



**INSTITUTO
FEDERAL**

Catarinense

Instituto Federal Catarinense
Nome do Curso ou do Programa
Campus Camboriú

SILVIA RAQUEL SCHREIBER BONIATI

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE
IMPLEMENTAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GASPAR/SC.**

Camboriú

2021

SILVIA RAQUEL SCHREIBER BONIATI

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE
IMPLEMENTAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GASPAR/SC.**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof.^a Liane Vizzotto, Dr.^a

Camboriú

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática do ICMC/USP, cedido ao IFC e
adaptado pela CTI - Araquari e pelas bibliotecas do Campus de Araquari e Concórdia.

B715p Boniati, Silvia Raquel Schreiber
Política de Educação Especial: uma análise do
processo de implementação na rede municipal de ensino
de Gaspar/SC. / Silvia Raquel Schreiber Boniati;
orientadora Liane Vizzotto. -- Camboriú, 2021.
111 p.

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal
Catarinense, campus Camboriú, Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação, Camboriú, 2021.

Inclui referências.

1. Políticas Públicas. 2. Educação Especial. 3.
Educação Inclusiva. 4. Rede Municipal de Ensino. I.
Vizzotto, Liane. II. Instituto Federal Catarinense.
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação.
III. Título.

SILVIA RAQUEL SCHREIBER BONIATI

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:
UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE GASPARG/SC**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus Camboriú*.

Camboriú (SC), 07 de dezembro de 2021.

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Liane Vizzotto, Dr.^a

Orientadora e presidente da banca examinadora
Instituto Federal Catarinense

BANCA EXAMINADORA

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Rosalba Maria Cardoso Garcia, Dr.^a

Universidade Federal de Santa Catarina

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof. Rogério Souza Pires., Dr.

Instituto Federal Catarinense

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Idorlene da Silva Hoepers, Dr.^a (suplente)

Instituto Federal Catarinense

Camboriú

2021



Emitido em 07/12/2021

DECLARAÇÃO Nº 128/2021 - CCPGE (11.01.03.47)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 18/01/2022 14:45)

IDORLENE DA SILVA HOEPERS
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGES/CAM (11.01.03.56)
Matrícula: 2773007

(Assinado digitalmente em 19/01/2022 08:59)

LIANE VIZZOTTO
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
DEPE/CON (11.01.04.01.03)
Matrícula: 1905263

(Assinado digitalmente em 21/01/2022 20:12)

ROGERIO SOUSA PIRES
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGE/RDSUL (11.01.05.11)
Matrícula: 2253759

(Assinado digitalmente em 31/01/2022 13:10)

ROSALBA MARIA CARDOSO GARCIA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 490.393.500-00

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número:
128, ano: 2021, tipo: DECLARAÇÃO, data de emissão: 18/01/2022 e o código de verificação: cb2be63def

Este trabalho é dedicado aos professores da Educação Especial da rede municipal de Gaspar/SC que lutam por uma educação inclusiva, justa e igualitária.

AGRADECIMENTOS

Sou grata, primeiramente a Deus por iluminar meu caminho e por me conceder a benção da vida!

Quero agradecer imensamente a minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Liane Vizzotto pela paciência, pelo incentivo nos momentos de dificuldade, pela amizade, pelos ensinamentos e discussões que me proporcionaram amadurecimento acadêmico, pelo carinho e atenção dispensados no período do mestrado. Liane, muito obrigada!

Agradeço aos meus familiares, especialmente meus pais Clóvis e Marli e minhas irmãs Débora e Jéssica, pelo apoio em todos os momentos. A distância que nos separa, somente fortalece os laços que nos unem.

Agradeço aos colegas do mestrado pelas trocas, pelas amizades e pelo aprendizado construído em conjunto. Mesmo em meio a uma pandemia que nos isolou em nossas casas no início do segundo semestre de aulas, o grupo do *Whatsapp* e as aulas *online* nos mantiveram próximos. Quero agradecer especialmente a colega e amiga Eliane que, desde a pós-graduação em 2016, encarou comigo inúmeras viagens a Camboriú, os desafios de trabalhar e estudar concomitantemente e ainda mais pelo incentivo nas horas em que pensei em desistir.

Agradeço a todos os professores do mestrado que possibilitaram novos olhares e perspectivas ao meu percurso como cidadã, como profissional e pesquisadora. Alguns já me acompanhavam desde o percurso da especialização, dos quais tenho um carinho especial: Prof.^a Dr.^a Idorlene, Prof. Dr. Rogério, Prof. Dr. Alexandre e ainda a Prof.^a Dr.^a Magali que foi minha orientadora na especialização e grande incentivadora para a continuidade dos meus estudos. Obrigada, queridos professores!

Obrigada ao Leonardo, sempre atencioso em seu trabalho na secretaria acadêmica, auxiliando nas dúvidas e nos contratempos.

Agradeço à Sra. Zilma, que enquanto Secretária de Educação, consentiu com a realização da pesquisa e apoiou meu percurso no mestrado.

Agradeço as professoras de Educação Especial da rede municipal de ensino de Gaspar que aceitaram o convite para participar da pesquisa contribuindo para a

construção desta dissertação e pelos importantes diálogos reflexivos sobre a Educação Especial na perspectiva da inclusão.

Agradeço aos membros da banca por terem aceitado o convite e pelas importantes contribuições para o andamento da pesquisa, na qualificação.

Agradeço aos amigos, de perto e de longe, que entenderam minhas ausências em muitos momentos e me incentivaram nesta caminhada. Em especial, quero mencionar Letícia, Janaína, Graça, João, Raquel, Rose e Cristiane.

Obrigada aos meus colegas de trabalho, pelo auxílio com alguns dados que foram necessários para a pesquisa e também pelo apoio e carinho.

Obrigada a todos que contribuíram para que este trabalho fosse realizado!

Muito obrigada!

[...] políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto. Soluções para os problemas postos pelos textos políticos serão localizados e deveria ser esperado que discernissem determinados fins e situações confusas. Respostas que precisam, na verdade, ser “criativas”. As políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos. Uma resposta ainda precisa ser construída no contexto, contraposta ou balanceada por outras expectativas. Tudo isso envolve algum tipo de ação social criativa. (BALL, 2006).

RESUMO

Esta pesquisa objetiva analisar como as diretrizes expressas na Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Gaspar/SC são implementadas pelas professoras de Educação Especial e evidenciadas em suas práticas junto aos estudantes designados como público alvo da Educação Especial no âmbito da referida rede. Constitui-se em uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo documental e bibliográfica, a partir de publicações de pesquisadores, documentos e legislações referentes às políticas públicas, ao público da educação especial, aos processos educativos e à educação inclusiva. Também utilizamos entrevista semiestruturada com nove professoras da Educação Especial, servidoras efetivas da rede municipal de ensino de Gaspar/SC. Em relação à perspectiva teórico metodológica adotada para investigar o fenômeno implicado nesta pesquisa considerou-se a abordagem do “ciclo de políticas” de Stephen Ball (2006, 2014) para nos fornecer subsídios e desvelar como a política local foi/é produzida, quais as concepções e os efeitos da política pesquisada no âmbito da organização local. Estudos de autores como Bueno (2013), Garcia (2005, 2014, 2017), Shiroma (2005), Peroni (2003), Prieto (2015), Pletsch (2010), entre outros, contribuíram no embasamento desta pesquisa. No capítulo 1, destacamos a questão das políticas públicas voltadas para a Educação Especial na perspectiva inclusiva, discutindo o papel do Estado nas políticas públicas e a influência dos organismos internacionais na formulação de tais políticas. O capítulo 2 destina-se a caracterizar a rede municipal de ensino de Gaspar, as concepções que norteiam sua organização, apresentando como a modalidade da Educação Especial é articulada no referido contexto. No capítulo 3 se faz a análise e discussão da Política de Educação Especial da rede municipal de ensino de Gaspar, enfatizando os elementos coletados nas entrevistas com as professoras de Educação Especial, abordando os desafios e limites na implementação da mesma e buscando compreender como ela acontece de fato. Nas considerações finais, apontamos como resultados a compreensão de que a perspectiva inclusiva anunciada nas políticas públicas de Educação Especial, assim como a da rede municipal de Gaspar, acaba por atender aos interesses do capital, mantendo a ordem vigente do sistema econômico e sua

estrutura excludente, sem provocar transformações que possibilitem a emancipação dos sujeitos, sejam eles estudantes ou professores. Quanto aos achados sobre a compreensão das professoras de Educação Especial em relação à política local denota-se que as mesmas adotam uma posição crítica, porém as percepções levantadas apontam que, a maioria de suas práticas são pautadas pelo modelo médico/clínico, o qual é permeado pelo viés da normalização e reabilitação dos sujeitos/estudantes. Em síntese, entendemos que as políticas educacionais, assim como a Política de Educação Especial da rede municipal de Gaspar/SC, mesmo com a intenção de uma proposta educativa que supere a condição de exclusão e segregação nas escolas, seguem mantendo concepções que inibem os planos de promover uma educação na perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação Especial. Educação Inclusiva. Rede Municipal de Ensino.

ABSTRACT

This research aims to analyze how the guidelines expressed in the Special Education Policy of the Municipal Education Network of Gaspar/SC are implemented by Special Education teachers and evidenced in their practices with students designated as the target audience of Special Education within the scope of that network. It is a qualitative research, of the documentary and bibliographic type, based on publications by researchers, documents and legislation regarding public policies, the special education public, educational processes and inclusive education. We also used semi-structured interviews with nine Special Education teachers, effective servants of the municipal education network in Gaspar/SC. Regarding the methodological theoretical perspective adopted to investigate the phenomenon involved in this research, Stephen Ball's (2006, 2014) "policy cycle" approach was considered to provide us with subsidies and reveal how local policy was/is produced, what are the conceptions and effects of the researched policy within the scope of the local organization. Studies by authors such as Bueno (2013), Garcia (2005, 2014, 2017), Shiroma (2005), Peroni (2003), Prieto (2015), Pletsch (2010), among others, contributed to the foundation of this research. In chapter 1, we highlight the issue of public policies aimed at Special Education from an inclusive perspective, discussing the role of the State in public policies and the influence of international organizations in the formulation of such policies. Chapter 2 is intended to characterize the municipal education network of Gaspar, the conceptions that guide its organization, presenting how the Special Education modality is articulated in that context. In chapter 3, the analysis and discussion of the Special Education Policy of the municipal school system of Gaspar is made, emphasizing the elements collected in the interviews with the Special Education teachers, addressing the challenges and limits in its implementation and seeking to understand how it happens. indeed. In the final considerations, we point out as results the understanding that the inclusive perspective announced in the public policies of Special Education, as well as that of the municipal network of Gaspar, ends up serving the interests of capital, maintaining the current order of the economic system and its excluding structure, without provoking transformations that enable the emancipation of subjects, whether they are students or teachers. As for the findings on the understanding of Special Education

teachers in relation to local politics, it is noted that they adopt a critical position, but the perceptions raised indicate that most of their practices are guided by the medical/clinical model, which is permeated by the bias of normalization and rehabilitation of subjects/students. In summary, we understand that educational policies, as well as the Special Education Policy of the municipal network of Gaspar/SC, even with the intention of an educational proposal that overcomes the condition of exclusion and segregation in schools, continue to maintain concepts that inhibit plans to promote education from an inclusive perspective.

Keywords: Public Policies. Special Education. Inclusive Education. Municipal Education System.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1** - Contexto de Influência: documentos internacionais sobre os documentos nacionais.....49
- Figura 2** - Número de estudantes, público da Educação Especial do município de Gaspar por segmento e rede de ensino do ano letivo de 2021.....52
- Figura 3** - Gráfico do número de estudantes, público da Educação Especial, por rede de ensino, período 2009 a 2021.....76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	29
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC - Atendimento em Classe

AEE - Atendimento Educacional Especializado

AMA - Associação dos Amigos do Autista de Gaspar

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

APP – Associação de Pais e Professores

AVD- Atividade de Vida Diária

BM - Banco Mundial

CAESP - Centro de Atendimento Educacional Especializado

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDI- Centro de Desenvolvimento Infantil

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CEPSH - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

CF - Constituição Federal

CMDCA- Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente

CNE - Conselho Nacional de Educação

COMED - Conselho Municipal de Educação

DUA- Desenho Universal para a Aprendizagem

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FCEE - Fundação Catarinense de Educação Especial

FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IFC - Instituto Federal Catarinense

IFSC - Instituto Federal de Santa Catarina

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBI - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério de Educação

ONG - Organização Não Governamental

PIB - Produto Interno Bruto

PME- Plano Municipal de Educação

PNE- Plano Nacional de Educação

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PNUD - Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

SAED - Serviço de Atendimento Educacional Especializado

SC - Santa Catarina

SEFOPPE - Serviço de Fonoaudiologia, Psicopedagogia e Psicologia Escolar

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

SINTE-SC- Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina

SINTRASPUG- Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Gaspar

SRM - Sala de Recursos Multifuncionais

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TEA - Transtorno do Espectro Autista

UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina

UFPR- Universidade Federal do Paraná

UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul

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

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	19
1.1	OBJETIVOS	23
1.1.1	Objetivo Geral	23
1.1.2	Objetivos Específicos	23
1.2	CAMINHO METODOLÓGICO.....	23
1.2.1	Levantamento das produções acadêmicas sobre políticas de Educação Especial, 2011 a 2021.	28
1.2.2	Organização dos capítulos	33
2	POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	35
2.1	DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO E CONCEITUAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	35
2.1.1	Documentos Internacionais	37
2.1.2	Documentos nacionais	43
2.2	O PAPEL DO ESTADO FRENTE ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS COM FOCO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	50
3	A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GASPAR E A EDUCAÇÃO ESPECIAL	54
3.1	CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO E DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO..	54
3.1.1	O processo de formulação da Política: as diretrizes e concepções que orientaram sua construção.....	60
3.1.1.1	<i>Diretrizes de âmbito nacional</i>	<i>60</i>
3.1.1.2	<i>Diretrizes de âmbito estadual.....</i>	<i>65</i>
3.2	A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REDE MUNICIPAL DE GASPAR/SC.....	67
3.2.1	Público alvo da educação especial na rede municipal de ensino de Gaspar/SC.....	75

4	DESAFIOS E LIMITES DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GASPAR	79
5	CONCLUSÕES	90
	REFERÊNCIAS	95
	APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada	103
	ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP	105
	ANEXO B – Portaria nº 5753, de 22 de janeiro de 2019	109
	ANEXO C- Resolução nº 014, de 06 de dezembro de 2018	110

1 INTRODUÇÃO

As pesquisas relacionadas à Educação Especial apresentam diferentes focos de análise, entre estes podemos destacar estudos sobre a formação de professores para atuar na educação especial, o atendimento educacional especializado (AEE), o público alvo da Educação Especial, as políticas públicas, bem como os processos de inclusão e escolarização do referido público. A partir do levantamento realizado no banco de teses e dissertações da Capes evidenciou-se que há uma pequena parcela de pesquisas com ênfase na implementação de políticas de Educação Especial em redes públicas municipais de educação.

Nesta pesquisa nossa contribuição refere-se à investigação e análise do processo de implementação de uma política de Educação Especial no contexto de uma rede municipal de ensino por meio do estudo de documentos oficiais e pesquisadores da área, além da realização de entrevista semiestruturada com professoras de Educação Especial.

Trata-se do estudo da Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Gaspar/SC, a qual, a partir do início do ano de 2019 passou por alterações em sua estrutura e organização, implicando em mudanças nos modos de atuação não só dos profissionais da Educação Especial, mas de todos os atores envolvidos nos processos educativos dos estudantes elegíveis como público alvo da Educação Especial.

A escolha por realizar a pesquisa na rede municipal de ensino de Gaspar surgiu a partir de demandas e questionamentos da pesquisadora, cuja atuação profissional está voltada ao âmbito da Educação Especial na referida rede de ensino.

A estruturação da Educação Especial apontada no documento da atual política da rede municipal de ensino de Gaspar/SC tem seus parâmetros basilares ancorados na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e se estabelece a partir da premissa de que a educação é direito de todos independente de sua condição física, sensorial, intelectual ou social (GASPAR, 2018).

Neste sentido, a problemática investigada neste estudo suscita o seguinte questionamento: Como ocorre o processo de implementação da Política de

Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Gaspar/SC? Decorrente dessa questão, nascem outras, a saber: Como as Professoras da Educação Especial têm compreendido tal processo? A implementação da política de Educação Especial está pautada em quais referentes, os políticos (documentos) ou os referentes teóricos? Como a política é implementada no município de Gaspar, ou seja, o que está proposto e o que de fato é implementado? Quais os efeitos das políticas públicas educacionais do município de Gaspar para a inclusão dos alunos público alvo da educação especial?

Em âmbito nacional as políticas públicas voltadas à Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva tem sido objeto de discussão despertando várias questões de ordem legal, educacional, social e também subjetiva no que tange aos processos educativos. Os movimentos relativos à Educação Especial nos últimos anos, bem como a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (BRASIL, 2015), devem muito ao engajamento das pessoas com deficiência, na luta pela garantia de seus direitos.

Entretanto, apesar de todo o contexto das lutas sociais, observam-se disparidades, quando se compara formas de organização e estruturação de políticas públicas, especialmente às voltadas ao âmbito educacional. Diante deste panorama, aliado ao amplo repertório de aspectos legais da Educação Especial, os quais estabelecem normas e orientações com o intuito de promover inclusão escolar, esta pesquisa objetiva analisar como as diretrizes expressas na Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Gaspar/SC são implementadas pelas professoras de Educação Especial e evidenciadas em suas práticas junto aos estudantes designados como público alvo da Educação Especial no âmbito da referida rede de ensino. Dito de outro modo, a pesquisa pretende investigar quais concepções e perspectivas têm embasado a referida política, além de identificar possibilidades, limites e desafios diante do processo de implementação da mesma. No contexto deste estudo, entendemos o conceito de “implementação” como um processo através do qual se efetua na prática um conjunto de orientações, de atribuições e articulações pré estabelecidas em documentos oficiais, sendo estes produzidos com o objetivo de alcançar metas permeadas por interesses de um governo.

A ascensão das políticas públicas de inclusão, principalmente a partir dos anos 2000, tem sido evidenciada com o significativo aumento de estudantes público alvo da Educação Especial no ensino regular. Na rede municipal de ensino de Gaspar/SC observa-se tal fato através dos dados do Censo Escolar, os quais apontam que no ano de 2009 havia setenta e nove matrículas de estudantes público alvo da Educação Especial e no ano de 2020 este número foi de 308. Esse crescimento fez com que o município, como principal responsável pela educação infantil e o ensino fundamental, tomasse para si a responsabilidade com a educação inclusiva do referido público.

Minha trajetória profissional foi o que me instigou a investigar sobre a Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Gaspar. Como psicóloga efetiva da Secretaria de Educação desde 2012, atuei no atendimento clínico bem como na avaliação neuropsicológica e na observação a estudantes com diversas especificidades. A Secretaria Municipal de Educação mantém o Serviço de Fonoaudiologia, Psicopedagogia e Psicologia Escolar (SEFOPPE), para o qual são enviados encaminhamentos de estudantes através do preenchimento pela escola de um formulário com diversas questões referentes à aprendizagem, comportamento, dinâmica familiar, entre outros.

Algumas situações no decorrer de minha atuação neste serviço me levaram a questionamentos acerca das concepções de profissionais da educação em relação aos estudantes, e uma delas consiste no pensamento de que estudantes inseridos em uma turma devem aprender no mesmo tempo, com os mesmos métodos e ainda que todos atinjam os resultados esperados para seu nível de escolarização.

Saviani (2012) nomeia tal concepção de Pedagogia Tradicional¹, em que a escola é centrada no professor, sendo este o transmissor de conhecimentos e ao estudante cabe a função de apropriar-se do conteúdo transmitido. Essa perspectiva da normalidade, de padronização e homogeneização de um grupo consiste em uma das principais barreiras relativas à inclusão escolar, uma vez que esta é

¹ Saviani (2012), ao relacionar as teorias da educação, considera as “teorias não críticas” aquelas que encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma, como é o caso da pedagogia tradicional.

compreendida pelo acolhimento/reconhecimento das diferenças, sejam elas físicas, intelectuais, sociais, raciais, de gênero ou religiosas.

A partir destas reflexões e com alguns conhecimentos proporcionados por uma pós-graduação realizada em Neuropsicopedagogia Clínica e Educação Especial Inclusiva, é que, em 2016 me vi impulsionada a me inscrever para uma segunda especialização, desta vez no Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação (PPGE) e concorrer a uma vaga no eixo/linha de pesquisa Processos Educativos e Inclusão do Instituto Federal Catarinense- campus Camboriú. As duas especializações foram positivas, porém antagônicas. A primeira teve um viés embasado no modelo médico da deficiência², já a segunda defendia a ideia do modelo social da deficiência³.

No início de 2017 ao assumir a direção da Educação Especial da rede municipal, e aliado às reflexões, aos conhecimentos e trocas de experiências decorrentes das especializações, foram surgindo ainda mais questionamentos sobre a inclusão escolar que se pretende por meio das políticas públicas instituídas. Deste modo, levantamos o debate sobre seus pressupostos, os modos de organização, o currículo, o financiamento e a questão da avaliação; tais políticas têm proporcionado uma educação de qualidade para todos, equitativa e igualitária?

Essas reflexões críticas sobre a realidade educacional evidenciam que a construção de políticas públicas em nosso país está permeada por muitos entraves, os quais refletem interesses atrelados ao capitalismo, à uma educação voltada para capacitação de mão de obra para o mercado de trabalho, onde a perspectiva de uma educação promotora de sujeitos críticos e reflexivos permanece velada, sem haver a superação das desigualdades sociais. Pensando neste cenário é que se faz a análise do processo de implementação da Política de Educação Especial da Rede Municipal de Gaspar/SC, tendo em vista a relevância social do tema desta pesquisa.

² Modelo Médico da Deficiência: imprime-se através de uma concepção organicista, sustentando que a deficiência é uma desvantagem natural e indesejada, tendo como objetivo a reabilitação dos impedimentos corporais, para garantir às pessoas com deficiência um padrão de funcionamento dentro do que se espera como normalidade (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009).

³ Modelo Social da Deficiência: surge na perspectiva sócio-histórica e compreende a deficiência como uma manifestação da diversidade humana. A experiência de desigualdade surge a partir das barreiras sociais impostas àqueles que apresentam corpos com impedimentos de ordem física, intelectual ou sensorial (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009).

Para tanto foram elaborados os objetivos dos quais a presente pesquisa buscou alcançar, alguns em maior e outros em menor dimensão.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

- Analisar como as diretrizes expressas na Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Gaspar/SC são implementadas pelas professoras de Educação Especial e evidenciadas em suas práticas junto aos estudantes designados como público alvo da Educação Especial no âmbito da rede municipal de ensino;

1.1.2 Objetivos Específicos

- Levantar as concepções teórico metodológicas que embasam a Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Gaspar/SC;
- Caracterizar a Educação Especial da rede municipal de ensino de Gaspar, o público alvo, perfil dos professores, estruturação dos atendimentos tanto aos estudantes quanto aos demais profissionais da unidade escolar;
- Localizar os referentes da Política de Educação Especial na rede municipal de ensino de Gaspar, ou seja, se são políticos ou teóricos;
- Mapear quais as compreensões das professoras das mesmas sobre educação na perspectiva inclusiva, bem como sobre a Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Gaspar/SC;
- Compreender os efeitos da Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Gaspar/SC na prática pedagógica das professoras de Educação Especial;
- Problematizar os dados obtidos a fim de compreender/analisar as possibilidades, os desafios e limites da implementação da Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Gaspar/SC;

1.2 CAMINHO METODOLÓGICO

Para situar o campo da pesquisa, esta foi realizada na rede municipal de ensino do município de Gaspar no estado de Santa Catarina, na qual vem ocorrendo

um processo de implementação da Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Gaspar/SC.

Os sujeitos da pesquisa foram nove professoras⁴ de Educação Especial, efetivas que atuam em unidades educativas da rede municipal de Ensino. Dentre as entrevistadas, o tempo de atuação na educação especial de três delas é, em média, de dez anos, quatro atuam entre seis e sete anos e outras duas há menos de cinco anos. Duas das participantes relataram que já atuaram como professoras de Educação Especial na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Destacamos que, ao longo do estudo, as participantes da pesquisa, no total de nove, foram identificadas como P1, P2 e assim sucessivamente até a P9.

A fim de responder à indagação formulada sobre como ocorre o processo de implementação da Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Gaspar/SC e atender aos objetivos propostos, a pesquisa se ancora em uma abordagem qualitativa, pois devido a complexidade da análise que se propõe, esta é a perspectiva metodológica que melhor se ajusta ao contexto a ser estudado (GIL, 2008).

Em relação à perspectiva teórico metodológica adotada para investigar o fenômeno implicado nesta pesquisa considera-se a abordagem do “ciclo de políticas” de Ball como apropriada, uma vez que este referencial, conforme MAINARDES (2006, p. 48) “[...] permite uma análise crítica da trajetória de políticas educacionais desde sua formulação inicial até sua implementação no contexto da prática e seus efeitos.”

A abordagem do “ciclo de políticas” fundamenta-se nos trabalhos de pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais, Stephen Ball e colaboradores. (Mainardes, 2006). A partir deste referencial teórico metodológico compreende-se que as políticas trazem problemas aos envolvidos com ela, sendo necessário que tais problemas se resolvam no contexto. Ball nos alerta que [...] as políticas não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de ações disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos (BALL, 2006, p.26). Assim, na

⁴ Utilizaremos o termo professoras de Educação Especial para designar os sujeitos da pesquisa, tendo em vista que na rede municipal onde se realizou o estudo, o grupo de profissionais efetivas da Educação Especial é constituído por mulheres.

análise de uma política a partir deste enfoque teórico, como é o caso da nossa pesquisa, contempla a participação dos sujeitos envolvidos no contexto estudado.

Conforme Mainardes (2006), Ball e colaboradores propuseram inicialmente, em 1992, três contextos que se interrelacionam, a serem considerados na análise das políticas, a saber, o *contexto da influência*, o *contexto da produção de texto* e o *contexto da prática*. O primeiro, contexto da influência, diz respeito ao início das políticas públicas, bem como a constituição e base de seus discursos. Já o segundo, contexto da produção de texto está intimamente ligado ao primeiro contexto, sendo este voltado mais aos interesses ideológicos e o contexto da produção de texto foca mais no interesse público, assim os textos políticos representam a política. O terceiro contexto é o da prática e se resume pelo fato de que neste contexto a política sujeita-se a interpretações e recriações através das quais pode-se produzir efeitos e consequências, alterando a política original.

Posteriormente, em 1994, outros dois contextos foram adicionados por Ball, no “ciclo de políticas”, sendo o *contexto dos resultados* (efeitos) o qual ocupa-se das “questões de justiça, igualdade e liberdade individual” (MAINARDES, 2006, p.54) e o *contexto da estratégia política* que consiste em identificar “[...] um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.” (MAINARDES, 2006, p.55).

Levando em consideração os aspectos que ancoram a abordagem do “ciclo de políticas”, compreendemos que a análise de nosso objeto de estudo a partir desta perspectiva, nos trouxe subsídios para desvelar como a política local foi/é produzida, quais as concepções e os efeitos da política pesquisada no âmbito da organização local.

Quanto à natureza das fontes utilizadas na pesquisa, a mesma é considerada do tipo bibliográfica e documental, na medida em que o trabalho se embasa em contribuições de pesquisadores, além de abranger o estudo de documentos legais, sendo estes ainda, matéria-prima a partir da qual será construída a investigação e análise (SEVERINO, 2016).

Além dos procedimentos já mencionados para o levantamento de dados na pesquisa, utilizamos a entrevista semiestruturada, cujo roteiro apresenta-se

integralmente no Apêndice A deste estudo. A entrevista⁵ foi realizada com nove professoras da Educação Especial, servidoras efetivas da rede municipal de ensino de Gaspar/SC.

A intenção quanto à realização de entrevista semiestruturada com as professoras de Educação Especial foi de mapear quais as compreensões das mesmas sobre educação inclusiva, bem como sobre a Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Gaspar/SC. Nesse sentido, as questões destinadas aos sujeitos da pesquisa consistiram em verificar como tem ocorrido a implementação das diretrizes contidas no documento, além de identificar os desafios e limites existentes em tal processo os quais envolvem toda rede de ensino e principalmente os professores de Educação Especial.

O roteiro da entrevista foi enviado previamente às participantes da pesquisa através de correio eletrônico, assim como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que estivessem cientes do trabalho a ser realizado e assim confirmarem a participação na pesquisa.

Tendo em vista o contexto vivenciado pela pandemia do novo coronavírus⁶, somente quatro entrevistas puderam ser realizadas de forma presencial, enquanto que as outras cinco ocorreram através da ferramenta *Google Meet*, por videoconferência. As entrevistas foram realizadas entre os meses de maio e agosto de 2020. Todas as entrevistas foram gravadas, posteriormente transcritas e as informações obtidas foram analisadas e categorizadas.

Cabe ressaltar que, além da reorganização quanto às entrevistas, outro planejamento que constava no projeto de pesquisa inicial era a pretensão de realizar observações sistemáticas da atuação das professoras de educação especial no

⁵ Anteriormente a realização das entrevistas, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal Catarinense, *campus* Camboriú sendo aprovado sob o parecer nº 3.896.816 de 04 de março de 2020, o qual consta no Anexo I.

⁶ Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. Em 30 de janeiro de 2020, a OMS (Organização Mundial da Saúde) declarou que o surto do novo coronavírus constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a Covid-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia cujo termo se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. À época tal designação considerava a existência de surtos de Covid-19 em vários países e regiões do mundo. Fonte: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19/>; Maiores informações nos links: <https://portal.fiocruz.br/Covid19> e <https://www.coronavirus.sc.gov.br/>

contexto escolar, o que se tornou inviável pelo fato da suspensão das aulas presenciais devido à pandemia do novo coronavírus, desde março de 2020 e no ano de 2021 o retorno presencial foi organizado de forma gradativa e com inúmeras restrições para evitar o contágio da Covid-19.

Manzini (2009) nos chama a atenção quanto à coleta de informações por meio de entrevista, pela natureza particular dos dados obtidos. O autor afirma

[...] que o pesquisador que trabalha com entrevista estará lidando com um dado que oferece margem à inferência por parte de quem fala e por parte de quem escuta. E a inferência não é uma desvantagem desse procedimento para coleta de informações, mas característica inerente da entrevista. (MANZINI, 2009, p. 167).

Conforme Gil (2002), a entrevista com os sujeitos da pesquisa permite absorver suas interpretações e explicações de maneira a obter resultados mais fidedignos com a realidade a ser analisada, constituindo-se em uma pesquisa de campo.

Duarte (2004), ao abordar sobre o momento da entrevista, nos diz que este não se constitui somente em coleta de informações, mas se trata de uma oportunidade de troca, onde o pesquisador oferece ao entrevistado, condições para o mesmo refletir sobre si e seu contexto social. Segundo a autora,

Quando realizamos uma entrevista, atuamos como mediadores para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo, conduzimos o outro a se voltar sobre si próprio; incitamo-lo a procurar relações e a organizá-las. Fornecendo-nos matéria-prima para nossas pesquisas, nossos informantes estão também refletindo sobre suas próprias vidas e dando um novo sentido a elas. Avaliando seu meio social, ele estará se auto-avaliando, se auto-afirmando perante sua comunidade e perante a sociedade, legitimando-se como interlocutor e refletindo sobre questões em torno das quais talvez não se detivesse em outras circunstâncias. (DUARTE, 2004, p.220).

A partir do roteiro da entrevista, delimitado em blocos e das transcrições das entrevistas, foi realizada a categorização inicial, priorizando o alinhamento com os objetivos da pesquisa. Assim, as categorias elencadas, num primeiro momento foram quatro, a saber: democratização; fundamentação (teoria); prática (aplicabilidade); responsabilidade social e escolar.

Contudo, no decorrer da pesquisa, com a análise e interpretação do material obtido nas entrevistas, as categorias de análise prévias sofreram modificações. Assim, as categorias emergem pela identificação de conteúdos recorrentes no discurso das participantes da pesquisa, bem como se articulam aos objetivos propostos no estudo, proporcionando uma discussão mais consistente,

além de fazer um entrelaçamento com os pressupostos teóricos adotados. Desta forma, num segundo momento, foram levantadas as seguintes categorias:

Categoria 1- Compreensões sobre educação inclusiva;

Categoria 2- Compreensões sobre a Política de Educação Especial da rede municipal de ensino de Gaspar;

Categoria 3- Relação da Política com a prática pedagógica;

Categoria 4- Possibilidades, limites e desafios que emergem na prática;

Duarte (2004) ressalta a importância da organização do material empírico obtido no trabalho de campo, ordenando-o por meio de categorias, cuja procedência se dá pela interpretação dos dados aliado ao referencial teórico que orienta o olhar do investigador/pesquisador. Nesta medida, a autora nos orienta que

A análise final das entrevistas consistirá em dar sentido ao conteúdo do mosaico de categorias (...) no interior dos quais estarão agrupadas as unidades de significação, tendo como referência os objetivos da pesquisa e o contexto em que os depoimentos foram colhidos. (DUARTE, 2004, p. 221).

O estudo tem por referencial teórico metodológico o “ciclo de políticas” de Stephen Ball (2006, 2014) e as contribuições de Mainardes (2006, 2009), bem como os estudos de pesquisadores como Garcia (2005, 2014, 2017), Shiroma (2005), Prieto (2015), Bueno (2013), Peroni (2003), dentre outros, e se utiliza de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico, a exemplo de documentos oficiais (GIL, 2008).

Ainda, no seguimento da pesquisa apresentamos o levantamento de produções acadêmicas cujo tema está relacionado às políticas educacionais e a Educação Especial, as quais nos dão uma prévia de como tem sido as pesquisas na referida área.

1.2.1 Levantamento das produções acadêmicas sobre políticas de Educação Especial, 2011 a 2021.

O levantamento de produções acadêmicas foi importante no sentido de entender e analisar como tem sido as pesquisas, seus percursos metodológicos, os

resultados obtidos através das mesmas, bem como a aproximação com nosso objeto de pesquisa.

Para tanto realizou-se a busca por meio do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, cujo direcionamento nos levou a priorizar pesquisas de repositórios de três instituições públicas de ensino superior do sul do país, a saber a UFSC, a UFRGS e a UFPR, entre os anos de 2011 a 2021. Os descritores utilizados foram “política”, “Educação Especial” e “educação inclusiva”, sendo que inicialmente foram obtidos 29 resultados e a partir da leitura dos resumos dos trabalhos, selecionamos 12 deles, que mais se aproximaram com nosso objeto de estudo, sendo apresentados a seguir.

Quadro 1- Trabalhos selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Ano	IES	Tipo	Título	Autor(a)	Orientador(a)
2011	UFSC	Dissertação	Análise da política do estado de Santa Catarina para a educação especial por intermédio dos serviços: o velho travestido de novo?	Simone de Mamann Ferreira	Maria Helena Michels
2012	UFSC	Dissertação	Política educacional, trabalho docente e alunos da modalidade Educação Especial: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental.	Dayana Valéria Folster Antonio Schreiber	Rosalba Maria Cardoso Garcia
2013	UFSC	Dissertação	A política de	Ivanildo	Maria Helena

			educação especial nos estados do Paraná e de Santa Catarina: diferentes, mas não divergentes	Sachinski	Michels
2013	UFSC	Dissertação	O Professor de Educação Especial nas Políticas de Perspectiva Inclusiva no Brasil: concepções em disputa.	Kamille Vaz	Rosalba Maria Cardoso Garcia
2013	UFPR	Dissertação	As Políticas de Educação Especial no Estado do Paraná e a Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial.	Liliane Eremita Schenfelder Salles	Laura Ceretta Moreira
2014	UFRG	Tese	Educação Especial em Mato Grosso: Trajetórias e Políticas Públicas na Rede Estadual de Ensino (1962-2012)	Estela Inês Leite Tosta	Cláudio Roberto Baptista
2015	UFPR	Dissertação	Política de educação especial e o atendimento educacional	Shirley Aparecida dos Santos	Laura Ceretta Moreira

			especializado: uma análise no município de Araucária.		
2016	UFPR	Dissertação	A Gestão da Educação Especial nos Municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba: uma análise decorrente da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.	Louize Mari da Rocha	Sueli Fernandes
2018	UFPR	Tese	Políticas públicas de Educação Especial e a perspectiva inclusiva: o impacto em escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa – PR.	Melina de Fátima Andrade Joslin	Laura Ceretta Moreira
2018	UFRG	Dissertação	Políticas de Inclusão Escolar – o Contexto do Município de Capão da Canoa- RS (2007- 2018).	Mônica Grazieli Marquet	Cláudio Roberto Baptista
2021	UFRG	Tese	A Política Nacional de Educação	Aline de Castro	Cláudio Roberto

			Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007-2018): desafios para a constituição de sistemas educacionais inclusivos no Brasil.	Delevati	Baptista
2021	UFRG	Dissertação	Como Mudam as Políticas Públicas: a dinâmica das coalizões na política nacional de educação especial no Brasil.	Júlia Gabriele Lima da Rosa	Luciana Leite Lima

Fonte: elaboração da autora a partir da seleção na base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

A partir das informações contidas no Quadro 1 podemos perceber que, entre as publicações acadêmicas selecionadas, quatro delas foram produzidas na UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), sendo dissertações que versam, respectivamente, sobre a análise da política do estado de Santa Catarina para a educação especial através dos serviços (FERREIRA, 2011); um estudo sobre política educacional envolvendo professores e alunos da modalidade educação especial, no ensino fundamental (SCHREIBER, 2012); outra que trata sobre as diferenças entre a política de educação especial dos estados de Santa Catarina e do Paraná (SACHINSKI, 2013) e ainda uma dissertação que aborda sobre as concepções de professor de educação especial nas políticas de perspectiva inclusiva brasileiras (VAZ, 2013).

Outras quatro publicações encontradas na pesquisa foram da Universidade Federal do Paraná (UFPR), sendo uma tese e três dissertações. Destacamos que a tese aponta para o estudo do impacto das políticas educacionais

de educação especial na perspectiva inclusiva em escolas de uma rede municipal de ensino (JOSLIN, 2018). Esta guarda relação mais estreita com a nossa pesquisa uma vez que o âmbito local das políticas se constitui como foco de análise em ambos os estudos. Quanto às dissertações encontradas, tratam sobre, respectivamente, as políticas de educação especial do estado do Paraná e a escola de educação básica na modalidade educação especial (SALLES, 2013); uma análise da política de educação especial e do AEE em um município do Paraná (SANTOS, 2015) e, por fim o estudo da gestão da educação especial em municípios da região de Curitiba a partir da Política Nacional de Educação Especial de 2008. (ROCHA, 2016).

A pesquisa ainda levantou, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), três dissertações e uma tese. Uma das dissertações aborda o estudo das políticas de inclusão num contexto municipal do Rio Grande do Sul (MARQUET, 2018), trazendo algumas aproximações com nosso objeto de pesquisa. Já a segunda dissertação trata de um estudo sobre os desafios para constituir sistemas educacionais inclusivos tomando por base a PNEEPEI (DELEVATI, 2021). A última dissertação pesquisada destaca as mudanças nas políticas públicas por meio da dinâmica das coalizões na política nacional de educação especial brasileira (ROSA, 2021). Ainda abordamos a tese ora mencionada, cujo estudo se debruçou na trajetória das políticas públicas de educação especial na rede estadual do Mato Grosso (TOSTA, 2014).

Este levantamento das produções nos permitiu compreender como as pesquisas têm sido realizadas em instituições públicas federais do sul do país, buscando identificar as concepções, os percursos metodológicos e os pressupostos teóricos que ancoram tais pesquisas. Desta forma, o exercício de investigação trouxe motivação para entender as diferentes perspectivas de análise realizadas nos estudos ora anunciados, além de proporcionar conhecimentos para ampliação do aporte teórico na continuidade da presente pesquisa.

1.2.2 Organização dos capítulos

No seguimento desta pesquisa, destacamos no capítulo 1, a questão das políticas públicas voltadas para a Educação Especial na perspectiva inclusiva, como

se dá a construção deste conceito, trazendo para a discussão o contexto de influências, da estratégia política e o contexto da produção de textos, analisando tais processos sob o viés teórico do Ciclo de Políticas de Ball (2006, 2014), bem como discutindo o papel do Estado nas políticas públicas educacionais, a influência dos organismos internacionais, sobretudo em relação a formulação das políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

O capítulo 2 destina-se a caracterizar a rede municipal de ensino de Gaspar, as concepções que norteiam sua organização, apresentando como a modalidade da Educação Especial se articula na referida rede, ou seja, como se organizam os serviços, a formação continuada e os demais movimentos que envolvem os profissionais da educação e público alvo da Educação Especial. Tal dinâmica será discutida em relação ao contexto da produção de texto e ao contexto de influência, uma vez que está atrelada à formulação do documento da Política ora estudada.

No capítulo 3 se faz a análise e discussão da Política de Educação Especial da rede municipal de ensino de Gaspar, a partir dos dados coletados nas entrevistas com as professoras de Educação Especial, abordando os desafios e limites na implementação da mesma e compreendendo como ela acontece de fato, evidenciando o contexto da prática e o contexto dos resultados (Mainardes, 2006).

Nas conclusões, retomamos os aspectos relevantes do processo de pesquisa, assim como levantamos as limitações da mesma e apontamos algumas questões que poderão ser analisadas em investigações posteriores. Além disso, se faz uma avaliação mais geral do trabalho investigativo, revisitando as origens e motivações da pesquisa, bem como o percurso da pesquisadora.

Na sequência deste estudo, o capítulo um destina-se a mencionar alguns pontos relevantes do contexto histórico da construção da Educação Especial, os quais influenciaram, direta ou indiretamente na construção da Política de Educação Especial da Rede Municipal de Gaspar.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Destacamos no presente capítulo, a questão das políticas públicas voltadas para a Educação Especial na perspectiva inclusiva, como se dá a construção deste conceito, trazendo para a discussão os contextos de influências, da estratégica política e da produção de texto das políticas, analisando tais processos sob o viés do Ciclo de Políticas de Ball e discutindo o papel do Estado na formulação das políticas públicas, bem como a influência dos organismos multilaterais neste âmbito.

Esse capítulo contribui para a dissertação, pois proporciona uma análise sobre as bases, as concepções e as motivações que levaram o Estado a elaborar documentos e implementarem suas políticas públicas de Educação Especial na perspectiva inclusiva, assim como realizada na rede municipal de ensino de Gaspar/SC. As questões que se levantam neste capítulo se referem ao desvelamento dos discursos e dos sentidos implícitos na formulação/implementação das políticas públicas, buscando identificar e problematizar os interesses do Estado em propor uma educação inclusiva.

2.1 DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO E CONCEITUAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Antes de abordarmos mais especificamente as políticas públicas de Educação Especial na perspectiva inclusiva, vale trazer alguns aspectos históricos da Educação Especial que foi marcada, tanto em nível mundial como no Brasil, por um contexto de exclusão e discriminação, em que as pessoas com deficiência eram totalmente segredadas do convívio social e consideradas incapazes de ter uma vida independente. Portanto, o acesso à educação formal lhes era negado, sendo que muitas dessas pessoas eram mantidas institucionalizadas, ficando isoladas até mesmo do contato com os familiares.

Somente a partir do século XIX é que se passou a realizar algumas ações no sentido de promover a “reabilitação” e “inclusão” de pessoas com deficiência em locais considerados apropriados para sua condição, assim era o contexto da época

conhecido como modelo médico da deficiência. Na década de 1980 surgiram, no Brasil, algumas correntes influenciadas pelo movimento de integração e normalização ocorridos na Europa e nos Estados Unidos, tendo como objetivo a conquista por integração e direitos iguais (Canziani, 1995). Muitos desses movimentos ocorreram devido à intervenção de pais, profissionais e das pessoas com deficiências, conforme Mazzotta (2001).

Desta menção ao processo histórico de constituição da Educação Especial, passamos a trazer para análise alguns documentos formulados em eventos de âmbito internacional, a partir dos quais foram elaboradas diversas políticas públicas para a educação. Nesse sentido, faremos o estudo de tais documentos buscando observar como a dinâmica das políticas nacionais e internacionais nos apontam subsídios para compreender as políticas públicas municipais, neste caso a Política de Educação Especial da rede municipal de ensino de Gaspar/SC.

Consideramos a orientação de Ball (2006) ao propor que o pesquisador em políticas educacionais tenha uma visão ampliada para dar conta de assimilar as maneiras pelas quais a educação é colocada em uma composição de mudanças econômicas e políticas mais amplas, evitando assim, restringir as possibilidades de interpretação e o afastamento dos atores da educação de sua totalidade social e dos inúmeros desafios vivenciados pelos mesmos.

Da mesma forma, Mainardes (2006) sustenta e reitera a relevância de utilizar o ciclo de políticas como fundamento teórico nas pesquisas de políticas educacionais. O autor nos diz que

[...] a abordagem do ciclo de políticas traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro." (MAINARDES, 2006. p. 55).

Assim, antes de passarmos ao estudo dos documentos, lançamos algumas percepções desta autora no que se refere à política pública, apreendidas a partir de suas experiências empíricas, seu percurso acadêmico e profissional, enquanto cidadã e pesquisadora, inserida em um contexto social.

Entendemos a política pública como um processo complexo que se constitui mediante diversos olhares, perspectivas e interferências, tendo como fim atender/responder aos direitos de uma determinada população, mas também busca,

mesmo que de forma sutil, atender a outros interesses, especialmente os do capital. Esta constituição (formulação) se encontra atrelada aos movimentos existentes em âmbito local, sejam estes motivados por grupos específicos (associações, sindicatos, partidos políticos) ou por influências de resultados “positivos” de algum programa/projeto implementado em contextos que guardam semelhanças, porém, em sua grande maioria, são desconsideradas as questões culturais, sociais, econômicas e históricas, cujas características destoam da região em que se pretende aderir ao mesmo projeto.

Com essa percepção e lançando mão das reflexões e do conhecimento construído por estudiosos é que trataremos a seguir um histórico das políticas públicas (acordos, declarações, resoluções, leis) que envolvem a Educação Especial na perspectiva inclusiva tanto em nível internacional como nacional, para assim analisarmos de modo mais aprofundado os aspectos implícitos contidos nos textos dos documentos, relacionando-os com o contexto de influências e da produção dos textos, pelo viés do “ciclo de políticas” de Ball.

2.1.1 Documentos Internacionais

Nesta seção abordaremos os principais documentos internacionais originados em diferentes eventos promovidos por organismos internacionais em articulação com o Estado, especialmente a década de 1990, os quais estão no âmago das reformas educacionais promovidas em diversos países, entre eles o Brasil.

Daremos destaque aos seguintes eventos: Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos (UNESCO, 1990), Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, Salamanca (1994), Convenção interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência (1999), o Fórum Mundial Sobre Educação de Dakar (2001), Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), o Fórum Mundial de Educação de 2015, Incheon (2015). A partir desses eventos, se originaram documentos com orientações para a formulação de políticas públicas. A ênfase dada neste tópico será relativa aos aspectos que tais documentos trazem sobre a educação na perspectiva inclusiva, os conceitos adotados, a linguagem proposta

nos textos e as contradições encontradas, atrelando ao debate algumas reflexões e análises de pesquisadores que se debruçam sobre o tema ora anunciado.

Em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia, ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO,1990), evento que teve origem a partir da preocupação da comunidade internacional quanto aos preceitos afirmados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), de que a educação é direito de todos.

Entre as questões referidas na Declaração de 1948 e reiteradas em Jomtien, levantam-se muitos problemas a serem superados para atingir as necessidades básicas de aprendizagem, destacando a falta de acesso à educação primária de um número elevado de crianças, o analfabetismo, principalmente entre as mulheres, a precariedade da educação, ressaltada pela pobreza que atinge um número elevado de pessoas no mundo, as quais permanecem sem o acesso aos diversos materiais que poderiam proporcionar uma melhora na qualidade de vida desta população.

Para tanto, foram elencados na declaração da Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos (UNESCO,1990) dez artigos que contemplam o plano de ação firmado com os representantes dos países presentes. Nestes artigos expressam-se nos tópicos a seguir: quanto aos objetivos da declaração, sua prioridade é a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, sendo pretendida através da adoção de uma visão abrangente e um compromisso renovado com a educação, da universalização do acesso à educação e a promoção da equidade, da concentração dos esforços focando na aprendizagem, ampliação dos meios e da extensão da abrangência da educação básica, do oferecimento de um ambiente propício para a aprendizagem, do fortalecimento das alianças entre diversos segmentos da sociedade, do desenvolvimento de políticas contextualizadas de apoio, da mobilização de recursos e do fortalecimento da solidariedade internacional.

O documento faz referência à Educação Especial e seu público no artigo 3, que tem como tópico universalizar o acesso à educação e promover a equidade, afirmando:

5. As necessidades básicas das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de

deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990, p. 6-7).

Garcia (2014) tece uma problematização acerca dos termos “inclusão social” e “educação inclusiva” adotados pelos organismos internacionais e Estados nacionais, os quais se referem aos grupos minoritários e excluídos para definir as políticas públicas, em particular as educacionais. A autora traz para o debate a intencionalidade do uso de tais termos, bem como o fato de terem sido colocados em evidência nas últimas décadas:

É exatamente um diagnóstico de “exclusão social” que tem justificado a necessidade de propor políticas que visem à “inclusão social”. Por sua vez, uma lógica de análise linear da realidade social apoiada no princípio da educação como redentora das questões sociais tem contribuído para a difusão da ideia segundo a qual ao promover “educação inclusiva” a sociedade estará transformando-se em uma “sociedade inclusiva”. (GARCIA, 2014, p. 102).

Conforme Garcia (2014), para o Banco Mundial a inclusão deve ser pensada a partir de uma redefinição de papéis sociais quanto às relações Estado/sociedade civil, o que exige um novo planejamento da vida pública. Neste sentido, o mundo sem pobreza é considerado um mundo inclusivo, assim como, uma sociedade justa, competitiva e produtiva constitui-se em uma sociedade inclusiva.

Ao refletir sobre o discurso dos organismos internacionais frente às políticas educacionais na perspectiva inclusiva, Garcia (2014), destaca que

A noção de inclusão relacionada à educação ganha, nessa proposta, o caráter de lidar com aquelas pessoas consideradas “sem habilidades”. Trata-se de formar um “capital humano”, ou seja, as capacidades adequadas às atuais condições de exigência do capital. (GARCIA, 2014, p.112).

Considerando a afirmação da autora como impulsionadora de reflexões, fica o questionamento sobre o que tem motivado a implementação de políticas públicas de educação, especialmente quando o discurso promovido por seus executores adere ao uso do termo inclusão para minimizar os conflitos, apaziguar as lutas das classes e emitir uma falsa impressão de coesão da sociedade.

Nesta medida, há um interesse dos organismos multilaterais em velar seus reais objetivos com a educação, conforme destacam Jimenez, Mendes Segundo (2007), atrelado às políticas do Banco Mundial, a educação é considerada

[...] como uma estratégia política e uma variável econômica capaz de impulsionar o pretendido desenvolvimento e a redução da pobreza: de forma condizente, portanto, com o discurso do Milênio e, como não poderia

deixar de ser com as necessidades de reprodução do capital. (JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2007, p. 123).

Com o intuito de dar continuidade aos projetos para a educação mediadas pelas intenções dos organismos multilaterais, foi que em 10 de junho de 1994, aprovou-se em Salamanca, Espanha, a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. O documento de abrangência internacional foi formulado por representantes de governos e de Organizações Não-Governamentais que reafirmaram o compromisso de Educação para Todos, assumido desde a Conferência Mundial, em Jomtien (UNESCO, 1994).

A Declaração de Salamanca contempla inúmeras orientações para os países signatários a fim de promover políticas e estratégias que garantam o acesso e a qualidade da educação, para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais. A comunidade internacional representada pelos governos com programas cooperativos internacionais e às agências financiadoras internacionais, entre elas a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância, (UNICEF), o Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD) e o Banco Mundial foram conclamados a “[...] que sancionem a perspectiva da escolaridade inclusiva e apoiem o desenvolvimento da educação de alunos com necessidades especiais, como parte integrante de todos os programas educativos” (UNESCO, 1994).

A Convenção interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência ocorrida no ano de 1999 na Guatemala abordou questões concernentes às barreiras arquitetônicas e atitudinais em relação às pessoas com deficiência. No Brasil, a referida convenção foi promulgada pelo Decreto n° 3956 de 08 de outubro de 2001. Garcia (2015) ao discutir sobre essa convenção destaca que a concepção adotada por esta acaba por associar a questão da inclusão pela ótica da acessibilidade.

O Fórum Mundial sobre Educação de Dakar, promovido pela UNESCO em abril de 2000, foi um evento cuja premissa se firmou em “[...] uma educação como a chave para o desenvolvimento sustentável, para a segurança, a paz e a estabilidade dentro e fora de cada país envolvido.” (VIZZOTTO, 2018, p. 115).

Neste evento foi elaborado o documento Marco de Ação de Dakar, o qual versa sobre os compromissos coletivos dos envolvidos, entre eles representantes de 180 países e de 150 Organizações Não Governamentais (ONGs), comprometendo-se em “[...] alcançar os objetivos e as metas de Educação para Todos (EPT) para cada cidadão e cada sociedade.” (UNESCO, CONSED, AÇÃO EDUCATIVA, 2001, p. 8).

Dentre os compromissos assumidos no Marco de Ação, faz-se referência àqueles que se relacionam com os processos com vistas à perspectiva da inclusão. Destacam-se o compromisso 4, o qual cita inúmeros acordos internacionais, entre eles a Declaração Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (1994) reiterando o desafio de cumprir os compromissos firmados em cada um dos eventos.

Adiante, o compromisso 8, aborda vários aspectos, responsabilizando os representantes do Fórum a fazer cumprir tais objetivos, entre estes, há o destaque para o item “VIII. Criar ambientes educacionais seguros, saudáveis, inclusivos e equitativamente supridos, que conduzam à excelência na aprendizagem e níveis de desempenho definidos claramente para todos;” (UNESCO, CONSED, AÇÃO EDUCATIVA, 2001, p. 9).

No compromisso 9, a responsabilidade recai sobre os Estados, que deverão desenvolver ou fortalecer planos nacionais de ação com vistas a atingir os objetivos traçados ao longo do movimento de Educação para Todos. No Brasil, coincidente ao Fórum foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), segundo o qual, VIZZOTTO (2018), argumenta

O Plano brasileiro, ao mesmo tempo que foi aclamado como um feito para atingir patamares qualitativos na educação, se constitui num documento inócuo, tanto do ponto de vista de sua realização- devido a um dos vetos no Plano da meta do financiamento-, como para servir como modelo para construção dos Planos em níveis estadual e municipal. (VIZZOTTO, 2018, p. 115).

Em 13 de dezembro de 2006, em Nova Iorque, na Sede das Nações Unidas foi adotada a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), a qual se constitui no primeiro acordo amplo de direitos humanos do século XXI, tendo entrado em vigor em 3 de maio de 2008.

Em seu preâmbulo, a Convenção aborda várias justificativas para sua ratificação, entre as quais, cita-se:

f) *Reconhecendo* a importância dos princípios e das diretrizes de política, contidos no Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes e nas Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, para influenciar a promoção, a formulação e a avaliação de políticas, planos, programas e ações em níveis nacional, regional e internacional para possibilitar maior igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência, l) *Reconhecendo* a importância da cooperação internacional para melhorar as condições de vida das pessoas com deficiência em todos os países, particularmente naqueles em desenvolvimento. (ONU, 2006).

No artigo 24, item 1, a Convenção define:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos: a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana; b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais; c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre. (ONU, 2006).

As políticas de educação inclusiva para pessoas com deficiência estão na pauta dos organismos internacionais, especificamente da Convenção, evento promovido pela ONU.

Freitas (2002) levanta a discussão sobre a contradição que se observa nas políticas de cunho inclusivistas, pois na medida em que estas trazem um discurso pela garantia de direito das pessoas com deficiência, ao mesmo tempo, o sistema neoliberal se estabelece a partir de estratégias que potencializam a exclusão. Segundo o autor,

[...] inclusão é um tema recorrente em tempos neoliberais, contrastando com a crescente ampliação da exclusão social decorrente dessas próprias políticas, observável a olho nu na sociedade contemporânea. Esta aparente contradição revela a intenção de não se discutir em que ou para que se inclui (FREITAS, 2002, p. 314).

Mais um evento relativo à educação em nível mundial ocorreu em maio de 2015 na cidade de Incheon, Coreia do Sul. Trata-se do Fórum Mundial de Educação de 2015, promovido pela UNESCO e que reuniu ministros, chefes e membros de delegações, chefes de agências e oficiais de organizações multilaterais e bilaterais e representantes da sociedade civil, dos docentes, da juventude e do setor privado. O documento formulado no Fórum “Declaração de Incheon - Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à uma educação ao longo de

toda a vida para todos”, reafirmou o compromisso de Educação para Todos, estabelecendo metas a serem atingidas pelos signatários até o ano de 2030.

No que se refere à educação inclusiva, pode-se destacar a meta 7, a qual afirma:

7. Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. Portanto, comprometemo-nos a fazer mudanças necessárias nas políticas de educação e a concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás. (UNESCO, 2015, p.2).

O Brasil é signatário dos fóruns e conferências que aconteceram mundialmente, o que fez com que nosso país promovesse políticas educacionais voltadas às diretrizes aprovadas internacionalmente à luz dos documentos orientadores. Desse modo, a política da educação especial na perspectiva da inclusão é pensada do global para o local, refletida em documentos que veremos a seguir.

2.1.2 Documentos nacionais

Neste tópico destacamos os documentos legais do Brasil que tratam das políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva, contextualizando a elaboração, a viabilidade e a estreita relação dos mesmos com os acordos e compromissos assumidos pelo poder público brasileiro a partir do movimento global Educação para Todos, cuja abrangência se dá em âmbito internacional tendo iniciado em Jomtien (1990).

Dentre os documentos oficiais que abordam sobre a Educação Especial, no Brasil, destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394-LDB (BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), cuja premissa reitera que a educação é um direito de todos, com igualdade de condições e sem discriminação, com o objetivo de promover educação de qualidade a todos.

Tais proposições serão analisadas a luz do contexto de influência e do contexto da estratégia política, uma vez que conforme Ball esclarece, em entrevista concedida a Jeferson Mainardes (2009):

O contexto da ação política, na realidade, pertence ao contexto de influência, porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado. O pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política. Assim, eles podem ser subsumidos e integrados ao contexto de influência. (MAINARDES, 2009, p. 306).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (BRASIL, 1996), no capítulo V trata da Educação Especial referindo que esta modalidade deve ser preferencialmente oferecida na rede regular de ensino aos estudantes designados como público alvo da Educação Especial. Destaca ainda algumas condições que os sistemas de ensino devem assegurar para tal público, entre elas a organização dos serviços e profissionais especializados para o atendimento às necessidades dos mesmos.

A LDB ao inserir na formulação do texto o termo preferencialmente, mantém a possibilidade de permanência dos estudantes, público da Educação Especial em espaços segregados, considerando desta forma, a manutenção das escolas especiais como opção de oferta de serviços destinados ao referido público. Reforçando a questão do “preferencialmente”, o próprio documento indica: “§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.” (LDB, 1996).

Evidenciamos, assim que tal documento converge com os pressupostos da exclusão, ainda que em seus princípios destaca a igualdade de condições para o acesso e permanência *na escola*⁷, conforme nos alerta Mainardes (2006), os textos das políticas podem trazer incoerências e contradições, gerando também diferentes interpretações.

Com o intuito de se adequar ao movimento Educação para Todos e aos demais documentos dos quais o Brasil se tornou signatário, as políticas públicas

⁷ A autora entende que o termo escola atribuído na lei se refere ao espaço destinado à educação de todos, ou seja, a escola regular.

voltadas à Educação Especial passaram a aderir ao termo inclusão em suas legislações, conforme Garcia (2014, p.122)

O termo “inclusão” está presente na legislação do setor desde o início dos anos 2000, mas uma perspectiva de inserção de alunos da educação especial nas escolas de ensino regular, como prevê a UNESCO, está manifesta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

A autora ainda se refere ao termo “educação inclusiva” destacando que este vem sendo utilizado como similar ao termo “Educação Especial” no âmbito das políticas educacionais brasileiras. De acordo com Garcia,

[...] o termo “educação inclusiva” foi apreendido na política educacional brasileira como expressão relacionada quase que, exclusivamente, à educação especial, embora os discursos políticos presentes na documentação internacional não contenham essa interpretação. (GARCIA, 2014, p. 122).

Reforçando a afirmação de Garcia (2014), a mesma enfatiza uma análise feita por Bueno (2008) sobre a tradução brasileira da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), cujo termo “inclusiva” é especificamente atribuído à Educação Especial.

A definição de Educação Especial referenciada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), coloca que esta se constitui em

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 16).

Outro documento nacional é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (BRASIL, 2015). Vale destacar que a referida lei não se restringe a garantia de direitos educacionais, abrangendo contextos como saúde, trabalho, acessibilidade, social, além de trazer a definição de diversos conceitos utilizados nestes âmbitos. Assim, quanto à garantia dos direitos educacionais, a LBI define em suas diretrizes que a educação se constitui como responsabilidade do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade. No artigo 28, incisos I e II, a LBI preconiza e estabelece:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e

de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; (BRASIL, 2015, p. 9).

Em setembro de 2020, o governo brasileiro, por meio do presidente da República, instituiu o decreto n° 10.502, cujo conteúdo traz alterações nas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial de 2008, entre elas a separação entre estudantes público da Educação Especial e os das turmas regulares sob a justificativa de que alguns apresentam condições de saúde e ou cognitivas que ocasionariam mais dificuldades do que benefícios no sentido de acompanhar o processo de aprendizagem como os demais. Em virtude de tal cenário, houve inúmeras discussões polêmicas e ações de resistência entre pesquisadores, pais de estudantes, sistemas de ensino, organizações não governamentais e toda a sociedade conhecedora da perspectiva inclusiva, sendo considerado um retrocesso em relação à educação inclusiva uma vez que prevê a segregação dos estudantes público alvo da educação especial criando a possibilidade de atendimento dos mesmos em instituições de atendimento especializado, ou seja, fora do espaço da escola regular.

Entretanto, o discurso por parte do MEC e demais defensores do decreto que instituiu a “nova política de educação especial, equitativa, inclusiva, e com aprendizado ao longo da vida”, é de que haverá maiores possibilidades para os estudantes público alvo da educação especial tendo em vista a possibilidade de escolha por parte da família quanto a instituição de ensino (escolar regular ou escola especial) que o filho frequentará.

Tais aspectos demonstram a incongruência do referido documento em relação à legislação vigente, o que gerou inúmeras petições requerendo a anulação do decreto, tendo em vista o teor de tal documento é considerado inconstitucional. Essas ações levaram a decisão, pela maioria, da suspensão da eficácia do decreto n° 10.502/2020⁸, no Supremo Tribunal Federal, em dezembro de 2020.

O decreto acima mencionado, cuja suspensão o torna sem validade, é concebido como um documento que promove um retrocesso no âmbito das políticas de educação na perspectiva inclusiva. Entretanto, através da análise e reflexões

⁸ Disponível em: Site do Supremo Tribunal Federal com as tramitações do processo de suspensão do decreto n° 10.502/2020:< <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507>> Acesso em: 30 jan. 2021.

proporcionadas pelos pesquisadores mencionados neste estudo, podemos apreender que a partir do histórico dos documentos referenciados, há uma estreita ligação entre os documentos internacionais formulados em diversos eventos mundiais com os documentos nacionais, sendo que tal relação encontra-se no bojo das reformas educacionais apoiadas pelos interesses do capital.

Ball (2014) adota o conceito de redes políticas para traduzir as relações de poder atreladas às disputas econômicas no campo educacional. O autor aponta que as redes políticas são uma nova forma de governança, onde não há limites definidos entre Estado, economia e sociedade civil. Assim, Ball, argumenta que

[...] novas redes e comunidades de políticas estão sendo estabelecidas conforme os discursos neoliberais e o conhecimento fluem e ganham legitimidade e credibilidade. Estes são os novos agenciamentos de políticas com uma gama de participantes novos e velhos existentes em um novo tipo de espaço de políticas em algum lugar entre agências multilaterais, governos nacionais e negócios internacionais, dentro e além dos locais tradicionais e de circulação e formulação de políticas. (BALL, 2014, p. 220).

Canan (2016) propõe inúmeras reflexões sobre as políticas públicas de educação, especialmente a partir dos anos 1990, quando se tem início, de forma mais drástica, a influência de organismos internacionais nos países da América Latina, entre eles o Brasil. Entre as influências sofridas no campo da educação, a autora alerta para a desobrigação do Estado, de suas responsabilidades, sem contar no barateamento na formação das próximas gerações.

A referida autora afirma que as legislações das reformas educacionais (anos de 1990), a LDB, as diretrizes para os cursos de Pedagogia, bem como as diretrizes para a formação de professores da Educação Básica, tiveram como pano de fundo os interesses econômicos de instituições como UNESCO, CEPAL e o Banco Mundial. Um dos eventos mundiais que marcou essa confluência entre os organismos internacionais e os governos foi a Conferência Mundial de Educação para todos, na Tailândia, em 1990. Esses fatores levaram à culminância do neoliberalismo⁹, modelo de organização que abarca todos os aspectos da vida em sociedade, no qual vivemos atualmente. (Canan, 2016).

Conforme CANAN (2016, p. 67) ao apontar sobre o protagonismo do Banco Mundial nas políticas públicas para a educação, afirma:

⁹ Conforme Dardot e Laval (2016, p.7), “o neoliberalismo é um sistema normativo que ampliou sua influência no mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida.”

O BM propõe educação para todos e apresenta políticas que incluem o discurso da autonomia, da cidadania, da equidade, entendendo isso como oportunidade de mão-de-obra para atender a um mercado cada vez mais ampliado que tem como fim último o desenvolvimento econômico que, por sua vez, serve para alguns [os que já detêm o poder econômico] excluindo outros [a maioria da população que não tem acesso aos bens de consumo, a educação, saúde, entre outros].

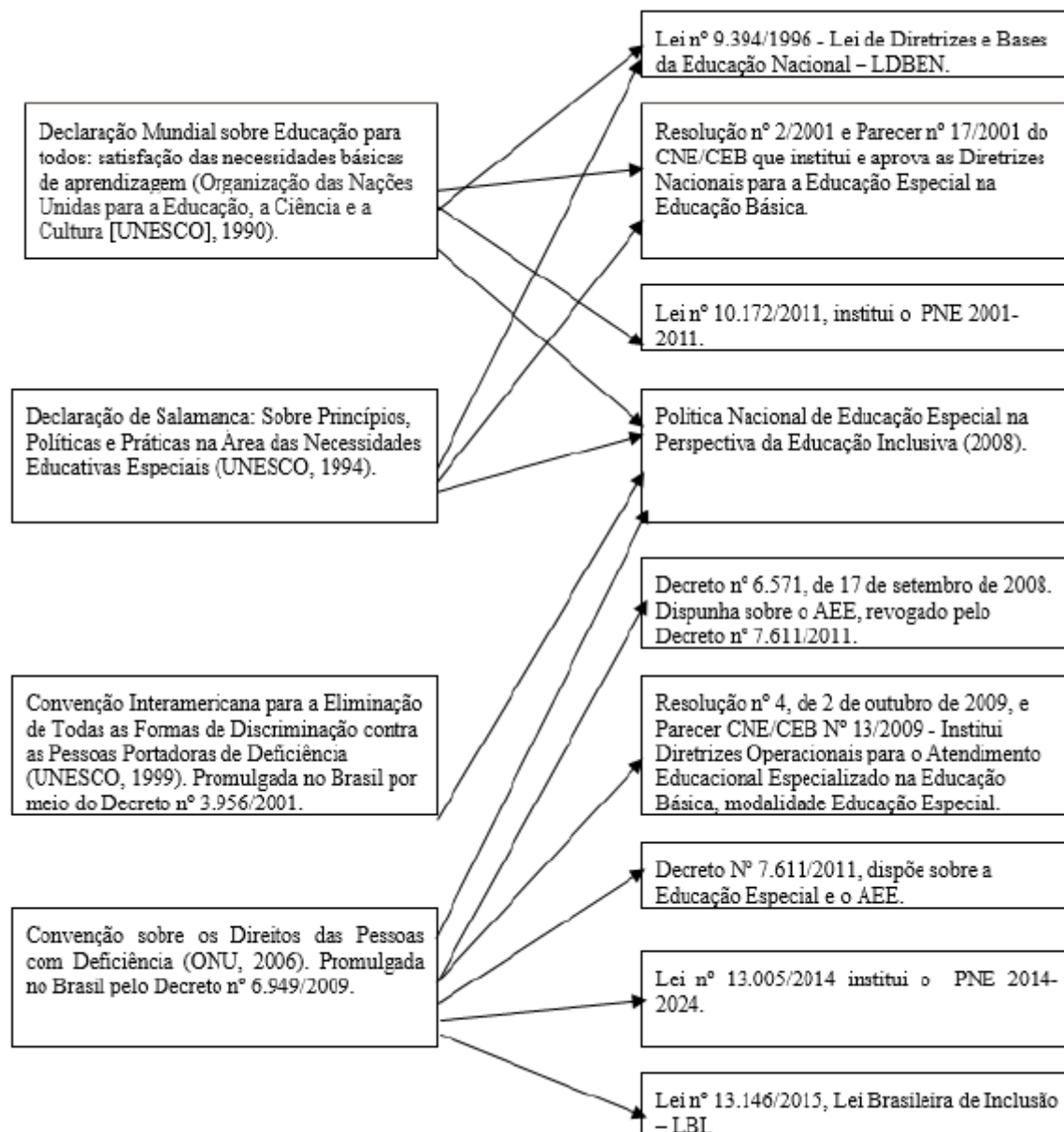
Os aspectos abordados por Canan (2016) dialogam com a concepção de neoliberalismo evidenciado por Ball ao mencionar a complexidade e as tramas que envolvem este conceito. O autor define

[...] neoliberalismo como um conjunto complexo, muitas vezes incoerente, instável e até mesmo contraditório de práticas que são organizadas em torno de certa imaginação do 'mercado' como base para a 'universalização das relações baseadas no mercado com a correspondente penetração em quase todos os aspectos de nossa vidas, do discurso e/ou da prática de mercantilização, de acumulação de capital e de geração de lucros.' (BALL, 2014, p. 25).

Dentre os aspectos sociais em que o neoliberalismo tem se destacado, chamamos a atenção ao nosso objeto de estudo, pois as políticas educacionais têm sido alvo desta dinâmica de funcionamento, cuja dimensão está posta em toda a sociedade de forma globalizada.

Diante das reflexões abordadas, as quais demonstram as influências dos organismos internacionais na formulação de políticas públicas para a educação, entende-se que há um interesse maior por trás do discurso de uma educação para todos, qual seja, o da "[...] formação de cidadãos e cidadãs aptos a atuar como força de trabalho e como consumidores", conforme nos adverte Caiado (2017, p.8), no prefácio do livro Políticas de Educação Especial no Brasil no Início do Século XXI, organizado por Rosalba M. C. Garcia. Portanto, os organismos multilaterais a guisa de promover inclusão social e escolar como uma questão de direitos humanos buscam atender aos interesses do capital. É o que abordaremos no tópico a seguir, porém antes disso dispomos de uma ilustração de Pavesi e Mainardes (2019) que apresenta de forma clara e objetiva o contexto de influência dos documentos internacionais sobre os documentos nacionais, relativos às políticas de perspectiva inclusiva.

Figura 1 - Contexto de Influência: documentos internacionais sobre os documentos nacionais.



Fonte: PAVESI & MAINARDES, 2019, p. 752.

Por fim, essa ilustração evidencia claramente o quanto os documentos internacionais, produzidos no âmbito das conferências internacionais têm influência na política educacional brasileira no que tange à Educação Especial. Sem compreender o contexto de produção do texto de uma política as análises poderiam se tornar inócuas e românticas, mas ao contrário, sabemos que muitos dos documentos produzidos internacionalmente possuem viés político, cujos sentidos representam uma visão que promova a paz social numa visão reformista, mas que esconde a hegemonia do sistema capitalista.

2.2 O PAPEL DO ESTADO FRENTE ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS COM FOCO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Neste tópico, é fundamental iniciarmos esclarecendo a concepção de Estado adotada para este trabalho, uma vez que a partir disso, a construção de uma análise mais substancial do estudo se torna viável. Deste modo, entendemos o Estado, tal como aborda Gramsci, estudioso do século XX cuja base teórica metodológica se assenta em Marx.

Para Gramsci a intensa socialização da política, resultado do contexto histórico e concreto das sociedades capitalistas de seu tempo, faz emergir uma dimensão da vida social a qual denominou de sociedade civil, constituindo-se em uma esfera social onde as classes organizam e defendem seus interesses. Nesse contexto há confrontos de projetos societários entre as classes, além de lutas para manter ou conquistar hegemonia. (Montaño e Duriguetto, 2010).

No cenário analisado e vivenciado por Gramsci houve uma complexificação do Estado, na medida em que seu meio social-histórico estava impregnado por novas determinações, o levando a elaborar o conceito de Estado ampliado, cuja formação se dá pela conjunção de uma sociedade política e uma sociedade civil. (Montaño e Duriguetto, 2010). Nas palavras do filósofo, “[...] na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado= sociedade política + sociedade civil, isto é hegemonia¹⁰ couraçada de coerção).” (GRAMSCI, 2000b, p.224).

Assim, entende-se que tanto a sociedade civil, como a sociedade política exercem controle/poder de formas diferentes: a primeira através de “aparelhos privados de hegemonia”; a segunda através de “aparelhos coercitivos de Estado”. A sociedade civil, ao exercer seu poder através da propagação de um “consenso que incorpora e reflete os interesses de classes”, difunde uma certa autonomia frente ao Estado, através da qual passa a exercer sua função mediadora entre a estrutura econômica e o Estado.(Montaño e Duriguetto, 2010).

Nesta medida discorreremos sobre tais questões incorporadas ao âmbito educacional especialmente a partir dos anos 1990, quando houve uma redefinição

¹⁰ Para Gramsci, hegemonia não se relaciona à pura dominação, mas a um direcionamento social no qual há certa aceitação consensual pelos setores subalternos. (Montaño e Duriguetto, 2010).

do papel do Estado, cujas consequências foram mudanças estruturais nas políticas educacionais, sendo uma das principais a descentralização do Estado e a partir daí, uma parcela significativa de atribuições que até então cabiam à União, passaram a ser designadas, na sua grande maioria, à esfera estadual e municipal. Cabe ressaltar que diante das alterações no ordenamento quanto à responsabilização dos entes federados, a educação foi um dos segmentos que enfrentou sérias consequências dessa reestruturação.

Peroni (2003) aborda o movimento no qual ocorreu uma redefinição do papel do Estado, consistindo em uma incorporação da lógica empresarial da produtividade dentro do aparelhamento de Estado. Para a autora, “o Estado está privatizando ou repassando parte de suas responsabilidades para a sociedade civil, através das organizações sociais, mas, além disso, o que resta para ele é influenciado pela lógica do mercado.” (PERONI, 2003, p. 90).

Sobre a descentralização do Estado, mediante a Constituição Federal (CF) de 1988, os municípios passaram a ter autonomia ao mesmo tempo em que a responsabilização com o custeio, o financiamento da educação também passou a ser assumido, em grande parte, pela esfera municipal.

Reiteramos que, na própria CF, estabeleceram-se as responsabilidades de cada ente federado, conforme o artigo 211, o qual sofreu alterações pela Emenda Constitucional n. 14 de 1996, apontando que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”, ainda é delegada aos municípios a atuação prioritária no ensino fundamental e educação infantil.

Assim, corroboramos com a afirmação de Peroni (2003) ao indicar que houve uma descentralização do Estado na medida em que a partir dos anos 1990, as políticas educacionais passaram a “[...] enfatizar a qualidade, entendida como produtividade, e o eixo deslocou-se para a busca de maior eficiência e eficácia via autonomia da escola, controle de qualidade, descentralização de responsabilidades e terceirização de serviços.” (PERONI, 2003, p.73).

Em relação às políticas públicas de Educação Especial, a partir da Constituição Federal (CF) de 1988, o Estado tem como prescrição a universalização do ensino fundamental. Em relação aos estudantes com necessidades específicas, Prieto (2015) nos aponta que cabe ao Estado

[...] aplicar o previsto na legislação, garantindo o recenseamento e a identificação daquelas pessoas com necessidades especiais que estão sem acesso aos recursos e serviços educacionais, estimular sua matrícula escolar e zelar para que essa seja, de fato, efetivada, até atingir a sua universalização. Deve ainda, potencializar a sua permanência na escola, assegurando-lhes atendimento educacional especializado, em caráter complementar ou suplementar. (PRIETO, 2015, p. 57).

A despeito da autonomia prevista aos municípios pelo Estado, decorreram implicações significativas no que tange a disposição de recursos públicos para a educação. A LDB confirma tais alterações, promovendo a inversão de papéis com relação à responsabilidade em prover a educação, já que anteriormente ela era primazia do Estado e com as novas configurações o dever passou a ser primeiro da família, para, posteriormente, ser um dever do Estado. Assim, os municípios tiveram que adequar seus sistemas de ensino para atender uma parcela significativa dos estudantes na educação básica e conseqüentemente o público da Educação Especial.

A figura a seguir exemplifica e corrobora com a informação de que as matrículas dos estudantes, público alvo são majoritárias na rede municipal de ensino, evidenciando a prioridade e responsabilização desta sobre a educação básica (educação infantil e ensino fundamental).

Figura 2 - Número de estudantes, público da Educação Especial do município de Gaspar por segmento e rede de ensino do ano letivo de 2021.

Dep. Administrativa	Educação Infantil		Ensino Fundamental		EJA Municipal	Ensino Médio	Técnico de Nível Médio		CEJA Ensino Médio	Total
	Creche	Pré	Anos Iniciais	Anos Finais			Médio Integrado	Concomitante ou Subseq.		
2020	Municipal	41	57	119	87	4				308
	Particular	5	1	3	4		2			15
	Estadual			48	41		76			165
	Federal						14	3		17
Total	46	58	170	132	4	78	14	3	0	505

Fonte: Semed Gaspar/ Educacenso/INEP/2020.

Os dados mostram, inclusive, que as matrículas de alunos na educação infantil, nas modalidades creche e pré-escola são significativas, visto que esses segmentos também são de oferta obrigatória pelos entes municipais. Logo, a procura por vagas nas referidas modalidades exigem políticas eficazes visto que o acesso se constitui num direito de todas as crianças.

Na sequência da pesquisa abordaremos sobre a estruturação da rede municipal de ensino de Gaspar e como a modalidade da Educação Especial encontra-se organizada neste contexto, destacando os serviços e movimentos realizados pela SEMED e pelos profissionais que atuam nas unidades escolares.

3 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GASPAR E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Este capítulo destina-se a caracterizar a rede municipal de ensino de Gaspar, as concepções que norteiam sua organização, apresentando como a modalidade da Educação Especial se articula na referida rede, ou seja, como se organizam os serviços e os demais movimentos que envolvem os profissionais da educação e público alvo da Educação Especial. Tal dinâmica será discutida em relação ao contexto da produção de texto e ao contexto de influência, uma vez que está atrelada à formulação do documento da Política ora estudada.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO E DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Iniciamos esta seção descrevendo o município de Gaspar/SC e a rede municipal de ensino, para posteriormente contextualizar a Política de Educação Especial da referida rede, trazendo elementos obtidos através de documentos oficiais das esferas municipal, estadual e federal, além do material empírico suscitado pelas observações, experiências/vivências da pesquisadora e das entrevistas com as professoras de Educação Especial.

O município de Gaspar está situado na região do Médio Vale do Itajaí, no estado de Santa Catarina. Seu histórico indica que no século XVIII a população era constituída por povos indígenas, sendo que por volta de 1835 passou a ser colonizada por imigrantes germânicos e a partir de 1875 também foi ocupada por imigrantes italianos. Antes de sua emancipação, Gaspar já pertenceu a São Francisco do Sul, Porto Belo, Itajaí e Blumenau. Por cinquenta e quatro anos manteve-se como 2º Distrito de Blumenau, sendo que em 1934, alcançou sua emancipação política¹¹ no dia 18 de março. Possui uma área total de 386,616 Km² e faz limite com os municípios de Blumenau, Brusque, Guabiruba, Ilhota, Itajaí, Luiz Alves e Massaranduba.

Dados do IBGE indicam que o município de Gaspar possui uma população estimada em 2021 de 71.925 pessoas, sendo que no último Censo realizado em 2010 este número era de 57.891 pessoas¹², ainda deste mesmo

¹¹ As informações sobre a história e emancipação política do município de Gaspar/SC encontram-se no site do município, no link: <https://www.gaspar.sc.gov.br/cms/pagina/ver/codMapaltem/23124>

¹² Os dados do município de Gaspar/SC encontram-se no site do município, no link: <https://www.gaspar.sc.gov.br/cms/pagina/ver/codMapaltem/23124>; e no site do IBGE, no link: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/gaspar/panorama>

Censo, o resultado do IDH municipal foi de 0,765. Em 2018, o PIB per capita foi de R\$ 43.487,46. As atividades econômicas do município são diversificadas, com destaque para a indústria têxtil, alimentícia, de plásticos e metalúrgica; também possui inúmeros atrativos turísticos como parques aquáticos, hotel fazenda e pousadas; a agricultura se destaca pela produção de arroz e peixes de lagoa e o comércio é fortalecido pela variedade de produtos artesanais como cachaça, geléias, doces e pães, entre outros produtos e serviços.

Em relação à educação, o município possui uma instituição pública federal, o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), seis escolas estaduais, duas escolas privadas e a rede municipal conta com 14 unidades escolares de ensino fundamental, sendo que cinco delas possuem turmas do 1º ao 5º ano, seis escolas possuem turmas do 1º ao 9º ano, duas são escolas multisseriadas até o 5º ano e uma das escolas está em processo de transição para oferecer turmas até o 9º ano, atualmente atende turmas do 1º ao 7º ano. Possui ainda 17 Centros de Desenvolvimento Infantil (CDIs) e uma unidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O município de Gaspar também possui uma instituição filantrópica de Educação Especial, a APAE.

Da totalidade de 32 unidades escolares, em 11 delas, ou seja, 30 por cento das unidades contam com a estrutura instalada da sala de recursos multifuncionais voltada ao AEE no contra turno escolar e demais atividades desenvolvidas pelas professoras de Educação Especial. Desta totalidade de salas de recursos multifuncionais, duas se encontram em unidades de educação infantil e nove delas estão em unidades do ensino fundamental.

Em setembro de 2021, o número de estudantes matriculados na rede municipal de ensino era de 8.308, desde a educação infantil, ensino fundamental e EJA. Destes, 334 estudantes abrangem o público da Educação Especial, ou seja, cerca de quatro por cento do número geral da rede municipal.

Em relação ao número de profissionais que atuam na Educação Especial da rede municipal, no total 31 professores de Educação Especial, dos quais 10 são efetivos, outros 21 são contratados. Há também uma professora de Educação Especial- Libras, assim como 77 auxiliares de professor da Educação Especial, todos eles selecionados mediante processo seletivo, cujos contratos são temporários.

Quanto aos resultados da rede municipal no IDEB em 2019 foram os seguintes: 6,2 nos anos iniciais, e 4,9 nos anos finais, sendo que a meta era de 6,4 e 5,6, respectivamente.¹³

A rede municipal de ensino de Gaspar tem sua estrutura organizacional coordenada pela Secretaria de Educação (SEMED), criada pela Lei n° 1211/89¹⁴. A SEMED, administrada pelo Secretário de Educação, contempla as unidades municipais de ensino, a Diretoria de Cultura, Departamento Pedagógico, Departamento Administrativo, a Biblioteca Pública Municipal, o SEFOPPE (Serviço de Fonoaudiologia, Psicopedagogia e Psicologia Escolar) e o Integrar (Serviço Multiprofissional para Transtorno do Espectro Autista). Este último foi inaugurado no mês de outubro de 2021, sendo resultado de reivindicações provenientes dos pais de estudantes com TEA (Transtorno do Espectro Autista) através da AMA (Associação dos Amigos do Autista de Gaspar) e se constitui em um serviço atrelado à Diretoria de Educação Especial.

Em relação à legislação do município de Gaspar, mencionamos a criação do Conselho Municipal de Educação (COMED) pela Lei n° 984/86, a qual foi revogada pela Lei n° 1769/97. Nesta, o órgão tem a seguinte definição, no Art. 1°:

O Conselho Municipal de Educação de Gaspar, órgão auxiliar do Poder Executivo Municipal, tem caráter consultivo, e a finalidade básica de analisar, acompanhar, fiscalizar, sugerir e zelar pelo aperfeiçoamento do Sistema Municipal de Ensino emitindo pareceres, respeitando as Constituições Federal e Estadual e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (GASPAR, 1997, Art. 1°).

A constituição dos membros do COMED foi alterada pela Lei Complementar n° 64/2015, passando de nove para onze membros, que representam o SEMED, o ensino fundamental, a educação infantil, o SINTRASPUG, as APPs das escolas municipais, o SINTE-SC, o CMDCA e o FUNDEB (Gaspar, 2015). De acordo com a referida lei, e ainda modificações previstas na Lei n° 2007/2000, os representantes do COMED serão escolhidos por seu órgão ou entidade e nomeados por Decreto pelo Prefeito Municipal, sendo que o mandato dos membros é de quatro anos (Gaspar, 2000). As funções de presidente, vice-presidente, primeiro secretário

¹³ Dados obtidos no site do INEP, no link: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

¹⁴ Lei n° 1211/89- Altera a estrutura administrativa da prefeitura municipal de Gaspar. Antes desta lei a SEMED tinha a seguinte denominação: Departamento de Educação, Saúde e Assistência Social. Fonte: <https://leismunicipais.com.br/a1/sc/g/gaspar/lei-ordinaria/1989/1211/lei-ordinaria-n-1211-1989-altera-a-estrutura-administrativa-da-prefeitura-municipal-de-gaspar>

e segundo secretário serão delegadas pelos próprios membros em comum acordo ou por eleição. (Gaspar, 1997).

A Lei Orgânica, promulgada em 04 de abril de 1990, foi revogada em 13 de dezembro de 2002, sendo alterada por emenda. A referida lei trata da educação no Capítulo III, Seção I, Artigo 165, destacando os princípios através dos quais o ensino será ministrado. A seguir são listados os incisos que contemplam de forma mais específica os estudantes, público da Educação Especial:

- I- igualdade para acesso e permanência na escola;
- XII- atendimento, em creche e pré-escola, das crianças de zero a seis anos de idade, inclusive dos portadores de deficiências;
- XII- atendimento educacional especializado aos portadores de excepcionalidade, preferencialmente na rede regular de ensino, ou em escolas especiais ou ainda em escolas particulares com o apoio do município (GASPAR, 2002, Art. 165).

Importante apontar para o uso de termos “portadores de deficiências” e “portadores de excepcionalidade” na referida lei, que mesmo sendo promulgada em 1990, já sofreu diversas alterações por meio de emendas, entretanto em nenhuma delas atentou-se para o aspecto mencionado e que nos faz refletir sobre o modo pelo qual as pessoas com deficiência têm sido vistas, tanto pelo poder executivo como o legislativo do município. Mesmo que a observação se ateuve para a escrita do documento, nos resta questionar sobre qual a concepção de pessoa com deficiência legitimada pelas autoridades no município de Gaspar, seja através da lei ou do discurso emitido pelas mesmas.

Entre as legislações municipais, a Lei nº 1768/97, dispõe sobre a criação do sistema municipal de ensino de Gaspar e estabelece as diretrizes e bases que orientam o ensino da rede municipal e a educação infantil da rede particular. (Gaspar, 1997). A partir da CF de 1988, os municípios passaram a ter autonomia política sendo entendidos como entes jurídicos, constituindo-se num marco do movimento pela democratização do país (Garcia, 2015). Conforme Sarmiento (2005), a lei dos sistemas de ensino provocou uma busca por parte dos municípios para garantia de recursos e de espaços participativos para defender interesses locais.

Em 13 de junho de 2007, por meio da Lei Nº 2884, foi criado o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Conselho do FUNDEB. A referida lei foi revogada pela Lei

Complementar N° 124, de 24 de março de 2021, na qual são elencadas as competências do Conselho do FUNDEB, no Capítulo III, Artigo 8°:

- I - elaborar parecer sobre as prestações de contas, conforme previsto no parágrafo único do artigo 31 da Lei Federal nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020;
- II - supervisionar o censo escolar anual e a elaboração da proposta orçamentária anual, objetivando concorrer para o regular e tempestivo tratamento e encaminhamento dos dados estatísticos e financeiros que alicerçam a operacionalização do Fundo;
- III - acompanhar a aplicação dos recursos federais transferidos à conta do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos - PEJA e, ainda, receber e analisar as prestações de contas referentes a esses programas, com a formulação de pareceres conclusivos acerca da aplicação desses recursos e o encaminhamento deles ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE;
- IV - acompanhar a aplicação dos recursos federais transferidos à conta dos programas nacionais do governo federal em andamento no Município;
- V - examinar os registros contábeis e demonstrativos gerenciais mensais e atualizados relativos aos recursos repassados ou retidos à conta do Fundo;
- VI - acompanhar e controlar a repartição, transferência e aplicação dos recursos do Fundo;
- VII - outras atribuições que legislação específica eventualmente estabeleça;
- VIII - atualizar o regimento interno, observado o disposto nesta Lei Complementar. (GASPAR, 2021, Art. 8).

O Plano Municipal de Educação (PME)¹⁵ em vigor foi aprovado e promulgado sob a Lei nº 3650/2015. Consoante a Lei nº 13.005/2014 que trata do Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014-2024, o PME estabelece metas e estratégias para o decênio. Em relação à Educação Especial, a Meta 4 propõe

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (GASPAR, 2015).

Observa-se que alguns preceitos da meta 4 não convergem com a perspectiva inclusiva compreendida pela Política de Educação Especial ora estudada, na medida em que mantêm o termo “preferencialmente” ao indicar que o espaço de escolarização dos estudantes, público da Educação Especial pode ser outro, que não a escola regular. Além disso, também prevê que salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados podem ser públicas ou

¹⁵ Informações sobre o PME de Gaspar/SC podem ser consultadas através do link: <https://www.gaspar.sc.gov.br/cms/pagina/ver/codMapaItem/68845>

conveniados, abrindo a possibilidade da manutenção de espaços segregados para a “escolarização” do público da Educação Especial, tal como ocorre no município em estudo.

Ainda que, com a PNEEPEI de 2008, há uma prerrogativa no sentido de superar a concepção substitutiva da modalidade Educação Especial, compreendemos que “a forma como essa condição foi e é ofertada depende também da concepção e do atendimento nas redes municipais e/ou estaduais de ensino, planejada nos respectivos Planos.” (VIZZOTTO, BONIATI, 2020, p. 134).

A Semed dispõe de um documento orientador para o ensino fundamental, a Proposta Curricular para Pré- adolescência e Adolescência no Ensino Fundamental de Nove Anos (Gaspar, 2013), a qual contempla em seus pressupostos

[...] o desenvolvimento de um trabalho com princípios de democracia, cidadania e autonomia. Princípios estes que são determinantes para uma escola pública com qualidade social. Aqui, qualidade social é entendida como garantia do acesso e permanência de todos os estudantes na escola, com a responsabilidade que os sujeitos envolvidos no processo educativo se comprometam com o sucesso da aprendizagem de todos. (GASPAR, 2013, p. 31).

Já em relação à educação infantil, o documento norteador é a Proposta Pedagógica para Educação Infantil (Gaspar, 2010) da rede municipal de ensino, na qual expressa sua concepção de criança definindo-a como

[...] um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, interagindo com este, construindo-o e elaborando conceitos. A partir das interações sociais, ressalta-se a diversidade de parceiros e experiências, o que potencializa o desenvolvimento infantil, constituindo-o como sujeito, dando-lhe o conceito de identidade. (GASPAR, 2010, p. 20).

Sobre a Educação Especial, destacamos que além dos documentos legais que discutiremos adiante, há uma publicação intitulada “A educação especial como prática inclusiva: movimento da rede municipal de Gaspar” (Gaspar, 2016), cuja produção se deu a partir de formações continuadas realizadas com todos os profissionais da rede. Conforme os organizadores, o livro compreende

[...] as sínteses de uma ação formativa que teve como objetivo garantir o atendimento às necessidades educativas especiais dos alunos da educação especial matriculados na rede municipal de Gaspar, promovendo estudos e reflexões individuais, coletivas, institucionais e instrucionais. (GASPAR, 2016. p. 5).

Especificamente em relação às informações da Educação Especial na rede municipal, vale ressaltar que a escassez ou ausência de registros, principalmente em período anterior a 2015, foi um limitador para a pesquisa. Além disso, também observamos que o departamento pedagógico da SEMED, apesar de apresentar alguns documentos de referência, não possui o seu próprio PPP, sendo este um documento imprescindível no referido setor, visto que sua existência e atualização refletem os objetivos, as concepções, assim como as pretensões e o delineamento de ações futuras para toda a rede de ensino, ou seja, quais caminhos estão sendo trilhados e onde se quer chegar em termos de qualidade da educação, erradicação das desigualdades, emancipação dos estudantes, enfim, planejar os processos educativos da rede de ensino.

3.1.1 O processo de formulação da Política: as diretrizes e concepções que orientaram sua construção.

Nesta seção abordaremos as diretrizes que fundamentaram os processos de inclusão de estudantes, público da Educação Especial, bem como a formulação da Política de Educação Especial da rede municipal de ensino de Gaspar/SC.

3.1.1.1 Diretrizes de âmbito nacional

Os sistemas de ensino sejam eles federais, estaduais ou municipais são orientados pela União por meio de diretrizes e legislações que definem e ou recomendam sobre a responsabilização de cada ente federado quanto a matrículas, recursos, diretrizes curriculares, entre outros, porém concedendo autonomia para que cada sistema possa construir os seus próprios documentos oficiais a partir de suas realidades.

As políticas de inclusão seguiram nessa perspectiva, sendo que o estado de Santa Catarina, em 2006, elaborou uma Política de Educação Especial para o sistema estadual de ensino, a qual os sistemas municipais poderiam, conforme o interesse/necessidade, aderir e implementar tal política. O município de Gaspar, por sua vez, adotou a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina até o final de 2017, quando passou a construir uma política própria para seu sistema de ensino.

Nesse sentido, elencamos os principais documentos norteadores em nível nacional, estadual e municipal que tratam da organização dos serviços da educação especial, dentre os quais se destaca o AEE (Atendimento Educacional Especializado), verificando as contradições e aproximações entre eles.

A Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001) que institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica constitui-se em um dos marcos em relação a educação especial no Brasil na medida em que evoca, em alguns pontos do documento uma perspectiva inclusiva ao mencionar no artigo 2º:

Os sistemas de ensino devem **matricular todos os alunos**, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001, Art. 2º). (grifo nosso).

Por outro lado, trazendo contradições em seu conteúdo, no artigo 3º o documento refere à educação especial como uma modalidade escolar entendida como

[...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, **em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns**, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, Art. 3º). (grifo nosso).

O documento também prevê a possibilidade de serem criadas classes especiais nas escolas comuns para o atendimento aos estudantes, público alvo que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem. Além disso, propõe que aqueles estudantes com significativo comprometimento no processo de aprendizagem e que demandam um acompanhamento contínuo, possam ser matriculados em escolas especiais.

Como mencionado anteriormente, em 2008, foi proposta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. É a partir da referida política que se redefine o papel do AEE, passando a ser oferecido de forma complementar ou suplementar, quando anteriormente a esse período era, em sua grande maioria, substitutivo do ensino regular uma vez que o público alvo da

Educação Especial era atendido somente por instituições especializadas, em um modelo segregacionista. Deste modo,

O AEE então passou a ser concebido como um serviço da Educação Especial que "[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (BRASIL, 2008, p. 16).

Com o intuito de direcionar as ações a serem desenvolvidas no âmbito do AEE, em 2009, foi lançada a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009), orientando de forma mais pontual sobre a atuação do(a) professor(a) na modalidade Educação Especial, suas atribuições, a definição das salas de recursos multifuncionais, prioritariamente na própria escola, como local a ser realizado tal serviço, devendo ocorrer no turno inverso ao da escolarização. Esta Resolução, em seu artigo 13, elenca as seguintes atribuições ao professor do AEE:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, art. 13).

Destacamos alguns questionamentos a respeito das atribuições mencionadas: pensando na complexidade das demandas oriundas da diversidade de condições apresentadas pelo público da Educação Especial, indaga-se sobre a disponibilidade de tempo para que o professor possa dar conta de suas atribuições, caso siga as orientações dos documentos; a partir disso, levantamos outra questão que se faz necessária, quanto aos inúmeros documentos prescritivos para o AEE, em que algumas vezes apresentam-se contraditórios e passíveis de inúmeras

apreensões por parte daqueles que realizam este atendimento; nesta medida também abordamos outro questionamento relacionado ao desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes que frequentam o AEE, se observarmos que as orientações dos documentos preocupam-se mais com a disponibilização de recursos e técnicas a despeito de atividades atreladas ao ensino/aprendizagem, como discutiremos mais a frente; E ainda outra questão diz respeito à formação do professor que atua no AEE, mediante todos os aspectos suscitados, as indagações voltam-se para a suficiência/insuficiência de uma formação acadêmica, na maioria das vezes realizada a distância, que promova um conhecimento sólido sobre a realidade escolar, as especificidades do público atendido pelo AEE, além de todas as tensões que permeiam o contexto da inclusão escolar.

No ano seguinte, em 07 de maio de 2010, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial formalizou a Nota Técnica nº 11, destinada aos sistemas de ensino na qual dispõe de orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Tal documento faz uma retomada do que traz a Resolução nº4/2009 (Brasil, 2009), ampliando alguns aspectos sobre a questão da matrícula para o AEE, além de especificar as responsabilidades da escola na implementação das salas de recursos multifuncionais tais como contemplar a oferta do AEE e outras questões concernentes à Educação Especial no Projeto Político Pedagógico (PPP).

Bueno (2013) problematiza a abordagem de algumas das legislações e diretrizes vigentes quanto ao AEE para os estudantes com deficiência, enfatizando algumas contradições entre as mesmas, desde a Constituição Federal de 1988 até a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. De acordo com o autor,

[...] a legislação e normas em vigor no país procuram dar relevo à inclusão escolar de alunos com deficiência mas que, prudentemente, deixam abertos espaços para a não inclusão procurando estabelecer limites às formas segregadas de ensino. (BUENO, 2013, p. 30).

Em consonância com os documentos publicados até o período citado anteriormente, em julho de 2010, o CNE lançou a Resolução nº4, de 13 de julho de 2010, a qual “Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação

Básica”. Nesta resolução constam entre seus objetivos, abordar de forma sistematizada, os fundamentos já elencados na CF, na LDB, entre outros documentos legais. Destacam-se como uma das concepções da resolução, no artigo 4º, considerar a oferta de um ensino baseado nos princípios de: “I- igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola”.

Neste aspecto é possível observar que o referido documento contempla uma perspectiva de educação inclusiva, ao menos no que diz respeito ao contexto da formulação/produção de texto (Mainardes, 2006). Entretanto, se pensarmos no contexto da prática, como temos discutido ao longo deste estudo, evidenciam-se muitos entraves a despeito dos processos inclusivos de estudantes, público da Educação Especial.

No documento citado, mais precisamente o capítulo II e seção II, aborda sobre a Educação Especial, colocando no artigo 29, que “A Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar.” (BRASIL, 2010).

Adiante, no parágrafo primeiro, os sistemas de ensino são orientados a matricular os estudantes, público da educação especial, nas classes do ensino regular, bem como no AEE, o qual é ofertado de forma complementar ou suplementar, tanto em salas de recursos multifuncionais nas próprias escolas, ou em outros espaços, dentre eles instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (Brasil, 2010).

Neste ponto cabe destacar que tal resolução prevê a matrícula no AEE, dos estudantes em questão, em instituições diferenciadas, não sendo a escola regular. Além deste documento, o Plano Nacional de Educação (2014-2014) também abre precedente para tal movimento. A estratégia 4.17 aponta o seguinte: “promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral.” (BRASIL, 2014). GARCIA (2017, p. 37), ao analisar tal proposição destaca que, “[...] embora o PNE contemple a ampliação do atendimento público ao fomentar a criação de salas de recursos multifuncionais, tal estratégia não elimina o fenômeno da privatização da educação especial.”

Voltando à Resolução nº 4/2010, o parágrafo segundo do capítulo 29, aborda sobre as condições dadas ao professor da classe comum, de forma que o mesmo possa trabalhar as potencialidades de todos os estudantes. Destaca o diálogo com o professor do AEE, o qual irá orientá-lo sobre habilidades e necessidades dos estudantes e proporcionar os serviços, recursos pedagógicos e de acessibilidade, promovendo a participação e aprendizagem dos estudantes público alvo da Educação Especial. (Brasil, 2010).

Ainda, no parágrafo terceiro, são elencadas algumas orientações fundamentais quanto à organização da modalidade da Educação Especial, quais sejam:

- I - o pleno acesso e a efetiva participação dos estudantes no ensino regular;
- II - a oferta do atendimento educacional especializado;
- III - a formação de professores para o AEE e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas;
- IV - a participação da comunidade escolar;
- V - a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informações, nos mobiliários e equipamentos e nos transportes;
- VI - a articulação das políticas públicas intersetoriais. (BRASIL, 2010).

Salienta-se que tal resolução não traz novidades em relação aos documentos anteriores referentes à Educação Especial, entretanto por se tratar de uma publicação voltada à educação básica, ressalta-se a menção a respeito da modalidade numa perspectiva inclusiva, por exemplo, ao trazer orientações aos professores da sala comum e do AEE, orientando para um trabalho dialógico e colaborativo.

Como mencionado anteriormente, o contexto da formulação de texto é permeado por uma narrativa que dá suporte aos documentos oficiais, sendo a representação da política, buscando a conformação com a linguagem do público em geral (Shiroma, Campos, Garcia, 2005). Desta forma fica evidenciado o caráter apenas representativo dos textos das políticas, já que estes não são reconhecidos como a política de fato.

3.1.1.2 Diretrizes de âmbito estadual

No âmbito do estado de Santa Catarina a Política de Educação Especial, aprovada em 2006 pelo conselho deliberativo da Fundação Catarinense de Educação Especial- FCEE e implementada no sistema estadual de ensino em 2009,

contempla alguns pontos que se diferenciam dos elencados nos documentos nacionais, porém conforme referido anteriormente cada sistema de ensino possui autonomia para construir as suas próprias diretrizes desde que seja observado o previsto na legislação nacional.

Nesta medida observamos que a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina de 2009 apresentava diferenças com a PNEEPEI de 2008, entre as principais destacamos as seguintes: estudantes com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade pertencem ao público da Educação Especial; o serviço destinado ao público alvo denominava-se SAEDE (Serviço de Atendimento Educacional Especializado); implementação do Atendimento em Classe (AC) por professor de educação especial conhecido como segundo professor de turma¹⁶, para co-reger a turma com o professor regente nos anos iniciais ou como apoio aos anos finais do ensino fundamental e médio; era facultado à família a opção de escolha sobre a matrícula do filho, exclusivamente em CAESP (Centro de Atendimento Educacional Especializado), quando este apresentasse severos comprometimentos clínicos.

Já em 2016 houve atualização na Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina por meio da Resolução N°100/2016/CEE. Desta atualização destacam-se os seguintes pontos, considerados inovações em relação à PNEEPEI de 2008: substituição da nomenclatura de SAESP para AEE, permanecendo com a mesma dinâmica de estruturação, mas tendo um atendimento específico para altas habilidades/superdotação; a opção de escolha da matrícula antes facultada à família daqueles com sérios comprometimentos clínicos passou a ser de responsabilidade de equipes multiprofissionais, porém a possibilidade de escolarização em outros espaços que não a escola regular continua existindo.

¹⁶ Conforme a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, o segundo professor de turma, comumente chamado, é um dos serviços oferecidos pela educação especial, pelo qual o professor de educação especial, atua “[...] nas turmas de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, nas quais estiverem matriculados educandos com diagnóstico de condutas típicas ou com severos comprometimentos motores;” (Santa Catarina, 2006, p. 28).

3.2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REDE MUNICIPAL DE GASPAR/SC

Com relação à Política de Educação Especial da Rede Municipal de Gaspar/SC (2019), esta foi elaborada a partir dos preceitos da PNEEPEI de 2008, adotando uma perspectiva que se pretende inclusiva, conforme expresso no próprio documento. A referida Política foi aprovada pelo Conselho Municipal de Educação (COMED) ao final de 2018 e posteriormente ratificado pela Portaria nº 5.753, vinte e dois de janeiro de 2019 (Anexo B).

Aliado ao proposto na Política e igualmente aprovada pelo COMED, a Resolução nº 14 de 06 de dezembro de 2018 (Anexo C), teve como finalidade estabelecer alteração do tempo da hora/aula, da grade curricular e da regularização do 1/3 da hora atividade nas escolas de ensino fundamental da rede municipal de ensino de Gaspar. Tais mudanças no contexto da rede municipal tornaram viável a implementação da Política de Educação Especial, em termos da organização para o trabalho articulado entre professores de Educação Especial e professores da sala regular, muito embora as alterações realizadas não garantem que a perspectiva de uma educação inclusiva aconteça de fato.

A organização da Educação Especial adotada desde 2009 até o final de 2018 estava embasada na Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (2006) na condução de seus processos de escolarização para o público da Educação Especial. Desse modo, os estudantes considerados público alvo eram assistidos por um professor suporte (segundo professor) ou um auxiliar de professor de Educação Especial. O segundo professor, denominado de professor suporte na rede municipal, estava presente para atender alguns casos em sala de aula.

Ambos os cargos tinham funções distintas, enquanto ao professor suporte cabia o acompanhamento do estudante em relação ao pedagógico, o auxiliar de professor da Educação Especial, tem como atribuição apoiar os estudantes nas atividades de vida diária (AVDs) e demais necessidades no decorrer da rotina escolar.

Porém, denota-se que não haviam diretrizes que definissem qual dos profissionais acompanharia o estudante em sala de aula, o que com o aumento do número de matrículas de estudantes público alvo e conseqüentemente da demanda

por apoio por parte destes, acarretou em dificuldades e conflitos de ordem conceitual e prática, frente a esse impasse.

Ambos os cargos, professor suporte e auxiliar de professor da educação especial, foram criados pela Lei Municipal n° 3682, de 21 de dezembro de 2015 (Gaspar, 2015), onde estão descritas as atribuições e responsabilidades de cada função.

No ano anterior, em 17 de dezembro de 2014, foi sancionada a Lei Municipal n° 3.622 (Gaspar, 2014), a qual cria e amplia a quantidade de vagas junto ao quadro de pessoal da administração direta e indireta do município de Gaspar. Entre os cargos criados está o de professor de Educação Especial, cuja incumbência, na prática, consistia em realizar o AEE dos estudantes elegíveis para receber tal atendimento, embora tal atribuição não consta na lei citada. Desta forma, esses professores estavam atrelados somente à sala de recursos multifuncionais, mantendo pouco ou quase nenhum contato com os professores das turmas regulares, tampouco com os professores suporte e os auxiliares de professor de Educação Especial. Tal organização foi reestruturada a partir da política de 2018, tendo em vista que o trabalho até então realizado pela Educação Especial mantinha um viés integracionista e o trabalho do professor que estava atrelado ao AEE, sem uma proposta de articulação com os demais profissionais que atuavam nas turmas regulares.

Sobre a condição mencionada acima, Garcia (2017) indica-nos uma pesquisa realizada por Vaz (2013), na qual evidenciou-se uma diferenciação entre o professor de educação especial e o professor de AEE, sendo que as diferentes concepções de professor, seja do AEE ou da Educação Especial (EE) sofreram alterações conforme as políticas voltadas para a perspectiva inclusiva foram se instauradas nas rede de ensino. Segundo VAZ (2013b),

O professor de EE e o professor do AEE são profissionais diferentes; no entanto, nos documentos posteriores a 2008 o professor de EE não é mencionado, cedendo lugar para o professor do AEE no discurso político. Como podemos observar, a formação não é a mesma, o lócus de atuação também pode ser diferente e as atribuições são distintas. Constatamos que há um silenciamento em torno dos professores de EE e uma exaltação ao professor do AEE, o que conduz à inferência de que na perspectiva de educação inclusiva o Atendimento Educacional Especializado está sobreposto à modalidade Educação Especial. (VAZ, 2013b, p. 203).

Garcia (2017) legitima a análise trazida por Vaz (2013b), discutindo a mudança de concepção quanto às atribuições de ambos os professores. Enquanto que o professor de Educação Especial, antes das políticas na perspectiva inclusiva, tinha um caráter “especializado”; este vem sendo substituído pelo professor do AEE cuja atuação se configura em um caráter “tecnicista”, por meio de recursos de acessibilidade e pedagógicos. Assim se evidencia uma prevalência na concepção do professor de AEE com atuação na sala de recursos multifuncionais em detrimento da modalidade Educação Especial.

Conversando com o dilema abordado por Vaz (2013b), GARCIA (2017, p. 56) destaca que “[...] o trabalho de educação especial nas redes de ensino exige muito mais dos professores de educação especial em termos pedagógicos, com destaque para a necessidade de uma sólida formação teórico-prática”. No seguimento da pesquisa abordaremos aspectos da Política de Gaspar nos referindo a este assunto.

Voltando-se para o contexto da política local, ao observarmos as atribuições descritas no cargo de professor de Educação Especial criado em 2014, vemos que suas responsabilidades são as seguintes:

Planejar e executar, em conjunto com o professor titular as atividades pedagógicas e avaliações; Propor adequações curriculares nas atividades pedagógicas; Tomar conhecimento antecipado do planejamento do professor regente para o planejamento das atividades; Sugerir ajudas técnicas que facilitem o processo de aprendizagem do aluno da educação especial; Cumprir a carga horária de trabalho na escola/ CDI, mesmo na eventual ausência do aluno; Participar de capacitações na área de educação; dar suporte ao aluno com deficiência nos diferentes contextos educacionais: recreio dirigido, troca de fraldas, alimentação, uso do banheiro, segurança, etc. (GASPAR, 2014).

Ao analisarmos as proposições de cada lei ou diretriz, de forma a traduzi-las para o contexto da prática, denota-se que entre o escrito e o realizado há uma série de inferências, disputas e interpretações através das quais é inevitável o surgimento de divergências sobre os modos de atuação dos profissionais e igualmente na estruturação dos serviços concernentes ao âmbito da Educação Especial.

Corroborando com esta percepção, SOARES e CARVALHO (2012, p. 99) compreendem

[...] que o que se define como inclusão escolar é contingenciado tanto pelos modos como os estados e municípios assumem as preconizações oriundas

de âmbito federal quanto pelos modos como as escolas ressignificam as determinações e condições estabelecidas pelos órgãos normativos.

Neste sentido, pode-se dizer que os documentos normativos trazem definições, concepções, orientações que, por vezes se tornam contraditórias ou são abordadas de forma muito vaga, deixando lacunas e questionamentos sobre como implementar determinadas políticas a fim de que os sistemas de ensino possam promover os processos de escolarização e inclusão de forma a garantir o direito do estudante, independente de sua condição, de estar e aprender na escola.

Assim, abordar e realizar uma análise sobre o processo de implementação da Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Gaspar/SC, igualmente de qualquer política educacional, requer uma ampla contextualização e articulação com teorias que possam subsidiar uma análise crítica da realidade.

A partir dos documentos da rede municipal, referentes à Educação Especial, os quais foram analisados, das observações e informações obtidas, pode-se dizer que os modos de atuação adotados anteriormente, evidenciavam como concepção o modelo médico da deficiência, onde o foco principal consiste em aproximar o sujeito com deficiência (público alvo) do padrão esperado como adequado para estar nos espaços sociais, entre eles a escola.

Logo, apesar da intencionalidade por uma educação inclusiva e de qualidade, percebe-se que a estruturação dos serviços da Educação Especial estava gerando um contexto de segregação em sala de aula, onde os estudantes público alvo ficavam vinculados a um profissional que os tomavam como “seus alunos”, sendo que esta condição isentava os professores regentes de sua responsabilidade, conforme o documento da Política indica, destacando que

[...] o processo educativo e a organização curricular das unidades, muitas vezes, não eram ajustados para atender ao grupo, de maneira a incluir todos os educandos, necessitando da realização de adaptações individuais, o que acabava por retirá-los da participação coletiva, demarcando uma concepção de incapacidade do sujeito e segregação no grupo (GASPAR, 2019, p.10).

Seguindo nesta linha, apresentamos alguns dados levantados nas entrevistas, atribuídos a categoria um, *compreensão de educação inclusiva*, onde a participante P2 ao responder sobre sua percepção quanto a responsabilidade da inclusão, a mesma nos diz:

P2- Eu acho que sem a participação de todos não é possível haver inclusão, a família, especialistas, equipe gestora, professores regentes, auxiliares, professores do AEE, quem trabalha na limpeza, a recepcionista, o porteiro, zelador, todos na verdade são responsáveis pela inclusão, e é isso que a escola precisa entender, nós enquanto escola precisamos ter esse olhar de que todos são responsáveis. Ah, aquele aluno é daquela professora, como às vezes a gente escuta falar, não, o aluno é de todos. (...) A educação especial e os professores do AEE acho que também tem essa função de tentar colaborar para que todos consigam ver qual que é o seu papel, ser um mediador do conhecimento, dizer essa é a tua função, para quem não sabe, trazer esse esclarecimento. (...) a gente precisa ter esse conhecimento, saber quem somos e porque nós estamos ali, para que estamos ali.

Levando em consideração que a escola, assim como o modelo de sociedade instaurado, é marcada por paradigmas e concepções excludentes, levantamos a discussão para uma das categorias identificada nas entrevistas, compreensão de educação inclusiva, cujo ponto central constitui-se na percepção de que a educação especial na perspectiva da educação inclusiva é uma educação para todos, ou seja, de que todos independente de suas condições físicas, intelectuais ou sensoriais, devem ter acesso ao conhecimento e ao aprendizado, observando suas potencialidades e dificuldades. Para tanto, ainda nesta categoria, destacamos o relato da professora P3, ao falar sobre a educação especial na perspectiva inclusiva, a mesma afirma:

P3- Na verdade os alunos, muitas vezes, deixaram de ser e depois tiveram que ser inclusos nas escolas, e onde essa nossa função de estar orientando tanto o aluno quanto a família, e principalmente, os professores. Por que esses alunos, por mais que eles tenham as dificuldades, as deficiências, eles precisam ser inclusos na sociedade, eles precisam fazer parte, eles não precisam se fechar para o mundo deles, (...) a gente precisa estar sempre incluindo eles dessa forma na educação inclusiva.

Seguindo em sua colocação a respeito da perspectiva inclusiva, a participante conclui:

P3- Então a gente precisa garantir, enquanto educadora; a gente precisa lutar, ser a voz mais forte para estar defendendo e mostrando pro aluno, pros professores, para a sociedade que nosso aluno é capaz, que ele consegue, que a gente precisa

dar asas, dar chances, dar caminhos para que eles possam mostrar a sua potencialidade.

Referente a categoria dois, *compreensões sobre a Política de Gaspar*, destacamos algumas compreensões a respeito da Política estudada por parte das professoras entrevistadas. Citamos a afirmação da participante P8:

P8- Olha, no começo eu estranhei, eu pensei, e agora, todo mundo eu acho que pensou, como que vai ser? Mas hoje o meu olhar mudou, sabe, e para mim o que está acontecendo hoje, ele está dentro da legalidade, tá dentro da política nacional, eu li a política, eu fui atrás, eu fui pesquisar e realmente outros estados, outras cidades já é assim, já está acontecendo assim, então eu acredito assim que a legalidade existe, tá dentro da normalidade, mas até nós conseguirmos assim, adentrar no assunto ali, foi um pouco difícil, foi difícil porque daí eu penso tá e agora o que eu vou fazer com essa criança. Só que pensando por outro lado, a criança não é de todos? Aí que eu consegui compreender e entender se essa criança é do todo, ela não precisa ter uma exclusividade só pra ela. Não precisa realmente, ela precisa ter autonomia, lógico que tem casos e casos, mas quanto mais autonomia você der para essa criança, mais ela vai desenvolver. Isso pra mim me chamou a atenção nesse sentido, eu olhando por outro lado, por outro ângulo, eu percebi isso, que é dando autonomia para ela e realmente eu penso assim [...].

Já a participante P2, ao falar sobre sua compreensão da Política, afirma que

P2- [...] a respeito da perspectiva da política de educação especial do município, eu vejo que ela está embasada em várias leis, se pautou em várias leis e hoje em dia eu sei que não é fácil trazer do teórico para a prática. A gente já avançou muito, a gente já teve muitos ganhos, eu vejo assim na política, mas a gente tá engatinhando ainda, eu acho que a gente tem que caminhar muito ainda para que realmente seja uma política efetiva pra que ela realmente aconteça... ainda muitos profissionais não têm a consciência do papel do que tem que ser realizado como a sua área de atuação, acho que falta isso dos profissionais, saber o que tem que ser realizado, [...], o que que um professor regente tem que fazer, o que que um auxiliar tem que fazer, o que o professor do AEE tem que fazer, o diretor tem que fazer, qual o papel de cada um. Acho que ainda muitos profissionais não tem essa visão, ainda falta clareza e em alguns casos eu vejo que falta vontade também. Falta o desejo de querer mudar, de querer ser diferente, de querer se

reciclar, se renovar, de ir atrás de novos conhecimentos, novas oportunidades de ser um profissional diferente.

Diante dos relatos das participantes, percebe-se que há uma tendência em seguir os referenciais políticos, ou seja, as compreensões das mesmas se pautam na legislação que ancora o documento, fazendo com que busquem respostas sobre o como fazer e não sobre o porquê fazer, em relação à atuação enquanto professoras de Educação Especial. Assim, a atuação das mesmas fica atrelada mais a questões práticas, em detrimento de uma análise mais aprofundada do contexto da educação na perspectiva da inclusão.

Apesar da intencionalidade por uma educação inclusiva, seja no município de Gaspar ou em outros contextos, as entidades sem fins lucrativos voltadas para o AEE se constituem em um fator ainda reforçador de processos segregacionistas, ao passo que funcionam como escolas especiais para alguns casos específicos de estudantes que apresentam comprometimentos severos, além de oferecer o AEE no contraturno escolar.

A LDB, no capítulo V que trata da Educação Especial, destaca no Artigo 60, que

Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. (BRASIL, 1996, Art. 60).

Outro documento que trata da Educação Especial nos termos acima é o Decreto nº 7611/2011, o qual fala sobre auxílio do poder público às escolas de Educação Especial e do cômputo da matrícula no AEE. Tal movimento contribui para permanência da condição de exclusão e segregação, pois admite que os estudantes frequentem outros espaços que não a escola regular, como ocorre em alguns casos específicos no município analisado. Destacamos no referido decreto:

§ 2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente [...]. (BRASIL, 2011).

Por esse viés, o município de Gaspar possui convênio com a APAE a fim de destinar recursos por meio de subvenções e assim atuar, em parte, na manutenção da entidade. Conforme Garcia (2017) nos alerta sobre a estratégia 4.17

do PNE (2014-2024) que fomenta a ampliação dos atendimentos em salas de AEE, ao mesmo tempo em que as orientações contidas no documento também reforçam “o fenômeno da privatização da educação especial”. (GARCIA, 2017, p. 37).

Percebe-se que ao haver o repasse de recursos para a APAE, por parte do município, há uma contradição daquilo que se coloca como educação na perspectiva da inclusão, justamente por abrir precedente para que alguns frequentem um espaço segregado para sua escolarização. No contexto abordado, há de fato turmas de escolarização em sua estrutura organizacional e pedagógica, o que nos leva a discutir e refletir sobre a realidade local e as concepções que permeiam a educação de um modo geral. Para esclarecer a informação posta, citamos alguns fragmentos retirados do site da entidade, onde são elencadas as atividades oferecidas na APAE, entre elas, “O programa pedagógico inclui diversas modalidades de ensino com turmas de educação infantil, ensino fundamental, educação profissional, ocupacional, transtornos do espectro autismo, e serviço de atendimento educacional especializado para a pessoa com deficiência.”¹⁷.

A APAE do município de Gaspar possui uma ampla estrutura física e organizacional, atuando em diversas frentes, principalmente no âmbito clínico, disponibilizando atendimentos de profissionais como médicos psiquiatra, neurologista, clínico geral, além de psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta e Terapeuta Ocupacional. Além disso, a atuação de profissional de serviço social auxiliando as famílias no acesso aos direitos das pessoas com deficiência que frequentam a APAE e de professores especializados que atuam nas diversas salas, sejam elas de escolarização ou de AEE.

Assim, percebemos que a entidade mencionada possui uma condição privilegiada no contexto municipal, tendo em vista sua atuação em diversas áreas, até mesmo a escolarização de estudantes, cuja validação é dada pela Fundação Catarinense de Educação Especial, a qual a APAE está atrelada.

Na seção seguinte abordaremos sobre o público da Educação Especial atendido na rede municipal, refletindo sobre a questão dos diagnósticos, da ampliação do número de estudantes do referido público na rede municipal e as barreiras atitudinais enfrentadas no contexto escolar.

¹⁷ Informação retirada do site da APAE de Gaspar/SC, no link: <http://www.apaegaspar.org.br/>

3.2.1 Público alvo da educação especial na rede municipal de ensino de Gaspar/SC

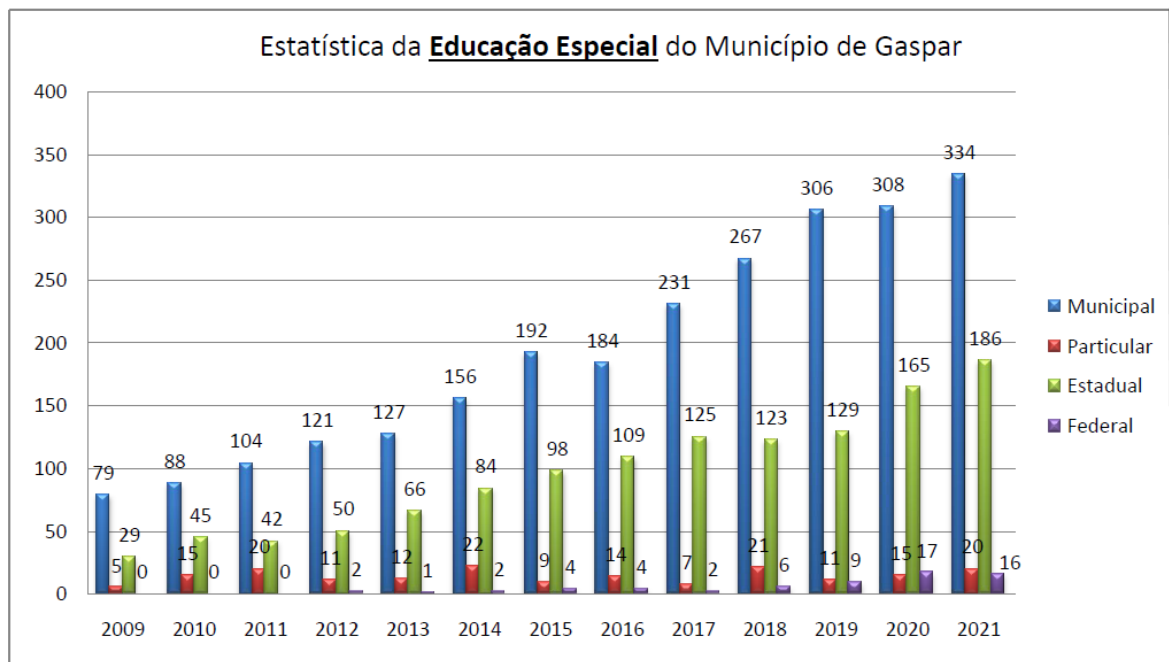
A rede municipal de ensino de Gaspar contempla o público da Educação Especial de acordo com a PNEEPEI (2008), sendo considerados elegíveis os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Cada especificidade é descrita conforme a PNEEPEI (2008) e demais legislações publicadas em período posterior, entre elas a Resolução 04/2009 (Brasil, 2009), Lei 12.764/2012 (Brasil, 2012), Lei 13.146/2015 (Brasil, 2015), conforme citamos:

Considera-se educando com deficiência aquele que possui especificidades de longo prazo, de origem intelectual, física e/ou sensorial, que de alguma forma enfrente barreiras socialmente instituídas para sua participação plena em espaços e atividades sociais. Quando apresenta diagnóstico de duas ou mais dessas, o educando é considerado com deficiência múltipla. Os transtornos globais do desenvolvimento se manifestam por prejuízos nas interações sociais recíprocas e na comunicação, além de um repertório restrito de interesses e atividades, mantendo ações estereotipadas e repetitivas, podendo relacionar-se ao Espectro Autista, a psicoses e/ou demais transtornos invasivos da infância. [...] Os educandos denominados com altas habilidades/superdotação são aqueles que apresentam grande criatividade e potencial elevado em uma ou mais áreas, podendo ser intelectual, acadêmica, de liderança, psicomotricidade e/ou artes. Além disso, seu envolvimento na realização de atividades relacionadas a um foco de interesse é notadamente superior ao esperado. (GASPAR, 2019).

A seguir apresenta-se a figura contendo o gráfico do público alvo atendido pela Educação Especial em todos os sistemas de ensino do município de Gaspar/SC, desde o ano de 2009, dados adquiridos por meio do Censo Escolar/MEC/INEP¹⁸.

Figura3: Gráfico dos estudantes da Educação Especial nos sistemas de ensino de Gaspar (2009 a 2021).

¹⁸ O Censo Escolar/MEC/INEP realizado anualmente em todas as escolas de educação básica, possibilita o acompanhamento dos indicadores da educação especial: acesso à educação básica, matrícula na rede pública, ingresso nas escolas comuns, oferta do atendimento educacional especializado, acessibilidade nos prédios escolares, municípios com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais, escolas com acesso ao ensino regular e formação docente para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos. (BRASIL, 2010, p.17)



Fonte: Semed Gaspar/ Educacenso/INEP/2021. Os dados de 2021 são preliminares.

Na figura3 observa-se claramente o aumento de matrículas de estudantes, público da Educação Especial, tanto na rede municipal quanto nas demais, no período compreendido entre o ano de 2009 e 2021.

Fazendo uma leitura e interpretação do gráfico, podemos destacar aspectos como o aumento significativo de estudantes público da educação especial na escola regular corroborando com a perspectiva inclusiva de que todos têm o direito de escolarização na educação básica, sendo que a partir da implementação dos serviços da educação especial como as salas de recursos multifuncionais, nas escolas regulares, muitos estudantes que se encontravam matriculados em escolas especiais ou instituições de atendimento especializado, passaram a frequentar a escola comum.

Para além da mudança do espaço de escolarização dos referidos estudantes vale mencionar a disseminação de informações e conhecimento através de formações continuadas voltadas aos professores de Educação Especial a respeito do público elegível da Educação Especial. Neste sentido, muitos desses professores passam a ter um olhar diferenciado, o que possibilita aos mesmos identificar traços e características em alguns estudantes, e a partir daí, realizar uma abordagem inicial de orientação à família, em articulação com outros profissionais e equipes multidisciplinares.

Tal orientação ocorre no sentido de prover os apoios necessários ao estudante para seu desenvolvimento e aprendizagem, a fim de inicialmente, identificá-lo ou não como público da educação especial e assim colaborar para que o mesmo seja atendido em suas especificidades e obtenha êxito em seu processo de ensino aprendizagem.

Quanto à identificação dos estudantes, público da educação especial e seus desdobramentos, Mendes e D’Affonseca (2015) corroboram com a ideia de obter informações a fim de promover estratégias no trabalho pedagógico desenvolvido com tais estudantes. Nesta medida as autoras consideram:

[...] a avaliação dos alunos público-alvo da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, não mais se limita apenas a identificação da condição para posterior encaminhamento, mas, deve subsidiar também o julgamento dos recursos e serviços necessários para que tais estudantes possam atingir o nível de excelência acadêmica. (MENDES, D’AFFONSECA, 2015, p. 34)

Compreende-se, nesta perspectiva, que a identificação do público alvo tem o intuito de proporcionar oportunidades de acesso, permanência e aprendizado aos estudantes em tela, de modo que possam se apropriar do conhecimento e conseqüentemente estarem em igualdade de condições com os demais estudantes.

Porém, nesse contexto há um aspecto que merece atenção, se trata do olhar pelo viés médico-clínico, através do qual alguns professores utilizam nas orientações aos pais e, sobretudo na prática pedagógica junto aos estudantes deste público.

Tal temática foi abordada em formações continuadas realizadas com todos os profissionais da rede municipal de Gaspar, proporcionando reflexões acerca dos rótulos, dos estigmas e suas conseqüências aos processos de escolarização não só dos estudantes público da Educação Especial, mas de todos os que frequentam a escola, já que a mesma deve acolher as diferenças, seguindo as premissas da inclusão.

Chamamos a atenção para essa condição dos rótulos e da intencionalidade de um “sistema” que quer normalizar ao abordarmos Foucault (2013) quando se refere a disciplina e a punição, no regime do poder disciplinar. O filósofo nos alerta:

[...] distribuir os alunos segundo suas aptidões e seu comportamento, portanto segundo o uso que se poderá fazer deles quando saírem da escola; exercer sobre eles uma pressão constante para que se submetam

todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados todos juntos “à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina”. Para que, todos, se pareçam (FOUCAULT, 2013, p.175).

Corroborando com as vivências da pesquisadora na rede municipal em estudo, ao problematizar sobre a escolarização dos estudantes público da Educação Especial enquanto garantia do direito à educação, dialogamos com FREITAS (2015), ao refletir que

[...] o desafio da escola comum não é somente a inclusão de pessoas com deficiência, mas o de uma transformação na sua totalidade pedagógica, tendo em vista as diferenças de todos os alunos. Daí os inúmeros desafios frente às contradições que demarcam as diferentes realidades do contexto nacional se acreditarmos na educação como processo de mudança e de transformação. (FREITAS, 2015, p. 227).

Assim, entende-se que a modalidade da Educação Especial tem provocado tensões no campo da educação, uma vez que ao lidar com as diferenças na perspectiva da educação inclusiva os esforços em relação ao público alvo, seja quanto ao currículo, à avaliação e ao processo de ensino aprendizagem, se torna responsabilidade de todos os envolvidos e por isso, desafiador, como temos observado na realidade vivenciada, bem como no discurso docente.

Com isto posto, seguimos a pesquisa, no capítulo três, analisando a Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Gaspar e através dos dados levantados nas entrevistas, discutimos os limites e desafios na tradução e interpretação da referida política pelo olhar das professoras de Educação Especial.

4 DESAFIOS E LIMITES DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GASPAR

O objetivo deste capítulo consiste em realizar a análise e discussão da Política de Educação Especial da rede municipal de ensino de Gaspar, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação (COMED) ao final de 2018 e posteriormente ratificada pela Portaria nº 5.753, vinte e dois de janeiro de 2019. Para tanto, os elementos utilizados para a análise e discussão serão os dados coletados nas entrevistas com as professoras de Educação Especial, assim como as ações realizadas na rede no processo de implementação da Política, atrelando aos contextos da prática e dos resultados, do ciclo de políticas.

A partir do levantamento das informações, pretendemos abordar as possibilidades, os desafios e limites na implementação da mesma, buscando compreender como ela acontece de fato, evidenciando o contexto da prática e o contexto dos resultados (Mainardes, 2006).

Passamos a apontar alguns recortes do documento da Política de Educação Especial da rede municipal de Gaspar (2018) a fim de tornar as análises mais compreensíveis. Assim, citamos os objetivos da Política, tal qual se encontram expressos no documento:

Garantir a transversalidade da Educação Especial na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; Apresentar um panorama histórico e diagnóstico situacional a partir de dados atualizados da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Gaspar; Nortear a elaboração e execução das demais políticas públicas, Plano Municipal de Educação e demais ações da Rede acerca da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; Estabelecer parâmetros e concepções basilares para a realização dos serviços de Educação Especial nas unidades educativas e Secretaria de Educação da Rede Municipal de Gaspar; Definir quem são os sujeitos considerados público-alvo da Educação Especial; Assegurar aos profissionais que atuam na Rede Municipal de Ensino a qualificação e atualização para o exercício da função e promoção da Educação Inclusiva; Definir as atribuições dos profissionais especializados e auxiliares da Educação Especial; Estabelecer a articulação intersetorial necessária para promoção da inclusão dos educandos público-alvo da Educação Especial na sociedade, estabelecendo parcerias com outras Secretarias Municipais de Educação e Redes de Ensino, órgãos da Saúde, do Esporte, do Desenvolvimento Social e Planejamento, além de entidades como COMED, Conselho Tutelar e Instituições Especializadas. (GASPAR, 2019, p. 8).

De forma geral, percebe-se que os objetivos são definidos objetivamente e destacam tópicos que compreendem a formulação da Política bem como a sua implementação, ou seja, destaca pontos que remetem ao contexto da prática.

Seguindo, destacamos em blocos, as atribuições mais relevantes do professor de Educação Especial descritas na Política (2019), a fim de abarcar elementos obtidos nas entrevistas e assim analisá-los sob o enfoque do ciclo de políticas. Entre as atribuições, o professor de Educação Especial deve:

Manter arquivado o estudo de caso de cada educando da unidade educativa de lotação que apresentar laudo diagnóstico que o caracterize como público-alvo da Educação Especial ou de educandos em análise para encaminhamento diagnóstico, reunindo documentos elaborados por equipe multidisciplinar e de análise situacional funcional e pedagógica, contando com a colaboração e demais profissionais da unidade;

Avaliar e arquivar os relatórios e demais documentos elaborados pelos Auxiliares de Professor da Educação Especial vinculados à unidade educativa sob sua responsabilidade;

Responsabilizar-se por todas as atividades relacionadas à Educação Especial, atendendo aos educandos, professores, equipe pedagógica e diretiva da unidade educativa a que estiver vinculado, contemplando a organização dos horários de Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos educandos e de acompanhamento em sala de aula quando se fizer necessário, mas sempre mantendo-se vinculado a unidade e não a um estudante específico;

Realizar a manutenção, conservação e atualização de materiais, equipamentos e documentos das Salas de Recursos Multifuncionais;

Elaborar relatório de análise situacional funcional, indicando demanda específica de necessidade de contratação de Auxiliar de Professor da Educação Especial para acompanhamento, apoio e orientação nas Atividades de Vida Diária de educandos público-alvo da Educação Especial, contemplando: comunicação, higiene, alimentação, locomoção e no desenvolvimento de aspectos funcionais pertinentes ao cotidiano;

Realizar avaliação periódica, em formulário próprio, juntamente com a equipe pedagógica, justificando a manutenção dos Auxiliares de Professor da Educação Especial na unidade educativa sob sua responsabilidade, indicando quando cessar a situação que expressa a necessidade de sua contratação, sendo encaminhado à Diretoria de Educação Especial após discutido com a direção da escola;

Promover reuniões periódicas com os Auxiliares de Professor da Educação Especial da unidade educativa sob sua responsabilidade, para verificação das ações diárias individuais expressas nos relatórios elaborados por eles e oferecer orientações de ações a serem encaminhadas junto aos educandos da unidade;

Organizar os horários e realizar o Atendimento Educacional Especializado aos educandos e o acompanhamento em sala de aula, quando se fizer necessário, na unidade educativa a que estiver vinculado, para apoiar a inclusão nos processos pedagógicos, contemplando as especificidades de cada momento educativo e de cada educando, no que concerne a estimulação, complementação e suplementação, como previsto em legislação vigente;

Elaborar e encaminhar solicitação aos setores especializados ou responsáveis para a produção de recursos de Tecnologia Assistiva necessários aos educandos da unidade educativa a que estiver vinculado, realizando descrição do(s) recurso(s) necessário(s) em formulário próprio; (GASPAR, 2019, p. 20).

Neste primeiro bloco destacamos as atribuições voltadas à relação com os demais profissionais da unidade escolar. O professor de Educação Especial, na

Política estudada, é um agente mediador entre professores e estudantes, tendo uma vasta lista de atribuições. A grande quantidade de atribuições é destacada por várias professoras durante as entrevistas. Citamos a fala de uma das entrevistadas ao mencionar sobre sua função:

P6- [...] para a minha escola, um só para todas as atribuições, não dá pra fazer direito uma coisa, porque assim, a gente vai atender um pai, tu não fica uma aula só, a gente fica duas aulas, aconteceu comigo, bateu o recreio e eu estava com o pai ainda (...) São várias atribuições que a gente tem que fazer, só que é pouco tempo, às vezes um professor chama, a coordenação chama, ou a diretora chama, então assim, teria que ter mais profissionais (...) Nós também não estamos preparados porque falta conhecimento.

Na sequência, outras atribuições tratam da questão mais abrangente, que compete a articulação com demais profissionais:

Realizar reuniões periódicas com os professores regentes das turmas que possuem educandos designados como público-alvo da Educação Especial para comunicar potencialidades, aspectos pertinentes ao desenvolvimento de cada educando e que possam auxiliar na participação nas atividades pedagógicas a serem planejadas para a turma;

Apoiar os professores regentes das turmas que possuem educandos designados como público-alvo da Educação Especial nos momentos de planejamento e execução das atividades e das avaliações a serem realizadas com a turma, sempre que se fizer necessário, podendo haver necessidade de ampliação do número de profissionais especializados na unidade para garantir a qualidade dos serviços previstos nesta Política;

Indicar e oferecer formação acerca de recursos que possam ser explorados no processo ensino e aprendizagem com a turma que possui educando da Educação Especial, sempre que possível numa perspectiva universal;

Registrar em formulário próprio relatório das reuniões com professores regentes acerca da participação de cada educando nas atividades pedagógicas em sala de aula, pontuando aspectos funcionais e pedagógicos;

Designar atividades relacionadas a aspectos funcionais a serem realizadas pelos Auxiliares de Professor da Educação Especial, quando necessário, no acompanhamento e apoio aos educandos, em sala de aula, durante a participação nas atividades e avaliações planejadas e orientadas pelos professores regentes;

Promover reuniões com os pais, equipe pedagógica, professores e demais profissionais da unidade educativa sob sua responsabilidade, sempre que necessário, para a promoção de ações referentes à rotina a ser estabelecida;

Participar das reuniões pedagógicas e do conselho de classe na unidade educativa a que estiver vinculado, bem como dos encontros de formação e reuniões realizadas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação; (GASPAR, 2019, p. 21).

Aqui apontamos o relato da participante P5, referente a categoria três, *relação da política com a prática*, ao falar sobre o trabalho articulado com demais professores e com auxiliares:

P5- Então eu vejo assim, que todas as dúvidas que eles trazem e que a gente esclarece com eles, eles estão sempre trabalhando em cima para atingir mais, conseguir o objetivo deles e alcançar mais aquela criança. Eu vejo assim que é muito bom essa troca, esse momento é muito positivo. E com as auxiliares eu estou me surpreendendo bastante, porque eu já trabalhei com professoras de educação especial que não faziam o que essas meninas novas que estão entrando agora estão fazendo. Elas são assim, tem uma vontade, sabe, estão cursando pedagogia ou estão fazendo alguma coisa na área e elas já vem com aquele pensamento de que elas vão encontrar crianças com deficiências e quando estão em dúvida, elas procuram a gente, [...], eu estava sempre entrando na sala, [...] ver se a auxiliar está precisando de ajuda,[...] eu busco assim, sempre conversar com elas, eu não sei fazer de outra forma, de não sentar e conversar.

Podemos destacar, ainda em relação à categoria três, *relação da política com a prática pedagógica*, os elementos abordados pela participante P4, referente à sua atuação e as diretrizes da política

P4- (...) eu sigo as orientações da política do município de Gaspar, (...), e tento da melhor maneira colocar as minhas atribuições em prática. Como por exemplo, são os documentos que tem que estar preenchidos, o estudo de caso, o PEI, as reuniões com as famílias, com os pais, a assessoria com os professores, eu tento fazer da melhor maneira possível as minhas atribuições dentro da sala de recursos.

Corroborando com a proposição citada, a qual aborda uma problematização de ordem conceitual entre as diretrizes adotadas anteriormente e as da Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Gaspar/SC com as práticas, Santos (2013) afirma:

[...] saber o que é apropriado não significa fazer o apropriado; assim como alterar as prerrogativas políticas (seja na forma de leis, seja na forma dos currículos, somente, também não significa, necessariamente, colocar estas alterações em prática. É só quando se acredita (culturas) que se consegue, efetivamente, e regado de muitas tensões (dialética) e movimento/expansão exponencial (complexidade), reconhecer (políticas) e transformar (práticas).(SANTOS, 2013, p.42).

Nesta medida, compreende-se que o processo de implementação de uma política acontece em meio a tensões e dilemas, sendo que a partir da identificação

dessas questões, conforme afirma Ball, citado por Mainardes (2009), seria possível prestar apoio aos docentes em situações práticas, entretanto, não seria no sentido de dizer à eles o que fazer e como fazer ou até mesmo como fazer melhor e sim lançar o debate do que seria o “fazer melhor”.

Sob essa perspectiva, apontamos o relato da participante P7 em relação ao trabalho realizado com os auxiliares que atuam na Educação Especial, no qual reflete sobre seu papel enquanto condutora dos mesmos no sentido de incentivá-los e apontar caminhos, demonstrando certa romantização do trabalho com estudantes da Educação Especial, quando coloca o amor como sendo fundamental no desempenho dos auxiliares. A professora de Educação Especial traz o seguinte relato:

P7- Então eu gosto de além de ter a proposta como minha aliada de ir lá realmente fazer o estudo de caso e a qualquer hora, digamos assim, terminei meu trabalho aqui, estou com trinta minutos, vou lá na sala tal, se alguém me procurar estou na sala tal. Não se acomodar, porque tem aqueles que, Ah! Estou aqui e vou ficar aqui. Outra coisa que eu faço também é entrar para ver os auxiliares [...] então no início ali, no primeiro mês que eles ficam meio perdidos, o que eu faço..., então a gente [...] vai introduzindo, colocando no caminho certo e depois que você ensina com respeito, com carinho, eles vão. A primeira reunião que eu tive com eles, eu falei para eles assim: gente se vocês escolheram a educação especial achando que era fácil, não... vocês não vão escolher aluno, vai ter dia da crise, vai... vai ter o dia que vocês vão chorar, só que o nosso trabalho tem que ser feito com amor, se você tiver amor, você vai conseguir, eu disse pra eles que foi uma coisa que me marcou também, porque quando a gente faz o nosso trabalho com amor, a gente vê o resultado. Então eles falaram que é uma coisa que marcou bastante eles, até eu já vi um pouco da apresentação deles e até estou ansiosa porque agora na pandemia eu sou a pessoa que mais conversa com eles, então eu pergunto como estão, como está a família, dou curso, procuro curso. Então qualquer coisa eles vem falar... por que eu sou a pessoa que mais vai atrás deles, eu não fico esperando eles vir até mim.

Ainda sobre a categoria três, *relação da política com a prática*, as participantes trouxeram elementos para compreendermos o trabalho realizado junto aos professores, que se destaca como assessoria. Ressaltamos neste ponto, que a implementação da política de Educação Especial esteve atrelada ao processo de

reestruturação/regulamentação da hora-atividade dos profissionais do ensino fundamental. Tal organização possibilitou que as estratégias para articulação do trabalho entre professores de Educação Especial e professores da sala regular fossem concretizadas, assim como os movimentos de formação continuada.

O documento que regulamenta a hora atividade, a Resolução nº 14 de 06 de dezembro de 2018, aprovado pelo COMED, em linhas gerais estabelece que as horas-atividades denominadas internas (janelas), devem ser cumpridas obrigatoriamente na unidade educacional a que o profissional esteja vinculado. As horas-atividades regulamentadas, que serão aglutinadas em um único dia da semana por grupos/áreas de atuação, terão sua carga-horária mensal organizada de modo que 1/4 serão destinadas a formação continuada, a ser realizada conforme cronograma de convocação mensal dos grupos, compreendendo no máximo um encontro por mês; 1/4 serão destinadas às atividades em que se garanta o planejamento com os Especialista em Educação e o professor da Educação Especial, 2/4 serão destinadas às demais atividades previstas, podendo essas serem realizadas em espaços de escolha do profissional, tanto na sua unidade como em outros espaços, exceto quando houver convocação pela equipe gestora da unidade educacional e/ou SEMED. (Gaspar, 2018).

Como já mencionado, a possibilidade de diálogo e de um trabalho articulado entre professores das turmas regulares e professores da Educação Especial tornou-se viável, ao menos no campo da produção do texto, através da medida implementada pela SEMED. O desafio de colocar em prática as alterações propostas e torná-las uma política pública educacional de fato depende em grande parte da compreensão dos profissionais envolvidos no processo e ainda dos modos como estes relacionam e interpretam tal política, resultando em modos de atuação.

A entrevistada P1 ao falar a respeito das alterações na Política e especialmente quanto ao trabalho do professor de Educação Especial, afirma que “[...] dá pra perceber que esse professor, ele não é só o professor do atendimento, como se tinha antes, a sua atuação está para além disso.”

Sobre essas percepções, destacamos Mainardes (2006) ao mencionar a respeito o contexto da prática dialogando com Ball e Bowe. Ele nos alerta de que o contexto da prática não é simplesmente onde as políticas são implementadas, mas

elas estão sujeitas a interpretações constantes e conseqüente recriação. Assim, de acordo com MAINARDES (2006, p. 53), a abordagem do ciclo de políticas

[...] assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas. (MAINARDES, 2006, p. 53)

Para exemplificar a percepção dos autores, citamos alguns trechos das entrevistas, pensando no momento de assessoria, descrito como atendimento pela participante P1, em que o professor de Educação Especial realiza com o professor regente, tendo em vista a regulamentação da hora atividade. A entrevistada expressa que

P1- Esse atendimento, ele acontece, tem um cronograma que fica disponível na sala dos funcionários e pelo menos uma vez a cada quinze dias ou quando o professor sente necessidade ele agenda o horário. É bem flexível, sendo viável que neste momento, é o que a gente faz, é a orientação sobre as questões pedagógicas, flexibilizações sempre que necessário, deixando sempre claro a função do auxiliar [...] que ele auxilia o professor nessa caminhada com o aluno, não perpassa o pedagógico, né... pois muitos deixavam essa questão para esse profissional, devido ao modelo que se tinha antes do professor suporte. Sendo que não cabe hoje, como atribuição desse auxiliar. Então esse momento é importante, porém a gente encontra uma barreira atitudinal do professor, mas como a gente tem essa autonomia, como professor da educação especial, a gente consegue chegar na sala, observar esse professor e o aluno e sinalizar o que precisa ajudar e quais as estratégias e assim a gente vai abordando o professor, com aquele jeitinho para estar auxiliando nessas questões, quando eles não nos procuram.

Garcia (2017) discorre sobre a necessidade de debater e encontrar modos de superar as dificuldades enfrentadas no âmbito do trabalho pedagógico, especialmente no que diz respeito à articulação entre professores da sala regular e professores do AEE. No caso da Política analisada este professor é denominado professor de Educação Especial.¹⁹ A autora considera:

[...] que a articulação pedagógica necessária e fundamental entre classe comum e atendimento educacional especializado precisa ser objeto de

¹⁹ Na Política de Gaspar o professor de Educação Especial realiza o AEE, além de outras funções concernentes ao contexto da Educação Especial, a atuação não se restringe à sala de recursos multifuncional.

discussão, a fim de superar a atual fragilidade que enfrenta mediante as definições propostas ao trabalho a ser realizado no âmbito do AEE. É preciso que as pesquisas evidenciem práticas pedagógicas de professores do AEE e da classe comum que, apesar das condições propostas ao trabalho docente, estejam de fato desenvolvendo uma articulação pedagógica com vistas ao processo de escolarização com apropriação do conhecimento escolar. (GARCIA, 2017, p. 50).

Tal preocupação foi um dos motivos que impulsionaram para a implementação da Política de Educação Especial da rede municipal de Gaspar, aliada a reestruturação da hora atividade no ensino fundamental, cuja proposta abriu a possibilidade de promover encontros entre os docentes para realização dos planejamentos de forma articulada. Como visto anteriormente, a remodelação da estrutura do trabalho pedagógico na rede municipal foi analisada e discutida entre os grupos de professores, gestores das unidades e setor pedagógico da SEMED, pois conforme nos sugere Garcia (2017),

Para promover a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado é fundamentalmente necessário refletir e superar as condições desfavoráveis da organização das redes de ensino e do trabalho docente. (GARCIA, 2017, p.49).

Vale lembrar que as discussões e diálogos frente a busca de alternativas para a reestruturação em alguns âmbitos da rede de ensino não se esgotam mediante as resoluções, políticas, enfim a elaboração de documentos oficiais para nortear o trabalho pedagógico. Pelo contrário, a partir da implementação é que surgem os desafios e possibilidades diante da materialização dessas políticas traduzidas no campo da prática.

No decorrer da implementação da Política, entre os anos de 2018 e 2019 foram realizadas formações continuadas para todos os profissionais da rede municipal de ensino, voltadas para as concepções teóricas da educação especial na perspectiva inclusiva, os modelos de deficiência adotados em diferentes momentos históricos, a abordagem do DUA²⁰ no contexto dos planejamentos pedagógicos. Tendo em vista a organização dos dias específicos destinados para a hora atividade

²⁰ O conceito Universal Designer Learning (UDL), traduzido como Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), surgiu nos Estados Unidos, em 1999. Zerbato e Mendes (2018) conceituam o DUA como [...] um conjunto de princípios baseados na pesquisa e constitui um modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes PAEE ou não. O DUA tem como objetivo auxiliar os educadores e demais profissionais a adotarem modos de ensino de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes, de forma que seja elaborado de forma mais justas e aprimorados para avaliar o progresso de todos os estudantes. (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 150).

externa dos professores, foi possível prever a realização de cerca de duzentas horas de formação continuada para os profissionais da rede, com formadores que atuam na perspectiva da inclusão.²¹

Já em 2020, com a situação de pandemia, muito do que havia sido planejado a respeito da continuidade das formações continuadas e dos ajustes e debates sobre a implementação da Política ficaram estagnados, ao menos no campo da prática, já que foram necessários novos mecanismos de atuação em todas as modalidades da educação, onde o único meio possível de interação foi a tecnologia, a internet, o *Whatsapp*, enfim, o contexto da educação tornou-se totalmente *online*.

Nesta medida, levando em consideração o contexto de pandemia, mas principalmente o momento anterior a ela, apontamos elementos da análise das entrevistas quanto aos desafios e limites enfrentados no processo de implementação da Política. Em relação a categoria quatro, *possibilidades, limites e desafios que emergem na prática*, a entrevistada P1 relata os desafios e sugere alternativas para superá-los:

P1- Bom, com relação aos documentos, para mim, está bem claro, os encaminhamentos da política do município, eles estão de acordo com o que rege a perspectiva inclusiva, mas a dificuldade maior para efetivar realmente a educação inclusiva é a barreira atitudinal, a aceitação dos professores regentes com relação aos alunos público alvo da Educação Especial, que a gente ainda vê assim que é maior essa barreira, é a aceitação. Eu vejo que o profissional da Educação Especial, ele tem um papel importante para estar auxiliando e sugerindo a esse professor com estratégias pedagógicas, uma capacitação docente eu penso que também se faz necessária e até a feira interativa inclusiva que mobiliza toda a comunidade, porque se a comunidade tem ciência dos direitos das pessoas com deficiência, ela vai cobrar, e o professor como ele é modelo, ele é o exemplo, se faz necessário ele ter essa percepção e ele sendo exemplo ele vai querer fazer o certo, então eu penso que é uma estratégia para estar diminuindo essas barreiras que ainda a gente encontra por aí.

A participante P9 relata sobre os desafios e limites no contexto escolar em que atua, afirmando que não há um entendimento dos colegas sobre a perspectiva da inclusão. Desta forma a participante P9 relata o seguinte:

²¹ Informações da Semed, levantadas pela própria pesquisadora, por ser seu contexto de trabalho.

P9- Essa política ela tem essa vantagem de fazer com que o professor tenha consciência de que realmente a inclusão precisa acontecer, ela só precisa ser mais trabalhada no sentido dessa conscientização, eu não sei assim, a gente lá faz esse discurso direto, vocês nas formações também ocorreu esse discurso direto [...], mas ainda está faltando alguma coisa que eu não sei o que é. Então, nós só vamos conseguir ter uma inclusão quando nós conseguirmos fazer com que, principalmente o professor regente entenda que o planejamento e a avaliação não precisa ser uma coisa enfaixada, engessada.

Pensando no contexto da prática e dos resultados/efeitos, a partir dos elementos evidenciados pelas entrevistas, depreende-se que há muitos desafios a serem superados mediante a implementação da Política local, especialmente no que diz respeito às concepções teóricas da Educação Especial na perspectiva inclusiva por parte dos professores de Educação Especial e dos demais profissionais da educação. Conforme abordam Shiroma, Campos e Garcia (2005) sobre a implementação de políticas educacionais, não há como assimilar ou aplicar as recomendações, tal qual propõe os documentos, visto que

Sua implementação exige que sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade; tal processo implica, de certo modo, uma reescritura das prescrições, o que coloca para os estudiosos a tarefa de compreender a racionalidade que os informa e que, muitas vezes, parece contraditória, fomentando medidas que aparentam ir em direção contrária ao que propõem. (SHIROMA, CAMPOS, GARCIA, 2005, p. 430-431).

Esse parece ser o desafio maior na implementação da Política local, pois a partir da análise dos dados levantados nas entrevistas pode-se perceber que o foco dos profissionais da Educação Especial está voltado para os referentes políticos, ou seja, os documentos, e nesta medida surgem alguns impasses frente à implementação da Política, pois o viés apreendido pelos mesmos acaba por reduzir as possibilidades de interpretação e reinterpretação da política, uma vez que buscam uma prescrição delineada e pronta para realizar a atuação e assim a prática se torna um fazer puramente na ação, sem uma reflexão crítica do seu papel no contexto em que está inserido.

Assim, passamos ao momento das considerações finais, no qual abordaremos os achados da pesquisa, as discussões levantadas, bem como as

questões que ainda permaneceram por serem desveladas, indicando alguns subsídios para futuras pesquisas na área das políticas de Educação Especial.

5 CONCLUSÕES

A temática da dissertação ocupou-se do estudo de uma política de educação especial em implementação em uma rede municipal de ensino de Santa Catarina. Articulou-se com a linha de pesquisa Processos Educativos e Inclusão na medida em que contemplou os processos educativos e políticas de inclusão, compreendendo que a educação se constitui como prática social comprometida com uma sociedade mais justa.

Ao aproximarmos a temática da dissertação com a preocupação do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação do IFC, evidenciamos que ambas são voltadas para as problemáticas da educação propondo reflexões críticas para além do contexto da escola e do âmbito pedagógico, cabendo destacar o contexto político, social, histórico e cultural, os quais influenciam significativamente nos fenômenos educacionais.

Assim, a problemática levantada nesta investigação teve como preocupação analisar como ocorre o processo de implementação da Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Gaspar/SC. Assim, a pretensão da pesquisa se pautou em identificar quais concepções e perspectivas têm embasado a referida política, além de levantar possibilidades, limites e desafios diante do processo de implementação da mesma.

Nesta medida, o objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar como as diretrizes expressas na Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Gaspar/SC são implementadas pelas professoras de Educação Especial no âmbito da rede municipal de ensino. Observamos no decorrer deste estudo que a implementação ocorre pela via dos referentes políticos, ou seja, que a atuação das professoras de Educação Especial, participantes da pesquisa, mantém o foco nos documentos e na prescrição dos mesmos.

No capítulo um, foi abordada a questão das políticas públicas voltadas para a Educação Especial na perspectiva inclusiva, como se dá a construção deste conceito, trazendo para a discussão os contextos de influências, da estratégica política e da produção de texto das políticas, analisando tais processos sob o viés do Ciclo de Políticas de Ball e discutindo o papel do Estado na formulação das políticas públicas, bem como a influência dos organismos multilaterais neste âmbito.

A abordagem do Ciclo de Políticas adotado como metodologia da pesquisa auxiliou no percurso do estudo, pois os contextos delimitados pela abordagem, tornaram mais claras as análises do processo de implementação da política.

Evidenciou-se pelo viés do ciclo de políticas de Ball, que as políticas de educação na perspectiva inclusiva sofrem a influência dos organismos internacionais mediante os acordos efetuados pelo Brasil, através de diferentes eventos mundiais dos quais tornou-se signatário e deram origem a grande maioria dos documentos oficiais relacionados às políticas educacionais de inclusão. Destacamos ainda que esses movimentos mundiais são regidos pelo capital, que mantém a hegemonia sobre todos os âmbitos da sociedade e alcança influência sobre o Estado. Assim, o referido capítulo contribui para a pesquisa, na medida em que nos proporcionou entender a dimensão global a que as políticas encontram-se atreladas, mediadas pela hegemonia do capital.

O capítulo dois buscou caracterizar a rede municipal de ensino de Gaspar, as concepções que norteiam sua organização, apresentando como a modalidade da Educação Especial se articula na referida rede, ou seja, como se organizam os serviços e os demais movimentos que envolvem os profissionais da educação e público alvo da Educação Especial. Tal dinâmica foi discutida em relação ao contexto da produção de texto e ao contexto de influência por estar atrelada à formulação do documento da Política ora estudada.

Em síntese, evidenciamos que as diretrizes que fundamentam os processos de inclusão de estudantes, público da Educação Especial, bem como a formulação da Política de Educação Especial da rede municipal de ensino de Gaspar/SC, se pautam em condições as quais estão subordinadas a uma realidade de responsabilização dos professores da Educação Especial, precarização do trabalho e conseqüentemente da qualidade do ensino escolar na perspectiva inclusiva.

No capítulo três realizamos a análise e discussão da Política de Educação Especial da rede municipal de ensino de Gaspar, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação (COMED) ao final de 2018 e posteriormente ratificada pela Portaria nº 5.753, vinte e dois de janeiro de 2019. A partir da análise dos dados coletados nas entrevistas com as professoras de Educação Especial, além das ações realizadas na

rede no processo de implementação da Política foram levantadas informações pelas quais abordamos as possibilidades, os desafios e limites na implementação da mesma, buscando compreender como ela acontece de fato, evidenciando o contexto da prática e o contexto dos resultados (Mainardes, 2006).

Por fim, diante dos relatos das participantes, percebe-se que há uma tendência em seguir os referenciais políticos, ou seja, as compreensões das mesmas se pautam na legislação que ancora o documento, fazendo com que busquem respostas sobre o como fazer e não sobre o porquê fazer, em relação à atuação enquanto professoras de Educação Especial. Assim, a atuação das mesmas fica atrelada mais a questões práticas, em detrimento de uma análise mais aprofundada do contexto da educação na perspectiva da inclusão.

Sobre tal aspecto é importante destacar que os referentes teóricos acabam por ficarem em segundo plano, visto que muito se atenta para a questão das normas, que apesar de estarem adensadas pelos conteúdos teóricos, acabam limitando os olhares e as práticas, mantendo em evidência, entre outras concepções, aquela do modelo médico da deficiência.

Quanto ao assunto mencionado, vale lembrar que algumas situações no decorrer da trajetória profissional da pesquisadora suscitaram questionamentos acerca das concepções de profissionais da educação em relação aos estudantes, e uma delas consiste no pensamento de que estudantes inseridos em uma turma devem aprender no mesmo tempo, com os mesmos métodos e ainda que todos atinjam os resultados esperados para seu nível de escolarização, assim como foi possível perceber por meio da análise dos dados levantados nas entrevistas.

Para concluir, retomamos os aspectos relevantes do processo de pesquisa, apontando como resultados a compreensão de que a perspectiva inclusiva anunciada nas políticas públicas de Educação Especial, assim como a da rede municipal de Gaspar, acaba por atender aos interesses do capital, mantendo a ordem vigente do sistema econômico e sua estrutura excludente, sem provocar transformações que possibilitem a emancipação dos sujeitos, sejam eles estudantes ou professores.

Quanto aos achados sobre a compreensão das professoras de Educação Especial em relação à política local denota-se que as mesmas adotam uma posição crítica, porém as percepções levantadas apontam que, a maioria, de suas práticas

estão pautadas pelo modelo médico/clínico, o qual é permeado pelo viés da normalização e reabilitação dos sujeitos/estudantes, sendo que tal concepção se coloca como um aspecto limitador da perspectiva inclusiva.

Entende-se que a implementação de políticas educacionais na perspectiva da inclusão deve perpassar pelo debate em todos os contextos da sociedade, muito embora, conforme Pletsch (2010) nos alerta, em nosso país, geralmente, a responsabilidade de promover a inclusão é delegada somente à escola, o que se torna um equívoco, pois se trata de uma questão política e social, portanto uma responsabilidade que não se restringe somente a ela, mas se estende a toda a sociedade.

Tais apontamentos nos remetem à reflexão de como a inclusão escolar não depende unicamente de documentos legais e de diretrizes que norteiam a atuação dos profissionais da educação como um todo, pois o processo de inclusão se dá através de um trajeto histórico, com ruptura de paradigmas e mudança de concepções culturais (Santos, 2013). Assim, a inclusão se relaciona “ao desenvolvimento de culturas, políticas e práticas que promovam direitos humanos, garantam justiça social e disseminem a paz” (SANTOS, 2013, p.42).

Deste modo, considera-se importante destacar a percepção obtida no decorrer da pesquisa, de que a rede municipal de ensino de Gaspar/SC, tem empregado esforços a fim de proporcionar uma educação na perspectiva inclusiva, entretanto em uma sociedade marcada pelas relações de exploração e do modo de produção capitalista, a transformação tal qual se propõe, é cerceada por impasses de ordem macro, a partir dos quais o contexto micro, ou seja, a rede de ensino está submetida.

Em síntese, entendemos que as políticas educacionais, assim como a Política de Educação Especial da rede municipal de Gaspar/SC, mesmo com a intenção de uma proposta educativa que supere a condição de exclusão e segregação nas escolas, seguem mantendo concepções que inibem os planos de promover uma educação na perspectiva inclusiva.

Finalizamos, compreendendo que a pesquisa nos trouxe contribuições sobre o entendimento das concepções apreendidas pelas professoras de Educação Especial da rede municipal de Gaspar e a partir deste entendimento poderão surgir possibilidades para repensar as formações continuadas, bem como as formas de

organização dos serviços da Educação Especial tanto da rede de ensino pesquisada como de outros municípios. A pesquisa também teve suas limitações, especialmente em virtude do contexto de pandemia, considerando a possibilidade de pensar em tais limitações como motivação para futuros trabalhos com maior envolvimento do pesquisador na observação da práxis docente, além de outras perspectivas a serem exploradas no âmbito das políticas de Educação Especial.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. **Educação global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, Stephen. Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-Social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.10-32, Jul/Dez. 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf> > Acesso em: 16 ago. 2021.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.

BRASIL. Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: CC, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CBE n. 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE n. 4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 2010.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. São Paulo.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/** Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica n. 11/2010**. Orientações para a institucionalização da oferta do atendimento educacional especializado – AEE em salas de recursos multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, 2010.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília, 2009.

BUENO, José Geraldo Silveira. Políticas de Escolarização de Alunos com Deficiência. In: MELLETTI, Silvia Márcia Ferreira. BUENO, José Geraldo Silveira. **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2013, p. 25-38.

CAIADO, K. R. M., Prefácio. In: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (Org.). **Políticas de Educação Especial no Início do Século XXI**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

CANAN, Silvia Regina. **Influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais: só há intervenção quando há consentimento?** Campinas: Mercado de Letras, 2016.

CANZIANI, M. L. Crianças Deficientes, Psicodiagnóstico. **Educação**. Porto Alegre-RS. 1995.

COMED. **Resolução nº 014**, de 06 de dezembro de 2018. Gaspar, 2018. Disponível em:

<https://static.fecam.net.br/uploads/878/arquivos/1402603_Resolucao_n_0142018__COMED.pdf> Acesso em: 30 jan. 2021.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEVATI, A.C. **A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007-2018): desafios para a constituição de sistemas educacionais inclusivos no Brasil**. Tese (Doutorado), Porto Alegre, RS, 2021, 290 f. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/221552>>. Acesso em: 15 ago 2021.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. Deficiência, direitos humanos e justiça. In: **SUR. Revista Internacional de Direitos Humanos**. São Paulo, v. 6, n.11, dez., 2009, p. 65- 77. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sur/v6n11/04.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2018.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. In: Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLhy4XhdJsChj7YW7jh/abstract/?lang=pt> Acesso em 15 ago 2021.

FERREIRA, Simone de Mamann. **Análise da política do estado de Santa Catarina para a educação especial por intermédio dos serviços: o velho travestido de novo?:** Dissertação (Mestrado) - Florianópolis, SC, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/95634/299678.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 21 dez. 2020

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete; 41 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BBTXBmMzZdKRNP9wQFgCPyN/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 20 set. 2018.

FREITAS, Soraia Napoleão. O direito à educação para a pessoa com deficiência: considerações acerca das políticas públicas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto.; JESUS, Denise Meyrelles de. (Org.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. 3. ed.- Porto Alegre: Mediação, 2015.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Para além da “inclusão”: crítica às políticas educacionais contemporâneas. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Disputas conservadoras na política de educação especial na perspectiva inclusiva. In: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (Org.). **Políticas de Educação Especial no Início do Século XXI**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

GASPAR. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta pedagógica da rede municipal: educação infantil** / Organizadoras: Julice Dias, Patricia Helena dos Santos e Sanira Cristina Dias. – Blumenau: Editora, 2010.

GASPAR. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta curricular para pré-adolescência e adolescência no ensino fundamental de nove anos**. Blumenau, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo, Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo, Atlas, 2008.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2000b. v.3.

GUATEMALA. **Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Guatemala, 1999.

JOSLIN, M. F. A. **Políticas públicas de Educação Especial e a perspectiva inclusiva: o impacto em escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa – PR**. Tese (Doutorado), Curitiba, PR, 2018. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/63006>>. Acesso em: 15 ago 2021.

JIMENEZ, S. V.; MENDES SEGUNDO, M. d. D. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, 28, p. 119 - 137, jan./jun. 2007.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M.I. Entrevista com Stephen Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4Jt/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 16 ago 2021.

MANZINI, E. J. Análise do uso da entrevista em dissertações e teses em educação especial. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Conhecimento e margens: ação pedagógica e pesquisa em educação especial**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2009.

MARQUET, M. G. **Políticas de Inclusão Escolar** – o Contexto do Município de Capão da Canoa- RS (2007- 2018). Dissertação (Mestrado), Porto Alegre, RS, 2018. 152 f. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/188438>>. Acesso em: 15 ago 2021.

MAZZOTTA, Marcos. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, E. G.; D`AFFONSECA, S. M. Avaliação do aluno público-alvo da educação especial. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D`AFFONSECA, S. M. (Org.). **Inclusão escolar e avaliação do público-alvo da educação especial**. São Carlos: Marquezine e Manzini, Marília: ABPEE, 2015. P. 27-50.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. -1. ed.- São Paulo: Cortez. 2010.- (Biblioteca básica de serviço social- v.5).

MUNICÍPIO DE GASPARG. **Lei n. 3.626**, de 17 de dezembro de 2014. Disponível em: <<https://diariomunicipal.sc.gov.br/site/?r=site/acervoView&id=633715>> Acesso em: 30 jan. 2021.

MUNICÍPIO DE GASPARG. **Lei n. 3.682**, de 21 de dezembro de 2015. Disponível em: < <https://diariomunicipal.sc.gov.br/site/?r=site/acervoView&id=883417>> Acesso em: 30 jan. 2021.

MUNICÍPIO DE GASPARG. **Lei n. 3650**, de 10 de julho de 2015. Disponível em: <<https://www.gaspar.sc.gov.br/cms/pagina/ver/codMapaltem/68845>>. Acesso em: 30 jan. 2021.

MUNICÍPIO DE GASPARG. **Lei n. 1768**, de 12 de dezembro de 1997. Disponível em: < <https://leismunicipais.com.br/a1/sc/g/gaspar/lei-ordinaria/1997/177/1768/lei-ordinaria-n-1768-1997-dispoe-sobre-a-criacao-do-sistema-municipal-de-ensino-de-gaspar-e-estabelece-as-diretrizes-e-bases-que-orientam-o-ensino-da-rede-municipal-e-a-educacao-infantil-da-rede-particular?q=sistema+de+ensino+educa%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 30 jan. 2021.

MUNICÍPIO DE GASPARG. **Lei n. 984**, de 11 de setembro de 1986. Disponível em: < <https://leismunicipais.com.br/a1/sc/g/gaspar/lei-ordinaria/1986/98/984/lei-ordinaria-n->

984-1986-cria-o-conselho-municipal-de-educacao-de-gaspar-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 30 jan. 2021.

MUNICÍPIO DE GASPARG. **Lei n. 2007**, de 22 de maio de 2000. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/sc/g/gaspar/lei-ordinaria/2000/201/2007/lei-ordinaria-n-2007-2000-modifica-dispositivos-da-lei-n-1769-97-de-12-de-dezembro-de-1997-que-dispoe-sobre-o-conselho-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias?q=COMED+LEI+DE+CRIA%C3%87%C3%83O>>. Acesso em 30 jan. 2021.

MUNICÍPIO DE GASPARG. **Lei n. 2884**, de 13 de junho de 2007. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/sc/g/gaspar/lei-ordinaria/2007/289/2884/lei-ordinaria-n-2884-2007-dispoe-sobre-a-criacao-do-conselho-municipal-de-acompanhamento-e-controle-social-do-fundo-de-manutencao-e-desenvolvimento-da-educacao-basica-e-de-valorizacao-dos-profissionais-da-educacao-conselho-do-fundeb?q=fundeb>>. Acesso em 01 nov. 2021.

MUNICÍPIO DE GASPARG. **Lei Complementar n. 142**, de 24 de março de 2021. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/sc/g/gaspar/lei-complementar/2021/14/142/lei-complementar-n-142-2021-dispoe-sobre-a-criacao-do-conselho-municipal-de-acompanhamento-e-de-controle-social-do-fundo-de-manutencao-e-desenvolvimento-da-educacao-basica-e-de-valorizacao-dos-profissionais-da-educacao-fundeb>> Acesso em 01 nov. 2021.

MUNICÍPIO DE GASPARG. **Lei Orgânica do Município de Gaspar/SC**. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/lei-organica-gaspar-sc>>. Acesso em: 30 jan. 2021.

MUNICÍPIO DE GASPARG. **Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Gaspar/SC**. 2018. Disponível em: http://educacao.dom.sc.gov.br/pdfjs/web/viewer.html?file=http%3A%2F%2Feducacao.dom.sc.gov.br%2F1548345867_edicao_2738_ass.pdf#page=503. Acesso em: 08 set. 2019.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, Nova Iorque, 2006. Disponível em <<https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>> Acesso em 28 ago 2020.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948.

PAVEZI, Marilza; MAINARDES, Jefferson. Políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2019, v. 25, n. 4, pp. 747-764. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400013>>. Epub 25 Nov 2019. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400013>. Acesso em: 01 nov. 2021.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE GASPAR. Secretaria Municipal de Educação. **A educação especial como prática inclusiva: movimento da rede municipal de Gaspar / Rodrigo Marcellino de Franca, Katia Vargas Soares (organizadores); Blumenau: Furb, 2016.** Disponível em: <<http://www.gaspar.sc.gov.br/governo/estruturaorganizacional/secretariadeeducacao/documentos>>. Acesso em 15 ago 2021.

PRIETO, R. G., Educação especial em municípios paulistas: histórias singulares ou tendência unificadora? In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D.M. (Org). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países.** 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

ROCHA, L. M. **A Gestão da Educação Especial nos Municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba: uma análise decorrente da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Dissertação (Mestrado)- Curitiba, PR, 2016, 182 f. Disponível em <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/43271>>. Acesso em 15 ago 2021.

ROSA, J. G. L. **Como Mudam as Políticas Públicas: a dinâmica das coalizões na política nacional de educação especial no Brasil.** Dissertação (Mestrado). Porto Alegre, RS, 2021, 103 f. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/224026>>. Acesso em: 15 ago 2021.

SACHINSKI, Ivanildo. **A política de educação especial nos estados do Paraná e de Santa Catarina: diferentes, mas não divergentes.** Dissertação (Mestrado)- Florianópolis, SC, 2013.191 p. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/129312/331111.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 21 dez 2020.

SALLES, L. E.S. **As Políticas de Educação Especial no Estado do Paraná e a Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial.** Dissertação (Mestrado)- Curitiba, PR, 2013. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/34714>>. Acesso em: 21 Dez 2020.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. Resolução **CEE/SC n. 100, de 13 de dezembro de 2016.** Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Política de educação especial / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação.** – Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

SANTA CATARINA, Secretaria do Estado da Educação/Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina.** 2006a, São José/SC. Disponível em: <http://www.fcee.sc.gov.br/index.php/downloads/legislacao/politica-de-educacao-especial>. Acesso em 08 set. 2019.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Dialogando sobre inclusão em educação: contando casos (e descasos).** 1 ed., Curitiba, PR: CRV, 2013.

SANTOS, Mônica Pereira dos; SANTIAGO, Mylene Cristina; MELO, Sandra Cordeiro. Escolarização e Atendimento Educacional Especializado no Rio de Janeiro: Desafios nas relações entre professores comuns e de Atendimento Educacional Especializado. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia; LOURENÇO, Gerusa Ferreira (Org.). **Aparando arestas: das políticas às práticas de inclusão escolar**. Marília: ABPEE, 2018. p. 69-89.

SANTOS, S. A. **Política de educação especial e o atendimento educacional especializado: uma análise no município de Araucária**. Dissertação (Mestrado)-Curitiba, PR, 2015, 160 p. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/41854>>. Acesso em: 15 ago 2021.

SARMENTO, D. C. Criação dos sistemas municipais de ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1363-1390, dez. 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 5).

SCHREIBER, Dayana Valéria Folster Antonio. **Política educacional, trabalho docente e alunos da modalidade Educação Especial: um estudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado) - Florianópolis, SC, 2012. 239 p. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/100705/313220.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 21 dez. 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

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.

SOARES, Maria A. L. CARVALHO, Maria de Fátima. **O professor e o aluno com deficiência**. São Paulo: Cortez, 2012.

TOSTA, E. I. L. **Educação Especial em Mato Grosso: Trajetórias e Políticas Públicas na Rede Estadual de Ensino (1962-2012)**. Tese (Doutorado)- Porto Alegre, RS, 2014, 285p. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/102334>>. Acesso em: 15 ago 2021.

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

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Salamanca, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, 1990.

UNESCO, CONSED, AÇÃO EDUCATIVA. **Educação para Todos: o Compromisso de Dakar**. Brasília, 2001.

VAZ, Kamille. **O Professor de Educação Especial nas Políticas de Perspectiva Inclusiva no Brasil: concepções em disputa**. Dissertação (Mestrado).- Florianópolis, SC, 2013, 237 p. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/123143/322561.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 21 dez 2020.

VIZZOTTO, L. **A construção da relação público-privada na educação: um estudo em municípios catarinenses**. 347 f., 2018. Tese (Doutorado), UNISINOS. Disponível em:

<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/7016/Liane%20Vizzotto_.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 28 ago 2020.

VIZZOTTO, L.; BONIATI, S. R. S. Educação Especial na Perspectiva da Inclusão em Planos Municipais de Educação. In: ZIESMANN, C. I.; BATISTA, J. F.; DANTAS, N. M. R. **Educação Inclusiva e Formação Docente: olhares e perspectivas que se entrelaçam**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como Estratégia de inclusão escolar. In: **Educação Unisinos**. V. 22, n 2, p.147-155, abr./jun., 2018. Disponível em:

<<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04>>. Acesso em: 11 ago 2019.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada



Mestrado Acadêmico em Educação
PPGE | IFC



Entrevista semi-estruturada aos Professores de Educação Especial que atuam na rede municipal de ensino de Gaspar/SC.

Projeto de pesquisa do Mestrado em Educação- IFC campus Camboriú.

Mestranda: Sílvia Raquel Schreiber Boniati

Orientadora: Liane Vizzotto

BLOCO I - IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Identificação da unidade escolar: _____

() Educação Infantil () Ensino Fundamental

Tempo de atuação na Educação Especial: _____

BLOCO II – COMPREENSÕES DOCENTES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

- Qual a sua compreensão sobre inclusão? Como você acha que ela deva acontecer?
- Você conhece a legislação da área da inclusão?
- Para você, o que é educação especial na perspectiva da educação inclusiva?
- Qual a sua compreensão sobre a responsabilidade da inclusão: a quem cabe?
- Quais ações você considera importante para garantir a inclusão escolar?

BLOCO III – COMPREENSÕES DOCENTES SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MUNICÍPIO DE GASPAR

- Desde quando você conhece a Política de Educação Inclusiva do município?
- Você participou da elaboração das políticas de educação especial de Gaspar?
- Qual sua compreensão a respeito da perspectiva teórico-metodológica da Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Gaspar/SC?

BLOCO IV – RELAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E PRÁTICA PEDAGÓGICA

- Em sua opinião, como vem ocorrendo o processo de transposição da teoria à prática das diretrizes apontadas na Política implantada na rede municipal de ensino de Gaspar?
- Como você percebe a influência da implantação da hora-atividade (conforme prevê a legislação) no desempenho de suas atribuições na unidade escolar?

- c) Você tem alguma sugestão quanto a estrutura do documento da Política para contribuir na atuação do Professor da Educação Especial?

BLOCO V – AS DIRETRIZES LEGAIS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

- a) Quanto às necessidades dos estudantes público-alvo da educação especial, quais os encaminhamentos necessários para qualificar os processos de modo a promover a melhoria na participação nas aulas na sala da turma regular, bem como no atendimento do contraturno?
- b) A partir do que você conhece da Política de educação especial, você entende que trabalha a partir das orientações/concepções dos documentos? Poderia citar algum exemplo?
- c) Analisando o contexto das diretrizes legais sobre a política de educação inclusiva, você considera que tais documentos garantem a inclusão?

BLOCO VI – EDUCAÇÃO ESPECIAL E ATUAÇÃO DA SEMED/GESTÃO ESCOLAR

- a) Como você avalia a formação continuada oferecida mensalmente pela Semed quanto às diretrizes da Política e outros temas pertinentes?
- b) Como você avalia a aplicação dos conhecimentos adquiridos nas formações mensais?
- c) Como é estruturado o atendimento aos professores, as contribuições que esses momentos podem oferecer aos mesmos e qual o impacto desses atendimentos na orientação dos auxiliares?
- d) A partir da realidade da comunidade escolar em que atua como vem avaliando a implantação da Política de Educação Especial na unidade escolar?
- e) Após sua avaliação, que propostas sugere para qualificar os processos e atendimentos na unidade?

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GASPAR/SC E SUAS RESSONÂNCIAS NA AÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.

Pesquisador: SILVIA RAQUEL SCHREIBER BONIATI

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 26166619.8.0000.8049

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE CAMPUS CAMBORIU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.896.816

Apresentação do Projeto:

Segundo a autora "O presente projeto tem como objetivo analisar as diretrizes legais da Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Gaspar/SC e traçar um comparativo com as práticas/ações pedagógicas desenvolvidas junto aos sujeitos designados como público-alvo da Educação Especial no âmbito da rede municipal de ensino. Constitui-se em uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo documental e bibliográfica, a partir de análises de publicações, documentos e legislações de âmbito nacional e internacional, referentes ao público da Educação Especial, aos processos educativos e à educação inclusiva, adotando como método o materialismo histórico dialético. Além disso, pretende-se adotar o estudo de campo para coleta de dados os quais serão obtidos através de entrevista semiestruturada destinada aos Professores de Educação Especial. Destacamos ao longo do estudo que a Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Gaspar/SC se estabelece a partir da premissa de que a educação é direito de todos independente de sua condição física, sensorial, intelectual ou social. Entretanto, compreende-se que a inclusão escolar não depende unicamente de documentos legais e de diretrizes que norteiem a atuação dos profissionais da educação e um modo geral, pois o processo de inclusão se dá através de um trajeto histórico, com ruptura de paradigmas e mudança de concepções culturais. Assim, espera-se que este projeto possa proporcionar reflexões e instigar a novas perspectivas sobre a educação inclusiva e suas

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016

Bairro: CENTRO

CEP: 88.340-055

UF: SC

Município: CAMBORIU

Telefone: (47)2104-0882

E-mail: cepsh@ifc.edu.br



Continuação do Parecer: 3.896.816

práticas, transformando a atuação por parte de todos os envolvidos nos processos educativos de inclusão de forma a acolher as diferenças e valorizar as individualidades.”

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário:

– Analisar as diretrizes legais da Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Gaspar/SC e traçar um comparativo com as práticas pedagógicas desenvolvidas junto aos sujeitos designados como público-alvo da Educação Especial no âmbito da rede municipal de ensino;

Objetivos Secundários:

- Verificar as concepções que embasam a Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Gaspar/SC a partir de um recorte histórico das políticas públicas de inclusão dos últimos dez anos;
- Especificar o público atendido pela Educação Especial na rede municipal de ensino de Gaspar/SC;
- Problematicar, através de entrevista semiestruturada, como se organizam as ações educativas ofertadas ao público-alvo da Educação Especial que frequenta o ensino regular;
- Comparar a perspectiva teórico-metodológica da Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Gaspar/SC com as práticas/ações pedagógicas adotadas para o atendimento às especificidades do público da Educação Especial;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Consideramos que toda pesquisa realizada com seres humanos envolve riscos, em tipos e gradações variados. Nossa investigação envolverá aplicação de entrevista semi-estruturada aos professores de educação especial que, pelas características da mesma, acreditamos que oferece um risco mínimo aos participantes. No entanto, é possível que alguma questão da entrevista provoque algum tipo de desconforto, entre os quais podemos mencionar invasão de privacidade, responder a questões sensíveis, tomar o tempo do sujeito ao responder a entrevista. Nesses casos, a medida tomada será a garantia do acesso aos resultados da produção de dados decorrentes da participação na pesquisa que ocorrerá por meio da disponibilização de forma impressa, digital e/ou adaptada da entrevista e do texto final. A minimização dos desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras. A pesquisadora estará preparada para a aplicação de técnicas de coleta de dados, ficará atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto. Garantiremos a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras) caso sejam entregues

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016
Bairro: CENTRO **CEP:** 88.340-055
UF: SC **Município:** CAMBORIU
Telefone: (47)2104-0882 **E-mail:** cepsh@ifc.edu.br



Continuação do Parecer: 3.896.816

pelos entrevistados. Asseguraremos a confidencialidade, a privacidade e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico-financeiro.

Benefícios:

Quanto aos benefícios, eles serão indiretos e entendemos que esta pesquisa oferecerá subsídios importantes para compreendermos como ocorre e como se organizam as ações educativas ofertadas ao público da Educação Especial a partir da implantação da Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Gaspar/SC.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto apresenta todos os elementos exigidos pela Resolução 510/16.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto apresenta todos os elementos exigidos pela Resolução 510/16.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O protocolo está aprovado, pois está de acordo com as prerrogativas éticas exigidas na Resolução CNS 510/16.

Considerações Finais a critério do CEP:

Recomenda-se manter o CEPESH do IFC informado, sempre que houver mudanças no protocolo, por meio de submissão para análise da Emenda de protocolo, bem como solicita-se apresentar o Relatório final (12 meses após a aprovação) - Conforme Resolução CNS 510/16.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1469298.pdf	02/03/2020 19:24:11		Aceito
Outros	Termodeanuencia.pdf	02/01/2020 15:06:45	SILVIA RAQUEL SCHREIBER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEProjotodepesquisa.pdf	02/01/2020 15:05:54	SILVIA RAQUEL SCHREIBER BONIATI	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	25/11/2019 16:32:55	SILVIA RAQUEL SCHREIBER	Aceito

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016
Bairro: CENTRO **CEP:** 88.340-055
UF: SC **Município:** CAMBORIU
Telefone: (47)2104-0882 **E-mail:** cepsh@ifc.edu.br



Continuação do Parecer: 3.896.816

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetodepesquisaPPGEIFC.pdf	23/11/2019 17:18:24	SILVIA RAQUEL SCHREIBER BONIATI	Aceito
---	------------------------------	------------------------	---------------------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMBORIÚ, 04 de Março de 2020

Assinado por:
Isadora Balsini Lucio
(Coordenador(a))

ANEXO B – Portaria nº 5753, de 22 de janeiro de 2019**PREFEITURA MUNICIPAL DE GASPAR**

PORTARIA Nº 5.753, DE 22 DE JANEIRO DE 2019.

RATIFICA A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GASPAR DE 2018.

ZILMA MÔNICA SANSÃO BENEVENUTTI, Secretária Municipal de Educação, no uso de suas atribuições legais,

RESOLVE:

Art. 1º Ratificar a Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Gaspar de 2018, que estabelece diretrizes para as mudanças necessárias na organização dos serviços de Educação Especial, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação e que faz parte integrante desta Portaria.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Gaspar, 22 de janeiro de 2019.

ZILMA MÔNICA SANSÃO BENEVENUTTI
Secretária Municipal de Educação

ANEXO C- Resolução nº 014, de 06 de dezembro de 2018



CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
GASPAR

Resolução Nº 014, de 06 de dezembro de 2018.

Objeto: Estabelece alteração do tempo da hora/aula, da grade curricular e da regularização do 1/3 da hora atividade nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Gaspar/SC.

O Conselho Municipal de Educação do Município de Gaspar, em reunião ordinária, de 06 de dezembro 2018, atendendo ao Ofício nº 212 de 07 de novembro de 2018 que solicita a este Conselho a emissão de Resolução referente alteração do tempo da hora/aula, da grade curricular e da regularização do 1/3 da hora atividade nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Gaspar/SC.

Resolve:

O Conselho Municipal de Educação de Gaspar, no uso de suas atribuições e considerando o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394 de 20 de dezembro de 1996, Art. 67, inciso V; na Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008, Art. 2º parágrafo IV; no Parecer do CNE - Conselho Nacional de Educação nº 18 de 2 de outubro de 2012 e do Parecer nº 10 de 20 de dezembro de 2001 do COMED – Conselho Municipal de Gaspar/SC;

Art. 1º- Aprovar a alteração do tempo da hora/aula organizada em aulas de 45 minutos e 37 minutos para 56 minutos.

Art 2º - Aprovar a alteração do tempo do recreio dirigido de 15 minutos para 16 minutos, mantendo-o como parte do efetivo trabalho pedagógico.

Art 3º - Aprovar alteração da grade curricular do Ensino Fundamental.

Componente Curricular	Quantidade de Hora Aula									
	1º ano		2º ano		3º ano		4º ano		5º ano	
Língua Portuguesa	13 aulas	Regente	13 aulas	Regente	13 aulas	Regente	13 aulas	Regente	13 aulas	Regente
Matemática										
Ciências										
Geografia										
História										
Ensino Religioso	1 aula		1 aula		1 aula					
Educação Física	2 aulas		2 aulas		2 aulas					
Artes	1 aula		1 aula		1 aula					
Inglês	-----		-----		1 aula					
Projetos Pedagógicos	4 aulas		4 aulas		2 aulas					
Total	20 aulas		20 aulas		20 aulas		20 aulas		20 aulas	

Quadro 1: Grade curricular para os anos iniciais.

Componente Curricular	Quantidade de Hora Aula			
	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Língua Portuguesa	4 aulas	4 aulas	4 aulas	4 aulas
Matemática	4 aulas	4 aulas	4 aulas	4 aulas
Ciências	2 aulas	2 aulas	2 aulas	2 aulas
História	2 aulas	2 aulas	2 aulas	2 aulas
Geografia	2 aulas	2 aulas	2 aulas	2 aulas
Educação Física	2 aulas	2 aulas	2 aulas	2 aulas
Inglês	2 aulas	1 aula	1 aula	1 aula
Artes	1 aula	1 aula	1 aula	1 aula
Ensino Religioso	1 aula	1 aula	1 aula	1 aula
Filosofia	-----	1 aula	1 aula	1 aula
Total	20 aulas	20 aulas	20 aulas	20 aulas

Quadro 2: Grade curricular para os anos finais.

Art 4º - Aprovar a regulamentação de 1/3 da hora atividade para os profissionais do magistério das escolas do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Gaspar/SC.

Jornada de trabalho	2/3 interação com estudantes	1/3 atividades extraclasse
40h	26 horas	14 horas
35h	23 horas	12 horas
30h	20 horas	10 horas
25h	16 horas	9 horas
20h	13 horas	7 horas
15h	10 horas	5 horas
10h	6 horas	4 horas
05h	3 horas	2 horas

Art. 5º- Revogam-se as disposições em contrário e a Grade Curricular - 2010;

Art. 6º- Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, retroagindo aos efeitos a 6 de dezembro de 2018.



Gaspar, 6 de dezembro de 2018.

Raquel Bernardes Corrêa
Presidente do Conselho Municipal de Educação.