

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CAMPUS SOROCABA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PATRÍCIA LOPES RAMOS PÚBLIO

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO
MUNICÍPIO DE SOROCABA, DE 1988 A 2012**

Sorocaba - SP
2016

PATRÍCIA LOPES RAMOS PÚBLIO

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO
MUNICÍPIO DE SOROCABA, DE 1988 A 2012**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – campus Sorocaba, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra Kátia Regina Moreno Caiado
Coorientador: Prof. Dr. Luís Alfredo Chambal

Sorocaba - SP
2016

Lopes Ramos Públio, Patrícia

Políticas de Educação Especial no município de Sorocaba, de 1988 a 2012
/ Patrícia Lopes Ramos Públio. -- 2016.
206 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus
Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Profª Dra. Kátia Regina Moreno Caiado

Banca examinadora: Profa. Dra. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar,
Profª Dr. Paulo Gomes Lima

Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Políticas Públicas Educacionais. 3. Ciclo de
Políticas. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CAMPUS SOROCABA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PATRÍCIA LOPES RAMOS PÚBLIO

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE SOROCABA, DE 1988 A 2012

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – campus Sorocaba, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 23 de maio de 2016.

Membros da Banca:

Prof.^a Dra. Kátia Regina Moreno Caiado

Universidade Federal de São Carlos

Prof.^a Dra. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof.^o Dr. Paulo Gomes Lima

Universidade Federal de São Carlos

Dedico...

As minhas metades essenciais ...meus pais, minha irmã, meus sobrinhos, minha família, meus alunos,
meus amigos...

A minha outra metade...meu marido, Gilson

As melhores metades de mim.... Minhas filhas, Camila e Bruna

Agradecimentos

Em meio a muitos contextos da pesquisa, os sentidos e significados do verbo estabelecido para este momento se materializam em palavras que transcendem a escrita, pois estão embalados por muitas emoções, cores, movimentos, sabores, sonhos, músicas, afetos, esperanças e muita fé...o meu contexto.

Reconheço, neste exercício de gratidão, a importância de muitas pessoas especiais e essenciais nesta trajetória.

Minha querida orientadora Profa. Dra. Kátia Regina Moreno Caiado, por sempre me olhar com os olhos da potência, com você aprendi o sentido do ato de pesquisar, aprendi também muitas outras coisas que me impulsionam a lutar e acreditar em um mundo mais digno e humano, e a buscar sempre desvelar a face oculta da lua...

Ao meu coorientador Prof. Dr. Luís Alfredo Chambal que me mostrou que as fronteiras existem apenas para demarcar um espaço e que muitas vezes estão só em nossas cabeças.

Aos membros da banca examinadora, Prof.^a Dra. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar e Prof. Dr. Paulo Gomes Lima pelo aceite ao convite em participar deste trabalho e pelas importantes contribuições partilhadas.

Aos companheiros do grupo de pesquisa NEPEDE'EES pela generosidade das tantas acolhidas, provocações e aprendizagens que me fizeram reconstruir o que muito já se acreditava estar construído.

À querida Laureen, pelos muitos momentos.

À minha amiga Elaine Cristina de Mattos Perez que como uma doadora de memórias me escolheu para partilhar este universo pulsante da multiplicidade.

Às gestoras Janete Alher João e Úrsula Jacinto Medeiros e a toda equipe multidisciplinar do Centro de Referência em Educação, em especial a “sala 9”, companheiras e companheiros de jornada e luta pela busca do direito de uma educação universal em nossa rede de ensino municipal.

Às minhas amigas lobas, companheiras de vida, Juliana, Elaine, Claudinha, Sandra, Odete, Mônica, Kátia, Adriana H., Adriana R., Adriana L., Márcia, Cida e Vera.

Em Especial...

À DEUS por sua grandeza e generosidade a mim concedida, confio minha vida a ti Senhor...

Aos meus PAIS, Francisco e Sueli, pelo amor incondicional, pelo apoio sem medidas a todas minhas escolhas, sem vocês eu não conseguiria...

À minha irmã Sheila que me ensinou desde muito cedo a dividir e pela certeza de que sempre a terei ao meu lado.

Aos meus sobrinhos Vinícius e Lucas que me fazem sentir e compreender a extensão do amor.

Ao Felipe, Murilo, Milena e todos os meus alunos, pela energia, generosidade, espontaneidade, alegria, inocência, curiosidade, confiança, magia, desejo...esperança.

Ao meu esposo Gilson, apesar da pouca idade que tínhamos, a cada dia confirmo a escolha certa que fizemos, obrigada por tudo, obrigada por ser quem você é na minha vida.

Às minhas filhas Camila e Bruna, com vocês aprendi sobre a plenitude do amor...vocês são a inspiração e razão da minha vida!!!

Que a força do medo que tenho não me impeça de ver o que anseio, que a morte de tudo em que acredito não me tape os ouvidos e a boca...porque metade de mim é o que eu grito. A outra metade é silêncio

Que a música que ouço ao longe seja linda ainda que tristeza, que a mulher que amo seja para sempre amada mesmo que distante. Porque metade de mim é partida, mas a outra metade é saudade.

Que as palavras que falo não sejam ouvidas como prece nem repetidas com fervor apenas respeitadas como a única coisa que resta a um homem inundado de sentimentos. Porque metade de mim é o que ouço, mas a outra metade é o que calo.

Que a minha vontade de ir embora se transforme na calma e na paz que mereço, e que essa tensão que me corrói por dentro seja um dia recompensada. Porque metade de mim é o que penso, mas a outra metade um vulcão

Que o medo da solidão se afaste e que o convívio comigo mesmo se torne ao menos suportável, que o espelho reflita meu rosto num doce sorriso que eu me lembro de ter dado na infância. Porque metade de mim é a lembrança do que fui. A outra metade não sei.

Que não seja preciso mais do que uma simples alegria para me fazer aquietar o espírito e que o teu silêncio me fale cada vez mais. Porque metade de mim é abrigo, mas a outra metade é cansaço.

Que a arte nos aponte uma resposta mesmo que ela mesma não saiba e que ninguém a tente complicar porque é preciso simplicidade para fazê-la florescer. Porque metade de mim é plateia e a outra metade é canção.

E que a minha loucura seja perdoada, porque metade de mim é amor...

...e a outra metade também.

Oswaldo Montenegro, Metade

Resumo

A presente pesquisa tem como objetivo analisar os diferentes contextos de produção das políticas de Educação Especial na rede municipal de ensino em Sorocaba/SP no período de 1988 a 2012, na busca de compreender as produções e negociações permeadas pelos seus significados na garantia do direito à educação. A pesquisa se referencia teoricamente e metodologicamente na abordagem do ciclo de política, formulada por Stephen Ball e colaboradores que destacam a natureza complexa e controversa da política educacional, propondo a existência de um ciclo político: o contexto de influência, o contexto de produção de texto, e o contexto da prática. Para a análise dos campos específicos buscou-se complementariedade nas fundamentações teóricas de autores acerca das concepções sobre o papel do Estado, políticas públicas (educacionais) e o direito à educação. Esta proposta metodológica, constrói-se numa abordagem de análise qualitativa, tendo como eixos a análise documental e pesquisa bibliográfica. Os resultados revelam que o processo das políticas de Educação Especial no município, constituídas neste período de vinte e cinco anos, em cada período buscou se ajustar às configurações das políticas em discussão na época (nacionais e internacionais), demonstrando o quanto o contexto de influência foi determinante. Este processo avançou com relação as ações desenvolvidas pela secretaria da educação em seus projetos governamentais, entretanto, por não se consolidarem como uma política pública municipal, a garantia da permanência dos direitos conquistados se torna frágil, deixando em aberto a possibilidade de rupturas. Assim, a pesquisa revela que o contexto de prática está para além do contexto de produção do texto do município.

Palavras-chave: Educação Especial, Sorocaba, Políticas Públicas Educacionais, Ciclo de Políticas.

Abstract

The presente stud has as object the research analysis of the contexts of production of special education public policies on municipal de Sorocaba/SP in 1988 to 2012 period, in seeking to understand the production and negotiations about their meanings in ensuring the right to education. The research is methodologically and theoretically reference in the policy cycle approach formulated by Stephen Ball and contributors that highlighting the complex and controversial nature of educational policy, proposing the existence of a political cycle: the context of influence, the context of text production, the context of practice. For the analysis of specific fields sought to complementarity in the grounds of authors about the conceptions of the role of the State, public policy (educational) and the right to education. This methodological approach, built on a qualitative analysis, taking as axis the documental analysis and literature analysis. The survey reveals that the process of special education in the city, constituted in this period of twenty-five years, in each period sought to adjust the settings of the policies under discussion at the time (national and international), demonstrating how the context of influence was decisive. This process has advanced regarding the actions undertaken by the secretary of education in their government projects, however, for not consolidating as municipal public policy, ensuring the permanence of the rights conquered becomes fragile leaving open the possibility of disruptions. So the research reveals that the practice context is beyond the municipality's text production context.

Keywords: Special Education, Sorocaba, Public Policy, Educational Policy Cycle.

Lista de Figuras

Figura 1 . Interconexão dos Contextos.....	52
--	----

Lista de Quadros

Quadro 1. Movimentos Sociais e Documentos Internacionais.....	52
Quadro 2. Documentos analisados no contexto da Influência.....	53
Quadro 3. Entidades conveniadas a SEDU de Sorocaba com subvenção mensal.....	116
Quadro 4. Entidades conveniadas a SEDU de Sorocaba com bolsas de estudos.....	117
Quadro 5. Eixos e Metas globais.....	176

Lista de Gráficos

Gráfico 1. Evolução populacional – Sorocaba – São Paulo.....	121
Gráfico 2. Distribuição da população por sexo, segundo grupo de idade- 2000.....	122
Gráfico 3. Distribuição da população por sexo, segundo grupo de idade - 2010.....	122
Gráfico 4. Percentual da população por grupos de idade que frequenta a escola ou creche em Sorocaba - 2010	129
Gráfico 5. Taxa de distorção idade - série no ensino Fundamental de Sorocaba - SP - 2006 a 2012.....	131
Gráfico 6. Taxa de reprovação na Educação Básica na rede municipal - Sorocaba - SP - 2010 a 2012.....	132
Gráfico 7. Taxa de abandono na Educação Básica na rede municipal - Sorocaba - SP - 2010 a 2012	132
Gráfico 8. Taxa de aprovação na Educação Básica na rede municipal - Sorocaba - SP - 2010 a 2012	133
Gráfico 9. Evolução do número de matrículas na educação Infantil na rede municipal - Sorocaba - SP - 2007 a 2012	137
Gráfico 10. Evolução do número de matrículas no ensino fundamental na rede municipal - Sorocaba - SP - 2007 a 2012	138
Gráfico 11. Número de matrículas no ensino médio na rede municipal - Sorocaba - SP - 2007 a 2012	139
Gráfico 12. População residente por tipo de deficiência permanente - Sorocaba - SP 2010.....	142
Gráfico 13. Evolução das matrículas em escolas regulares e escolas especializadas no Brasil - 1998 a 2006	143
Gráfico 14. Distribuição das matrículas nas esfera pública e privada - Brasil -1998 a 2006	144

Lista de Tabelas

Tabela 1. Número de produções por descritores	24
Tabela 2. Número de leis ordinárias decretadas e promulgadas.....	94
Tabela 3. Eixos temáticos para classificação das leis ordinárias.....	95
Tabela 4. Anos e números das leis ordinárias do eixo Barreiras Arquitetônicas	95
Tabela 5. Anos e números das leis ordinárias do eixo Declaração de Utilidades Pública	96
Tabela 6. Anos e números das leis ordinárias do eixo Recursos Financeiros	96
Tabela 7. Anos e números das leis ordinárias do eixo Atendimento Prioritário	97
Tabela 8. Anos e números das leis ordinárias do eixo Datas Comemorativas	98
Tabela 9. Anos e números das leis ordinárias do eixo Benefícios	98
Tabela 10. Anos e números das leis ordinárias do eixo Recursos e Materiais adaptados.....	99
Tabela 11. Anos e números das leis ordinárias do eixo Criação de Órgãos e Ações.....	100
Tabela 12. Anos e números das leis ordinárias do eixo Educação Especial	100
Tabela 13. Categorias do Eixo Educação Especial.....	105
Tabela 14. Número de leis ordinárias decretadas e promulgadas por ano da categoria	105
Tabela 15. Deficiências abordadas nas leis ordinárias e público referenciado	106
Tabela 16. Autoria dos projetos.....	107
Tabela 17. Número de escolas e níveis de ensino – Sorocaba – (SP) 2015	115
Tabela 18. Dados populacionais – Sorocaba – (SP)	120
Tabela 19. População residente, por sexo e cor ou raça – 2010 - Sorocaba – (SP)	120
Tabela 20. Evolução do IDH em Sorocaba – 1991, 2000 e 2010.....	123
Tabela 21. Pessoas residentes em domicílio particulares, cor ou raça com rendimentos– 2010 - Sorocaba – (SP)	124
Tabela 22. Valor médio do rendimento mensal total nominal por cor ou raça - 2010	124
Tabela 23. Valor médio e mediano do rendimento mensal total nominal - 2010	125
Tabela 24. Pessoas de 10 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência por cor ou raça - 2010 – Sorocaba – (SP) 2015	125
Tabela 25. Tipo de saneamento básico – Sorocaba – (SP)	126
Tabela 26. Número de escolas da Educação Básica por dependência administrativa – Sorocaba – 2012	127

Tabela 27. População residente, por frequência à escola ou creche na rede de ensino, que frequenta – Sorocaba - 2010.....	128
Tabela 28. População residente por grupos de idade e população por grupo de idades que frequenta a escola ou creche – Sorocaba - 2010.....	129
Tabela 29. Pessoas de 10 a 17 anos de idade, total, segundo a condição de alfabetização – Sorocaba (SP) – 2010	130
Tabela 30. Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por nível de instrução – 2010	131
Tabela 31. Número de matrículas de alunos da Educação Básica.....	135
Tabela 32. Número matrículas da Educação Básica da Rede municipal de Sorocaba por modalidade de ensino 2007 a 2012.	135
Tabela 33. População residente por tipo de deficiência permanente -Sorocaba -SP-2010	141
Tabela 34. População residente	141
Tabela 35. Número de matrículas de alunos com deficiência na educação Básica	144
Tabela 36. Número de matrículas de alunos com deficiência na Educação Básica na rede Municipal de Educação de Sorocaba por modalidade de ensino.....	145

Lista de Abreviaturas e Siglas

AACD – Associação de Assistência à Criança Defeituosa
ABBR – Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação
AEE – Atendimento Educacional Especializado
AICE – Associação Internacional Cidades Educadoras
AIPD – Ano Internacional das Pessoas Deficientes
ANC – Assembleia Nacional Constituinte
APADAS – Associação de Pessoas e Amigos dos Deficientes Auditivos de Sorocaba
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APROEX – Associação Pré Excepcionais
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
CORDE – Coordenadoria Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CRE – Centro de Referência em Educação
CVV – Centro de Valorização da Vida
DAGP – Diretoria de Área de Gestão Pedagógica
DAGEA – Diretoria de Gestão Educacional e Administrativa
DEE – Divisão Educação Especial
DESE – Departamento de Educação Supletiva e Especial
DPT – Diretrizes Políticas e Técnicas
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNDE - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF - Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GPACI – Grupo de Pesquisa e Assistência ao Câncer Infantil
HTP – Horário de Trabalho Pedagógico
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IP – Instituto Paradigma
IPF – Instituto Paulo Freire
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPED – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferenças
MCRM – Matriz Curricular da Rede Municipal
MEC – Ministério da Educação
MREM – Marco Referencial da Educação Municipal
ONU – Organização das Nações Unidas
OREALC – Oficial Regional da Educação para América Latina e Caribe
PDE – Plano Diretor Estratégico
PEPP – Projeto Eco Político Pedagógico
PGE – Programa de Gestão Integrada
PNEE – PEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNUD - Programa das Nações para o Desenvolvimento

PPP – Projeto Político Pedagógico
PROEDEM – Programa De Educação Do Deficiente Mental
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PTA – Plano de Trabalho Anual
SAPT – Seção de Apoio Psicológico e Terapêutico
SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDU – Secretaria de Educação
SDHPR - Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SEESP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SENEB – Secretaria Nacional de Educação Básica
SGI – Sistema de Gestão Integrado
SNDP - Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoas com Deficiência
SOPAT – Serviço de Orientação Psicológica e Atendimento Terapêutico
SRM – Sala de Recursos Multifuncionais
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNDP – United Nations Development Programme
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Sumário

INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO 1	
ESTADO, POLÍTICA E O DIREITO À EDUCAÇÃO.....	32
1.1 Estado e Políticas Públicas (Educacionais).....	34
1.2 O direito de ser diferente e o direito à educação	39
1.3 A política como texto e discurso	42
CAPÍTULO 2	
A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS COMO METODOLOGIA DA PESQUISA	45
2.1 A abordagem do ciclo de políticas na perspectiva de Stephen Ball	47
2.2 Os contextos na pesquisa.....	51
CAPÍTULO 3	
EDUCAÇÃO ESPECIAL: O CONTEXTO DA INFLUÊNCIA NAS POLÍTICAS BRASILEIRAS	56
3.1 Documentos e movimentos internacionais que influenciaram na constituição das políticas de Educação Especial no Brasil.....	57
3.2 Documentos e movimentos nacionais que influenciaram na constituição das políticas da Educação Especial brasileira	72
3.3 Análise das principais políticas nacionais para Educação Especial: conquistas e contradições.....	79
CAPÍTULO 4	
EDUCAÇÃO ESPECIAL: O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO.....	92
4.1 Análise do contexto da produção do texto de leis ordinárias sobre pessoas com deficiência nas Políticas Públicas do município de Sorocaba.....	92
CAPÍTULO 5	
MUNICÍPIO DE SOROCABA: ANÁLISE DO CONTEXTO DA PRÁTICA	111
5.1 Caracterização do contexto da pesquisa – O Município de Sorocaba.....	112
5.1.1 Governo Municipal.....	113
5.1.2 Secretaria da Educação.....	114
5.1.3 Documentos Norteadores: princípios filosóficos e pedagógicos.....	117
5.2 Análise do contexto da prática a partir dos indicadores sociais e educacionais.....	119
5.2.1 Indicadores Sociais.....	119
5.2.2 Indicadores Educacionais	127
5.3 Análise das matrículas pelo Censo Escolar entre os anos de 2007 - 2012.....	134
5.3.1 Educação Especial	139
5.4 Análise da política da Educação Especial no município: Marcos Históricos e Políticos.....	149
5.4.1 Movimentos históricos e políticos da Educação (Especial) no município: período de 1988 a 1996.	150

5.4.2 Movimentos históricos e políticos da Educação (Especial) no município: período de 1997 a 2001	157
5.4.3 Movimentos históricos e políticos da Educação (Especial) no município: período de 2002 a 2008.	163
5.4.4 Movimentos históricos e políticos da Educação (Especial) no município: período de 2009 a 2012	177
CONSIDERAÇÕES	189
REFERÊNCIAS	193
ANEXOS	202
Anexo 1. Cadastro do pesquisador	202
Anexo 2. Termo de responsabilidade do pesquisador /orientador.....	203
Anexo 3. Termo de consentimento livre e esclarecido.....	203
Anexo 4. Carta de anuência.....	205
Anexo 5. Autorização para a pesquisa	206

INTRODUÇÃO

O correr da vida embrulha tudo; a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.

Guimarães Rosa, Grande Sertão Veredas

A concretização do que é preconizado pelas Políticas Públicas nacionais de Educação Especial, constitui-se em um dos grandes desafios, aos municípios brasileiros e às escolas públicas na garantia do direito à educação aos alunos em seus cotidianos.

Segundo Souza e Tavares (2013) a educação como direito aparece desde o século XIX, “[...] pondo-se social e juridicamente como condição de legitimidade de uma sociedade e de um estado de caráter contratuais, onde a base da ordem social está sustentada em uma concepção de liberdade e igualdade, consubstanciada na ideia de cidadania” (SOUZA e TAVARES, 2013, p.54).

Com relação aos direitos das pessoas com deficiência, a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência defende que:

Os direitos da pessoa com deficiência podem ser acionados tanto com base no direito fundamental do ser humano como com base nas características próprias desse segmento populacional. O paradigma da deficiência, no entanto, reforça a proteção de direitos das pessoas que já são contempladas e a estende aos grupos ainda não protegidos (BRASIL, 2012).

O direito à educação, portanto, vem se consolidando no Brasil em seu campo normativo, nas legislações nacionais e em documentos internacionais, dos quais se torna signatário.

Para compreender a constituição do cenário no país, recorre-se aos indicadores publicados na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, os quais informam que entre os anos de 1998 a 2006, houve uma evolução de 640% nos números de matrículas dos alunos, público alvo da Educação Especial, em escolas comuns e de 28% em escolas e classes especiais (BRASIL, 2008). Com base nos microdados do Censo Escolar, nos anos de 2007 a 2013, também pode-se confirmar esse processo evolutivo.

Entretanto, esta base de microdados do Censo Escolar registra no ano de 2010, um

total de 54.131.255 matrículas na educação básica geral do país, e 583.486 matrículas de alunos com deficiência, correspondendo estas apenas 1,07%.

Todavia, os dados apresentados na Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2012) tem-se a informação que 45.606.048 de brasileiros apresentam algum tipo de deficiência: visual, auditiva, motora e mental ou intelectual, o que significa 23,9% da população total.

A análise instituída perante a estes últimos indicadores nos permite concluir que apesar do significativo aumento nas matrículas dos alunos com deficiência no ensino comum do país, ainda, confirma-se que a garantia do acesso a escolarização provoca inúmeros desafios, já que muitas crianças e jovens deste público referido estão fora das escolas. Nesta direção, em afirmativa a esta análise, Meletti e Bueno (2013), consideram:

[...] se tomarmos as estimativas de incidência pessoas com deficiência da Organização Mundial de Saúde (10% da população) e do IBGE (23,9%) no censo demográfico de 2010, adotada oficialmente no Brasil, veremos que uma parcela muito pequena desta população recebe algum tipo de escolarização em nosso país ” (MELETTI e BUENO, 2013, p.80).

Considerando-se, ainda, a Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2012), são apresentados indicadores que se referem a distribuição percentual das pessoas de 15 anos, ou mais, de idade, com pelo menos uma deficiência, por nível de instrução no Brasil. Deste grupo de pessoas, um total de 61,1% não possui nenhuma instrução ou possui ensino fundamental incompleto; 14,2% possui o ensino fundamental completo e ensino médio incompleto; 17,7% concluiu ensino médio e não o ensino superior e 6,7% de pessoas concluiu o ensino superior. Com estes indicadores, constata-se um afunilamento com relação a permanência destes alunos nas escolas comuns em seus processos de escolarização.

Contudo, mesmo tendo no país uma legislação vigente que garante o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos com deficiência na rede regular de ensino e subsidia de forma mais específica dentro das escolas o atendimento educacional especializado por meio das salas de recursos multifuncionais afim de assegurar as condições de acesso e participação nos processos de escolarização, os dados de realidade analisados denunciam e anunciam a exigência de pesquisas sobre as Políticas Públicas e o direito universal à educação. É diante dessas considerações que se inscreve a justificativa sobre a relevância científica e social proposta nesta pesquisa.

Acerca da natureza do interesse sobre esta pesquisa, destaca-se o âmbito profissional da pesquisadora com uma trajetória de vinte e cinco anos de efetivo exercício na rede

municipal de ensino em Sorocaba. Neste percurso, as experiências foram vividas em diferentes funções e contextos: professora, diretora de escola, formadora de professores e a experiência como professora itinerante no Centro de Referência em Educação que tinha como missão institucional a promoção e a garantia do princípio de educação de qualidade para todos, com foco no processo de aprendizagem, por meio de assessoria multidisciplinar aos espaços educacionais. Esta última experiência, potencializa as inquietações e associa-se a falta de pesquisas relacionadas com os objetivos propostos neste estudo.

Diante deste cenário, delimita-se como ponto de partida para esta pesquisa o ano de 1988, no qual foi promulgada a Constituição Federal, considerada como um marco aos direitos fundamentais, sobretudo o direito à educação, assim, marco referencial para a Educação Especial em nosso país, por garantir o direito ao atendimento dos portadores de deficiência¹, preferencialmente, na rede regular de ensino, trazendo à baila pela primeira vez, enfaticamente, os direitos da pessoa com deficiência. Como reafirma Caiado (2014):

[...] em nosso país, quando se fala da inclusão do aluno com deficiência no ensino regular, geralmente o marco é a referida Constituição. Muito embora nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a lei n. 4.024/1961, artigo 88 (Brasil, 1961), já anunciasse que “ a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade e”, será a Constituição Federal de 1988 que afirmará, claramente, no artigo 208, que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deve dar-se preferencialmente na rede regular de ensino (CAIADO, 2014, p.8).

No preâmbulo deste documento legal, os direitos sociais são prescritos como dever do Estado, denominando os municípios como entes da federação com autonomia para as efetivações de suas propostas políticas, um dos motivos que fundamenta a balize desta pesquisa em âmbito municipal.

Neste sentido, como escopo inicial, desenvolveu-se um levantamento e análise afim de identificar o panorama das produções acadêmicas que fazem referências a constituição das Políticas Públicas de Educação Especial nos municípios brasileiros, sabe-se que esta pesquisa não esgota a produção do conhecimento na área de investigação, mas intenciona a compreensão das proposições e desafios dos contextos históricos dos municípios já pesquisados.

Realizou-se, portanto, a pesquisa em dois bancos depositários de produções científicas, o Banco de Teses e Dissertações no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de

¹ Termo utilizado no documento.

Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) a qual integra as tese e dissertações registradas e depositadas pelas universidades existentes no país.

Os descritores utilizados foram os mesmos nos dois bancos pesquisados: “Políticas Públicas Municipais da Educação Especial”, “Política Municipal de Educação Especial”, “Implementação das Políticas Municipais de Educação Especial”, “Política Municipal de Educação Inclusiva” e “Educação Especial” e “Educação Inclusiva”.

A tabela 1, mostra os números de produções encontradas em cada banco depositário por descritor.

Tabela 1 – Números de produções por descritor.

Descritores	CAPES	BDTD
Políticas Públicas Municipais da Educação Especial	27	227
Política Municipal de Educação Especial	75	242
Implementação das Políticas Municipais de Educação Especial	09	37
Política Municipal de Educação Inclusiva	29	120
Educação Especial e Educação Inclusiva	196	442
Total de produções	336	1068

Fonte: Elaboração da autora segundo pesquisa realizada no BDTD e CAPES em 03.2014.

Mesmo no banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações apresentar um número significativamente elevado em comparação com a CAPES, foram encontradas produções diferentes em cada banco depositário.

Para a análise dos trabalhos, utilizou-se o critério de seleção de eliminar as produções que estavam em duplicidade nos dois bancos e as existentes em mais de um descritor, como também as produções com outros temas centrais e as que não estavam dentro do recorte temporal delimitado.

Após a leitura dos resumos das dissertações e teses, foram selecionadas 34 produções que tiveram como objeto de estudo as Políticas Públicas de Educação Especial no âmbito dos municípios brasileiros. As dissertações e teses selecionadas no banco da CAPES são do biênio 2011/2012 devido a disponibilidade do site, já no banco da BDTD foram considerados os últimos cinco anos das produções compreendendo os anos de 2009 ao ano de 2013, bem como incluída uma única dissertação no ano de 2014.

Para aprofundamento desta análise, foram eleitas as dissertações e teses que deixaram claro em seus resumos os resultados encontrados nas pesquisas e que foram agrupadas no tópico referente ao tema central das produções: Implementação das Políticas Públicas da

Educação Especial nos municípios a partir de documentos legais e dos sujeitos – gestores, professores, alunos e responsáveis, visto ter este tema uma representação de 52,94% das produções e pela significância no interesse da pesquisa neste levantamento, resultando em 18 artigos que serão apresentados seus pontos mais relevantes.

Como resultados de sua pesquisa Zwetsch (2011) nos aponta que o município pesquisado está em processo de implementação da Política de Educação Inclusiva, que houve mudanças significativas nas escolas e no município em função da inclusão, entretanto, salienta que há aspectos a serem aprimorados. A reestruturação das redes de apoio e parcerias, bem como a melhora na estrutura e na organização das escolas que ainda não contemplam a diversidade dos alunos.

Na dissertação de Moraes (2011) é destacada a necessidade de insistência na valorização da participação dos professores da rede de escolas públicas para redemocratização do ensino.

Já para Bastos (2012), que desenvolveu sua pesquisa a partir da visão dos pais sobre a implementação da Política da Educação Inclusiva, evidência como principais entraves a esta implementação a escassez de recursos materiais e humanos, o que obstrui a participação do deficiente, a falta de transporte acessível, e questões ligadas ao aspecto linguístico. Porém, os sujeitos da pesquisa mencionam que apesar das lutas e dificuldades enfrentadas, a Educação Inclusiva representa um avanço na garantia de direitos.

Nos resultados do trabalho desenvolvido no programa de Psicologia, Silva (2012) em suas interpretações dos dados percebe otimismo principalmente no que se refere “ao ganho na convivência com a diversidade por parte de alunos e professores”. Aponta problemas quanto à formação de professores, mas, indica que os programas implementados no município auxiliam as escolas, aumentando a oferta do atendimento, sendo necessário, no entanto, que a qualidade desse atendimento seja mais bem investigada.

Para Gimenes (2012), em sua análise do conteúdo verificou que a proposta da rede municipal é aprovada e avaliado como positivo o processo de inclusão, apontam também a necessidade de investimentos na oferta de atendimentos clínicos terapêuticos. Compreende que embora careça de investimentos, a rede estudada vem alcançando resultados positivos.

Fagliari (2012) conclui que a “implementação dessa decisão, ajustar a política local as diretrizes federais, demonstrou ser tarefa bastante complexa, sobretudo em um município com trajetória e histórico de pouco investimento público em serviços educacionais especializados”. Pontua ainda em suas conclusões que o modelo preconizado pelo governo Federal não foi totalmente implantado no plano local.

Nas principais conclusões encontradas por Joslin (2012) seguem: a política de inclusão está em processo de construção e abarca inúmeros desafios, entre os desafios estão o apoio e suporte oferecido aos professores, infraestrutura das escolas, criação de diferentes estratégias para pôr a política em ação. Destaca que a Educação Inclusiva demanda um tempo longo para sua materialização e é de fato para todos os alunos indistintamente, e que o modelo ideal pode estar mais próximo ou distante em virtude das condições dos contextos.

Os resultados aferidos por Acosta (2011) apontaram para “a necessidade de ampliação na oferta da formação continuada dos professores, investimento na infraestrutura e promoção do atendimento educacional especializado”, e o estudo sinaliza para o uso das tecnologias da informação e comunicação acessíveis.

Para Marques (2010) os resultados em sua pesquisa mostram que as adaptações arquitetônicas nas escolas não estão adaptadas para o recebimento dos alunos com deficiência, já nas IES os professores afirmam que as adaptações foram realizadas. Os materiais pedagógicos são adaptados no ensino básico ao contrário do ensino superior. Na educação básica os professores desconhecem os projetos políticos pedagógicos das suas escolas diferente dos professores do ensino superior. Com relação as barreiras atitudinais os professores da educação básica desenvolvem uma intervenção visando favorecer o processo inclusivo, distintamente do que acontece no ensino superior. Devido à ausência de projetos sobre a inclusão na secretaria concluiu-se que não há uma política educacional que favoreça a inclusão das pessoas com deficiência no ensino.

Na pesquisa mais recente publicada neste ano corrente Tosta (2014) no resultado de suas reflexões indica que muitos documentos legais foram produzidos no município para alinhar as diretrizes estabelecidas pela política nacional. Os grandes desafios apresentados são com relação a formação de professores e aos serviços de apoio. Assim, Tosta nas evidências encontradas afirma que: “paralelamente à existência de uma diretriz que tende a valorizar o percurso escolar, existem inconsistências que se associam à dificuldade de garantia plena de escolarização aos sujeitos da educação especial”.

Conforme Fontana (2013) os resultados apontam que os municípios investigados respondem as orientações das políticas de inclusão escolar, oferecendo o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais, qualificando o corpo docente da educação especial. Apesar da autonomia dos municípios, estes possuem coerência com a política nacional. Aponta como grande contribuição ao processo de Inclusão escolar os convênios e parcerias com instituições especializadas para atendimento das crianças com deficiência.

Lago (2010) nos resultados dos municípios estudados, conclui que mesmo sendo municípios polo do Programa Nacional de Educação Inclusiva desde 2004, as matrículas dos alunos com deficiência nas redes são recentes, sendo os alunos com deficiência intelectual o maior número. Aponta que a formação acadêmica dos professores é precária, o número de profissionais capacitados é pequeno e a falta de apoio aos professores das salas regulares foi apontado como o maior entrave para a efetivação da política de educação inclusiva.

Na pesquisa desenvolvida por Alves (2010), os resultados sugerem que para a efetivação da educação inclusiva cada pessoa envolvida deve assumir a sua responsabilidade e o poder público deve garantir as condições, como material didático, adaptações na infraestrutura e formação aos docentes. Porém, destaca que o professor é responsável pela sua própria formação. Os cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação não são suficientes para atender às demandas de formação dos docentes.

As constatações encontradas na pesquisa de Loureiro (2013) apontam para a importância da APAE no município, a ausência de um projeto de política para os alunos com deficiência nas escolas regulares de ensino e a ausência de um movimento social das pessoas com deficiência no município.

Almeida (2010) revela em seus estudos que nos últimos anos o discurso oficial da política da educação inclusiva tem se propagado de modo crescente. Portanto o discurso dos docentes desestabiliza a eficácia do discurso oficial devido à distância da realidade das escolas com o desenho das propostas de inclusão.

Nos estudos de Lopes (2009) a maior dificuldade encontrada foi com relação a necessidade de atendimento especializado aos alunos e a falta de orientação aos docentes no trabalho com os alunos com deficiência. Mas, mesmo com as dificuldades evidencia-se uma postura favorável a educação Inclusiva devido as atitudes da escola com relação a qualidade do atendimento e acessibilidade.

Após análise dos resultados apresentados pelas pesquisas, pode-se concluir que algumas questões são recorrentes e entendidas como dificuldades a implementação da Política de escolarização dos alunos com deficiência nas escolas regulares, entre estas dificuldades comuns destaca-se a falta de: infraestrutura das escolas, a formação dos professores e a constituição de serviços de apoio especializados, bem como a falta de apoio aos docentes.

Também se evidenciou que apesar das dificuldades e faltas os resultados se mostram abarcados em inúmeros desafios, o processo de implementação de uma política que atenda o direito a educação dos alunos com deficiência apesar de ser longo vem significando a

representação de avanços na garantia de direitos dessas pessoas, revelados nos contextos em que foram desenvolvidos os trabalhos.

A partir deste levantamento pode-se compreender as trajetórias trilhadas pela Educação Especial em muitos municípios brasileiros e entender conforme Soto (2011) que existe um longo caminho percorrido na política desde o início até a sua implementação e nesse percurso são agregados diferentes elementos que vão interferir no seu andamento.

Assim, este conjunto de produções acadêmicas selecionadas para este levantamento e análise, mostram os avanços sobre o tema e sustentam o interesse desta pesquisa acerca das políticas públicas da Educação Especial em âmbito municipal, corporificando os movimentos que definem as políticas educacionais no nosso país e o fundamento do direito à educação.

Desta feita, esta pesquisa procura avançar em relação aos apontamentos capturados na medida em que propõe uma análise da constituição da política de Educação Especial no município de Sorocaba fundamentada na metodologia do ciclo de políticas em seus diferentes contextos considerando as reformas educacionais, econômicas e políticas no Brasil e no mundo.

Para tanto, buscar-se-á uma articulação entre este levantamento de produção acadêmica com os resultados analíticos desta pesquisa, a fim de confrontarmos as principais evidências das proposições e desafios enfrentados pelos municípios e desta forma, contribuir com o movimento político nacional com relação ao direito à educação, Educação Especial.

Portanto, é a partir deste contexto geral que a problemática se estabelece na busca de compreender as seguintes questões: Como se constituiu a trajetória histórica das produções das políticas públicas de Educação Especial no município de Sorocaba? Considerando o contexto histórico de constituição das políticas públicas em Educação Especial no município de Sorocaba, quais foram as principais dificuldades e os principais desafios encontrados pela Secretaria Municipal de Educação para a garantia do direito à escolarização dos alunos com deficiência na rede regular de ensino?

Contudo, a pesquisa tem como objeto de análise os diferentes contextos de produção das políticas de Educação Especial na rede municipal de ensino de Sorocaba, concebendo como objetivo geral o alcance em:

- Analisar os diferentes contextos de produção das Políticas de Educação Especial na rede municipal de ensino em Sorocaba/SP no período de 1988 a 2012².

E delineados de forma específica objetivam o empenho de:

² O recorte temporal delimitado para o término da pesquisa no ano de 2012 considera dois pontos: a posse de uma nova gestão devido as eleições municipais e o ingresso da pesquisadora como aluna especial no mestrado.

- Identificar as Políticas de Educação Especial na rede municipal de Sorocaba na busca de compreender seus contextos de influência, contextos da produção de texto e contexto da prática.
- Descrever as principais dificuldades e os principais desafios encontrados na produção das Políticas Públicas, no que concerne a garantia do direito à escolarização dos alunos público alvo da Educação Especial.
- Situar possíveis mudanças ocorridas no contexto da prática com relação a consecução do direito universal à educação.
- Analisar as permanências e rupturas das políticas de Educação Especial constituídas pelo município.

Em propositura a estes objetivos, o presente estudo insere-se no campo de análise das políticas públicas educacionais focalizadas na modalidade de Educação Especial na busca de compreender o sentido do direito constitutivo no arcabouço da legislação nacional e municipal, tendo como concepção fundante a garantia do direito à escolarização dos alunos da Educação Especial, junto às classes comuns das escolas regulares de ensino, não somente no que se refere ao direito de acesso, mas também nas condições de permanência e nos processos efetivos de escolarização.

A partir dos anos de 1990, a produção de documentos legais e políticas públicas direcionadas ao campo educacional tem um aumento significativo em nosso país. Esta intensificação tem interesses de organismos internacionais e também a mobilização de pessoas e movimentos sociais no cenário nacional. É neste contexto, que esta pesquisa compreende políticas públicas como campo constitutivo de lutas e poderes.

Na busca de matizar o entendimento acerca das políticas públicas de Educação Especial para além dos seus antagonismos, analisa-se nesta pesquisa as condições da produção destas políticas em seus contextos de influência, produção de textos e prática nos processos de sentidos e significados desenvolvidos na rede municipal de ensino no município de Sorocaba, São Paulo, no período de 1988 a 2012.

No propósito de compreender as políticas públicas educacionais em suas formulações abrangentes e sua implementação nos contextos específicos, o referencial teórico-metodológico do corpus empírico desta dissertação, fundamenta-se na abordagem do ciclo de política de Stephen Ball, e se complementam nas considerações de autores que referenciam as abordagens discutidas na pesquisa acerca da concepção de Estado, Políticas Públicas (educacionais) e do Direito à Educação.

A abordagem do ciclo de políticas tem como concepção as fundamentações do inglês Stephen Ball e seus colaboradores que analisam as políticas educacionais em um ciclo contínuo constituído por cinco contextos, estando estes contextos interligados e estabelecidos de forma atemporais. Segundo Mainardes e Marcondes (2009), a abordagem do ciclo de políticas trabalha com a complexidade dos contextos políticos na inter-relação do macrocontexto com o microcontexto e vice e versa, investigando as influências, a produção dos textos e suas interpretações.

Desta feita, a contribuição desta pesquisa ao meio acadêmico se inscreve na dimensão dos estudos sobre políticas públicas educacionais que compreendem as relações de poder dos governos e considera outras dimensões da política em seus contextos de efetividade, incorporando a atuação dos sujeitos e de movimentos sociais na produção de suas políticas, o qual acrescenta na justificativa da importância desta pesquisa, em relevância científica e social, uma vez que possibilita outras investigações acerca deste campo, como também seus resultados estejam a serviço do município estudado ou outros municípios que buscam garantir os direitos educacionais de seus alunos frente aos dados de realidade revelados.

Diante do proposto, a dissertação foi estruturada em cinco capítulos sucintamente descritos.

O capítulo 1, intitulado “**Estado, Política e o Direito à Educação**” apresenta-se o referencial teórico da dissertação acerca da concepção do papel do Estado, dos conceitos sobre políticas públicas (educacionais) e o significado do direito à educação, visto serem estes os campos constitutivos do objeto desta pesquisa. Em aprofundamento a complexidade constitutiva das políticas em seus processos e consequências, a discussão se insere nas concepções das políticas como texto e discurso.

No capítulo 2, “**A abordagem do ciclo de políticas como metodologia da pesquisa**”, apresenta-se o referencial teórico metodológico da abordagem do ciclo de políticas na busca de compreendê-la em seus diferentes contextos. A proposta de análise se constrói numa abordagem de análise quantitativa e qualitativa tendo como eixos a análise documental, a análise bibliográfica.

O capítulo 3, que tem como tema “**Educação Especial: o contexto da influência nas políticas brasileiras**” parte do reconhecimento do movimento das políticas e da construção dos discursos e legitimação dos conceitos. Nesse processo de disputas, busca-se compreender as principais influências internacionais e nacionais com relação a construção dos discursos e dos conceitos da educação especial como um direito social.

Também para composição deste contexto, busca compreender as significações e representações produzidas nos principais textos políticos de nosso país que tratam sobre a Educação Especial. Tem-se como finalidade a identificação dos grupos de interesses, as predominâncias, intenções, valores e propósitos, como também, a análise das conquistas e contradições.

No capítulo 4, intitulado “**Educação Especial: o contexto da produção do texto**”, desenvolve-se uma busca investigativa e analítica sobre a produção de leis ordinárias promulgadas e sancionadas pelo poder legislativo sobre os direitos das pessoas com deficiência, na intenção de historicizar o campo das políticas públicas no município, trazendo nele próprio o contexto da influência e suas relações com o macro contexto.

O último capítulo desta dissertação, o capítulo 5, intitulado “**Município de Sorocaba: análise do contexto da prática**”, é que se busca desvelar as interpretações e as recriações dos sujeitos envolvidos neste processo de constituição da Educação Especial no município.

Este contexto se constrói a partir de três seções; tem-se início com a caracterização do município e a análise de indicadores sociais e educacionais. A segunda seção busca desenvolver a análise das matrículas do censo escolar dimensionando o real público estudado. E na última seção, analisa-se a política da Educação Especial no município a partir de seus marcos históricos e políticos.

Por fim, as considerações finais buscam sintetizar os pontos significativos desta pesquisa conduzidas pelos objetivos propostos e pelo conjunto de dados analisados.

CAPÍTULO 1

ESTADO, POLÍTICA E O DIREITO À EDUCAÇÃO

... mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão.

Guimarães Rosa, Grande Sertão Veredas

Para composição da fundamentação teórica, neste capítulo entende-se como primordial compreender a concepção acerca do papel do Estado, dos conceitos sobre políticas públicas (educacionais) e o significado do direito à educação, visto serem estes campos os objetos de investigação nesta pesquisa, que tem como objetivo conhecer e analisar as políticas públicas para a Educação Especial representadas pelo governo municipal de Sorocaba.

Para esta delimitação dos campos de investigação, buscou-se referências nas afirmativas de Höfling (2001), que apresenta como ponto fundamental para a compreensão e a avaliação das políticas públicas que são implementadas pelos governantes o entendimento da concepção de Estado e de políticas públicas, visto que diferentes compreensões sobre sociedade, Estado e política educacional deflagram em diferentes projetos.

Como elemento fundamental, a autora enfatiza que para além dos instrumentos de avaliação, deve-se dar importância as chamadas “questões de fundo” as quais descreve como as “[...] decisões tomadas, as escolhas feitas, os caminhos percorridos de implementação traçados e os modelos de avaliação aplicados em relação a uma estratégia de intervenção governamental qualquer” (HÖFLING, 2001, p.30).

Sobre a importância da análise do papel do Estado e a análise de políticas, Stephen Ball (1994), citado por Mainardes (2006), nos afirma que:

[...] qualquer teoria decente de política educacional deve analisar o funcionamento e o papel do Estado. Porém, qualquer teoria decente de política educacional não deveria limitar-se à perspectiva do controle estatal. [...] argumenta ainda que a análise de políticas exige uma compreensão que se baseia não no geral ou local, macro ou microinfluências, mas nas relações

de mudança entre eles e nas suas interpenetrações” (MAINARDES, 2006, p. 56).

Destarte a esta referência, se constitui a base teórica metodológica nesta pesquisa, tendo centralidade nas contribuições da abordagem do ciclo de políticas na perspectiva de Stephen Ball e seus colaboradores, segundo o qual fundamenta a forma de pesquisar as políticas públicas em seus diferentes contextos.

Entretanto, segundo Mainardes (2006, p.59) “[...] a abordagem do ciclo de políticas oferece instrumentos analíticos para a análise da trajetória de políticas (formulação, produção de textos, implementação, resultados), uma teoria mais específica poderia ser empregada para a análise da política ou do programa a ser analisado”. Assim, concebida como um referencial teórico analítico para o estudo de políticas educacionais, esta abordagem metodológica, compor-se-á dialogicamente nesta fundamentação teórica mais específica junto aos campos investigativos delineados neste capítulo.

Notadamente, Ball (2009) defende que toda pesquisa se configura de maneira crítica, tendo como elementos chaves os conceitos de poder e justiça social. Para o autor:

[...] se estamos tentando entender como o poder funciona, porque você somente pode abordar o poder desenvolvendo um sentido de seus efeitos e de suas inadequações. E, quando abordamos o poder, sempre queremos perguntar como as pessoas se constituem, se produzem de forma diferente. O que é excluído pelo trabalho com relação ao poder? Isso frequentemente nos leva a questões sobre justiça social (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.307).

Contudo, segundo Mainardes e Marcondes (2009), no Brasil as discussões e literaturas sobre o conceito de justiça social ainda são bastante restritas. Em entrevista concedida a estes autores, sobre o conceito de justiça social, Stephen Ball pressupõe sobre sua preferência em trabalhar com o conceito de poder, porém, nos afirma ser o conceito de justiça social um conceito amplo e inclusivo, “[...] que não é específico à raça, classe, deficiência ou sexualidade; abarca uma concepção ampla de questões de equidade, oportunidade e justiça”. Portanto, na visão de Ball:

O conceito básico que sustenta tudo é o conceito de poder. Assim, eu vejo a justiça social através da opressão de poder, vejo as políticas de distribuição e reconhecimento em termos de lutas de poder. Ambos lutam pelo controle de bens e pelo controle dos discursos. As políticas são investidas de, ou de formadas a partir de ambos os aspectos de disputas, em termos de vantagens sociais e de legitimidade social; o que pode ser considerada uma “boa”

política e quais são servidos pela definição do que seja considerado “bom” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.309).

Fomentada por esta base teórica referenciada, a presente pesquisa busca analisar as políticas públicas representadas em seus contextos em uma perspectiva crítica. Sendo o conceito de perspectiva crítica um conceito polissêmico, define-se para este trabalho a concepção abarcada por Ball (2011) no aspecto de compreender a essência dos contextos investigados sem nenhuma forma de legitimação, considerando nestas análises uma perspectiva de totalidade, estabelecendo relações com os fatores econômico, político, social e as suas correlações com a justiça social.

1.1 Estado e Políticas Públicas (Educação)

De acordo com Höfling (2001), para a avaliação das políticas públicas sociais (educação, saúde, habitação, saneamento, etc.) implementadas por um governo, exige-se a análise de diferentes fatores, sendo estes referidos a um contorno de Estado. Para tanto, vale ressaltar segundo a autora, a diferença de concepção entre Estado e Governo, que entende:

Estado como um conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército, e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (Höfling, 2001, p.31).

Diante deste conceito, entende-se o Estado como implementador das políticas públicas delineadas por um governo. As políticas sociais neste contexto, são referenciadas pelas ações de proteção social implementadas pelo Estado, que a princípio buscam diminuir as desigualdades sociais produzidas pelos fatores socioeconômicos (Höfling, 2001). No ponto de vista da autora, a educação é compreendida como uma política pública social, que sob diferentes formas de intervenção do Estado objetivam a manutenção das relações sociais de determinada sociedade.

Fomentada na concepção crítica de Estado, Höfling (2001) nos afirma que a administração pública deve ser responsável pelo atendimento dos interesses de toda uma

sociedade, e não apenas de alguns, estabelecendo prioritariamente programas de ação universalizantes, que favoreçam aos grupos e setores menos favorecidos a integração de conquistas sociais, com vistas à reversão das desigualdades sociais.

Ao contrário das concepções que enfatizam a centralidade do papel do Estado nas produções de políticas públicas, Ball (2001) indaga o que avalia ser o

[...] desaparecimento gradual da concepção de políticas específicas do Estado-nação nos campos econômico, social e educativo e, concomitantemente, o abarcamento de todos estes campos numa concepção única de políticas para a competitividade econômica, ou seja, o crescente abandono ou marginalização (não no que se refere à retórica) dos propósitos sociais da educação (BALL, 2001, p.99).

Segundo Dias (2009) na concepção deste enfoque, Ball incorpora em suas análises a complexa relação permeada entre o micro contexto e macro contexto e as influências na produção das políticas. Para o autor, estas relações se revelam “[...] como um processo dinâmico, introduzindo a questão da convergência de políticas que são influenciadas por processos que transcendem os limites da territorialidade de um Estado-nação” (DIAS, 2009, p.42).

Ainda nos afirma este autor; que Ball tem como foco de suas pesquisas “[...] as questões que envolvem a produção de políticas regulatórias do Estado com forte atuação do mercado”, sendo que estas políticas valoram e incentivam as políticas de mercado que carregam valores pautados em compromissos individuais e não coletivos, com interesses finais de atendimento econômico que possibilitam a privatização e a mercantilização do setor público (DIAS, 2009, p.44).

Para compreensão das influências entre as políticas globais e as locais, nesta problemática do “desaparecimento” das políticas específicas do Estado-nação, Ball (2001) nos sinaliza sobre a “universalização” das políticas educacionais, isto é, a criação e direcionamento de políticas educacionais em comum aos países globalizados, visando a transformação, econômica, política, cultural e social.

Em conformidade com Mainardes (2006), pode-se entender a difusão das influências internacionais na formulação das políticas nacionais de duas formas, uma delas se remete a circulação internacional de ideias nas redes políticas e sociais, um processo que pode ser denominado de empréstimos de políticas e os grupos e indivíduos que comercializam as soluções ao mercado acadêmico e político, e, a outra forma, faz referência ao patrocínio e em

algumas situações, as recomendações impostas como soluções pelas agências multilaterais (Banco Mundial, FMI, UNESCO, e outros). Neste sentido, segundo Ball (2001),

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (BALL, 2001, p.102).

Contudo, Ball sinaliza que as políticas de educação nacional não são em totalidade uma transferência ou transposição das políticas educacionais globais, mesmo porque a educação se compõe por meio de um processo complexo de relações. Portanto, a afirmação do autor, se resvala na convergência das políticas educativas, visto que os países têm histórias políticas e políticas sociais muito diferentes, discutindo uma “[...] convergência de paradigmas” - a invocação de políticas com uma base de princípios e tecnologias comuns, mecanismos operacionais idênticos e efeitos de primeira e segunda ordem semelhantes” (BALL, 2001, p.112).

Neste mesmo caminho, Azevedo (2004) nos reafirma que as políticas públicas não são transplantadas mecanicamente para a sociedade, ao contrário, “[...] as diretrizes que desnacionalizam o Estado-ação em função da acumulação do capital são sujeitas a processos de recontextualização impingidos pelas características históricas da sociedade a que se destinam”. Desse modo, mesmo sem perder as marcas das decisões tomadas em escala mundial, as decisões políticas são localmente ressignificadas

[...] na medida em que as orientações globalizadas se direcionam para contextos socioculturais que não são homogêneos, resultam em processos que buscam articular a lógica do global, do regional e do nacional, e, no interior das sociedades, as lógicas que regem as instituições e, em particular, os espaços locais (AZEVEDO, 2004, p.15).

Para Muller e Jobert (apud Azevedo, 2004, p.59) a preocupação está na relação íntima e dialética entre a intervenção estatal e a estrutura da organização social. Estes autores enfatizam “a amplitude do espaço “político” das políticas públicas, prefigurando-o na dialética da relação entre reprodução global das sociedades e a reprodução de cada setor específico para o qual se concebe e implementa determinadas políticas. Assim, sendo as

políticas públicas para a educação uma parte de um todo maior, estas devem ser pensadas em “[...] sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado. São, pois, as políticas públicas que dão visibilidade e materialidade ao Estado e por isso, são definidas como sendo “o Estado em ação”.

De acordo com Azevedo (2004), cada sociedade apresenta um projeto que deseja implantar, ou que já está em curso, e para implementação dos determinantes das políticas educacionais estes devem estar articulados. São por meio dos interesses das forças sociais que os projetos sociais são construídos e influenciam a formulação e implementação das políticas pelo Estado. Portanto, é ressaltado pela autora, que:

[...] em qualquer sociedade o polo norteador, o vértice principal do planejamento, constitui-se nas diretrizes que se tentam estabelecer para o desenvolvimento econômico. Isto porque o desenvolvimento da sociedade é a meta principal, na medida em que o mundo da produção dos bens materiais e do seu consumo, é o móvel que alimenta a existência humana influenciando diretamente as relações sociais (AZEVEDO, 2004, p.60).

Nesta convergência e transcendência ao papel do Estado e das políticas, reiterar -se a importância do entendimento acerca do conceito de políticas públicas, na dimensão que busca o desvelamento de suas representações em seus contextos. Segundo Lima e Marran (2013), entendem políticas públicas como:

Uma ou conjunto de ações promovidas pelos governantes por meio de normatizações, que num primeiro momento podem partir de discussões coletivas, mas que a posteriori se materializam, seja por meio de legislações ou projetos, definidos com ou sem a participação popular, com interesse de atender a uma demanda (LIMA, MARRAN, 2013, p.46).

Em composição a definição do conceito de políticas públicas, Cavalcante as caracteriza como:

[...] um curso de ação ou inação, escolhido por autoridades públicas para focalizar um problema, que é expressada no corpo das leis, regulamentos, decisões e ações de governo. A política pública está relacionada com as intenções que determinam as ações de um governo; como o que o governo escolhe fazer ou não fazer; com as decisões que têm como objetivo implementar programas para alcançar metas em uma determinada sociedade; com a luta de interesses entre o governo e sociedade; ou ainda; com a atividades de governo, desenvolvidas por agentes públicos ou não, que têm influência na vida de cidadãos (CAVALCANTI, 2007, p.38).

Entretanto, Azevedo (2004) em suas contribuições, nos esclarece que todas as ações humanas se constroem a partir de suas representações sociais e são desenvolvidas baseadas nas memórias de uma sociedade ou do Estado, portanto, a partir deste referencial as políticas públicas se constituem como:

[...] ações que guardam intrínseca conexão com o universo cultural e simbólico ou, melhor dizendo, com o sistema de significações que é próprio de uma determinada realidade social. As representações sociais predominantes fornecem valores, normas e símbolos que estruturam as relações sociais e, como tal, fazem-se presentes no sistema de dominação, atribuindo significados à definição social da realidade que vai orientar os processos de decisão, formulação e implementação das políticas (AZEVEDO, 2004, p.15).

Azevedo (2004) de forma mais específica, define a concepção política acerca do campo educacional:

[...] definida como policy – programa de ação – é um fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressas na política – política no sentido da dominação – e, portanto, no contexto das relações sociais que plasmam as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram-na sociedade. (AZEVEDO, 2004, p.8).

Para Lopes (2004) as políticas educacionais na perspectiva da análise do ciclo de políticas, são entendidas como processos complexos de negociação, havendo uma associação entre os momentos de produção dos documentos legais e sua implementação. Quando os textos são produzidos, de forma escrita ou não, não portam sentidos fixos e claros, e neste processo de transferência de sentidos de uma arena a outra, estes estão sujeitos a diferentes interpretações e contestações.

Segundo Nozu (2013, p.31) “[...] as políticas públicas são dinâmicas, sensíveis às transformações sociais, econômicas e culturais”. Para este autor, referenciado em Palumbo (1989) ocorre um processo constante de mudanças nas políticas públicas educacionais, à medida que são formuladas e reformuladas, modificadas e transformadas, e por vezes substituídas por novas políticas. Pondera ainda, em suas afirmativas, que:

As políticas da/para a diversidade são “invenções” recentes, atreladas ao discurso democrático, às influências neoliberais, e reivindicadas pelos movimentos de luta e resistência dos diversos grupos que almejam voz e vez nas decisões tomadas nas arenas dos espaços públicos. (NOZU, 2013, p.31).

Assim, neste sentido, Ball e Mainardes (apud LIMA e MARRAN, 2013, p.59), nos destacam que as políticas públicas não se apresentam de forma fixas e imutáveis, estão, portanto, sujeitas a reinterpretações e traduções, e serão ressignificadas pelos sujeitos em seus contextos, determinando a necessidade da compreensão contextual dos significados e interesses.

1.2 O direito de ser diferente e o direito à Educação

Os direitos das pessoas com deficiência, segundo Feijó (2011) tem suas fundamentações alicerçadas nos direitos humanos e na cidadania. Contudo, foi somente após a segunda Guerra Mundial, com a criação da ONU, que a internacionalização destes direitos fundamentais é declarada, em 1948, pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.

Para Bobbio (apud GOBETE 2014, p.39) a inscrição de direitos advém de um processo histórico, “[...] nascidos de forma gradual, não todos de uma vez nem de uma vez por todas”, assim, vão sendo construídos em decorrência do momento histórico vivido. Nesta perspectiva, o autor afirma que os direitos do homem surgem como direitos naturais universais, o desenvolvimento deste processo afirma-se como direitos positivos particulares, para então, se concretizarem como direitos positivos universais.

Segundo Cury (2002) praticamente todos os países do mundo garantem na produção dos seus textos legais o direito ao acesso à educação. Mesmo porque, “[...] a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para as políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos” (CURY, 2002, p.246).

Nas argumentações deste autor em concordância com Bobbio (1992), a inscrição de um direito advém de uma produção histórica, porém, não consta do chamado direitos naturais, e, portanto:

[...] será no contexto da aceitação ou da recusa a essa forma de encarar o nascimento da sociedade moderna que a instrução lentamente ganha destaque. Ora ela é o caminho para que as Luzes (Universais) se acendam em cada indivíduo, a fim de que todos possam usufruir da igualdade de oportunidades e avançar diferentemente em direção ao mérito, ora ela é uma função do Estado a fim de evitar que o direito individual não disciplinado venha se tornar privilégio de poucos ” (CURY, 2002, p.248).

Para Cury (2002, p.259) existe muita significância na declaração de um direito, ao fato de reconhecê-lo como ponto prioritário das políticas sociais, contudo, mais significativo ainda “[...] se torna esse direito quando ele é declarado e garantido como tal pelo poder interventor do Estado, no sentido de assegurá-lo e implementá-lo”.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 é considerada como um marco na conquista aos direitos fundamentais, sobretudo o direito à educação. É configurado neste documento de ordem legal, a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família. Segundo Oliveira (2007) é explicitado pela primeira vez pela primeira vez em nossa história constitucional a declaração dos direitos sociais, com destaque a educação.

Faz-se um destaque a Constituição de 1988, ao que se refere à Educação Especial, no princípio instituído da igualdade de oportunidades, evidenciado em seu artigo 206, inciso I, quando é garantido o direito a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. (BRASIL, 1988). Destarte a este princípio, fica assegurado as pessoas com deficiência o direito a educação pública e gratuita, asseverando ao Estado o provimento do atendimento educacional especializado preferencialmente nas redes regulares de ensino.

Segundo Horta (1998, p.25) a Constituição de 1988 “[...] fecha o círculo com relação ao direito à educação e à obrigatoriedade escolar na legislação educacional brasileira, recuperando o conceito de educação como direito público subjetivo”.

Neste sentido, Cury (2002, p.259) nos afirma que “[...] o direito público subjetivo está amparado pelo princípio que ele o é, assim por seu caráter de base e por sua orientação finalística, quanto por uma sanção explícita quando de sua negação para o indivíduo-cidadão”. Assim, para este autor, a elevação da educação como um direito público subjetivo, além de possibilitar a ampliação democrática educacional se materializa em um instrumento jurídico capaz de efetivar esse direito.

Para Bayer (2012) outros dois documentos oficiais afirmam e descrevem sobre o direito a educação em nosso país, o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 53, parágrafo I, e a LDB 9394 96, em seu artigo 5º, considera, entretanto, esta autora, que em nossa sociedade, o direito a educação ainda precisa ser reafirmado. Portanto, vale evidenciar, que o direito à educação para as pessoas deficientes é um pressuposto bastante recente em nossa sociedade (MAZZOTTA, 2011).

Segundo Joslin (2013), a perspectiva histórica revela um processo de exclusão das pessoas com deficiência em nossa sociedade e na escola. Para Patto (2010), Freitas (2002), Carvalho (2004) et al, em citação desta autora, mesmo com o movimento de integração e da perspectiva inclusiva a lógica da exclusão ainda está internalizada na sociedade e nos

processos escolares, assim mesmo com o direito à educação garantido nas legislações a exclusão persevera por meio das políticas públicas e das práticas desenvolvidas nas instituições escolares.

Nesta direção, Borborema (2008) nos afirma que as instituições sociais brasileiras têm sido marcadas por diversas práticas excludentes, “[...] geradas e mantidas para reforçar uma sociedade desigual e excludente, própria do sistema capitalista. Através dela, mantém-se na escola uma estrutura piramidal, preocupada apenas com o domínio seriado e disciplinar de um conjunto de saberes dissociados” (BORBOREMA, 2008, p.56).

Nesta assertiva, Santos (2015) nos atesta que na tentativa de igualar o processo de ensino e aprendizagem, as escolas que adotam este modelo hegemônico, não potencializam o desenvolvimento integral do ser humano e nesta perspectiva não garantem o direito de ser diferente, reconhecer e valorizar as diferenças humanas pressupõe princípios políticos e filosóficos. Neste sentido, a autora destaca que neste processo de modificações a educação especial se redefine no propósito fundamental do direito à diferença, em preceitos legais e educacionais marcados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008 (SANTOS, 2015).

Porém, segundo Cury (2002, p.255) “[...] a dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar como dever do Estado e direito do cidadão não é uma relação simples”. A igualdade como princípio de cidadania fortalece a luta dos homens pela não discriminação e desigualdades, entretanto, a heterogeneidade se revela de forma visível o que não ocorre com a igualdade. Desta maneira, a relação estabelecida entre a diferença e a heterogeneidade é imediata, relação esta que não se estabelece desta forma entre a igualdade e a diferença (CURY, 2002).

A construção de uma sociedade mais justa não pode abrir mão do princípio da igualdade. “[...] a não – aceitação da igualdade básica entre todos os seres humanos e o direito a um acesso qualificado dos bens sociais e políticos conduzem a uma consagração “caolha” ou muito perigosa do direito à diferença ” (Cury, 2002, p.256).

Para Gobete (2014) a garantia de direitos as pessoas com deficiência com relação ao acesso à escola e as condições objetivas de aprendizagem são questões indiscutíveis, o reconhecimento das diferenças está pressuposto no princípio da igualdade.

Neste sentido, Gobete (2014, p.46) apud Cury (2005, p.3) nos alerta sobre a importância da lei, que não deve ser compreendida como um instrumento linear e mecânico de realização dos direitos sociais, “[...] a sua importância nasce do caráter contraditório que a

acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. [...] por inscrições mais democráticas, [...] por efetivações mais realistas, [...] por sonhos de justiça”.

Diante destas considerações e com fundamentos balizados nos indicadores educacionais com relação ao significativo aumento do número de matrículas das pessoas com deficiência no ensino regular nos últimos anos em nosso país, pode-se afirmar que o direito à educação em discussão nesta pesquisa, não se resvala somente a garantia do acesso ao sistema escolar, mas busca legitimidade no direito social de aprendizagem que a escola tem enquanto função no potencial da formação humana.

Neste entendimento, evidencia-se a importância do direito à educação escolar como um direito humano fundamentado em valores da cidadania social e política, fruto de um processo social histórico, que está além das exigências marcadas pela contemporaneidade no que se refere aos seus processos de produtividade e inserção no mercado de trabalho, reconhece-se no poder interventivo do Estado a significância da garantia dos direitos no sentido de provedor de políticas públicas que garantam a igualdade de oportunidades e desenvolvam ações afirmativas de intervenção na redução das desigualdades sociais e na eliminação das diferenças discriminatórias, no caminho da constituição de uma sociedade, e assim, uma escola mais justa e humana. Ações afirmativas estas, que perpassam pela reestruturação escolar em seus tempos e organização curricular, condições de trabalho e formação aos professores, acessibilidade, transporte escolar e outras medidas necessárias.

1.3 A Política como texto e discurso

A abordagem do ciclo de políticas parte dos pressupostos de que as políticas se constituem em processos complexos e deflagram elementos instáveis e contraditórios. E é neste movimento através do tempo e do espaço, que as trajetórias vão sendo construída, permeados pelas incertezas de onde se vai “chegar” (REZENDE e BATISTA, 2011). No entendimento de Ball, as políticas além de se constituírem em processos e consequências, também são texto e discurso, duas concepções que se complementam e estão implícitas.

De acordo com Mainardes, Ferreira e Tello (2011) em uma abordagem pós estruturalista, Ball propõe a análise das políticas educacionais como texto e discurso. O conceito de política como texto entende as políticas como “[...] representações codificadas de maneiras complexas. Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e a sua

formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política” (MAINARDES, FERREIRA E TELLO, 2011, p.157).

Conforme Rezende e Batista (2011), segundo a abordagem de Ball, a política como texto faz referência aos documentos oficiais entendidos como:

[...] produtos inacabados de esforços coletivos, em múltiplos níveis de interpretação e tradução. É uma representação, codificada de maneira complexa, que permite uma pluralidade de leituras em função da pluralidade de leitores. Isso significa admitir as políticas como mediações, que são codificadas de formas complexas a partir de embates, acordos e interpretações e reinterpretações por parte das autoridades públicas, e decodificadas, também de maneiras complexas, pela interpretação por parte dos atores envolvidos, atribuindo significados em função de suas histórias, experiências e possibilidades. (REZENDE e BATISTA, 2011, p.174).

Sobre o conceito da política como discurso, Mainardes, Ferreira e Tello (2011) descrevem que esta “[...] estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem efeito de distribuir “vozes”, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade” (MAINARDES, FERREIRA, TELLO, 2011, p.157).

Em complementariedade a este conceito, Rezende e Batista (2011) nos afirmam que:

A noção de “política como discurso” aponta para as disputas por poder, pelo controle de bens (recursos) e de discursos, em termos de vantagens e legitimidade sociais. Enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, que não é falado, mas nos fala. Embora haja variedade de discursos, alguns são dominantes em relação a outros, construindo e permitindo as subjetividades, as vozes, o conhecimento e as relações de poder. Atuam no que pode ser dito e pensado, mas também sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade. Assim, constroem certas possibilidades de pensamentos (ideias, conceitos) e excluem outras, fazendo com que as lutas sobre a interpretação e aprovação de políticas ocorram e se ajustem dentro de uma estrutura discursiva movente que articula e restringe as possibilidades e probabilidades de interpretação e aprovação (REZENDE, BATISTA, 2011, p.175).

Para Ball e Bowe (apud Mainardes, 2006, p.96), o reconhecimento destes dois estilos de texto como produtos do processo de formulação da política são de fundamental importância “[...] um processo que se dá em contínuas relações com uma variedade de contextos. Conseqüentemente, os textos têm uma clara ligação com contextos particulares nos quais eles foram elaborados e usados”.

Para Ball, os textos políticos terão muitas formas de leitura em decorrência à diversidade de seus leitores, em meio aos interesses e poder alguns discursos dominarão

outros. Com base em Foucault, o autor utiliza o conceito de regime de verdades para explicar os próprios limites dos discursos o qual sempre estará relacionado a história, poder e interesses (MAINARDES, 2006).

Delevati (2012) nos afirma que a política como texto e a política como discurso são “[...] processos complexos porque os textos não são somente o que eles parecem serem sua superfície e o controle que está nas mãos dos leitores é sempre relativo”. Em resumo, segundo esta autora, Ball define que “[...] as políticas são mediações codificadas de forma complexas pela interpretação dos autores envolvidos, atribuindo significados em função de suas histórias, experiências e possibilidades” (DELEVATI, 2012, p.24).

Em destaque feito por Dias (2009, p.61) Ball evidencia a autoria dos sujeitos e dos grupos sociais nas produções de políticas, não atribuindo somente ao Estado um papel de controle, bem como, a “[...] ação de forças externas como a dos organismos internacionais com prevalência sobre as decisões locais”.

Assim, reconhece-se a potência dos profissionais envolvidos no contexto da prática, como produtores de conhecimentos e não mero executores de políticas impostas.

Para Lopes (2004) em concordância a esta afirmação assinala que “[...] no que concerne às relações com a prática, julgo ser importante superar a concepção prescritiva das políticas curriculares, que tenta limitar a produção de sentidos dos saberes docentes gestados na prática cotidiana das salas de aula” (LOPES, 2004, p.116).

Desta forma, estabelece-se uma dimensão onde as políticas se movimentam entre consensos e conflitos, referenciada como contextos. Este estudo circunscreve-se em apresentar no próximo capítulo o referencial teórico metodológico acerca da abordagem do ciclo de políticas o qual sustentará o objeto desta pesquisa.

CAPÍTULO 2

A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS COMO METODOLOGIA DA PESQUISA

“Quem não se movimenta, não sente as correntes que o prendem”

Rosa Luxemburgo

Este capítulo tem como finalidade apresentar o referencial teórico metodológico acerca da abordagem do ciclo de políticas que constitui e fundamenta a base desta pesquisa, na busca de compreendê-la em seus diferentes contextos no alcance de seus objetivos.

Esta proposta metodológica; constrói-se numa abordagem de análise qualitativa, tendo como eixos a análise documental, a análise bibliográfica e entrevista.

Para Shiroma, Garcia e Campos (2011) a escolha por este referencial analítico possibilita:

[...] uma leitura atenta das influências e determinações tanto em nível macro como em nível micro, não tomando essas duas dimensões constitutivas da dinâmica social como entidades isoladas, mas, ao contrário, como inter-relacionadas e sócio-historicamente condicionadas (SHIROMA, GARCIA E CAMPOS, 2011, p.223).

Segundo Barreto (2008) trabalhar com a perspectiva do ciclo de políticas nos permite captar as diferentes formas pelas quais as políticas aparecem, se desenvolvem e se extinguem, no transcorrer do tempo e do espaço, respondendo aos interesses dos mais diversos grupos e segmentos da sociedade. Tendo as políticas em educação um movimento complexo em torno dos processos sociais, permeados por valores, predileções éticas e projetos alternativos que influenciam e movimentam os contextos locais.

Dias (2009) descreve sua percepção com relação a apropriação integrada de Ball sobre o ciclo de políticas. Em seu entendimento, estão incorporadas as noções de rede e arena de políticas, que assume de forma radical uma dinâmica que mobiliza tantos os sujeitos envolvidos como os grupos sociais, os espaços e os discursos em um processo contínuo de interpenetração.

Ainda, acerca do modelo analítico proposto por Ball, Dias (2009) passa a adotar a expressão produção de política na compreensão de todo o processo de envolvimento dos contextos, afirmando que:

A ideia de políticas como ciclo pressupõe vê-las como uma construção social que envolve diversos sujeitos e grupos sociais, marcadas pela heterogeneidade, resultado das mesclas dos diferentes textos curriculares produzidos e identificados com marcas e perspectivas das mais diversas, produzindo um híbrido. A característica multifacetada das políticas curriculares implica um processo complexo de negociação. Nesse processo, os contextos de influência, definição e disseminação de textos e prática buscam, na produção das políticas, negociações que garantam a sua legitimidade por meio de acordos marcados, muitas vezes, por conflitos e tensões em torno dos diferentes interesses dos sujeitos e grupos sociais envolvidos na produção da política curricular (DIAS, 2009, p.59).

Segundo Oliveira e Destro (2005, p.146), a abordagem do ciclo de políticas, se traduz em “[...] uma abordagem metodológica sem dicotomias e polarizações, de modo que potencialize as complexas imbricações entre local/global e entre o fator econômico, o político e o cultural”.

A abordagem do ciclo de políticas formulada por Stephen Ball e seus colaboradores compreende cinco conceitos para análise de políticas educacionais: o contexto da influência, o contexto da produção do texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados e o contexto da estratégia política. Diante desta formulação, entende-se a complexidade destes contextos políticos, e, ao mesmo tempo que nesta pesquisa serão apresentados separadamente, poder-se-á denotar uma interconexão entre os mesmos. Neste sentido, Borborema (2008) destaca que:

A abordagem do ciclo de políticas trabalha com a complexidade dos contextos políticos, interligando as instâncias global e local, isto é, relacionando o que acontece no macrocontexto com o microcontextos e vice-versa, estudando as influências mútuas e as mudanças que um implementa sobre o outro, com ênfase para a potencialidade dos microcontextos (BORBOREMA, 2008, p.69).

Ainda, nesta perspectiva imbricada dos contextos, Mainardes (2006) sinaliza:

A natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar desde o princípio que este referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível (MAINARDES, 2006, p.49).

Outro fundamento importante da abordagem do ciclo de políticas que merece ser destacado, foi desenvolvido por Stephen Ball em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009) realizada no Instituto de Educação da Universidade de Londres em 2007, onde enfatiza que “o ciclo de políticas é um método”; uma possibilidade de teorizar as pesquisas sobre políticas (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.305).

Ainda nesta mesma entrevista, faz-se um importante destaque, a ideia de rejeição do autor a concepção de que as políticas são implementadas, para ele, esta concepção sugere um processo linear. Referenda, portanto, a constituição de uma política como um processo extremamente complexo de tradução das políticas em práticas, envolvendo assim, duas modalidades distintas, uma de escrita do texto da política e a outra da prática da política que se efetiva na ação, e este contexto de prática é constituído de valores locais e pessoais o qual envolve acordos, interesses e ajustes (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Nesse sentido, se torna relevante a afirmação de Lima e Marran (2013):

Embora seja concebido um documento de origem que contemple o texto da política pública advindo das várias instâncias de discussão de um determinado país, o governo ou o Estado não devem imputar-lhe um caráter prescritivo e determinístico, com o risco de invalidar a consecução de sua finalidade e desdobramento, pois a política destina-se a uma totalidade social ou a um segmento referendado por ela, solicitando que a dimensão de sua explicitude seja evidenciada (LIMA E MARRAN, 2013, p.53).

Diante destas fundamentações iniciais, apresentar-se-á na sequência a abordagem do ciclo de políticas na perspectiva de Stephen Ball e a organização constitutiva dos contextos nesta pesquisa.

2.1 A abordagem do ciclo de políticas na perspectiva de Stephen Ball

A *policy cycle approach* ou “abordagem do ciclo de políticas”, foi formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores, adota uma orientação pós-moderna e se constitui como um significativo referencial para a análise de políticas sociais e educacionais, desde o início da formulação das políticas até as interpretações e significações dos sujeitos no contexto da prática (MAINARDES, 2006).

A origem dos trabalhos desenvolvidos por Ball e Bowe (1992) tinham a concepção de processo político como um ciclo contínuo formado por três facetas ou também denominados

como arenas políticas: a política proposta, que se referia a política oficial que se remete principalmente a intenções do governo e das escolas, a política de fato constituída pelos textos políticos e legislativos e por fim, a política em uso que se refere aos discursos e as práticas implementadas (MAINARDES, 2006).

Porém, esta formulação inicial, segundo Mainardes (2006), é logo rompida pelos autores por acreditarem que a concepção apresentada sugeria uma estrutura fechada, rígida e restrita e se opunha a dinâmica das políticas educacionais e também, por defenderem a ideia de ciclo de políticas como um processo político influenciado por intenções e disputas.

Nesta direção, os autores refutam os modelos de política educacional que separam as fases de formulação e implementação, para eles, esta ordem linear desconsidera as disputas e os embates que envolvem a política, enfatizam que o foco da análise da política deveria incidir na formação do discurso e na interpretação que os sujeitos fazem em seus contextos de atuação quando relacionam os textos da política com a prática (MAINARDES, 2006).

Com estas considerações, os autores apresentam uma nova proposta sobre a formulação do ciclo de políticas constituído por três conceitos principais: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos trazem uma perspectiva fundamentada numa dimensão atemporal, o qual estão inter-relacionados de forma contínua e não linear. Envolvidos por disputas e embates cada um destes contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesses (MAINARDES, 2006).

Assim, mesmo com cada contexto apresentando características e especificidades próprias, eles se conectam e dialogam e se formam na composição de um ciclo de movimento dinâmico intenso de reflexões, produções e ações (BORBOREMA, 2008, p.70).

Com o caráter contínuo do ciclo de políticas, o primeiro contexto apresentado é o **contexto da influência**. Este contexto é caracterizado como o início das políticas públicas e é onde os discursos políticos são construídos e os conceitos são legitimados formando um discurso de base para política, por meio da disputa de interesses dos mais diversos grupos. Operam neste contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. Também se tornam operantes neste contexto as influências globais e internacionais, onde se efetivam por meio das redes políticas e sociais e pelas soluções e recomendações determinadas pelo patrocínio de agências multilaterais como o Banco Mundial, UNESCO, FMI, OCDE, entre outras. Destaca-se que as influências exercidas são recontextualizadas e reinterpretadas em cada contexto nacional específico (MAIRNARDES, 2006).

É neste contexto de influência que os princípios básicos são estabelecidos, na fundamentação e propagação das políticas:

[...] em meio a lutas de poder nas quais os atores são desde partidos políticos, esferas de governo a grupos privados e agências multilaterais, como comunidades disciplinares e institucionais e sujeitos envolvidos na propagação de ideias oriundas de intercâmbio diversos. Como os interesses desses diferentes atores são muitas vezes conflitantes, trata-se de um contexto complexo de luta por hegemonia (LOPES, MACEDO, 2011, p. 256).

Segundo Dias (2009) pode-se dizer que:

[...] o contexto de influência opera direta e indiretamente no centro produtor e difusor das ideias políticas, de onde são iniciadas as políticas públicas e são produzidos os discursos. Nele, podemos identificar grupos sociais que atuam na definição das finalidades sociais das políticas curriculares. Trata-se de um contexto difusor de política, por excelência. Também encontramos nesse contexto os empreendedores de política, as organizações internacionais, publicações diversas, consultorias, palestras, entre outras exercendo suas influências (DIAS, 2009, p.60).

Entre o contexto da influência e o contexto da produção de texto existe uma inter-relação íntima, porém complexa. O **contexto da produção do texto** é caracterizado pela produção dos textos políticos, onde frequentemente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral e se materializam por meio de diferentes maneiras sendo elas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais e informais, pronunciamentos, vídeos, revistas, e outros meios, os quais podem trazer incoerências e contradições (MAINARDES, 2006).

Os textos políticos são produzidos diante de disputas e acordos de diferentes grupos de interesses e buscam o poder pelo controle de suas representações. Segundo Mainardes (2006, p. 52) a produção do texto nos esclarece que: “[...] as políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática”.

No entanto, é no **contexto da prática** que os sujeitos interpretam os textos políticos e atribuem seus significados, podendo produzir efeitos e consequências geradoras de transformações na política instituída originalmente. De acordo com Ball e Bowe (1992) as políticas não são simplesmente implementadas, mas passam por esse processo de

interpretação podendo ser recriadas, pois os sujeitos que atuam no contexto da prática interpretam os textos políticos com os significados de suas experiências, dos seus valores e propósitos e neste processo partes do texto podem sofrer rejeições, serem ignoradas ou até mal-entendidas, visto que estão relacionadas a diferentes interesses (MAINARDES, 2006).

Neste processo de interpretação e reinterpretação dos textos políticos, esta perspectiva da abordagem do ciclo de políticas entende que: “[...] o profissional do contexto da prática também é um autor das políticas educacionais, pois sua interpretação sobre o texto irá definir sua prática, nesse sentido, não são simplesmente executores de algo estabelecido por outrem” (LIMA e MARRAN, 2013, p.57).

Sobre esta perspectiva, Borborema (2008) sustenta que:

Essa releitura acaba sendo inevitável, acontece de forma até natural, pois as formas de trabalhar são diferenciadas, existem valores e saberes que cada profissional prioriza, direcionando sua prática por interpretações diferentes da política. No entanto, faz-se necessária a tomada de consciência desse poder de intervenção, dessa possibilidade de recriar a política no contexto da prática, para que ações políticas venham propor que as diferentes interpretações possam ser incorporadas ao processo macro, redesenhando a ideia original com novas significações (BORBOREMA, 2008, p.73).

Segundo Lopes e Macedo (2011, p.259) “[...] os textos políticos têm uma história representacional, mas não entram num espaço institucional (e social) vazio, sendo, portanto, recriados a cada leitura”. Mesmo que existam mecanismos de controle para as representações do texto, pela própria dinâmica da política este controle torna-se parcial

Como representação, as políticas são textos complexos codificados e decodificados de forma complexa em meio a lutas, negociações, acordos e alianças, espelhando a própria historicidade. A relação entre controle dos sentidos por parte do autor e a recriação operada pelo leitor é paradoxal e própria do uso da linguagem como representação (LOPES e MACEDO, 2011, p.257).

Segundo os estudos de Mainardes, no ano de 1994, no livro *Education reform: a critical and post-structural approach*, Stephen Ball apresenta a expansão do ciclo de políticas acrescentando mais dois contextos ao primeiro referencial. São eles o **contexto dos resultados** (efeitos) e o **contexto da estratégia política** (MAINARDES, 2006, p.54).

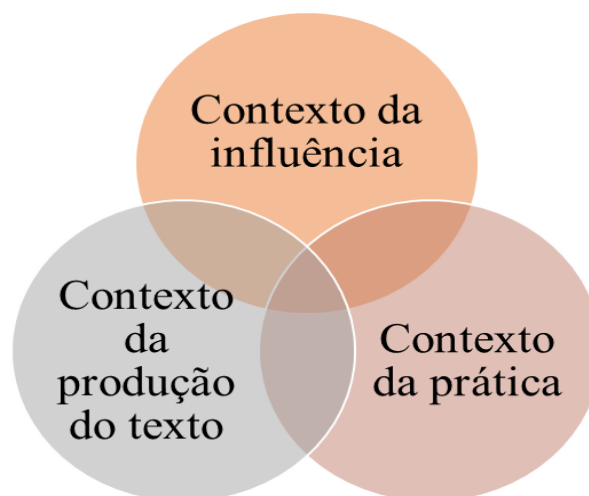
Este quarto contexto, o contexto dos resultados esmera-se com questões de justiça, igualdade social e liberdade individual. Traz como concepção que as políticas têm efeitos e não se efetivam somente pelos resultados, devendo as políticas serem analisadas em termos da

sua interação e impacto com as desigualdades existentes. O quinto e último contexto apresentado, é o contexto da estratégia política, “[...] este contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou produzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2006, p.55).

É importante destacar, que esta pesquisa de análise das políticas públicas educacionais; será delimitada nos três primeiros contextos do ciclo de políticas apresentados neste referencial teórico, por serem os contextos nos quais a investigação se circunscreve. Porém, esta delimitação dos contextos não prejudica a análise do ciclo de políticas, também não significa que os outros contextos estão sendo desconsiderados, só não comporão este estudo devido a limitação do tempo estabelecido para uma dissertação de mestrado, mas evidencia-se a garantia da análise nesta pesquisa das relações existentes entre os contextos na produção das políticas, ponto fundante na abordagem de Ball.

2.2. Os contextos na pesquisa

Considerando a complexidade das políticas educacionais e a interdependência dos contextos, compreende-se que cada contexto é constituído por características próprias, assim, apresentar-se-á nesta pesquisa, os contextos da influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática separadamente em três capítulos, porém devido ao movimento cíclico dos contextos em sua dinamicidade e flexibilidade, poderá-se-ar denotar que mesmo a organização se apresentar de forma separada, os contextos se interlaçam e em alguns momentos da pesquisa se apresentarão contidos um dentro do outro, conforme se ilustra na Figura 1 (p.51).

Figura 1 - Interconexão dos contextos

Fonte: Elaboração da autora segundo o referencial teórico estudado para esta pesquisa.

A estruturação do trabalho, busca compreender as dimensões específicas na leitura do objeto da pesquisa com a finalidade de analisar como as políticas de Educação Especial foram se constituindo na relação dos acontecimentos em âmbito global com o local e vice-versa.

O primeiro contexto de análise, o contexto da influência busca apresentar os documentos e movimentos sociais internacionais e nacionais que influenciaram na constituição das políticas de Educação Especial no Brasil.

Dentre os inúmeros movimentos e documentos internacionais que versam sobre a busca pelos direitos sociais das pessoas com deficiência, foram eleitos os que tiveram forte influência nos contextos internacionais e nacionais, os quais relaciona-se no Quadro 1.

Quadro 1 – Movimentos Sociais e Documentos Internacionais

MOVIMENTOS SOCIAIS E DOCUMENTOS INTERNACIONAIS	ANO
Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência	1975
Declaração de Cuenca	1981
Declaração de Sunderberg	1981
Declaração Mundial sobre Educação para Todos	1990
Declaração de Washington	1990
Declaração de Nova Delhi	1993
Declaração de Salamanca	1994
Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiência. – Decreto no Brasil nº 3.956/01	1999
Marco de Ação de Dacar: Educação para Todos	2000
XIII Cúpula Ibero-americana	2004
Relatório Jacques Delors	2006
Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Decreto no Brasil nº 6.949	2009

Ainda, para composição deste contexto, investiga-se quais foram as principais influências na busca pelos direitos à educação das pessoas com deficiência no cenário brasileiro, para tanto, descreve-se e analisa-se este processo histórico, a partir dos marcos advindos das disposições e organizações oficiais e dos movimentos sociais.

Compõe também este contexto, a análise das principais políticas nacionais para a Educação Especial buscando-se identificar as conquistas, os grupos de interesse no processo de produção dos textos, as vozes “presentes” e “ausentes”, os discursos predominantes, suas intenções, valores e propósitos, bem como, as inconsistências e contradições.

Para esta análise, consideraram-se como principais documentos as legislações acerca da Política Nacional para a Educação Especial em nosso país. Entretanto, devido ao grande número de documentos legais selecionados, dá-se evidência nas análises da Política Nacional de Educação Especial (1994) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) julgo a importância atribuída para o cenário da pesquisa. Porém, os demais documentos legais junto a descrição de algumas ações políticas, foram considerados em suas normativas para a completude do contexto dimensionado. Apresenta-se no Quadro 2 a relação dos documentos utilizados que comporão a análise deste contexto de influência.

Quadro 2 – Documentos analisados no contexto da influência.

DOCUMENTOS	ANO
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4.024/61	1961
Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus – Lei 5.692/71	1971
Portaria Interministerial nº 477	1977
Constituição Brasileira	1988
Política Nacional de Educação Especial	1994
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/ 96	1996
Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica – CNE nº 2/2001	2001
Plano Nacional de Educação	2001
Diretrizes Curriculares para formação de professores da Educação Básica	2002
Lei nº 10.436 regulamentada pelo decreto nº 5.626/05	2002
Portaria MEC Nº 2678/02	2002
Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade	2003
Documento: O Acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns na rede regular	2004
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	2006
Plano de Desenvolvimento da Educação PDE	2007
Decreto 6.096/07	2007
Política Nacional da Educação Inclusiva na Perspectiva da Educação Inclusiva	2008

No contexto de produção de texto, destaca-se como fundamental para a pesquisa, a análise das principais políticas em âmbito local, para tanto, desenvolve-se uma busca

investigativa e analítica sobre a produção de leis ordinárias promulgadas e sancionadas pelo poder legislativo do município, sobre os direitos das pessoas com deficiência. Esta análise teve como delimitação o ano de 1988, visto ter sido promulgada neste ano a Constituição Federal, marco político fundamental para a Educação Especial no país. Outra finalidade desta seção se constitui na historização das políticas públicas no município, trazendo nele próprio o contexto da influência e suas relações com o macro contexto.

O último contexto, o contexto da prática, tem uma relevância singular para esta pesquisa, visto se tratar das interpretações e (re) significações da Educação Especial historicizada pelo município escolhido para esta pesquisa, para tanto, apresenta-se a caracterização do município, a análise de indicadores sociais e educacionais e a análise das matrículas do censo escolar dimensionando o real público estudado. Também como objeto deste contexto, analisa-se a política da Educação Especial no município a partir de seus marcos históricos e políticos. Apesar dos contextos serem tratados em capítulos, vale retomar que os contextos estão interligados e possuem pontos de interseção, conforme nos mostra a figura 1 (p.51).

Considerando a complexidade das políticas educacionais e a interdependência dos contextos, compreende-se que cada contexto é constituído por características próprias, assim, apresentar-se-á nesta pesquisa, os contextos da influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática separadamente em três capítulos, porém devido ao movimento cíclico dos contextos em sua dinamicidade e flexibilidade, poderá-se ar denotar que mesmo a organização se apresentar de forma separada, os contextos se interlaçam e em alguns momentos da pesquisa se apresentarão contidos um dentro do outro, conforme se ilustra na

Para a composição da investigação nos diferentes contextos da pesquisa, como técnica de coleta de dados utilizou-se a análise documental.

Como conceito de dados, recorremos a Groppo e Martins (2006, p.23), que os define como: “[...] dados são informações sobre o tema estudado cuja interpretação e análise se fará com base no referencial teórico escolhido. Os dados estão, por sua vez, presentes nas fontes”.

Ao conceito de fonte, evocamos a Pádua (2002, p.23) que define como “[...] todo material imprescindível à elaboração do trabalho de pesquisa” e, de acordo com Cellard (2010, p.295) fonte significa: “[...] tudo que serve de testemunho, é considerado como documento”.

Assim, a justificativa para a escolha desta técnica de coleta de dados para o uso de documentos nesta pesquisa, fundamenta-se na concepção de Cellard (2010) quando nos define

que “[...] o documento permite acrescentar à dimensão do tempo a compreensão do social”. Nesta perspectiva, o autor nos aponta que:

Graças ao documento pode-se operar em corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc., bem como o de sua gênese até os nossos dias (CELLARD, 2010, p.295).

A prioridade dada pela análise documental na pesquisa considera os documentos como fontes privilegiadas e ricas de informações e evidências que corroboram as questões do objeto e objetivos desta pesquisa. (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Partindo da perspectiva de Le Goff (2005, p.76) citado por Barreto (1998) os documentos não são tomados como artefatos inocentes, pois são “[...] parcialmente determinados por sua época e seu meio”. Assim, os documentos precisam ser entendidos como produções conscientes ou inconscientes das sociedades, “[...] servindo tanto para impor uma imagem do passado quanto para dizer a “verdade”.

Na busca destes sentidos, as fontes utilizadas para as investigações como repositório de dados foram: as fontes escritas baseadas em documentos oficiais (legislações, pareceres, normas, declarações, relatórios e outros) e as fontes info-eletrônicas desenvolvidas em site da internet.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO ESPECIAL: O CONTEXTO DA INFLUÊNCIA NAS POLÍTICAS BRASILEIRAS

Temos o direito de ser iguais quando nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Boaventura de Souza Santos

Como Mainardes (2006) nos afirma, é neste contexto de influência que os discursos políticos são construídos e os conceitos são legitimados, permeados por conflitos e lutas de poderes de diversos grupos.

Assim, tendo como base estes fundamentos, nesse capítulo busca-se compreender as principais influências internacionais e nacionais com relação a construção dos discursos e conceitos da Educação Especial como um direito social.

Algumas questões norteadoras para explicitação deste contexto de influência neste capítulo, foram adaptadas por Mainardes (2006) a partir do trabalho desenvolvido por Vidovich em 2002, e interrogam no sentido de investigar-se sobre as influências e tendências presentes na política, a existência de influências internacionais, nacionais e locais, em desvelar como o discurso da política fora construído no decorrer do tempo, a origem das influências globais e os interesses que as políticas representam.

Apesar da íntima e complexa relação entre o contexto de influência com o contexto de produção do texto, entende-se e busca-se analisar as principais significações e representações produzidas nos principais textos políticos nacionais para a Educação Especial em suas conquistas e contradições como contexto de influências para as políticas de âmbito municipal.

Para tanto, utiliza-se também, algumas questões norteadoras adaptadas por Mainardes (2006) para a análise das principais políticas públicas nacionais com o objetivo de identificar o início da construção do texto da política, os grupos de interesse no processo de produção dos textos, as vozes “presentes” e “ausentes”, os discursos predominantes e as ideias chave do

texto, suas intenções, valores e propósitos, influências de agendas globais, bem como, as conquistas e contradições.

Para esta análise, considerou-se como principais documentos as legislações acerca da Política Nacional de Educação Especial no país, evidenciando as análises da Política Nacional de Educação Especial (1994) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), porém os demais documentos legais junto a descrição de ações políticas serão considerados para completude do contexto, afim de compreender os processos constitutivos deste percurso histórico legal.

3.1 Documentos e movimentos sociais internacionais que influenciaram na constituição das políticas de Educação Especial no Brasil

O movimento pelos direitos das pessoas com deficiência é disparado, principalmente pelo cenário internacional, “[...] que a partir de 1948 com o advento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, iniciou um amplo e profundo debate sobre os direitos iguais e inalienáveis como fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo” (BRASIL, 2010, p.10).

Segundo Santos (1995, p.22) “[...] nos países do oeste europeu têm havido uma série de movimentos legais e populacionais no sentido de se estabelecer ideologias e práticas de cunho integracionista, especialmente a partir dos anos 60”.

A autora descreve que a origem do movimento pela integração da pessoa com deficiência pode ser facultada pela influência de três fatos históricos marcado pelas duas grandes guerras mundiais, o fortalecimento pelos Direitos Humanos e o avanço científico. Dois elementos estão relacionados aos resultados das duas grandes guerras, primeiro que muitas pessoas retornavam com algum tipo de deficiência, e o segundo, era grande o número de soldados mortos o que incidia na falta de mão de obra para o trabalho, diante da soma destes fatores são criados programas de treinamento específico com o objetivo de reinserção social e suprimento as lacunas da força de trabalho.

A partir dos anos 60, os movimentos pelos direitos humanos se fortalecem na contrapartida da perspectiva de integração do pós-guerra, e se instituem no direito à integração social com base em seus direitos como seres humanos.

O terceiro fator histórico apontado pela autora como influência ao movimento integracionista, se refere ao avanço científico, onde estudos sociológicos identificam que as

minorias tinham pouco acesso aos seus direitos sociais. Em contrapartida, estudos médicos e educacionais enfatizam que a “excepcionalidade” não implicava nas incapacidades totais de aprendizagem e de frequência ao ambiente escolar. Neste momento histórico, surgem novas tendências no campo educacional, e as abordagens pedagógicas tem centralidade na criança como sujeito ativo e histórico. A ênfase da Educação Especial neste contexto está na troca do modelo médico-diagnóstico para o modelo pedagógico, assim, desenvolve-se a ideia de sociedade democrática baseada nos direitos de cada cidadão.

Durante a década de 70, para se colocar em prática os ideais democráticos de integração social muitas iniciativas legais são formuladas e servem de base para as experiências dos anos 80. Este movimento integracionista se consolida como princípio conceitual e constitui-se de diferentes formas e graus em diferentes países. (SANTOS, 1995).

Nesta trajetória histórica, dentre os inúmeros movimentos e documentos internacionais que tratam da luta pelos direitos das pessoas com deficiência, destaca-se a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada no ano de 1975 pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas - ONU³, documento que reafirma “[...] sua fé nos direitos humanos, nas liberdades fundamentais e nos princípios de paz, de dignidade e valor da pessoa humana e de justiça social”, em vista promover a integração das pessoas deficientes na vida normal, proclama e assegura que esta declaração deva ser base comum de referência aos países para proteção de seus direitos (ONU, 1975).

A concepção do termo de pessoa portadora de deficiência no documento é definida como: “[...] qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais” (ONU, 1975).

Pode-se perceber que, o contexto deste documento nos possibilita compreender o conflito histórico de exclusão social que as pessoas com deficiência viviam, portanto, a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência marca novos discursos políticos e legitima os conceitos de integração, tendo como fundamentos o valor da pessoa humana e a justiça social.

No ano de 1981, aconteceram dois grandes movimentos internacionais, o primeiro no Equador e originou a Declaração de Cuenca e o segundo na Espanha, teve como resultado a Declaração de Sunderberg. Vale destacar que, a ONU elege este ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes.

³ ONU – Organização das Nações Unidas, foi estabelecida no ano de 1945, por cinquenta países comprometidos com a paz e o desenvolvimento mundial. Fonte: <http://www.onu.org.br>.

O Seminário sobre Novas Tendências na Educação Especial, o qual resultou a Declaração de Cuenca, foi promovido pela UNESCO e pela Oficial Regional de Educação para América Latina e Caribe (OREALC) e contou com a participação de 14 países da América do Sul e do Caribe, incluindo o Brasil.

As principais recomendações estabelecidas no documento estavam pautadas na eliminação das barreiras físicas e atitudinais em relação às pessoas com deficiência, na melhoria da qualidade dos serviços e planos de ensino e a garantia de uma participação mais efetiva das pessoas com deficiência nos processos de tomada de decisões.

Porém, segundo Carvalho (2002, p.22) “[...] tais questões têm sido a tônica das reivindicações, mas se tornam discurso vazio, na medida em que não há plena consciência acerca da igualdade de valor entre os homens, o que se traduz, socialmente, no direito à igualdade de oportunidades desiguais”.

Foi da Conferência Mundial sobre as Ações e Estratégias para a Educação, Prevenção e Integração dos Impedidos, que teve como resultado a Declaração de Sunderberg, onde mais uma vez o Brasil esteve representado junto a 103 países. Neste documento são descritos 16 artigos que versam sobre: o direito pleno de acesso à educação, formação, cultura e informação, a responsabilidade dos governos em prover a participação por meio de apoio econômico e a prática de medidas, integrar as pessoas deficientes à vida e ao trabalho, a participação das famílias nos programas de atendimento educacional e a cooperação internacional.

Outro documento considerado como marco fundamental e que influenciou a produção das políticas governamentais, originou-se da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia no ano de 1990. Esta Conferência Mundial teve patrocínio e financiamento da 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 (BM), com a participação de governantes de 155 países.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, apresentou o estabelecimento de compromissos e metas mundiais para a educação, como o objetivo último da satisfação das necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Fundamentada no discurso da “Educação para Todos” a declaração tinha como finalidade a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade.

O preâmbulo da Declaração afirmava o direito à educação de todas as pessoas, porém, justifica que apesar dos esforços dos países para garantia deste direito, a realidade persistente

vivida ainda tinha como estatísticas: a falta de acesso ao ensino, o analfabetismo, a falta de acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, e o abandono escolar. Realidades decorrentes de um “quadro sombrio de problemas”, como aumento da dívida de muitos países, a decadência e diferenças econômicas entre os países e neles, aumento populacional, guerras, violências e outros. Problemas que interferem na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, e na contrapartida, a falta de educação impede o enfrentamento destes problemas.

Vale destacar, que neste preâmbulo, o desenvolvimento de alguns países, foram atribuídos ao crescimento do fator econômico que permitiu o financiamento da educação, porém, asseguram que mesmo assim, milhões de pessoas no mundo continuam na pobreza privados de seus direitos. Entretanto, carregados de esperanças e possibilidades de um novo século, a acessão ao progresso está na cooperação entre as nações.

É definida como prioridade urgente, a garantia do acesso à educação, e a superação de todos os obstáculos de impedimento a participação ativa no processo educacional, eliminando qualquer preconceito e estereótipo. Sobre a Educação Especial, fica declarado que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência 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).

Assim, esta Declaração fomenta as bases dos Planos Decenais de Educação para Todos, documentos que seriam construídos por um grupo de nove países que apresentavam índices de baixa produtividade em seus sistemas educacionais, isto representa que, cada país deveria estabelecer para a década de 90 as suas próprias metas e prioridades, tendo como balize e consonância as dimensões propostas na declaração, que versavam sobre a expansão dos cuidados e atividades de desenvolvimento infantil, com principal enfoque às crianças pobres e com deficiência, o acesso universal e conclusão do ensino fundamental, melhoria dos resultados de aprendizagem, redução da taxa de analfabetismo, e a ampliação dos serviços de educação básica. O Brasil, integrante deste grupo de países, elabora seu Plano Decenal de Educação para Todos no ano de 1993, cumprindo o acordo firmado em Jomtien.

A importância que se destaca neste texto e remete-se ao contexto de influência para a legislação de políticas governamentais, tem evidência no direito à educação com garantia as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com qualquer tipo de deficiência, o que

representa, como destacado no artigo descrito, medidas de garantia a igualdade de acesso no sistema educativo, assim, compreende-se ser este documento um marco favorável ao avanço para as políticas de muitos países, pois a prática social efetiva na área da educação especial estava centralizada em instituições especializadas de caráter filantrópico.

Segundo Alves (2014) as quatro agências patrocinadoras e financiadoras da conferência, concebem a educação:

[...] 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 (ALVES, 2014, p.79).

Vale destacar, de acordo com Rabelo, Segundo e Jimenez (2009) que “[...] a própria promoção dessa Conferência, representa um marco estratégico do “novo” papel que a educação passou a desempenhar, em âmbito mundial, na suposta sustentabilidade dos países envolvidos com a agenda neoliberal” (RABELO, SEGUNDO e JIMENEZ, 2009, p. 9).

Com relação a essa nova tarefa atribuída à educação, Leher nos assinala que, para o Banco Mundial, os sistemas educacionais e as instituições de cunho público, frente à nova era global, podem ajudar no estabelecimento de regras e consolidar a propagar a confiança na inserção dos países pobres, bem como “[...] aliviar a pobreza extrema, manter o capital humano e adaptá-lo às necessidades de um sistema de mercado que contribuem para o crescimento, tanto quanto para a promoção da justiça social como para a sustentabilidade política” (LEHER, 1998, p.101).

Portanto, em análise feita por Rabelo, Segundo e Jimenez (2009) sobre a Conferência, as autoras constataam que:

[...] com efeito, que as oportunidades ampliadas de educação e de desenvolvimento efetivo do indivíduo proclamadas no discurso de Jomtien longe estão de expressar-se na apreensão do conhecimento assim concebido. Ao contrário, opera-se nesse contexto, um esvaziamento do conteúdo³, em nome de um conjunto de habilidades, aptidões e valores apegados ao plano da imediatividade e do utilitarismo, temperados com abstrações mistificadoras, deslocados de suas determinações ontológicas. Reeditam-se, em suma, concepções pedagógicas instrumentais e pragmáticas, em nome da adequação, em última análise, às demandas do mercado (RABELO, SEGUNDO e JIMENEZ, 2009, p.10).

Ainda neste ano de 1990, é realizada em Washington, a Conferência Sanitária Panamericana, promovida pela Organização Panamericana de Saúde (OPS), da Organização Mundial de Saúde (OMS), e apesar deste movimento pertencer a área da saúde, tem importante significado, visto que o processo de aprendizagem as pessoas com deficiência, está em íntima relação com o processo de reabilitação (CARVALHO, 2000).

O texto produzido faz a análise do atendimento de reabilitação das pessoas com incapacidades, em 22 países da América Latina, incluindo o Brasil. O resultado desta análise, revela que as políticas desenvolvidas nesses países latino-americanos, não são claras e nem tratam dados reais. As recomendações aferidas no documento, tendo como referências os fatos apurados, estavam baseadas na igualdade de direitos entre as pessoas e enfoque nos programas de reabilitação (CARVALHO, 2000). Ainda nesta Conferência de Washington, são discutidos e definidos os conceitos de deficiência, incapacidade e menosvalia.

Em seguida, no ano de 1993, a Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos, por meio dos líderes dos países presentes (nove países de maior população do mundo, dos quais o Brasil fez parte), reitera o compromisso no atendimento às necessidades básicas de aprendizagem, tornando a educação básica um sistema universal.

Este encontro tem promoção e financiamento da UNICEF e do Banco Mundial, e tem como objetivo a apresentação dos planos decenais elaborados pelos países. O governo brasileiro tem aprovação do seu plano decenal pelas duas agências internacionais.

Neste documento, é reafirmado a ciência do papel vital da educação para o desenvolvimento dos países, e, convocam colaboradores internacionais para aumento do apoio prestado a expansão e melhorias dos serviços da educação básica, as instituições financeiras internacionais para sustentação do desenvolvimento sócio econômico dos países, e a comunidade de nações para a reafirmação dos compromissos da oferta de educação para todos.

Frente a estes compromissos firmados, que concebem a educação como fomentadora do desenvolvimento do país, e o estabelecimento de acordos com colaboradores internacionais e instituições financeiras, pode-se considerar a constituição de um contexto de influência permeado por um jogo de poderes e interesses. Segundo Freitag (apud Caiado, 2014, p.18) “[...] a concepção de educação como formadora de capital humano vai justificar os investimentos e as interferências do Estado na educação, uma vez que ela é vista como promotora de desenvolvimento para o país”, portanto, afirma a autora que é garantido o crescimento de lucro quando a política é gestada nesta perspectiva.

No ano seguinte, 1994, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais em Salamanca, Espanha, a qual teve como resultado a produção do texto da Declaração de Salamanca. Fizeram parte desta conferência 88 governos e 25 organizações internacionais, apesar do Brasil não estar presente, o Ministério da Justiça por meio de sua Secretaria Nacional de Direitos Humanos, manifesta apoio ao documento aprovado. Nesta reunião de líderes mundiais e o sistema das Nações Unidas buscava-se tornar realidade o princípio da educação universal, compromisso já firmado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de Jomtien, demandando aos Estados a garantia de um sistema de ensino que integre as pessoas com deficiência.

Nesta Declaração é estabelecido como principal objetivo o direcionamento aos Estados Membros e organizações governamentais e não-governamentais na implementação da inclusão de todas as pessoas com deficiência nas escolas regulares de ensino, em seus princípios, políticas e práticas em educação especial, bem como, a reorganização dos sistemas de ensino para concretização da premissa dos direitos à educação, com uma pedagogia centrada na criança, considerando suas características, interesses, habilidades e necessidades individuais, dentro de um espaço escolar que acolha as diferenças. Nesta perspectiva, a Declaração, avança na ideia do acesso ao ensino, chamando a atenção ao processo de aprendizagem e ensino dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Como princípio fundamental declarado no documento, define escola inclusiva como sendo o lugar onde a aprendizagem dos alunos se constitui coletivamente, independentes de suas diferenças ou dificuldades, devendo seus profissionais reconhecer e responder as necessidades individuais, respeitando os estilos e ritmos de aprendizagem, por meio de currículos adaptados, organização dos arranjos e estratégias para ensinar, redes de apoio, avaliações formativas, bem como a utilização de materiais, recursos e parcerias com a comunidade.

Com relação ao encaminhamento dos alunos com deficiência a escolas ou classes especiais, o documento esclarece que esta medida deve ser exceção, somente nos casos em que a escola comum não atenda às necessidades educacionais e sociais dos alunos. Dadas estas colocações, pode-se denotar, que a criança ocupa um lugar de centralidade neste contexto, chamando a responsabilidade dos gestores, educadores e comunidades para a garantia e efetividade da instituição do direito de aprendizagem, e o fracasso escolar até então atribuído ao aluno, passa a ser uma responsabilidade de um coletivo identificado.

Na Declaração de Salamanca, é destacado as necessidades das pessoas, conceituando o termo Necessidades Educacionais Especiais como “[...] todas aquelas crianças ou jovens cujas

necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiência ou dificuldades de aprendizagem”.

Com relação a esta denominação, alerta-se para o fato, de que a Educação Especial delineava como público alvo os alunos com deficiência, condutas típicas e altas habilidades, mas neste conceito escabele-se um compromisso com uma nova abordagem (Brasil, 2001).

Segundo Carvalho (2002), com relação a esta definição afirma:

[...] finalmente, um documento divulgado internacionalmente e com a chancela da UNESCO, traz, explicitamente, uma recomendação para o grupo de alunos que têm especificamente, dificuldades de aprendizagem, citado como distinto dos portadores de deficiências, embora dificuldades de aprendizagem possam se manifestar em todos (CARVALHO, 2002, p.57).

Por outro lado, pelas considerações de Joslin (2012), pode-se compreender que:

De fato, a terminologia adotada pela Declaração de Salamanca ampliou demasiadamente o alunado da educação especial. E o impacto que se percebe no contexto da influência é pouco esclarecedor em seus fundamentos e a quem se destina (JOSLIN, 2012, p.67).

Para Kassar (2007), com relação a concepção do termo nos afirma que:

O encaminhamento dessas crianças (com dificuldades de aprendizagem se uma causa orgânica) a serviços especializados a fim de “sanar” essas “dificuldades” pode colaborar para que a instituição escolar não assuma que se trata de um problema de “ensinagem” e não de um problema de “aprendizagem”, e não se preocupe em mudar para atender adequadamente às crianças. Pode colaborar, também, para a continuidade da disseminação da ideia de que a escola pública está atendendo crianças com diferenças orgânicas severas, quando na verdade, pelo rótulo “necessidades educacionais especiais”, continuam a ser atendidas as crianças do tão discutido “fracasso escolar” (KASSAR, 2007, p.56).

Notadamente, vale destacar para esta análise as afirmações feitas por Caiado (2014):

É importante destacar que esse documento se equipara completamente aos princípios de educação para todos, e o conceito de equidade é o conceito presente na perspectiva da educação enquanto instrumento de investimento para o capital. Neste sentido, a proposta de uma escola para todos deve admitir também o contingente que, historicamente, foi deixado de fora da escola regular, mas que hoje é reconhecido como potencial para o trabalho. Portanto, a escola deverá ajuda-los a ser economicamente ativos (CAIADO, 2014, p.20).

Outro ponto, que mereceu destaque nas concepções de Carvalho (2002) em sua análise a este documento, refere-se à concepção do respeito às diferenças individuais:

Esta concepção não se trata de usar as diferenças individuais como desculpa de desatenção da escola para com os alunos com N.E.E. Nem, por fatalismo, aceitar que a acentuada diferença de alguns justifica atribuir-lhes a responsabilidade de seus insucessos e, com isso, deixar de oferecer-lhes o atendimento educacional para suas necessidades (CARVALHO, 2002, p. 58).

Para Laplane (2007) a Declaração de Salamanca traz um significativo avanço quando:

[...] explicita que a escola deve oferecer serviços adequados para atender à diversidade da população. Isto constitui um avanço que incorpora as críticas à rigidez histórica dos sistemas de ensino e às exigências tradicionais de que os indivíduos se adaptem a eles (LAPLANE, 2007, p.14).

Vale destacar, que no documento, faz-se referência a outros pontos importantes à diferentes segmentos: as necessidades formativas dos professores como fundamental na efetivação desta educação proposta, para as universidades o chamamento referente as pesquisas de temas pertinentes e para a comunidade a corresponsabilidade no processo de ensino e aprendizagem.

Com relação a menção das escolas com orientação integradora Laplane (2007) aponta a educação como uma das possibilidades diante de inúmeras outras práticas sociais:

O texto da declaração atribui a essas escolas poderes tão amplos que incluem desde o combate às atitudes discriminatórias até a construção de uma sociedade integradora. Essas afirmações remetem aos discursos que proclamam a educação como grande panaceia universal e elevam-se ao principal fator de mudança social. [...] ela reflete as contradições presentes na sociedade, o jogo e o confronto de tendências e interesses. O combate às atitudes discriminatórias deve ser inserido nesse contexto. A construção de uma sociedade integradora, por sua vez, somente será possível se a integração se efetivar em todos os âmbitos da vida social (LAPLANE, 2007, p.15).

Também, é congregado no documento, a cooperação internacional para o endossamento da perspectiva da educação inclusiva com as agências financiadoras, UNESCO, UNICEF, UNDP e o Banco Mundial. E, segundo Caiado (2014), o Brasil está inscrito nesta ordem social.

Diante desta cooperação estabelecida, pode-se ponderar a importante análise feita por Caiado (2014):

Assim, o Brasil inscreve-se na ordem social como um país dependente, com dirigentes políticos comprometidos com interesses dos grandes grupos econômicos, com um movimento sindical frágil e um grande potencial de mão de obra, que precisa ser qualificada para atrair investidores (CAIADO, 2014, p.21).

Quando o Brasil se torna signatário da Declaração de Salamanca, estabelece um compromisso com a ONU, UNESCO e o BM. Para Ferreira (2007, p.24) “[...] estes compromissos apontam mais para a necessidade de se melhorar os indicadores nacionais de educação básica, priorizando os aspectos quantitativos do acesso”.

Dentro todas as questões analisadas, é inegável as influências da Declaração de Salamanca para os países no que se refere a políticas para Educação Especial, porém, evidencia-se que, para a concretização da escola inclusiva proposta, demanda-se estratégias políticas, e como já bem salientamos, as ações políticas estão envoltas a relações de poderes e interesses, assim concordamos com a afirmação de Laplane (2007) em sua análise com relação a citação da declaração “ a reforma das instituições não só é uma tarefa técnica”:

[...] dessa afirmação, não decorre que a tarefa é política e que envolve relações de poder, combate aos privilégios e à desigualdade econômica social, mas apenas que ela depende, antes de tudo, da convicção, do compromisso e da boa vontade de todos os indivíduos que integram a sociedade (LAPLANE, 2007, p.15).

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, acontece no ano de 1999, na Guatemala, cujos princípios e diretrizes são incorporados na legislação brasileira em 2001 por meio do Decreto nº 3.956, contendo este, quatorze artigos. O texto documental parte da consideração que a deficiência pode dar origem a situações de discriminação, então, a necessidade de melhoria nas condições destas pessoas. Também traz em suas considerações que todos os seres humanos nascem livres e iguais em direitos. O compromisso estabelecido no documento versa sobre a eliminação de qualquer discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.

Joslin (2012) considera como importante destaque neste decreto “[...] a perspectiva da prevenção, tratamento e reabilitação das pessoas com deficiência, trabalhando prioritariamente na prevenção de todas as formas de deficiência” (JOSLIN, 2012, p.68).

Transcorrido dez anos da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, realiza-se o Fórum Mundial de Educação de Dacar, no ano 2000, organizado pela UNESCO, com o objetivo de avaliar os processos de desenvolvimento dos compromissos firmados. Este movimento, produz o documento denominado Marco de Ação de Dacar Educação para Todos: cumprindo nossos compromissos coletivos, onde se reafirma o comprometimento em alcançar os objetivos e as metas de Educação para Todos, alicerçados na educação como um direito humano e fundamental para o desenvolvimento de um país.

São estabelecidos neste documento, objetivos e compromissos de alcance, bem como, planos nacionais de ação com metas simplificadas com prazo estipulado de efetivação até o ano de 2015. No último item do documento, é descrito que para o alcance da Educação para Todos os países deverão estabelecer apoio financeiro, “[...] aumento da ajuda e perdão da dívida em prol da educação por parte dos doadores bilaterais e multilaterais [...] é essencial que novos compromissos financeiros concretos sejam firmados, entre os quais o BM, os bancos regionais de desenvolvimento, a sociedade civil e as fundações” (EDUCAÇÃO PARA TODOS: O COMPROMISSO DE DACAR, 2001).

Porém de acordo com, Rabelo, Segundo e Jimenez (2009), o Fórum de Dacar não foi realizado apenas para avaliar a década de 1990 a 2000, e sim ampliar as metas e reforçar a necessidade da educação primária gratuita, de boa qualidade e obrigatória sendo responsabilidade do Estado. Para as autoras:

[...] observa-se que o discurso oficial, em outro rasgo de relativização, que dissolve o Estado em um todo amorfo e fragmentado, parece retirar com a outra mão o que deu com a primeira, uma vez que, prontamente anuncia, no melhor estilo neoliberal, que “o papel do Estado deve ser suplementado e apoiado por parceiras ousadas e abrangentes em todos os níveis da sociedade” (2000, p. 3) - leia-se, parcerias com o setor privado e com as organizações não-governamentais (RABELO, SEGUNDO e JIMENEZ, 2009, p.11).

Fica estipulado no Marco de Dacar, um conjunto de normas a serem obedecidas pelos países membros, dentre as quais assegura-se a realização monitorada através de avaliações periódicas. De acordo com Rabelo, Segundo e Jimenez:

[...] fácil perceber-se que o propósito da universalização do ensino fica amparado por um sistema de avaliação que, no fundo, visa assegurar que ajustes e reformas sejam efetivadas. Na verdade, percebe-se nas propostas de implementação dos sistemas de avaliação de políticas no campo da educação, um intenso controle e monitoramento por parte do Banco Mundial que se apresenta mediante diferentes programas avaliativos para as várias

modalidades de ensino, que vão desde a educação infantil ao ensino superior, determinando, sobretudo, a Legislação Educacional; os Parâmetros e Diretrizes Curriculares; a formulação e gestão de Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação e os fundos de investimentos na educação (RABELO, SEGUNDO e JIMENEZ, 2009, p.12).

Ainda, em análise destas autoras, e que traz relevante contribuição para compreensão deste contexto de influência, esta década de 1990 a 2000 revela que no contexto brasileiro estes processos políticos se deram no âmbito de uma profunda reforma administrativa do Estado, sendo:

[...] desencadeada sob os auspícios do Banco Mundial, em meio a uma aguda crise econômica, cujo auge ocorreu em 1990. Numa quadra de expressiva burocratização das entidades e cooptação das lideranças sindicais, a reforma do Estado passa a ser defendida pelo governo, por empresas, escolas e pela sociedade em geral, como a solução para os graves problemas brasileiros, adotando como políticas de frente, o ajuste fiscal, a privatização e a abertura comercial, restando ao Estado nacional a condução gerencial desse processo (RABELO, SEGUNDO e JIMENEZ, 2009, p.12).

Em conclusão a este contexto temporal explorado, Rabelo, Segundo e Jimenez (2009) nos alerta que, “[...] à educação básica é atribuída a tarefa precípua de inclusão dos indivíduos no mercado de trabalho, ao lado do status de provedor da restauração da cidadania e da equidade” (RABELO, SEGUNDO e JIMENEZ, 2009, p.13).

No ano de 2004, na cidade de Santa Cruz de La Sierra, na Bolívia, foi declarado o Ano Ibero-americano das Pessoas com Deficiência. O presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, se torna signatário do acordo firmado que previa a responsabilidade a implementação de ações políticas de promoção da igualdade e oportunidades para todas as pessoas com deficiência (MEC, 2010).

Outro documento eleito, foi o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI: Educação um tesouro a descobrir, também reconhecido como relatório Jacques Delors, em 2010. Neste relatório “[...] a educação surge como um triunfo indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social”. O objetivo principal que permeou o relatório estava preconizado sobre o educar e o aprender para o século XXI, onde se estabelecia por meios de pistas e recomendações (UNESCO, 2010).

Em 2007, acontece na cidade de Nova York, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, esta convenção é promulgada no Brasil por meio do

decreto nº 6.949 em 2009, visto já ter sido aprovada pelo Congresso Nacional pelo decreto legislativo nº 186 em 2008. Este decreto é composto por 50 artigos, e tem como início a retomada dos “princípios consagrados na Carta das Nações Unidas, que reconhecem a dignidade e o valor inerentes e os direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana como fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo”, também é reconhecido os direitos declarados na Declaração Universal dos Direitos Humanos e em outros importantes documentos, bem como, reafirmado a garantia do exercício dos direitos de todas as pessoas com deficiência em sua diversidade, repudiando qualquer forma de discriminação. Assim, o propósito descrito na presente Convenção, versa sobre a promoção, proteção e a garantia de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais e o respeito pela sua dignidade inerente (BRASIL, 2009).

Antes do acordado nos artigos, o documento discorre sobre pontos fundamentais para que realmente se corporifique socialmente os direitos humanos das pessoas com deficiência, salientando o dever destas questões estarem no centro da preocupação da sociedade. As questões tratam em debater sobre a garantia dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência, em suas necessidades de promoção e proteção, no direito a participação nas decisões da política, no reconhecimento dos riscos que mulheres e meninas estão expostas, na necessidade de se lidar com o impacto da pobreza, nas condições de paz e segurança, na acessibilidade aos meios físicos, social, econômico, cultural, educacional, de informação e comunicação e à proteção e assistência às famílias.

O documento também faz menção da importância da cooperação internacional para qualificação as condições de vida das pessoas com deficiência, onde são reconhecidas em potencial humano, social e econômico, e, que, no seu exercício autônomo e pleno de cidadania se fará pertencente ao meio social.

Os 50 artigos abordam sobre os propósitos, os princípios e as obrigações, bem como das questões relativas trazidas em seus títulos, onde muitas delas já sendo tratadas no debate citado anteriormente no documento: igualdade e não discriminação, mulheres e crianças com deficiência, conscientização, acessibilidade, direito à vida, situações de risco, reconhecimento de igualdade perante a lei, prevenção contra tortura, exploração, violência e abuso, vida independente, mobilidade, liberdade de expressão e opinião, respeito a privacidade, lar e família, saúde, liberdade e segurança, habilitação e reabilitação, trabalho, emprego, acesso à justiça, participação na vida social e política.

Faz-se um destaque, ao reconhecimento do conceito de deficiência neste documento, como sendo um:

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

Assim, então, é definido o termo de Pessoas com Deficiência como “[...] aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2009). Segundo Caiado (2010, p.40):

O foco da atenção deixa de ser a incapacidade pessoal e passa a ser o contexto social, ou seja, 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.

Quando retomamos o texto do conceito de pessoas com deficiências, na Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência, do ano de 1975, definido como: “[...] qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais”, pode-se analisar comparativamente, que neste processo histórico de mais de três décadas, as questões da limitação pela deficiência atribuídas única e exclusivamente as pessoas, são deslocadas a interação deste sujeito com as barreiras atitudinais e ambientais, sendo estes os grandes limitadores para a participação plena social. Ampliando-se assim, pela primeira vez em um documento oficial, o conceito de deficiência, entendida tanto como decorrências orgânicas, uma situação que está intrínseca a pessoa, bem como, a deficiência como resultado de uma produção do contexto social, nesta situação entendida como extrínseca a pessoa.

Diante da extensão e importância deste decreto, nas formulações e implementações das políticas e principalmente das políticas educacionais, faz-se necessário um destaque ao artigo 24 intitulado como Educação. Este artigo denota o comprometimento dos Estados Partes em assegurar o sistema inclusivo as pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino em igualdade de condições com as demais pessoas, tendo o direito a adaptações e apoio as suas necessidades individuais, por meio de capacitações dos profissionais das escolas.

Para a compreensão deste contexto de influência, recupera-se citação já feita nesta pesquisa acerca das imbricações entre as políticas em níveis globais e locais, onde Ball congrega a problemática em relação a um novo paradigma de governo educacional, onde articulado as questões da globalização problematiza o “desaparecimento” das políticas específicas do Estado-Nação nas dimensões da economia, social e educacional, onde segundo o autor, concomitantemente, “[...] o abarcamento de todos estes campos numa concepção única de políticas para a competitividade econômica, ou dito de outra forma, o crescente abandono ou marginalização dos propósitos sociais da educação” (BALL, 2001, p.99). Contudo, segundo este autor, dentro de uma lógica global as políticas educacionais não são uma convergência simples de transferência de agendas e sim uma convergência de paradigmas.

Por conseguinte, as diretrizes das políticas educacionais globais e o processo relacional com as políticas educacionais locais se estabelecem por meio de relações interconectadas e interdependentes, visto que, “[...] a educação tem um conjunto complexo de relações com e no seio dos processos de globalização” (BALL, 2001, p.112). À vista disso, Mainardes (2006) assegura que as influências globais “[...] são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados Nação” (MAINARDES, 2006, p.52).

Dias (2009), quando analisa o contexto da influência no ciclo de políticas curriculares na formação de professor no Brasil, faz um destaque ao papel de representatividade da UNESCO como um importante agente catalisador de políticas. Assim, a autora destaca o papel da UNESCO ao longo do tempo, nas discussões de agenda de políticas para a educação, e evidência, “[...] nos processos de reformas que vêm assumindo, entre suas bases para as mudanças, as proposições encaminhadas pelo organismo em reuniões globais ou regionais [...], como por exemplo, a Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia), em 1990” (DIAS, 2009, p.74). Em citação da autora, Ball (1998) utiliza a expressão “laboratório político” para dar exemplo as influências exercidas nas reformas de diversos países pela ação de organismos internacionais, bem como a disseminação de ideias por teóricos. Portanto, na conclusão de Dias (2009):

Não há dúvidas quanto ao grande investimento da UNESCO na produção e disseminação de propostas políticas para a educação. Podemos verificar isso a partir da análise do número de ações em que está envolvida, o que faz dela um importante agente catalisador de políticas para o setor da educação, como ela mesma se auto define ao apresentar suas funções.

3.2 Documentos e movimentos sociais nacionais que influenciaram na constituição das políticas da Educação Especial brasileira.

Segundo Mazzotta (2011) com relação a configuração da política brasileira, desde o final da década de 50 até os dias de hoje, a “[...] Educação Especial tem sido, com grande frequência, interpretada como um apêndice indesejável. [...] o sentido a ela atribuído é, ainda hoje, muitas vezes, o de *assistência* aos deficientes e não o de *educação* de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais”. Para o autor, é muito recente a discussão relacionada a defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência nas políticas sociais.

A constituição da história da Educação Especial no Brasil, nos revela, que, até o século XVIII, as concepções acerca da deficiência estavam relacionadas em sua base a questões ligadas ao misticismo e ocultismo. A ideia religiosa do homem perfeito, feito a imagem e semelhança de Deus, deixam a margem da condição humana os “imperfeitos”.

Outra concepção, acerca da ideia da deficiência e suas “incapacidades” como condição permanente dos sujeitos, faz com que a sociedade não se organize para prover serviços de atendimento educacionais para esse público.

É no século XIX, pelas influências de experiências internacionais, que os primeiros arranjos se concretizam no país em atenção a pessoa com deficiência. Em 1852 tem início o funcionamento do primeiro hospital, localizado no Rio de Janeiro denominado de Hospício Dom Pedro II, onde seus serviços estavam destinados ao atendimento dos “alienados” (LANNA JÚNIOR, 2010).

Em 1854, D. Pedro II, funda o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, na cidade do Rio de Janeiro. A principal influência para materialidade do instituto deveu-se a um cego brasileiro, José Álvares de Azevedo, estudado em Paris e que colabora com a educação da filha do médico da família imperial. Em 1856, na mesma cidade, é fundado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, sendo Ernesto Hüet e seu irmão, cidadãos franceses, os principais protagonistas que influenciaram na decisão do imperador. Estes dois institutos, ao logo dos anos passam a ser denominados como: Instituto Benjamin Constant (IBC) no ano de 1891 e Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) no ano de 1957 (MAZZOTTA, 2011). Importante destacar que, com a criação destes dois institutos, abre-se a possibilidade de discussão da educação formal aos portadores de deficiência, porém, deflagra o processo de institucionalização.

A primeira metade do século XX, é marcada por uma ausência de atuação do Estado com relação a ações concretas para as pessoas com deficiência, os institutos de cegos e surdos minimamente são ampliados para outras cidades. Esta situação provoca a organização da sociedade civil, diante do atendimento deficitário nas áreas da educação e saúde, a criação em 1932, da Sociedade Pestalozzi e em 1954, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Outro fato, que traz influências para o contexto deste século, deriva-se do surto de poliomielite no país, o que impulsiona a criação dos centros de reabilitação para as pessoas com deficiência física. O primeiro centro foi a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR), fundado em 1954. Ainda em decorrência do contexto da epidemia, é fundada a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) entre muitas outras organizações filantrópicas (LANNA JÚNIOR, 2010).

Neste percurso, muitos trabalhos científicos e técnicos são publicados relacionado a educação das pessoas com deficiência, referendando em seus títulos a educação dos “idiotas” e “anormais”. Portanto, vale-se destacar que, ainda na metade deste século, mais de cinquenta estabelecimentos de ensino eram mantidos pelo poder público para atendimento escolar das pessoas com deficiência, somando também, mais de dez instituições especializadas, distribuídas no território nacional (MAZZOTTA, 2011).

A relevância destas experiências nascidas na República, possibilitaram às pessoas com deficiência a convivência em espaços comuns, o que contribuiu para a constituição identitária destas pessoas como grupo social (LANNA JÚNIOR, 2010).

Nos estudos de Mazzotta, referente ao período de 1957 a 1993, referente a iniciativas oficiais de âmbito nacional, o autor afirma que o governo federal, assume o atendimento educacional aos “excepcionais” por meio de campanhas nacionais, tais relacionadas: Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (1957), Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão (1958), Bem-estar dos Cegos (1958), Campanha Nacional de Educação de Cegos (1960), Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME, 1960). Vale destacar que, por meio de decreto a CAMEDE se institui e, assim, cria-se um Fundo Especial que se formaria com doações e contribuições de diferentes setores. A diretoria delegada pelo Ministro da Educação e Cultura, conta em seu primeiro quadro de diretores com Fernando Luiz Duque Estrada, Denis Malta Ferraz e Helena Antipoff, a segunda gestão é desenvolvida pelo médico Dr. Antônio dos Santos Clemente da APAE de São Paulo, sucedido pelo militar José M. Borba, na gestão de 1970 a diretora passa a ser psicóloga Sarah Couto César da Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro. Segundo Joslin (2012) com relação às campanhas do Governo Federal:

[...] vieram em respostas às necessidades de expansão da educação especial no país, já que a situação educacional oficial sistemática do país nessa época era rudimentar. Embora essas ações de nível nacional visassem a alcançar a sustentabilidade e a sistematização do serviço de educação especial no país, as limitações políticas e insuficiência dos órgãos públicos em prover condições abriram espaço ao assistencialismo e filantropia dos anos de 1960 e 1970. (JOSLIN, 2012, p.72).

Pode-se considerar, que todo esse contexto, determina influências na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do ano de 1961 (Lei nº 4.024/61). Para Carvalho (1997), na época desta lei, prevalecia o “nacional-desenvolvimentismo”, o que justifica seu conteúdo com relação ao homem de “conhecimentos abrangentes, isto é generalista”.

O contexto de influência relacionado a Lei 5.692/71, conforme Carvalho (1997) nos esclarece, está relacionado a internacionalização da economia do país, e assim, a necessidade da profissionalização para o trabalho. Para a autora, a motivação da lei está na “especialização para manter a divisão do trabalho”.

No ano de 1972, é constituído por portaria o Grupo Tarefa de Educação Especial, gerenciado por Nise Pires, do INEP e integrado pelas diretoras executivas da Campanha Nacional de Educação e Reeducação de Deficientes Mentais, onde foi elaborado o projeto n. 35 incluído no Plano Setorial de Educação e Cultura. O grupo de trabalho tem grandes influências do especialista em Educação Especial o norte americano James Gallagher, que apresenta o Relatório de Planejamento para o Grupo-Tarefa de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura do Brasil, este relatório continha uma proposta de estruturação da Educação Especial no país. Os resultados atribuídos ao trabalho desenvolvido pelo Grupo Tarefa contribuíram para a criação no ano de 1973 do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão então responsável pela promoção da expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais no país (MAZZOTTA, 2011).

Um importante destaque faz-se a esta nova estrutura e organização da Educação Especial no país, onde durante 25 anos esteve atrelada as determinações feitas pelos Conselhos de Educação, agora, pela primeira vez, um órgão público integrado ao MEC tem como responsabilidade a organização da Educação Especial em todo o território nacional.

Sobretudo, destaca-se neste momento, o papel preponderante da atuação engajada e militante desempenhada pela sociedade civil organizada, influência pressionada pelas famílias e pelas próprias pessoas com deficiência na busca pelos seus direitos humanos, permeadas pelos impasses, conflitos e pela luta de poderes e interesses.

Desde o final da década de 70, frente a um processo de redemocratização vivido no país, movimentos constituídos por diferentes grupos sociais, começam a se organizar pela busca da legitimação política e social de seus direitos, assim as pessoas com deficiência lutam para serem reconhecidas como cidadãs, podendo-se afirmar que, diante de uma sociedade que os tratavam como invisíveis, onde viviam reservadas em seios familiares ou institucionalizadas. Essa busca pelo reconhecimento e luta pelos direitos dos grupos considerados a margem da sociedade, segundo Lanna Júnior (2010) sobre a constituição histórica do movimento das pessoas com deficiência no Brasil nos relata que esse processo:

[...] marcou a emergência de um conjunto variado e rico de atores sociais nas disputas políticas. Assim como as pessoas com deficiência, os trabalhadores, as mulheres, os negros, os homossexuais, dentre outros com organizações próprias, reivindicavam espaços de participação e direitos. Eram protagonistas do processo de redemocratização pelo qual passava a sociedade brasileira. Ao promoverem a progressiva ampliação da participação política no momento em que essa era ainda muito restrita, a atuação desses grupos deu novo significado à democracia (LANNA JÚNIOR, 2010, p.14).

Segundo Alves (2014), foi neste contexto histórico que as pessoas com deficiência assumem organizações da sociedade civil com o objetivo de lutar pelos seus direitos e atuação política na sociedade, contrapondo a lógica do modelo filantrópico até então imperada. Sobre este movimento de luta destacamos que:

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 (ALVES, 2014, p.64).

No ano de 1979, é criada a Coalizão Pró Federação Nacional de Entidades de Pessoas com Deficiência, tendo como principal objetivo a organização dos movimentos que representavam as pessoas com deficiência em âmbito nacional, esta representação era ocupada pelas próprias pessoas com deficiência que assumem um papel de protagonismo, este fato, se constitui de extrema relevância a institucionalização do movimento político das pessoas com deficiência no país. Assim, acontece no ano de 1980 com o 1º Encontro Nacional

de Entidades de Pessoas Deficientes, em Brasília, onde foram discutidas questões políticas, práticas e filosóficas, porém não partidária, e estabelecimento de uma pauta comum reivindicatória, sendo o primeiro passo para a organização em nível nacional de atuação das pessoas com deficiências (LANNA JÚNIOR, 2010).

Em 1981, é realizado no Brasil, o II Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes e simultaneamente o I Congresso Brasileiro de Pessoas Deficientes. Assuntos como trabalho, educação, prevenção de deficiência, acessibilidade e legislação foram debatidos durante estes encontros. Muitos impasses foram enfrentados, devido a heterogeneidade e especificidades dos grupos e disputas pelas prioridades. Este embate político tem continuidade após dois anos no III Encontro Nacional, o qual se define que a organização da federação nacional seria deliberada por área de deficiência. No entanto, conforme citação abaixo, pode-se perceber o contexto de influências permeadas pelos representantes do movimento:

Ao definirem quem tinha a legitimidade para ser representante, os delegados expuseram a dicotomia das forças em jogo: de um lado, as entidades formadas para atender as pessoas com deficiência, surgidas desde a época do Império, e durante a República, e, de outro, as novas entidades de pessoas com deficiência, surgidas na década de 1970 e fortemente comprometidas com a luta política por direitos e com a transformação da sociedade (LANNA JÚNIOR, 2010, p.46).

A Coalização se desfaz a partir das organizações por área de deficiência, onde cada grupo passa a gerir suas próprias federações nacionais. Com uma importante diferenciação: “organizações de pessoas com deficiência e não mais para elas” (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 55).

No entanto, o grande destaque para este período histórico, foi o advento instituído pela ONU em 1981, em proclamação ao Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD) que trazia como tema: “ Participação Plena e Igualdade” (LANNA JÚNIOR, 2010). Este marco mundial, tem grande importância, pois chama a atenção de toda a sociedade para “olhar” as pessoas com deficiência, na contrapartida do olhar assistencialista. Com a expressão impressa “pessoas deficientes” o grupo se fortalece na valorização enquanto cidadãos de direitos.

Já no governo, nesta linha temporal histórica, o CENESP é extinto no ano de 1986, “[...] quando foi substituído pela Secretaria de Educação Especial (SESPE), órgão de direção superior, integrando, em Brasília, a estrutura básica do MEC” (CARVALHO, 1997). Esta Secretaria é transferida de localidade, e Mazzotta (2011) avalia que:

A transferência do órgão específico de Educação Especial, do Rio de Janeiro para Brasília, parece ter contribuído para romper ou diminuir, ainda que temporariamente, a hegemonia do grupo que detinha o poder político sobre a educação especial (MAZZOTTA, 2011, p.63).

Para o processo de instituição de um sistema democrático, após o fim da ditadura militar no país, tem-se como proposta a elaboração de uma nova Constituição. A Assembleia Nacional Constituinte (ANC), determinada por ementa constitucional em 1985, se torna um importante fato para a mobilização do movimento das pessoas com deficiência, vistas as possibilidades desta nova Constituição, porém o anteprojeto da Constituição prevê um capítulo em separado intitulado como “Tutelas Especiais” que versava sobre as especificidades das pessoas com deficiência. O movimento se posiciona e tem como principal reivindicação a autonomia das pessoas com deficiência e não a tutela assim prevista, esta separação titular supunha discriminação, e pela igualdade de direitos a reivindicação do movimento era que os dispositivos constitucionais fossem garantidos na transversalidade de todos os capítulos (LANNA JÚNIOR, 2010). Pode-se afirmar que depois de muitos embates, o movimento tem uma grande conquista pela garantia dos princípios de igualdade na Constituição de 1988.

Voltando as questões organizacionais do governo, devido a uma nova reestrutura do Ministério da Educação, no ano de 1990, extingue-se a SESPE, passando suas atribuições a serem desenvolvidas pela Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), e para as competências específicas da Educação Especial é criado o Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE). Com a queda do presidente Fernando Collor de Mello, em 1992, acontece uma reorganização nos Ministérios sendo retomada a Secretaria de Educação Especial (SEESP). A condução deste órgão corrobora para a criação de desdobramentos políticos nas áreas administrativa, financeira e pedagógica (MAZZOTTA, 2011).

De acordo com Joslin (2012), ao desenvolver uma análise crítica sobre estes movimentos dos órgãos federais, questiona em que medidas seus pressupostos divergem ou convergem para a estruturação da política na área da Educação Especial, para esta autora, “[...] não há uma política social, ou uma política de Estado que garanta o efetivo atendimento educacional a essa demanda, [...] ou seja, a descontinuidade política da Educação Especial, fragilizando, portanto, o atendimento educacional às pessoas com necessidades especiais” (JOSLIN, 2012, p.74).

No ano de 1986, o Estado brasileiro cria a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), desde 2003, toda questão política de governo está

vinculada a pasta de Direitos Humanos. Em 2009, a CORDE passa a ser uma Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, alcançando em 2010, a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Esta ação governamental traz um grande avanço, visto a capacidade abarcada por uma secretaria, na articulação e acompanhamento das políticas públicas nacionais. Ter a coordenação da política para inclusão das pessoas com deficiência na pasta dos Direitos Humanos é um reconhecimento de que esta inclusão é, antes de mais nada, um direito conquistado por este grupo a partir de muita luta (MEC, 2010, p.78).

Em 1999, é criado o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência, o CONADE, órgão de deliberação coletiva que visava a garantia da implementação da Política Nacional da Pessoa Portadora de Deficiência. No ano de 2003, este conselho que era integrado a estrutura do Ministério da Justiça, passa a compor a Secretaria Especial dos Direitos Humanos com as mesmas competências.

O Ministério da Educação, no ano de 2011, é novamente reorganizado, sendo extinta a SEESP e criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

A consulta do *site* do Ministério da Educação em 2015, a SECADI é apresentada como órgão responsável pela implementação de políticas públicas educacionais em articulação com os sistemas de ensino, nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. Com o objetivo de:

[...] contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais (MEC, SECADI, 2015).

A SECADI é composta por cinco diretorias, sendo a Educação Especial responsabilidade da Diretoria de Políticas de Educação Especial, que por meio do Decreto nº 7480/2011, em seu artigo 26º determina suas competências de planejamento, orientação e coordenação da implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, definindo e implementando ações de apoio técnico financeiro para garantia a escolarização e atendimento educacional especializado para o público alvo da educação especial em todos os níveis e modalidades de ensino. Ainda neste decreto, é garantido a

formação continuada aos professores, a disponibilização de materiais didáticos e a acessibilidade, bem como, a transversalidade e a intersectorialidade em todos os programas e ações.

Desta forma, findamos esta seção, que teve como propósito a compreensão do das principais influências na constituição da trajetória histórica da Educação Especial no Brasil, em seus discursos e conceitos na promoção e a defesa dos Direitos Humanos das pessoas com deficiência, com as participações marcantes advindas das disposições organizações oficiais e dos movimentos sociais.

3.3 Análise das principais políticas nacionais para Educação Especial: conquistas e contradições

Em termos de produções normativas legais, a Educação Especial aparece pela primeira vez contemplada na Lei de Diretrizes e Bases em 1961. Conforme no afirma Mazzotta (2011) esta lei representa para a Educação Especial um marco inicial das ações oficiais do poder público com a área.

Portanto, para composição deste contexto de influência em âmbito nacional, tem-se como princípio para análise, a primeira lei sancionada, inteiramente voltada à educação, aprovada em 20 de dezembro de 1961, a Lei nº 4.024/61 que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Nesta lei, é reafirmado o direito à educação dos excepcionais, em seu décimo título do capítulo terceiro intitulado como: “Da Educação de Excepcionais”. Este capítulo é composto por dois artigos, o primeiro, Art. 88, determinava que a educação dos excepcionais, no que fosse possível, deveria se enquadrar no sistema geral educacional, vistas a integração social, e, o Art. 89, tratava da concessão de bolsas de estudos, empréstimos e subvenções a toda iniciativa privada que fosse considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação a educação dos excepcionais (BRASIL, 1961).

Mazzotta (2011, p. 72) com relação ao artigo 88, infere “[...] que o princípio básico aí implícito é o de que a educação dos excepcionais deve ocorrer com a utilização dos mesmos serviços educacionais organizados para a população em geral”. Assim, nesta mesma perspectiva interpretativa, analisa-se que, a compreensão do processo de desenvolvimento educacional das pessoas com deficiência neste contexto, advém do seu “enquadramento” no sistema geral de ensino para sua integração social, porém no que fosse possível, seu direito a

educação estaria garantido, assim atribuindo apenas os sujeitos a responsabilidade de adaptação no sistema.

No entanto, Carvalho (1997) nos afirma que o termo “no que for possível” gerou muitas dúvidas na época, se a referência de possibilidade descrita no artigo, estava nas condições das pessoas com deficiência, ou se estava nas condições dos sistemas, ou se; em ambas as condições. Cabendo ainda, a interpretação quando relacionadas as condições do sistema na impossibilidade da integração, a constituição de um subsistema especial de educação.

Mazzotta (2011) nos traz outro ponto de análise sobre esta lei com relação a falta de especificidade da expressão “sistema geral de educação”, podendo-se incorrer a uma dúbia interpretação, se este sistema geral compreende a educação regular ou se corresponde aos serviços de atendimento educacionais especializados, na visão do autor:

[...] na expressão “sistema geral de educação”, pode-se interpretar o termo “geral” como um sentido genérico, isto é, envolvendo situações diversas em condições variáveis ou, ainda, com um sentido de universal, referindo-se à totalidade das situações. Neste entendimento, estariam abrangidos pelo sistema geral de educação tanto os serviços educacionais comuns quanto os especiais (MAZZOTTA, 2011, p.72).

Com relação ao artigo 89, Carvalho (1997) analisa que fica evidente o compromisso do Governo Federal em assessorar as organizações não governamentais que prestassem serviços educacionais as pessoas com deficiência.

Deste compromisso oferecido pelo Governo Federal as instituições privadas, tem como resultado um expressivo aumento de classes especiais no país, segundo Miranda (2003), na década de 60, registrou-se o maior número de escolas especiais, a proporção entre o início e o final da década computava um número quatro vezes maior de instituições estabelecidas.

Perante a constatação desta realidade, ressalta-se que esta transferência de responsabilidade para a iniciativa privada, revela a falta de compromisso do Estado na garantia dos direitos educacionais instituídos as pessoas com deficiência, segundo Mendes (2010) citado por Alves (2014) sobre este ponto de vista:

[...] 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).

Ainda, sobre a análise do artigo 89, Carvalho (1997) destaca a falta de esclarecimentos com relação os tipos de serviços educacionais a serem oferecidos pela iniciativa privada e a relação destes com o sistema educacional.

Sobre esta lacuna no artigo, Mazzotta (2011) nos relata que estas circunstâncias deflagraram implicações políticas, técnicas e legais, uma vez que os conselhos estaduais consideravam eficientes quaisquer serviços de atendimento aos excepcionais, interferindo na destinação das verbas públicas para a educação, comum ou especial.

Nesta cronologia de atos legais, no ano de 1971 é sancionada a Lei nº 5.692/71, que fixou as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. Esta lei, foi subsequentemente alterada pela Lei nº 7.044/82, contudo esta alteração, mantém o único artigo referente a Educação Especial sem nenhuma modificação, assim, o nono artigo determinava que:

Art. 9º - Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Na análise feita por Carvalho (1997), este artigo gerou muitas discussões no país, primeiro pelo fato da omissão de outros grupos de deficiências, e segundo pela inclusão das pessoas cegas e surdas na categoria de deficientes físicos. Outra questão polêmica, se refere à inclusão dos alunos com atraso considerável quanto à idade regular de matrícula como público da educação especial, esta garantia corrobora para um inchaço nas classes especiais.

Com relação ao termo “tratamento especial” o Conselho Federal de Educação se pronuncia definindo a educação dos excepcionais como um aspecto do ensino regular, significando compromissos dos sistemas educacionais e a garantia de assistências técnicas financeiras. Apesar destes esclarecimentos, instaura-se nas ideias dos educadores uma pedagogia terapêutica (CARVALHO, 1997).

Medidas governamentais são estabelecidas para implementação da diretriz, o que incide na preparação de especialistas nas diferentes manifestações de excepcionalidade pelas universidades e aperfeiçoamento das escolas e classes especiais. Também é definido pelo Conselho, a responsabilidade dos professores especialistas em classificar quem participaria do sistema regular de ensino, porém faz-se um destaque sobre o papel do professor especialista como um educador (CARVALHO, 1997).

Do período de 1972 a 1985 segundo os descritos de Mazzotta (2011) diversos deliberações acontecem no país. Em 1977, a portaria Interministerial nº477 estabelece diretrizes básicas para a ação integrada no atendimento aos excepcionais, essa portaria é regulamentada em 1978 e estabelece a ampliação do atendimento especializado, de natureza médico-psicossocial e educacional para os excepcionais com a finalidade integrativa. O MEC por meio do CENESP é responsável pelo atendimento educacional junto a outros órgãos integrados, porém é caracterizado numa perspectiva preventiva e corretiva, que estabelece a exigência de diagnósticos para participação dos serviços especializados educacionais. Para o autor, “[...] em tais diretrizes fica patenteado um posicionamento que atribui um sentido clínico e ou terapêutico a educação especial, na medida em que o atendimento educacional assume o caráter preventivo corretivo” (MAZZOTTA, 2011, p.77).

Em 1988, é promulgada a atual Constituição Brasileira, considerada um grande marco a educação das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino, porque de fato, assume a educação como um direito social e garante o princípio da igualdade de oportunidades para o acesso e permanência na escola. Estes pressupostos se materializam no capítulo II, relativo aos Direitos Sociais em seu artigo 6º “são direitos sociais a educação [...] no capítulo III da seção da Educação, define no artigo 205, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...]”, no seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, e, em seu artigo 208, como um dos princípios educacionais e dever do Estado, garante o “ atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...]”. Outros incisos fazem parte desta Constituição Federal que estabelecem a garantia de outros direitos das pessoas com deficiência, além dos direitos assegurados para todos os sujeitos, como: assistência social com benefício mensal, habilitação e reabilitação, acessibilidade, transporte, criação de programas de prevenção e atendimento especializado, bem como a integração social mediante ao treinamento para o trabalho.

Em análise desenvolvida por Bueno (2013), sobre esta legislação, com relação a restrição do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, e não a outros alunos com necessidades educacionais, o autor considera que este atendimento se refere explicitamente a formas diferenciadas de escolarização para o aluno com algum tipo de deficiência. Entretanto, sobre o cunho da expressão preferencialmente, denota-se o reconhecimento de que dependendo da deficiência, o aluno poderia melhor se beneficiar fora do ensino regular (BUENO, 2013).

Pode-se confirmar também, que o compromisso do poder público com a iniciativa privada perdura nesta Constituição, quando prevê o destino de recursos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, revelando assim, mais uma vez, a omissão do Estado em assumir plenamente os direitos constituídos.

Porém, mesmo diante destes aspectos analisados, considera-se um grande avanço a área da Educação Especial, a promulgação desta Constituição perante a garantia dos direitos das pessoas com deficiência. O respaldo constitucional do documento mais importante do país na implementação de políticas públicas, no vislumbre do fortalecimento e possibilidades de efetivas mudanças as concepções políticas e sociais.

As políticas públicas educacionais brasileiras na década de 90, são representadas por um processo de significativas transformações no contexto da produção dos textos, contexto marcado por expressivas influências internacionais, decorrentes das convenções, conferências, declarações, acordos e interesses, e, fortes influências nacionais que decorrem dos movimentos sociais, políticas impulsionadas pela tendência mundial que proclamam a educação para todos na perspectiva da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Destarte a este contexto, a Política Nacional de Educação Especial é publicada no ano de 1994, e tem como proposta a fundamentação e orientação do processo educacional das pessoas portadoras de deficiência, preferencialmente no ensino regular, com a finalidade de promoção de melhores condições para o desenvolvimento de suas potencialidades.

A produção do texto desta política, teve como responsáveis, a equipe da Secretaria de Educação Especial e a colaboração dos dirigentes estaduais de Educação Especial Brasileira, e dos representantes dos Institutos Benjamim Constant e Nacional de Educação de Surdos e das organizações não governamentais. Segundo Góes (2009) o conteúdo desta política para atendimento aos seus objetivos tem fundamentação na Constituição Federal de 1988, na LDB, no Plano Decenal de Educação para Todos e no Estatuto da Criança e do Adolescente, apresentando este documento uma revisão de análise conceitual dos termos utilizados na Educação Especial.

Nesta Política, o público alvo definido para o atendimento da educação especial, são as pessoas portadoras de deficiência mental, visual, auditiva, física e múltipla, portadoras de condutas típicas e portadoras de altas habilidades ou superdotados. Pode-se denotar que este documento legal substitui o termo “excepcional” pelo termo “portadores de necessidades especiais”, termo utilizados nos padrões internacionais.

A integração educacional preconizada na política é entendida como um processo gradual e dinâmico e que se consolida nas necessidades e habilidades dos sujeitos,

significando o processo de ensino e aprendizagem em um único grupo com ou sem necessidades (BRASIL, 1994).

Porém, a base das orientações de acesso ao ensino regular está fundamentada no processo de “integração instrucional” para aqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (MEC, SEESP, 1994, p.19).

A evidência que se constata nesta política, está na sustentação da permanência dos alunos com deficiência preferencialmente no âmbito da Educação Especial, confirmada na apresentação dos marcos históricos e normativos da Política Nacional de Educação Especial de 2008:

Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da Educação Especial (BRASIL, 2008).

No entanto, segundo Alves (2014):

[...] 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 (ALVES, 2014, p. 84).

Depois de 35 anos, da primeira lei de diretrizes, é promulgada em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394. Segundo Carvalho (1997) esta morosidade temporal se explica não só pela complexidade da matéria, mas também, pelo envolvimento de outros interesses de cunho orçamentário.

Este mandamento legal, estabeleceu os princípios e os fins da educação brasileira, os direitos e os deveres da educação e a regulamentação da organização da educação, estava organizado em nove títulos com 92 artigos no total. Dentre os direitos à educação preconizado, como dever do estado, está a garantia do ensino fundamental e progressiva extensão ao ensino médio, como ensinos obrigatórios e gratuitos, e o atendimento educacional especializado aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

É destinado nesta lei, um capítulo exclusivo a Educação Especial, definida em seu artigo 58 como modalidade de educação escolar, devendo ser oferecida preferencialmente no ensino regular, para educandos portadores de necessidades especiais. Os incisos presentes neste artigo delimitam sobre os serviços de apoio especializado quando necessário, na escola regular para atendimento as peculiaridades dos alunos da educação especial. Também é determinado neste artigo, que em decorrência das condições específicas dos alunos, caso não seja possível sua integração no ensino regular, atendimento educacional pode ser organizado em classes, escolas ou serviços especializados.

No artigo 59, fica preconizado aos alunos com necessidades especiais que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, técnicas e recursos educativos para atendimento das necessidades de seus alunos; assegura a terminalidade específica para os alunos que não atingirem o nível esperado para a conclusão do ensino fundamental em decorrência de suas deficiências; e aceleração dos estudos aos superdotados para conclusão do ensino fundamental. Também garante professores especializados para o atendimento especializado e professores capacitados nas salas comuns para integração deste alunado; educação para o trabalho visando a integração social, bem como, o acesso igualitário aos benefícios sociais suplementares.

No artigo 60, último deste capítulo, fica estabelecida a criação de critérios pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público. Porém, em parágrafo único, o poder público assume a ampliação do atendimento na própria rede pública regular como alternativa preferencial, independentemente do apoio instituído às instituições.

A destinação de recursos públicos às instituições de cunho privado garantida neste artigo, apesar do compromisso assumido de ampliação ao atendimento na rede pública regular, nos remete a afirmar a desresponsabilização do Estado com a educação do país.

Uma significativa modificação, segundo Meletti e Bueno (2013), apresenta-se nesta lei relativo ao atendimento à Educação Especial, anteriormente restrito aos alunos com deficiência neste contexto é ampliado para o atendimento aos “educandos portadores de necessidades especiais”. Entretanto, segundo o autor, pode-se inferir pelo conteúdo dos artigos, que a utilização do termo “necessidades especiais” fora utilizado com o mesmo significado de deficiência.

Apesar dos avanços contidos nesta lei para a Educação Especial com relação a garantia dos direitos à educação das pessoas com deficiência, far-se-á um destaque, entre outras possibilidades de análise, a dois pontos considerados importantes neste contexto de estudo. O

primeiro se remete a uma preocupação com a interpretação do conceito relativo de modalidade de educação escolar. Segundo Carvalho (1997), este conceito mantém um enfoque tradicional, que induz a interpretação no estabelecimento dicotômico entre o regular e o especial, bem como, a correlação biunívoca entre necessidades especiais e a Educação Especial. Para a autora, apresentar a Educação Especial como modalidade “[...] pode conservar-lhe o *status quo* e pouco ou nada contribuir para o movimento histórico-social chamado de pós modernidade” (CARVALHO, 1997, p.86).

Outro ponto, se remete ao significado do advérbio preferencialmente, suscitado no artigo, o qual indaga considerações acerca de interpretações. Para Carvalho (1997):

[...] preferencialmente é um advérbio afirmativo que evidencia a escolha ou a prioridade conferida às escolas de ensino regular em vez das escolas especiais. [...] preferencialmente também é advérbio de modo, o que induz a pensar que a educação escolar de crianças com necessidades especiais tem sua melhor maneira de ser, quando integradas nas escolas do ensino regular, ainda que em classes especiais. (CARVALHO, 1997, p.94).

Sobre esta análise do termo, na citação de Alves (2014 p. 89) segundo Minto (2000) “[...] pode ser o termo chave para o não cumprimento do artigo, pois quem “dá primazia” já tem a exceção arbitrada legalmente”.

Assim, pode-se concluir, que o termo legalístico, sugere a possibilidade de um atendimento paralelo ao do sistema regular de ensino, com a manutenção de espaços segregativos. Esta conclusão se confirma nas considerações de Bueno (2013): “[...] apesar da ambiguidade em relação à população atendida, a atual LDB [...] oferece possibilidades para a criação de sistemas segregados de ensino” (BUENO, 2013, p.29).

Entre o período temporal, da publicação da Política Nacional de Educação Especial (1994) e LDB (1996) para nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), significativas iniciativas políticas são constituídas votadas à Educação Especial que corroboram para a sua definição em 2008. Far-se-á uma breve descrição destas principais ações políticas, a fim de corroborar com a compreensão deste processo constitutivo em seus avanços e impasses, visto ser a produção do texto desta política nacional de 2008, um dos principais objetos de análise neste capítulo.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, determina a matrícula de todos os alunos no sistema regular de ensino. Ademais, responsabiliza os estados e municípios a gestarem um setor dentro das secretarias de educação com a finalidade de responder pelas questões da educação especial nas escolas de

educação básica, e às escolas, a organização para o atendimento as necessidades educacionais. Porém, admitem a possibilidade do atendimento educacional especializado de forma substitutiva ao ensino regular.

Vale destacar que, é neste documento legal nacional, que o termo “alunos com necessidades especiais” é utilizado pela primeira vez.

O Plano Nacional de Educação (2001) destaca que a construção de uma escola inclusiva seria um grande avanço educacional. Porém, revela um diagnóstico de déficit do país referente à oferta de matrículas, à formação docente, à acessibilidade física e ao AEE. Entretanto, este documento se contradiz, quando prevê o atendimento dos alunos com deficiência no sistema comum de ensino, com o apoio pedagógico quando necessário, enfatizando ampliação do atendimento em escolas especiais, mantendo a parceria do Estado com as instituições.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica (2002) é definido que as instituições de ensino superior devem garantir em seus currículos, para a formação docente, conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades especiais.

A Lei nº 10.436/02, no ano de 2002, reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como um meio de comunicação e expressão. Para tanto, garante formas e uso de difusão, incluindo nos currículos de formação de professores e fonoaudiólogos a disciplina de libras. Em 2005 esta lei se regulamenta pelo Decreto nº 5.626/05 garantindo o direito dos surdos em acessar as escolas, dispõe sobre a inclusão de instrutor e tradutor /interprete de libras, o ensino da língua portuguesa como segunda língua e a educação bilíngue no ensino regular.

A aprovação da Portaria nº 2.678/02 tem como dispositivo diretrizes e normas, em todas as modalidades de ensino, o sistema braille em seu uso, o ensino, e difusão em todo o território nacional.

O Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade” (2003) é implementado com o objetivo de apoiar e transformar os sistemas de ensino em sistemas inclusivos, investindo em ampla formação a gestores e educadores dos municípios.

O documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” (2004) dissemina conceitos e diretrizes mundiais acerca da inclusão.

No ano de 2006, em que o Brasil se torna subscritor da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, é lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que prevê a contemplação nos currículos da educação básica a temática relativa as pessoas com deficiência e, ações de acesso e permanência no ensino superior.

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, na busca em superar a contraposição entre ensino regular e especial, define como eixo a formação de professores para a educação especial, a implementação de salas de recursos, acessibilidade arquitetônica e o monitoramento do acesso à escola dos beneficiários do Benefício de Prestação Continuada (BPC). A implementação deste plano, se estabelecem nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, pelo Decreto 6.096/2007, que visa a garantia do acesso, permanência e atendimento às necessidades educacionais para todos os alunos.

Assim, é definida e apresentada pelo Ministério da Educação no ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), onde em seu texto introdutório, assume o movimento mundial pela educação inclusiva como “[...] uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008).

Como responsáveis pela produção do texto da política, o Ministro da Educação nomeia um grupo de trabalho formado por membros do governo e acadêmicos renomados na área da Educação Especial.

O paradigma educacional inclusivo defendido na PNEE-PEI, fundamenta-se na concepção dos direitos humanos, que reconhece o valor da diversidade humana e avança no ideário de uma sociedade mais equitativa. Nesse sentido, concebe a escola como espaço de confronto e superação as práticas excludentes, e apresenta como perspectiva, a construção de políticas públicas que promovam uma educação de qualidade para todos os alunos.

Os objetivos na PNEE-PEI se estabelecem na garantia do acesso, participação e aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial, reconhecidos por alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no sistema regular de ensino, sem nenhuma restrição. Para atendimento as necessidades educacionais especiais, é descrito no texto da política, que os sistemas de ensino devem garantir:

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, nesta perspectiva inclusiva, passa a integrar a proposta política pedagógica da escola como uma modalidade que perpassa todos os níveis de ensino, com o compromisso de realizar o atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino comum, disponibilizando e articulando os serviços e recursos de acesso a serem utilizados no processo de ensino e aprendizagem, visando a autonomia e independência dos alunos.

É considerada na política os alunos com deficiências como aqueles que:

[...] que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008).

Para Góes (2009), incluir os alunos com distúrbios de aprendizagem no campo da Educação Especial significou um retrocesso da política. Caracterizado no documento [...] dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividades, entre outros (BRASIL. MEC. SEESP, 2008, p.15).

Ainda em análise deste autor, com relação a conceitualização do alunado, que embora os termos utilizados nas políticas para caracterização do público alvo tenham se modificado de “excepcionais” para “portadores de necessidades educacionais especiais” e “necessidades educacionais especiais”, a imprecisão desses termos contribuem para uma indefinição de competências entre as políticas globais e as de educação especial (GÓES, 2009, p.44).

Além desta consideração, o autor sustenta como verdadeiro retrocesso nesta política, a inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem no âmbito da educação especializada, concluindo que esta determinação acaba “ [...] favorecendo o obscurecimento e o abandono da questão central das políticas educacionais: o do fracasso escolar que atinge a população mais pauperizada” (GÓES, 2009, p.44).

Para Bueno (2013), com relação à escolarização do alunado da Educação Especial, a política não deixa qualquer evidência a não ser o da inclusão no ensino regular, porém sinaliza existir uma contradição com relação ao dever de diferenciar as atividades em salas de aula e o papel da educação especial em orientar a utilização dos recursos e serviços no processo de ensino e aprendizagem nas turmas regulares. Como crítica a esta política, o autor ainda nos afirma que “[...] embora todo o discurso seja em prol de uma escolarização de qualidade, reitera-se a visão clínica de que basta adquirir com proficiência o braille ou a língua de sinais para que as dificuldades escolares desses alunos sejam atendidas” (BUENO, 2013, p.35).

Com relação a definição explícita do público alvo da Educação Especial, para Bueno (2013) a política não reconhece as especificidades destes alunos, afirmando que:

[...] a atual política trata os desiguais como iguais, apesar de considerar que esta proposição se contrapõe ao paradoxo inclusão exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola (BUENO, 2013, p.35).

Joslin (2014), analisa de forma comparativa as duas Políticas Nacionais (1994) e (2008) e nos sustenta que:

A Política de 1994 estava mais preocupada com a integração, “gradual e dinâmica”, das pessoas portadoras de deficiência, de condutas típicas e de altas habilidades na escola regular, num processo de “educar-ensinar, no mesmo grupo, a criança com ou sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola”, ela abria, inclusive, um leque de opções na forma como isso poderia ocorrer. Já a preocupação da política de 2008 é garantir o acesso de todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades superdotação à escola regular como único espaço possível de aprendizagem e aquisição do conhecimento (JOSLIN, 2014, p.85).

Em conclusão a esta seção, que teve como finalidade a compreensão e análise das principais políticas nacionais, pode-se constatar que estes atos legais se constituíram a partir da influência de interesses e disputas de diversos grupos na busca pelo poder de suas representações, fator que revela a interconexão entre os contextos.

Neste sentido, considera-se que a garantia dos direitos educacionais das pessoas com deficiência, foram conquistados e constituídos legalmente em nosso país, o que significou um processo histórico dinâmico que evoluiu e se modificou ao longo do tempo em suas

ideologias, concepções, terminologias, valores, propósitos e interesses permeados por significativos avanços e contradições.

Portanto, pode-se verificar nesta análise, que a Educação Especial tem hoje todo ordenamento jurídico para a escolarização dos seus alunos na garantia dos seus direitos à educação, porém os desafios se materializam nas recontextualizações e nas reinterpretações que estes textos políticos terão no contexto da prática.

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO ESPECIAL: O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO

A diferença (vem) do múltiplo e não do diverso. Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças - diferenças que são irreduzíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado - da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir como idêntico

(SILVA, 2000, p.100-101).

Este contexto é caracterizado pela produção dos textos políticos permeados entre disputas, interesses e acordos de diferentes grupos que buscam o poder pelo controle de suas representações.

Portanto, neste capítulo, busca-se analisar o contexto dos textos legislativos sobre as pessoas com deficiência produzidas no município de Sorocaba.

4.1 Análise do contexto da produção do texto de leis ordinárias sobre pessoas com deficiência nas políticas públicas do município de Sorocaba

A busca investigativa sobre a produção das leis ordinárias decretadas pela Câmara Municipal de Sorocaba, órgão legislativo da administração pública e promulgada pelo poder executivo teve, como objetivo geral, analisar como vem se constituindo historicamente as Políticas Públicas no âmbito municipal neste campo de produção legislativa no que se refere aos direitos das pessoas com deficiência. Dentro deste contexto de produção de texto, abarca-se o contexto da influência e suas relações com o macro contexto.

O período delimitado para o levantamento das leis ordinárias, compreende o dia 01 de janeiro de 1988, visto ter sido promulgada, nesse ano, a Constituição Federal, considerada como documento que marca historicamente o cenário nacional sobre o direito à Educação, até o dia 31 de dezembro de 2013, incorporando um ano a mais, o ano de 2013, no tempo de delimitação proposto para esta dissertação, considerando que este levantamento possibilita importantes contribuições para a análise do presente capítulo.

Garcia (2013), quando reflete sobre a questão de como são definidos os focos de interesse de pesquisa aos estudos voltados a Educação Especial, pondera que neste período houve muitas mudanças e formalizações de propostas políticas para a área no âmbito do Governo Federal, com consequências para as redes de ensino, as quais são responsáveis pela oferta da educação básica. Essa mesma autora faz referência à análise de documentos municipais como fonte, para perceber em que medida suas proposições acatam a incorporação não incorporação das proposições internacionais e nacionais, considerando em que medida adotam o ideário hegemônico e ao mesmo tempo cotejá-lo com as estratégias desenvolvidas pelas redes.

Esta investigação teve como base as fontes info-eletrônicas desenvolvidas no site www.camarasorocaba.sp.gov.br, com a seleção sobre a pesquisa de legislação considerando como propositura as leis ordinárias, tendo como objeto de pesquisa o período já descrito acima.

Neste recorte temporal de 26 anos, chegou-se a informação que foram promulgadas um total de 8.462 leis ordinárias pela Câmara Municipal de Sorocaba. Diante deste total de leis, realizou-se a leitura de todas as ementas e foram selecionadas as leis que traziam em suas descrições assuntos que faziam referências as pessoas com deficiência, sendo, portanto, consideradas as diferentes terminologias utilizadas⁴.

Dentro deste universo de tempo e produção, e a partir da seleção, foi encontrado um total de 110 leis ordinárias que dispunham sobre algum aspecto relacionado a vida de pessoas com deficiência, conforme indicado na Tabela 2, a qual diz respeito ao número de leis produzidas por ano e o número de leis selecionadas para a análise.

⁴ Como: portadores de deficiência, doentes mentais, pessoa portadora de deficiência, portadores de necessidades especiais, pessoa surda, pessoas deficientes surdo-mudo, portadores de transtornos do espectro autista.

Tabela 2 – Número de Leis Ordinárias decretadas e promulgadas pela Câmara Municipal de Sorocaba de 1988 a 2013

Ano	Nº de Leis Ordinárias decretadas e promulgadas	Nº de Leis Ordinárias selecionadas para a análise
1988	394	0
1989	176	04
1990	262	01
1991	350	07
1992	332	02
1993	324	07
1994	233	04
1995	334	03
1996	290	07
1997	218	04
1998	287	04
1999	250	04
2000	264	02
2001	171	04
2002	253	03
2003	186	03
2004	388	02
2005	289	04
2006	439	04
2007	281	02
2008	298	03
2009	384	06
2010	422	13
2011	456	07
2012	461	04
2013	327	06
Total - 26 anos	8462	110

Fonte: organização da autora, com base em www.camarasorocaba.sp.gov.br

Para análise do referido levantamento, foram utilizados eixos temáticos amplos, a fim de facilitar a classificação das leis ordinárias. Esses eixos temáticos foram constituídos em decorrência do escopo das ementas, possibilitando uma visibilidade da natureza da produção das leis no município sendo então, classificados da seguinte forma: Barreira Arquitetônica, Declaração de Utilidade Pública, Recursos Financeiros, Atendimentos Prioritários, Benefícios, Datas Comemorativas, Recursos e Materiais Adaptados, Criação de Órgãos e Ações, Educação Especial.

Tabela 3 – Eixos temáticos para classificação das leis ordinárias

Eixos temáticos		Nº de leis ordinárias
1	Barreiras arquitetônicas	20
2	Declaração de Utilidade Pública	13
3	Recursos Financeiros	16
4	Atendimentos Prioritários	12
5	Datas Comemorativas	05
6	Benefícios	09
7	Recursos e Materiais adaptados	16
8	Criação de Órgãos e Ações	07
9	Educação Especial	12
Total		110

Fonte: organização da autora, com base em www.camarasorocaba.sp.gov.br

Importante destacar que neste recorte temporal, compreendido no período de 1988 a 2013, observou-se muitas alterações nas terminologias, porém na escrita desta pesquisa será utilizada a terminologia atual “pessoa com deficiência”⁵, conforme o decreto 6.949/2009, somente quando a terminologia estiver na ementa da lei os termos serão mantidos entre aspas.

No primeiro eixo temático denominado **Barreiras Arquitetônicas**, foram agrupadas 20 leis orgânicas. Entre elas, sete relacionadas a edificações de obras, onze referentes a acesso a lugares, e duas sobre normas e critérios para a acessibilidade urbana. Na Tabela 4 apresenta-se os números das leis e os respectivos anos de promulgação.

Tabela 4 – Anos e números das leis ordinárias do eixo Barreiras Arquitetônicas

Ano	Nº da lei ordinária
1989	Lei nº 3150/89
1989	Lei nº 3141/89
1989	Lei nº 3085/89
1992	Lei nº 4108/92
1995	Lei nº 4998/95
1996	Lei nº 5076/96
1997	Lei nº 5541/97
1997	Lei nº 5538/97
2001	Lei nº 6444/01
2003	Lei nº 6926/03
2006	Lei nº 7822/06
2006	Lei nº 8051/06
2008	Lei nº 8434/08
2009	Lei nº 8865/09
2010	Lei nº 9369/10

⁵ Segundo decreto 6949/2009 em seu artigo 1, “pessoas com deficiência” são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

2010	Lei nº 9313/10
2010	Lei nº 9078/10
2010	Lei nº 9049/10
2012	Lei nº 10113/12
2013	Lei nº 10686/13
Total	20 leis ordinárias.

Fonte: organização da autora, com base em www.camarasorocaba.sp.gov.br

Foram promulgadas 13 leis ordinárias, conforme mostra a Tabela 5, no eixo temático denominado **Declaração de Utilidade Pública**, com a finalidade de reconhecer como entidades civis as associações, instituições ou fundações que prestam serviços à comunidade das pessoas com deficiência, de acordo com os seus objetivos sociais e interesse de uma coletividade.

Tabela 5 – Anos e números das leis ordinárias do eixo Declaração de Utilidade Pública

Ano	Nº da lei ordinária
1990	Lei nº 3250/90
1991	Lei nº 3701/91
1991	Lei nº 3536/91
1993	Lei nº 4421/93
1994	Lei nº 4637/94
1995	Lei nº 4928/95
1999	Lei nº 6070/99
1999	Lei nº 5939/99
2001	Lei nº 6499/01
2002	Lei nº 6613/02
2002	Lei nº 6525/02
2005	Lei nº 7497/05
2012	Lei nº 10314/12
Total	13 leis ordinárias.

Fonte: organização da autora, com base em www.camarasorocaba.sp.gov.br

O eixo temático sobre os **Recursos Financeiros** refere-se às 16 leis orgânicas, conforme mostra a próxima Tabela 6, estas leis concedem auxílio financeiro, convênios e doação de imóveis às instituições, entidades e associações que atendem pessoas com deficiência.

Tabela 6 – Anos e números das leis ordinárias do eixo Recursos Financeiros

Ano	Nº da lei ordinária
1989	Lei nº 3149/89
1991	Lei nº 3578/91
1991	Lei nº 3500/91

1992	Lei nº 4111/92
1993	Lei nº 4183/93
1994	Lei nº 4690/94
1996	Lei nº 5151/96
1996	Lei nº 5087/96
1996	Lei nº 5073/96
1999	Lei nº 6020/99
2000	Lei nº 6193/00
2002	Lei nº 6532/02
2005	Lei nº 7532/05
2008	Lei nº 8479/08
2009	Lei nº 8743/09
2010	Lei nº 9412/10
Total	16 leis ordinárias.

Fonte: organização da autora, com base em www.camarasorocaba.sp.gov.br

Já no eixo **Atendimentos Prioritários** engloba 12 leis orgânicas, segundo Tabela 7, e nestas, as determinações de normas para atendimento prioritário em diferentes estabelecimentos e órgãos públicos, a disposição de reserva de assentos em transporte coletivo, caixas em supermercados e demais comércios, exclusividade de vagas em estacionamentos, agendamento telefônico de consultas médicas nas Unidades Básicas de Saúde, bem como a obrigatoriedade da destinação prioritária de apartamentos localizados nos andares térreos dos conjuntos habitacionais construídos pelo poder público.

Tabela 7 – Anos e números das leis ordinárias do eixo Atendimentos Prioritários

Ano	Nº da lei ordinária
1991	Lei nº 3600/91
1991	Lei nº 3565/91
1996	Lei nº 5067/96
1998	Lei nº 5733/98
1998	Lei nº 5565/98
2000	Lei nº 6306/00
2006	Lei nº 7996/06
2007	Lei nº 8113/07
2008	Lei nº 8416/08
2010	Lei nº 9164/10
2010	Lei nº 9161/10
2011	Lei nº 9464/11
Total	12 leis ordinárias.

Fonte: organização da autora, com base em www.camarasorocaba.sp.gov.br

A investigação realizada encontrou ainda 5 leis orgânicas relativas a **Datas Comemorativas**, como: instituição da semana para prevenção as deficiências, dia do portador de deficiência auditiva e de fala, da Síndrome de Down, de luta do portador de deficiência, e o dia municipal da inclusão de autistas, conforme retrata a próxima Tabela 8 .

Tabela 8 – Anos e números das leis ordinárias do eixo Datas Comemorativas

Ano	Nº da lei ordinária
1993	Lei nº 4323/93
1994	Lei nº 4597/94
2004	Lei nº 6991/04
2009	Lei nº 8717/09
2011	Lei nº 9581/11
Total	5 leis ordinárias.

Fonte: organização da autora, com base em www.camarasorocaba.sp.gov.br

Em relação ao eixo **Benefícios** foram identificadas 9 leis orgânicas, que traziam nas ementas questões relativas a isenções e reservas, garantindo direito à isenção de pagamento nos parques públicos e estacionamentos regulamentados de zona azul, percentual sobre reserva de vagas nos concursos públicos e nos sorteios de lotes, casas e apartamentos populares, concessão de benefícios para o uso do transporte coletivo urbano, prioridade de vagas em creches e escolas públicas próximas de suas residências aos filhos de deficientes, além de versarem sobre a proibição do corte de fornecimento de água nos imóveis onde resida pessoas com deficiência.

Tabela 9 – Anos e números das leis ordinárias do eixo Benefícios

Ano	Nº da lei ordinária
1993	Lei nº 4307/93
1993	Lei nº 4281/93
1996	Lei nº 5270/96
1996	Lei nº 5167/96
1999	Lei nº 5899/99
2001	Lei nº 6433/01
2003	Lei nº 6955/03
2005	Lei nº 7506/05
2013	Lei nº 10673/13
Total	9 leis ordinárias.

Fonte: organização da autora, com base em www.camarasorocaba.sp.gov.br

O eixo intitulado de **Recursos e Materiais adaptados** concentrou um número expressivo de leis ordinárias criadas, totalizando um número de 16, conforme a Tabela 10. Neste eixo foram agregadas as leis de estabelecimento de normas para a implantação e melhoramentos públicos para atender as pessoas com deficiência, como adaptação de bebedouros, lixeiras, pia para higiene, faixas indicadoras de travessia de pedestres, equipamento de telefonia destinado ao uso das pessoas portadoras de deficiência auditiva,

acessibilidade dos portadores de deficiência visual por meio da linguagem “braile”, atendimento aos deficientes auditivos e surdos por meio da língua brasileira de sinais – libras nas repartições públicas, disponibilidade sobre a obrigatoriedade da disponibilização de cadeiras de rodas e carrinhos especiais em estabelecimentos públicos e centros comerciais, a instituição de cardápios em braile em restaurantes, a obrigatoriedade de sinalização tátil, sonora e visual nas dependências dos órgãos municipais, a obrigatoriedade de afixação de sinalização de solo especial para deficientes visuais, nas calçadas e praças, exame de triagem auditiva neonatal, placas em braile pra identificação de vias públicas, semáforo sonorizado instalação de suporte ou ganchos em sanitários e a aquisição de livros para deficientes visuais.

Tabela 10 – Anos e números das leis ordinárias do eixo Recursos e Materiais adaptados

Ano	Nº da lei ordinária
1995	Lei nº 5012/95
1998	Lei nº 5564/98
2004	Lei nº 7035/04
2005	Lei nº 7476/05
2006	Lei nº 7694/06
2007	Lei nº 8225/07
2009	Lei nº 9008/09
2009	Lei nº 8848/09
2009	Lei nº 8897/09
2010	Lei nº 9205/10
2010	Lei nº 9082/10
2011	Lei nº 9884/11
2011	Lei nº 9648 /11
2011	Lei nº 9562/11
2013	Lei nº 10614/13
2013	Lei nº 10439/13
Total	16 leis ordinárias

Fonte: organização da autora, com base em www.camarasorocaba.sp.gov.br

No eixo **Criação de Órgãos e Ações** foram classificadas 7 leis orgânicas, segundo Tabela número 11, que dispõem sobre a criação do Conselho Municipal da Pessoa Portadora de Deficiência, da Central de empregos para pessoas com deficiência, a instituição das olimpíadas especiais no município, instituição da campanha de conscientização e cidadania em estacionamentos e preferência de passagem a pedestres e a obrigatoriedade da implantação de atividades físicas e esportivas nos centros esportivos do município.

Tabela 11 – Anos e números das leis ordinárias do eixo Criação de Órgãos e Ações

Ano	Nº da lei ordinária
2001	Lei nº 6480/01
2003	Lei nº 6941/03
2010	Lei nº 9366/10
2010	Lei nº 9218/10
2011	Lei nº 9563/11
2011	Lei nº 9645/11
2012	Lei nº 10261/12
Total	7 leis ordinárias

Fonte: organização da autora, com base em www.camarasorocaba.sp.gov.br

O último eixo, denominado **Educação Especial**, conforme nos mostra a Tabela 12, teve um conjunto de 12 leis ordinárias promulgadas, as quais trazem em suas ementas questões relacionadas ao assunto.

Tabela 12 – Anos e números das leis ordinárias do eixo Educação Especial

Ano	Nº da lei ordinária
1991	Lei nº 3601
1993	Lei nº 4433
1993	Lei nº 4431
1994	Lei nº 4689
1997	Lei nº 5499
1997	Lei nº 5413
1998	Lei nº 5718
2010	Lei nº 9252
2010	Lei nº 9098
2012	Lei nº 10245
2013	Lei nº 10687
2013	Lei nº 10436
Total	12 leis ordinárias

Fonte: organização da autora, com base em www.camarasorocaba.sp.gov.br

Visto esse eixo estar em íntima relação com o objeto de estudo pesquisado, realizou-se a leitura integral destas leis e far-se-á uma descrição e análise de forma pontuada.

A primeira lei decretada e promulgada neste período foi no ano de 1991, sob o nº 3601 de 14.06.1991 a qual em sua ementa dispõe sobre “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências físicas e mentais” instituindo no seu artigo 1º a implantação de pelo menos uma classe de educação especial em cada escola municipal de primeiro e segundo graus.

No ano de 1993, duas leis orgânicas foram decretadas e promulgadas. A primeira delas, a lei ordinária nº 4.431 de 16.11.1993, dispõe sobre a Criação de uma Divisão no organograma da Secretaria de Trabalho e Promoção Social, nomeada como Divisão de Apoio ao Portador de Deficiência que traz, em seu texto original, apenas a estrutura administrativa que comporia a divisão.

A segunda lei ordinária promulgada, de nº 4.433 de 16.11.1993, dispõe sobre a Criação de uma Diretoria de Educação Especial onde, em seu artigo 1º, determina as atribuições da Diretoria, a saber:

I - Implantar e executar as diretrizes básicas da Política Municipal voltada para Educação Especial; II - Desenvolver um plano educacional que propicie aos portadores de deficiência o pleno desenvolvimento de suas potencialidades; III - Promover ou realizar pesquisas e experimentação que visem à melhoria da educação dos excepcionais; IV - Manter uma rede integrada e atualizada de informações, na área da Educação Especial; V – Propor a formação, treinamento e aperfeiçoamento de recursos humanos, na área específica de Educação Especial; VI – Analisar, avaliar a promover, em articulação com os órgãos competentes, a produção de material de apoio técnico à Educação Especial; VII – divulgar os trabalhos realizados sob sua responsabilidade, assim como de outras fontes, que contribuem para aprimoramento da Educação Especial.

Por outro lado, a legislação ocupou-se também da regulamentação a disposição sobre a concessão de bolsas de estudos para escolas particulares especiais foi estabelecida pela lei nº 4.689 de 08.12.1994, garantindo o benefício em seu artigo 1º aos alunos desprovidos de recursos financeiros que cursam classes de educação especial em escolas particulares autorizadas a funcionar pela secretaria Estadual de Educação e no artigo 2º para escolas particulares de Educação Especial, poderão ser concedidas bolsas de até 50% do total dos alunos matriculados.

No ano de 1997, a lei nº 5.413 de 02.07.1997 “estabelece normas para o ingresso de pessoas portadoras de deficiência na rede municipal de ensino”, destinando 10% das vagas em cada escola às pessoas portadoras de deficiência que não necessitam de classe especial. Porém, no mesmo ano a lei nº 5.499 de 11.11.1997 apresenta uma alteração a esta norma de ingresso, onde fica estabelecida a extensão das vagas às escolas municipalizadas.

A lei ordinária nº 5.718 de 03.07.98 é promulgada para que ocorra a revogação da lei nº 4.689 de 08.12.1994 que trata sobre a concessão de bolsas de estudo às escolas particulares de Educação Especial. No entanto, todo o texto legal é preservado, sendo modificadas

somente suas classificações. No ano de 1994 a lei foi classificada como Educação, já em 1998 passa à categoria Benefícios Sociais.

Como garantia de acessibilidade às pessoas surdas nas instituições de ensino no município de Sorocaba é promulgada e sancionada a lei nº 9252 de 04.08.2010, referente à comunicação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação. Para a garantia da acessibilidade prevista, a referida lei indica as instituições de ensino em seu artigo 2º, no sentido de:

I – Viabilizar o ensino da LIBRAS e também da Língua Portuguesa para os alunos surdos; II – Viabilizar o atendimento educacional para alunos surdos; III – apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de LIBRAS entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares; IV – Flexibilizar os mecanismos de avaliação, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa; V – Adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em LIBRAS.

Neste corrente ano, uma segunda lei, considerada nesta categorização, foi a lei ordinária nº9098 de 30.03.2010, a qual dispõe sobre a necessidade de que os estabelecimentos de ensino de Sorocaba, públicos e particulares possuam em suas instalações carteiras escolares destinadas ao uso de estudantes com necessidades especiais.

A lei nº 10.245 de 04.09.2012 traz, em sua ementa, a disposição sobre a Política Municipal de atendimento aos Portadores de Transtornos do Espectro do Autismo. Em seu artigo 1º, para fruição dos direitos previstos, reconhece como pessoa com deficiência a pessoa com diagnóstico de autismo. Neste mesmo artigo define: "pessoa com deficiência" como equivalente aos termos "pessoa portadora de deficiência", "deficiente" e "pessoa portadora de necessidades especiais", usados por outras legislações.

Essa mesma lei define a pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo como:

[...] aquela com disfunção qualitativa de relacionamento social, comunicação e comportamental, conforme definido no Código internacional de doenças (CID-10) e Critérios de Diagnóstico médico (DSM-IV), ainda sob a nomenclatura de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, incluindo os quadros: Autismo Infantil, Autismo Atípico e Síndrome de Asperger.

O Artigo 2º aponta também Diretrizes da Política de Ação para promover o reconhecimento do Autismo como uma especialidade única e a sua inclusão em ensino regular público do Município, mediante as seguintes expectativas:

I - Promover a conscientização de que o autismo é uma síndrome, com sinais e sintomas bem definidos, causados por uma desordem orgânica, com perfil psico-educacional diferenciado de todas as outras necessidades especiais, que não afeta a capacidade intelectual; II - Oferecer atenção devida à esta síndrome, garantindo que estas pessoas não sejam tratadas como deficientes mentais ou com transtornos comportamentais e/ou de conduta; III - reconhecer que o Autismo é de natureza específica e assim oferecer os recursos necessários de adaptação destas pessoas, nos vários âmbitos da sociedade; IV - Incentivo a formação de um núcleo específico para o Transtorno do Espectro do Autismo (Autismo Infantil, Autismo Atípico e Síndrome de Asperger), no Centro de Referência em Educação e demais núcleos de atenção às necessidades especiais já existentes, para que as crianças tenham atenção devida dentro das escolas e do mercado de trabalho; V - O reconhecimento do Transtorno do Espectro do Autismo como uma especialidade específica, com perfil psico-educacional diferenciado de todas as outras necessidades especiais; VI - Atenção devida às estas necessidades específicas do Autismo, oferecendo formação aos profissionais envolvidos no já existente processo de inclusão das pessoas especiais, através de procedimento exclusivo de inclusão que envolva avaliação, procedimento específico no ato da inclusão, acompanhamento e adaptações necessárias.

Segue, em seu artigo 3º, determinando as diretrizes ao poder público quando da formulação e implementação da Política Municipal de atendimento às pessoas com transtorno invasivo do desenvolvimento e, nestas, a disponibilização de vagas nas instituições públicas municipais de saúde especializada, priorização do uso dos métodos ABA, TEECH e PECS, respeito as peculiaridades inerentes às diferentes situações, apoio às instituições municipais para que o atendimento seja completado por intervenção comportamental intensiva com o objetivo das crianças autistas a conseguir autonomia pessoal, qualidade de vida e participação plena na sociedade, apoio complementar para atendimento as necessidades clínicas, a criação de uma central de informes de orientações para atendimento e encaminhamentos das crianças autistas, realização de campanhas de educativas sobre a síndrome.

No artigo 4º o dispositivo legal aponta, para efeitos de vigilância e rastreamento precoce do autismo nas unidades públicas de Saúde e de Educação, a possibilidade de utilização dos seguintes instrumentos:

I - Para crianças após seis meses e anterior a um ano de idade, o método AOSI (Autism Observation Scale for Infants), que consiste em observação clínica por parte dos profissionais de saúde e também pode ser identificado por Agentes Auxiliares de Creche ou Professores de Educação Infantil; IV -

Os profissionais das áreas de saúde e educação devem ser sensibilizados acerca dos sinais de risco de autismo. V - Uma vez diagnosticadas, as crianças deverão ser cadastradas num censo único da Prefeitura, a fim de poder ofertar os devidos tratamentos que possibilitem uma vida funcional; VII - a pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo não será submetida a intervenção educacional convencional, sem ser previamente avaliada, bem como, seus familiares e os professores que o assistem, deverão ter acesso ao profissional da área da psicologia, sempre que necessário.

Ainda se tratando da lei de nº 10.245, vale ressaltar que em seu último artigo 5º, coloca-se em evidência quais são direitos da criança com Transtorno do Espectro do Autismo na Escola. Nesse sentido, a lei procura garantir:

I - Acessibilidade com estratégias específicas com oportunidade de desenvolver-se com dignidade e respeito dentro do ambiente escolar, otimizando ao máximo suas potencialidades e minimizando suas dificuldades e assim adquirir vida digna dentro de suas limitações; II - A proteção contra qualquer forma de desrespeito à condição específica do Autismo, principalmente àquelas relacionadas às disfunções sensoriais e comportamentais, que ocasionem qualquer forma de punição ou castigo; III - recurso de comunicação facilitada dentro da sala de aula, que favoreça a compreensão verbal ou a expressão; IV - A atenção especializada proposta, deve garantir que a criança com autismo seja assistida com critério diferenciado, a fim de possibilitar o seu desenvolvimento de forma harmônica; V - Informação aos profissionais da área sobre os manejos para interação e os recursos de comunicação facilitada existentes e que favorecem a compreensão verbal ou a expressão destas pessoas, minimizando sofrimento no caso de autismos não verbais.

O último ano delimitado para a pesquisa, traz em seu decorrer, duas leis ordinárias classificadas neste eixo temático. A primeira lei ordinária de nº 10.436 de 18.04.2013 em sua ementa a assegura às pessoas com deficiência locomotora, matrícula na escola pública municipal mais próxima de sua residência. Dentre as ações a serem implementadas, destacam-se: I – recenseamento; II – adequação física da escola; III – apoio educacional especializado.

Outra lei ordinária promulgada foi a lei nº 10687 de 27.12.2013 dispõe sobre o “atendimento aos alunos deficientes surdo- mudos e visuais nos cursinhos preparatórios para o pré-vestibular”; instituindo o atendimento específico aos alunos “deficientes surdos-mudos” por meio da “Linguagem Brasileira de Sinais” com tradução simultânea das aulas por profissionais devidamente habilitados. Aos deficientes visuais por meio do método Braille. Coloca a responsabilidade no aluno para comunicação da sua necessidade especial no ato da matrícula e na instituição pelo descumprimento da lei multa em dinheiro.

Assim, devido à importância para a pesquisa deste eixo temático, **Educação Especial**, propomos, como campo de análise, categorias, que objetiva aprofundar no levantamento sobre o assunto.

Portanto, procurou-se organizar o estudo em três categorias do eixo Educação Especial, conforme descritas na tabela a seguir.

Tabela 13 – Categorias do eixo Educação Especial

Nº	Categorias Educação Especial
1	Leis Ordinárias
2	Deficiências e Público referenciado
3	Autoria dos Projetos de Leis

Fonte: organização da autora, com base em www.camarasorocaba.sp.gov.br

Na categoria denominada **Leis Ordinárias** faz-se um levantamento do número das leis que foram decretadas e promulgadas a cada ano do período delimitado, o que permite localizar os períodos com maior ou menor incidência da produção neste campo legal, a partir dos dados apresentados na Tabela 14.

Tabela 14 – Nº de leis ordinárias decretadas e promulgadas por ano da categoria

Ano	Nº de leis ordinárias – categoria Educação Especial
1991	01
1993	02
1994	01
1997	02
1998	01
2010	02
2012	01
2013	02
Total	12

Fonte: organização da autora, com base em www.camarasorocaba.sp.gov.br

Do recorte temporal delimitado, entre os anos de 1988 ao ano de 1990 e nos anos de 1992, 1995, 1996, e entre os anos de 1999 ao ano de 2009 e 2011, observou-se que nenhuma lei orgânica foi decretada e promulgada tratando este eixo temático. Portanto, neste período analisado de 26 anos, pode-se destacar que a ausência de promulgação de leis orgânicas que versasse sobre este eixo, incidiu – se sobre 18 anos do total.

Ao analisar a produção legislativa de quase três décadas, pode-se estabelecer como marco histórico para a Educação Especial no Município de Sorocaba a promulgação da

primeira lei ordinária em 1.991 que em sua ementa, apresenta disposição sobre o “Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência”.

A hipótese para fundamentação da criação dessa lei decorre da Constituição Federal de 88 a qual preconiza a Educação como direito de todos e dever do Estado onde, em seu art. 208, indica para efetividade da garantia dos direitos, o Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino.

Assim, a lei municipal determina como Atendimento Educacional Especializado a implantação de pelo menos uma classe de educação especial em cada escola municipal.

As leis nº 5.413 3 a nº 5.499 criadas em 1997 a qual estabelecem “normas de ingresso de pessoas portadoras de deficiência na rede municipal e as escolas municipalizadas”, destinando 10% das vagas em cada escola as pessoas que não necessitam de classe especial, como pressuposição a promulgação destas leis trazemos a referência da LDB 9394/96 onde em seu capítulo V, art.58, reforçam a preferência do atendimento a educação especial na rede regular de ensino e em seu parágrafo único define que o poder público adotará, como alternativa preferencial , a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino..

Pode-se observar ainda, que no período do ano de 1999 ao ano de 2009, não foram decretadas nenhuma lei ordinária, frente ao mínimo de leis decretas no universo total analisado, a revelação de dez anos de ausência de uma política que buscasse à garantia dos direitos as pessoas com deficiência.

Nesta próxima categoria, procura-se realizar o levantamento sobre as **Deficiências** que são abordadas nas leis ordinárias, bem como o **Público** referenciado quando não há uma identificação específica da deficiência, como pode-se observar na próxima Tabela 15.

Tabela 15 – Deficiências abordadas nas leis ordinárias e público referenciado.

Ano	Deficiências e público
1991	Portadores de Deficiências Física e Mental
1993	Portador de Deficiência
1994	Alunos que frequentam a Educação Especial
1997	Pessoas Portadoras de Deficiência
1998	Educação Especial
2010	Pessoas Surdas
	Estudantes com Necessidades Especiais
2012	Portadores de Transtornos do Espectro do Autismo
2013	Pessoas com Deficiência Motora
	Alunos Deficientes Surdo – Mudos e Visuais

Fonte: organização da autora, com base em www.camarasorocaba.sp.gov.br

Dos estudos registrados na tabela acima, pode-se observar que mesmo com as mudanças terminológicas ocorridas nos últimos tempos, algumas permanecem e mostram as ideias que circundam o poder legislativo.

Somente as leis que trazem em suas ementas as deficiências específicas (portadores de deficiência física e mental, pessoas surdas, portadores de transtorno do espectro do autismo, pessoa com deficiência motora e alunos deficientes surdo – mudos e visuais) tratam de questões que estabelecem relação com o interior das escolas e a condição de aprendizagem desses alunos.

As demais leis, com a definição nesta tabela nomeada como público referenciado, abordam questões de estrutura administrativa, benefícios de bolsas de estudo, garantia de uma porcentagem de vagas, adaptação de mobiliário, escola próxima da residência; onde mesmo não estabelecendo diretamente articulação com o processo de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência, estabelecem articulações com questões que também são importantes ao processo de escolarização dos alunos.

A partir dessas constatações, considerando o foco principal do presente levantamento em desvelar o lugar que as pessoas com deficiência ocupam nas políticas públicas do município, buscou-se investigar de onde advinham as necessidades da criação das referidas leis promulgadas e a que poder-responsável pertenciam a autoria pela criação dos projetos de leis.

Tabela 16 - Autoria dos projetos de leis.

Ano	Lei ordinária	Autoria dos projetos de leis
1991	3601	Executivo
1993	4.431	Executivo
	4.433	Executivo
1994	4.689	Executivo
1997	5.413	Legislativo
	5.499 altera 5413	
1998	5.718 revoga a 4.689	Executivo
2010	9.252	Legislativo
	9.098	Legislativo
2012	10.245	Legislativo
2013	10.436	Executivo
	10.687	Legislativo

Fonte: organização da autora, com base em www.camarasorocaba.sp.gov.br

Observa-se, portanto, que das 12 leis que compõe esta categoria cinco (uma lei revoga outra, por isso contada somente uma vez) tiveram como origem de autoria o poder legislativo⁶.

Frente a esta proposição, buscamos nas fontes do poder legislativo, no diálogo com os vereadores o motivo pelo qual ocorreu a necessidade da criação do projeto legal.

Para tanto, como recurso metodológico para a coleta dos dados foram utilizados questionários, os quais foram encaminhados por e-mail para aos vereadores responsáveis pelas leis promulgadas nesta categoria. Os e-mails foram adquiridos na página de descrição e contatos de vereadores no mesmo site utilizado para este levantamento, porque durante a pesquisa constatou-se que estes vereadores permanecem na câmara municipal legislativa na presente data.

Dos quatro vereadores contatados, três responderam aos e-mails com o questionário que perguntava sobre duas questões: A explicação do porquê e o que os levou a criação da lei.

O vereador I, fazendo atualmente parte do partido DEM, autor do projeto de lei que originou a lei nº10.436 do ano de 2013 que assegura o “atendimento aos alunos deficientes surdos-mudos e visuais nos cursinhos preparatórios para o pré-vestibular”, responde que a sua iniciativa ao propor essa lei, “foi provocada por pedido de algumas famílias de pessoas com essas deficiências, que estavam sofrendo dificuldades no acompanhamento das aulas, nos cursinhos pré-vestibulares”.

O vereador II do PSDB, autor do projeto de lei que originou a lei nº 10.245 do ano de 2012 que traz em sua ementa a disposição da política municipal de “atendimento aos portadores de transtornos do espectro do autismo”, responde que a proposição desta lei “teve como motivação o estreito contato que mantinha com entidades e familiares de pessoas portadoras de autismo, que nesta relação foi possível entender de forma mais aprofundada as demandas e dificuldades que os familiares e os portadores vivenciam”. Ainda em sua resposta aponta:

“[...] objetivamos com o projeto conscientizar as famílias e toda a sociedade sobre os desafios do autismo, através da publicidade e a identificação do autismo infantil de forma mais precoce possível, inclusive, com material expresso específico. O Autismo em geral costuma manifestar até três anos de idade e persiste durante a vida adulta, entretanto, há outros distúrbios do desenvolvimento que se enquadra no perfil, este fato é desconhecido de muitos, e pode dificultar seu diagnóstico e seu tratamento adequado. Tentamos através desta lei promover a identificação precoce da doença pelos

⁶ O poder legislativo é o poder de criação das leis que regulamentam o município, e o poder executivo tem a responsabilidade de implementação das leis e a agenda diária do governo.

pais ou responsáveis, buscando o auxílio imediato do poder público, amparando a dignidade da pessoa humana, para efeitos, em conjunto com a cidadania. São diversas pesquisas que apontam que quanto antes há o tratamento para as crianças com risco do Transtorno do Espectro do Autismo, como uma especialidade específica, maiores as chances de haver o desenvolvimento funcional e alguns especialistas arriscam-se a falar até em cura.”

O vereador III do PPS, autor da lei nº 5.413 de 1997 a qual estabelecem “normas de ingresso de pessoas portadoras de deficiência na rede municipal e as escolas municipalizadas”, destinando 10% das vagas em cada escola as pessoas que não necessitam de classe especial, responde que esta lei teve como objetivo:

“[...] garantir às pessoas portadoras de deficiência, que não necessitam de ensino especial, o direito de obter vagas na rede escolar do município, através da reserva de 10% dessas vagas. Na época em que apresentei o projeto que resultou nessa lei, notamos que as pessoas com deficiência que não integravam o ensino especial tinham que entrar no sorteio de vagas junto com os demais estudantes. Mas um cadeirante, por exemplo, precisa de vagas preferenciais, para facilitar o estudo perto de sua casa. Tanto que várias leis federais, estaduais e municipais garantem atendimento especial a todas as pessoas com deficiência e não apenas aquelas atendidas pela educação especial. Minha lei teve como objetivo garantir esse direito. Posteriormente, ela foi emendada pela Lei 5.499, de 11 de novembro de 1997, que estendeu o município para as escolas municipalizadas.”

A partir das respostas dos vereadores, pode-se observar que a necessidade da proposição da criação das leis criadas pelo vereador I e pelo vereador II tiveram como base primeira o contato com as famílias das pessoas com deficiência, assim revelando que as lutas pela busca da efetivação dos direitos das pessoas com deficiência, e em muitos movimentos sociais e em outras esferas, trazem as famílias como importantes protagonistas nas conquistas alcançadas.

O último vereador III, como pode-se acompanhar em sua resposta traz a fundamentação da criação de sua lei na garantia do direito das pessoas com deficiência em estudar próxima de sua residência, alicerçado em leis federais e estaduais.

Concluindo este estudo, é possível afirmar que diante de todo o contexto apresentado neste levantamento, pode-se traçar um panorama sobre como vem se constituindo as Políticas Públicas no campo de produção legislativa sobre os direitos das pessoas com deficiência no município de Sorocaba.

Desse modo compreende-se que da descrição e análise do corpus tomado no estudo, é possível afirmar que este levantamento revela uma política que visa o bem-estar da pessoa

com deficiência, porém operadas de formas descontínuas, fato que se permite a pensar sobre os desafios em romper com este aspecto central e o estabelecimento de políticas públicas sociais que ultrapassem estas marcas constantes da Educação Especial, no reconhecimento do direito a educação como uma responsabilidade pública.

Para conclusão desta análise, retoma-se os dados referentes aos números de leis criadas entre o período delimitado de 26 anos, onde do universo das 8.462 leis decretadas e promulgadas, foram selecionadas 110 que versaram em suas ementas questões relacionadas às pessoas com deficiência, representando 1,36% do total das leis criadas, onde 12, o que significa 0,014% das leis trouxeram questões relacionadas a Educação Especial, um número nada expressivo frente as demandas da educação na perspectiva da consecução do direito as pessoas com deficiência.

Sendo assim, é possível sustentar, a partir deste levantamento, que este campo de produção legislativa municipal tem muitos desafios a serem enfrentados em suas proposituras, principalmente quando verificamos que todas as leis para a Educação Especial, quando analisadas em seus contextos de influência, atendem solicitações pontuais da comunidade, revelando desta forma a ausência de uma Política Pública Municipal que estabelecesse um projeto amplo e contínuo, no que se refere principalmente ao acesso, a permanência e as condições de ensino e aprendizagem das pessoas público alvo da Educação Especial em seus processos de escolarização.

CAPÍTULO 5

MUNICÍPIO DE SOROCABA: ANÁLISE DO CONTEXTO DA PRÁTICA

Há, para além de todas as misérias, um destino de felicidade. Nada é fixo para aquele que, alternadamente, pensa e sonha.

Gaston Bachelard

Segundo Lima e Marran:

A capacidade de efetivação da implementação de uma política está centrada na condição de leitura e devolutivas dos contextos para os quais foram elaboradas e da dialogicidade com os autores sociais ou implementadores em relação à sua resignificação, conseqüentemente, não se pode colocar à margem o entendimento de que as políticas resultam de uma bricolagem de conceitos e decisões globais e locais, na qual um influencia o outro numa relação mútua (LIMA e MARRAN, 2013, p.54).

Nas explicitações de Shiroma, Campos e Garcia (2005) dentro deste contexto de prática e suas arenas, os textos políticos são produtos e produtores de orientações políticas, e estão postos as interpretações e as recriações dos sujeitos.

Em vista a estas afirmações, o contexto da prática, como ressaltado anteriormente, apresenta-se neste capítulo com uma significativa relevância na pesquisa, porque de fato, buscar-se-á compreender o objeto proposto, na investigação e análise das condições deste contexto local e as relações de resignificação e representações dos sujeitos atores e autores deste processo histórico na interpretação da política e seus textos.

Para construção deste contexto de prática, realiza-se uma breve caracterização do município considerando sua realidade atual. Esta apresentação fundamenta-se em dois pontos: o primeiro ponto busca retratar “o lugar” da pesquisa, e o segundo ponto tem como propósito estabelecer um movimento entre o presente e passado, para que se possa compreender o panorama social e político desta conjuntura histórica, quanto ao objeto de pesquisa, e assim, analisar os confrontos em suas conquistas e contradições.

A investigação para a caracterização do município teve como fontes info-eletrônicas os *sites* oficiais da Prefeitura de Sorocaba (www.sorocaba.sp.gov.br e www.educacao.sorocaba.sp.gov.br).

Nesta composição contextual de prática, analisa-se os indicadores sociais e educacionais do município, bem como os dados do censo escolar. Com estes dados e análise busca-se dimensionar o micro contexto e sua relação com o macro contexto, revelando-se a complexidade da política de Educação Especial em sua efetividade.

As principais bases de dados utilizadas para esta investigação dos indicadores tiveram como fontes info-eletrônicas os *sites* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (último censo populacional), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e dados disponíveis nos *sites* da Prefeitura de Sorocaba e da Câmara Municipal.

Ressalta-se que, a corporificação da constituição histórica de Educação Especial é descrita e analisada a partir dos marcos históricos e políticos da política implementada no município e tiveram como base de dados a análise de documentos da Secretaria Municipal de Educação, documentos do Centro de Referência em Educação e trabalhos científicos.

5.1 Caracterização do contexto da pesquisa - O Município de Sorocaba

A cidade de Sorocaba foi fundada por Baltazar Fernandes em 1654, e seu nome significa “Terra Rasgada” na língua tupi-guarani. As atuais ruas do município foram caminhos indígenas que atravessavam a América do Sul e, posteriormente, foram usadas pelos bandeirantes. Sua história foi marcada por distintos ciclos. O Bandeirantismo forma o primeiro ciclo, onde em busca de ouro contribuíram para a ampliação das fronteiras do país.

O segundo ciclo é marcado pelo Tropeirismo, no qual as famosas feiras de muares⁷ transformavam a cidade numa verdadeira metrópole. Neste ciclo, também, ocorreu o progresso da policultura e o pioneirismo do plantio do algodão, que era exportado para a Inglaterra, surgindo assim a necessidade de construção da Estrada de Ferro Sorocabana para escoar a produção.

Devido a construção desta ferrovia, muitos empresários começaram a importar máquinas pesadas para as indústrias têxteis, dando início a um novo ciclo, marcando a

⁷ A feira de muares era realizada para que os tropeiros, vindos dos de todos os estados brasileiros, pudessem trocar, vender ou comprar animais (mulas, jumentos).

economia sorocabana pela expansão Industrial, justificando o cognome "Manchester Paulista". Atualmente, o Parque Industrial da cidade conta com mais de 1.450 indústrias, entre elas algumas principais do país.

Um quarto ciclo é apontado na história da cidade, sendo este do Ensino, o qual se estabeleceu desde a fundação do município, ganhando impulso e expansão em meados do século passado.

Sorocaba foi a primeira cidade do interior paulista a implantar, em 1940, uma escola de medicina fora da capital, e, em 1971, recebe a primeira faculdade pública, a Faculdade de Tecnologia de São Paulo (FATEC). Por meio desta trajetória, a cidade ganha seu segundo codinome: “Cidade das Escolas e Indústrias”.

A área educacional é composta por nove universidades, sendo sete privadas e duas universidades públicas. Possui também nove faculdades sendo oito particulares e uma estadual.

Compõe este cenário educacional mais de quatrocentas escolas públicas, municipais e privadas com a oferta de ensino infantil, fundamental, médio e profissionalizante.

Instituições técnicas também estão presentes no município como SENAI, Escola Técnica Estadual Rubens de Farias, Escola Técnica Estadual Fernando Prestes e o Colégio Politécnico.

5.1.1 Governo municipal

Sorocaba vem sendo governada a vinte e três anos ininterruptos pelo Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB.

Os eixos estratégicos estabelecidos nesta atual governança (2013-2016) para o município são: Cidade Humana e Educadora; Cidade Viva e Bonita; Cidade Moderna e de Oportunidades; Cidade com Gestão Eficiente (SOROCABA, 2015).

Sorocaba, então, é anunciada como “Cidade Humana e Educadora”, o que significa dizer que “[...] incentiva a convivência entre seus cidadãos e os vínculos sociais. Cada vez mais Sorocaba se tornará uma cidade mais justa, fraterna e acolhedora, na qual todas as ações buscam o bem-estar da comunidade” (SOROCABA, 2015).

O conceito de “Cidade Educadora”⁸ é trazido pelo governo na visão de incentivar os moradores a aprender *na e com* a cidade, entendendo todos os espaços públicos como espaços de aprendizagem. Para poder trabalhar nesta perspectiva, Sorocaba é uma das cidades ligadas à Associação Internacional das Cidades Educadoras⁹ (AICE), composta por um conjunto de 456 outras cidades localizadas em 37 países do continente. (SOROCABA, 2015).

5.1.2 Secretaria da Educação

Atualmente, a Secretaria da Educação – SEDU - faz parte de um conjunto de quinze secretarias municipais, e está organizada em duas grandes áreas de trabalho: 1) Área de Gestão Pedagógica (DAGP), composta pelas divisões de Apoio Técnico Pedagógico; Educação Básica e Educação Especial; e 2) Área de Gestão Educacional e Administração (DAGEA) composta por mais três divisões: Administração e Finanças; Apoio Logístico e Planejamento e Controle da Vida Funcional (SOROCABA, 2015).

Somados a esta composição do organograma da SEDU estão vinte Supervisores de Ensino (concurados) e quatorze Gestores de Desenvolvimento Educacional¹⁰. Nas atribuições da secretaria, declaradas no *site* da prefeitura, estão delineadas, como responsabilidades dos seus profissionais, o planejamento, a coordenação e a supervisão das atividades educacionais, visando o oferecimento de uma “Educação Inclusiva e de Qualidade para Todos em todos os níveis de ensino”.

De acordo, ainda com esta mesma fonte, para a efetivação da premissa de uma Educação Inclusiva e de Qualidade para Todos, a SEDU estabelece o incentivo ao atendimento às necessidades pedagógicas em todos os níveis de ensino, neste sentido, destaca à atenção especial para os alunos da primeiríssima infância, com a idade de zero a três anos.

Nesta perspectiva e para o alcance destas finalidades, a secretaria proclama como essencial o aperfeiçoamento da gestão democrática nas escolas e a valorização dos

⁸ O movimento das Cidades Educadoras teve início no I Congresso Internacional de Cidades Educadora em Barcelona no ano de 1990, onde a perspectiva do grupo de cidades concluiu sobre a viabilidade do desenvolvimento de projetos e ações coletivas, com vistas a melhoria da qualidade de vida de seus moradores.

⁹ A Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) é uma organização cujos membros são cidades engajadas em projetos para melhoria de vida de seus cidadãos, o qual formalizado no terceiro congresso das Cidades Educadoras em Bolonha- Itália.– www.wikipédia.org acesso 20.01.2015.

¹⁰ Gestor de Desenvolvimento Educacional – Cargo comissionado e atribuído por confiança, preenchido por servidores de carreira.

profissionais da educação, entendendo como valorização o investimento na formação continuada.

A SEDU concebe, como órgão de sua pasta, o Centro de Referência em Educação “Dom José Lambert” (CRE), inaugurado no ano de 2009, com finalidade de promover e garantir o princípio de uma Educação de Qualidade para Todos, atendendo às necessidades específicas dos alunos da rede municipal de ensino, proporcionando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis (SOROCABA, 2015). Também compõe a secretaria 29 salas de recursos multifuncionais e uma classe hospitalar.

No que se refere ao número de escolas, neste ano de 2015, a rede municipal é formada por 163 unidades escolares, que oferecem atendimento desde a Educação Infantil em creches e pré-escolas, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, como representado na Tabela 17:

Tabela 17 - Número de Escolas e Níveis de Ensino – Sorocaba (SP) 2015

Níveis de ensino	Número de escolas
Educação Infantil	95
Ensino Fundamental	42
Educação Infantil e Ensino Fundamental	22
Ensino Fundamental e Ensino Médio	04
Total	163

Organização da autora baseada em informações coletadas em site da Prefeitura Municipal de Sorocababa- SEDU – disponível em www.educacao.sorocaba.sp.gov.br (acesso em 17.01.15)

Na composição da estrutura da rede municipal, destacamos que quatro unidades escolares, que possuem o ensino fundamental e médio, estão localizadas na região central do município, devendo-se ter o atendimento prioritário a população do seu entorno. Porém, acabam por atender a população da cidade inteira devido ao fácil acesso de transporte; à cultura da tradicionalidade de ensino e, principalmente, pelo fato de serem as únicas escolas que possuem o ensino médio, o que garante desta forma aos alunos matriculados no ensino fundamental destas escolas uma vaga no ensino médio da rede municipal.

As escolas da rede estão localizadas em todas as regiões da cidade, porém constata-se um maior número nas regiões periféricas. Este fato decorre da concentração da densidade populacional, em destaque a zona norte, caracterizada por uma população com grande vulnerabilidade social. Devido ser esta região de maior expansão, concentra a maior demanda para atendimento das vagas da educação infantil, nas creches.

A SEDU também é composta por uma rede de entidades conveniadas, sendo que, em atendimento a lei municipal nº 10.383/2013, a qual dispõe a obrigatoriedade da administração publicar a relação de vagas escolares disponibilizadas através dos convênios ou outras modalidades de ensino; assim torna público os convênios estabelecidos com as instituições da rede privada.

Nesta rede de entidades conveniadas, algumas recebem subvenção mensal¹¹ e outras, o convênio é estabelecido por meio de bolsas de estudos (SOROCABA, 2015).

Para se compreender esta rede de convênios, apresentam-se as entidades conveniadas com subvenção mensal, seus serviços e o público de atendimento no Quadro 3 e as entidades com bolsas de estudos, seus serviços e o público de atendimento, no Quadro 4.

Quadro 3 – Entidades conveniadas a SEDU de Sorocaba com subvenção mensal.

Entidades com subvenção mensal	Serviços	Público alvo
Associação Amigos dos Autistas de Sorocaba – AMAS	Socialização e educação de crianças e adolescentes	Crianças e jovens com autismo e síndrome de Rett
Irmandade da santa Casa de Misericórdia de Sorocaba – Creche Santa Casa	Creche	Crianças de 03 meses a 5 anos.
Creche Nossa Senhora Imaculada	Creche	Crianças de 3 a 5 anos.
Associação Educacional Santa Rita de Cássia	Educação e reforço escolar	A partir de 10 anos deficiência intelectual.
Associação Filantrópica 12 de Outubro	Creche	Crianças de 03 meses a 5 anos
Associação Pró Ex de Sorocaba	Fisioterapia, fonoaudióloga, TO, psicologia e pedagogia	Crianças e jovens com deficiência intelectual
Casa das Mães e das Crianças de Sorocaba	Creche	Crianças de 1 a 5 anos
Centro de Orientação e Educação Social – COESO	Creche	Crianças de 03 meses a 5 anos
Centro Educacional Apascentai de Ação Social	Creche	Crianças de 1 a 5 anos
Creche Deus Menino	Creche	Crianças de 04 meses a três anos
Creche Sagrada Família	Creche	Crianças 03 meses a 5 anos
Doce Lar do Menor Irmã Rosália	Creche	Crianças berçário a 5 anos
Educandário Santo Agostinho	Creche	Crianças de 1 a 5 anos.
Associação Batista	Creche	Crianças 01 a 04 anos.
Creche Menino Jesus	Creche	Crianças 01 a 04 anos.
Escola do Banco de Olhos de Sorocaba	Creche	Crianças de 03 meses a 5 anos.
Instituto Terapêutico de Grupos de Habilitação e Reabilitação – INTEGRAR	Fisioterapia, TO, Equoterapia, fono, Educação infantil e Ensino fundamental	Crianças e adolescentes com Paralisia cerebral e disfunções neuromotoras.
Lar Espírita Ivan Santos de Albuquerque	Educação e Assistência social	Crianças e adolescentes de 0 a 15 anos de idade com deficiência física e intelectual

Organização da autora baseada no site: www.sorocaba.sp.gov.br/governomunicipal com acesso em 20.01.2015.

¹¹ Subvenção Mensal – segundo lei municipal o presente termo de repasse de subvenção tem por finalidade o repasse por parte da prefeitura à subvencionada o auxílio financeiro mensal.

Quadro 4 – Entidades conveniadas a SEDU de Sorocaba com bolsas de estudos.

Entidades com bolsas de estudos	Serviços	Público alvo
Instituto de Educação Especial Clave de Sol	Pré alfabetização, alfabetização, socialização, oficina educativa e terapêutica, psicológica, fisioterapeuta, fonoaudiologia, TO, Educação Física	Deficiências múltiplas.
Fundação Melanie Klein de Educação Especial	Pré alfabetização, alfabetização, socialização, oficina educativa e terapêutica, psicológica, fisioterapeuta, fonoaudiologia, TO, Educação Física	Deficiências múltiplas.

Organização da autora baseada no site: www.sorocaba.sp.gov.br/governomunicipal com acesso em 20.01.2015

As entidades conveniadas por meio de bolsas de estudos são apresentadas em seus *sites* como escolas privadas de educação especial. Com relação às dezoito entidades que recebem apoio financeiro com subvenção mensal, pode-se verificar que treze delas estão relacionadas àquelas com atendimento de crianças em idade para creche. Esta condição, provavelmente, está associada, à demanda reprimida, ou seja, que não é atendida nas escolas da rede municipal e, assim, a necessidade de convênios para ampliação deste atendimento no que se refere ao número de vagas. As outras cinco entidades, têm, como serviços e público alvo de atendimento, crianças e adolescentes com deficiência, que podem frequentá-las no contra turno, no caso de alunos matriculados na rede municipal de ensino. Ou, somente, frequentar a entidade, como exemplo a Santa Rita de Cássia (escola denominada como pré-profissionalizante), para alunos a partir dos dez anos de idade e que não estão matriculados no município.

5.1.3 Documentos norteadores: princípios filosóficos e pedagógicos

Como base norteadora para fundamentação do trabalho nas unidades escolares, a SEDU expressa, em três documentos seus princípios filosóficos e pedagógicos, são eles: o Marco Referencial da Educação Municipal (MREM - 2011) a Matriz Curricular da Rede Municipal (MCRM - 2012) e as Diretrizes Políticas e Técnicas (DPT - 2014). Far-se-á uma breve descrição destes documentos.

O **Marco Referencial** se constitui na sistematização dos referenciais filosóficos do Projeto Eco-Político-Pedagógico (PEPP) e do Plano de Trabalho Anual (PTA), na perspectiva da Escola Cidadã, que entende o projeto de escola associado com um projeto de mundo. Este documento traz referências conceituais de sociedade, de sujeito e de educação. A elaboração,

no processo de implantação, do Marco Referencial foi realizada pelo Instituto Paulo Freire, contratado pela SEDU.

A **Matriz Curricular da Rede Municipal**, em seu capítulo introdutório, é definida como um documento de construção coletiva e demarcada pelos valores e pressupostos do Marco Referencial da Educação Municipal. A implementação teve início no ano de 2011, e está organizada em cadernos dedicados a cada disciplina curricular. Em seus princípios pedagógicos, considera que o currículo em âmbito pedagógico e institucional é aquele que se realiza na ação do professor, nesta perspectiva, apresenta a importância da aprendizagem de quem ensina e como essa aprendizagem se efetiva de maneira significativa e contextualizada. Traz, ainda, fundamentações alicerçadas em concepções de aprendizagem como: processo coletivo; das competências e habilidades como referências curriculares; da aprendizagem em contexto e a interdisciplinaridade como práticas permanentes (MATRIZ CURRICULAR, 2012).

A estruturação do currículo é feita por áreas de conhecimento que reúnem as disciplinas que entre si possuem afinidades. Portanto, está dividida em quatro grandes áreas: Linguagens, Códigos e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias. Na possibilidade e desafio da construção de um currículo unificado estas áreas iniciam-se na Educação Infantil e findam-se no Ensino Médio, considerando que esta unificação é justificada na ideia de dar “inteireza” a educação básica (MATRIZ CURRICULAR, 2012).

O terceiro documento, publicado em 2014, tem como mote o dimensionamento das ações normativas e reguladoras de caminhos a serem seguidos pelas unidades escolares. As **Diretrizes Políticas e Técnicas da Educação**, gesta as políticas do triênio, comprometendo-se com a consolidação do sistema municipal de ensino e com a consolidação das políticas de âmbitos federal e estadual no município. Estão delineadas em seis diretrizes, que são: 1) Fortalecimento da Primeira Infância, 2) Aperfeiçoamento da Gestão Democrática, 3) Valorização dos Profissionais da Educação, 4) Desenvolvimento e Implementação de Programas Educacionais que Valorizem a Inclusão Escolar, 5) Ampliação dos Recursos Humanos, suporte material, infraestrutura e segurança nas instituições escolares, 6) Prefeitura Municipal. Cada diretriz traz sua finalidade, suas metas e as iniciativas para implementação (DIRETRIZES, 2014).

Esta seção teve o objetivo de caracterizar o contexto da pesquisa a partir de uma breve apresentação da constituição histórica do município, perpassando pelos eixos estratégicos propostos pelo atual governo, pela estrutura organizacional da Secretaria da Educação, bem

como pela atribuição de seus profissionais em favorecer uma “Educação de Qualidade para Todos” em todos os níveis de ensino em sua rede de escolas e entidades conveniadas.

Entretanto, ressalta-se que esta caracterização inicial apresenta um contexto com base em informações obtidas no site da própria administração pública municipal, assim para composição deste panorama histórico e social, buscar-se-á na próxima seção confrontar, a partir dos dados de realidade, as conquistas e contradições existentes neste processo, por meio dos indicadores sociais e educacionais.

5.2 Análise do contexto da prática a partir dos indicadores sociais e educacionais

Sobre indicador social, Jannuzzi (2012) define que:

Um Indicador Social é uma medida em geral quantitativa dotada de significado social substantivo, usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para pesquisa acadêmica) ou programático (para formulação de políticas). É um recuso metodológico, empiricamente referido, que informa algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão se processando na mesma (JANNUZZI, 2012, p.15).

Os indicadores educacionais, neste contexto, serão apresentados como medidas da situação do sistema educacional do município, compreendendo que os resultados aferidos estão fortemente associados aos indicadores sociais.

5.2.1 Indicadores Sociais

O município de Sorocaba está localizado na região sudoeste do estado de São Paulo, a cerca de 90 Km da capital paulista; possui uma área territorial de 449,804 km², e faz limite geográfico com os municípios de Porto Feliz, Votorantim, Mairinque, Itu, Araçoiaba da Serra, Salto de Pirapora e Iperó.

Nos dados do IBGE, aferidos no ano de 2010, pelo censo demográfico¹², a população estimada era de 586.625 habitantes, sendo 580.655 residentes na zona urbana, e, 5.970, representando 1% da população, residentes na zona rural. E, em 2014, era de 637.187

¹² O Censo Demográfico é realizado a cada dez anos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O último Censo realizado no país aconteceu no ano de 2010.

habitantes, tendo um aumento populacional em quatro anos de 8,6% e de 1,2% em um ano, para 2015.

Tabela 18 - Dados populacionais – Sorocaba- SP

Resumo das informações gerais de Sorocaba	
População censitária (2010)	586.625
População estimada (2014)	637.187
População estimada (2015)	644.919

Fonte: Organização da autora com base no site: www.atlasbrasil.org.br/2013/ranking (acesso em 18. 04.2016).

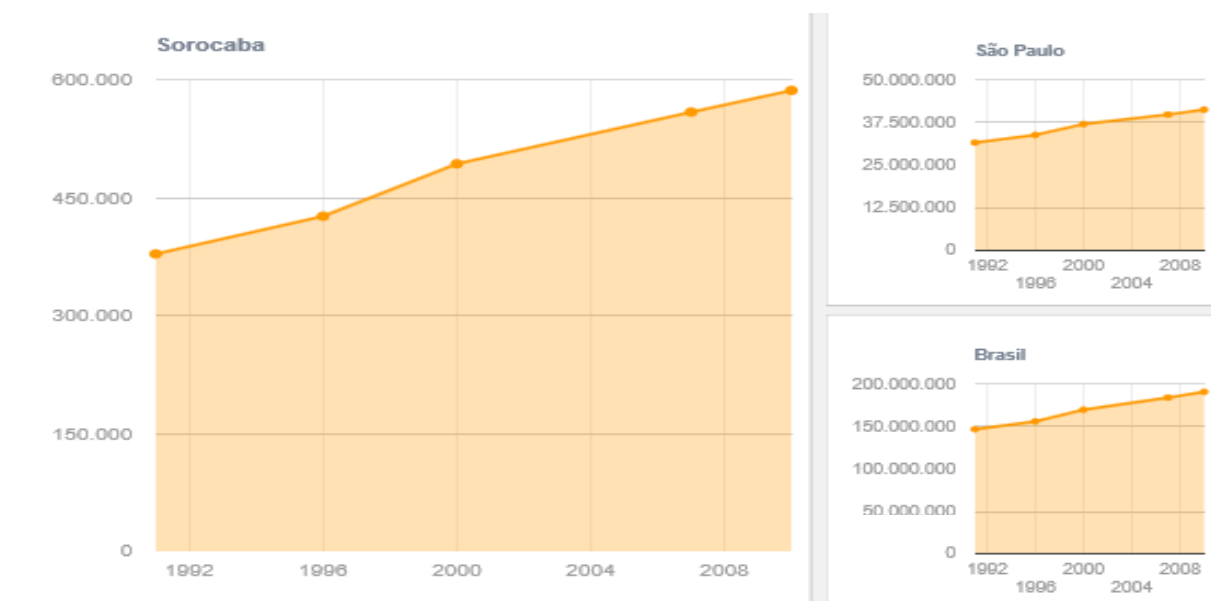
Outro indicador que caracteriza a população do município refere-se à população residente no município por cor e raça, verificando na Tabela 19 um predomínio da cor branca, com um total de 74,45% (436.768 habitantes).

Tabela 19 – População residente por sexo e cor ou raça – 2010 - Sorocaba (SP).

Cor ou Raça	Total	%	Homens	%	Mulheres	%
Branca	436.768	74,45	210.393	35,86	226.375	38,59
Preta	23.844	4,06	12.552	2,14	11.292	1,92
Amarela	6.597	1,12	3.256	0,555	3.341	0,57
Parda	118.854	20,26	60.553	10,32	58.301	9,94
Indígena	558	0,1	257	0,044	301	0,052
Sem declaração	4	0,0006	3	0,0005	1	0,0001
Total	586.625		287.014	48,92	299.611	51,07

Fonte: Organização da autora baseada na fonte: IBGE – Censo demográfico –2010 - resultados gerais – disponível em www.cidades.ibge.gov.br (acesso em 18.04.2016)

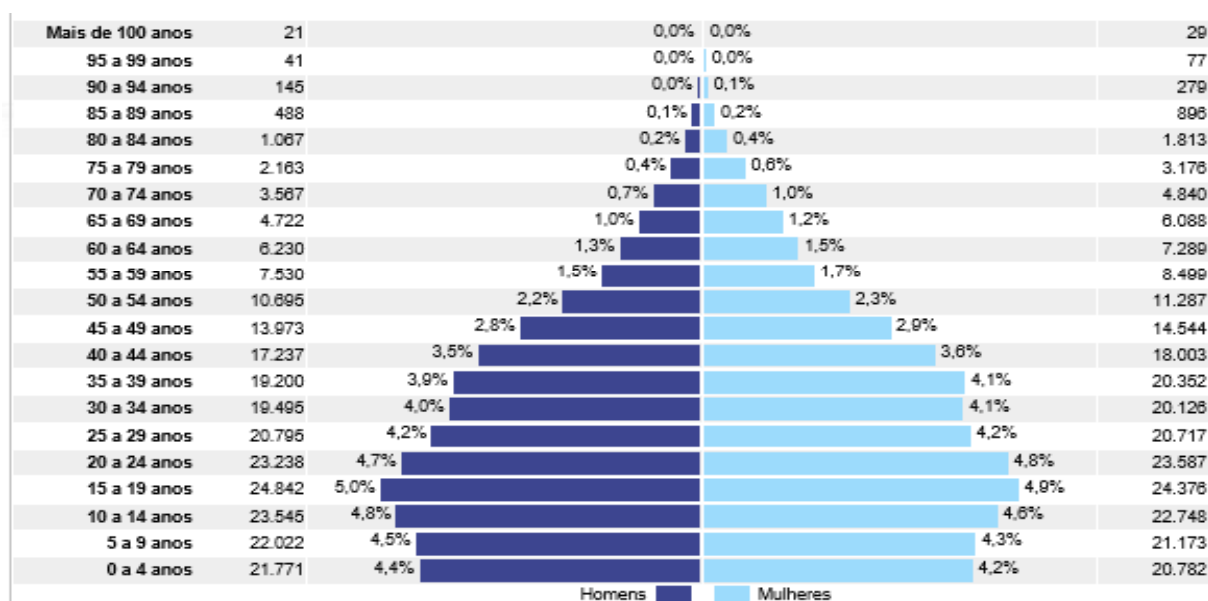
Como a população do Brasil e do Estado de São Paulo, Sorocaba apresenta uma evolução populacional bastante significativa, conforme observa-se no Gráfico 1, ocupando o lugar de 14º município mais populoso do país, fora as capitais e está entre os oito municípios mais populosos do Estado.

Gráfico 1: Evolução Populacional – Sorocaba (SP)

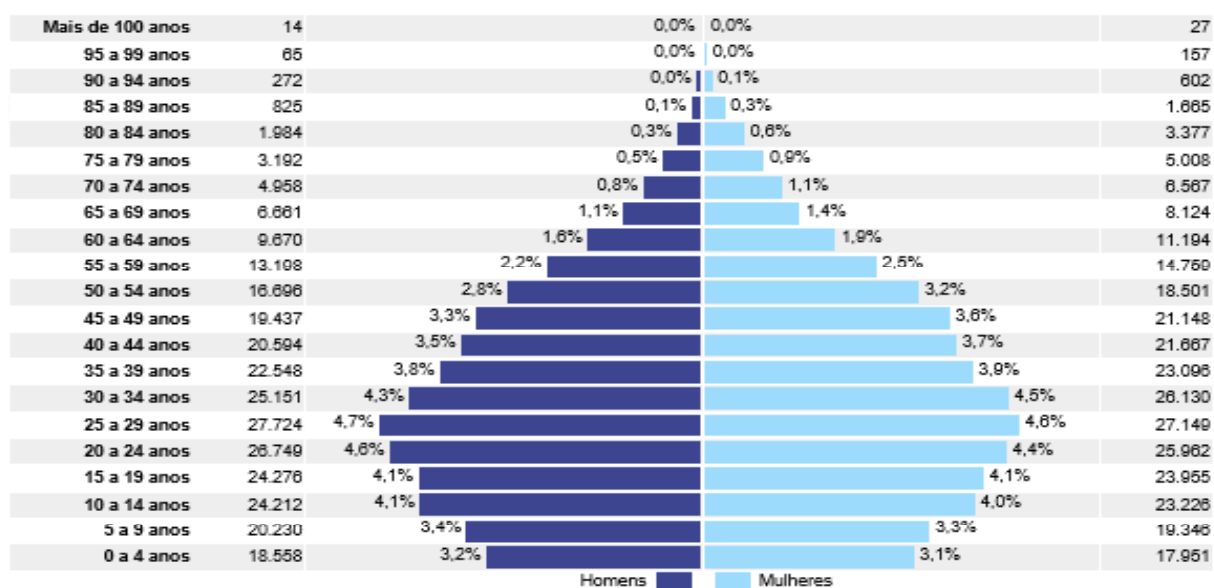
Fonte: www.cidades.ibge.gov.br/painel/populacao com acesso em 29.12.2014.

Fazendo-se a análise comparativa das pirâmides etárias apresentadas nos Gráficos 2 e 3 segundo os grupos de idade, pode-se concluir que há um crescimento da população sorocabana das pessoas idosas e o número de nascimentos apresenta uma redução significativa, revelando que nestes dez anos a expectativa de vida da população vem aumentando no município.

Estes dados, são indubitavelmente revelantes à governança do município no planejamento e formulação de suas políticas.

Gráfico 2 – Distribuição da população por sexo, segundo grupos de idade – 2000.

Fonte: www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse com acesso em 29.12.2014.

Gráfico 3 – Distribuição da população por sexo, segundo grupos de idade - 2010.

Fonte: www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse com acesso em 29.12.2014

O Índice de Desenvolvimento Humano¹³ (IDH) é um importante indicador que serve para medir e comparar o grau de desenvolvimento humano nos países. Esses dados estatísticos são compostos a partir da combinação de três dimensões: a expectativa de vida ao nascer (vida longa e saudável), a escolarização no que se refere ao acesso e ao conhecimento

¹³ IDH é elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), órgão da ONU. O IDH é uma medida comparativa usada para classificar os países em graus de desenvolvimento. Compara indicadores nos itens que se referem a: alfabetização, educação, esperanças de vida, riqueza, natalidade entre outros. Seu índice é medido considerando variável entre 0 a 1, o que significa estar próximo de 1 maior desenvolvimento.

(anos médios de estudos e anos esperados de escolaridade) e um padrão de vida decente (renda per capita) elaborado pelo Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento (PNUD).

Tabela 20 - Evolução do Índice de Desenvolvimento Humano em Sorocaba-1991, 2000 e 2010.

Descrição	1991	2000	2010
IDH Municipal	0.579	0.721	0.798
IDH Renda	0.717	0.757	0,792
IDH Longevidade	0.720	0.806	0.843
IDH Educação	0.376	0.615	0.762
Ranking Municípios de São Paulo	42°	32°	25°
Ranking Municípios do Brasil	80°	48°	47°

Fonte: Organização da autora com base no site: www.atlasbrasil.org.br/2013/ranking com acesso em 05.12.2015.

Entre os 635 municípios que compõe o Estado de São Paulo, em 2010, Sorocaba alcançou o 25º lugar no IDH Municipal com o índice de 0,798. No IDH Educação, seu índice foi de 0,762 ocupando o 17º lugar. No ranking dos municípios brasileiros, o qual somam um total de 5.570, Sorocaba ocupa o 47º lugar, tendo como classificação a faixa de desenvolvimento humano alto. É importante destacar que, ao longo das últimas décadas, Sorocaba vem alcançando considerável desenvolvimento em todos os seus índices de desenvolvimento humano.

É, ainda, considerada a quarta maior cidade em desenvolvimento econômico do Estado de São Paulo, atingindo um PIB de R\$ 16,12 bilhões. Os setores de indústria, comércio e serviços são as principais bases de sua economia. Atualmente, com mais de 64.088 empresas, compõe, junto à capital paulista e campinas, um triângulo propulsor do desenvolvimento do estado.

Entretanto, ao analisar a distribuição de renda apresentada na próxima Tabela 21, pode-se afirmar que, mesmo o município tendo um PIB que retrata seu crescimento econômico, este não considera as desigualdades existentes, tornando-se insuficiente para que esta distribuição de renda seja mais justa e igualitária, fato que pode ser confirmado quando constatamos que aproximadamente 70% da população sobrevive com até dois salários mínimos.

Tabela 21 – Pessoas residentes em domicílios particulares, cor ou raça com rendimentos – 2010 - Sorocaba (SP).

Cor ou Raça	Até um salário mínimo	1 a 2 salários	2 a salários	3 a 5 salários	5 a 10 salários	Mais de 10 salários	Sem rendimentos
Branca	144.632	135.643	57.472	44.038	27.811	11.302	11.138
Preta	12.038	7.550	1.436	1.376	161	19	1.022
Amarela	1.660	1.547	688	766	644	130	226
Parda	63.986	37.110	8.352	4.376	1.554	518	3.887
Indígena	530	193	145	18	0	0	0
Total	222.846	182.043	68.093	50.574	30.170	11.969	16.273

Organização da autora baseada na fonte: IBGE – Censo demográfico –2010 - resultados gerais – disponível em www.cidades.ibge.gov.br (acesso em 18.04.2016).

Ainda nesta análise sobre a distribuição de renda, pode-se observar, a partir da Tabela 21, junto às duas próximas tabelas, Tabela 22 e Tabela 23, que as desigualdades também são acentuadas com relação aos gêneros e as raças, fator que traz um agravamento nas condições de vida destas pessoas e sobretudo, contribuem para a exclusão de uma grande parcela da população do município. A população de cor amarela tem um rendimento superior considerável com relação as outras raças, principalmente com a população de cor preta, parda e a população indígena, bem como, também podemos verificar que o rendimento dos homens se sobrepõe ao das mulheres.

Diante destes indicadores, pode-se concluir que as condições de acesso e oportunidades de uma sociedade podem ter interferência pelas questões de gênero e raciais.

Tabela 22 –Valor médio do rendimento mensal total nominal por cor ou raça -2010 - Sorocaba (SP).

Cor ou Raça	Valor médio do rendimento mensal total nominal por cor ou raça
Branca	1.697
Preta	1.060
Amarela	2.443
Parda	1.034
Indígena	1179

Organização da autora baseada na fonte: IBGE – Censo demográfico –2010 - resultados gerais – disponível em www.cidades.ibge.gov.br (acesso em 18.04.2016).

Tabela 23 – Valor médio e mediano do rendimento mensal total nominal - 2010 - Sorocaba (SP).

Valor médio e mediano do rendimento mensal por sexo	
Homem	1.100
Mulher	780

Organização da autora baseada na fonte: IBGE – Censo demográfico –2010 - resultados gerais – disponível em www.cidades.ibge.gov.br (acesso em 18.04.2016).

O índice Gini¹⁴ de Sorocaba, que tem como objetivo avaliar o grau de pobreza e desigualdade existente na distribuição de renda das pessoas, foi de 0,41, como também a incidência da pobreza estimada em 14,94%, o que retrata que Sorocaba, apesar de ser a quarta cidade do estado de São Paulo em desenvolvimento econômico, apresenta uma realidade de desigualdade na distribuição de renda.

Sendo Sorocaba reconhecida como cidade das indústrias, buscou-se nesta próxima Tabela 24 indicadores com relação às ocupações da população sorocabana na semana de referência. Com a análise destes indicadores, confirma-se alguns fatores importantes para esta caracterização populacional, primeiro o predomínio da população branca como empregadores, com mais de 90% desse domínio. Outro fator observado nestes indicadores, refere-se ao número de pessoas sem carteira de trabalho assinada, fato que legitima a falta de garantia das condições de trabalho, para estes trabalhadores, em seus direitos.

Tabela 24 – Pessoas de 10 anos ou mais de idade ocupadas na semana de referência, cor ou raça – 2010 - Sorocaba (SP).

Cor ou Raça	Conta própria	Empregadores	Empregados com carteira de trabalho assinada	Militares e funcionários públicos	Empregados sem carteira de trabalho assinada	Não remunerados	Trabalhadores na produção para o próprio consumo
Branca	41.080	6.513	120.768	10.157	26.067	2.457	487
Preta	1.866	40	8.115	331	1.851	178	0
Amarela	790	141	1.605	63	318	41	0
Parda	10.642	495	33.773	1.073	8.952	646	280
Indígena	26	0	339	0	69	0	0
Total	54.404	7.189	164.600	11.624	37.257	3.322	767

Organização da autora baseada na fonte: IBGE – Censo demográfico –2010 - resultados gerais – disponível em www.cidades.ibge.gov.br (acesso em 18.04.2016)

¹⁴ Este índice foi criado pelo Instituto Conrado Gini e apresenta um valor de referência variado de 0 quando não há desigualdade, e um valor de 1, quando a desigualdade é máxima.

Em referência aos indicadores sociais de saneamento básico, o município apresenta para os domicílios particulares da área rural, como pode-se denotar na próxima Tabela 25, um desafio com relação a adequação deste serviço, porém, na área urbana tem um índice de alcance de 98,02% dos domicílios com o serviço adequado.

Tabela 25 – Tipo de saneamento básico -2010 - Sorocaba (SP).

Tipo de saneamento	% Domicílios particulares rural	% Domicílios particulares urbano
Adequado	29,5	98,02
Inadequado	5,2	0
Semi - adequado	65,3	1,8

Organização da autora baseada na fonte: IBGE – Censo demográfico –2010 - resultados gerais – disponível em www.cidades.ibge.gov.br (acesso em 18.04.2016).

No que concerne à situação das moradias da população sorocabana, encontra-se nos dados aferidos pelo IBGE, um total de 178.777 residências na cidade, sendo 48.247 residências alugadas ou cedidas e 129.530 residências próprias, tendo uma representação de 72% da população com imóvel próprio e 27,50% da população não possuem a casa própria. Dados que mostram a necessidade de uma política afirmativa para esta condição de necessidade básica da população.

Assim, diante deste panorama apresentado, vale ressaltar a importância do conhecimento e do significado destes indicadores, revelando que suas potencialidades e seus limites são de valorosa utilidade para as instituições, na definição de suas prioridades de organização do orçamento público, conforme enfatiza Januzzi (2002):

Se bem empregados, os indicadores sociais podem enriquecer a interpretação empírica da realidade social e orientar de forma mais competente a análise, formulação e implementação de políticas sociais. Na negociação das prioridades sociais, os indicadores podem contribuir no apontamento da magnitude das carências a atender nas diversas áreas de intervenção (JANUZZI, 2002, p.102).

De acordo com os indicadores apresentados na pirâmide etária do município, confirma-se que com a diminuição da taxa de natalidade, há a diminuição da população com idade escolar obrigatória. Com estes dados e, nesta perspectiva, de planejamento e fomentação das políticas públicas, compreende-se como possibilidade à gestão pública, a reorganização de sua rede de ensino no sentido de favorecer, não somente a garantia do

acesso a educação, mas, principalmente, melhores condições de permanência e de qualidade no direito à aprendizagem de seus alunos.

Nesta seção, vimos alguns indicadores sociais do município, a fim de compor este cenário de caracterização proposto para o capítulo. Pudemos constatar que, embora o município apresente um PIB que retrata um desenvolvimento econômico e ter um IDH de 0,798 que o coloca entre os primeiros no ranking do estado de São Paulo, ainda muitos desafios precisam ser superados com relação à condição de vida da população, principalmente no que diz respeito às desigualdades sociais pela concentração de renda por parte de um grupo.

Esta realidade expressa uma condição que concebe outras desigualdades para acesso dos bens fundamentais, como por exemplo: saúde; educação; emprego; segurança; transporte; habitação; lazer; entre outros direitos, o que exige do governo municipal um investimento e uma elaboração de políticas públicas sociais que favoreçam uma condição de vida com qualidade à população.

5.2.2 Indicadores Educacionais

Traz-se, neste momento, para a composição da contextualização da prática, os indicadores educacionais. Para tanto, inicialmente, apresenta-se o número de escolas, considerando as dependências administrativas: Privada, Estadual e Municipal e os níveis de ensino na Tabela 26. Para tal análise, basear-se-á nos dados do último ano delimitado nesta pesquisa.

Tabela 26 - Nº de Escolas na Educação Básica por Dependência Administrativa - Sorocaba 2012.

Dependências administrativas	Ensino Pré escolar	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Rede Privada	82	55	29
Rede Estadual	0	84	56
Rede Municipal	79	42	04
Total	161	181	89

Organização da autora baseada na fonte: Ministério da Educação, INEP – Censo Educacional - 2012

Observando-se as redes públicas, pode-se analisar que a municipal concentra o maior número de suas escolas com o ensino pré-escolar, não havendo participação da rede estadual.

Este fato se justifica pelo que dispõe a Constituição Federal, em seu artigo 211, que os municípios deverão atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil, como também, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (9.396/96) em seu artigo 11, inciso V, o qual dispõe sobre os municípios a responsabilidade da oferta da educação infantil com prioridade. Esta mesma perspectiva se aplica ao ensino médio, incidindo ao Estado a responsabilidade progressiva de extensão da sua obrigatoriedade e gratuidade.

Segundo os dados aferidos pelo IBGE (2010), 29,14% da população residente no município frequentava a escola, sendo que 21,91% estavam matriculados na rede pública e 7,23% no particular, conforme mostra a Tabela 27 a seguir.

Tabela 27 – População residente, por frequência à escola ou creche na rede de ensino, que frequentavam – 2010 – Sorocaba (SP).

Frequência à escola ou creche	População residente	Percentual
Frequentavam	170.966	29,14
Rede de ensino pública	128.559	21,91
Rede de ensino particular	42.407	7,23
Não frequentavam, mas já frequentaram	380.124	64,80
Nunca frequentaram	35.535	6,06
Total	586.625	100,00

Organização da autora baseada na fonte: IBGE – Censo demográfico –2010 - resultados gerais – disponível em www.cidades.ibge.gov.br (acesso em 14.01.15)

Em análise aos indicadores da próxima Tabela 28 e para melhor ilustração o próximo Gráfico 4, quando se relaciona o número da população residente por grupos de idade com o número da população destes grupos que frequentavam a escola, pode-se constatar que nenhum grupo tem alcance a universalização do ensino.

Nos indicadores do grupo representado em idade de matrícula na modalidade de creche (0 a 3 anos) o atendimento representa 30,92% da população, o grupo referenciado a matrícula na modalidade de pré-escola (4 e 5 anos) este alcance é significativamente estendido ao índice de 86,01%. Na faixa etária de 6 anos e com a idade de 7 a 14 anos, grupos que representam as matrículas no ensino fundamental, os índices são bastante próximos, representados respectivamente por 97,39% e 98,17%.

Notadamente, verifica-se que conforme as idades dentro dos grupos estabelecidos vão aumentando, afirma-se um afunilamento no número de pessoas que frequentavam a escola no

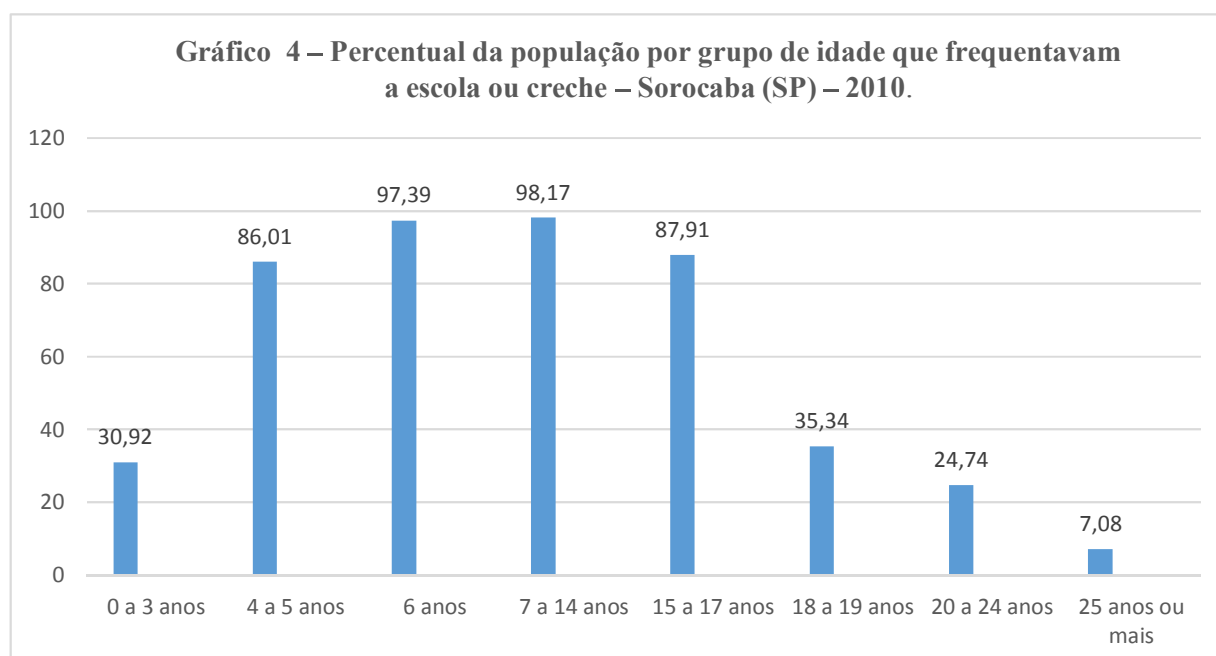
ano analisado, o que nos permite refletir sobre as condições de escolarização de permanência e acesso desta população.

Destarte a esta primeira leitura, mais adiante, em detrimento ao significado social substantivos destes indicadores buscar-se-á uma análise mais pontual e contextualizada em cada modalidade de ensino.

Tabela 28 – População residente por grupos de idade e população por grupos de idade que frequentavam a escola ou creche - 2010 - Sorocaba (SP)

Grupo de idade	População residente por grupos de idade	População residente por grupos de idade que frequentavam a escola ou creche
0 a 3 anos	27.752	8.582
4 a 5 anos	15.935	13.707
6 anos	7.805	7.602
7 a 14 anos	71.213	69.914
15 a 17 anos	28.966	25.466
18 a 19 anos	19.433	6.868
20 a 24 anos	53.128	13.147
25 anos ou mais	362.393	25.678
Total	586.625	170.964

Organização da autora baseada na fonte: IBGE – Censo demográfico –2010 - resultados gerais – disponível em www.cidades.ibge.gov.br (acesso em 14.01.15)



Organização da autora baseada na fonte: IBGE – Censo demográfico –2010 - resultados gerais – disponível em www.cidades.ibge.gov.br (acesso em 14.01.15)

Apresenta-se, neste momento, o cruzamento de dados em relação à condição de alfabetização e sexo da população com mais de 10 anos e, na sequência, a Tabela 29, na qual apresenta-se a situação da alfabetização em dois recortes por grupos de idades (10 a 13 anos e 10 a 17 anos).

Segundo a condição de alfabetização e o sexo das pessoas de 10 anos ou mais de idade, soma-se um total de 524.976 pessoas, divididos em um total de 256.741 homens e 268.235 mulheres. Estes dados são resultados do censo demográfico realizado no ano de 2010.

Tabela 29 – Pessoas de 10 a 17 anos de idade, total, segundo a condição de alfabetização – Sorocaba (SP) – 2010.

Alfabetização	Pessoas de 10 a 13 anos	%	Pessoas de 10 a 17 anos	%
Alfabetizadas	37.065	99	75.904	99,09
Não alfabetizadas	374	1	693	0,91
Total pessoas residentes nesta faixa etária	37.439	100	76.597	100

Organização da autora baseada na fonte: IBGE – Censo demográfico –2010 - resultados gerais – disponível em www.cidades.ibge.gov.br (acesso em 14.01.15)

Conforme os dados mostram, com relação a alfabetização, Sorocaba apresenta 99,09% da população na faixa etária de 10 a 17 anos alfabetizada, sendo este recorte de faixa etária instituído em coleta de dados do censo. Nos dois recortes de idades apresentados, os percentuais são quase idênticos, revelando que 1% da população destas idades de pessoas não alfabetizadas. Entretanto, pode-se destacar que ainda há diferenças entre homens e mulheres, neste processo, o percentual com relação ao total das pessoas alfabetizadas é de 51,09% para as mulheres e 48,91% para os homens.

Na próxima Tabela 30, estão organizados os dados referentes ao nível de instrução da população residente no município com 10 anos ou mais de idade. Os dados nos revelam uma porcentagem significativa, a mais alta entre os níveis pesquisados, de pessoas que não possuem instrução e não concluíram o ensino fundamental.

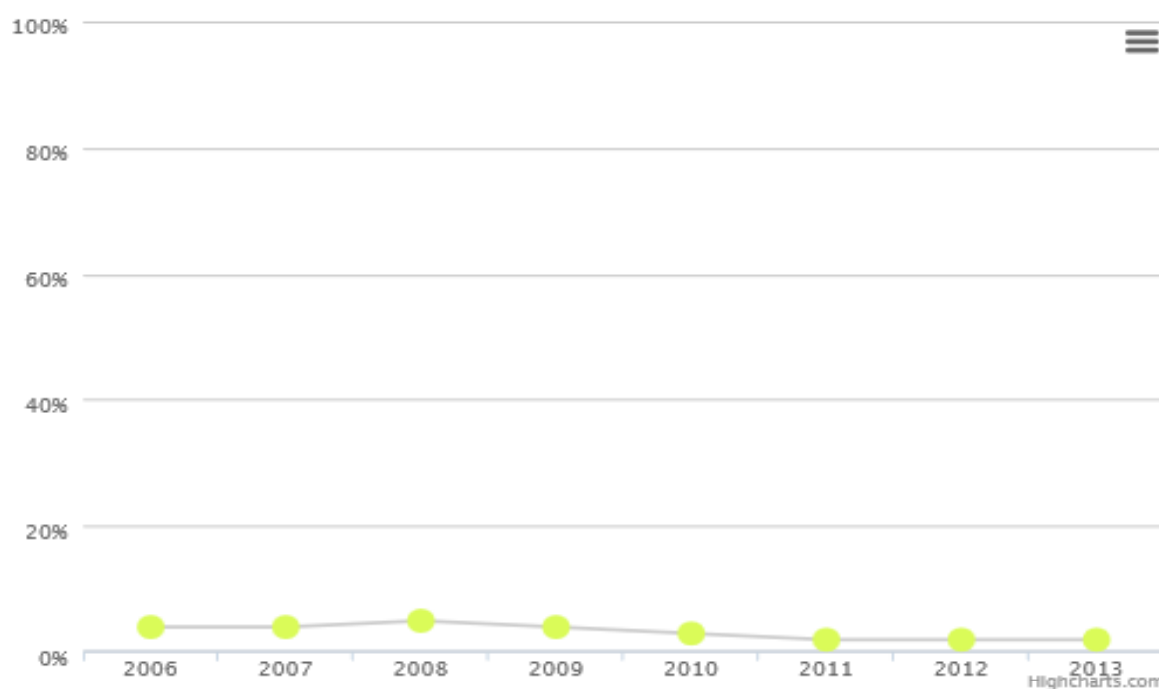
Logo na ordem decrescente, encontra-se a porcentagem das pessoas que concluíram o ensino médio, mas não concluíram o ensino superior, o que nos permite reafirmar que pequena parcela da população tem acesso ao ensino superior, sendo que nem todos conseguem concluir seus estudos.

Tabela 30 – Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por nível de instrução -2010.

Nível de instrução	Pessoas com 10 anos de idade ou mais	Percentual
Sem instrução e fundamental incompleto	192.935	37,72
Fundamental completo e médio incompleto	92.281	18,04
Médio completo e superior incompleto	156.956	30,68
Superior completo	66.011	12,90
Não determinado	3.367	0,66
Total	511.551	100

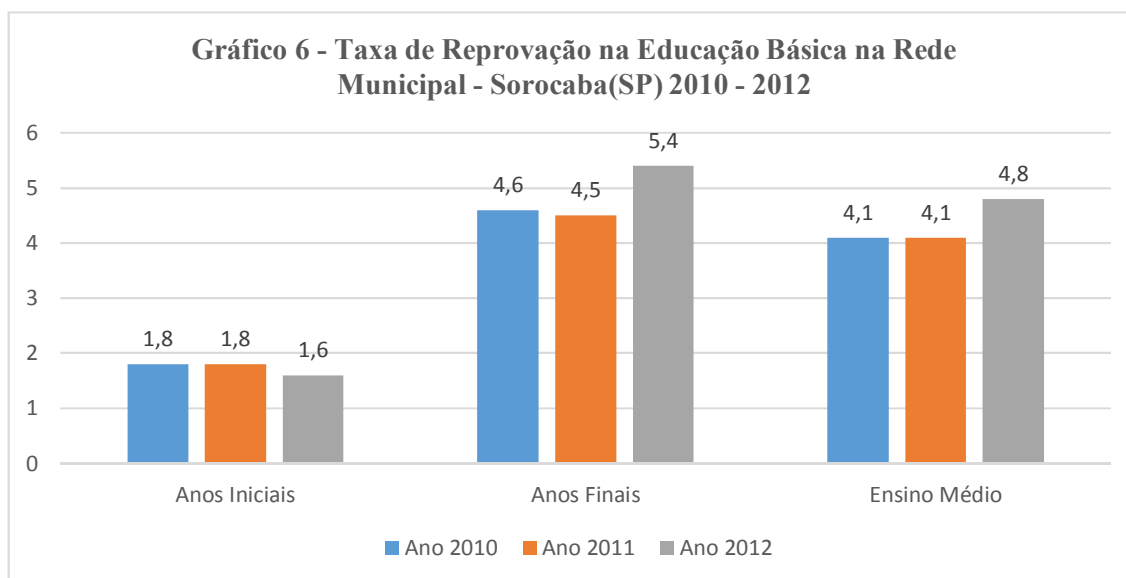
Organização da autora baseada na fonte: IBGE – Censo demográfico –2010 - resultados gerais – disponível em www.cidades.ibge.gov.br (acesso em 14.01.15)

A taxa de distorção idade-série apresenta uma redução no recorte temporal analisado. Tem início com um índice de 4% em 2006 e 2007, com um aumento de 1% em 2009 e a partir do ano de 2010 apresenta um decréscimo, mantendo uma estabilidade de 2%, nos próximos três anos. Considera-se que o município, neste indicador, apresenta uma taxa de distorção considerada baixa.

Gráfico 5 – Taxa de distorção idade-série no ensino fundamental de Sorocaba - (SP) 2006 – 2012.

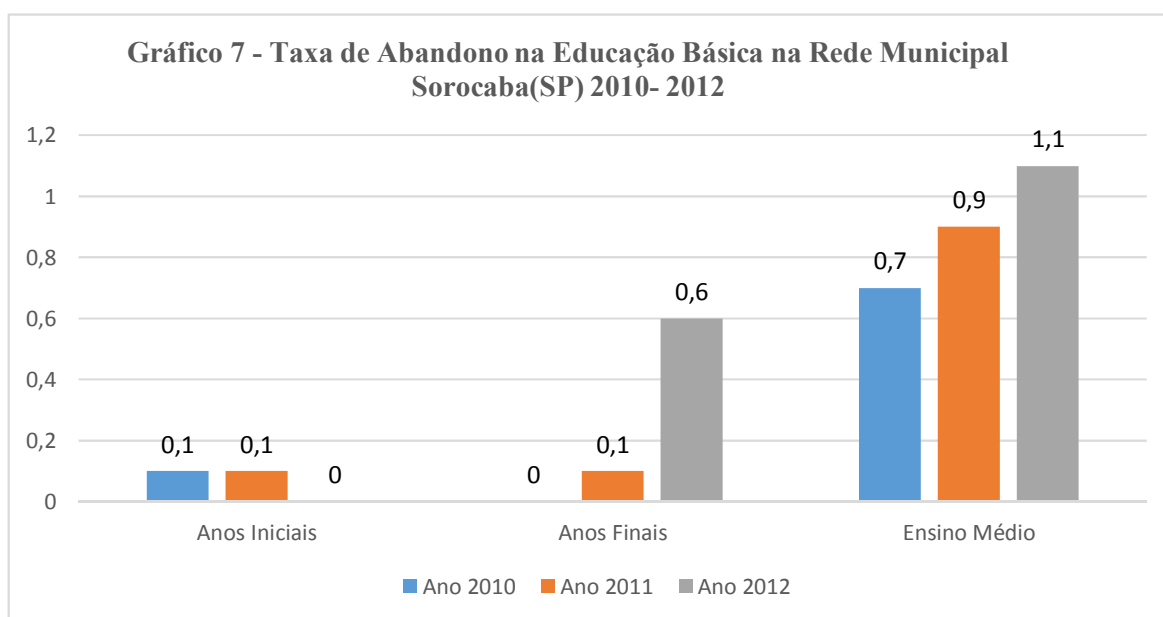
Fonte: www.qedu.org.br/cidade/Sorocaba com acesso em 15.01.2015

Nos próximos três gráficos, apresentam-se as taxas de rendimentos dos alunos matriculados na Educação Básica da rede municipal: No Gráfico 6, as taxas de reprovação; no Gráfico 7 as de abandono e, no Gráfico 8, as taxas de aprovação.



Organização da autora baseada: Fonte: www.qedu.org.br/cidade/Sorocaba com acesso em 15.01.2015

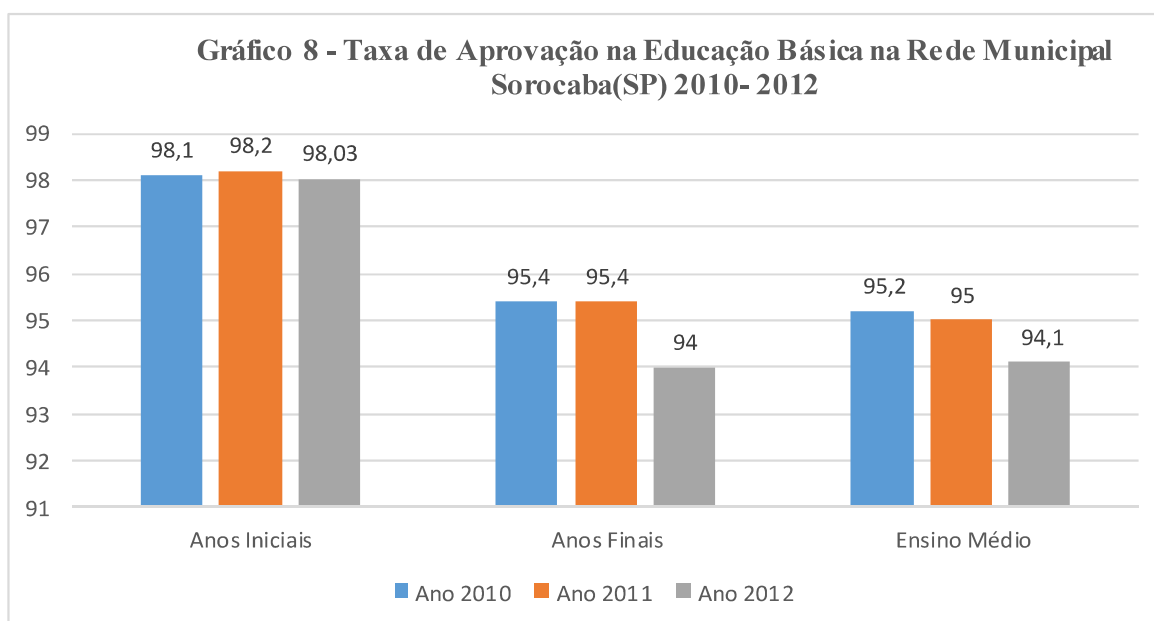
Com relação a este indicador, pode-se observar que as maiores taxas de reprovação têm concentração nos últimos anos do ensino fundamental e médio.



Organização da autora baseada: Fonte: www.qedu.org.br/cidade/Sorocaba com acesso em 15.01.2015

Ao analisar os índices que indicam as taxas de abandono, na educação básica, na rede municipal, conclui-se que estes dados também se confirmam como sendo os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio as séries que possuem os números mais altos.

Em investigação realizada por Carolina Santana e publicada no Jornal Cruzeiro do Sul em 08.05.2014, o número de alunos que abandonaram o ensino médio no município de Sorocaba aumentou em 83% em cinco anos, estes dados remetem-se aos anos de 2008 ao ano de 2012 segundo informações da Fundação Sistema Estadual de Análise (SANTANA, 2014).



Organização da autora baseada em: Fonte: www.qedu.org.br/cidade/Sorocaba com acesso em 15.01.2014.

As taxas de aprovação, nos anos iniciais, têm um alcance em média de 98% nos três anos analisados. Nos finais, a média alcançada tem o índice de 95%, já no ensino médio fica em 94,77%.

Em conclusão à análise dos indicadores desta seção, afirma-se ser a educação um direito fundamental, contudo, tanto os investimentos financeiros, quanto um projeto político são pressupostos a serem enfrentados pela administração pública municipal para a garantia deste direito.

Esta afirmativa foi constatada a partir das análises feitas, destacando-se as dificuldades encontradas ao atendimento à população da primeiríssima infância, e mesmo apresentando índices significativos nas demais modalidades escolares, ainda sem o alcance da universalização do ensino.

Estas análises perpassaram pelos níveis de instrução da população, mostrando duas grandes polaridades: a maior porcentagem de pessoas sem nível de instrução e ensino fundamental de um lado, e do outro a menor porcentagem de pessoas com o ensino superior completo.

Entretanto, quando se examina a distorção de idade – série dos alunos, averiguamos uma redução neste recorte temporal.

Também pode-se verificar que os índices de reprovação e abandono escolar têm concentração no ensino médio, todavia, em todas as modalidades de ensino a taxa de aprovação supera os 90%.

Dando continuidade à caracterização do contexto da pesquisa, na próxima seção aprofundaremos a análise por meio das matrículas do censo escolar, buscando a relação do micro com o macro contexto.

5.3 Análise das matrículas pelo censo escolar entre os anos de 2007 - 2012

A partir do ano de 2007, a coleta de dados do Censo Escolar da Educação Básica passou por uma reestruturação, tendo como implantação o sistema Educacenso, o qual apresenta como principal objeto a organização de uma ampla base de dados sobre alunos, professores e as escolas brasileiras, dando suporte a diagnósticos e estudos sobre a realidade com mais precisão e fidedignidade, além de possibilitar a fundamentação de definições, implantações e ajustes na políticas nacional com os pressupostos na garantia da equidade, da efetividade e da qualidade do ensino.

Assim, diante desta reestruturação justificada nas melhorias no processo de registro e tratamento de informações, é delimitado o levantamento dos indicadores educacionais dentro do período de 2007 a 2012.

Na próxima Tabela 31, apresenta-se os números referentes às matrículas de alunos da Educação Básica, em uma ordem de dimensão macro a dados mais focalizados, trazendo os números referentes às matrículas no país, seguidos do estado de São Paulo, do município de Sorocaba e mais precisamente a rede municipal de ensino, a qual se faz prioritária vista ser lócus da pesquisa.

Tabela 31 - Número de Matrículas de alunos da Educação Básica.

Ano	Brasil		São Paulo		Sorocaba		Rede Municipal Sorocaba	
2007	53.239.385	100%	10.651.119	20,00%	157.548	0,23%	45.326	0,08%
2008	54.284.144	100%	10.853.273	19,99%	152.705	0,28%	45.396	0,08%
2009	54.434.636	100%	10.812.005	19,86%	157.859	0,28%	48.181	0,09%
2010	54.131.255	100%	10.729.290	19,82%	157.428	0,29%	46.610	0,09%
2011	54.436.318	100%	10.797.800	19,83%	155.926	0,29%	46.579	0,08%
2012	54.757.106	100%	10.852.826	19,81%	160.741	0,29%	46.609	0,08%

Organização da autora baseada nos microdados do Censo Escolar da Educação Básica entre 2007 a 2012.

Analisa-se que os dados do Censo Escolar, tanto a nível de país quanto a nível de estado e município, confirmam a tendência de estabilidade das matrículas na Educação Básica.

Para melhor compreensão da rede municipal de ensino, apresentamos na próxima Tabela 32 os dados referentes ao número de matrículas dos alunos na Educação Básica distribuídas nas modalidades de ensino.

Tabela 32 - Número de Matrículas na Educação Básica da Rede Municipal de Sorocaba por modalidade de ensino 2007 - 2012.

Ano	Ensino Regular						EJA	Educação Especial	Total
	Educação Infantil		Ensino Fundamental		Médio	Educação Profissional			
	Creche	Pré Escola	Anos Iniciais	Anos Finais					
2007	3.718	14.945	21.397	2.284	1.207	58	1.280	437	45.326
2008	5.087	12.612	22.594	2.372	1.144	28	1.083	476	45.396
2009	5.668	11.084	26.286	2.331	1.099	40	1.100	573	48.181
2010	6.580	10.101	25.037	2.363	1.070	23	948	488	46.610
2011	6.539	12.133	23.390	2.375	1.003	39	767	333	46.579
2012	7.395	12.286	22.499	2.322	1.024	0	701	382	46.609

Organização da autora baseada no Censo Escolar da Educação Básica entre 2007 a 2012.

A partir da análise dos indicadores destes seis anos do Censo Escolar do município de Sorocaba, confirma-se que a **Creche** é a etapa da educação básica que registra grande expansão nos números de matrículas.

Um dos fortes indícios desta expansão está no reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica assegurada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como descreve em seu artigo:

Art. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem com finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Outra possibilidade para esse significativo crescimento está relacionada a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, criado pela emenda constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela lei nº 11.494/2007, o qual incorporou as creches municipais ao ampliar a abrangência do financiamento para outras etapas de ensino.

Bem como, outro fator possível para explicação da expansão das matrículas nesta modalidade de ensino, encontra-se as ações supletivas do MEC e do Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE) como parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2006, como o Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil, o ProInfância, que visa a assistência financeira aos municípios para construção, reforma e, aquisição de equipamentos e mobiliários para as escolas de educação infantil das redes públicas.

Porém, quando cotejamos os indicadores apontados na tabela 28, que mostram a população residente por grupo de idades e a população deste grupo que frequentavam as creches, contata-se que este atendimento é garantido a apenas 30,92 %.

O Plano Nacional de Educação (PNE)¹⁵, define como meta para a educação Infantil, no recorte etário analisado, a ampliação da oferta de vagas nas creches de forma a atender no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE. Esta meta já havia sido estabelecida no Plano Nacional de Educação de 2001 – 2010, o qual não se fez cumprir, sendo postergada para este novo plano nacional em vigor.

Diante deste parâmetro instituído legalmente, pode-se analisar que o Município de Sorocaba tem como desafio perante estes indicadores sociais o planejamento para a expansão e cumprimento do direito desta população.

Com relação aos indicadores da **Pré – Escola**, observamos, nos quatro primeiros anos analisados, uma acentuada diminuição das matrículas nesta modalidade de ensino.

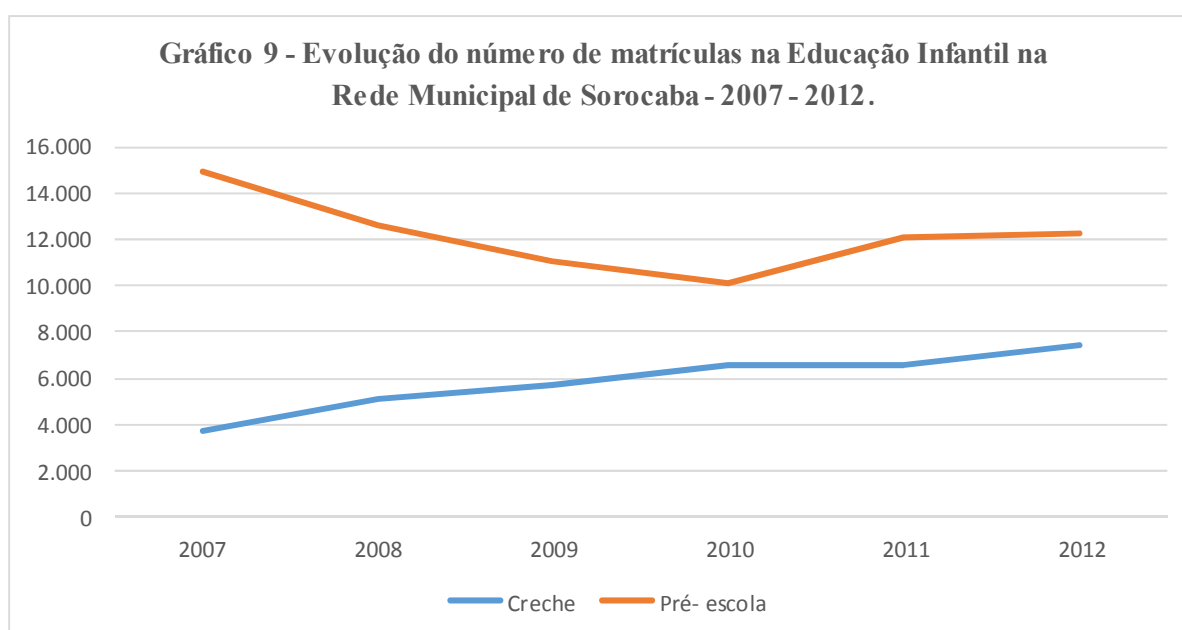
Para essa análise, ressaltamos a implantação da ampliação do ensino fundamental para nove anos. Sorocaba começa a adequação de sua rede de ensino municipal no ano de 2007, cabendo assim a transferência dos alunos com seis anos de idade da pré - escola para o primeiro ano do ensino fundamental, justificando a diminuição do número de matrículas.

¹⁵ O **Plano Nacional de Educação (PNE)** é uma lei ordinária com vigência de dez anos a partir de 26/06/2014, prevista no artigo 214 da Constituição Federal. Ele estabelece diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da Educação. Municípios e unidades da federação devem ter seus planos de Educação aprovados em consonância com o PNE.

Fonte: Observatório do PNE.

Porém, nos últimos dois anos, pode-se verificar que os números de matrículas apresentam um crescimento, esta análise pode ser melhor observada no Gráfico 9 que nos apresenta a evolução do número de matrículas na educação infantil na rede municipal entre os anos de 2007 ao ano de 2012.

Entretanto, mesmo com esta evolução representada, quando recuperamos os indicadores da Tabela 28, que mostram a relação entre a população que reside no município e que frequentava a escola neste grupo de idade, constata-se um alcance deste atendimento em 86,01%, o que significa uma demanda ao município no que concerne ao atendimento da meta estabelecida pelo PNE para esta faixa etária, que busca a universalização até o a de 2016.

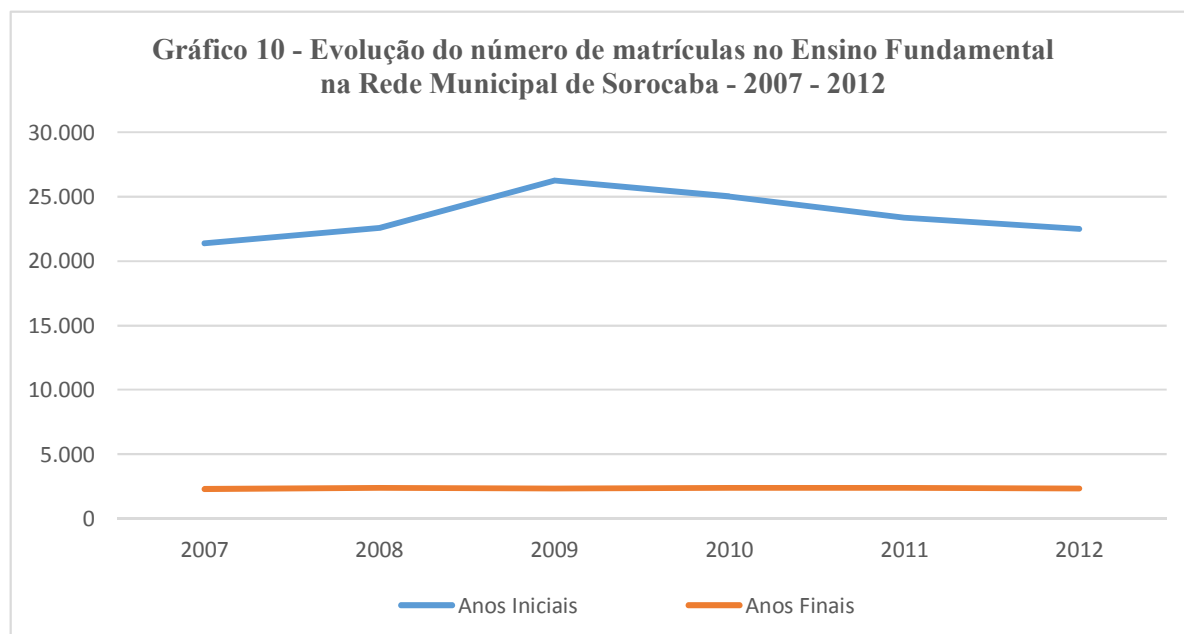


Já nos **anos iniciais**, averigua-se um crescimento no número de matrículas entre os anos de 2007 a 2009, o que se compreende estar correlacionado a acomodação do sistema educacional em razão a ampliação do ensino fundamental para nove anos.

Consequentemente, a partir do ano de 2010, se consolida um decréscimo nestes números de matrículas. Um aspecto que incide sobre estes dados diz respeito à coorte de entrada no ensino fundamental.

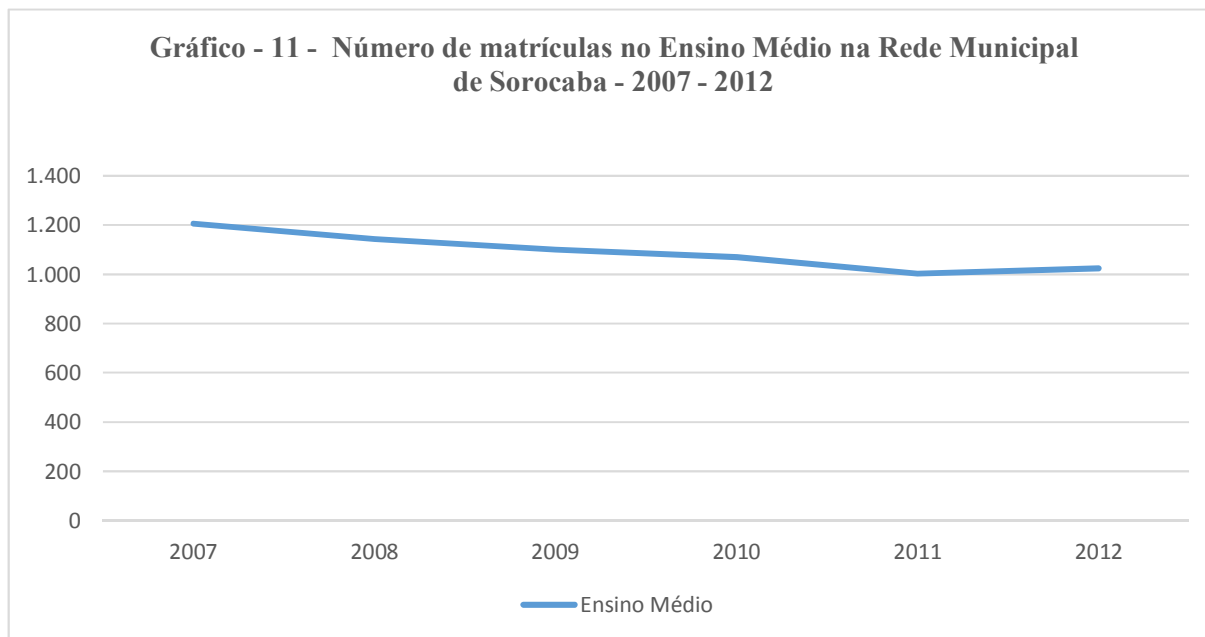
Nos **anos finais** da educação básica no município, observamos que não apresentam alterações mantendo estabilidade.

Estas análises também podem ser melhor observada no Gráfico 10 que nos apresenta a evolução do número de matrículas no ensino fundamental na rede municipal entre os anos de 2007 ao ano de 2012.



A tendência de estabilidade no quantitativo de matrículas do **Ensino Médio** persiste em todos os anos analisados, apresentando um pequeno declive.

Aqui, é retomado a diretriz preconizada na LDB, a qual coloca a responsabilidade do ensino médio a esfera estadual, motivo pelo qual o número de matrículas é bastante reduzido na rede municipal comparado a população residente com esta faixa etária, e conforme observa-se no Gráfico 11 este número de matrículas apresenta um declive a cada ano que passa.



5.3.1 Educação Especial

A política da **Educação Especial** no Município de Sorocaba está pautada na perspectiva Inclusiva, na qual os alunos que são determinados em seu público alvo são matriculados na rede regular de ensino, podendo participar do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais no contra turno.

A partir da atual política, a Educação Especial é uma modalidade de ensino, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades (BRASIL, 1996, 2008); compreendidos como alunos com deficiência aqueles que possuem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que na interação com o meio social sua participação plena e efetiva pode ser restringida. Os alunos classificados com transtornos globais de desenvolvimento são aqueles que têm síndromes do espectro do autismo e psicose infantil, e os alunos com altas habilidades são aqueles que apresentam um elevado nível de criatividade, grande envolvimento e realização nas tarefas de aprendizagem principalmente nas áreas de seu interesse (BRASIL, 2008).

Segundo os dados publicados do IBGE em 2010, foram contabilizados 46.356 pessoas com algum tipo de deficiência: deficiência visual¹⁶, deficiência auditiva¹⁷, deficiência

¹⁶ **Deficiência Visual:** foi pesquisado se a pessoa tinha dificuldade permanente de enxergar (avaliada com o uso de óculos ou lentes de contato, no caso da pessoa utilizá-los), de acordo com a seguinte classificação: 1-não

motora¹⁸, deficiência mental ou intelectual¹⁹; o que representa 7,9% da população do município que apresenta grandes dificuldades e não conseguem de modo algum.

Estas informações, sobre as pessoas com deficiência, foram captadas no censo, por meio do questionário da amostra, com o objetivo de registro das características do domicílio bem como de seus moradores.

A deficiência visual é o maior percentual com relação aos tipos de deficiência; as pessoas que não conseguem enxergar de modo algum e as pessoas que têm grande dificuldade de visão somam um total de 17.288 o que representam 2,95% da população total do município.

As pessoas com deficiência auditiva que não conseguem ouvir de modo algum e as pessoas com grande dificuldade de audição somam 6.628, o que representa 1,13% da população total.

Com deficiência motora, somam-se 13.544 pessoas representando 2,3% do total da população. E, as pessoas com deficiência mental ou intelectual representam 1,52% do total geral da população municipal.

Assim, verifica-se que por ordem crescente em relação ao número da população residente por tipo de deficiência permanente, a deficiência visual traz o maior percentual quando agrupada as classificações, seguido, respectivamente, pelas deficiências: motora, mental/intelectual e auditiva, conforme apresentado na Tabela 33.

consegue enxergar de modo algum, para pessoas que declararam ser permanentemente incapaz de enxergar; 2- grande dificuldade, para as pessoas que declararam ter grandes dificuldades permanente de enxergar, ainda usando óculos ou lentes de contato; 3- alguma dificuldade, para pessoas que declararam ter dificuldade permanente de enxergar ainda que usando óculos ou lentes de contato.

¹⁷ **Deficiência Auditiva:** foi pesquisado se a pessoa tinha dificuldade permanente de ouvir avaliada com o uso do aparelho auditivo, no caso da pessoa utilizá-lo, de acordo com a seguinte classificação: 1- não consegue de modo algum, para as pessoas que declararam ser permanentemente incapaz de ouvir, 2- grande dificuldade, para as pessoas que declararam ter grandes dificuldades permanentemente de ouvir, ainda que usando aparelho auditivo, 3- alguma dificuldade, para as pessoas que declararam ter algumas dificuldades, ainda que usando o aparelho auditivo.

¹⁸ **Deficiência Motora:** foi pesquisado se a pessoa tinha dificuldade permanente de caminhar ou de subir escadas (avaliada com o uso de prótese, bengala ou aparelho auxiliar) de acordo com a seguinte classificação: 1- não consegue de modo algum, para as pessoas que declararam ser permanentemente incapaz, por deficiência motora, de caminhar e/ou subir escadas sem ajuda de outra pessoa, 2- grande dificuldade, para as pessoas que declararam ter grandes dificuldades para caminhar ou subir escadas sem a ajuda de outra pessoa, ainda que usando prótese, bengala ou aparelho auxiliar. 3- alguma dificuldade, para pessoas que declararam ser permanentemente dificuldades para caminhar ou subir escadas sem a ajuda de outra pessoa, ainda que usando prótese, bengala ou aparelho auxiliar

¹⁹ **Deficiência mental ou intelectual:** foi pesquisado se a pessoa tinha alguma deficiência mental ou intelectual permanente que limitasse as suas atividades habituais, como trabalhar, ir à escola, brincar, etc. A deficiência mental é o retardo no desenvolvimento intelectual e é caracterizada pela dificuldade que a pessoa tem em se comunicar com outros, de cuidar de si, de fazer atividades domésticas, de aprender, trabalhar, brincar, etc. Em geral, a deficiência mental ocorre na infância ou até 18 anos de idade. Não se considerou como deficiência mental as perturbações ou doenças mentais como autismo, neurose, esquizofrenia e psicose.

Tabela 33 – População residente por tipo de deficiência permanente – Sorocaba (SP) - 2010

Tipo de deficiência permanente	Sorocaba (SP)	
	População	%
Deficiência visual – não consegue de modo algum	2.516	0,43
Deficiência visual – grande dificuldade	14.772	2,52
Deficiência auditiva – não consegue de modo algum	1.824	0,31
Deficiência auditiva – grande dificuldade	4.804	0,82
Deficiência motora – não consegue de modo algum	3.030	0,51
Deficiência motora – grande dificuldade	10.514	1,79
Mental/intelectual	8.896	1,52
Total deficientes	46.356	7,9
Total da população	586.625	

Organização da autora baseada na fonte: IBGE – Censo demográfico –2010 - resultados gerais – disponível em www.cidades.ibge.gov.br (acesso em 13.01.15)

Outro dado aferido pelo IBGE refere-se à população residente por tipo de deficiência permanente que apresentam alguma dificuldade com relação as deficiências visual, auditiva e motora, com base na Tabela 34.

Com estes dados, pode-se constatar que reside no município um percentual bastante significativo de pessoas que apresentam alguma dificuldade nas deficiências acima relacionadas, sendo as pessoas com deficiência visuais as que apresentam o maior índice, seguidas pelas pessoas com deficiências motora e auditiva.

Tabela 34 – População residente por tipo de deficiência permanente – Sorocaba (SP) – 2010

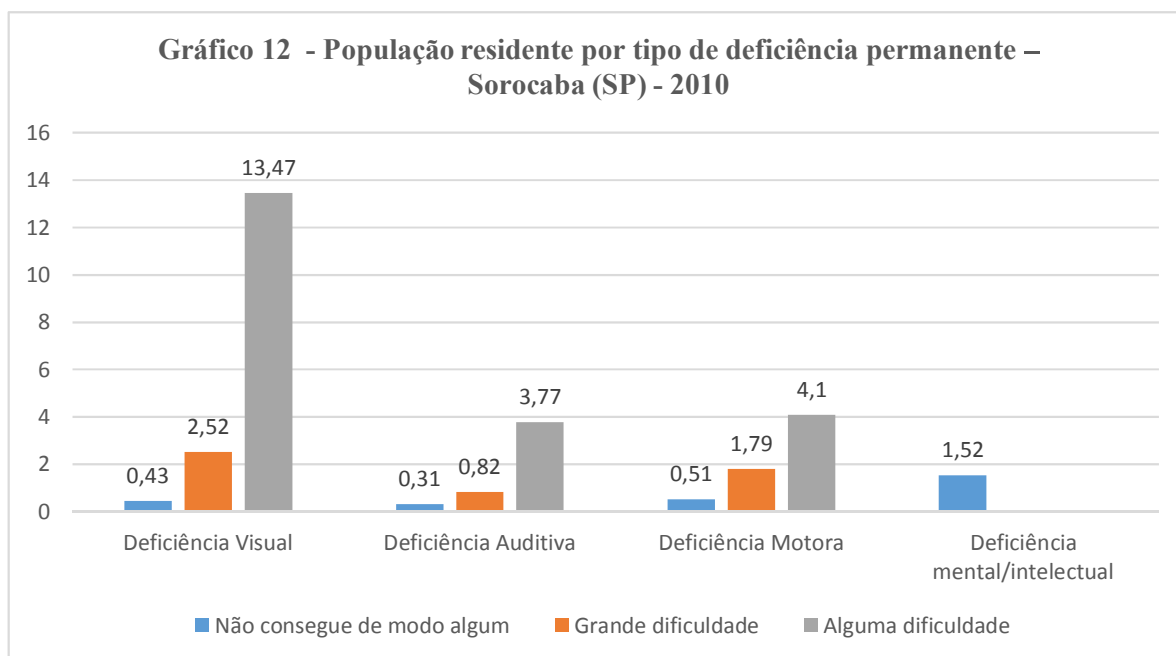
Tipo de deficiência permanente	Sorocaba (SP)	
	População	%
Deficiência visual – alguma dificuldade	79.043	13,47
Deficiência auditiva – alguma dificuldade	22.100	3,77
Deficiência motora – alguma dificuldade	24.077	4,10
Total	125.22	21,34
Total da população	586.625	

Organização da autora baseada na fonte: IBGE – Censo demográfico –2010 - resultados gerais – disponível em www.cidades.ibge.gov.br (acesso em 13.01.15).

Porém, se olharmos os dados com relação ao número da população residente por tipo de deficiência permanente, sem fazer o agrupamento das classificações, verifica-se que a perspectiva se modifica trazendo a deficiência intelectual em primeiro lugar, seguidos no campo classificado , (não consegue de modo algum,) a deficiência motora, seguida pela visual e depois a auditiva.

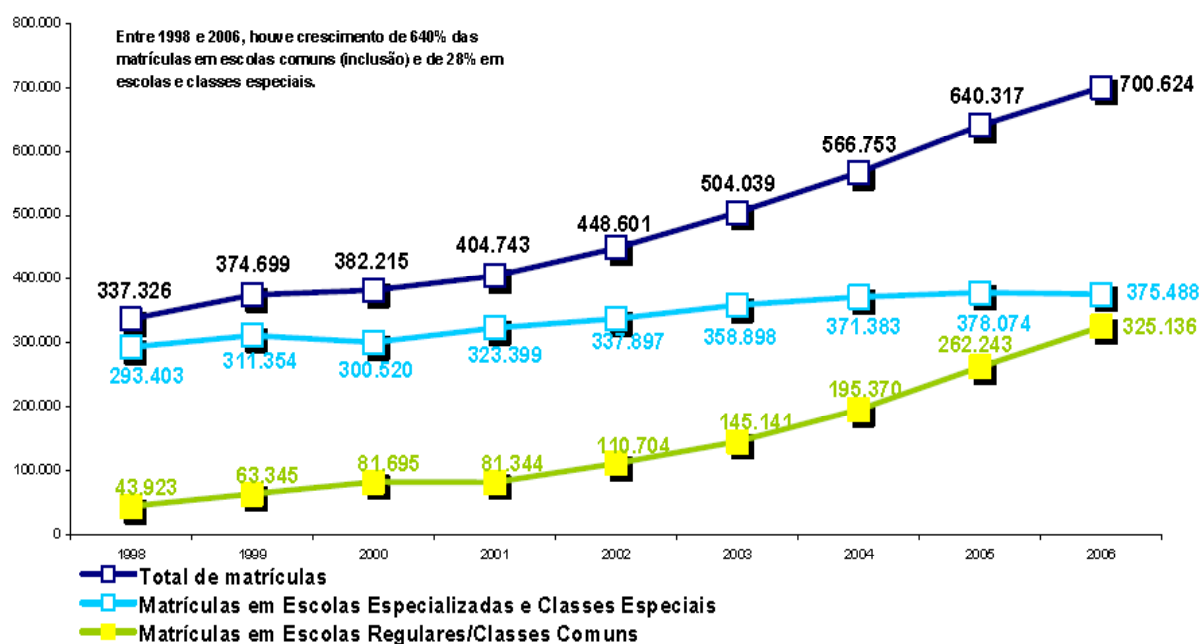
No campo classificado como grande dificuldade, temos um número maior de pessoas deficientes visuais, seguidas pelas deficiências motora e auditiva.

A única convergência constatadas nas formas de análise refere-se a deficiência auditiva, que sempre apresenta o menor índice.



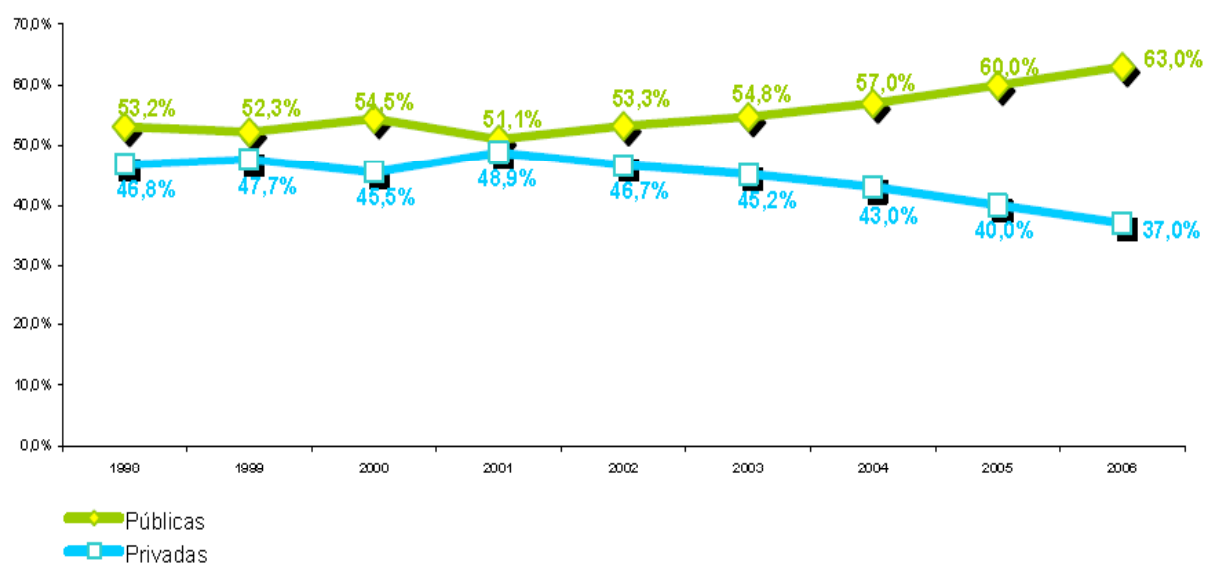
Em pesquisa realizada para obtenção dos dados relativos aos números registrados de matrículas da Educação Especial no país, defronta-se com o gráfico 13, apresentado na Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, promulgada em 2008, registrado pelo Censo Escolar uma evolução do ano de 1998 para o ano de 2006, representando um crescimento de 107%. Com relação ao ingresso nas salas regulares, pode-se verificar um crescimento de 640%. Consideram-se importante a inclusão destes dados neste momento, pela ampliação do tempo de análise, o que permite a verificação de suas permanências.

Gráfico 13 – Evolução das matrículas em escolas regulares e escolas especializadas no Brasil – 1998 a 2006



Fonte: Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: SEESP/MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. > Acesso em julho de 2015

Em relação à distribuição dessas matrículas nas esferas pública e privada, a mesma fonte, expressa em 1998, 53,2% de alunos na rede pública e 46,8% nas escolas privadas, em especial nas instituições especializadas filantrópicas. Segundo a análise desenvolvidas pelos responsáveis pelo documento, devido as ações e políticas de educação inclusiva instituídas neste recorte temporal, é avaliado um crescimento de 146% destas matrículas em escolas públicas, conforme demonstrado no Gráfico 14:

Gráfico 14 – Distribuição das matrículas nas esferas públicas e privada - Brasil - 1998 a 2006

Fonte: **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP/MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. > Acesso em julho de 2015

A mesma lógica adotada para a apresentação dos números das matrículas na educação básica utilizaremos para a apresentação dos números das matrículas de alunos com deficiência na Educação Básica, buscando a dimensão macro aos dados mais focalizados e o cotejamento dos dados com o gráfico anterior.

A Tabela 35 tem como objetivo mostrar do número de matrículas do público alvo desta modalidade nas esferas: nacional, estadual, municipal e da rede municipal de ensino.

Tabela 35 – Número de Matrículas de alunos com deficiência na Educação Básica.

Ano	Brasil		São Paulo		Sorocaba		Rede Municipal Sorocaba	
	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%
2007	663.004	100%	156.443	23,59%	2.180	0,32%	437	0,06%
2008	695.699	100%	174.638	25,10%	2.264	0,32%	476	0,07%
2009	543.214	100%	175.208	32,25%	2.494	0,46%	573	0,10%
2010	583.486	100%	198.775	34,06%	2.171	0,37%	488	0,08%
2011	616.982	100%	196.895	31,91%	2.025	0,32%	333	0,05%
2012	820.433	100%	173.599	21,15%	2.218	0,27%	382	0,05%

Organização da autora baseada nos microdados do Censo Escolar da Educação Básica entre 2007 a 2012.

O que nos chama a atenção nestes indicadores são os números de matrículas no ano de 2009 na esfera federal, os quais são apresentados com uma significativa diminuição, em análise feita pela equipe técnica do INEP no censo escolar deste ano, este fato é atribuído a

ajustes de informações decorrentes da melhoria conceitual e metodológica do instrumento de coleta dos dados, como o detalhamento do tipo de deficiência de cada aluno.

A partir do ano de 2010, há uma crescente no número de matrículas dos alunos com deficiência, o que é analisado pela equipe técnica do censo escolar como “ efetivação da educação inclusiva atrelando o empenho das redes de ensino em envidar esforços para organizar uma política pública universal e acessível às pessoas com deficiência.” (Censo Escolar - Resumo Técnico - 2012).

Porém, no estado de São Paulo, as matrículas ganham uma configuração diferente da que é refletida no país, mantendo uma crescente nos números de matrículas até o ano de 2010, tendo início a uma queda em 2011, acentuando-se no ano de 2012.

O município de Sorocaba segue uma ordem diferente a do estado e do país, apresentando uma crescente até o ano de 2009, decrescendo em 2010 e , voltando a crescer em 2012.

Esses indicadores do município, a partir do ano de 2010, podem estar associados ao trabalho do órgão recém inaugurado, o Centro de Referência em Educação, que junto às unidades de ensino da rede municipal, por meio da equipe multidisciplinar propõe a discussão dos conceitos onde analisam e identificam o público alvo desta modalidade de ensino para o preenchimento do censo escolar.

A fim de ampliar e aprofundar esta análise, apresenta-se na próxima Tabela 36 o número de matrículas de alunos com deficiência na educação básica da rede municipal de Sorocaba por modalidade de ensino.

Tabela 36 - Número de Matrículas de alunos com deficiência na Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Sorocaba por modalidade de ensino.

Ano	Ensino Regular					EJA	Total
	Educação Infantil		Ensino Fundamental		Médio		
	Creche	Pré Escola	Anos Iniciais	Anos Finais			
2007	24	108	237	30	18	20	437
2008	34	102	282	23	17	18	476
2009	33	93	383	29	14	21	573
2010	36	50	337	29	16	20	488
2011	40	56	203	14	10	10	333
2012	51	72	215	20	9	15	382

Organização da autora baseada nos microdados do Censo Escolar da Educação Básica entre 2007 a 2012.

Não descartando a possibilidade com relação a justificativa dada para o aumento do número de matrícula apresentado na educação básica, o reconhecimento da educação infantil

como primeira etapa da educação básica, a implementação do FUNDEB, bem como as ações supletivas do MEC e do FNDE, em específico, na modalidade da Educação Especial a creche é o nível de ensino que apresenta um quadro de significativa expansão em seus números de matrículas.

Mesmo reconhecendo que nesta faixa etária, 0 a 3 anos, é muito difícil um profissional ou uma equipe multiprofissional da área médica fechar um diagnóstico conclusivo de deficiência, documento este que serve de base para o cadastro do aluno no sistema censitário, podemos analisar que este aumento de mais de 100% do primeiro ao último ano analisado das matrículas, de fato comprova que as crianças com deficiência estão cada vez mais acessando a rede de ensino regular.

Na faixa etária da pré-escola, podemos notar uma redução até o ano de 2011, aplicamos a esta ocorrência a mesma hipótese apresentada com relação a redução nas matrículas da educação básica, no caso, à implementação da ampliação do ensino fundamental de nove anos, porém no último ano analisado também verificamos uma crescente no número das matrículas das crianças deficientes no ensino regular.

O que se revela com disparidade são os números de matrículas apresentados no anos iniciais, percebe-se um processo de crescimento nos três primeiros anos, porém inicia-se um outro processo contrário a partir de 2010 que se acentua, consideravelmente, em 2011 com a redução no número das matrículas, que permanece em 2012, mesmo este fato ocorrer em todas as esferas analisadas, federal, estadual e municipal buscamos outras hipóteses para compreensão destes dados.

Uma possível justificativa para estes indicadores estão nos ajustes com relação a duplicidade de matrículas dos alunos com deficiência, onde em alguns casos até a ano de 2010, as matrículas dos alunos com deficiência eram contabilizadas, tanto na sala de recursos quanto na sala regular.

Outro fator provável a este índice de diminuição, está relacionado ao empenho de refinamento da qualidade dos dados, trabalho desenvolvido pela divisão de educação especial junto as unidades escolares e supervisores de ensino, que visava a análise de cada matrícula cadastrada na educação especial.

Neste trabalho, de refinamento da qualidade dos dados, detectou-se matrículas efetuadas de crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem, comportamentais e emocionais cadastradas no censo como deficientes mentais/intelectuais, fato que vinha favorecer a participação destas crianças nas salas de recursos, também incidindo nos índices das avaliações externas, vistas que eram classificadas como deficientes.

Importante sinalizar que na investigação sobre estes números pudemos verificar que o trabalho de refinamento da qualidade dos dados desenvolvido neste contexto municipal para o cadastramento das crianças com deficiência ficaram atrelados aos laudos médicos, portanto só ficaram cadastradas no censo as crianças laudadas; as que não possuíam foram retiradas do cadastro, incidindo no número de matrículas nesta modalidade.

Mesmo tendo como fato o registro de crianças sem deficiência nesta modalidade de ensino, também consideramos a hipótese da existência de crianças com deficiência e que ainda não possuem o laudo médico, o que também interfere no número de matrículas desta modalidade.

Considera-se como outro possível fator a redução deste números de matrículas a evasão escolar.

No ensino médio, o decréscimo se faz presente a cada ano. Segundo o dado comparativo do primeiro com o último ano analisado, pode-se conferir que o número de matrículas é reduzido em 100%, um dado bastante preocupante que nos revela sobre a permanência destes alunos na escola.

Em conclusão a esta seção, assente-se que as condições socioeconômicas são fundamentais para o desenvolvimento da população e defende-se, novamente, um posicionamento que atribua ao município a responsabilidade de desenvolver políticas de ações públicas que favoreçam e fortaleçam uma vida digna para toda a população.

Cury (2002) ressalta a importância do direito à educação, que, mais que uma exigência contemporânea, responde a valores da cidadania social e política e, ainda, discorre que:

“ [...] num momento em que a cidadania enfrenta novos desafios, busca novos espaços de atuação e abre novas áreas por meio das grandes transformações pelas quais o mundo contemporâneo, é importante ter o conhecimento de realidade que, no passado, significaram e, no presente, ainda significam passos relevantes no sentido da garantia de um futuro melhor para todos. [...] a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional (CURY, 2002, p.246).

Corroborar-se com Cury (2002) sobre o conhecimento da realidade, como passo relevante, na definição de políticas públicas e a educação como uma dimensão fundante da cidadania e admite-se que a análise dos indicadores educacionais é importante para o conhecimento da realidade do município. E, no caso desta pesquisa, revelaram importantes conhecimentos. Cada modalidade de ensino apresentou variáveis dentro de seus contextos

específicos, porém, atenta-se para os números de matrículas encontrados na educação especial.

Constata-se que o ingresso das crianças com deficiência, apresentou um significativo aumento nas creches - a 1ª etapa do ensino fundamental – assim, garantindo-se o direito ao acesso, por meio da matrícula escolar. Entretanto, nenhum dado foi encontrado de forma específica, com relação às outras crianças também público referenciado da Educação Especial. (transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades /superdotação)

Porém, como preconizado na legislação brasileira, o direito à educação dos sujeitos não está apenas no acesso à escola, mas contudo, no direito à permanência e à aprendizagem.

Nesta perspectiva, com relação a estes indicadores quantitativos de acesso, Ferreira e Ferreira (2007, p.24) nos chamam a atenção para “[...] Um certo nível de compromisso com as pessoas com deficiência; em outros momentos parece prevalecer a questão quantitativa de atendimento mais compatível com uma política de resultados para justificar compromissos governamentais no âmbito internacional”.

Portanto, para estes autores, pela racionalidade neoliberal na busca pela eficiência na educação, pelo menor custo e maior acesso de matrículas escolares, questões importantes e específicas do campo da educação especial são secundarizadas na perspectiva de uma educação para todos, e os direitos as pessoas com deficiência ficam limitados ao acesso e a permanência nas classes regulares de ensino, afirmando-nos que uma política de educação inclusiva não pode ser assim reduzida (FERREIRA e FERREIRA, 2007).

Destarte a estas considerações, concorda-se com Freitas (2002) quando afirma que a questão do acesso está em íntima relação com a questão da qualidade, perdendo o sentido se não estiverem em um único processo, reafirmando que, não são dois momentos, mas sim um único e mesmo movimento.

Na balise das análises apresentadas nesta seção, e que perpassaram as demais seções deste capítulo, pode-se concluir que a educação pública municipal no que diz respeito a efetivação da garantia dos direito ao acesso, permanência e aprendizagem dos alunos com deficiência encontra-se com questões bastante desafiadoras, o que exige um compromisso ético e político social para a gestão de políticas públicas que atendam as demandas apresentadas, sendo este compromisso assegurado na Constituição Federal de 1988 quando responsabiliza o município para com a educação.

5.4 Análise da política da Educação Especial em Sorocaba: marcos históricos e políticos

Espera-se da história da educação a capacidade de problematizar o estabelecido, historicizando-o [...] (Favero, 2005, p.59)

Escolhe-se esta afirmação na intenção de revelar a finalidade desta seção, que tem, como alicerce, a sistematização e análise dos marcos políticos e históricos, deixando claro a busca nesta capacidade de problematizar o estabelecido, a possibilidade da historização do movimento da política de Educação Especial em Sorocaba.

Para construção desta historização, busca-se nestes marcos a identificação de elementos materializados e as múltiplas representações construídas nos diferentes contextos, no que concerne à garantia dos direitos de escolarização das pessoas com deficiência, em sentido específico, às políticas públicas educacionais, representadas pela Secretaria Municipal de Educação, no período delimitado pela pesquisa.

Para o alcance dos objetivos instituídos, Saviani (2008) nos esclarece que para as pesquisas inscritas no campo dos estudos históricos “a questão da periodização é, sem dúvida, uma das mais relevantes e também das mais complexas”. Em verdade, nos afirma que a periodização não é um dado empírico, e sim uma questão teórica, tendo o pesquisador a incumbência da organização dos dados para a compreensão e análise do objeto da pesquisa. A problemática trazida para o pesquisador se inscreve na definição do corte temporal em “dar conta das descontinuidades na continuidade dos acontecimentos” (SAVIANI, 2008, p.12).

Neste sentido, Lombardi (2008) reafirma a utilidade e necessidade da periodização nas pesquisas, a qual pressupõe e expressa a concepção do pesquisado na balize de sua prática, na organização do seu trabalho científico e didático. A definição dos critérios é o foco central da periodização, podendo estes estarem internamente ou externamente relacionados ao objeto da pesquisa, porém, propõe este autor uma periodização que, “sem deixar de lado os fatores internos à educação, recoloca os determinantes econômicos, sociais, políticos e ideológicos da educação brasileira” (LOMBARDI, 2008, p.200).

Portanto, este estudo propõe uma periodização dividida didaticamente em quatro períodos demarcados pela produção de documentos legislativos, considerados nesta pesquisa, como marcos políticos para a Educação Especial no Brasil. Estes documentos foram apresentados e analisados nos capítulos anteriores em seus contextos de influência e produção

de texto, e neste contexto de prática, buscar-se-á, com sustentação a fundamentação teórica referenciada, a correlação dos contextos em suas diferentes dimensões.

Algumas perguntas que permeiam a análise deste contexto foram ajustadas a partir das adaptações realizadas por Mainardes (2006), do trabalho de Vidovich (2002), e fomentam as investigações nos períodos que irão compor este contexto, sendo elas:

- Como estão sendo implementadas as políticas educacionais?
- Como os profissionais responsáveis interpretam os textos?
- Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política?
- Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações da política e os textos da política?
- Quais as principais dificuldades identificadas no contexto da prática?
- Como são as relações de poder dentro do contexto da prática? Há formas de opressão, mecanismos de pressão, silenciamentos? Há espaços de vivências democráticas e emancipatórias?
- O contexto da prática tem influenciado o contexto da produção do texto?

5.4.1 Movimentos históricos e políticos da Educação (Especial) no município: Período de 1988 a 1996

O movimento político de Educação Especial no Brasil, e aqui entende-se por movimento a definição segundo Garcia e López (2011, p.2) “[...] como a expressão de mudanças, novas proposições, redefinições conceituais”, que definiram a base de demarcação para este período, foram os mandamentos legais considerados como marcos fundamentais para a garantia do direito à educação das pessoas com deficiência em nosso país, iniciado pela Constituição Federativa do Brasil de 1988, até a promulgação em 1996 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Destarte a esta delimitação, o primeiro documento encontrado para composição deste contexto de prática, foi a lei nº 3.601 do ano de 1991, decretada e promulgada pela Câmara Municipal de Sorocaba, que “dispõe sobre o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências físicas e mentais” onde, em seu artigo 1º, determina a implantação de pelo menos uma classe de educação especial em cada escola municipal de primeiro e

segundo grau. Assim, em atendimento a esta lei, no ano de 1992, foi criada a primeira classe especial para “deficientes mentais educáveis na Escola Municipal de 1º e 2º graus “Dr. Getúlio Vargas”.

Entende-se que o poder executivo do município promulga esta lei em decorrência ao artigo 208, da Constituição Brasileira, que estabelece como princípio educacional e dever do Estado a garantia do atendimento educacional especializado. Portanto, mesmo com o sistema de ensino pautado em um modelo de atendimento segregado, desponta-se a importância deste constitutivo em ter, pela primeira vez no município, uma lei de garantia ao atendimento educacional especializado no processo de escolarização das pessoas com deficiência.

Entretanto, pode-se considerar que o ano de 1993 representa um marco no início da constituição histórica da Educação Especial em Sorocaba, na perspectiva da Educação Inclusiva das pessoas com deficiência nas escolas de ensino regular. Pela lei nº 4.433 de 1993 é criada pelo poder executivo, para a Secretaria de Educação e Cultura (SEC) uma Diretoria de Educação Especial, com a atribuição de “implantar e executar as diretrizes básicas da política municipal para Educação Especial, com a incumbência de desenvolver um plano educacional aos portadores de deficiência propiciando o desenvolvimento de suas potencialidades”, porém, esta divisão só se efetiva no ano de 1995.

Devido a reestruturação política administrativa, a SEC é assumida por um novo secretário que implanta o “Programa de Educação do Deficiente Mental” (PROEDEM), desta forma, é estabelecido através da lei nº 4.233 de 1993, um convênio com a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) que consistia na implantação do programa cuja autoria e assessoria era da profa. Dra. Maria Teresa Eglér Mantoan, vinculada àquela instituição junto ao Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferenças (LEPED). O projeto tinha como principal escopo a formação de professores da rede municipal para atuar no processo de integração de alunos com deficiência mental.

Para implementação do programa, foram oferecidas trinta vagas para os professores efetivos da rede de ensino e o critério estabelecido para participação era o professor ter matriculado em sua sala de aula um aluno com deficiência mental, pois nesta época, algumas escolas de educação infantil já recebiam alunos com deficiência que eram encaminhados pelas instituições especializadas, e estes frequentavam em um turno a escola regular e no outro a instituição, ou até mesmo organizavam os dias da semana em que frequentariam a escola ou a instituição, entretanto, esta não era uma realidade no ensino fundamental (PEREZ, 2001).

Pode-se destacar neste contexto, que esse movimento dos alunos com deficiência serem encaminhados pelas instituições às escolas da rede e esta forma organizativa, foi uma

forte expressão de influência das instituições especializadas no processo de escolarização dos alunos.

Como professora participante deste projeto, Andrade (1998) relata que este projeto de formação proporcionou um aprendizado profundo sobre questões teóricas e práticas, e que suas intervenções pedagógicas passaram a considerar os diferentes níveis de aprendizagem de seus alunos, com adaptações de um mesmo conteúdo para atender a diversidade, favorecendo dessa forma uma aprendizagem ativa e cooperativa.

Contudo, Perez (2001) reitera que a implantação desse processo foi bastante difícil, e destaca como fatores principais o desconhecimento dos professores sobre os objetivos propostos no projeto; a ruptura da concepção dos professores com relação a estrutura teórica que se fundamentava na construção do conhecimento e não na deficiência; bem como a exigência de uma mudança radical na forma de conceber e de ser professor.

Outro fator importante com relação às dificuldades encontradas para a implementação do projeto, ainda de acordo com Perez (2011), foi o número de desistências dos professores durante esse percurso formativo e descrevendo a autora vários motivos: a falta de envolvimento com o projeto; a resistência à aceitação dos alunos com deficiência em sala de aula; a mudança de prática pedagógica; dificuldade de compreensão e enfrentamento às próprias dificuldades; falta de apoio no contexto escolar; dificuldade em cumprir com o que era proposto no projeto e a incompatibilidade da proposta que a própria SEC preconizava com a proposta do projeto. Das trinta professoras que iniciaram a formação no projeto, somente doze conseguiram concluir (Perez, 2001).

Devido a este número reduzido de professores formados, muitos rótulos foram atribuídos a este grupo pelos outros professores da rede, sendo considerados especialistas em alunos com deficiência mental, o que gerou uma situação segregativa (Perez, 2001). Resultado este que revela contradição e conflito dos textos da política e as interpretações dos sujeitos no contexto da prática.

Neste contexto histórico, é deliberado pelo poder executivo o decreto nº 8.482 de 1993, que dispunha sobre a criação de uma classe especial para os alunos com deficiência auditiva na Escola Municipal de 1º grau “Flávio de Souza Nogueira”. Este decreto também define que alunos com deficiência física deveriam ser matriculados em classe regulares, preferencialmente na escola municipal de 1º e 2º graus “Dr. Achilles de Almeida” e que o prédio desta escola deveria ter condições físicas de atendimento a esses alunos, e a Escola Municipal de 1º e 2º grau “Leonor Pinto Thomaz” preferencialmente, seria a escola para funcionamento das salas de aulas com alunos deficientes visuais.

Desta forma, pode-se denotar que o quadro para o atendimento educacional especializado é estruturado para abrangência das quatro deficiências: mental, física, visual e auditiva. A deficiência mental e auditiva em salas especiais e a deficiência visual e física na rede regular, entretanto, apesar da abrangência no atendimento, as crianças com deficiências diferentes não podiam se misturar, pois ficou decretado que o fator determinante para definição da escola a ser frequentada seria a deficiência. Porém, a orientação advinda da secretaria, estabelecia que sempre “dentro do possível”, os alunos com algum tipo destas deficiências poderiam ser encaminhados às salas regulares.

A rede municipal de ensino, neste ano, era formada por 72 escolas de educação infantil, entre creches e pré-escolas, e 04 escolas de ensino fundamental e médio, tendo um total de 80 alunos com deficiência matriculados no ensino regular e 15 alunos em classe especial (PEREZ, 2001).

A SEC, contava com o Serviço de Orientação Psicológica e Atendimento Terapêutico – SOPAT, composto por cinco psicólogas que tinham como súmula de trabalho, o atendimento e acompanhamento de todos os alunos matriculados na rede de ensino. As unidades escolares, a partir do que se observava e percebia das dificuldades dos alunos, realizavam o encaminhamento a este órgão. A partir desta ficha de encaminhamento eram estabelecidas ações com as escolas e famílias. Estes serviços se efetivavam sob forma de orientações aos professores por meio de visitas às unidades escolares, treinamentos, participação em reuniões com os diretores das escolas, atendimento psicoterapêutico individual e grupal, atendimento psicoterapêutico às famílias, supervisão clínica e atendimento grupais na área da psicopedagogia (PEREZ, 2001).

A SEC também mantinha convênio com entidades beneficentes prestadoras de serviço em Educação Especial, que recebiam o repasse de verbas destinadas à contratação de profissionais. Eram elas: a Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE), a Associação Pro Excepcional (APROEX), Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos de Sorocaba (APADAS), Creche Maria Claro a qual atende o público alvo de crianças com deficiências múltiplas e severas.

Em 1995, se efetiva a Diretoria de Educação Especial (DEE), instituída legalmente em 93, com a atribuição de desenvolver um trabalho que favorecesse a sociedade compreender e integrar pessoas com deficiência e coordenar os trabalhos de educação para os alunos com deficiência na busca de legitimar os seus direitos, gerenciando este processo junto às unidades escolares.

O trabalho estava estruturado em duas seções, uma de acompanhamento aos alunos deficientes integrados na rede, estabelecendo para isso, parcerias com as entidades de educação especial e os outros serviços existentes para avaliação e atendimento, e a outra seção se responsabilizava em acompanhar e orientar os profissionais das escolas, no trabalho com os alunos com deficiência visando um atendimento adequado (ANDRADE, 1998).

O PROEDEM teve continuidade formando-se um segundo grupo para participação no projeto, para superação das dificuldades enfrentadas na primeira experiência, foram realizadas visitas às unidades escolares para esclarecimentos sobre a proposta para as equipes gestoras e professores, e complementar a esta ação, foi desenvolvido um seminário sobre “Integração” para estabelecimento das questões práticas e teóricas sobre o tema. E a partir deste seminário foram oferecidas as vagas para os professores. Frente à impossibilidade de o curso ser oferecido em horário de trabalho, este grupo é formado com vinte professores, sendo doze da educação infantil e oito do ensino fundamental, porém, mesmo com estas estratégias desenvolvidas pela SEC, somente dez se formaram. As desistências são justificadas por alguns professores pela dificuldade em se cumprir com o alto nível de exigências do curso e devido ao concurso público realizado, no qual oito professores não conseguiram se efetivar, sendo esta condição necessária para permanência no programa (PEREZ, 2001).

Segundo Perez (2001, p.60), “[...] a implantação do PROEDEM foi muito difícil, em contrapartida, tivemos grandes resultados no trabalho desenvolvido no ensino fundamental. As professoras inovaram a maneira de trabalhar, propuseram formas mais avançadas dentro de temas significativos e estratégias motivadoras.”

A estrutura da DEE é ampliada com a composição do SOPAT, que até então era um serviço de apoio. Uma das psicólogas da equipe participou da segunda formação do PROEDEM, o que favoreceu o envolvimento de toda a equipe na perspectiva de um trabalho integrativo. A partir desta nova organização ficou determinado que os alunos com deficiência intelectual matriculados na rede passariam a ter prioridade de atendimento (ANDRADE, 1998).

Neste ano de 1995, o número de alunos com deficiência matriculados na rede passa de 80 para 160 alunos nas salas regulares e de 15 para 25 alunos nas classes especiais, fato que representa um aumento de 100%, e em 1996, a rede passa a ter 251 alunos com deficiência no ensino regular e 35 alunos nas classes especiais (PEREZ, 2001).

Pode-se verificar que a progressão no número de matrículas dos alunos com deficiência no ensino regular ganha força nesta segunda metade da década de 90, atrela-se este fato à difusão da Declaração de Salamanca, que reafirma o compromisso para com a

Educação para Todos, que entre outros pontos, recomenda que “[...] as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso à escola regular...”, sendo estas escolas “os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos...” (UNESCO, 1994).

Para os professores que não haviam participado do PROEDM e tinham alunos com deficiência mental matriculados em suas salas, a DEE realizava avaliações pedagógicas e orientava os professores em suas práticas, também eram realizados encaminhamentos destes alunos a diversos profissionais da saúde, como: neurologistas, psicólogos, fonoaudiólogos e psiquiatras, afim de que estes alunos tivessem o atendimento necessário (ANDRADE, 1998).

Ainda neste ano de 1996, em decorrência do grande número de casos “alunos” encaminhados para avaliação e atendimento, sendo estes de natureza fonoaudiológica, psicológica e pedagógica, a equipe do SOPAT percebe a necessidade e urgência de desenvolver um trabalho preventivo com os profissionais da rede, desta forma a equipe se divide entre o trabalho clínico e o preventivo. O trabalho preventivo foi desenvolvido junto à equipe da DEE e o principal foco era a formação dos professores, que tiveram como princípio não só mais as dificuldades dos alunos com deficiência, mas, sobretudo, as dificuldades encontradas pelo professor com todos os alunos.

A DEE desenvolve uma avaliação com os professores que no ano de 1995 trabalharam com alunos com deficiência, destaca-se alguns pontos positivos apontados pelos professores: a formação de professores; o trabalho de acompanhamento e orientação desenvolvido pela DEE; abertura da escola em acolher os alunos. E como pontos negativos: número reduzido de profissionais da DEE; falta de frequência de visita da equipe da DEE na escola e falta de reuniões diretas com os professores. Este resultado impulsiona e sustenta os argumentos da chefia responsável para solicitação da ampliação da equipe.

Perez (2001) nos relata que a integração dos alunos na educação infantil acontece com mais facilidade e aponta que este favorecimento é devido ao próprio meio, à proposta pedagógica e ao trabalho de conscientização desenvolvido com esse segmento.

Neste cenário os profissionais da DEE já discutiam sobre a proposta de inclusão, visto que o desejo era de avançar no projeto de uma escola inclusiva por meio de uma inserção mais radical, completa e sistemática não estabelecendo nenhuma condição para a inclusão dos alunos com deficiência. (PEREZ, 2001).

Outro fator de incômodo e discussão dos profissionais que compunham a DEE se referia à existência de se constituírem como sistemas separados, este rompimento entre o

regular e o especial era denotado pela falta de interesse e envolvimento dos responsáveis pelo ensino regular em assumir a proposta de inclusão, e pela responsabilidade dos alunos com deficiência serem exclusivas da divisão, desta forma surge a necessidade de se estabelecer a fusão entre os sistemas (PEREZ, 2008).

Este desejo impulsiona os responsáveis pela DEE a discutir, junto aos responsáveis pela SEDU, sobre a extinção do serviço de Educação Especial nas classes especiais de ensino, na crença de que todos os alunos fossem de fato assumidos e se efetivasse a fusão entre o regular e o especial (PEREZ, 2008).

Como início deste processo de integração entre os sistemas, a equipe de supervisores de ensino desenvolveu, junto da equipe da DEE, um trabalho coletivo com a atribuição de apoio pedagógico às unidades escolares por meio de formações aos diretores das escolas de educação infantil, e, estabeleceram que, uma vez a cada bimestre, seria realizada, por estes diretores, a formação em serviço de suas equipes escolares. Para subsidiar os diretores nessa ação formativa eram encaminhados textos de fundamentação teórica para embasamento das dinâmicas e discussões a fim de sensibilizar e refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida. Perez nos relata sobre esse processo que “[...] a sensibilidade começou a ser vista como uma das prioridades para a transformação da escola” (PEREZ, 2001, p.66).

No ensino fundamental, cria-se um regimento único para as unidades escolares que garante a reserva de 5% do número de vagas a alunos com deficiência. Por meio deste documento a secretaria procurava garantir o acesso e escolarização dos alunos com deficiência na crença de que esta integração provocaria nos profissionais da escola a necessidade de mudança com relação à estrutura e concepções e deflagraria na construção de uma inclusão feita pelo coletivo (PEREZ, 2001, p.66).

Compõe este contexto, desde o ano de 1990 o projeto de atendimento à escolarização de jovens e adultos não alfabetizados, denominado como ALFA-VIDA, que pelo decreto 9.535 de 02/01/96, se configura como curso supletivo.

Das 59 salas de aula em funcionamento, segundo Perez (2001) tinha-se matriculado 80 alunos com deficiência. Estes alunos já tinham idade avançada para serem integrados no ensino regular devido às retenções e aos anos que frequentaram as classes especiais e as instituições especializadas. Em avaliação desenvolvida com os professores desta modalidade, relatam que acreditam na importância da presença destes alunos em suas classes, porém atribuem a falta de formação específica como maior dificuldade em desenvolver um trabalho pedagógico que atenda às necessidades dos alunos.

Assim, conclui-se o primeiro período com algumas evidências de ruptura no sistema educacional, até então vivido. Rupturas marcadas pelo início de ações que tiveram como finalidade a escolarização das pessoas do público alvo da Educação Especial, com o proposto da criação das classes especiais e a integração dos alunos com deficiência na rede regular de ensino.

A criação de um órgão dentro da secretaria para discutir questões da Educação Especial, bem como a oferta de serviços de apoio especializado nas escolas, são consideradas como importantes ações que marcam período.

Pode-se dizer que algumas ações permaneceram durante todo o período, como o projeto de formação aos professores, a assessoria técnica pedagógica, orientação aos profissionais da escola e a progressão no número de matrículas dos alunos com deficiência no ensino regular, movimento que buscou constituir políticas favorecedoras a escolarização das pessoas com deficiência.

5.4.2 Movimentos históricos e políticos da Educação (Especial) no município: Período de 1997 a 2001

Com a mudança de governo municipal e a reforma administrativa, ocorrida no ano de 1997, um conjunto de novas ações são implementadas de maneira geral em toda a gestão pública, assume uma nova secretária da Educação, porém, há continuidade do trabalho que vinha sendo desenvolvido na perspectiva de inclusão escolar.

O contexto da rede municipal de educação, neste ano, constituía-se em 84 unidades de educação infantil com atendimento das creches e pré-escolas, 05 escolas de ensino fundamental e médio e 64 classes de ALFA VIDA, atendendo um total de 350 alunos com deficiência matriculados nestas modalidades de ensino nas salas comuns e 35 alunos matriculados nas classes especiais. Em comparação com os dados dos anos anteriores, pode-se confirmar que os números de matrículas dos alunos com deficiência e o número de escolas continuam num processo progressivo.

Vale resgatar e destacar, que foi neste ano de 1997, a aprovação da lei nº 5.413 que estabeleceu normas para o ingresso das pessoas com deficiência na rede regular de ensino municipal, destinando 10% das vagas existentes para este público, esta lei, legitima a garantia do direito do acesso a estas crianças no ensino regular.

Segundo Andrade (1998), a reorganização do organograma da SEC fez com que a Diretoria de Educação Especial fosse destituída, permanecendo apenas uma seção de Educação Especial, segue a autora em suas afirmações, ter sido um ganho esta destituição, pela crença de que esta nova configuração forçaria os profissionais da secretaria a assumirem o trabalho com todos os alunos da rede, tendo coerência com o discurso, até então, proclamado de uma “Educação para todos”.

Mesmo com as mudanças decorrentes da reforma administrativa, é dada continuidade a assessoria especializada com a profa. Doutora Maria Teresa Eglér Mantoan, porém com embasamento nas experiências dos anos anteriores, ficou definido que não seria mais implementado o PROEDEM. A nova estratégia adotada para o trabalho consistia em formações mensais, tendo como público-alvo definido as equipes técnicas da SEC e os gestores das unidades escolares. Para Perez (2001), o resultado deste trabalho “[...] foi um forte alicerce, pois nos forçou sempre a uma reflexão profunda da prática e mais ainda a fazer um exercício constante de tolerância com nós mesmos e nos proporcionou um crescimento da fé em uma educação mais humanista” (PEREZ, 2001, p.70).

De acordo com Andrade (1998), o trabalho implementado pelos profissionais da SEC se desenvolve de forma coletiva entre os responsáveis pelo ensino regular e especial, pautados em encontros formativos com os educadores (professores, agentes de recreação, diretores, coordenadores); envio de textos para estudo nas escolas; visitas para orientação pedagógica e encaminhamento dos alunos; como também, a participação nos conselhos municipais de educação, saúde e meio ambiente. Todas estas ações tinham como fundamentação a proposta de inclusão dos alunos com deficiência na rede regular. Também, eram realizadas reuniões mensais com os profissionais das entidades conveniadas, para tratar sobre os alunos que frequentavam as salas regulares, e estes profissionais especializados realizavam visitas nas escolas para orientação aos professores.

Constata-se que, mesmo havendo uma disposição na busca de efetivar um trabalho na perspectiva inclusiva de Educação para Todos, no trabalho desenvolvido deste período até então descrito, as ações da SEC respaldavam-se na LBD/1996, no que se remete à educação especial, como modalidade de educação escolar, e sua oferta, preferencialmente, no ensino regular. Bem como, dos serviços de apoio especializado, quando necessário, e o atendimento organizado em classes, escolas ou serviços especializados, caso não fosse possível a integração do aluno no ensino regular em decorrência de suas condições.

Entretanto, as discussões sobre a fusão das divisões da própria secretaria se ampliam na reflexão da fusão entre os sistemas de ensino especial e o ensino regular, e desse modo, nasce a proposta de fechamento das classes especiais.

Bovo (2003), então secretária da educação, desenvolveu uma análise diagnóstica do contexto da rede e depois de muitos estudos, pesquisas e discussões, junto à equipe técnica da secretaria, chega a conclusão da contradição existente entre o que se vinha desenvolvendo enquanto políticas da SEC e os referenciais teóricos estudados com relação às classes especiais. Para a autora, estas classes eram expressões de como os deficientes eram compreendidos pelas pessoas, de certa forma sempre segregados, visto que a convivência dos alunos com deficiência com os outros alunos de suas idades só eram permitidas quando se realizavam atividades especiais.

Diante destas reflexões, é tomada a decisão de fechamento das classes especiais que faziam o atendimento aos alunos com deficiência mental. Para tanto, desenvolveram-se avaliações pedagógicas com os 25 alunos das classes especiais e no ano seguinte, todos os alunos com deficiência mental foram matriculados nas classes comuns (PEREZ, 2008).

Segundo Bovo (2003), esta decisão gerou muitas resistências e desafios dentro da própria rede de ensino e das famílias dos alunos. Nas escolas, muitos professores argumentavam não terem formação específica para trabalhar com os alunos com deficiência; consideravam injusto abandonar os demais alunos da turma para atendimento às necessidades do aluno incluído; acreditavam que não havia possibilidade de aprendizagem e que os alunos estavam na escola para socialização; também relatavam a ausência das famílias e a falta de tratamentos médicos para o desenvolvimento de um bom trabalho dentro da escola.

Já nos relatos das famílias, a maior dificuldade era o medo do preconceito dos outros pais e alunos; bem como o medo de perder a proteção que seus filhos tinham na classe especial. No entendimento de Bovo (2003), muitos pais exigiam as classes especiais por acreditarem que, com um número menor de alunos, seus filhos estariam melhor assistidos (BOVO, 2003).

Visando oferecer um suporte de atendimento a este processo estabelecido, foi criada uma equipe de educação especial com oito professores efetivos da rede, que foram escolhidos por desenvolverem um significativo trabalho em suas salas de aulas com os alunos deficientes. Esta equipe tinha como principal atribuição desenvolver formação com os professores da rede e visitas itinerantes nas unidades escolares; nas salas de aula, que tinham alunos com deficiência, para acompanhamento do processo escolar e orientações aos

professores. Também, intensificaram-se as parcerias com as entidades conveniadas de educação especial, para ampliação dos atendimentos dos alunos (PEREZ, 2008).

Contudo, no ano de 1999, foi extinta a Seção de Educação Especial, fundindo-se, então, os sistemas especial e regular. A partir dessa fusão, é instituída a Seção de Planejamento e Apoio Pedagógico, a qual a equipe de educação especial passa a fazer parte, sendo denominada como equipe de apoio pedagógico. Tinham, como proposta, o desenvolvimento do trabalho em parceria com os supervisores de ensino e com a assessoria da profa. Dra. Maria Tereza Eglér Mantoan.

Diante da necessidade em deixar claro qual era o projeto político de educação da rede, as equipes da SEC elaboram e apresentam as Diretrizes Pedagógicas da Secretaria da Educação E Cultura para Gestão Democrática na Escola (PEREZ, 2008).

Este documento baseava-se nos princípios e fins da educação nacional, estabelecidos pela Lei 9394/96. Era apresentada, como ideário da SEC, a oferta de uma “Educação de Qualidade para Todos” e para este alcance a necessidade da democratização do ensino. Desta forma, a precisão era de “garantir não só que todas as crianças fossem à escola, mas que nela permanecessem e aprendessem com vontade e alegria” (SOROCABA, 1999).

As Diretrizes fundamentavam-se em três princípios norteadores: Educação Inclusiva, Educação Humanista e a Gestão Democrática.

O documento trazia a concepção de Educação Inclusiva como:

[...] aquela que suscita uma reflexão total de quem somos, da nossa essência e do nosso propósito de vivermos plenamente com nossos semelhantes. Cada vez mais os profissionais em nossa rede municipal de ensino e comunidade como um todo, percebem pela vivência o quanto precisamos respeitar o SER, cada qual com suas características, valorizando e transformando seres mais tolerantes e plenos. A Educação Inclusiva não se refere apenas aos alunos portadores de deficiência. É um conceito mais amplo que inclui o respeito às diferenças físicas, culturais, raciais, religiosas, políticas, sociais, vendo o indivíduo como um ser pleno com talentos a serem desenvolvidos (SOROCABA, 1999, p.1).

Como concepção de Educação Humanista o documento descrevia a visão de ser humano como um ser integral, pleno, que se transforma a partir do que é seu, sua vocação. “[...] um ser criativo, inventivo, descobridor, participativo, que possui corpo, alma, consciência e essência” (SOROCABA, 1999, p.1).

O último princípio, o da Gestão Democrática, era previsto para sua consolidação que as unidades escolares elaborassem suas propostas pedagógicas, com estratégias inovadoras e

diferentes formas de avaliação. O entendimento sobre esta forma de gestão se configurava como:

[...] aquela que todos juntos têm mais oportunidades de encontrar caminhos para atender às expectativas da sociedade a respeito da escola. Ampliando o número de pessoas que participam da vida escolar, é possível estabelecer relações mais flexíveis, humanas e menos autoritárias, menos distantes entre educadores e alunos (SOROCABA, 1999, p.2).

De acordo com Perez (2001), a orientação advinda da SEC, para a rede de ensino, era que este documento diretivo deveria servir de base para a construção dos Projetos Político Pedagógicos das unidades escolares e, neste processo construtivo, as equipes gestoras deveriam também, considerar em seus projetos a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Referenciais Curriculares Nacionais.

No ano de 1999, é implementado o Núcleo de Capacitação do Ensino Fundamental (NUCEF), um espaço que serviu para a realização das reuniões das equipes técnicas da secretaria e para as formações dos professores e gestores da rede municipal. A equipe de apoio pedagógico, devido à demanda de trabalho, foi ampliada com novos professores de diferentes disciplinas.

Nos anos de 1999, 2000 e 2001, todo o trabalho, orientado pela assessoria técnica, desenvolvido pelas equipes de supervisores e apoio pedagógico, foi de acompanhamento e participação da construção dos Projetos Políticos Pedagógicos, com visitas às unidades escolares. Também, são implementadas, pela SEC e desenvolvida por estas equipes, as reuniões de “Avaliação Ensino Aprendizagem”, que funcionavam nas escolas com a dispensa dos alunos em meio período de aula do dia letivo visando a garantia da participação de todos os profissionais, com a finalidade de se escutar sobre, observar e orientar os e intervir nos, processos escolares. Em diferentes momentos avaliativos, sobre o significado destas reuniões, foram apontados pelos profissionais das escolas como sendo estratégia importante para troca de experiências e aprofundamento dos conhecimentos teóricos e práticos. Para os profissionais da equipe da secretaria, estas reuniões serviam de diagnóstico e planejamento do trabalho e, principalmente, porque se consolidavam em uma ação de composição junto às equipes escolares (PEREZ, 2008).

Durante estes três anos a SEC ofertou às escolas diferentes projetos e programas. Com enfoque no meio ambiente, o “Roda d’água”; projeto com o corpo de bombeiros, sobre prevenção e combate a incêndios, chamado de “Projeto Brasinha”; Projeto de “Música”;

Projeto “Deus na Escola” de fundo ecumênico discutia os fundamentos da vida; Projeto de “Inteligência Emocional” e o Projeto “Semeador de Belezuras” sobre questões ambientais e humanas.

Neste processo vivido, diante das necessidades apresentadas pela rede e das obrigações da administração pública em oferecer o serviço de atendimento educacional especializado, foi formado um grupo de trabalho que elaborou uma proposta da construção do “Centro de Referência”, com a finalidade de atender aos alunos com as necessidades educacionais especializadas. Este trabalho é reconhecido em sua importância pela administração da época, porém sua construção só tem início no ano de 2008 (PEREZ, 2008).

Muitos movimentos consolidaram a construção histórica e social deste período. Pode-se destacar como um dos marcos, o fechamento das classes especiais. Destarte a esta decisão, concebia-se que, com o fechamento das classes especiais, os alunos seriam incluídos na escola e o sistema educacional se adaptaria a esta nova realidade com práticas pedagógicas que atenderiam a diversidade de aprendizagem dos alunos. Para tanto, pode-se verificar que as ações políticas desenvolvidas e propostas pela secretaria empreenderam para as discussões, orientações e ações formativas junto aos profissionais das escolas, o que possibilitou estudos e discussões sobre o contexto da prática. Entretanto, mesmo sendo esta ação uma condição fundamental para este novo projeto de escola, sem alcance de um amplo projeto político, não se torna suficiente.

Sobretudo, concorda-se com a afirmativa de Bauman (2001) quando discute que aceitar as diferenças não se constitui em uma tarefa simples, realçando a necessidade de constante estudo e exercício. Para o autor:

[...] a capacidade de conviver com a diferença, sem falar na capacidade de gostar dessa vida e beneficiar-se dela, não é fácil de adquirir e não se faz sozinha. Essa capacidade é uma arte que, como toda arte requer estudo e exercício. A incapacidade de enfrentar a pluralidade de seres humanos e a ambivalência de todas as decisões classificatórias, ao contrário, se autoperpetuam e reforçam quanto mais eficazes a tendência à homogeneidade e esforço para eliminar a diferença, tanto mais difícil sentir-se à vontade em presença de estranhos, tanto mais ameaçadora a diferença e tanto mais intensa a ansiedade que ela gera (BAUMAN, 2001, p.123).

Portanto, mesmo o direito à educação, preconizado e garantido nas leis, segundo Bueno, “[...] é preciso por um lado, lutar para tornar a legislação cada vez mais próxima das necessidades das pessoas deficientes, não se pode ser ingênuo a ponto de acreditar que sua simples promulgação resolveria a questão” (BUENO, 1997, p.47).

Contudo este movimento, de inclusão e exclusão, segundo Rodrigues “[...] não são práticas distintas. Fazem parte de uma construção social complexa, que não se restringe a um único ponto. São inerentes ao sistema de classes, que, nitidamente, exclui, porém, para reincluir conforme sua lógica” (RODRIGUES, 2006, p.16).

Portanto, para Rodrigues (2006), o simples fechamento das classes especiais não se configura de maneira simples, sem a devida compreensão da raiz da questão, o que poderá resultar na justificativa de um outro modelo de exclusão.

Outro fato que demarcou significativamente este período, foi a definição da SEC com relação às Diretrizes Pedagógicas da Secretaria da Educação e Cultura para Gestão Democrática na Escola, compreende-se que foi um documento construído pelas lideranças da SEC, em conformidade com as diretrizes e movimentos legais da época e interposto às escolas. Porém, pode-se conceber que as ações decorrentes da equipe da secretaria, junto às equipes escolares, sistematizadas por meio das reuniões de avaliação ensino aprendizagem, empreenderam um processo de discussões coletivas e socialização dos contextos das práticas pedagógicas realizadas, provocando desta forma, reflexões sobre as contradições, os avanços, os conflitos e as tensões entre as interpretações da política e seus textos, possibilitando tanto para os profissionais das escolas, quanto para os profissionais da secretaria, uma maior clareza sobre os avanços e desafios encontrados nos cotidianos escolares.

Desta maneira, finaliza-se este período, delimitado, segundo o critério atribuído nesta pesquisa, pelos documentos de base legal considerados como marcos fundamentais no país, no que diz respeito à garantia dos direitos à educação das pessoas referenciadas no público alvo da Educação Especial. Portanto, neste iniciado no ano posterior a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, até o ano de 2001, com a Resolução nº 02/2001 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e o Plano Nacional de Educação.

5.4.3 Marcos históricos e políticos da Educação (Especial): Período de 2002 a 2008

A delimitação temporal tem como base, neste período, a continuação do período anterior até a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no ano de 2008.

No ano de 2002, dando continuidade ao trabalho desenvolvido pelas equipes da secretaria e assessoria técnica, as ações foram pautadas na construção dos Projetos Políticos

Pedagógicos das novas unidades escolares e no acompanhamento e avaliação das demais escolas. Segundo Perez (2008), a profa. Doutora Maria Tereza Eglér Mantoan apontava a necessidade de avaliação destes documentos e propõe a construção de um instrumento que favorecesse este trabalho. Este instrumento avaliativo foi construído com a participação dos supervisores de ensino, coordenadores pedagógicos das escolas, professores da equipe de apoio pedagógico e professores formadores. Pretendia um estudo das unidades escolares, a fim de reconhecimento e estabelecimento do foco de trabalho e seus desdobramentos curriculares. Para tanto, diferentes estratégias foram utilizadas pelas equipes na busca de garantir a participação de todas as pessoas envolvidas nos processos escolares, como: questionários com as famílias, reuniões comunitárias, assembleia com alunos, participação dos professores e funcionários das escolas nas reuniões de avaliação ensino aprendizagem e nos horários de trabalho pedagógico coletivo.

Sobre esse processo, Perez (2008) nos relata que:

[...] antes das escolas construírem seus Projetos Políticos Pedagógicos, cada unidade recebia as propostas curriculares padronizadas. O aprendizado de uma nova maneira de conceber a escola, a partir dos princípios assumidos pela administração, suscitava novas posturas e novos fazeres que fomos aprendendo na medida em que construíamos e estudávamos (PEREZ, 2008, p.67).

Neste exercício, de definição do eixo condutor e seus desdobramentos para desenvolvimento dos complexos curriculares, as escolas fizeram o levantamento dos pontos fortes e fracos de suas realidades, estabeleceram objetivos e metas, identificaram as prioridades e planejaram ações para serem desenvolvidas no corrente ano. A construção desta proposta curricular, segundo Perez (2008) teve como objetivo a adequação das reais necessidades das escolas ligadas à sua função social, numa perspectiva de reconhecimento da identidade sociocultural dos alunos como ponto de partida, desta forma, a proposta se consolidava na construção de um currículo que favorecesse o desenvolvimento integral de cada aluno, reforçando assim, a concepção de educação inclusiva da rede.

Segundo o relatório apresentado pela equipe da secretaria, no final deste ano, sobre a avaliação feita pelas escolas do trabalho realizado, é destacado como ponto positivo a aproximação das escolas com suas comunidades e o reconhecimento das necessidades e potencialidades por toda comunidade escolar. Também, o documento apresenta como destaque, a solicitação de continuidade do trabalho no acompanhamento e monitoramento dos PPPs das equipes da secretaria junto às escolas, bem como a solicitação de garantia do tempo

em horário de serviço para realização dos trabalhos. Outro ponto relatado, aponta a necessidade de um trabalho pedagógico diretamente com o professor, o que concebe uma nova política de formação na rede de ensino.

O relatório também retrata sobre o atendimento feito pelo SAPT dos encaminhamentos feitos pelas escolas dos alunos com necessidades de atendimentos psicológicos, fonoaudiológicos e psiquiátricos; a resistência das famílias em participar dos atendimentos e, principalmente, sobre as devolutivas do que se procedeu com as crianças para a escola. Constata-se que, devido à grande demanda, muitos destes alunos, são encaminhados aos tratamentos sem uma prévia orientação familiar, tendo como critério exclusivo as queixas advindas das escolas.

Diante destes pontos considerados, o relatório apresenta propostas de trabalhos para o próximo ano. Com relação à política de formação para atendimento às necessidades pontuais de cada escola, a secretaria toma a decisão de ampliar a equipe com a participação dos orientadores pedagógicos, buscando como resultado a expansão do trabalho na aproximação com e entre as unidades escolares.

Com relação aos serviços prestados pela seção de apoio psicológico e terapêutico, antes dos encaminhamentos serem feitos pelas escolas, estes deveriam ser amplamente discutidos junto aos supervisores de ensino e coordenadores pedagógicos, visando a diminuição da demanda e o envolvimento na busca de proposições para este aluno, dentro da escola. Também, propunha-se, o estabelecimento de um sistema adequado de acompanhamento dos alunos, depois de encaminhados para devolutiva às unidades escolares.

Sobre os processos avaliativos, o relatório propunha que as avaliações dos alunos fossem formativas, contínua e investigativa, a fim de permitir uma reflexão de toda equipe escolar, sendo garantido, assim, pela secretaria, as reuniões de avaliação ensino aprendizagem e a definição do conselho de classes.

Este documento é finalizado com a proposta de reorganização e implementação de discussão dos tempos escolares e organização das escolas, denominados “ciclos de formação”, com a finalidade de respeitar o desenvolvimento pleno dos alunos, rompendo com a lógica linear de organização existente, oportunizando a permanência e aprendizagem dos alunos, sem interrupções e repetências.

Pode-se verificar que esta proposta é fundamenta na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, que discorre sobre a flexibilização dos mecanismos de organização da escola, bem como, é considerada uma indicação feita pelo Conselho Municipal de Educação, aprovada no

ano de 2001, que viabilizava a implantação dos sistemas em ciclos. Faz-se a citação do artigo 23, em parágrafo único, da referida lei, o qual esclarece que:

A educação básica poderá se organizar em séries anuais, períodos semestrais, ciclos de alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência, ou em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomenda (BRASIL, 1996).

Entretanto, vale registrar que esta proposta nunca foi implementada pela rede municipal.

Contudo, no final do ano de 2002, termina a assessoria da profa. Doutora Maria Tereza Eglér Mantoan junto à rede municipal de Sorocaba, depois de dez anos de trabalho, segundo Perez (2001) pode-se afirmar que seu trabalho representou um divisor de tempos na educação no município, pois foram dez anos marcados por muitos estudos, desafios e buscas na construção de uma escola que verdadeiramente fosse um espaço de direitos em sua função, onde as pessoas pudessem ser o que são: diferentes.

Nos anos de 2003 e 2004 o trabalho teve continuidade nos mesmos moldes de acompanhamento e intervenções por meio dos Projetos Políticos Pedagógicos, e também foi utilizado o mesmo instrumento avaliativo do ano anterior, visando a possibilidade do estabelecimento de uma análise comparativa, para detecção de avanços e retrocessos nos trabalhos desenvolvidos nas escolas. A partir das análises feitas, as equipes escolares desenvolveram planos de ações estabelecendo seus objetivos, prioridades, metas e ações de um ano para o outro (PEREZ, 2008)

Muitas dificuldades foram encontradas pela equipe técnica da SEC, para a análise e interpretação dos dados e situações deflagradas pelas avaliações institucionais. Segundo Perez (2008), “[...] a falta de valorização ao trabalho de análise, critério, conhecimento em interpretar dados quantitativos e qualitativos, trouxe à equipe de especialistas, e principalmente às escolas, um sentimento de desconsideração” (PEREZ, 2008, p.76).

No ano de 2005, teve início a governança de um novo prefeito eleito e mesmo tendo continuidade de partido político, aconteceram algumas mudanças significativas. A SEC que respondia pela educação e pela cultura do município é desmembrada e é estruturada em uma secretária responsável somente pela educação, denominada Secretária da Educação - SEDU.

A governabilidade trazida nesta gestão estava fundamentada na concepção dos conceitos de Cidade Saudável e Cidade Educadora²⁰. Os conceitos de Cidade Educadora foram descritos na Carta²¹ das Cidades Educadoras em 2004 definidos como:

[...] a cidade educadora tem personalidade própria, integrada no país onde se situa é, por consequência, interdependente da do território do qual faz parte. É igualmente uma cidade que se relaciona com o seu meio envolvente, outros centros urbanos do seu território e cidades de outros países. O seu objetivo permanente será o de aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes (BARCELONA, 1990).

Nesta proposta de gestão, o planejamento estratégico das políticas públicas fundamentava-se na oferta de serviços, promoção de cidadania, da justiça social e da qualidade de vida para a comunidade, buscando o alcance de um futuro promovido pela sustentabilidade e por padrões de excelência. Desta forma, era preconizado que todos os servidores públicos, deveriam ter no desenvolvimento de seus trabalhos, os valores e princípios fundamentais de ética, justiça, integridade, respeito e transparência.

Os trabalhos desenvolvidos, pela SEDU e pelas as unidades escolares, continuavam pautados nas “Diretrizes Pedagógicas da SEDU e Cultura para a Gestão Democrática da Escola” do ano de 1998, porém, devendo incluir as novas premissas governamentais. A avaliação realizada, no final do ano de 2005, teve como eixos de pesquisa os princípios descritos nas diretrizes pedagógicas: Educação de Qualidade para Todos - Educação Inclusiva, Educação Humanista e Gestão Democrática, com a finalidade de analisar os fatores de crescimento e os fatores de desafios para o seguinte ano. Esses questionamentos deveriam permear diferentes campos de relações: da escola com a SEDU; entre a equipe escolar; entre educadores e educandos; e entre a escola e sua comunidade.

²⁰ Cidade Educadora é um programa de planejamento e administração pública que parte de um conceito desenvolvido pela UNESCO desde a década de 70, por intermédio do relatório Aprender a Ser. Coordenado pelo ex-ministro francês Edgar Faure, firmou seu conceito durante o 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras realizado em novembro de 1990 na cidade de Barcelona, dando origem a uma rede hoje com mais de 300 cidades participantes no mundo, entre elas 11 cidades brasileiras: Santo André, São Carlos, Piracicaba, Porto Alegre, Caxias do Sul, Cuiabá, Belo Horizonte, Campo Novo do Parecis, São Paulo, Gravataí e Sorocaba (SANTOS, 2009, p. 40).

²¹ A presente Carta baseia-se na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), no Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966), na Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), na Convenção nascida da Cimeira Mundial para a Infância (1990) e na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001).

Segundo Perez (2008), os resultados destas avaliações demonstraram um sentimento de abandono presente na educação infantil, sendo pouco consideradas pela secretaria em suas decisões e planejamento.

Visando a implantação e implementação do Projeto “Sorocaba: Cidade Educadora” no ano de 2007, é decreta e promulgada a lei nº 8.114, a qual autoriza a Prefeitura Municipal de Sorocaba, a firmar termo de cooperação técnica com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, através do governo brasileiro.

Na busca de concretizar a proposta da “Cidade Educadora”, é estabelecida, pelo governo, uma política de formação com altos investimentos em contratações de programas e projetos. Neste contexto, o governo de Sorocaba, formaliza com a UNESCO um acordo de cooperação no programa das Cidades Educadoras, tornando desta forma, a primeira cidade do país a realizar este acordo de fortalecimento da proposta. Em pesquisa realizada por Santos (2009) segundo dados da UNESCO, é afirmado que com a efetivação deste programa, o município estabeleceu que até o ano de 2015, seriam atingidas as metas de Educação para Todos.

Compõe também, nesta lista de projetos da Cidade Educadora, o Programa Escola Cidadã, o qual impacta diretamente a organização e desenvolvimento do trabalho realizado na SEDU e nas escolas. Este programa se consolida, por meio de altos investimentos financeiros, com a contratação de instituições denominadas parceiras, sendo algumas delas: Instituto Paulo Freire (IPF)²², Fundação da Rede Pitágoras²³, Professor Fernando Dolabela, responsável pela Pedagogia Empreendedora; Fundação Ubaldino do Amaral²⁴, “Projeto Pérola²⁵”, Via Oeste²⁶ e Centro de Valorização da Vida (CVV). São os projetos e programas denominados: Amigos do Zippy, Programa Escola Saudável, Projeto Alimentação Saudável, Programa Oficina do

²² Instituto Paulo Freire é uma associação civil, sem fins lucrativos, criada em 1991 e fundada oficialmente em 1 de setembro de 1992. Hoje o IPF constitui uma rede internacional que possui pessoas e instituições distribuídas em mais de 90 países. Fonte: site oficial do Instituto Paulo Freire (www.paulofreire.org).

²³ Fundação Pitágoras é uma organização do terceiro setor, sem fins lucrativos, criada pelos acionistas em abril de 1999. Surgiu como parte de um projeto para perenizar a organização que opera em todo território nacional e no exterior. Fonte: site oficial da rede Pitágoras.

²⁴ Fundação Ubaldino do Amaral (FUA), de Sorocaba (SP), é uma instituição sem fins lucrativos, voltada para a prática da filantropia em várias frentes, e especialmente na área educacional. É proprietária do jornal Cruzeiro do Sul e do Colégio Politécnico de Sorocaba. Fonte: www.fua.org.gov (acesso 21.03.2015)

²⁵ ONG “Projeto Pérola” Fundado em janeiro de 2000, o Projeto Pérola é uma associação de caráter social que visa desenvolver a consciência protagonista nas comunidades assistidas, a fim de que os jovens atendidos utilizem os conhecimentos ao longo do curso e acreditem em seu potencial. Fonte: www.perola.org.br acesso 30.01.2015.

²⁶ Via Oeste é uma sociedade anônima fundada com o propósito específico de administrar, por um período de vinte anos, as rodovias que compõem o lote 12 do Programa Estadual de Desestatização e Parcerias, com a iniciativa Privada do governo do estado de São Paulo. Fonte: www.viaoeste.com.br (acesso em 21.03.2015).

Saber, Sabe Tudo, Programa Letra e Vida²⁷, Programa Clube na Escola, Projeto de Laboratório de Informática, Projeto Identidade Cidadã, Projeto Ler é Prazer.

A parceria com o Instituto Paulo Freire, programa de grande impacto na rede de ensino, consistia em firmar um trabalho de desenvolvimento e acompanhamento pedagógico em toda a rede de ensino, tendo como fundamentação três eixos centrais: 1. Fortalecimento da gestão democrática (baseado na atualização e elaboração dos projetos políticos pedagógicos e formação inicial e continuada aos membros dos colegiados escolares); 2. Fortalecimento do protagonismo infanto-juvenil (baseado no exercício de cidadania desde a infância) e 3. Formação para elaboração dos projetos eco político pedagógico das escolas (conectados com as diretrizes do Programa Sorocaba: Cidade Saudável, Cidade Educadora).

O IPF inicia seus trabalhos tendo, como primeira ação, a leitura dos Projetos Político-Pedagógicos para conhecimento das escolas da rede de ensino municipal. A partir da análise deste material, propõe-se para o corrente ano, uma nova forma de avaliação do trabalho desenvolvido, baseados nos indicadores coordenados pela Ação Educativa²⁸, UNICEF²⁹, UNDP³⁰, INEP e Ministério da Educação. O objetivo deste novo instrumento justificava-se na melhoria da qualidade da educação em ajudar a comunidade escolar a conhecer sua realidade e assim poder fazer intervenções para mudança. Esta nova avaliação, estava dividida em categorias de análise, chamadas de dimensões: Ambiente educativo (análise do ambiente no favorecimento da amizade e solidariedade, alegria, respeito ao outro, combate à discriminação, disciplina, respeito aos direitos das crianças e adolescentes), Prática Pedagógica (avaliação das diretrizes pedagógicas), Avaliação (processo avaliativo dos alunos), Gestão Democrática (avaliação da participação da comunidade), Formação e condições de trabalho (estabilidade, assiduidade e formação continuada), Acesso, permanência e sucesso dos alunos na escola (indicadores de defasagem no ensino,

²⁷ Programa de formação aos professores alfabetizadores.

²⁸ Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação é uma associação civil sem fins lucrativos fundada em 1994. Sua missão é promover direitos educativo, culturais e da juventude, tendo em vista a justiça social, a democracia participativa e o desenvolvimento sustentável. Fonte: www.acaoeducativa.org.br/index.php acesso em 27.01.2015.

²⁹ O Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF está presente no Brasil desde 1950, liderando e apoiando algumas das mais importantes transformações na área da infância e da adolescência no País. Fonte: www.unicef.org.br/ acesso 27.01.2015.

³⁰ O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento executa diversos projetos em diferentes áreas. Neles, o PNUD oferece aos parceiros apoio técnico, operacional e gerencial, por meio de acesso a metodologias, conhecimentos, consultoria especializada e ampla rede de cooperação técnica internacional. Com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento humano, o combate à pobreza e o crescimento do país nas áreas prioritárias, o PNUD Brasil tem a constante missão de buscar alinhar seus serviços às necessidades de um país dinâmico, multifacetado e diversificado. Os projetos são realizados em parceria com o Governo Brasileiro, instituições financeiras internacionais, setor privado e sociedade civil. Fonte: www.pnud.org.br/ acesso 27.01.2015.

desistências, abando e evasão), Ambiente físico (avaliação da suficiência do ambiente e aproveitamento do mesmo).

A análise destas avaliações institucionais, servem de base para o planejamento e propostas de trabalhos dos anos de 2007 e 2008, ficando determinado que a finalidade principal do IPF, seria de oferecer assessoria técnica especializada para a reestruturação dos Projetos Eco Político Pedagógico das escolas na perspectiva da Escola Cidadã.

Para compreender sobre a governabilidade deste período, sobre a relação da Cidade Educadora e a Escola Cidadã na cidade contemporânea, Santos (2009), em seus estudos analisa que a cidade educadora e seu o projeto de escola cidadã não são núcleos de resistência às propostas instituídas pela UNESCO, pois, na verdade, este órgão é que garante os patrocínios. Bem como, não pode ser resistência ao Banco Mundial e ao FMI, visto que apresenta uma concepção que esta permeada por programas educacionais propostos pelo consenso de Washington³¹.

Para este autor, esta política está apoiada no consumo de massas, esta ideia de cidade educadora pressuposta na cidadania da escola, está envolta para as pretensões de uma educação hegemônica e de um estado pedagogicamente hegemônico. Afirma que a proposta da escola Cidadã apresenta:

[...] um discurso neo conservadorista embora carregue um aparato teórico que profetiza a liberdade e a democracia. A escola não tem como finalidade teórica a transformação do sistema econômico vigente, que promove a globalização perversa e o medo. A escola Cidadã pode até promover o diálogo participativo nos processos de elaboração de planejamentos escolares, porém conserva a forma escolar e sua estrutura hierarquizada, a escola mesmo que cidadã ainda continua uma instituição mantida e patrocinada em um governo que historicamente tem na indústria capitalista sua principal fonte de tributos e renda. No modelo capitalista industrial e principalmente no modelo de capitalismo financeiro, a desigualdade social configura a estrutura do desenvolvimento econômico. A cidade e seus espaços, acaba fragmentada pela ação irresponsável do capital e da especulação, enfraquecendo o poder de ação política de pessoas comuns em relação ao poder das empresas (SANTOS, 2009, p.80).

Portanto, para Santos (2009), o programa Cidade Educadora e Escola Cidadã:

³¹ Este consenso trata de um conjunto de medidas formuladas em novembro de 1989 por economistas de instituições financeiras orientadas em Washington, como o FMI, o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, fundamentadas num texto do economista John Williamson, do International Institute for Economy, e que se tornou a política oficial do Fundo Monetário Internacional em 1990, passando a ser "receitado" para promover o "ajustamento macroeconômico" dos países em desenvolvimento.

[...] são propostas que ganham sentido pela perspectiva da pós-modernidade, onde as incertezas para com a modernidade e a falência do pensamento racional, modifica a relação dos cidadãos com a cidade que entre outras possibilidades, separa, segrega e amedronta. A falta de uma visão de futuro próspero assume roupagens que se materializam na cidade, de forma a condicionar e conduzir as pessoas ao discurso da inclusão como forma de exercício da cidadania, pois na pós-modernidade ocorre uma recusa para com as meganarrativas, jogando os fatos em uma onda de relativismo generalizado, pregando fim ao idealismo com visão de projetos individuais de curto prazo e empreendedorismos como matérias curriculares (SANTOS, 2009, p.81).

Todas as fundamentações defendidas pela Escola Cidadã, como forma de inclusão social, são movidas pela teoria de Paulo Freire, no entanto, busca-se nas considerações feitas por Ghiggi e Oliveira (2007) afirmativas que revelam contradições, neste contexto de prática, para estes autores na proposta freireana “[...] o conceito de inclusão, não é empregado em momento algum, para a indicação de alternativa dentro da sociedade capitalista” (GHIGGI E OLIVEIRA, 2007, p.26), sendo esta análise, completada por Santos, quando discute que o discurso imperativo de inclusão a partir do exercício da cidadania, “[...] mascara as estruturas sociais pautadas na desigualdade, [...] no entanto a proposta de educação cidadã na cidade educadora não questiona as duras penas na qual a desigualdade é gerada, seus custos humanos e ambientais (SANTOS, 2009, p.82).

Outro programa de grande impacto implementado na rede municipal de ensino, para consolidação da Escola Cidadã, foi o Programa Pedagogia Empreendedora, fundamentada no método do professor Fernando Dolabela. Esse programa parte do preceito de que o ser humano deve ser visto como sujeito empreendedor, que tem o direito de sonhar e realizar os seus sonhos com ética.

Para Dolabela (2003) ser empreendedor significa modificar a realidade para, dela, obter a autorrealização e, assim, possibilitar a coletividade e o oferecimento de valores positivos. Continua este autor, esclarecendo que o processo empreendedor está desvinculado do conceito de uma atividade específica e relaciona o empreendedorismo como uma forma de ser “[...] ligado a estilo de vida, visão de mundo, protagonismo, inovação, capacidade de produzir mudanças em si mesmo e no meio ambiente, meios e formas de buscar a auto realização, incluindo padrões de reação diante de ambiguidades e incertezas (DOLABELA, 2003, p.37).

Todos os professores da rede participaram de formações, seminários e monitoria com relação a este programa, sendo designado ao professor o papel de agente empreendedor, que

“prepara e organiza o ambiente e provoca desequilíbrio nas relações do mundo com o aluno” (DOLABELA, 2003, p.103).

Diante das configurações deste projeto, pode-se afirmar que o método apresentado e defendido como pedagogia empreendedora, como no projeto explicitado anteriormente, não faz enfrentamento ao modelo perverso de produção capitalista, uma vez que sua proposta se pauta em relações de concordância com a realidade como está convencionalizada, sem promover nenhum exercício de conflito. As fundamentações atribuem responsabilidades somente aos sujeitos diante dos sucessos e fracassos empreendidos, não considerando um contexto mais amplo e complexo carregado de conflitos e contradições, sendo assim, dentro desta lógica, a desistência de um sonho é culpa do sujeito fracassado.

Ainda compondo este “pacote” de projetos, em parceria com a Rede Pitágoras, foi implementado o Programa de Sistema de Gestão Integrado (SGI), formação em nível de pós-graduação, com a obrigatoriedade da participação de todos os diretores, orientadores pedagógicos, supervisores e equipes técnicas da SEDU. Este programa tem a duração de dois anos e é sucedido pelo programa em nível de MBA, denominado de Programa Gestão em Excelência (PGE).

Estes programas tinham como base fundamental os critérios de excelência da gestão na qualidade total utilizados na gestão empresarial, porém, justificado em sua proposta a adaptação nos modelos educacionais. Partiam do pressuposto de que um sistema educacional estruturado tem como resultados um alto desempenho em níveis de aprendizagem de todos os alunos, e, desse modo, a oferta de uma educação de qualidade para todos com foco na aprendizagem.

Para a conquista do alto desempenho dos alunos, as unidades escolares deveriam seguir um direcionamento baseado nos chamados elementos: foco, processos eficientes (melhores práticas, formação de times de metas, práticas cooperativas), integração, informação e análise (quantificação do trabalho subsidiando as tomadas de decisões e melhoramento dos níveis de aprendizagem, necessidades e expectativas) alto desempenho.

Conforme depoimento do prefeito da época, Vitor Lippi, em site oficial da prefeitura, declara que “[...] um dos resultados desta capacitação tem sido o fato de Sorocaba ter uma das melhores posições no IDEB em nível nacional, pois somente conhecimento técnico não basta, é preciso que haja vontade por parte do educador e do município para que haja qualidade de ensino”.

O que se pode verificar nas fundamentações deste programa, é que todas as decisões neste sistema estão centralizadas na figura do líder da escola, o que chama a atenção quanto à

contradição existente entre a descentralização, autonomia e participação preconizadas, permitindo o entendimento de que a gestão então defendida tem como base a distribuição de tarefas e não de poder. Todavia, pode-se também dizer, que diante desta análise, esta forma de sistema de gestão, fere o princípio da própria diretriz da rede municipal, quando se confronta a concepção defendida de gestão democrática, idealizada na configuração da socialização do poder e participação nas decisões de todos os sujeitos envolvidos nos processos educacionais.

Ainda, pode-se pensar que nesta parceria posta entre o sistema público e privado, corre-se grande risco com relação à tomada de decisões e a direção da escola pública, serem determinadas pelo setor privado, visto que o SGI e o PGE são programas formatados por especialistas advindos do setor empresarial, o que também revela um contexto de influência permeado por interesses de instituições com a justificativa da “responsabilidade social”, nas parcerias entre os dois setores.

Afim de compreendermos sobre a governabilidade exercida, recorreremos às afirmativas de Ball (2011) as quais esclarecem que muitos dos trabalhos realizados e que são direcionados para a transformação dos serviços públicos carregam em suas bases ideológicas, na forma e nas operações das estruturas e técnicas de controle, dando-se menos atenção à transformação dos valores e culturas. Os pontos centrais que ligam as propostas de reestruturação do setor público estão calcados nos discursos de excelência, efetividade e qualidade, sendo este gerencialismo um modelo centrado nos sujeitos que compreende o sistema como um operante difícil de ser gerenciado, pouco produtor para a eficiência de espírito empreendedor. Desta forma, versus a isso, segundo o autor “[...] é postulado que o sucesso competitivo pode ser alcançado pela restrição dos sistemas de controle, pela motivação das pessoas em produzir com qualidade e pelo esforço em busca da excelência”. Destarte a esta forma de operação, o setor público não é mais compreendido como tendo características especiais que o distingam de um negócio (BALL, 2011, p.24).

Neste período de implementação destes muitos projetos na rede municipal, o trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Formação do Ensino Fundamental o NUCEF³² permaneceu até o ano de 2009, participando da política de formação continuada da rede municipal, na qual a equipe de apoio pedagógico tinha como principal enfoque do trabalho as questões da inclusão dos alunos com deficiência.

³² NUCEF – espaço criado pela Secretaria de Educação para reunir a equipe de apoio técnico pedagógica e profissionais da rede de ensino, com o objetivo principal de planejamento e execução das ações de formação continuada.

Porém, diante deste contexto histórico, o que se pode analisar é que nenhum projeto ou programa, proposto e implementado pelo governo, evidenciava questões acerca da Educação Especial.

Entretanto, com o crescimento da rede municipal em número de escolas e alunos, as solicitações relacionadas às áreas sociais, pedagógicas e especializadas se intensificam forçando a necessidade de serviços e profissionais qualificados para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, desta forma pressionada, é retomada pela secretaria, a ideia da construção de um centro de referência.

A primeira aproximação da SEDU com o Instituto Paradigma³³ (IP), aconteceu no ano de 2006, quando a equipe técnica da secretaria diante dos dados de realidade apresentados, buscam modelos de sistemas educacionais e visitam o Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educação (CADE), recurso da Secretaria de Educação do município de Santo André e conhecem o programa de Educação Inclusiva desenvolvido em parceria com o IP (SOROCABA, 2007).

Acontece então, em março de 2006, a primeira reunião entre a SEDU e o IP para conhecimento da realidade da rede de ensino e as possibilidades de parceria. A partir desta reunião, o IP encaminha uma proposta para a organização do planejamento estratégico do Programa de Educação Inclusiva, o qual estabelecia o fortalecimento das estratégias de gestão do projeto de educação já implantado na rede, e o desenvolvimento de uma metodologia de planejamento e acompanhamento deste projeto, no fortalecimento do foco estratégico estabelecido nos Projetos Político Pedagógico e no plano de governo da administração, estabelecendo como valores compartilhados o compromisso de garantir aos munícipes com deficiência o acesso aos serviços públicos e de educação de qualidade com equiparação de oportunidades (SOROCABA, 2007).

Após a aprovação desta proposta pelos responsáveis pela SEDU, em novembro do corrente ano, é realizada uma reunião com a equipe técnica onde se destaca a prioridade da

³³ Instituto Paradigma é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), criada no ano de 2003, É apresentada em seu site, como uma “consultoria social, dedicada a desenvolver projetos para educação, trabalho e desenvolvimento comunitário viabilizando a inclusão social das pessoas com deficiência, prestam serviços de consultoria e assessoria especializadas para empresas, setor público e terceiro setor gerenciados com metodologia própria e compromisso com a geração de mudanças sociais sustentáveis”. É descrito como missão a “promoção por meio da educação, a inclusão de pessoas, valorizando a diversidade”. O Instituto Paradigma conta com uma “equipe técnica qualificada, composta por profissionais de diversas áreas do conhecimento, o que favorece a formação de grupos de trabalho por competências”. Com isso, “as atividades desenvolvidas nos programas e projetos nos três eixos de atuação: Inclusão Econômica, Inclusão Educacional e Desenvolvimento Social e Comunitário Inclusivo, têm contribuído, de maneira eficaz, para a ampliação dos resultados dos seus parceiros, em relação ao desafio da inclusão social das pessoas com deficiência”. Fonte: www.iparadigma.org.br/o-instituto. Acesso em 18.04.2016.

criação do Centro de Referência em Educação (CRE), como um serviço de atenção e atendimento aos alunos com deficiência das escolas municipais (SOROCABA, 2007).

A metodologia entregue pelo IP estava organizada em etapas de trabalho, sendo elas: diagnóstico situacional, alinhamento conceitual, levantamento das expectativas em relação ao programa, preparação de atividades do planejamento estratégico, avaliação e validação dos indicadores acordados no planejamento para monitoramento do processo, devolutiva do resultados finais, cronograma, diretrizes e gestão do programa (SOROCABA, 2007).

Após os tramites legais, que conferiram a assinatura do contrato que ocorreu no mês de março de 2007, tem início no mês de julho a implementação da primeira fase descrita como diagnóstico situacional.

Para o IP, no planejamento estratégico, o diagnóstico situacional consistia no levantamento de dados para a compreensão do contexto global, sendo uma “[...] ferramenta indispensável para a construção histórica do processo a ser pesquisado, gerando coerência para ações de gerenciamento, e o planejamento futuro de políticas públicas, de forma assertiva, e com definição de metas a curto, médio e longo prazo” (SOROCABA, 2007).

O diagnóstico situacional foi apresentado em forma de relatório com a caracterização do município e da administração pública municipal; organograma geral da prefeitura com os objetivos de cada secretaria; desdobramento do organograma e serviços de maneira detalhada da SEDU; perfil das lideranças, dos professores e alunos; como também todos aos dados quantitativos referentes às unidades escolares e aos processos formativos.

O IP também apresenta um “Projeto Arquitetônico” para a construção do prédio que funcionaria o Centro de Referência em Educação, com a descrição da implantação, plantas e fachada, com base nas leis de acessibilidade e edificações, mobiliários espaços e equipamentos urbanos, e de rota acessível.

Em outro relatório, o IP trazia descrito seus objetivos específicos para com a SEDU, com a assessoria técnica em: Implantar o Programa de Educação para Todos; Assessorar no diagnóstico pedagógico dos alunos com deficiência, e as ajudas técnicas relacionadas à escolha de materiais adequados; Implantar e gerenciar o Programa de formação de professores e demais profissionais da rede; Assessorar tecnicamente na formatação estratégica do trabalho; Criar e gerenciar as estratégias para socialização do conhecimento gerando material didático e informativo e Sistematizar, registrar e produzir materiais de suporte, organização de eventos para socialização das informações referentes ao programa (SOROCABA, 2007).

No projeto intitulado “Implantação do Centro de Referência em Educação” descrito, no ano de 2008, apresentava que o CRE seria administrado pela SEDU, com o objetivo de

subsidiar as equipes escolares da rede pública, tendo como princípios a equidade, a intersetorialidade e a educação de qualidade para todos, dentro do paradigma “Cidade saudável, Cidade Educadora” (SOROCABA, 2008). O projeto descrevia o cenário de atendimento da rede contemplando um universo composto por 46.000 alunos, 1.458 professores e 230 gestores.

Para desenvolver os objetivos então propostos, o IP realiza assessoria técnica ao grupo gestor, com workshops que discutiram os temas sobre acessibilidade no ambiente escolar; ajudas técnicas e mediações pedagógicas na escola inclusiva e Inclusão econômica de pessoas com deficiência.

Entretanto, em análise feita pela equipe técnica da SEDU, sobre o trabalho até então desenvolvido, denota-se a necessidade de revisão do Projeto Estratégico, sendo apresentada uma nova estrutura formada por metas globais e planejamento para 2009, organizada em cinco eixos, conforme apresentação no quadro:

Quadro 5 – Eixos e Metas globais Instituto Paradigma

Eixos	Metas globais – planejamento para 2009
1. Acessibilidade	Criar mecanismos de orientação aos parâmetros de acessibilidade arquitetônica nos espaços urbanos da cidade. Viabilizar o acesso e permanência do aluno com qualidade na escola por meio da construção e mobilização de instrumentos, ações e recursos pedagógicos.
2. Formações	Contribuir para a formação da comunidade escolar em relação ao exercício da diversidade em convergência com as políticas de formação da SEDU.
3. Gestão de conhecimento e informação	Criar mecanismos de gestão do conhecimento contribuindo para a sustentabilidade do CRE. Desenvolver estruturas de gestão de comunicação e criar mecanismos de gestão da informação para captação, armazenamento, qualificação e divulgação.
4. Gestão de parcerias	Ampliar e fortalecer a rede de parcerias considerando a sinergia de recursos que estas mantêm com o foco estratégico do CRE, considerando as ações de prevenção, inclusive na triagem, como foco especial nesta frente de trabalho.
5. Gestão de Políticas Públicas	Contribuir na construção, acompanhamento e análise de indicadores para a gestão da qualidade da educação em consonância com a SEDU. Otimizar e fortalecer os canais existentes entre a SEDU e os demais órgãos públicos para atender as demandas da comunidade.

Organização da autora. Fonte: Sorocaba - Relatório Instituto Paradigma, 2008.

Devido à delimitação proposta na pesquisa, conclui-se neste momento, este terceiro período que teve como marco inicial o término da assessoria da profa. Doutora Maria Tereza Eglér Mantoan, e o início de um novo governo, regulado por ações políticas que se consolidaram por meio da contratação de muitos programas e projetos.

À vista destas questões, nota-se que este governo traz como marca um discurso de excelência, efetividade e da oferta de uma educação de qualidade, desta forma, concluímos que esta gestão está alicerçada na concepção designada por Ball (2011) como novo gerencialismo, isto é, um modelo de gestão que tem centralidade nas pessoas e entende o sistema burocrático como sendo difícil de ser gerenciado e repressor ao espírito empreendedor. A contrapartida aposta que, nas palavras de Ball (2011), baseado em Newman e Clarke: “[...] o sucesso competitivo pode ser alcançado pela restrição dos sistemas de controle, pela motivação das pessoas em produzir com “qualidade” e pelo esforço em busca da excelência” (BALL, 2011, p.25). Diante desta abordagem as lideranças desempenham o papel de inspiradores, e são promotores em desenvolver um compromisso coletivo de fazer com que a instituição seja a melhor. Por conseguinte, como vimos na descrição do período, esta forma de gestão permite uma organização com muitos fatos e muitos dados. Em contrapartida, esta concepção, que tem como base a lógica do mercado (muitos instrumentos advindos do setor empresarial), não comunga para a garantia de políticas educacionais que garantam princípios pautados nos direitos educacionais e de justiça social.

Denota-se, portanto, uma ruptura entre as propostas das assessorias implementadas entre o primeiro e segundo período com este terceiro, no que concerne às ações relativas à Educação Especial, tendo como principal enfoque a construção do CRE, que acontece no final do período. Fato que perante às necessidades das escolas e o trabalho da equipe responsável pela secretaria, podemos atribuir sua fundamentação na oficialização das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica quando ratifica o compromisso com a Educação Especial comprovada na lei 9.394/96 e enfatiza os serviços especializados quanto ao atendimento das necessidades educacionais especializadas, prevendo diferentes serviços de apoio para a Educação Especial (BRASIL, 2001).

5.4.4- Marcos históricos e políticos da Educação (Especial): Período de 2009 a 2013

Este último período da pesquisa tem seus marcos delimitados a partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, e termina no ano de 2012, devido a posse de um novo governo, no ano seguinte, em decorrência das eleições municipais.

Em setembro de 2009 é inaugurado o Centro de Referência em Educação “Dom José Lambert³⁴” trazendo, como missão, ser um organismo vivo da SEDU que visava promover e garantir o princípio de Educação de Qualidade para Todos³⁵, com foco no processo de aprendizagem, por meio de assessoria multidisciplinar aos espaços educacionais (SOROCABA, 2008).

A equipe do CRE foi caracterizada como Equipe Multidisciplinar, formada por pedagogos e especialistas. O quadro de profissionais da equipe multidisciplinar foi composto por 21 professores, 2 terapeutas ocupacionais, 5 psicólogos, 1 fisioterapeuta, 3 assistentes sociais e 3 fonoaudiólogas. Os profissionais que atuavam no NUCEF e no SAPT compuseram a equipe, porém devido ao número de profissionais não ser suficiente, foi realizado um processo seletivo interno para professores efetivos da rede e os demais profissionais especialistas por meio de concurso público (SOROCABA, 2009).

A assessoria com IP permanece juntamente com duas gestoras responsáveis pelo CRE, e o início dos trabalhos com a equipe multidisciplinar, foi marcado por um período de formação que teve como intenção a integração dos objetivos e expectativas da SEDU e do grupo de trabalho do CRE, tendo em vista os dispositivos legais nacionais e internacionais, sobre a educação inclusiva e o diagnóstico situacional feito pelo IP. Também estes encontros formativos tiveram como objetivo a apresentação do Projeto Político Pedagógico do CRE, com ênfase no alinhamento conceitual da equipe multidisciplinar; a rotina semanal de trabalho individual e coletivo; a avaliação do trabalho e as estratégias de registro e socialização (SOROCABA, 2009).

A estrutura para o desenvolvimento dos trabalhos do CRE estava organizada por categorias, denominada pelo IP, como demandas³⁶: pedagógica, social e especializada. Eram consideradas como demanda pedagógica os alunos com dificuldades de aprendizagem, como demanda social os alunos em situação de vulnerabilidade social ou violência e, por fim, como demanda especializada: as questões de ordem específicas dos profissionais especialistas, que compõem a equipe (SOROCABA, 2009).

³⁴ Dom José Lambert foi bispo católico brasileiro, da Diocese de Itapeva, em São Paulo, entre 1975 e 1980, bispo coadjutor e administrativo apostólico da Diocese de Sorocaba entre 1980 e 1981, e o primeiro arcebispo da Arquidiocese de Sorocaba, quando se aposentou. O lema de seu episcopado foi “Sentir com a Igreja”. Faleceu em 26 de fevereiro de 2007.

³⁵ Não foi encontrada a definição deste conceito em nenhum dos documentos pesquisados, porém, em artigo publicado com o título “Centro de Referência: qualidade para todos na educação”, a secretária de educação, Profa. Maria Teresinha Del Cistia, destaca que a qualidade está atrelada “ao apoio às equipes escolares para que possam desenvolver estratégias pedagógicas que possibilitem a todos os alunos usufruírem das rotinas escolares com equiparação de oportunidade”. Fonte: www.inclusive.org.br. Acesso em 22.04.2016.

³⁶ Demanda, neste contexto, refere-se à necessidade a ser atendida pela equipe multidisciplinar do Centro de Referência em Educação.

Junto à equipe multidisciplinar são apresentados e discutidos os macros processos que compuseram o Projeto de trabalho do CRE, sendo: Processos de Itinerância; Processo de atendimento dos polos no CRE; Processo de atendimento dos alunos no CRE; Processo de Formação de Equipe. Estes macroprocessos serão apresentados de forma sucinta, por descreverem a constituição e implantação da rotina de funcionamento do CRE.

Macroprocesso 1 – Itinerância, processo desenvolvido pelos professores por meio de visitas nas unidades escolares, assim, nomeados como “professor itinerantes”, com o principal objetivo de oferecer apoio e orientações à equipe escolar, buscando o melhoramento contínuo no processo de ensino aprendizagem (SOROCABA, 2009).

Nos casos identificados como de ordem pedagógica, as orientações dos professores itinerantes deveriam estar voltadas para as atividades didáticas planejadas junto às equipes escolares, e as intervenções deveriam privilegiar as rotinas em sala de aula; observações do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos; orientações para construção de estratégias pedagógicas acessíveis, levando em conta o ambiente escolar inclusivo, promovendo a aproximação e integração das unidades escolares com o CRE e desenvolvendo formações nos horários pedagógicos das escolas (SOROCABA, 2009).

Os alunos indicados nesta demanda deveriam receber atenção especial da equipe multidisciplinar para orientações e ações nas escolas como: adaptação de material, adaptação de currículos, estratégias pedagógicas e atividades didáticas, bem como, o desenvolvimento de palestras, encontros de orientações aos professores, pais e comunidade (SOROCABA, 2009).

Nas demandas identificadas como sendo de ordem social, a responsabilidade do professor itinerante estava no encaminhamento desta demanda às assistentes sociais, que a partir das informações repassadas elaboravam um estudo de caso mais aprofundado, para material de apoio e posterior encaminhamento aos especialistas parceiros, orientações às equipes escolares e às famílias, indicando as possibilidades encontradas. As crianças classificadas como casos urgentes e com prioridade de encaminhamentos eram aquelas que estavam em risco de morte, sofrendo violação de seus direitos ou apresentavam apatia e isolamento, além dos alunos com severa deficiência (SOROCABA, 2009).

Nas situações identificadas como de ordem especializada, a responsabilidade do professor itinerante estava em apresentar o caso nas reuniões de estudos de casos, com os especialistas, para discussão e encaminhamentos (SOROCABA, 2009).

Entre as principais responsabilidades do professor itinerante, também estavam: o atendimento às escolas segundo as orientações da equipe gestora do CRE e da SEDU, em

conformidade com os processos de trabalho estabelecidos nesse documento; estabelecimento de cronogramas; planejamentos semanais; preparação de material; relatórios de visitas; termos de visita; pauta de reuniões; ficha de encaminhamento dos alunos; a identificação das demandas urgentes das escolas e a realização de reuniões com supervisores de ensino (SOROCABA, 2009).

Ainda como uma de suas responsabilidades, o professor itinerante deveria obter o maior número de informações a respeito dos alunos indicados pela escola para composição de um dossiê a ser discutido junto aos especialistas do CRE. Também, deveriam solicitar e orientar as equipes gestoras e responsabilizavam-se, além disso, por: dialogar com os orientadores pedagógicos e professores; buscar relatos de outros profissionais que atuavam com o aluno, como o professor de educação física, professor da recuperação paralela, educador comunitário, agente de saúde e outros profissionais que o aluno interagiu nos projetos desenvolvidos pela SEDU; por observar também o próprio aluno em suas atividades na escola; por acompanhar o contato da escola com a família; por fim, por apoiar e cooperar com a equipe escolar no processo de planejamento e organização das rotinas da escola, considerando-se as demandas dos alunos com necessidades educacionais especiais e as metas da SEDU, em relação ao acesso à educação para todos com foco na aprendizagem (SOROCABA, 2009).

Decorrentes das discussões dos casos no CRE, as ações se desdobravam em: orientações pontuais nas escolas; agendamentos das crianças indicadas e suas famílias para triagem no CRE pelo especialista afim, ou se necessário, atendimentos coletivos; encaminhamento para tratamento na rede de parceiros; acompanhamento do processo de desenvolvimento e aprendizagem na escola; visitas domiciliares; adaptações de mobiliários e materiais pedagógicos (SOROCABA, 2009).

Macroprocesso 2 – Atendimento dos Polos no CRE, a organização para o atendimento da equipe multidisciplinar nas escolas estava dividida em nove grupos denominados polos, os quais foram formados segundo dados do diagnóstico situacional, considerando o número de escolas por área de risco social; número de alunos indicados pelas unidades escolares por deficiência e necessidades educacionais especiais; pelo índice do IDEB das 4^a séries e pelas necessidades pedagógicas. Entretanto, no segundo semestre deste ano, o trabalho foi reorganizado e a equipe se divide em cinco grupos, tendo como critério o número de solicitações das escolas (SOROCABA, 2009).

Este macroprocesso estava dividido em atendimento dos polos para acolhimento das demandas, por meio da visita nas escolas, e as reuniões de polos, realizadas no CRE, para

troca de experiências e orientações técnicas especializadas. As reuniões de polo aconteciam sistematicamente de quinze em quinze dias, e reuniam as equipes gestoras das unidades escolares que compunham o polo e a equipe multidisciplinar responsável. Estes encontros se configuravam de acordo com a necessidade do polo, hora com encontros formativos de assuntos específicos, hora discussão de casos e ações desenvolvidas que estavam trazendo bons resultados ao desenvolvimento dos alunos (SOROCABA, 2009).

Macroprocesso 3 – Atendimento dos Alunos das UES no CRE, este macroprocesso teve o objetivo de organizar o atendimento dos alunos no CRE para a triagem dos alunos encaminhados pelas escolas para os encaminhamentos a rede de parceiros e orientações necessárias junto às escolas e familiares (SOROCABA, 2009).

Macroprocesso 4 – Formação de Equipes, o principal objetivo deste processo estava em vislumbrar a formação específica da equipe multidisciplinar. Estas ações formativas buscaram o alinhamento conceitual, procedimental e atitudinal entre as equipes; o alinhamento filosófico e ético cuidando do fortalecimento da missão instituída pelo CRE; o planejamento e construção do Projeto Político Pedagógico, buscando a valorização dos diferentes saberes dos integrantes da equipe (SOROCABA, 2009).

Diante das necessidades da rede e pelas características da equipe multidisciplinar, a SEDU determina dois movimentos, chamados de emergenciais, para serem desenvolvidos pela equipe multidisciplinar, o primeiro, tratava-se da necessidade da promoção em todas as ações nas escolas de correção da trajetória escolar, pois mais de 60% dos alunos foram classificados com a aprendizagem abaixo do adequado nos resultados das avaliações externas. Como medida a este ajuste, ampliou-se a carga horária de trabalho dos professores que atuavam com os 1º anos do ensino fundamental e a contratação de estudantes de graduação para atuação como estagiários chamados de “aluno educador”. O prazo estipulado pela secretaria para este trabalho fora de um ano e meio, e, para isso, ampliou-se a carga horária dos professores de 1ºs anos para participação de formações. Para este serviço, foram designadas duas professoras itinerantes e com o apoio da equipe multidisciplinar para constituição da “Equipe de Alfabetização”, a qual se torna responsável pelas formações de todos os alunos educadores da rede municipal e pelas formações dos professores dos 1ºs anos.

O outro movimento, direcionava o trabalho da equipe multidisciplinar para a realização de formações específicas para o SARESP, como também, a checagem no censo escolar para identificação das escolas com os índices mais fragilizados em relação a aprendizagem dos alunos, para intervenções junto aos professores, por meio dos planejamentos e sequências didáticas.

Diante destas duas últimas ações da equipe multidisciplinar, pode-se analisar que o trabalho até então iniciado e proposto no Projeto Político Pedagógico do CRE, é rompido em sua caracterização pela exigência da elevação dos índices da avaliação externa.

No ano de 2010, o trabalho do CRE tem continuidade, conforme proposto em seu Projeto Político Pedagógico, contudo, é designada uma equipe de professores itinerantes para um estudo de campo e definição das escolas que receberiam as dez salas de recursos multifuncionais (SRM), provenientes do Programa: “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, da Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação. Para tanto, esta equipe, realizou um estudo da acessibilidade dos prédios, levantamento de demanda do público alvo, planejamento e acompanhamento do processo de implantação.

A secretaria então, diante desta solicitação de trabalho, realiza um novo processo seletivo para a atuação na equipe de professores itinerantes e sala de recursos. Seis novas professoras itinerantes ingressam na equipe multidisciplinar, o que possibilita o atendimento a educação infantil, e dez professoras para atuação nas salas de recursos. O requisito exigido era que os professores tivessem formação específica em Educação Especial, ou que, estivessem frequentando o Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Atendimento Educacional Especializado, oferecido pelo MEC. Porém, o curso havia acabado de ser oferecido aos professores da rede, o que significou que tanto o atendimento nas salas, quanto a formação dos profissionais, que nela atuariam, aconteceram de forma simultânea (TORRES, 2014).

Mesmo o projeto intitulado “ Implantação das salas de recursos multifuncionais”, que descreve sobre a implantação destas salas de recursos multifuncionais na rede municipal e traz como justificativa estar este serviço preconizado na Constituição Federal, bem como a própria câmara dos vereadores ter promulgado no ano de 1991 uma lei que já dispunha sobre o atendimento educacional especializado, somente neste ano de 2010, uma média de duas décadas depois destas leis, que esta garantia é assumida pelo governo municipal (SOROCABA, 2010).

Em 2011, o desenvolvimento do trabalho do CRE com a assessoria do IP teve continuidade na mesma estrutura, porém acrescentado mais quatro grandes ações: 1) Reorganização da Matriz Curricular, 2) Implementação do Projeto da Recuperação Paralela, 3) Acompanhamento dos serviços e a Implantação das demais Salas de Recursos Multifuncionais, 4) Gestão e organização do trabalho da equipe multidisciplinar. A justificativa da determinação destes trabalhos estava em garantir o atendimento à demanda dos alunos que necessitavam de apoio e orientação para acompanhamento do ensino regular

(SOROCABA, 2011). Para compreender o significado de cada ação, far-se-á uma breve apresentação:

- 1) A reorganização da Matriz Curricular da rede municipal de ensino foi uma ação determinada pela Diretoria de Área Pedagógica da SEDU e articulada pelo Instituto Paradigma por meio da contratação de uma equipe de profissionais coordenada pela professora Dra Guiomar Namó de Mello, a qual desenvolve um trabalho de produção de escrita da Matriz Curricular, baseada no contexto do município. A partir deste material produzido por esta equipe de especialistas foram realizadas reuniões periódicas, durante o ano inteiro, com os profissionais do CRE, supervisores, gestores das escolas e professores para apresentação e discussão da proposta curricular (SOROCABA, 2012).
- 2) O Projeto da Recuperação Paralela foi assumido e desenvolvido por uma parte da equipe multidisciplinar e esta ação teve como finalidade principal a oferta de formações aos professores. O escopo deste projeto estava em atender os alunos de 3º e 4º anos com dificuldade de aprendizagem, alunos retidos, bem como aos alunos que apresentaram resultados abaixo do nível básico nas avaliações do SARESP (SOROCABA, 2012).
- 3) O acompanhamento das dez salas de recursos multifuncionais e a implantação de mais 14 salas perpassou por todas as questões administrativas inerentes ao processo, bem como questões formativas (SOROCABA, 2012).
- 4) A gestão e organização dos trabalhos no CRE fazia referência a avaliação e reorganização do trabalho da equipe multidisciplinar (SOROCABA, 2012).

Com relação a estas ações determinadas para este ano, que trazem em essência questões advindas da área pedagógica, pode-se provocar a pensar o lugar que os especialistas da equipe multidisciplinar ocupariam nestes processos de trabalho.

Todavia, com relação a esta organização e funcionamento da equipe multidisciplinar, verifica-se que todo o trabalho desenvolvido por meio dos macroprocessos tinham origem na visita do professor itinerante nas escolas até chegar ao repasse para os especialistas da equipe multidisciplinar que desenvolviam suas ações com orientação às escolas e famílias, bem como encaminhamentos para diagnósticos médicos e atendimentos clínicos.

Diante deste exposto, destaca-se alguns aspectos que se considera importante para análise. O primeiro se remete a organização do trabalho estar sustentada em uma concepção que atribui as características das dificuldades e deficiência no sujeito, neste contexto o aluno que não aprende é encaminhado aos especialistas. Decorrente a esta concepção, a questão se

instala na preocupação da relação, que pode ocorrer, da sobreposição do especialista ao trabalho do professor.

Segundo Bueno (2004) a concepção de deficiência permeada ao longo do processo histórico é definida “em virtude de características intrínsecas, diferentes da maioria da população e, portanto, necessitam de processos especiais de educação” (BUENO, 2004, p. 37). O que fica pressuposto, para esta análise, é que o trabalho desenvolvido até então no CRE com relação a concepção de deficiência e de modelo de atendimento tem suas fundamentações nesta compreensão.

Contudo, ainda neste sentido, das concepções que relacionam as dificuldades e insucessos de aprendizagem dos alunos com deficiência em causas biológicas, para Padilha e Sá (2013) a deficiência passa a ser sinônimo de incapacidade, e assim, “[...] o estigma de incapaz construído, pelo imaginário social, fortalece práticas sociais que segregam e diminuem as oportunidades de desenvolvimento desses sujeitos” (PADILHA; SÁ, 2013, p. 144).

Para Kuhnem (2016) sobre a definição da deficiência e, portanto, o modelo proposto de atendimento a estes sujeitos, tem relação com a compreensão polarizada de exclusão e inclusão. Segundo a autora “ [...] este tipo de análise no modo de compreender o normal e o patológico tem repercussão no modelo de atendimento aos sujeitos com deficiência que tem como proposições: processo de integração e inclusão ao sistema educacional e ou social” (KUHNEM, 2016, p.22).

Diante destas considerações, pode-se dizer que este modelo fica contraposto a uma concepção de deficiência relacionada ao direito à diferença e apreendida no conceito evolutivo proposto em Brasil (2009), que concebe a deficiência como um processo resultante da interação das pessoas com deficiência e o meio social.

Com relação as questões da sobreposição da área médica sobre o trabalho do professor, recorreremos as considerações feitas por Kuhnem (2016) quando analisa a necessidade de os alunos da educação especial terem um “[...] diagnóstico e, portanto, um prognóstico para justificar um plano de trabalho a ser desenvolvido pela escola regular, justificando assim, suas ações com as mesmas” (KUHNEM, 2016, p.25). Observa a autora, que nesta condição, o olhar dirigido aos alunos fica assentado nos elementos presentes neste diagnóstico, passando o aluno a ser visto apenas pelo olhar clínico do diagnóstico, sendo desconsideradas suas características relativas à idade, gênero, etnia, classe, religião, entre outras, perdendo sua condição de sujeito singular e histórico (KUHNEM, 2016).

Em contrapartida, também pode-se considerar, que este modelo de serviços oferecidos aos alunos público alvo da educação especial, está pressuposto em modelo de atendimento especializado, defendido na política nacional, que tem como base o diagnóstico médico.

Outro aspecto, relacionado a organização e funcionamento da equipe multidisciplinar diz respeito a contradição proposta no trabalho que se denominava multidisciplinar, porém, conforme a descrição das ações, conclui-se ser um trabalho que se organiza de forma desarticulada e com ações segregadas, e que de alguma forma, pressupõe a sobreposição acima discutida.

Sobre esta conclusão, encontra-se em um dos relatórios do CRE, uma avaliação feita pela própria equipe multidisciplinar, que confirma a afirmativa quando descrevem: “[...] assim, mesmo fazendo parte de uma mesma equipe atuávamos de forma fragmentada, com ações isoladas e diferenciadas” (SOROCABA, 2012b). Pode-se constatar a importância desta avaliação feita pela equipe multidisciplinar, porque a partir dela, os trabalhos são repensados e redirecionados.

Nos documentos pesquisados sobre os trabalhos desenvolvidos no ano de 2012, constata-se que o IP desenvolve poucas ações no início do ano, sendo estas focadas em algumas reuniões com a equipe gestoras do CRE e formações com alguns grupos específicos, até o rompimento dos contratos.

Perante este contexto, as gestoras do CRE junto a equipe multidisciplinar elaboram uma nova proposta de trabalho que preserva a missão em oferecer uma educação de qualidade para todos, entretanto, destacam como foco, o desenvolvimento dos alunos e sua aprendizagem. O funcionamento é reorganizado para que os atendimentos fossem feitos de forma multidisciplinar, isto é, discussões e atendimentos com a participação dos especialistas junto com os professores aos alunos com necessidades educacionais especiais, tendo este atendimento o propósito de fortalecimento das escolas e famílias (SOROCABA, 2012).

Para atendimento a essa proposta de intervenção multidisciplinar, a lógica de divisão do trabalho da equipe deixa de ser por regiões e passa a ser por Grupos de Trabalho (GTs) consideradas as modalidades de ensino. Estes GTs foram organizados da seguinte forma: GT da Educação Infantil, GT do Ensino Fundamental e Médio, GT do AEE (SOROCABA, 2012).

O GT do AEE ficou responsável pelo trabalho administrativo e pedagógico dos profissionais das vinte e quatro salas de recursos multifuncionais, da classe hospitalar, dos interpretes de libras e os auxiliares de educação que atuavam, na função de cuidadores, com os alunos com necessidades educacionais especiais (SOROCABA, 2012).

Diferente dos documentos até então pesquisados, que traziam como público alvo para o atendimento no CRE os alunos com necessidades educacionais especiais, este documento identifica o público alvo que seria atendido nas salas de recursos, como:

[...] alunos que enfrentam limitações no processo de aprendizagem devido a condições, distúrbios, disfunções ou deficiências, tais como, autismo, hiperatividade, déficit de atenção, dislexia, deficiência física, intelectual, auditiva, visual paralisia cerebral, síndrome de Rett e Asperger; alunos com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos; alunos que evidenciem altas habilidades e que apresentem uma grande facilidade ou interesse em relação a algum tema ou grande criatividade ou talento específico (SOROCABA, 2012).

Entretanto, para a matrícula dos alunos nestas salas foram estabelecidos critérios que garantiam uma ordem classificatória, que considerava a série – ano em que o aluno estava frequentando, tendo prioridade os alunos do ensino fundamental, seguidos pelos alunos do ensino médio, alunos da educação infantil e por fim os alunos do EJA. A matrícula estava condicionada a apresentação do laudo médico ou relatório conclusivo.

Neste documento ainda, é apresentada a classe hospitalar, inaugurada neste corrente ano de 2012, em parceria com o hospital GPACI - Grupo de Pesquisa e Apoio ao Câncer Infantil, com o objetivo de desenvolver e acompanhar o trabalho pedagógico junto às crianças e jovens com dificuldades graves de saúde e que estão por tempo definitivo ou temporário impedidos de frequentar a escola comum (SOROCABA, 2012).

Outras ações foram desenvolvidas por este GT, tendo como enfoque a deficiência auditiva, o processo para a contratação dos intérpretes de libras; um curso de formação de libras para 300 professores efetivos da rede municipal e a aquisição de aparelhos FM, esta última ação foi decorrente do Projeto de capacitação em deficiência auditiva e uso do sistema de FM para profissionais da área de educação em âmbito nacional (SOROCABA, 2012).

O GT do Ensino Fundamental e Médio atuava nas 38 escolas de ensino com este segmento escolar. Para desenvolvimento das intervenções nas escolas, foram determinadas pela equipe multidisciplinar quatro reuniões durante o ano em cada unidade escolar, onde eram feitas as análises conjuntas dos encaminhamentos junto às equipes escolares. Estas reuniões receberam o nome de AME que significava Atendimento Multidisciplinar dos Encaminhamentos. A partir da análise de cada encaminhamento eram estabelecidos planos de ações coletivos, com datas, desdobramentos e ações. Estes planos de ações constituíam-se de formas particulares a cada realidade e necessidade escolar e tinham como principal objetivo o fortalecimento e a promoção da autonomia dos alunos e das escolas (SOROCABA, 2012).

Este GT também tinha como eixo de trabalho a formação de professores, que em suas salas tinham alunos com necessidades educacionais especiais e dos que atuavam nas salas de recuperação paralela.

Em análise sobre esta organização de trabalho, a equipe multidisciplinar descreve em relatório que essa forma de procedimento agilizou os encaminhamentos para os parceiros externos e as escolas também assumiam responsabilidades, iniciando-se um processo reflexivo e ativo junto às unidades escolares no sentido de conceber que somente encaminhar o aluno para a instituição não seria uma ação suficiente, sendo necessário o desenvolvimento de ações internas na escola, o que efetivou um maior compromisso com os alunos. Apesar da queixa ainda continuar centrada no aluno, destaca-se que este processo de análise e ação compartilhada contribuiu para ampliação de responsabilidades com o processo de escolarização dos alunos (SOROCABA, 2012).

No GT da Educação Infantil, devido ao número reduzido de profissionais em contrapartida o grande número de escolas da educação infantil, o trabalho se configurou em ações distintas para as unidades de creche (0 A 3 anos) e para as unidades de pré-escolas (4 e 6 anos). Esta diferenciação do trabalho buscava privilegiar a tentativa de garantir uma atenção mais focalizada para as creches, justificada pela equipe na inexistência de uma rede de apoio para diagnóstico e atendimentos para esta faixa etária, bem como a complexidade em relação à formação dos profissionais que atuavam neste segmento, cujo requisito para o cargo era o ensino médio (SOROCABA, 2012).

Para as unidades de pré-escolas, o atendimento às equipes gestoras das escolas aconteceu no CRE com horas marcadas para conhecimento da demanda e construção do plano de ações onde eram discutidas as possibilidades e realizadas as intervenções necessárias (SOROCABA, 2012).

Já no caso das unidades de creches, os atendimentos às solicitações aconteciam por meio de visita às unidades escolares na configuração das AMEs, o que, segundo os profissionais, favorecia uma maior percepção com intervenções pontuais imediatas e diretas aos profissionais (SOROCABA, 2012).

Em avaliação do trabalho desenvolvido por este GT, os profissionais da equipe multidisciplinar relatam que puderam perceber muitos avanços, porém muitas questões com relação à prática pedagógica, organização das escolas e formação continuada, necessitam de uma atenção especial para uma efetivação de escola inclusiva preconizada pela secretaria (SOROCABA, 2012). Desse modo, a organização do trabalho no CRE na perspectiva multidisciplinar é avaliada pela equipe como fundamental aos avanços obtidos, e este dado

também aparece nas avaliações realizadas pelas unidades escolares, onde consideraram a amplitude com relação às formas de percepção e ações desenvolvidas e a busca em transcender o problema sempre centralizado no aluno (SOROCABA, 2012).

Assim, encerra-se este último período, marcado pelo criação, estruturação e funcionamento do CRE. Destaca-se, portanto, que conquistas importantes foram garantidas aos alunos público alvo da educação especial, como as salas de recursos multifuncionais, a classe hospitalar, a atuação da equipe multidisciplinar junto as unidades escolares e a continuidade dos processos de formação aos profissionais da educação.

Também, como importante para o período, destaca-se o movimento da equipe multidisciplinar na busca da qualificação do trabalho desenvolvido, com a valorização do trabalho na perspectiva multidisciplinar, sem sobreposições, mas sim, composição das áreas acerca das discussões e encaminhamentos dos serviços, bem como a reflexão trazida tanto pelos profissionais do CRE, como das unidades escolares, quando apontam sobre a amplitude das percepções e ações desenvolvidas, revelando desta forma, o início de uma ruptura de concepção acerca da deficiência.

Entretanto, pode-se examinar, que entre os quatro períodos analisados, composto por vinte e cinco anos, que os aspectos priorizados nas recomendações dos organismos multilaterais, conforme exposto na pesquisa, apresentam-se de maneira bastante similar nas políticas representadas pela secretaria municipal no que diz respeito à gestão democrática, o currículo, a formação de professores e prioritariamente o direito à educação dos alunos com deficiência no ensino regular, desta forma, confirmando que o nível macro e o nível micro então inter-relacionados historicamente e socialmente condicionados.

CONSIDERAÇÕES

“ [...] a mudança, mais do que algo que ocorre ‘de uma vez por todas’, é um processo de contínua fricção, de uma mistura do desenvolvimento/incremento de grandes e pequenas mudanças que são numerosas e díspares. As contradições permanecem em cada um dos campos de atividade e existe uma fragilidade nos novos papéis, nas identidades e nas relações que estão sendo criadas”.

Stephen Ball (2004)

Para alcançar o objetivo proposto nesta pesquisa, em analisar os diferentes contextos de produção das políticas públicas de Educação Especial na rede municipal de ensino de Sorocaba, no período de 1988 a 2012, desenvolvemos o trabalho fundamentado nas contribuições da abordagem do ciclo de políticas, formulado por Stephen Ball e seus colaboradores onde estabelecemos diálogo com os textos legais e documentos formulados em âmbito internacional, nacional e municipal, bem como com autores que trabalham numa perspectiva crítica sobre o papel do Estado, políticas públicas (educacionais) e o direito à educação.

Nesta proposta de análise, compreendemos as políticas públicas educacionais como processos complexos relacionais e de negociação, não sendo os textos das políticas simplesmente transpostos na realidade com sentidos fixos e imutáveis, mas reinterpretados pelos sujeitos em seus contextos.

No primeiro capítulo, discutimos a concepção teórica acerca do papel do Estado, os conceitos sobre políticas públicas (educacionais) e o direito à educação. Compreendemos que a produção histórica dos direitos, em específico a garantia do direito à educação das pessoas com deficiência, se constitui marcada por um campo de conflitos e lutas. Outro ponto relevante, fundamentado por Ball (2011, p.13) que caracterizou esta discussão, foi o de conceber que as políticas “não podem continuar a ser pensadas ou planejadas nos limites de Estado-nação ou fronteiras nacionais”, para o autor e por meio da análise do capítulo podemos concretamente perceber a fluidez das políticas e a circulação dos inúmeros “capilares transnacionais” (BALL, 2011).

A análise desenvolvida considerou a política como texto e discurso. A política como texto fora vista como representações codificadas e decodificadas de formas complexas, produtos de uma diversidade de influências permeadas pelas especificidades do contexto em que foram produzidas. Do mesmo modo, a política como discurso compreendeu as disputas e

dominação do poder de alguns discursos em relação a outros em sua legitimidade. Desta forma, compreendemos, ainda de acordo com o mesmo autor, que os textos serão interpretados de formas diferentes em consequência à diversidade dos contextos e seus leitores, e que “os fluxos da política são também fluxos do discurso” (BALL, 2011, p. 13).

A partir das fundamentações apresentadas, o capítulo dois teve a finalidade de expor a abordagem do ciclo de políticas como metodologia da pesquisa, a fim de captar as diferentes formas pelas quais as políticas se configuram no tempo e no espaço, por meio de um jogo de disputas e interesses. A organização estabelecida que delineou a análise, dos próximos capítulos, se fez por meio dos contextos estabelecidos no ciclo de políticas considerando as características próprias de cada contexto, suas complexidades e interdependência.

Em análise desenvolvida no terceiro capítulo, apreendemos a concepção acerca do contexto de influência como aquele que representa o início da produção dos discursos políticos e analisamos os documentos, movimentos e os grupos de interesses que influenciaram a definição das políticas públicas educacionais. Fizemos a análise dos documentos produzidos em âmbito internacional e nacional, no que concerne aos discursos políticos construídos e à legitimação dos conceitos, bem como, as principais significações e representações produzidas nas políticas públicas locais. Um dos destaques dado neste contexto de influência foi a atuação das agências multilaterais, como o Banco Mundial.

Na análise do quarto capítulo, sobre a produção do texto das leis ordinárias, relacionadas às pessoas com deficiência nas políticas públicas municipais, como fundamenta o ciclo de políticas, entendemos que as produções dos textos se constituem, em articulação e como em todos os outros contextos, diante de disputas e acordos pela busca do controle de suas representações.

Desta forma, concluímos que a produção do texto analisada, em todas as leis promulgadas pelo poder legislativo do município, esteve articulada aos interesses políticos em atender pedidos de munícipes, a partir de suas necessidades, a fim de superar as barreiras de acessibilidades impostas no contexto do município. Desta feita, revelando a ausência de uma política pública que estabelecesse um projeto amplo e contínuo para a Educação Especial.

A partir da caracterização do município, pudemos analisar no capítulo cinco os indicadores sociais e educacionais, bem como as matrículas do Censo Escolar, o que nos fez compreender o panorama pesquisado para a constituição dos marcos históricos e políticos. A exploração da descrição e análise realizada, com a periodização, revelou diferentes aspectos das representações dadas pela secretaria da educação para a Educação Especial.

Destacamos, como resultado desta pesquisa, que o processo das políticas de Educação Especial no município, constituídas neste período de vinte e cinco anos, em cada período buscou se ajustar às configurações das políticas em discussão na época (nacionais e internacionais), demonstrando o quanto o contexto de influência foi determinante.

Podemos também confirmar, que este processo constitutivo, esteve marcado por desafios que perpassaram os campos das esferas pessoais (concepções, interesses, resistências), econômicas (falta de recursos, altos investimentos com assessorias externas) físicas (acessibilidade), ideológicas. Assim, confirmando que cada período possui características peculiares, de permanências e rupturas.

O que se evidencia nesta conclusão, é que este processo constitutivo de políticas para a Educação Especial no município, revelou avanços com relação as ações desenvolvidas pelos profissionais da secretaria da educação em seus projetos governamentais, apresentando movimentos fundamentais na constituição de políticas favorecedoras, entretanto, estes projetos governamentais não possuem raiz em um projeto de políticas públicas, revelando que o contexto de prática está para além do contexto de produção do texto do município.

Diante desta consideração, podemos afirmar, conforme já apontado, que o município de Sorocaba, enfrentou grandes desafios nas próprias produções do conhecimento para a efetivação das ações desenvolvidas, tendo como fundamentação as normatizações e orientações de âmbito internacional e nacional, porém, não instituiu uma política pública municipal para a garantia da permanência dos direitos conquistados, deixando em aberto a possibilidade de rupturas.

Outrossim, de acordo com (BALL, 2011), esta pesquisa nos possibilitou compreender que as políticas educacionais, em geral, quando são formuladas possuem parâmetros concebidos de uma escola ideal, com infraestrutura e condições de trabalho favoráveis para materializar o texto da política. Porém, como pudemos verificar no contexto da prática, os textos são traduzidos e concretizados a partir do que existe, a realidade.

Entretanto, diante desta discussão, e conforme as fundamentações de Ball (2011), ultrapassa-se a concepção de que as políticas públicas são produções governamentais e as práticas são os lugares de “implementação da política”, uma vez que, os contextos estão permeados por jogos de interesses, poderes, disputas, embates, conflitos, negociações, ambiguidades em torno das representações e significações dadas pelos sujeitos. Perante estas relações, considera-se que a concepção hierarquizada de poder acaba sendo diluída nesta perspectiva. Desta forma, compreendemos que as políticas públicas estão para além das prescrições, muitas vezes, trazidas em documentos e legislações.

Finalmente, consideramos que a contribuição ética, política e social desta pesquisa, compreende que o contexto da prática não se constitui como um mero contexto reprodutor de políticas, mas sim como um lugar ocupado por sujeitos, compreendidos como protagonistas destes processos políticos, portanto, também, produtores de políticas. Desta forma, por meio da potência de suas representações e recontextualizações em seus cotidianos locais, carregam a possibilidade de voltar ao macrocontexto, dando um novo significado às políticas originárias, e neste cenário, devido a interconexão e interdependência dos contextos, poder ser contexto de influência a constituição de políticas públicas tão necessárias ao município de Sorocaba.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. S. S. **Uma análise da implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no município de Jundiaí, SP.** 2014. 279 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

ANDRADE, M. R. S. **A educação inclusiva ou Educação de Qualidade para todos na Rede Municipal de Sorocaba.** 1988, 122 f. Monografia (conclusão do curso de Administração Pública da Prefeitura Municipal de Sorocaba) - Sorocaba, 1998.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública.** 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. – (Coleção Polêmicas do nosso tempo; vol.56).

BALL, S. J. **Diretrizes Políticas Globais e relações Políticas Locais em Educação.** Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, jul. /Dez, 2001.

BALL, S. J.; MAINARDES J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

BARRETTO, E. S. S. **Perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa em política educacional na atualidade.** MEC/Anped: Brasília, 3 a 5 de setembro de 2008. Disponível em: www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1531/1531.pdf. > acessado em: 22.07.2015.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BAYER, M. F. **O programa PDE escola: uma análise de sua implementação em Guarapuava-PR.** 2012. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2012.

BORBOREMA, C. D. L. **Política de ciclos na perspectiva do ciclo de políticas: interpretações e recontextualizações curriculares na rede municipal de Niterói/ RJ.** 2008. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BOVO, S. K. **As representações sociais sobre os portadores de deficiência na escola.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2003.

BRASIL. 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 01.07.2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. > Acesso em junho.2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. 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/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. > Acesso em junho de 2015.

_____. **Decreto 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03. > Acesso em 17.06.2015.

_____. 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 Demográfico**. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Censo da Educação Básica: 2012**- resumo técnico. Brasília, 2013.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; **Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência**. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012. Disponível em: www.pessoacomdeficiencia.gov.br/.../cartilha-censo-2010-pessoas-com> acesso em 05 de 2015.

BUENO, J. G. **Práticas institucionais e exclusão social da pessoa deficiente**. In Educação especial em debate. SP: Casa do psicólogo, 1997.

_____, **Educação Especial Brasileira: integração – segregação do aluno diferente**. 2ª ed. São Paulo: Educ, 2004.

_____, J. G. **Deficiência e Ensino Superior: balanço das dissertações e teses brasileiras (1987-2006)**. Educação Inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Vitória: EDUFES, 2010, p. 255-272.

_____, **Políticas de escolarização de Alunos com Deficiência**. In: Meletti, S. M. F.; BUENO, J. G. S. Políticas Públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional. – 1 Ed. – Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013, p. 25- 38.

CAIADO, K. R. M. **Aluno com deficiência visual na escola: lembranças e depoimentos**-3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. (Coleção Educação Contemporânea).

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: Ed. WVA, 1997.

_____. **Temas em Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA Ed., 2.ed., 2000.

CAVALCANTI, P. A. **Sistematizando e comparando os enfoques de avaliação e de análise de políticas públicas: uma contribuição para a área educacional**. 2007. 285 f. Tese de Doutorado - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2007.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ, Vozes, 2010.- (Coleção sociologia). P. 295- 315.

CURY, C. R. J. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 245-262, julho/ 2002.

DIAS, R. E. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)**. 2009. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

DELEVATI, A. C. **AEE: Que atendimento é este**. As configurações do Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da rede municipal de ensino de Gravataí-RS. 2012. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

DOLABELA, F. **Pedagogia empreendedora**. São Paulo: Editora de Cultura, 2003.

FÁVERO, M. L. A. **Reflexões sobre o Ensino e a Pesquisa da História da Educação Brasileira**. In: GATTI J., et al. História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005, 47-67.

FEIJÓ, A. R. A.; **O Direito constitucional da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida**. 2011, disponível em: www.egov.ufsc.br.portal acessado em 12.08.2015.

FERNANDES, E. M. **Educação para todos – Saúde para todos: a urgência da adoção de um paradigma multidisciplinar nas políticas de atenção às pessoas portadoras de deficiência**. Revista Benjamim Constant, p. 3-19, 1999.

FERRREIRA M. C. C.; FERREIRA J. R. **Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas**. In: GOES M. C. R. e LAPLANE A. L. F. Políticas e Práticas de educação Inclusiva. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREITAS, L. C. A. **Internalização da exclusão**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 299-325. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GAMBOA, S. S., SILVA, R. H. R. **Análise epistemológica da pesquisa em Educação Especial: a construção de um instrumento de análise**. Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME FURB ISSN 1809-0354 v. 6, n. 2, p. 373-402, mai. /ago. 2011.

GARCIA, R. M. C. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil**. Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013. Acesso em: 02.04.2015.

GARCIA, R. M. C., LOPEZ, G. M. B. **Políticas de educação inclusiva no Brasil: uma análise da educação especial na educação infantil (2000-2010)**. In Anais 34ª reunião da Anped, 2011. Disponível: <http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT15/GT15-902%20int.pdf>. Acesso em: 16 dezembro de 2015.

GHIGGI, G.; OLIVEIRA, A. R. **Formação humana e exclusão social: repensando possibilidade, revigorando limites**. Revista Educação Unisinos. Pelotas, RS, n. 11, p. 22-29, jan. /abr. 2007.

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 da Educação Especial - Out/2005.

GOBETE, G. **Educação Especial no Município de Vitória – ES no período de 1989 a 2012: Políticas e direito à educação**. 2014, 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

GÓES, R. S. **O direito à educação: um estudo sobre as políticas de educação especial no Brasil**. 2009. 65 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

GROPPO, A. L., MARTINS, M. F. **Introdução à pesquisa em educação**. Campinas/ Americana: 2006.

HÖFLING, E. M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos cedes, ano XXI, nº 55, nov. 2011.

HORTA, J. S. B. **Direito à Educação e obrigatoriedade escolar**. Cadernos de pesquisa da Universidade Federal Fluminense, Niterói, n. 104, p.5-34, jul. 1998.

JANNUZZI, P. M. **Indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas**. Revista Brasileira de Administração Pública, Rio de Janeiro, v.36(1):51-72, jan. /fev. 2002.

_____. **Indicadores sociais no Brasil: conceito, fontes de dados e aplicações**. Campinas, SP: Alínea, 2012.

JOSLIN, M. F. A. **A política de inclusão em questão: Uma análise em escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa**. 2012. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

KASSAR, M. C. M. **Matrículas de crianças com Necessidades educacionais Especiais na rede de ensino regular. Do que e de quem se fala?** In: GOES M. C. R. e LAPLANE A. L. F. Políticas e Práticas de Educação Inclusiva. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____, M. C. M. **Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva**. Rev. Bras. Ed. Esp., v.17, p. 41-58, maio /agosto. 2011.

KUHNEN, R. T. **À concepção de deficiência na Política de Educação Especial Brasileira (1973 – 2014)**, 293 f. Tese de doutorado – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2016.

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.

LAPLANE, A. L. F. **Notas para uma análise dos discursos sobre Inclusão escolar**. In: GOES M. C. R. e LAPLANE A. L. F. Políticas e Práticas de educação Inclusiva. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

LEHER, R. **Da ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o “alívio” da pobreza**. 1998. 267f. Tese (Doutorado) - USP. São Paulo. SP, 1998.

LIMA, P. G.; MARRAN, A. L. **A avaliação de políticas educacionais por meio da abordagem teórico-analítica do ciclo de políticas**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 41-62, jan. /jun. 2013. Disponível em: <http://www.revista2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>> acessado em 02.04.2015.

LOMBARDI, J. C. **Periodização na história da educação brasileira: aspecto polêmico e sempre provisório**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.32, p.200-209, dez.2008. Acessado em 15.08.2015.

LOPES, A. C. **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 26, pp. 109-118, 2004.

LOPES, A. C.; MACEDO E. **Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo**. In: Stephen J. Ball; Jefferson Mainardes. (Org.). Políticas Educacionais: questões e dilemas. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011, v. 1, p. 248-282.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J. **A Abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais**. Atos de pesquisa em educação. – PPGE-ME FURB ISSN 1809- 0354 v. 1, n°2, p. 94-105, maio/ago. 2006.

_____, J. **Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação & Sociedade, Campinas, vol.27, n. 94, p.47-69, jan. /abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> > acessado em 04.04.2015.

_____, J. **Análise das Políticas Educacionais: breves considerações teórico-metodológicas**. CONTRAPONTO – Volume 9 n° 1 – pp.4-16 – Itajaí, jan/abr 2009. Disponível em: www.nupe.ufpr.br/Dia18_1.pdf> acessado em 22.07.2015.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M.I. **Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional**. Educação & Sociedade, Campinas, vol.30, n. 106, p. 303-318, jan. /abr. 2009. Disponível em: www.cedes.unicamp.br> acessado em 04.04.2015.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas**. Disponível em: www.uepg.br/gppepe>. Acesso em: 04.06.2015.

MANTOAN, M.T.E. **Caminhos pedagógicos da inclusão**: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos os alunos das escolas brasileiras. São Paulo: Mennon, 2001.

_____, M. T. E.; PRIETO, R.G. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S.; **Educação Especial no Brasil**. Histórias e Políticas públicas. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELETTI, S. M. F.; BUENO J. G. S. **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. Araraquara, S: Junqueira&Marin, 2013.

MIRANDA, A. A. B. **História, deficiência e educação especial**. Revista HISTEDBR Online, Campinas, n. 15, p. 1-7, 2004. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

NOZU, W. C. S.; **Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba- MS**: Uma análise das práticas discursivas e não discursivas. 2013. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

OLIVEIRA, O. V.; DESTRO, D. S. **Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2005, n.28, pp. 140-150. ISSN 1809-449X. Acesso em 03.06.2015.

OLIVEIRA, R. P. **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. Ed. São Paulo, p.31-46, 2007.

ONU. **Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência**: Resolução aprovada pela assembleia Geral da Organização das nações Unidas em 09/12/1975. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seep/arquivos/pdf>>. Acesso em 10.06.2015.

PADILHA, A. C.; SÁ, M. A. **Estigma e deficiência**. In: Caiado, K. R. M. (Org.) Trajetórias escolares de alunos com deficiência. São Carlos: EdUFSCAR, 2013.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa**. Abordagem teórico prática. 7ª ed., Campinas: Papirus, 2002.

PEREZ, E. C. M. F. **Caminhos de uma Educação Humanista**. In: Maria Teresa Eglér Mantoan. Caminhos pedagógicos da Inclusão. São Paulo: Mennon, 2001, p.47- 98.

_____, E. C. M. F. **No cotidiano das creches - A infância sorocabana revelada**: um estudo sobre as proteções negociadas com a violência. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2008.

PEREZ, J. R. R. **Porque pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente?** Educação & Sociedade, Campinas, v.31, n.113, p.1179-1193, out.-dez.2010.

RABELO, J.; SEGUNDO, M.D.M.; JIMENEZ, S. **Educação para todos e reprodução do capital**. Trabalho Necessário. Issm:1808-799x, ano7, n.9, 2009.

REZENDE, M.; BAPTISTA, T. W. F. **A Análise da Política proposta por Ball**. In MATTOS, R. A.; BAPTISTA, T. W. F. Caminhos para análise das políticas de saúde, 2011. p.173-180 . Online: disponível em www.ims.uerj.br/caps.

SANTANA, C. **Abandono escolar no ensino médio**. Jornal Cruzeiro do Sul, 2014. Online: disponível em <http://www.jornalcruzeiro.com.br/materia/545795/abandono-escolar-no-ensino-medio-cresce-147-na-cidade>. Acesso em 22.09.2015.

SANTOS, M. C. D.; **O Direito à Diferença como Pressuposto Político e Filosófico da Mudança de Concepção da Educação Especial**. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v.2, n.1, p. 9-22, Jan.-Jun., 2015

SANTOS, F. A. **Cidade Educadora e Escola Cidadã na cidade contemporânea**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2009.

SANTOS, G. C. et al. **Percurso científico: guia prático para elaboração da normalização científica e orientação metodológica**. Campinas: Arte Escrita, 2012.

SANTOS, M. P. **Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, 1995. ABPEE, v. 2, n. 3, p.21 – 29.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos**. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul. /dez. 2005.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. **Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela educação**. In: Stephen J. Ball; Jefferson Mainardes. (Org.). Políticas Educacionais: questões e dilemas. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011, v. 1, p. 174-197.

SILVA, R. H. R.; GAMBOA, S. S. **Análise epistemológica da pesquisa em educação especial: a construção de um instrumental de análise**. Atos de Pesquisa em educação. V. 6, n. 2, p. 373-402, maio/agosto 2011.

SOROCABA, **Diretrizes Pedagógicas da Secretaria da Educação e Cultura para Gestão Democrática da Escola– Ideário**, 1998.

_____, **Relatório Instituto Paradigma**, 2007.

_____, **Propostas de ações para o ano de 2008 – Instituto Paradigma**, 2007.

_____, **Relatório Instituto Paradigma**, 2008.

_____, **Relatório de Processos de trabalho – macroprocesso - Itinerância – Instituto Paradigma**, 2009.

_____, **Relatório de Processos de trabalho – macroprocesso – Atendimento aos polos – Instituto Paradigma**, 2009.

_____, **Relatório de Processos de trabalho – macroprocesso – atendimento aos alunos – Instituto Paradigma**, 2009.

_____, **Relatório de Processos de trabalho – macroprocesso – Formação de equipes – Instituto Paradigma**, 2009.

_____, **Implantação das salas de recursos multifuncionais**, 2010.

_____, **Projeto Eco Político Pedagógico – Marco Referencial**, 2011.

_____, **Relatório de Proposta de trabalho para o Centro de Referência em Educação Dom José Lambert**, 2011

_____, **Relatório de ações entre SEDU, CRE e Instituto Paradigma**, 2011.

_____, **Relatório do Instituto Paradigma**, 2012.

_____, **Relatório de Gestão do Centro de Referência em Educação Dom José Lambert**, 2012b.

_____, **Proposta de Setorização do Centro de Educação em Educação Dom José Lambert**, 2013.

SOUZA, A. R.; TAVARES, T. M. **A Política Educacional como ferramenta para o direito à Educação: uma leitura das demandas por educação e as propostas do Plano Nacional de Educação**. In: MELETTI, S. M. F.; BUENO J. G. S. Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional. Araraquara, S: Junqueira&Marin, 2013.

TORRES, M. R. **Salas de Recursos Multifuncionais: um estudo sobre a formação e atuação de professores**. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2014.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**, 1993. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/imagens>. Acesso em 13.06.2015.

_____. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 17.06.2015.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**, Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/imagens>. Acesso em 12.06.2015.

_____. **Educação para Todos: O compromisso de Dacar**. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/imagens>. Acesso em 16.06.2015.

_____. **Educação um tesouro a descobrir.** Brasília, 2010. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/imagens>. Acesso em 16.06.2015

Anexo 1 – Cadastro do pesquisador

O pesquisador (a) Patrícia Lopes Ramos Públio, RG nº 19.679.969, nascido em Sorocaba, residente à Avenida: Três de Março, 200 casa 22, na cidade de Sorocaba, portador dos contatos telefônicos (15) 3228.6025 (015) 991026122 e e-mail patricia.patriciapublio@gmail.com, vinculado ao programa de pós graduação da Universidade Federal de São Carlos solicita autorização desta Secretaria de Educação para realização de pesquisa por meio do projeto “Educação Especial no município de Sorocaba: uma análise da política a partir de 1.988 a 2013”, sob orientação do Profa. Dra. Kátia Regina Moreno Caiado cujo objetivo geral é: Conhecer e analisar a política de Educação Especial do Município de Sorocaba em sua rede municipal de ensino no recorte histórico dos anos de 1988 ao ano de 2013.

Estou ciente que este cadastro é apenas um instrumento oficializando minha solicitação, que passará pelos seguintes procedimentos:

O projeto será analisado pela DAGPE, que observará:

- ✓ Viabilidade da pesquisa (Análise da metodologia proposta no projeto e os impactos na rotina escolar);
- ✓ Relevância da temática para o sistema municipal de ensino;
- ✓ Aprovação do Comitê de Ética por meio do cadastro na Plataforma Brasil³⁷ (o Comitê de Ética da Instituição de Ensino Superior também será validado, no entanto, para que a pesquisa seja autorizada na SEDU, a Plataforma Brasil torna-se critério *sine qua non*);
- ✓ Solicitação do Orientador e/ou do Coordenador do Programa de Pós-Graduação para realização da pesquisa nas dependências desta secretaria;
- ✓ A análise ocorrerá num prazo máximo de 30 dias, após efetivação do protocolo. E o parecer quanto à validação ou não do projeto de pesquisa, se dará em comum acordo entre DAGPE, Assessoria Pedagógica e Secretária da Educação.

³⁷ Desde 15 de janeiro de 2012, a CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) implantou no Brasil um novo sistema CEP-CONEP denominado Plataforma Brasil. A Plataforma Brasil foi criada para substituir o Sistema Nacional de Informação sobre Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (SISNEP), com mecanismos de busca que permitem analisar retrospectivamente as pesquisas em andamento no País. O novo sistema será formado por um banco de dados com quatro fontes primárias: pesquisadores, CEPs, CONEP e o público em geral.

- ✓ Conter de modo explícito o objetivo da pesquisa, o retorno para rede e/ou seus alunos.
- ✓ A resposta ao pesquisador será formalizada via e-mail ou por telefone por um dos membros da equipe que compõe a DAGPE, após o prazo máximo para análise.

Anexo 2 – Termo de responsabilidade do pesquisador / orientador

Nome do Pesquisador: Patrícia Lopes Ramos Públio, proponente da pesquisa de Mestrado em Educação, intitulada “ Educação Especial no município de Sorocaba: uma análise da política a partir de 1.988 a 2013”, declaro que respeito e tenho pleno conhecimento dos procedimentos éticos que envolvem a execução deste Projeto de Pesquisa junto à Secretaria de Educação do Município de Sorocaba, bem como comprometo-me a executá-los, conforme critérios abaixo:

O pesquisador deverá junto ao Orientador e/ou do Coordenador do Programa de Pós-Graduação assinar o Termo de Responsabilidade, comprometendo-se a:

- a) Divulgar à SEDU os protocolos que se fazem necessários para acompanhamento da pesquisa cadastrada e aprovada na Plataforma Brasil;
- b) Junto ao Orientador e/ou do Coordenador do Programa de Pós-Graduação apresentar os dados, informações quantitativos/qualitativos coletados por meio da pesquisa, para a Secretária da Educação em data consensada entre ambos;
- c) Convidar a Secretaria da Educação, bem como os demais envolvidos na realização da pesquisa, para a cerimônia de defesa da dissertação ou tese;
- d) Enviar a versão final do trabalho de pesquisa em formato digital (CD-ROM OU DVD) e impresso para o acervo da Secretaria de Educação;
- e) Submeter a outra análise da Secretaria de Educação, dissertação ou tese caso venha a se tornar livro ou artigo em revista indexada;
- f) Seguir a legislação vigente no que concerne o uso de imagem, depoimento oral, produção textual de alunos, professores e funcionários, prédios, entre outros.

Anexo 3 – Termo de consentimento livre esclarecimento

Título do Projeto: EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE SOROCABA: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA A PARTIR DE 1988.

Pesquisador Responsável: PATRÍCIA LOPES RAMOS PÚBLIO

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Telefones para contato: (15) 32286025 - (15) 991026122

Esclareço que para o desenvolvimento deste projeto de pesquisa não será necessário a participação de nenhum sujeito da Secretaria de Educação do município de Sorocaba, os dados referentes a esta secretaria serão feitos por análise documental.

Anexo 4 – Carta de anuência

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – CAMPUS SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Sorocaba, 02 de maio de 2015.

Carta de Anuência

À Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba
Prof. Dr. José Simões de Almeida Júnior

Prezado Senhor:

Vimos, pelo presente, solicitar autorização para que a aluna Patrícia Lopes Ramos Públio, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba, sob minha orientação, consulte o arquivo da Secretaria da Educação, com fins exclusivamente científicos, a fim de realizar sua pesquisa de mestrado intitulada “Educação Especial no município de Sorocaba: Uma Análise da política no período de 1.988 a 2013”.

A referida pesquisa tem como objetivo analisar as políticas públicas implementadas no município para a Educação Especial, de 1988 a 2013.

A metodologia utilizada será de análise documental. Para tanto, envolverá a consulta de alguns documentos que estão disponibilizados no portal desta prefeitura, bem como alguns documentos internos desta secretaria.

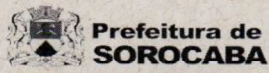
Certos de contarmos com a participação dessa Secretaria de Educação no desenvolvimento deste estudo, agradecemos a colaboração.

Atenciosamente,



Prof. Dra. Kátia Regina Moreno Caiado
Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba.

Recebi
05/05/15

Anexo 5 – Autorização para a pesquisa

Secretaria da Educação

Ofício nº 302 SEDU-DAGPE

Sorocaba, 01 de junho de 2015.

Assunto: Autorização para pesquisa na Secretaria Municipal de Educação.

A Secretaria de Educação da Prefeitura de Sorocaba autoriza Patricia Lopes Ramos Públio, R.G.: 19.679.969 a levantar documentos sobre a história da Educação Especial deste município. Este levantamento faz parte dos procedimentos metodológicos da pesquisa de Mestrado em Educação, em andamento no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR.

O trabalho compõe a dissertação de Mestrado desenvolvido pelo pesquisador que tem como título: "Educação Especial no município de Sorocaba: Uma análise da política no período de 1.988 a 2013".

Prof.º Flaviano Agostinho de Lima

Secretário da Educação Interino