, n. 30, enero-abril, pp. 93-111. São Paulo, 2013.

SOUZA, C. Estado da Arte da Área de Políticas Públicas: Conceitos e Principais Tipologias. Versão Preliminar. **XXVII Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais** (ANPOCS). Caxambu, MG. 21-25 de outubro de 2003

SOUZA, V. S. Por uma nação eugênica: higiene, raça e identidade nacional no movimento eugênico brasileiro dos anos 1910 e 1920. **Revista Brasileira de História da Ciência**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 146-166, jul – dez. 2008.

SUBIRATS, J. Análisis de políticas y eficacia de la administración. Madrid: INAP/MAP, 1989. In: AGUILAR VILLANUEVA, L. F. **Problemas públicos y agenda de gobierno** – Colección Antologías de Política Pública – Tercera antología. 2. ed. México: Editorial Miguel Álgel Porrúa, 1996b.

TEIXEIRA, A. A educação escolar no Brasil. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. (Org.). Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação. Rio de Janeiro: Ed.

Nacional, 1964. p.388-413 in GUALTIERI, R. C. E. Educar para regenerar e selecionar. Convergências entre os ideários eugênico e educacional no Brasil. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v.13, n.25, p.91-110, 2008.

TEIXEIRA, E. C. O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade. **Revista políticas públicas**, 2002.

TIRAMONTI, G. Após os anos 90: novos eixos de discussão na política educacional da América Latina. In: CAMPOS, M. M.; HADDAD, S.; KRAWCZYK, N. R. (Orgs.) **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**: reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000.

TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

TORRES, R. M. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

VAN METER, D. S.; VAN HORN, C. E. El processo de implementación de las políticas – Un marco conceptual. In: AGUILAR VILLANUEVA, L. F. (Org.). **La implementación de las políticas**. México: Editorial Miguel Ángel Porrúa, 1996, p. 97-145.

VITTA, M. C. **Políticas públicas para a inclusão escolar: desafios e perspectivas no município de Franca** – SP. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. 2011, 172 f.

WILLIAMSON, J.; KUCZYNSKI, P-P. Depois do Consenso de Washington. São Paulo: Saraiva, 2004 In: SILVA, M. A. O Consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. **Revista Linhas Críticas**, Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Brasília, v. 11, n.20, p. 255-264, jul./dez, 2005. Disponível em http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193517360006. Acesso em abril de 2014.

WOLKMER, A. C. **Fundamentos de História do Direito**. 3. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de Anuência

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARTA DE ANUÊNCIA

Ilmo Sr. Prof. Durval Orlato
Secretário de Educação e Esportes

Prezado Senhor,

Venho respeitosamente, solicitar a autorização para desenvolver o Projeto de Pesquisa intitulado: UMA ANÁLISE DA ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE JUNDIAÍ, SP tendo a pesquisadora DENISE SOARES DA SILVA ALVES como responsável, sob a orientação do Prof. Dr. Luis Enrique Aguilar.

Ressalta-se que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 196/96 que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salienta-se ainda que tais dados serão utilizados tão somente para realização deste estudo.

O Projeto de Pesquisa tem como objetivo principal, a análise da elaboração e implementação das políticas de educação inclusiva nas escolas municipais de Jundiaí, SP, examinando seu curso de ação, colhendo e interpretando dados observados em campo, apoiando as reflexões nas tendências encontradas na literatura internacional, nacional e local. O instrumento de análise compreenderá entrevistas semi estruturadas, com o grupo gestor do Núcleo de Políticas Públicas para Inclusão - NPPI, optando pela não designação nominal, a fim de resguardar a identidade pessoal dos atores envolvidos. Ao mesmo tempo, pede-se autorização para que o nome desta instituição possa constar no relatório final bem como em futuras publicações na forma de artigo científico.

Coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos e agradeço desde já a atenção dispensada.

Cordiais saudações,

Jundiaí, 26 de Agosto de 2013

Denise Soares da Silva

(X) Concordamos com a solicitação ( ) Não concordamos com a solicitação

Prof. Durval Orlato

PROF. DR. LUIS ENRIQUE AGUILAR

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista

UMA ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE JUNDIAÍ, SP

As entrevistas buscarão informações sobre 4 (quatro) dimensões: (I) A Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação; (II) O processo de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; (III) As ações de acompanhamento à implementação pelo Núcleo de Políticas Públicas para Inclusão e (IV) As mudanças sucedidas ao longo do processo de implementação da Política.

Estas quatro dimensões serão abordadas buscando contemplar as três grandes categorias que compõem a estrutura deste trabalho: (I) A organização da modalidade Educação Especial pela Secretaria Municipal de Educação; (II) Os avanços promovidos pelo processo de implementação da PNEE-PEI em Jundiaí e (III) O processo de implementação da PNEE-PEI - Consequências ou efeitos negativos (obstacularizadores) na implementação da PNEE-PEI em Jundiaí.

CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO
Modelos de Análise *- Perfil/ Trajetória Individual/Temporal* *- Especificidade da trajetória* *- Percepção de inclusão*
QUESTÕES[115]
1. Formação
2. Tempo de trabalho na Secretaria Municipal de Educação e Esportes
3. Tempo de atuação na função atual
4. Envolvimento com Educação Especial
5. Percepção pessoal sobre o processo de inclusão
CARACTERIZAÇÃO DO NÚCLEO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INCLUSÃO
Modelos de Análise *- Perfil institucional* *- Dimensão histórica da existência do Núcleo de Políticas Públicas para Inclusão - NPPI* *- Estrutura e Funcionamento* *- Atuação/Agenda*
QUESTÕES
1. Histórico e caracterização
2. Composição do setor
3. Formação da equipe
4. Formas de atuação
5. Prioridades
6. Subordinação
7. Análise geral

[115]Questões norteadoras para a aplicação da abordagem do ciclo de políticas construídas/adaptadas com base no referencial proposto por Mainardes (2006).

O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO

Modelos de Análise

- Percepção do processo de implementação.
- Consequências ou efeitos positivos (facilitadores) e negativos (obstaculizadores).
- Mudança de rumo da política como consequência da mudança na administração municipal.
- Necessidade de mudança da política no nível local.
- O nível de acatamento individual ou coletivo (da política)
- A autonomia em relação ao acatamento.
- A percepção das contradições (intenção e ação).
- Percepção do obstáculo e da solução (saída).
- O não previsto na política: favorável/desfavorável.
- Percepção das mudanças: identificação e localização da mudança.
- Avaliação da política de inclusão: juízo.
- Percepção das metas como forma de avaliação individual da política.
- Juízo sobre a implementação da política.
- Condições econômicas para implementação.
- A política de inclusão no contexto macro da gestão.
- Percepção da organização do processo de implementação como gestão e planejamento.

QUESTÕES

1. Como a política foi recebida pelos profissionais responsáveis pela Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação?

2. Como você considera esta política? Considera-a um avanço? Identifica algum limite? Considera-a viável?

3. Você acredita que exista alguma razão não explicitada, que justifique a adoção desta Política de inclusão?

4. Como o texto da Política foi interpretado? Perceberam-se muitas mudanças em relação à forma com que a Educação Especial vinha sendo encaminhada antes da publicação da Política?

5. Como está sendo implementada hoje?

6. Quais as implicações positivas ao trabalho?

7. Quais as implicações negativas (obstáculos) ao trabalho? Considere fatores econômicos, físicos ou pessoais envolvidos no processo.

8. A condução da Política foi alterada quando houve mudança de administração do município? Quais foram as mudanças mais significativas? Como mudou?

9. A condução da Política foi alterada quando houve mudança de administração do Núcleo de Políticas Públicas para Inclusão? Quais foram as mudanças mais significativas?

10. Para que a política pudesse se concretizar, foram necessárias mudanças, alterações e/ou adaptações do texto da política? Cite exemplos.

11. Percebem-se evidências de resistência individual ou coletiva no Sistema Municipal em relação à implantação da Política?

QUESTÕES
12. Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas?
13. Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas no texto da política?
14. Quais as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas?
15. Quais consequências inesperadas surgiram ao longo do processo de implementação da política? Quais meios foram utilizados para lidar com tais consequências?
16. Observam-se efeitos de primeira ordem (mudanças na estrutura e na prática)? Quais?
17. Até que ponto a política contribuiu para o desenvolvimento do processo de inclusão do município? Identifique elementos.
18. Quais metas foram estabelecidas pelo NPPI como meio de alcançar os objetivos delineados pela Política?
19. Você considera que a Política está totalmente implementada? Identifique elementos.
20. Os recursos econômicos disponíveis são suficientes para sustentar com êxito o processo de implementação?
21. Quais mudanças foram percebidas com a implementação da Política? O que antes não havia que após a implementação da mesma passou a existir?
22. Como se dá a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas?

APÊNDICE C – Convênios assinados entre a Prefeitura Municipal de Jundiaí e as entidades assistenciais

Este apêndice resulta de uma pesquisa exaustiva realizada em 693 (seiscentas e noventa e três) publicações da Imprensa Oficial do Município de Jundiaí entre os anos de 2008 e o primeiro semestre de 2013. Uma busca pela palavra "convênio" foi realizada nas edições que compreendem o período analisado que após triagem[116], resultou na formulação dos quadros que seguem abaixo.

Descrição	Referência
Autoriza convênios com as entidades assistenciais que especifica, para atendimento pedagógico dos portadores de deficiência.	Lei N.º 6.859 de 19 de julho de 2007 (JUNDIAÍ, 2007).
TERMO ADITIVO I ao CONVÊNIO N.º 021/07, que entre si celebram a PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE JUNDIAÍ e a entidade **Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE**. PROCESSO: N.º 10.122-3/07 OBJETO: Reajuste do valor previsto na cláusula primeira do Convênio originário, para vigorar a partir de 15 de junho de 2008. VALOR MENSAL: R$ 40.419,60 (quarenta mil, quatrocentos e dezenove reais e sessenta centavos). ASSINATURA: 30.07.08	Imprensa Oficial do Município de Jundiaí - Edição N.º 3213 de 1.º de agosto de 2008, página 05 (JUNDIAÍ, 2008a)

[116] Nas tabelas do presente Apêndice são apresentados os extratos de convênios, termos aditivos e termos de aditamento aos convênios firmados entre a Prefeitura Municipal de Jundiaí e as entidades assistenciais do município. Na seleção destes extratos foram excluídos os convênios que abarcam projetos sociais, assistenciais, culturais e os que tinham vínculo estrito com a Secretaria Municipal de Saúde.

Descrição	Referência
TERMO DE ADITAMENTO ao CONVÊNIO N.º 019/07, que entre si celebram a PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE JUNDIAÍ e a **Associação Terapêutica de Estimulação Auditiva e Linguagem - ATEAL**. PROCESSO: N.º 10.123-1/07 OBJETO: Reajuste do valor dos serviços previstos no Convênio originário, passando a corresponder a R$ 14,93 (quatorze reais e noventa e três centavos) por atendimento, a partir de 15 de junho de 2008. VALOR ESTIMATIVO MENSAL: R$ 16.243,84 (dezesseis mil, duzentos e quarenta e três reais e oitenta e quatro centavos). ASSINATURA: 05.08.08	Imprensa Oficial do Município de Jundiaí – Edição N.º 3215 de 08 de agosto de 2008, página 9 (JUNDIAÍ, 2008b).
TERMO DE ADITAMENTO ao CONVÊNIO N.º 020/07, que entre si celebram a PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE JUNDIAÍ e o **Centro de Atendimento à Síndrome de Down "BEM-TE-VI**". PROCESSO: N.º 9.409-7/07 OBJETO: Reajuste do valor dos serviços previstos no Convênio originário, passando a corresponder a R$ 12,80 (doze reais e oitenta centavos) por atendimento, a partir de 15 de junho de 2008. VALOR ESTIMATIVO MENSAL: R$ 2.048,00 (dois mil e quarenta e oito reais). ASSINATURA: 20.08.08	Imprensa Oficial do Município de Jundiaí – Edição N.º 3219 de 26 de agosto de 2008, página 11 (JUNDIAÍ, 2008c).
TERMO DE ADITAMENTO ao CONVÊNIO N.º 022/07, que entre si celebram a PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE JUNDIAÍ e o **Instituto Jundiaiense "Luiz Braille"**. PROCESSO: N.º 12.060-3/07 OBJETO: Reajuste do valor do Convênio originário, passando a corresponder a R$ 98,80 (noventa e oito reais e oitenta centavos) por atendimento, a partir de 1.° de junho de 2008. VALOR GLOBAL MENSAL: R$ 3.556,80 (três mil, quinhentos e cinquenta e seis reais e oitenta centavos) ASSINATURA: 26.08.08	Imprensa Oficial do Município de Jundiaí – Edição N.º 3220 de 29 de agosto de 2008, página 4 (JUNDIAÍ, 2008d).

Descrição	Referência
TERMO ADITIVO ao CONVÊNIO N.º 034/07, que entre si celebram a PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE JUNDIAÍ e a **Associação de Educação Terapêutica - AMARATI**. PROCESSO: N.º 18.259-5/07 VIGÊNCIA: Para vigorar a partir de 15 de junho de 2008. VALOR MENSAL: R$ 1.226,37 (um mil, duzentos e vinte e seis reais e trinta e sete centavos). ASSINATURA: 16.12.08	Imprensa Oficial do Município de Jundiaí – Edição N.º 3259 de 19 de dezembro de 2008, página 33 (JUNDIAÍ, 2008e).
TERMO DE ADITAMENTO II ao CONVÊNIO N.º 020/07, que entre si celebram a PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE JUNDIAÍ e o **Centro de Atendimento à Síndrome de Down "BEM-TE-VI"**. PROCESSO: N.º 9.409-7/07 OBJETO: Reajuste do valor dos serviços previstos no Convênio originário, passando a corresponder a R$ 13,50 (treze reais e cinquenta centavos), a partir de 15 de junho de 2009. VALOR MENSAL: R$ 2.160,00 (dois mil, cento e sessenta reais). ASSINATURA: 03.08.09	Imprensa Oficial do Município de Jundiaí – Edição N.º 3326 de 07 de agosto de 2009, página 4 (JUNDIAÍ, 2009a).
TERMO ADITIVO II ao CONVÊNIO N.º 022/07, que entre si celebram a PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE JUNDIAÍ e o **Instituto Jundiaiense "Luiz Braille"**. PROCESSO: N.º 12.060-3/07 OBJETO: Reajuste do valor dos serviços previstos no Convênio originário, passando a corresponder o valor unitário por atendimento a R$ 104,18 (cento e quatro reais e dezoito centavos), a partir de 01 de junho de 2009. VALOR MENSAL: R$ 3.750,48 (três mil setecentos e cinquenta reais e quarenta e oito centavos). ASSINATURA: 07.08.09	Imprensa Oficial do Município de Jundiaí – Edição N.º 3329 de 19 de agosto de 2009, página 3 (JUNDIAÍ, 2009b).
TERMO ADITIVO II ao CONVÊNIO N.º 021/07, que celebram entre si a PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE JUNDIAÍ e a **Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE**. PROCESSO: N.º 10.122-3/07 OBJETO: Reajuste do valor dos serviços previstos no Convênio originário, passando a corresponder o valor unitário por atendimento a R$ 273,22 (duzentos e setenta e três reais e vinte e dois centavos), a partir de 15 de junho de 2009. VALOR MENSAL: R$ 42.622,32 (quarenta e dois mil seiscentos e vinte e dois reais e trinta e dois centavos). ASSINATURA: 07.08.09	Imprensa Oficial do Município de Jundiaí – Edição N.º 3329 de 19 de agosto de 2009, página 3 (JUNDIAÍ, 2009b).

Descrição	Referência
TERMO ADITIVO II ao CONVÊNIO N.º 019/07, que celebram entre si a PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE JUNDIAÍ e a **Associação Terapêutica de Estimulação Auditiva e Linguagem – ATEAL**. PROCESSO: N.º 10.123-1/07 OBJETO: Reajuste do valor dos serviços previstos no Convênio originário, passando a corresponder o valor unitário por atendimento a R$ 15,74 (quinze reais e setenta e quatro centavos), a partir de 15 de junho de 2009. VALOR MENSAL: R$ 17.125,12 (dezessete mil cento e vinte e cinco reais e quarenta e doze centavos). ASSINATURA: 07.08.09	Imprensa Oficial do Município de Jundiaí – Edição N.º 3329 de 19 de agosto de 2009, página 3 (JUNDIAÍ, 2009b).
TERMO ADITIVO ao CONVÊNIO nº 034/07, que entre si celebram a PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE JUNDIAÍ e a entidade **Associação de Educação Terapêutica - AMARATI**. PROCESSO: nº 18.259-5/07 OBJETO: Reajusta o valor indicado na cláusula primeira do Convênio originário, a partir de 15 de junho de 2009. VALOR MENSAL: R$ 1.293,21 (um mil, duzentos e noventa e três reais e vinte e um centavos). ASSINATURA: 18.09.09	Imprensa Oficial do Município de Jundiaí – Edição N.º 3341 de 22 de setembro de 2009, página 2 (JUNDIAÍ, 2009c).
TERMO ADITIVO III ao CONVÊNIO N.º 021/07, que entre si celebram a PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE JUNDIAÍ e a **Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE**, autorizado pela Lei Municipal N.º 6.859, de 19 de julho de 2007. PROCESSO: N.º 10.122-3/07 OBJETO: Prorroga por 12 (doze) meses, a partir de 15 de junho de 2010, o prazo de vigência e reajusta o valor dos serviços objeto do Convênio. VALOR MENSAL: R$ 44.885,88 (quarenta e quatro mil, oitocentos e oitenta e cinco reais e oitenta e oito centavos). PRAZO DE VIGÊNCIA: 12 (doze) meses, a partir de 15 de junho de 2010. ASSINATURA: 23.08.10	Imprensa Oficial do Município de Jundiaí – Edição N.º 3460 de 24 de agosto de 2010, página 10 (JUNDIAÍ, 2010a).

Descrição	Referência
TERMO ADITIVO III ao CONVÊNIO N.º 034/07, que entre si celebram a PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE JUNDIAÍ e a **Associação se Educação Terapêutica - AMARATI** PROCESSO: N.º 18.259-5/07 OBJETO: Reajusta o valor mensal, a partir de 15 de junho de 2010 e prorroga o prazo por 12 (doze) meses, a contar de 16 de junho de 2010. VALOR MENSAL: R$ 1.361,88 (um mil, trezentos e sessenta e um reais e oitenta e oito centavos). PRAZO DE VIGÊNCIA: 12 (doze) meses, a partir de 15 de junho de 2010. ASSINATURA: 23.08.10	Imprensa Oficial do Município de Jundiaí – Edição N.º 3460 de 24 de agosto de 2010, página 10 (JUNDIAÍ, 2010a).
TERMO ADITIVO III ao CONVÊNIO N.º 019/07, que entre si celebram a PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE JUNDIAÍ e a **Associação Terapêutica de Estimulação Auditiva e Linguagem – ATEAL**, autorizado pela Lei Municipal N.º 6.859, de 19 de julho de 2007. PROCESSO: nº 10.123-1/07 OBJETO: Prorroga por 12 (doze) meses, a partir de 15 de junho de 2010, o prazo de vigência e fica reajustado o valor dos serviços do Convênio. VALOR MENSAL: R$ 18.039,04 (dezoito mil e trinta e nove reais e quatro centavos) PRAZO DE VIGÊNCIA: 12 (doze) meses, a partir de 15 junho de 2010 ASSINATURA: 23.08.10	Imprensa Oficial do Município de Jundiaí – Edição N.º 3460 de 24 de agosto de 2010, página 10 (JUNDIAÍ, 2010a).
TERMO DE PRORROGAÇÃO II ao CONVÊNIO N.º 025/07, que entre si celebram a PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE JUNDIAÍ e o **Centro de Atendimento à Síndrome de Down "BEM-TE-VI"**. PROCESSO: N.º 7.242-4/07 OBJETO: Prorroga por 12 (doze) meses, contados a partir de 15 de junho de 2011 ASSINATURA: 29.07.2011	Imprensa Oficial do Município de Jundiaí – Edição N.º 3585 de 02 de agosto de 2011, página 7 (JUNDIAÍ, 2011c).
TERMO ADITIVO IV ao CONVÊNIO N.º 019/07, que entre si celebram a PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE JUNDIAÍ e a **Associação Terapêutica de Estimulação Auditiva e Linguagem – ATEAL**. PROCESSO: N.º 10.123-1/07 OBJETO: Prorroga por 12 (doze) meses, a partir de 15 de junho de 2011 e reduz o número de atendimentos mensais VALOR MENSAL: R$ 8.400,00 (oito mil e quatrocentos reais) PRAZO DE VIGÊNCIA: 12 (doze) meses, a partir de 15 junho de 2011 ASSINATURA: 29.07.11	Imprensa Oficial do Município de Jundiaí – Edição N.º 3585 de 02 de agosto de 2011, página 7 (JUNDIAÍ, 2011c).

Descrição	Referência
TERMO DE ADITAMENTO VIII e PRORROGAÇÃO II do CONVÊNIO N.º 024/07 que entre si celebram a PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE JUNDIAÍ e a **Associação Terapêutica de Estimulação Auditiva e Linguagem – ATEAL**. PROCESSO: N.º 7.238-2/07 OBJETO: Prorroga o prazo para vigorar por mais 12 (doze) meses, contados a partir de 15 de junho de 2011 e altera o Anexo VALOR ESTIMATIVO ANUAL: R$ 2.240.045,64 (dois milhões, duzentos e quarenta mil, quarenta e cinco reais e sessenta e quatro centavos) VALOR ESTIMATIVO MENSAL: R$ 186.670,47 (cento e oitenta e seis mil, seiscentos e setenta reais e quarenta e sete centavos) ASSINATURA: 29.07.2011	Imprensa Oficial do Município de Jundiaí – Edição N.º 3585 de 02 de agosto de 2011, página 7 (JUNDIAÍ, 2011c).
TERMO DE CONVÊNIO N.º 012/11, que entre si celebram a PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE JUNDIAÍ e a **Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE**. PROCESSO: N.º 34.201-1/10 OBJETO: Garantir atendimento especializado a crianças que apresentem dificuldades no desenvolvimento neuropsicomotor encaminhadas pela Rede Municipal de Ensino. VALOR ESTIMATIVO MENSAL: R$ 55.500,00 (cinquenta e cinco mil e quinhentos reais) VALOR TOTAL: R$ 666.000,00 (seiscentos e sessenta e seis mil reais) PRAZO DE VIGÊNCIA: 12 (doze) meses, contados a partir da data de assinatura. ASSINATURA: 29.07.2011	Imprensa Oficial do Município de Jundiaí – Edição N.º 3585 de 02 de agosto de 2011, página 7 (JUNDIAÍ, 2011c).
TERMO ADITIVO IV ao CONVÊNIO N.º 034/07, que entre si celebram a PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE JUNDIAÍ e a **Associação de Educação Terapêutica – AMARATI**. PROCESSO: N.º 18.259-5/07 OBJETO: Reajusta o valor mensal, a partir de 14 de junho de 2011 e, prorroga pelo prazo de 12 (doze) meses, a contar de 16 de junho de 2011. VALOR MENSAL: R$ 1.449,59 (mil, quatrocentos e quarenta e nove reais e cinquenta e nove centavos). PRAZO DE VIGÊNCIA: 12 (doze) meses, a partir de 14 de junho de 2011. ASSINATURA: 24.08.11	Imprensa Oficial do Município de Jundiaí – Edição N.º 3594 de 26 de agosto de 2011, página 23 (JUNDIAÍ, 2011d).

Descrição	Referência
TERMO DE CONVÊNIO N.º 032/12, que entre si celebram a PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE JUNDIAÍ e a **Associação de Educação Terapêutica – AMARATI**. PROCESSO: N.º 9.118-4/12 OBJETO: Atendimento pedagógico aos portadores de deficiências e/ou usuários encaminhados pela rede municipal de ensino, bem como a continuidade da assistência já prestada. VALOR ESTIMATIVO MENSAL: R$ 24.400,00 (vinte e quatro mil e quatrocentos reais) PRAZO DE VIGÊNCIA: 12 (doze) meses, contados a partir de 15 de junho de 2012. ASSINATURA: 29.06.12	Imprensa Oficial do Município de Jundiaí – Edição N.º 3717 de 20 de julho de 2012, página 7 (JUNDIAÍ, 2012d).
TERMO DE ADITAMENTO IX E PRORROGAÇÃO III DO CONVÊNIO N.º 024/07 que entre si celebram a PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE JUNDIAÍ e a **Associação Terapêutica de Estimulação Auditiva e Linguagem – ATEAL**. PROCESSO: nº 7.238-2/07 OBJETO: Prorroga em caráter excepcional, por mais 12 (doze) meses, contados a partir de 15 de junho de 2012 e adita o Anexo. VALOR ESTIMATIVO ANUAL: R$ 2.283.464,00 (dois milhões,duzentos e oitenta e três mil, quatrocentos e sessenta e quatro reais) ASSINATURA: 27.07.2012	Imprensa Oficial do Município de Jundiaí – Edição N.º 3726 de 14 de agosto de 2012, página 6 (JUNDIAÍ, 2012e).
TERMO DE PRORROGAÇÃO III AO CONVÊNIO N.º 025/07, que entre si celebram a PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE JUNDIAÍ e o **Centro de Atendimento à Síndrome de Down "BEM-TE-VI**". PROCESSO: N.º 7.242-4/07 OBJETO: Prorroga em caráter excepcional, por 12 (doze) meses, contados a partir de 15 de junho de 2012. VALOR ESTIMADO ANUAL: R$ 187.812,48 (cento e oitenta e sete mil oitocentos e doze reais e quarenta e oito centavos), sendo o valor estimativo mensal de R$ 15.651,04 (quinze mil, seiscentos e cinquenta e um reais e quatro centavos). ASSINATURA: 24.07.2012	Imprensa Oficial do Município de Jundiaí – Edição N.º 3726 de 14 de agosto de 2012, página 6 (JUNDIAÍ, 2012e).

Descrição	Referência
TERMO DE CONVÊNIO N.º 072/12, que entre si celebram a PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE JUNDIAÍ e a **Associação Terapêutica de Estimulação Auditiva e Linguagem – ATEAL**. PROCESSO: N.º 5.606-2/12 OBJETO: Atendimento pedagógico aos portadores de deficiências e /ou usuários encaminhados pela rede municipal de ensino, bem como a continuidade da assistência já prestada. VALOR ESTIMATIVO MENSAL: R$ 14.922,00 (quatorze mil novecentos e vinte e dois reais). PRAZO DE VIGÊNCIA: A partir de 16 de junho de 2012. ASSINATURA: 09/10/12	Imprensa Oficial do Município de Jundiaí – Edição N.º 3745 de 12 de outubro de 2012, página 7 (JUNDIAÍ, 2012f).
CONVÊNIO N.º 073/12, que celebram entre si a PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE JUNDIAÍ e a **Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE**. PROCESSO: N.º 3.243-6/12 OBJETO: Atendimento pedagógico aos portadores de deficiências e/ou usuários encaminhados pela rede municipal de ensino, bem como a continuidade da assistência já prestada. VALOR ESTIMATIVO: R$ 56.010,24 (cinquenta e seis mil, dez reais e vinte e quatro centavos). PRAZO DE VIGÊNCIA: 12 (doze) meses, contados a partir de 15 de junho de 2012. ASSINATURA: 18.10.12	Imprensa Oficial do Município de Jundiaí – Edição N.º 3748 de 19 de outubro de 2012, página 7 (JUNDIAÍ, 2012g).
TERMO DE CONVÊNIO Nº 076/12, que celebram entre si a PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE JUNDIAÍ e o **Centro de Atendimento à Síndrome de Down "BEM-TE-VI**". PROCESSO: Nº 9.409-7/07 e 10.453-2/12 OBJETO: Atendimento aos portadores de deficiências. VALOR ESTIMATIVO: R$ 3.400,00 (três mil e quatrocentos reais) mensais, considerando o atendimento a 17 crianças, no valor de R$ 200,00 (duzentos reais), por atendimento. DOTAÇÃO: 13.01.12.365.0118.2788.3390.3900.0. PRAZO DE VIGÊNCIA: O prazo de vigência é de 12 (doze) meses, contados a partir de 15 de junho de 2012. ASSINATURA: 14.12.2012	Imprensa Oficial do Município de Jundiaí – Edição N.º 3766 de 18 de dezembro de 2012, página 16 (JUNDIAÍ, 2012h).

Descrição	Referência
TERMO DE ADITAMENTO E PRORROGAÇÃO I DO CONVÊNIO Nº 016/12, que entre si celebram o MUNICÍPIO DE JUNDIAÍ e a **Associação de Pais e Amigos Dos Excepcionais - APAE**. PROCESSO: Nº 334-6120 e 92-8/13 OBJETO: Prorroga o prazo de vigência, por mais 12 (doze) meses, contados a partir de 1º de janeiro de 2013 e substitui o Plano de Trabalho. VALOR ESTIMATIVO ANUAL: R$ 89.855,21 (oitenta e nove mil, oitocentos e cinquenta e cinco reais e vinte e um centavos). ASSINATURA: 05.04.13	Imprensa Oficial do Município de Jundiaí – Edição N.º 3802 de 09 de abril de 2013, página 6 (JUNDIAÍ, 2013c).
TERMO DE ADITAMENTO X DO CONVÊNIO N.º 024/07 que entre si celebram a PREFEITURA DE JUNDIAÍ e a **Associação Terapêutica de Estimulação Auditiva e Linguagem - ATEAL** PROCESSO: N.º 7.238-2/07 OBJETO: O Termo de Aditamento VIII e Prorrogação II, firmado em 29 de julho de 2011, passa a vigorar, até 14 de junho de 2013, acrescido do Anexo que faz parte integrante deste Instrumento, no valor de R$ 286.490,48 (duzentos e oitenta e seis mil, quatrocentos e noventa reais e quarenta e oito centavos). VALOR ESTIMATIVO ANUAL: R$ 2.569.954,48 (dois milhões, quinhentos e sessenta e nove mil, novecentos e cinquenta e quatro reais e quarenta e oito centavos). ASSINATURA: 25.04.13	Imprensa Oficial do Município de Jundiaí – Edição N.º 3808 de 30 de abril de 2013, página 4 (JUNDIAÍ, 2013d).
TERMO DE ADITAMENTO I E PRORROGAÇÃO I DO CONVÊNIO Nº 015/12, que entre si celebram a PREFEITURA DE JUNDIAÍ e o **Centro de Atendimento à Síndrome de Down "BEM-TE-VI".** PROCESSO: nº 90-2/13 OBJETO: Prorroga o prazo de vigência por mais 12 (doze) meses, contados a partir de 1º de janeiro de 2013 e substitui o Plano de Trabalho. VALOR ESTIMATIVO ANUAL: R$ 62.216,32 (sessenta e dois mil, duzentos e dezesseis reais e trinta e dois centavos), cabendo ao MUNICÍPIO o repasse de R$ 33.087,60 (trinta três mil, oitenta e sete reais e sessenta centavos) e a CONVENIADA a aplicação de R$ 29.128,72 (vinte e nove mil, cento e vinte e oito reais e setenta e dois centavos). ASSINATURA: 21.05.13	Imprensa Oficial do Município de Jundiaí – Edição N.º 3815 de 24 de maio de 2013, página 8 (JUNDIAÍ, 2013e).

Descrição	Referência
TERMO DE ADITAMENTO E PRORROGAÇÃO que se faz ao CONVÊNIO Nº 032/12, celebrado entre a PREFEITURA DE JUNDIAÍ e a entidade **Associação de Educação Terapêutica – AMARATI**. PROCESSO: nº 9.118-4/12 OBJETO: Adita e prorroga o prazo de vigência por mais 12 (doze) meses, contados a partir de 15 de junho de 2013. VALOR ESTIMATIVO: Mensal de R$ 26.095,80 (vinte e seis mil, noventa e cinco reais e oitenta centavos) e anual de R$ 313.149,60 (trezentos e treze mil cento e quarenta e nove reais e sessenta centavos). ASSINATURA: 25.07.13	Imprensa Oficial do Município de Jundiaí – Edição N.º 3834 de 31 de julho de 2013, página 6 (JUNDIAÍ, 2013g).
TERMO ADITIVO que se faz ao CONVÊNIO Nº 072/12, celebrado entre a PREFEITURA DE JUNDIAÍ e a entidade **Associação Terapêutica de Estimulação Auditiva e Linguagem – ATEAL**. PROCESSO: nº 5.606-2/12 OBJETO: Prorroga o prazo de vigência, por 12 (doze) meses, a partir de 16 de junho de 2013, e adita o número de atendimentos pedagógicos mensais. VALOR ESTIMATIVO: R$ 218.856,00 (duzentos e dezoito mil, oitocentos e cinquenta e seis reais). ASSINATURA: 25.07.13	Imprensa Oficial do Município de Jundiaí – Edição N.º 3834 de 31 de julho de 2013, página 6 (JUNDIAÍ, 2013g).

APÊNDICE D – Relação de itens recebidos pela PMJ para montagem das SRM

NOME DA ESCOLA	ITEM	ENTREGA/POSTAGEM
EMEB Prof. Carlos Foot Guimarães	Conjunto de lupas manuais	12/06/2009
	Dominó com textura e plano inclinado/suporte livros	06/08/2009
EMEB Aparecida Merino Elias	Software para CAA	Será entregue até novembro/2011.
	Material didático pedagógico[117]	Em processo licitatório.
	Conjunto de lupas manuais	23/11/2010
	Mobiliário[118]	Empresa ainda está efetuando entrega.
EMEB Ivo de Bona	Mobiliário	12/10/2009
	Dominó com textura e plano inclinado	12/06/2009
EMEB Judith Almeida Curado Arruda	Material didático pedagógico	25/05/2009; 29/10/2009; 28/12/2009
	Dominó com textura e plano inclinado	06/08/2009
EMEB Pedro de Oliveira	Software para CAA	Será entregue até novembro/2011.
	Material didático pedagógico	Em processo licitatório.
	Plano inclinado, jogo da memória tátil, alfabeto Braille e dominó tátil	01/10/2010
	Mobiliário	Empresa ainda está efetuando entrega.

[117] Material dourado, tapete alfabético encaixado, memória de numerais, quebra cabeças, dominó de animais em libras, dominó de frutas em libras, dominó de associação de ideias, dominó de associação de frases, bandinha rítmica, sacolão criativo, esquema corporal.

[118] Quadro melanínico, armário, mesa impressora, cadeira digitador, mesa computador, cadeiras para mesa redonda, mesa redonda.

NOME DA ESCOLA	ITEM	ENTREGA/POSTAGEM
EMEB Cléo Nogueira Barbosa	Software para CAA	Será entregue até novembro/2011.
	Material didático pedagógico	Em processo licitatório.
	Conjunto de lupas manuais	23/11/2010
	Mobiliário	Empresa ainda está efetuando entrega.
EMEB Deodato Janski	Software para CAA	Será entregue até novembro/2011.
	Material didático pedagógico	Em processo licitatório.
	Mobiliário	Empresa ainda está efetuando entrega.
EMEB Nassib Cury	Software para CAA	Será entregue até novembro/2011.
	Material didático pedagógico	Em processo licitatório.
	Mobiliário	Empresa ainda está efetuando entrega.
EMEB Prof. Antonino Messina	Software para CAA	Será entregue até novembro/2011.
	Material didático pedagógico	Em processo licitatório.
	Conjunto de lupas manuais	23/11/2010
	Mobiliários	Empresa ainda está efetuando entrega.
EMEB Prof.ª Maria José Maia de Toledo	Software para CAA	Será entregue até novembro/2011.
	Material didático pedagógico	Em processo licitatório.
	Conjunto de lupas manuais	23/11/2010
	Mobiliários	Empresa ainda está efetuando entrega.

NOME DA ESCOLA	ITEM	ENTREGA/POSTAGEM
EMEB Aparecido Garcia	Software para CAA	Será entregue até novembro/2011.
	Material didático pedagógico	Em processo licitatório.
	Conjunto de lupas manuais	23/11/2010
	Conjunto informática[119]	27/07/2010
	Mobiliários	Empresa ainda está efetuando entrega.
EMEB Glória da Silva Rocha Genovese	Software para CAA	Será entregue até novembro/2011.
	Material didático pedagógico	Em processo licitatório.
	Mobiliário	Empresa ainda está efetuando entrega.
EMEB Geralda Berthola Facca	Software para CAA	Será entregue até novembro/2011.
	Material didático pedagógico	Em processo licitatório.
	Conjunto de lupas manuais	23/11/2010
	Conjunto informática	16/06/2010
	Mobiliários	Empresa ainda está efetuando entrega.
EMEB Flávio D'Angieri	Software para CAA	Será entregue até novembro/2011.
	Material didático pedagógico	Em processo licitatório.
	Mobiliário	Empresa ainda está efetuando entrega.
EMEB Hermenegildo Martinelli	Mobiliário	Empresa ainda está efetuando entrega.

[119] Computadores, estabilizadores, impressora laser, scanner, teclado com colmeia, mouse com entrada acionador, acionador de pressão

NOME DA ESCOLA	ITEM	ENTREGA/POSTAGEM
EMEB José Leme do Prado Filho	Software para CAA	Será entregue até novembro/2011.
	Material didático pedagógico	Em processo licitatório.
	Conjunto de lupas manuais	23/11/2010
	Plano inclinado/suporte livros, jogo da memória tátil, alfabeto Braille e dominó tátil	01/10/2010
	Mobiliário	Empresa ainda está efetuando entrega.
EMEB Luiza Francisca Silva Martins	Software para CAA	Será entregue até novembro/2011.
	Material didático pedagógico	Em processo licitatório.
	Mobiliário	Empresa ainda está efetuando entrega.
EMEB Prof. Antônio Adelino Marques da Silva Brandão	Software para CAA	27/02/2010
	Material didático pedagógico	16/04/2010
	Conjunto de lupas manuais	23/11/2010
	Mobiliários	Empresa ainda está efetuando entrega.
EMEB Prof.ª Deolinda Copelli de Souza Lima	Software para CAA	27/02/2010
	Material didático pedagógico	16/04/2010
	Conjunto de lupas manuais	23/11/2010
	Mobiliários	Empresa ainda está efetuando entrega.

Fonte: Jundiaí (2013)

ANEXOS

Anexo A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

FACULDADE DE CIENCIAS MEDICAS - UNICAMP (CAMPUS CAMPINAS)

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Uma análise da elaboração e implementação das políticas de Educação Especial no município de Jundiaí, SP

Pesquisador: Denise Soares da Silva

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 17592113.3.0000.5404

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 409.698

Data da Relatoria: 26/09/2013

Apresentação do Projeto:

O propósito do trabalho é estudar a construção e implementação das políticas de educação inclusiva nas escolas municipais de Jundiaí, SP, identificando, estudando e analisando a aplicação da legislação, de diretrizes e programas que direcionam os princípios e práticas das escolas, examinando posteriormente as consequências desta aplicação no contexto da prática.

A pesquisa será conduzida em dois momentos. O primeiro será constituído de levantamento bibliográfico e o segundo será composto de pesquisa de campo, coleta e análise de dados, entrevistas com elaboradores e implementadores da política municipal e estudo dos documentos oficiais do município. Constitui-se lócus da pesquisa a Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí e o Núcleo de Políticas Públicas para Inclusão do município, setor correspondente ao grau de supervisão escolar. Os sujeitos da pesquisa serão, então, os elaboradores, implementadores e gestores do Núcleo de Políticas Públicas para Inclusão do município. O instrumento de análise compreenderá entrevistas semi estruturadas, optando pela não designação nominal, a fim de resguardar a identidade pessoal dos atores envolvidos.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar a elaboração e implementação das políticas de educação inclusiva nas escolas municipais de Jundiaí, SP, examinando seu curso de ação, colhendo e interpretando dados observados em

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 **Fax:** (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br

campo, apoiando as reflexões nas tendências encontradas na literatura internacional, nacional e local.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora afirma que o "risco mais provável que entrevistados estarão sujeitos é o de expor suas opiniões ou compartilhar informações sobre a condução da política de Educação Especial no município de Jundiaí em administrações anteriores. Neste caso,
deixar-se-á claro aos sujeitos que os mesmos não têm necessidade de responder a qualquer pergunta ou a fornecer informações se sentir que estas lhe causarão qualquer prejuízo ou incômodo". Ressalta ainda que "os entrevistados são livres para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhuma penalidade ou coação e que não terão nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. Caso os sujeitos autorizem, as entrevistas serão gravadas ressaltando, entretanto que, após a transcrição das gravações para a pesquisa as mesmas serão desgravadas. Será assegurado aos entrevistados que a entrevista não será invasiva à sua intimidade e que não se fará a designação nominal, a fim de resguardar a identidade pessoal dos atores envolvidos, prezando pela confidencialidade."
A pesquisa não propiciará benefícios diretos aos sujeitos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa está bem apresentado e fundamentado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados, tendo sido incluída a carta de anuência do secretário de educação do município para a realização da pesquisa .

Recomendações:

--

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado sem restrições, após resolução de pendências.
Os documentos estão em acordo com os preceitos da Resolução CNS 466-2012.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 **Fax:** (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br

Considerações Finais a critério do CEP:

4. Ao pesquisador cabe desenvolver o projeto conforme delineado, elaborar e apresentar os relatórios parciais e final, bem como encaminhar os resultados para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico participante do projeto (Resolução 466/2012 CNS/MS).

CAMPINAS, 29 de Setembro de 2013

Assinador por:
Fátima Aparecida Bottcher Luiz
(Coordenador)

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 **Fax:** (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br

Anexo B – Composição das Salas de Recursos Multifuncionais

Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais - 2008

As Salas de Recursos Multifuncionais – Tipo I e II são constituídas de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos pedagógicos, conforme quadro abaixo:

Nº de Ordem	Especificação
01	Microcomputador com gravador de CD, leitor de DVD e terminal
02	Monitor de 32" LCD
03	Fones de ouvido e Microfones
04	Scanner
05	Impressora laser
06	Teclado com colméia
07	Mouse com entrada para acionador
08	Acionador de pressão
09	Bandinha Rítmica
10	Dominó
11	Material Dourado
12	Esquema Corporal
13	Memória de Numerais
14	Tapete quebra-cabeça
15	Software para comunicação alternativa
16	Sacolão Criativo
17	Quebra cabeças sobrepostos (seqüência lógica)
18	Dominó de animais em Língua de Sinais
19	Memória de antônimos em Língua de Sinais
20	Conjunto de lupas manuais (aumento 3x, 4x e 6x)
21	Dominó com Textura
22	Plano Inclinado – Estante para Leitura
23	Mesa redonda
24	Cadeiras para computador
25	Cadeiras para mesa redonda
26	Armário de aço
27	Mesa para computador
28	Mesa para impressora
29	Quadro melanínico

As Salas de Recursos Multifuncionais – Tipo II são acrescidas de outros recursos e materiais didáticos e pedagógicos conforme descrição abaixo:

Nº de Ordem	Especificação
01	Impressora Braille
02	Máquina Braille
03	Lupa Eletrônica
04	Reglete de Mesa
05	Punção
06	Soroban
07	Guia de Assinatura
08	Globo Terrestre Adaptado
09	Kit de Desenho Geométrico Adaptado
10	Calculadora Sonora
11	Software para Produção de Desenhos Gráficos e Táteis