



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

ICLAIRI VIANA

SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO NA POLÍTICA BRASILEIRA

Florianópolis-SC
2014

ICLAIRI VIANA

SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO NA POLÍTICA BRASILEIRA

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC –
apresentado ao Curso de Graduação em
Pedagogia da Universidade Federal de Santa
Catarina, como requisito para a obtenção do
título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rosalba Maria
Cardoso Garcia

Florianópolis-SC
2014

AGRADECIMENTOS

Este trabalho expressa uma caminhada anterior a sua escrita. Ele foi possível graças aos esforços dos professores que mediaram minha apropriação crítica do conhecimento necessário à ação docente e à reflexão da realidade educacional brasileira, durante toda a graduação de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina. Agradeço ao esforço, engajamento político e amor dedicado à minha formação, de cada professor que tive a honra de ter em sala de aula. Em especial, sou grata a minha orientadora Rosalba Maria Cardoso Garcia por compartilhar seu vasto conhecimento sobre a política no campo da educação, seu compromisso ético com a pesquisa educacional e sua cordialidade e simpatia como ser humano.

Guardarei com apreço todos os amigos que ganhei nestes quatro anos e meio de estudos. Muito obrigada Isis Guarneri, Juliana Cavalcanti, Rubia Danielle e Laís Vieira pela companhia de todas as horas. Amigas que dividiram comigo angústias e conquistas, para além da graduação. Vocês permanecerão ao meu lado, no que depender de mim. Obrigada ao Centro Acadêmico Livre de Pedagogia pela formação política e humana que me permitiu viver.

Aos meus familiares, só tenho a reconhecer todo apoio prestado e liberdade concedida para realizar meu desejo de ser pedagoga, mesmo com os "ossos deste ofício". Amo vocês, pai e mãe. Seu exemplo de persistência e fé me guiou até aqui.

Ao Diogo Luciano Figueiredo, meu parceiro de toda a vida, o homem que escolhi para amar e dividir os meus dias, agradeço por tudo. Você foi meu pilar nesta caminhada. Obrigada pelo aconchego que sempre pude encontrar em teus braços e pelos sábios conselhos.

Acima de todos, sou grata a Deus por se revelar a mim um pai presente e que cuidou de tudo para que eu chegasse até aqui.

RESUMO

Neste trabalho temos como objetivo compreender a concepção de “sistema educacional inclusivo” presente no discurso educacional brasileiro e, para tanto, pretendemos discutir a formulação do sistema educacional inclusivo e compreendê-lo como conceito. Buscamos ainda apreender as formas de implantação deste sistema no país. A partir da análise sobre o levantamento bibliográfico e documental que cita ou refere o sistema educacional inclusivo, observou-se no discurso político, e até mesmo científico, o consenso quanto a necessidade de criação de um sistema educacional inclusivo no Brasil. As políticas e produções científicas revelam a adesão irrefletida do termo e a incorporação deste projeto ao campo da Educação Especial. A adesão pelos pesquisadores brasileiros ao discurso político se apresentou de forma acrítica, sem uma reflexão consistente quanto ao significado desta expressão, aos interesses implícitos à sua construção e, tão pouco, às consequências da efetivação deste projeto. Haja vista a lacuna existente nas pesquisas, buscamos aprofundar a reflexão sobre o conceito de sistema educacional inclusivo, seu significado nos documentos oficiais e para além deles. E neste sentido, o uso do termo inclusão associado à expressão sistema educacional não revelou consistência quanto ao seu significado nos documentos oficiais e na produção acadêmica. Mas, segundo o relatório do Banco Mundial, a ampliação do conceito de sistema educacional, agora denominado inclusivo, permite a entrada massiva do setor privado na esfera pública. E como o Brasil consente com as diretrizes internacionais, podemos concluir que a formulação de um sistema educacional inclusivo se apresenta nos documentos oficiais e nas políticas públicas como estratégia de consolidação de um projeto de racionalização. Percebe-se, portanto, que o Estado está regulando, avaliando, compartilhando o provimento da educação com o mercado, e legitimando esta lógica de mercado na gestão pública, a racionalidade financeira, através das parcerias público-privadas. A análise do discurso hegemônico também nos permitiu compreender que o sucesso ou fracasso deste ideal de educação foi colocado sobre os ombros do professor e sob responsabilidade das secretarias municipais de educação. E que, apesar de constantemente aparecer relacionado à educação inclusiva, a implantação desse sistema está apoiada sobre a educação especial.

Palavras-chave: Política educacional; sistema educacional inclusivo; educação especial.

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO	6
2 - NOÇÃO DE SISTEMA EDUCACIONAL	11
2.1 Sistema como conceito	12
2.2 A educação e sua sistematização	13
2.3 A expressão do sistema educacional brasileiro	15
3 - UMA QUESTÃO ESPECÍFICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL?	18
3.1 - CONSTRUÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO	24
4 - PROCESSO DE MUNICIPALIZAÇÃO	28
4.1 Plano Municipal de Educação	28
5 - RESPONSABILIZAÇÃO DO PROFESSOR	32
5.1 Qual o papel do professor na perspectiva inclusiva?	36
6 - SISTEMA EDUCACIONAL: QUEM INCLUIR?	40
O QUE SABEMOS SOBRE O SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO?	49
REFERÊNCIA	52
APÊNDICE	57

1- INTRODUÇÃO

Nesse trabalho temos como objetivo compreender a concepção de “sistema educacional inclusivo”¹ no discurso educacional brasileiro e, para tanto, pretendemos discutir a formulação do sistema educacional inclusivo e compreendê-lo como conceito. Buscamos também apreender as formas de implantação deste sistema no país. Utilizamos como fontes de consulta os documentos oficiais que contém esse termo e o levantamento bibliográfico constituído de produções acadêmicas que citam ou explicitam o termo foco dessa investigação.

Esta temática de pesquisa resultou do envolvimento da autora no Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho - GEPETO, que estuda e analisa o discurso político educacional brasileiro, e também da sua pesquisa no núcleo da Universidade Federal de Santa Catarina do Programa Federal Observatório da Educação, que analisa indicadores de matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino.

Para desenvolver a pesquisa realizamos dois procedimentos metodológicos. O primeiro foi o levantamento bibliográfico, no qual analisamos as produções acadêmicas sobre o tema em questão. O segundo procedimento foi a análise documental, por meio da qual buscamos compreender qual a concepção de “sistema educacional inclusivo” na política educacional brasileira. Procuramos analisar a concepção de “sistema educacional inclusivo” presente nos documentos relativos à política nacional de Educação Básica, e verificamos a presença exclusiva de referências ao termo investigado nesta pesquisa no campo da Educação Especial.

A primeira etapa consistiu na escolha dos bancos de dados nos quais coletamos as produções acadêmicas; na segunda, selecionamos os textos que indicavam em seus títulos o estudo sobre o termo “sistema educacional inclusivo”. Por último fizemos a busca pelo termo, na íntegra dos textos. Quantificamos os trabalhos em tipos de produção: dissertações e artigos científicos.

Para a realização do primeiro procedimento, o levantamento bibliográfico, privilegiamos dissertações e teses do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); artigos publicados em periódicos e encontrados no portal da Scientific Electronic Library Online (SciELO); e artigos e trabalhos publicados em anais de eventos e encontrados através da ferramenta de busca Google Acadêmico. Durante a pesquisa das

¹ O termo está entre aspas porque não consiste numa formulação da autora.

produções usamos como referencial de busca o descritor “sistema educacional inclusivo”. Ao fazermos isso, encontramos apenas dissertações no banco da CAPES, e recorremos à ferramenta complementar de busca, Google Acadêmico.

Com base no Banco de teses e dissertações da CAPES, no portal SciELO e na ferramenta de busca Google Acadêmico, e com o descritor definido, chegamos a um total de 114 trabalhos². Para verificarmos em que momento o termo “sistema educacional inclusivo” foi inserido como tema nas pesquisas acadêmicas, não priorizamos um período determinado. Contudo, sabemos que ao privilegiar os bancos de dados e as palavras-chave fizemos um recorte intencional na pesquisa e, por isso, essas produções são uma amostra do que vem sendo desenvolvido sobre o tema. Mesmo sem determinação temporal prévia, a seleção mostrou concentração de trabalhos entre os anos 2001 e 2014. Realizamos em cada tipo de produção intelectual — dissertações e artigos científicos —, três etapas que possibilitaram selecionar os textos que citavam ou explicitavam estudos acerca do termo “sistema educacional inclusivo”. Os elementos textuais utilizados nessa seleção foram: título, resumo, e texto na íntegra. Ao fazermos isso, reduzimos os trabalhos analisados para 40³, considerando a pertinência do termo “sistema educacional inclusivo” na íntegra dos textos.

Ao utilizarmos o descritor selecionado, encontramos 11 dissertações⁴ que abordavam temas diversos. No Banco de teses e dissertações da CAPES foram encontrados sete trabalhos da área de Educação Especial e apenas um cuja abordagem se mostrou mais ampla, tematizando os ciclos de aprendizagem na Educação Básica. Quanto aos artigos, encontramos 12 artigos no portal de busca Scielo e 17 na ferramenta de busca Google Acadêmico. A seguir, apresentamos uma figura para uma melhor comparação entre a quantidade de trabalhos que abordam o tema no campo específico da Educação Especial e com abordagem mais ampla.

² A descrição destes trabalhos está em apêndice 1

³ Em apêndice 2

⁴ A descrição das dissertações está em apêndice 3

QUADRO 1 – Número de dissertações e de artigos encontrados no levantamento de literatura

ARTIGO		DISSERTAÇÃO	
GOOGLE ACADÊMICO	SCIELO	GOOGLE ACADÊMICO	CAPES
17	12	3	8

Quadro elaborado pela autora. Fonte: CAPES, Scielo e Googlê Acadêmico

FIGURA 1 – Número de trabalhos por campo de conhecimento

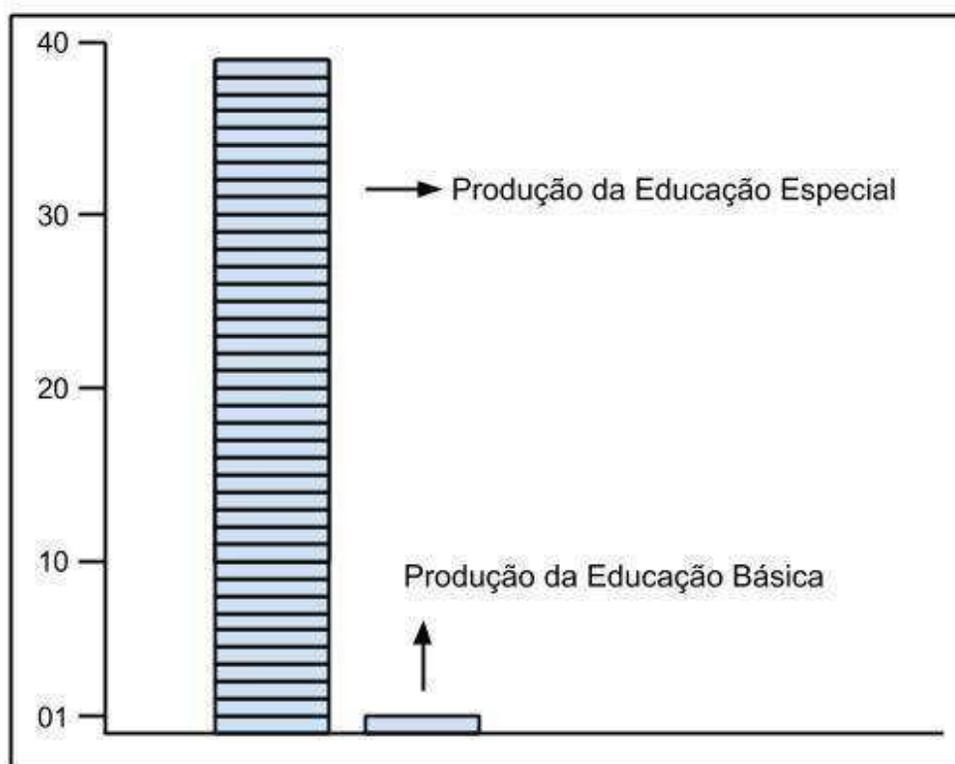


Figura elaborada pela autora. Fonte: Levantamento de literatura realizado nos bancos de dados da CAPES, Scielo e da ferramenta complementar Googlê Acadêmico.

Podemos verificar, através da figura, a disparidade entre as pesquisas realizadas sobre o sistema educacional inclusivo em campos de conhecimento diferentes. Observou-se um amplo predomínio de trabalhos produzidos no campo da educação especial. Esta discrepância sugere que os intelectuais da Educação Especial se apropriaram do discurso de transformação do sistema educacional como elemento basilar para a implementação da educação inclusiva.

Do total de dissertações encontradas, havia uma produção de Universidade Federal do

Maranhão - UFMA (São Luis - MA), Universidade Estadual da Bahia - UNEB (Alagoinhas - BA), Universidade Presbiteriana Mackenzie (São Paulo - SP), Universidade Federal de Santa Maria UFSM (Santa Maria - RS), Universidade Federal do Rio Grande - FURG (Rio Grande - RS), Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG (Ponta Grossa - PR), Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI (Itajaí- SC), e quatro da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar (São Carlos - SP). Assim, através da seleção feita a partir do descritor "sistema educacional inclusivo", dispomos em nossa pesquisa de duas dissertações produzidas na região nordeste do país, quatro do sudeste brasileiro, sendo que três são da Universidade Federal de São Carlos, e cinco trabalhos da região sul.

O segundo procedimento metodológico, como já dito, foi a análise documental. Inicialmente, realizamos uma busca exploratória entre os documentos publicados no ambiente virtual da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), buscando compreender qual a concepção de "sistema educacional inclusivo" presente na política educacional brasileira. Contudo, não encontramos (no período da pesquisa) nenhum documento que fizesse referência ao nosso objeto de análise. Todavia, referências ao termo investigado foram encontradas ao acessarmos as publicações virtuais da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), mais especificamente nos documentos referentes à Educação Especial (SEESP/MEC). Esta primeira constatação nos sugere que o "sistema educacional inclusivo" vem sendo considerado um tema pertinente apenas à Educação Especial, tanto pelos pesquisadores brasileiros, quanto pelas políticas educacionais brasileiras.

Encontramos, entre as publicações da Educação Especial, sete documentos que atendem nosso critério de busca, referência ao "sistema educacional inclusivo". São eles:

- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007);
- Educar na Diversidade: Material de Formação Docente (2006);
- Experiências Educacionais Inclusivas - Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2006);
- Ensaio Pedagógico - Construindo Escolas Inclusivas (2005);
- Ensaio Pedagógico - Programa Educação Inclusiva (2006);
- Coleção "A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar" (2004): Fascículo 1 - A fundamentação filosófica e Fascículo 2 - O município.

Como busca complementar, selecionamos três documentos, considerados pertinentes para a investigação da concepção de “sistema educacional inclusivo” presente na política educacional brasileira, referenciados no levantamento bibliográfico. A saber: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que disciplina a estrutura e o funcionamento do sistema escolar brasileiro, a Portaria N.º 1.793, de dezembro de 1994, que recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas, e o Parecer CNE/CEB Nº:13/2009, que trata das Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Esta análise documental permitiu compreender os ditames da reforma educacional e a construção do discurso hegemônico que vem se instalando, majoritariamente, no campo da Educação Especial.

Realizado o levantamento bibliográfico e documental, e feita a primeira análise sobre esses dados, organizamos o texto em seis eixos norteadores da reflexão. O primeiro capítulo “Noção de Sistema Educacional” recorre aos autos de Saviani (1999; 2008) para auxiliar na compreensão do termo “sistema” e, conseqüentemente, os equívocos ou interesses implícitos em seu uso, nos planos de reforma da educação brasileira. Na seqüência, o capítulo dois traz em seu título uma questão presente na análise acadêmica e documental sobre o sistema educacional inclusivo - “Uma questão específica da Educação Especial?”.

Considerando o discurso presente nas políticas educacionais e incorporado por grande parte dos pesquisadores brasileiros, surgiram os próximos dois capítulos, o “Processo de municipalização” e a “Responsabilização do professor”. O sexto capítulo, baseado nos elementos da investigação, questiona: “Sistema educacional: quem incluir?”. E as conclusões desta pesquisa estão registradas na última parte deste trabalho sob o título “O que sabemos sobre o sistema educacional inclusivo?”.

2- NOÇÃO DE SISTEMA EDUCACIONAL

O conceito de sistema expressa uma “unidade de vários elementos intencionalmente reunidos, de modo a formar um conjunto coerente e operante” (SAVIANI, 1999, p.120). Essa unidade pode ser composta por elementos de qualquer ordem, sistema nervoso, sistemas de informação. Os elementos reunidos formam um sistema por suas características estruturais e subjetivas, ou seja, pela função que cada elemento que o compõe exerce, pelos objetivos que têm em comum, mas também pelos conflitos que coexistem no interior de sua estrutura. Na área da educação, contudo, o conceito de sistema tem sido utilizado para representar qualquer tipo de organização. Assim, temos expressões como “sistema escolar”, “sistema de ensino superior”, “sistema particular de ensino” e vários outros.

McNally (apud EVANGELISTA, 2012, p.53), “assinala que vivemos imersos em um mundo de conceitos que pressupõem alguma visão geral das coisas”. Isto é

as condições objetivas na relação social entre situações de classes diferentes, na relação entre capital e trabalho, geram atribuições de sentidos diferentes à linguagem assim como possibilidades diferentes de elaboração de compreensões do mundo, sem se afirmar, de resto, que os sujeitos se encontrem presas de suas circunstâncias (MCNALLY apud EVANGELISTA, 2012, p.53).

Contudo, quando buscamos compreender a atribuição de significado dada ao termo “sistema” atrelado à educação, percebemos o caráter equívoco que se tem emprestado a tal conceito durante tanto tempo. O uso do termo “sistema” revela que não há consistência quanto ao seu significado. Aqueles a quem cabia defini-lo, legisladores e educadores responsáveis pela adesão ao termo, houve a fuga da discussão, preferiu-se deixá-lo à mercê das interpretações interessadas. Portanto, considerando sistema como um conceito determinado por concepções de mundo complexas, que apreciam ou não as relações de conflito entre o capital e o trabalho, e não apenas como uma palavra gramaticalmente vazia de conteúdo, é possível cogitar que seu uso, na educação, em documentos oficiais, leis e relatórios sirva a interesses específicos e refira-se a questões da realidade da educação atual. Mas, quais os elementos que compõem este sistema e quais objetivos pretendem ser alcançados a partir desse conjunto de componentes? E, por qual motivo se pretende alcançar tais objetivos específicos? A quem interessam?

2.1 SISTEMA COMO CONCEITO

Ao realizar uma análise crítica qualificada, recorreremos a Saviani (1999, 2008) por ser um dos principais pesquisadores no Brasil que se dedicou à temática do sistema educacional. Suas contribuições auxiliam na compreensão do termo “sistema” e, conseqüentemente, os equívocos ou interesses implícitos em seu uso, nos planos de reforma da educação brasileira.

Como afirma Saviani (2008), a existência humana caracteriza-se por um processo de transformação do homem sobre o meio, a partir da sua consciência. Essa consciência acontece de forma irrefletida até que um obstáculo atravesse o curso de sua história, pois a partir deste momento o homem se vê na necessidade de compreendê-lo e superá-lo. O obstáculo aqui citado se trata de um afrontamento, pelo homem, dos problemas que a realidade apresenta. Não diz respeito simplesmente a algo desconhecido, mas algo que, necessariamente, carece ser conhecido. É nesse ponto que a reflexão serve à consciência, pois a compreensão de um problema se dá primeiramente por sua significação, por aquilo que ele representa. “Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revistar, vasculhar numa busca constante de significado. [...] Refletir é, portanto, examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado. E é isto o filosofar” (SAVIANI, 2008, p. 67).

E como não existe (porque é impossível a seres humanos) reflexão total, a ação trará sempre novos problemas que estarão sempre exigindo a reflexão; por isso a filosofia é sempre necessária e a ideologia será sempre parcial, fragmentária e superável (SAVIANI, 2008, p. 70-71).

Justamente porque o homem é capaz de ter uma consciência refletida, de posicionar-se frente a um problema, é possível a ele sistematizar. Esta sistematização, segundo Saviani (2008), compreende a tomada de consciência de uma situação, a captura dos seus problemas, a reflexão sobre eles, a formulação em termos de objetivos realizáveis, a organização dos meios para atingir os objetivos propostos, a intervenção na situação, pondo em marcha os meios referidos e a manutenção, ininterrupta, do movimento dialético ação-reflexão-ação. A sistematização é, portanto, uma ação humana intencional que prevê determinados objetivos, e implica um conjunto de elementos ordenados e unificados. “Sistematizar é, pois, dar, intencionalmente, unidade à multiplicidade. E o resultado obtido, eis o que se chama *sistema*” (SAVIANI, 2008, p.72). Portanto, apoiados nos estudos de Saviani, podemos compreender um sistema:

[...] produzido pelo homem a partir de elementos que não são produzidos por ele, mas que se-lhe oferecem na sua situação existencial. E como esses elementos, ao serem reunidos, não perdem a sua especificidade, o que garante a unidade é a relação de coerência que se estabelece entre os mesmos. Além disso, o fato de serem reunidos num conjunto não implica em que os elementos deixem de pertencer à situação objetiva em que o próprio homem está envolvido; por isso, o conjunto como um todo, deve manter também uma relação de coerência com a situação objetiva referida (SAVIANI, 2008, p.72).

O autor conceitua sistema como “um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade, o que implica que as referidas atividades são organizadas segundo normas que decorrem dos valores que estão na base da finalidade preconizada” (SAVIANI, 1999, p. 121). Conclui-se assim, que se trata de uma ação planejada e guiada por determinados princípios e finalidades. Cabe agora analisarmos como é possível a sistematização da educação e o uso conceitual de sistema atrelado à educação. Para tanto, precisamos primeiro definir o que compreendemos por educação.

2.2 A EDUCAÇÃO E SUA SISTEMATIZAÇÃO

Se considerarmos que o homem nasce hominídeo e se torna humano conforme se apropria da cultura humana, e que ele precisa das relações sociais para aprender a garantir sua existência, teremos que concordar que existe, de fato, um processo responsável por essa apropriação, a educação (SAVIANI, 2008). Contudo, essa educação de que falamos não se apresenta de forma sistematizada porque não é objeto de reflexão, ela acontece através de uma consciência irrefletida.

Revelar ao outro a produção e conservação do fogo, fundamental para a sobrevivência da espécie, era educação. Ensinar o manejo de um porrete para controlar uma mina d'água, expulsando outros grupos do acesso a esse bem comum, e inaugurando a apropriação privada, também era educação. Dominadora e classista, mas educação (ALENCAR; GENTILI, 2001, p.47).

Desde os primórdios da humanidade, as pessoas se educam sem terem a educação por objetivo, mas o fazem a fim de desenvolverem determinadas atividades que, estas sim, são organizadas de modo intencional. Portanto, a este processo de aprendizado podemos chamar de

educação assistemática (SAVIANI, 2008). Contudo, a educação se torna uma incógnita ao homem que carece de reflexão e análise, ou seja, ela se torna uma problemática, então temos, em potencial, a sistematização da educação. O homem se torna capaz de educar de maneira sistemática quando toma consciência da situação (educação), captura os seus problemas, reflete sobre eles, formula em termos de objetivos realizáveis, organiza os meios para atingir os objetivos propostos, intervém na situação, pondo em marcha os meios referidos, e mantém, ininterrupto, o movimento dialético da ação-reflexão-ação.

Assim, como sistema é produto da atividade sistematizadora, o sistema educacional é fruto da educação sistematizada (SAVIANI, 2008). Porém, como um sistema não pode ser formado apenas por um elemento, mas por um conjunto deles, para que haja um sistema educacional é necessário que coexistam entre eles vários elementos. Considerando que um sistema é planejado segundo os interesses comuns e não individuais e que, atualmente, “a única instância dotada de legitimidade para definir e estipular normas comuns que se impõem ao coletivo é o Estado [...], só se pode falar em sistema, em sentido próprio, na esfera pública” (SAVIANI, 1999, p. 121). Dessa forma, a expressão “sistema particular de ensino” só é aceitável quando usada meramente em analogia. Mas cabe aqui o alerta do autor:

O abuso da analogia resulta responsável por boa parte das confusões e imprecisões que cercam a noção de sistema, dando origem a expressões como sistema público ou particular de ensino, sistema escolar, sistema de ensino superior, primário, profissional etc. (SAVIANI, 1999, p. 121).

Quando na verdade todos eles são partes específicas e integrantes de um sistema educacional, não podendo se sobrepôr a este. Ao pensar que cabe à educação, para ser considerada sistematizada, partir da *atividade intencional comum* (SAVIANI, 2008), é fundamental que exista uma teoria educacional para direcionar as ações e medidas do sistema educacional. “A teoria referida deverá, pois, indicar os objetivos e meios que torne possível a atividade comum intencional” (SAVIANI, 2008, p.81). Significa que um sistema educacional está alicerçado sobre a formulação de uma pedagogia que conhece os problemas educacionais e que aponta para a superação deles. Assim, temos como sistema educacional o conjunto de elementos que partem da análise da problemática educacional para, exercerem funções específicas, mas que visam o mesmo objetivo comum. Nesse sentido, toda a organização estrutural, administrativa e pedagógica da educação deve estar sob o crivo da reflexão no

processo de formação humana, de maneira que atenda às reais necessidades do coletivo e não aos interesses particulares, sejam eles quais forem.

2.3 A EXPRESSÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

No caso brasileiro, o sistema educacional é expresso através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) disciplina a estrutura e o funcionamento do sistema escolar brasileiro, dando-lhe a necessária unidade em meio à diversidade que caracteriza o país (BRASIL, 2014, p.7).

É importante ressaltarmos que o primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi criado a partir da exigência do art. 5.º, inciso XV, da Constituição Federal de 18 de setembro de 1946 que afirma competir à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Portanto, o texto que conhecemos atualmente é a terceira edição da LDB. A primeira foi criada em 1961, seguida por uma versão em 1971, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996.

Considerando que o sistema educacional brasileiro deriva da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, podemos recorrer a sua primeira versão em busca da compreensão dada ao termo sistema. O primeiro projeto de lei começou a ser elaborado pelo então ministro da educação, Clemente Mariani Bittencourt em 18 de setembro de 1947, que reuniu educadores de várias tendências político-pedagógicas para comporem uma comissão que estudaria propostas para a criação do projeto. Dos trabalhos produzidos pela comissão, surgiu um anteprojeto de lei que apresentava uma tendência descentralizadora em seu discurso. Segundo a fala de Mariani, na Exposição de Motivos da versão final do projeto, a tendência descentralizadora é fundamental para a instituição de “um sistema contínuo e articulado de educação para todas as classes, desde o ensino infantil até o superior” (SAVIANI, 2008, p.8).

Embora o termo “sistema” seja de importância central no contexto citado, a verdade é que o ministro não esclarece o seu significado, considerando-o como já assentado sem maiores dificuldades. Contudo, a continuação da leitura revelará que o uso do termo no próprio texto da “Exposição de Motivos” está longe de ser unívoco. Com efeito, após falar em um *sistema contínuo e articulado de educação*, o ministro refere-se a um *sistema nacional de ensino*, a *sistemas locais* e, em

relação ao ensino médio, afirma que o projeto mantém “*os dois sistemas, cultural e utilitário, mas permitindo a transferência entre eles*”, opondo-se dessa forma, àquilo que chama de *sistemas estanques* do modelo tradicional. Mais adiante emprega, ainda, as expressões *sistema de ensino superior, sistemas estaduais de educação e sistema federal de educação* (SAVIANI, 2008, p.8).

Significa dizer que, desde a discussão e criação do projeto da primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o termo “sistema” suscitou interpretações opostas quanto ao seu uso. Assim, percebemos que “a partir de determinados pontos de vista político-pedagógicos, a noção de ‘sistema’ pode receber conotações bastante diversificadas” (SAVIANI, 2008, p.13). Existem vários critérios que precisam ser analisados para que se alcance um conceito de “sistema” no âmbito da educação. Contudo na Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 e na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, esses critérios não foram apresentados. O que gerou algumas confusões quanto ao seu uso e definição e, possivelmente, o que ocasionou o caráter equívoco que se tem emprestado ao conceito ainda hoje. Mas o que percebemos na 8ª edição da LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2014) é que a solução para o uso equivocado do termo foi empregá-lo pelo critério administrativo, aplicado, porém, apenas a um aspecto da educação: o ensino. Numa busca rápida, pudemos verificar que a Lei usa o termo “sistema” uma vez como sistema escolar, uma vez como sistema único de educação básica e uma vez como sistema nacional de avaliação do rendimento escolar, e 57 vezes, como sistema de ensino.

Outra questão importante, diz respeito ao financiamento desse sistema. Segundo o Art. 8º: “A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”, com liberdade de organização nos termos desta lei. No Art. 15.º está previsto que,

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 2014, P. 16).

Em outras palavras, o Estado se coloca como colaborador e retira-se da figura de principal responsável pelo financiamento e garantia de qualidade das unidades escolares. O que percebemos no discurso do poder público é a abertura para o investimento nas instituições de

ensino privadas, “mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado” (KASSAR, 1999, p.21), como nova estratégia de gestão.

3. UMA QUESTÃO ESPECÍFICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL?

Encontramos apenas uma produção científica que refere o “sistema educacional inclusivo” dentro do campo mais amplo da Educação Básica, a dissertação de mestrado de Silvana Stremel, *A organização da escolaridade em ciclos de aprendizagem: uma análise dos processos de recontextualização e de formulação de políticas* (2011). Esta autora analisa em que medida as propostas de Ciclos de Aprendizagem estão articuladas à construção de um sistema educacional inclusivo e democrático com base em APPLE (2001), BELLONI (2003), CAMINI (2001), YOUNG (2007). Portanto, seu foco de pesquisa são os Ciclos de Aprendizagem, fazendo apenas referência ao sistema educacional inclusivo. E, através da análise de documentos oficiais de sete redes de ensino que adotam os Ciclos de Aprendizagem (Curitiba-PR, Ponta Grossa-PR, Recife-PE, Salvador-BA, São Luís-MA, Telêmaco Borba-PR e Vitória da Conquista-BA) sua pesquisa revelou que em todas as redes investigadas a implantação da política de ciclos objetivava a construção de um sistema inclusivo e democrático. E, neste sentido, Stremel compreende que

a organização da escolaridade em ciclos pode contribuir para a construção de um sistema educacional inclusivo e democrático, uma vez que, potencialmente, garantiria o princípio da continuidade do processo da aprendizagem, a apropriação do conhecimento sistematizado e contribuiria para garantir a permanência dos alunos na escola, principalmente de grupos marginalizados ou excluídos (STREMEL, 2011, p. 37-38).

Baseada nos autores acima que fundamentam a construção de um sistema educacional inclusivo e democrático, Stremel afirma que

a construção de um sistema educacional democrático envolve a garantia do acesso à educação, a permanência no sistema educacional e o sucesso no resultado (a apropriação do conhecimento, ou seja, uma aprendizagem efetiva). (STREMEL, 2011, p. 38).

Podemos compreender que, para Stremel, o sistema educacional inclusivo é sinônimo de sistema educacional democrático. A autora defende a construção deste sistema como forma de “(...) superar os mecanismos de exclusão dos alunos do sistema escolar público, que atende principalmente a classe social socioeconomicamente menos favorecida” (STREMEL, 2011, p. 38). Significa que o sistema atual de educação não é democrático porque é excludente e que se

tornando um sistema educacional inclusivo ele seria democrático. É nesse sentido que a autora considera a política de ciclos relevante, “(...) uma vez que pode constituir-se em uma perspectiva de organização da escolaridade mais inclusiva e democrática” (STREMEL, 2011, p. 39). Stremel compreende, portanto, que o sistema educacional inclusivo seria um novo paradigma de educação, pautado em princípios de democracia.

Contudo, este ponto de vista é isolado considerando que na análise sobre o levantamento bibliográfico a produção citada acima é a única, entre as quarenta encontradas, a tratar do sistema educacional inclusivo numa perspectiva mais ampla. Tais dados numéricos permitem afirmar que a discussão sobre o “sistema educacional inclusivo” vem sendo apreendida por grande parte dos pesquisadores brasileiros como uma questão específica da Educação Especial.

Um elemento comum a quase todos os trabalhos analisados é a afirmação segundo a qual em 1990, o Brasil fez a opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, na conferência mundial da UNESCO, realizada na Tailândia e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca (Espanha, 1994) na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade. Esta conferência “(...) tinha por objetivo sustentar o projeto de inclusão de todas as crianças do mundo nas escolas e apontar uma possível reforma do sistema educacional para o cumprimento desse objetivo” (JOSLIN, 2012, p. 64). Portanto, a construção do sistema educacional inclusivo converge, no discurso predominante, com o “(...) movimento acelerado em busca da inclusão” (JOSLIN, 2012, p. 24) que iniciou na década de 1990. O referido discurso trataria, então, de justificar a transformação do sistema educacional em sistema educacional inclusivo como fruto do debate sobre a educação inclusiva, proposto na Declaração de Salamanca.

Se essa reestruturação das escolas ocorresse a ponto de tornarem-se inclusivas, como propõe a Declaração de Salamanca, elas certamente seriam “os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos”. Todavia, atribuir às escolas poderes tão amplos que incluem desde o combate às atitudes discriminatórias até a construção de uma sociedade integradora, como se propõe, é desconsiderar que a educação é apenas uma de muitas outras práticas sociais em que o combate à discriminação deve ocorrer (JOSLIN, 2012, p. 65).

Este discurso salvacionista que acompanha a construção do sistema educacional inclusivo afirma que o atual contexto político sugere um processo de ampliação da universalização da Educação Básica, e que a construção desse sistema é parte importante do processo porque seria responsável pelo acesso e permanência de crianças com deficiências no ensino regular (TEZANI, 2004; CHIESA, 2009; PEDROSA, 2010; NETO, 2011; STREMEL, 2011; SOUZA, 2011; SOUSA, 2012; BOER, 2012; MAHL, 2012; JOSLIN, 2012; PINHEIRO, 2012). Assim, o sucesso do processo de ampliação da universalização da Educação Básica passa a depender do sucesso do sistema educacional inclusivo.

Pretendemos esclarecer que a educação especial tem papel essencial na construção do sistema educacional inclusivo em colaboração com todas as modalidades de ensino. A construção do sistema educacional inclusivo é uma opção política e que necessita de ações político-administrativas e técnico-científicas (TEZANI, 2008, p. 73).

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988, art.5) em seu artigo 208, inciso III garante “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino.” Tal afirmativa legal foi utilizada em vários trabalhos constitutivos do levantamento bibliográfico desenvolvido no âmbito dessa pesquisa como referência para articular a educação especial com a construção do sistema educacional inclusivo no Brasil. E, mais recentemente,

Documentos da Secretaria de Educação Especial referem-se à construção de “sistemas educacionais inclusivos” em todos os níveis. Pelas ações implantadas, supomos que um “sistema educacional inclusivo” seja aquele que garanta o acesso ao estabelecimento educacional (garanta a matrícula e a permanência do aluno) e que ofereça, quando necessário, atendimento educacional especializado para complementar ou suplementar o atendimento escolar (oferecido prioritariamente em salas de recursos multifuncionais). Nessa proposta, as instituições especializadas, outrora atores principais da Educação Especial, têm a condição de locais para atendimento educacional especializado de caráter completar ou suplementar (KASSAR, 2011, p. 76).

Fica claro que a produção científica em análise, majoritariamente vincula a construção do sistema educacional inclusivo à Educação Especial devido aos marcos políticos que os próprios textos da reforma fazem referência. Um exemplo de como os textos oficiais induzem seus leitores a associar a construção do sistema educacional inclusivo à Educação Especial é o trecho,

abaixo, retirado do Parecer CNE/CEB N: 13/2009:

A concepção da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva busca superar a visão do caráter substitutivo da Educação Especial ao ensino comum, bem como a organização de espaços educacionais separados para alunos com deficiência. Essa compreensão orienta que a oferta do AEE será planejada para ser realizada em turno inverso ao da escolarização, contribuindo efetivamente para garantir o acesso dos alunos à educação comum e disponibilizando os serviços e apoios que complementam a formação desses alunos nas classes comuns da rede regular de ensino. (BRASIL, 2009, s/p)

A estratégia de convencimento parece ser a criação de um novo paradigma para a Educação Especial, a saber, a educação inclusiva. Os textos sugerem que a tradicional estrutura da Educação Especial, “segregadora”, não é eficaz na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e que a solução está na adoção da perspectiva da educação inclusiva pelas escolas, gestores, professores e sociedade. Admitindo esta suposição, o próximo passo é a construção de um sistema educacional inclusivo, forma pela qual se alcançará uma escola inclusiva.

A educação inclusiva é, portanto, uma proposta de mudança radical na política educacional brasileira. Necessita de reestruturação de todo o sistema educativo, pois se a proposta é de construção de um sistema educacional inclusivo “deve prever e prover, em suas prioridades, os recursos humanos e materiais necessários à educação na diversidade”, garantindo respostas educativas adequadas para as necessidades educacionais de todos os seus alunos (BRASIL, 2009, p. 42).

Considerando ainda a pesquisa realizada por Stremel (2011), mesmo que não discuta a Educação Especial percebemos semelhanças nos seus discursos. Primeiramente o texto também não se aprofunda na expressão “sistema educacional inclusivo”, tanto que ele se confunde com o sistema educacional democrático repetidas vezes. Assim como nas pesquisas encontradas da Educação Especial, esta produção considera o “sistema educacional inclusivo” como uma meta definida e que deve ser alcançada, e foca seu estudo em questões que servem como degraus para se chegar à meta desejada.

Bueno (2008) nos ajuda a compreender este movimento de adesão ao compromisso da educação inclusiva por parte da educação especial. O autor concorda que a “inclusão escolar”, “por estar na ordem do dia e por ser quase que uma unanimidade mundial, oferece a visão de que (...) estamos tratando de um fenômeno único, conhecido por todos e que possui um único

significado” (BUENO, 2008, p.43). Contudo, consideramos importante salientar que para o autor, inclusão escolar e educação inclusiva são conceitos distintos.

A inclusão escolar refere-se a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, enquanto que educação inclusiva refere-se a um objetivo político a ser alcançado (BUENO, 2008, p. 49).

Por isso, o autor acredita que o discurso de um único significado é apenas uma aparência e o questiona apresentando três aspectos que ele considera serem heresias para os fiéis seguidores desse discurso sacro: “1) a inclusão escolar como conceito; 2) a população por ela atingida; 3) as perspectivas políticas da inclusão escolar” (BUENO, 2008, p.44).

O autor compara duas traduções para a língua portuguesa da Declaração de Salamanca, de 1994, com textos diferentes que produzem significados diferentes. A primeira tradução feita em 1997 pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, do Ministério da Justiça, apresenta bastante “fidedignidade em relação ao texto original em espanhol publicado pela UNESCO” (BUENO, 2008, p.45). Neste texto, por exemplo, está escrito em sua décima página que “as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias” (BUENO, 2008, p.45). Entretanto, entre esta publicação e a versão atualizada disponível no site da CORDE existem modificações interessantes. Nesta última o texto diz: “escolas regulares, que possuem tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias” (BUENO, 2008, p.45). A troca de “orientação integradora” por “orientação inclusiva” não é considerada como um mero problema de tradução para Bueno (2008). Ao contrário, ela

nos leva a entender que a inclusão escolar é uma proposta completamente inovadora, que nada tem a ver com o passado e que inaugura uma nova etapa na educação mundial: a educação para todos, inclusive para os “portadores de necessidade educativas especiais”, na construção de uma sociedade inclusiva (BUENO, 2008, p.46).

Analisando o texto da Declaração de Salamanca fica claro que esta não se restringe ao público da educação especial, mas que este é apenas uma parcela da população-alvo. O autor lembra que a Declaração de Salamanca deriva da Declaração de Jontiem, que “(...) teve por finalidade precípua estabelecer princípios, diretrizes e marcos de ação para que todas as crianças do mundo pudessem ter satisfeitas as “necessidades básicas de aprendizagem” (BUENO, 2008,

p.46-47). De fato, a Declaração de Salamanca inclui, no âmbito das políticas integradoras,

crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (Conferência Mundial sobre Necessidades Educaionais Especiais, 1994. p.17-18 apud BUENO, 2008, p.49).

Mas por que percebemos na análise do levantamento bibliográfico a redução deste público para a educação especial? Talvez porque haja uma indefinição do termo inclusão e, conseqüentemente, do que seja o sistema educacional inclusivo. E acreditamos que esta indefinição decorra de uma série de distorções feitas na apropriação e disseminação dos princípios, diretrizes e metas da Declaração feita no Brasil. Algumas distorções, sabemos, podem ter acontecido sem nenhum interesse ideológico, mas não todas. Ainda fazendo a comparação entre duas versões da tradução da Declaração de Salamanca para o português, Bueno (2008) exemplifica um tipo de distorção que parece ir além da livre interpretação. Na primeira tradução feita em 1997 pela CORDE, em que se apela ao envolvimento dos governos, a tradução impressa foi:

(...) instamos (...) aos governos a defender o enfoque da escolarização integradora e apoiar programas de ensino que facilitem a educação de alunos com necessidades educativas (Conferência Mundial sobre Necessidades Educaionais Especiais, 1994, p.11 apud BUENO, 2008, p. 50).

Já na última tradução disponível na sua versão eletrônica, encontramos o seguinte texto:

(...) congregamos (...) os governos a endossar a perspectiva de escolarização inclusiva e apoiar o desenvolvimento da educação especial como parte integrante de todos os programas educacionais (Conferência Mundial sobre Necessidades Educaionais Especiais, 1994, p.11 apud BUENO, 2008, p. 50).

Como aponta Bueno (2008), é no mínimo estranho perceber a inclusão do termo "educação especial" no texto, quando não há sequer uma referência a essa "modalidade de ensino" no documento original. Esta modificação deveria ser questionada pelos pesquisadores brasileiros, na medida em que já havia uma tradução fidedigna da Declaração de Salamanca

disponível por um órgão oficial. No entanto, isso não ocorreu. Outras modificações como as citadas aqui foram feitas e aceitas em nosso país e, dessa forma, restringindo “(...) as políticas de inclusão (e não mais de integração) ao âmbito da educação especial” (BUENO, 2008, p.52).

Tanto é verdade que a Resolução CNE/CEB N 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica restringe essas políticas à ação da educação especial (...) quando se define que a educação especial é uma modalidade que visa garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidade educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BUENO, 2008, p.52).

Esta ambiguidade do discurso, ou seja, a dificuldade acentuada de apreensão do termo e as limitações no processo de desenvolvimento da política, pode ter contribuído para enfraquecer a reflexão dos pesquisadores brasileiros e a instauração de políticas educacionais que se oponham ao caráter histórico de seletividade e exclusão da educação básica brasileira.

3.1. CONSTRUÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO

Logo no início do segundo capítulo do caderno *Educação inclusiva: a fundamentação filosófica*, intitulado *o compromisso com a construção de sistemas educacionais inclusivos* (BRASIL, 2004a), está explícita a articulação e apreensão pela política nacional em relação às orientações e diretrizes provenientes de organismos multilaterais:

A Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas produziu vários documentos norteadores para o desenvolvimento de políticas públicas de seus países membros. O Brasil, enquanto país membro da ONU e signatário desses documentos, reconhece seus conteúdos e os tem respeitados, na elaboração das políticas públicas internas. (BRASIL, 2004a, p. 14)

Este reconhecimento público de compartilhamento dos interesses políticos à realidade nacional legitima a organização do sistema educacional. Diversos documentos são criados para divulgar a proposta política e orientar as ações das secretarias de educação, nas três instâncias de gestão educacional (federal, estadual e municipal), e estabelecer metas para a educação a serem alcançadas em períodos determinados. Exemplo desses movimentos é o *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade* e o *movimento Compromisso Todos pela Educação*. Como resultado desta “política de convencimento”, na análise desenvolvida sobre a produção científica,

percebeu-se a preocupação em alcançar o modelo de sistema educacional inclusivo.

Assim como em muitos outros países, o Brasil também trabalha pela construção de um sistema educacional inclusivo e tendo em vista a dimensão territorial do nosso país, sua numerosa população e as várias realidades culturais e sociais aqui existentes, percebe-se o grande caminho que temos pela frente (CHIESA, 2009, p.38).

Os textos analisados citam, referem o termo, mas não o definem ou discutem suas bases ou fundamentos teóricos. Utilizam a expressão “sistema educacional inclusivo” como se já houvesse um consenso produzido em torno de seu uso. A partir de um suposto consenso, tratam agora de debater os processos para sua construção.

Para dar apoio à transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, a partir de 2003, são implementadas estratégias para a disseminação dos referenciais da educação inclusiva no país. Para alcançar este propósito, é instituído o Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade, que desenvolve o amplo processo de formação de gestores e de educadores, por meio de parceria entre o Ministério da Educação, os estados, os municípios e o Distrito Federal. (SOUSA, 2012, p.38)

A incorporação do discurso se apresenta pronta e aceita de forma acrítica. Parte da produção analisada não retrata uma reflexão acerca do termo e de sua origem, mas pauta basicamente a ideia segundo a qual o sistema educacional inclusivo precisa ser construído em âmbito nacional. Sem uma reflexão crítica sobre o que venha a ser este modelo de sistema educacional, os trabalhos tomam o termo como dado e não indicam os referenciais, mas contentam-se em afirmar que este sistema possui “(...) princípios teóricos fundamentados em ideais democráticos de igualdade, equidade e diversidade” (OLIVEIRA e LEITE, 2007, p. 511).

A incorporação do discurso hegemônico é percebida e verificada nos textos acadêmicos. Os pesquisadores aqui cotejados da Educação Especial parecem concordar veementemente com as políticas empreendidas pelo Estado.

Em 1996, há outro avanço significativo. É aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no. 9394/96. O artigo 58 estabelece a educação especial como modalidade da educação escolar e deverá ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para os alunos com necessidades educacionais especiais (...) podemos citar que tal lei

favoreceu a descentralização do poder na gestão educacional, proporcionado as bases para a construção do sistema educacional inclusivo (TEZANI, 2008, p. 68).

O discurso expresso nas leis, documentos oficiais e apropriado acriticamente pelos pesquisadores em foco, sobre a construção do sistema educacional inclusivo, realiza segundo SHIROMA; GARCIA; CAMPOS (2011, p.230), uma das “(...) ações voltadas à construção de um grande pacto social em prol da educação.” (). Segundo as mesmas autoras, organismos multilaterais usam estrategicamente as redes sociais para definir políticas públicas “(...) insistindo no equilíbrio da distribuição de tarefas e responsabilidades entre os diferentes níveis de gestão, fortalecendo o protagonismo dos atores sociais” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p.231).

Os sistemas educacionais foram construídos e operam majoritariamente com base em esquemas de gestão centralizados, nos quais as instâncias centrais (nacionais e/ou estaduais ou provinciais) decidem sobre os aspectos substantivos da operação do sistema, enquanto as instâncias intermediárias e locais (incluindo as próprias instituições e agentes educacionais) desempenham papéis passivos centrados na implementação das decisões tomadas nos níveis superiores do sistema (UNESCO, 2007, p. 114, apud ,SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p.231).

A construção do sistema educacional inclusivo está associada nos documentos à garantia de acesso e permanência, à democracia e garantia da diversidade, não por acaso. As políticas públicas, de alguma forma, contemplam as demandas sociais. Não exatamente como as demandas se apresentam, mas incorporando-as e transformando-as conforme a ordem vigente, assim, visam à legitimidade da política e a conformação da ideia pelos atores sociais envolvidos no processo educativo. O discurso político para a construção do sistema educacional na perspectiva da educação inclusiva pode ser definido,

Como uma “liturgia da palavra”, uma vez que está construindo (...) mensagens que têm como destinatários os formadores de opinião, a comunidade, gestores, professores e pais, aqueles identificados como responsáveis pela implementação das mudanças necessárias para que se produza uma educação eficaz. (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p.244).

Esta estratégia de convencimento, serve para embaraçar a compreensão dos professores e de todos os envolvidos no processo educativo do que seja, de fato, a construção de um sistema

educacional que se diz inclusivo. Desta forma, acentua-se a possibilidade de enfraquecimento da reflexão crítica e do movimento de resistência política desses sujeitos.

4. PROCESSO DE MUNICIPALIZAÇÃO

A partir da descentralização da gestão pública estabelecida pela Constituição Brasileira de 1988, os municípios brasileiros receberam maior autonomia e responsabilização para organizar seus setores sociais. Passaram a administrar os municípios tendo como referência “as características da realidade local e em suas respostas, os norteadores para a definição das políticas públicas municipais” (BRASIL, 2004b, p. 7). A educação sofre nova modificação estrutural como nos demais setores sociais, quando, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os municípios passam a ter responsabilidade sobre

o desenvolvimento de um ensino vinculado às esferas superiores (estadual e federal), redistribuindo alunos quando necessário, oferecendo creches, educação infantil e o ensino fundamental. Está previsto na Lei que fica a critério do município, incorporar o sistema estadual com o municipal, compondo a educação básica municipalizada. Fica estabelecido entre Estados e municípios o regime de colaboração (TEZANI, 2004, P. 34).

Este regime de colaboração é o princípio da municipalização. Mas, seguramente, o processo de municipalização consiste em um desafio complexo e demorado. Motivo que talvez justifique a fala da então Secretária de Educação Especial, Claudia Pereira Dutra, na carta de apresentação do caderno *Educação inclusiva: o município*: “Queremos fazer com que todos os municípios de nosso País tenham um Plano de Educação inclusivo, construído democraticamente” (BRASIL, 2004, p. 3). O incentivo à criação de Planos de Educação Municipais também visa fortalecer a construção do sistema educacional inclusivo, haja vista a adesão do termo inclusivo no Plano de Educação.

A seguir, uma síntese das responsabilidades atribuídas aos municípios, por meio do incentivo à criação de Planos de Educação Inclusivos expressas pela SEESP/MEC (2004) no caderno *Educação inclusiva: o município*.

4.1 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

O Plano Municipal de Educação, segundo o documento, deve ser o instrumento norteador da política educacional do município e de sua relação com as políticas estaduais e nacionais. Ele deve ser desenvolvido pelo Conselho Municipal de Educação, juntamente com a Secretaria de Educação e transformado em instrumento legal, por meio de aprovação pela Câmara Municipal

(BRASIL, 2004b). Neste plano, devem estar contidas as metas quantitativas para a educação, respeitando os prazos estipulados no Plano Nacional de Educação, tanto para a Educação Infantil, quanto para o Ensino Fundamental. E, apesar das limitações conhecidas, o documento contém a afirmação:

É significativo o conjunto de necessidades educacionais presentes na população brasileira, assim como da limitação dos recursos administrados pelos governos municipais. Entretanto, um planejamento racional, que priorize o que é mais urgente e uma administração cuidadosa, que gerencie os recursos com responsabilidade, garantirão o alcance das metas. (BRASIL, 2004b, p.12)

Após uma década, o artigo 7º da Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 - Plano Nacional de Educação, determina que os municípios deverão elaborar planos municipais visando o alcance das metas e à implementação das estratégias do PNE, o que significa dizer que a autonomia dos municípios está limitada a essas metas. Dentre as metas estabelecidas no documento, encontram-se a erradicação do analfabetismo e a garantia do ensino fundamental obrigatório, o ingresso e a permanência nas instituições de ensino de todas as crianças e adolescente em idade escolar, e a conclusão desse ensino. O município, portanto, deverá fazer o diagnóstico de sua realidade local e elaborar um plano plurianual de ação educacional, para o cumprimento das metas estabelecidas (BRASIL, 2004b, p. 15). E no plano Municipal de Educação, o Município deverá estabelecer metas para:

- a. Educação infantil, atendendo as crianças de 0 a 6 anos de idade;
- b. Educação fundamental, para 100% das crianças e adolescentes de 7 a 14 anos;
- c. Educação de jovens e adultos;
- d. Atendimento educacional especializado, ofertado preferencialmente pela rede regular de ensino.

Fica claro no documento a responsabilização dos municípios em relação a um dos grandes problemas educacionais, a garantia do direito à educação. Além de os municípios se tornarem legalmente responsáveis pela questão do acesso à educação, também necessitam realizar formação continuada de professores de ensino regular para atender a demanda. E o

documento justifica o porquê:

Recursos humanos são indispensáveis para promover o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências dos alunos. Professores do ensino regular e professores especialistas devem atuar cooperativamente para favorecer o sucesso de aprendizagem de todos os alunos. Assim, faz-se necessário que o município garanta profissionais em número suficiente tanto para o atendimento dos alunos, como para dar suporte ao trabalho do professor em sala de aula. (...) É possível transformar um sistema educacional por meio de mudanças de valores, crenças, de idéias e de práticas pedagógicas e sociais. Elaborando-se um planejamento cuidadoso, com metas operacionais claras, pode-se alcançar os objetivos pretendidos (BRASIL, 2004b, p. 17-18).

E tratando-se da carreira docente, fica a cargo dos municípios criar e implantar um plano de carreira que valorize a formação e o desempenho do professor. Neste sentido, o processo de municipalização retira da esfera federal e concentra nos municípios o dever de garantir a qualidade do ensino e da docência.

No ano de 2005 foi publicado pela Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC) o Documento subsidiário à política de inclusão (PAULON, 2005). Este documento tem como objetivo

Subsidiar os sistemas educacionais para transformar as escolas públicas brasileiras em espaços inclusivos e de qualidade, que valorizem as diferenças sociais, culturais, físicas e emocionais e atendam às necessidades educacionais de cada aluno (PAULON, 2005, p.5).

Segundo este documento, "(...) ampliar a meta constitucional de municipalização das políticas públicas" (PAULON, 2005, p. 46) é um dos princípios norteadores da política de inclusão. Reafirmando o discurso expresso no documento de 2004:

É importante lembrar que com a municipalização do ensino fundamental os municípios tornam-se responsáveis diretos pela organização e funcionamento do sistema educacional de 1a a 8a séries do Ensino Fundamental (além do ensino infantil que já estava circunscrito aos municípios). Considerando-se que grande parte dos alunos com deficiência se encontram nesse nível educacional a necessidade e responsabilidade de construção de um sistema educacional inclusivo também torna-se tarefa primordial das prefeituras. (BRASIL, 2004b, p. 513)

O que podemos perceber no discurso hegemônico, quanto a construção do "sistema

educacional inclusivo”, é que ele se apresenta como um projeto que deve ser implantado nas redes municipais e que, de acordo com Oliveira e Leite,

Exige um planejamento bastante complexo, que engloba desde as ações a serem implementadas no macro sistema, a partir da elaboração de uma política educacional diferenciada, até as ações pontuais no cotidiano da sala de aula, através de um planejamento pedagógico que atenda à diversidade dos alunos presentes na escola, inclusive daqueles com deficiência (OLIVEIRA; LEITE, 2007, p. 514).

Assim, os municípios passam a ter a responsabilidade de delinear “(...) ações e práticas sociais que, em conjunto, efetivem os ideais prescritos em lei, (...) as quais deverão conter diretrizes e indicativos na direção de um sistema educacional inclusivo” (OLIVEIRA; LEITE, 2007, p. 516). Deste modo, o sucesso ou fracasso deste ideal de educação, o “sistema educacional inclusivo”, é colocado sob responsabilidade das secretarias municipais de educação, conforme o discurso hegemônico.

5. RESPONSABILIZAÇÃO DO PROFESSOR

A formação de professores é indicada como um dos elementos fundamentais para a construção de um sistema educacional inclusivo (SOUSA, 2012; MAHL, 2012; BOER, 2012; SOUZA, 2011; NETO, 2011; STREMEL, 2011; TEZANI, 2004; CHIESA, 2009). Por isso, conforme Sousa (2012), pesquisas sobre a formação docente têm sido realizadas com a finalidade de verificar a oferta de disciplinas que tratam da perspectiva inclusiva na educação. Miguel Cláudio Moriel Chacon, Professor Assistente Doutor do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP do Campus de Marília, analisou as grades curriculares dos cursos de Psicologia e Pedagogia de 33 universidades brasileiras, sendo 27 públicas e 06 particulares, bem como suas respectivas ementas e/ou conteúdos, no período compreendido entre 1992 e 1997, tendo em vista a Recomendação feita pelo MEC, por meio da Portaria Ministerial nº 1.793 de 27 de dezembro de 1994.

Como afirma Chacon (2004), a referida portaria pode ser considerada uma das metas adotadas, pelo Brasil, a serem alcançadas no decênio 1990-2000, para atender ao compromisso firmado junto a outros países em Jomtien (Tailândia, 1990), compreendida pelo autor como a “Educação Inclusiva” (CHACON, 2004, p. 330). Considerando a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e de outros profissionais que interagem com pessoas com necessidades especiais, o documento traz três importantes artigos, assim elaborados:

Art. 1º Recomendar a inclusão da disciplina “aspectos ético-políticoeducacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Art. 2º Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciências da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades.

Art. 3º Recomendar a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial (BRASIL, 1994, s/p.).

O autor afirma que, o Brasil, ao optar pela construção de um sistema de educação inclusiva, “(...) há que reconhecer a necessidade de implementação de conteúdo que contribua na íntegra, nos cursos de Pedagogia, para a formação do educador, de um modo geral.” (CHACON, 2004, p. 332). E sua pesquisa revelou que,

70,4% das disciplinas analisadas pelos juízes contribuem, com algum tópico, na área específica de formação do (pedagogo e/ou psicólogo), para atender à pessoa com necessidades educacionais especiais, enquanto que apenas 15,9% das disciplinas analisadas contribuem, na íntegra, e 13,7% não contribuem em nada. Não se trata apenas do baixo número de disciplinas específicas, mas do baixo número de cursos que adotam a disciplina específica (CHACON, 2004, p. 332).

Considerando que a Recomendação da Portaria nº 1.793 se limitou a sugerir apenas o título “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, Chacon (2004) faz a sugestão de ementa de disciplina

EMENTA

A disciplina objetiva a reflexão crítica do futuro profissional sobre: a) os aspectos ético, político e interacional que envolve a(s) pessoa(s) com necessidades especiais; b) a(s) especificidade(s) das deficiências e sua relação com as demais disciplinas curriculares e a formação de recursos humanos; c) as políticas Nacional e Regional de educação face às diferenças e diversidades sociais e educacionais.(CHACON, 2004, p. 334)

Contudo, em outras pesquisas, como é o caso de Sousa (2012) que realizou sua dissertação com o objetivo investigar o processo de formação docente dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA/campus de São Luís, no contexto da vigência das políticas de educação inclusiva e legislações delas decorrentes, adotadas pelo Estado brasileiro,

Os resultados evidenciaram que no trabalho realizado pelos professores a inclusão escolar ainda não é um princípio que orienta o processo de reestruturação curricular e que, apesar de presente enquanto conteúdo ou disciplina a maioria dos planos de ensino, não tem orientado o processo de formação do aluno na perspectiva inclusiva, demonstrando que esta aparece em seu Projeto Político Pedagógico apenas como cumprimento às prescrições oficiais. (SOUSA, 2012, p.8).

E, neste sentido, as pesquisas apontam que apenas algumas disciplinas ofertadas nos cursos de graduação não são suficientes para alcançar a educação idealizada no discurso inclusivo. Pesquisadores evidenciam dificuldades das mais variadas ordens para implantação de um sistema educacional inclusivo no Brasil, seja relacionadas à organização da sociedade, seus valores hegemônicos, seja aos meios disponibilizados para sua efetivação. Mas, “(...) diante da necessidade de escolarizar alunos com NEE em classes comuns do ensino regular, alguns dos principais desafios enfrentados pelos atores educacionais no cotidiano escolar são: a formação de professores” (MENDES, MATOS, 2014, p.26). Portanto, apresenta-se no discurso político a extrema importância que todo professor, independentemente da área do conhecimento a qual pertença, “(...) procure aprimorar-se em assuntos relacionados à inclusão de alunos com deficiência, mesmo que ainda não tenha essa população inserida nas escolas onde leciona” (MAHL, 2012, p. 9). Para tanto, algumas pesquisas (TEZANI, 2004; CHIESA, 2009; PEDROSA, 2010; NETO, 2011; SOUZA, 2011; SOUSA, 2012; BOER, 2012; MAHL, 2012; JOSLIN, 2012;) tem se direcionado a buscar possibilidades de enfrentamento das dificuldades dos procedimentos de inclusão que se apresentam aos docentes, através do processo de formação continuada. Assim, um dos objetivos principais observados nas pesquisas (TEZANI, 2004; SOUZA, 2011; NETO, 2011; SOUSA, 2012; BOER, 2012) é discutir a formação dos profissionais ligados ao sistema educacional inclusivo. Assim, na discussão sobre o “sistema educacional inclusivo”, a formação inicial e continuada na perspectiva inclusiva é considerada como eixo basilar para a efetivação desse sistema. O sucesso ou fracasso deste projeto hegemônico de educação parece estar sobre os ombros do professor.

a formação de professores, inicial e continuada, caracteriza-se como eixo norteador para a superação das dificuldades enfrentadas na atualidade no que se refere ao objetivo de garantir, ao mesmo tempo, a democratização do ensino e a qualidade da oferta educacional, numa proposta de educação inclusiva (MAHL, 2012. p. 86).

Ao se tornar um dos eixos norteadores para a superação das dificuldades educacionais e para a efetivação do “sistema educacional inclusivo”, a formação docente passa a ser legitimada por programas de governo como forma de fortalecer o discurso hegemônico e fomentar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. Assim,

o Ministério da Educação implementa, em parceria com os sistemas de ensino algumas ações e programas como: Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial - modalidade à distância; Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial (RENAFOR) - modalidade presencial; Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade; Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Programa Escola Acessível; Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola dos Beneficiários do Benefício da Prestação Continuada da Assistência Social (BPC) ; Projeto Livro Acessível; Programa INCLUIR - Acessibilidade na Educação Superior; Programa de Apoio à Educação Especial (PROESP); Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa (PROLIBRAS), dentre outros (SOUSA, 2012, p.39).

O acesso, a permanência e a efetiva aprendizagem são tidos como as garantias legais do processo educacional inclusivo. Portanto, “(...) em virtude dos desafios que a inclusão coloca ao sistema educacional como um todo, (...) a inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular pode constituir-se em uma inclusão frágil, instável e marginal” (JOSLIN, 2012, p.7). A implementação do sistema educacional inclusivo gerou algumas dificuldades para os professores do ensino regular.

As necessárias mudanças e as discussões emergidas no contexto escolar envolveram diretamente a formação de professores, ou a falta de formação, denunciada pelos próprios professores para trabalharem “com este tipo de aluno”. É neste contexto que emerge o medo, a resistência e as argumentações que questionam o trabalho com estes alunos considerando a inexistência de experiências anteriores e/ou a falta de formação específica para o desenvolvimento do trabalho pedagógico (BRIDI, 2011, p. 188).

Os professores apresentam dúvidas conceituais, falta de clareza e indagações relevantes sobre a política. “(...) O desconhecimento de marcos legais e das bases teóricas, que sustentam as propostas de inclusão escolar, aprofunda a alienação do trabalho pedagógico e consolida a busca, quase desumana, de significado e de sentido pessoal” (MENDES, MATOS, 2014, p.26).

Boer (2012) realizou uma pesquisa de mestrado com o objetivo de descrever e analisar uma ação formativa para a construção de um plano de adequação curricular em uma diretoria de

ensino no interior do Estado de São Paulo, no período de 2007 a 2009. Os participantes do estudo foram 18 professores que constituíram o grupo de estudos SAPE. Os dados da pesquisa

sinalizam que não existe ainda inclusão eficaz sem diferenciação pedagógica dentro das salas regulares, o tratamento das diferenças – deficiências – em função da heterogeneidade não é ainda um elemento central na formação dos docentes, a despeito de todo o investimento em aportes legais, incentivo a cursos presenciais ou a distância. As mudanças dependem da atitude dos professores frente aos educandos com deficiência, de sua capacidade de ampliar as relações sociais do ponto de vista das diferenças nas aulas e de sua predisposição para atender, eficazmente, a essas diferenças. Assim, os professores necessitam contar com um repertório de habilidades, conhecimentos, enfoques pedagógicos, métodos, materiais didáticos adequados, suporte dos professores especializados e, principalmente, tempo para atender a diversidade em sala de aula. (BOER, 2012, p.83)

Na fala de Boer (2012) fica explícita a incorporação acrítica do discurso hegemônico que responsabiliza o professor sobre o sucesso da inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino. Mesmo reconhecendo a precarização da formação docente, o texto responsabiliza o professor com uma série de “habilidades” que ele deve conquistar individualmente.

5.1 QUAL O PAPEL DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA?

Dentre essas discussões, qual é o papel do professor de educação especial frente às políticas de educação especial na perspectiva inclusiva? Vaz (2012) considerando o Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008) faz uma análise acerca do professor de educação especial e compreende que o objetivo da Política de Educação Especial é construir um “(...) professor multifuncional, que atenda todas suas atribuições de forma ‘qualificada’ e a-crítica” (VAZ, 2012, p.11).

Assim, o professor de EE, além de sofrer com as mesmas mazelas do professor da sala de aula regular também incorpora em seu cotidiano as indefinições sobre seu papel nas instituições de ensino, ao mesmo tempo em que assume a responsabilidade pela implementação da PEE (VAZ, 2012, p.11).

Para Vaz (2012), além de incentivar a prioridade das matrículas dos alunos com deficiências nas escolas regulares, a Política de Educação Especial evidencia que o seu foco é o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas salas de recursos multifuncionais. E,

portanto, o professor que antes era chamado de especialista ou professor especializado passa a ser reconhecido como o professor do AEE. A responsabilização do professor para a efetivação da inclusão com atuação nas escolas e na classe comum transfigura-se, neste novo paradigma de educação inclusiva, para a centralização do trabalho docente no AEE. Assim, o professor se torna mais um recurso do Atendimento Educacional Especializado.

Com base nos documentos oficiais, após 2003, Vaz constatou que o professor é essencial na efetivação da educação inclusiva, pois é tratado no documento como agente condutor que assegura e assessora essa política dentro das escolas. E analisando a Resolução nº 4 (BRASIL, 2009) em seu Art. 13, as atribuições dadas ao professor de AEE tornam a hipótese de Vaz muito coerente e plausível. Segundo a Resolução (BRASIL, 2009), são atribuições do professor de 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, p.7).

Em relação às atribuições, a autora comenta,

Dessa forma, ao analisar essa gama de atribuições fica evidente que o professor de EE ou professor do AEE é o intermediador da política de inclusão nas escolas. Sem esse profissional, segundo suas atribuições destacadas pela Resolução nº4 (BRASIL, 2009), fica inviável a efetivação de uma escola inclusiva (VAZ, 2012, p.5-6).

O papel do professor dentro da perspectiva da educação inclusiva é preocupação da maioria dos pesquisadores, para além da Educação Especial. Mas assim como as ambiguidades sobre a educação inclusiva, o papel do professor de educação especial parece estar confuso para os intelectuais. Ao mesmo tempo que ele se apresenta como pivô para a construção de um sistema educacional inclusivo, parece ser caracterizado também como um recurso do Atendimento Educacional Especializado, voltada prioritariamente para a técnica.

Dentro do campo de análise sobre as funções desse profissional, há duas ideias mais recorrentes: 1) o professor de EE deva atuar e concentrar seu trabalho de forma qualificada na sala de recursos multifuncionais, como facilitador nas técnicas e materiais que auxiliam no aprendizado dos alunos do AEE; 2) percorre na direção das atribuições, como apontado pela Resolução nº 4 (BRASIL, 2009), na qual o professor especialista em EE é aquele que, incorpora em seu trabalho o caráter técnico e de gestor da política (VAZ, 2012, p.12).

Ou seja, a formação deste professor especializado, “(...) ao trabalhar somente com técnicas e materiais baseados nas deficiências dos alunos, retira o caráter pedagógico complementar e/ou suplementar ao ensino regular, o que diferencia Apoio de Atendimento, remetendo a abordagem clínica nas escolas” (VAZ, 2012, p.13). Portanto, a Política de Educação Especial incorpora o paradigma da educação inclusiva através do Atendimento Educacional Especializado a alunos com deficiência e, ao mesmo tempo que responsabiliza o professor do AEE pelo sucesso desta nova política, orienta sua formação com caráter mais técnico do que pedagógico. Este paradoxo na formação docente enfraquece ainda mais o trabalho qualificado junto à educação regular porque tira do professor do AEE a possibilidade de participar do processo de ensino em conjunto com o professor do ensino regular e cria mais uma forma de exclusão, pois o professor do AEE realiza um trabalho paralelo ao professor do ensino regular e abre margem para que os alunos com deficiência sejam excluídos também dentro da sala comum, já que não há um trabalho conjunto.

Por fim, trazemos aqui a mesma indagação feita por Vaz (2012) quando analisou a construção do discurso sobre o papel do professor de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: não seria a indefinição acerca desse profissional mais um dos objetivos da política de educação especial para torná-lo vulnerável/adaptável as suas proposições e intenções?

6. SISTEMA EDUCACIONAL: QUEM INCLUIR?

O uso do termo inclusão nas políticas públicas para a educação, comumente, é usado para se opor à exclusão de parte da população, quando na verdade essa parte de excluídos corresponde a sua maioria e, ao contrário do que afirmam os discursos neoliberais, são pessoas que tiveram seus direitos expropriados na sociedade. As populações chamadas erroneamente de excluídas são produto da dinâmica interna do capitalismo e de suas especificidades estruturais. Como afirma Patto, “de um lado, a exploração pesada dos trabalhadores reduz os postos de trabalho; de outro, distribui-lhe a renda de modo a contemplar os segmentos situados na parte mais alta da pirâmide” (PATTO, 2008, p. 29). Nessa dinâmica interna os expropriados ou marginalizados participam do mercado de trabalho como ofertantes, mas não estão incorporados de fato no processo de produção e do trabalho. Assim podemos afirmar que não existe uma exclusão social e sim a expropriação dos bens de produção, que é o instrumento de controle do próprio sistema capitalista. Do mesmo modo, a inclusão não pode existir na forma como é apresentada nos discursos neoliberais, ela acontece de fato, mas não como uma forma redentora do Estado prestar auxílio solidário aos sujeitos que não têm condições próprias de manter sua subsistência. A inclusão acontece de forma marginalizada como estratégia para reajustar sujeitos no modelo de exploração do trabalho com vistas a manutenção do sistema capitalista.

Mas por que, então, o discurso político e até mesmo científico adere à construção de um sistema educacional que se espera inclusivo? Como vimos até aqui,

a política educacional no Brasil, em consonância com as proposições internacionais para os países em desenvolvimento, assumiu uma perspectiva inclusiva para o setor nas duas últimas décadas. Mais recentemente, notamos o uso do adjetivo “inclusivo” como estratégia para atribuir novos significados ao termo sistema educacional (MICHELS; GARCIA, 2014, p.158).

As políticas e produções científicas revelam a adesão irrefletida do termo e a incorporação deste projeto ao campo da Educação Especial. E na tentativa de compreender a concepção de “sistema educacional inclusivo” presente no discurso educacional brasileiro, percebemos que na verdade os textos da reforma não o definem, apenas o relacionam à universalização do acesso à educação básica. Podemos concluir que a adesão a tal movimento se

justifica pela não reflexão sobre o binômio inclusão/exclusão. Apesar da discussão entre alguns estudiosos, o sistema educacional inclusivo apresenta “(...) como ponto central a ser enfrentado o fenômeno definido como “exclusão social” e sua face educacional” (MICHELS; GARCIA, 2014, p.162).

Incorporando “todos” ao sistema educacional estaríamos desenvolvendo uma “educação inclusiva”, cujo efeito mais amplo, segundo os discursos oficiais, seria promover uma “sociedade inclusiva”. Para tanto, as políticas educacionais, em grande medida aquelas voltadas à educação especial, deveriam contribuir para “transformar” o sistema educacional em sistema educacional inclusivo (MICHELS; GARCIA, 2014, p. 162-163).

O discurso hegemônico cria uma relação de causa e efeito entre os binômios exclusão/inclusão dando à educação básica a função redentora de romper com um quadro de exclusão social. Porém, o incentivo à construção do sistema educacional inclusivo não está presente apenas no discurso político nacional. Os organismos internacionais também estabelecem diretrizes para a instituição de sistemas educacionais inclusivos, mas ao contrário dos textos nacionais, estes apresentam claramente, em seu discurso, a intenção de garantir a entrada do setor privado na educação pública, com a justificativa de fortalecimento dos mesmos. Segundo o relatório Estratégia 2020 para a educação, do Banco Mundial:

O termo “sistema educacional” refere-se tipicamente às escolas públicas, universidades e programas de formação que fornecem serviços de educação. Nesta estratégia, “sistema educacional” inclui a gama completa de oportunidades de aprendizagem que existem num país, quer sejam fornecidas ou financiadas pelo sector público quer privado (incluindo organizações religiosas, organizações sem fins lucrativos ou com fins de lucro). Inclui programas formais ou não formais, para além de toda a gama de beneficiários e interessados nestes programas: professores, formadores, administradores, funcionários, estudantes e as suas famílias e empregadores. Inclui também as regras, políticas e mecanismos de responsabilização que aglutinam um sistema de educação, bem como os recursos e mecanismos de financiamento que o sustentam (Banco Mundial, 2011, p.5).

O Grupo do Banco Mundial define o sistema educacional sem muitos critérios, porém o faz intencionalmente. A justificativa usada pelo grupo BM para a ampliação do termo é que dessa forma o sistema educacional seria mais inclusivo e permitiria ao Grupo do Banco e aos países parceiros “(...) aproveitar as oportunidades e eliminar as barreiras que se situam fora dos limites do sistema tal como ele é tradicionalmente definido” (Banco Mundial, 2011, p.5). Fato é que as oportunidades geradas pela ampliação do conceito de sistema educacional permitem a entrada massiva do setor privado na esfera pública e o maior controle da educação pelas políticas desses organismos internacionais.

Em primeiro lugar, os “sistemas educacionais” caracterizam-se por uma malha de instituições públicas. O “sistema educacional inclusivo” amplia a malha institucional para o setor privado. Em segundo lugar, os “sistemas educacionais”, via de regra, funcionam mediante a oferta de programas formais de educação. O “sistema educacional inclusivo” expande para programas não formais. Compreende-se que, na perspectiva defendida pelo Banco Mundial, o “sistema educacional”, tal como é “tradicionalmente definido”, limita a oferta, agora ampliada por um “conceito mais inclusivo”. Podemos perceber no excerto destacado a defesa da educação como um negócio, um componente fundamental do mercado e regido por suas regras, concebida como uma “oportunidade” à medida que as “barreiras” do sistema público são “eliminadas” (MICHELS; GARCIA, 2014, p.164).

Cabe analisar quais interesses estão implícitos na ampliação do sistema educacional. Quais as implicações práticas de tornar o sistema educacional inclusivo, na perspectiva dos documentos oficiais? Quem são os “incluídos” neste novo formato de sistema? Como já dito, a conceituação e o uso do termo inclusão, no relatório, servem para converter a educação em um “mercado emergente” atrativo aos investidores privados. Afinal, a educação se torna um interesse dos grupos empresariais quando possibilita retorno financeiro e forma trabalhadores adaptados às necessidades do mercado. Embora o discurso aponte para uma “ação conjunta” em favor da educação de todos, o que de fato se percebe é o incentivo às parcerias entre o poder público e a iniciativa privada.

No âmbito da administração pública, as parcerias entre o setor público e a iniciativa privada visam, em relação ao Poder Público, a suprir a insuficiência de investimentos em infraestrutura por recursos próprios. (...) A expressão “parceria público-privada” do inglês public private partnership, indica a atração de investimentos privados para projetos

tradicionalmente delegados ao Estado (...). As parcerias público-privadas são contratos que estabelecem vínculo obrigacional entre a Administração Pública e a iniciativa privada, visando à implementação ou gestão, geral ou parcial, de obras, serviços ou atividades de interesse, em que o parceiro privado assume a responsabilidade pelo financiamento, investimento e exploração do serviço (CASTRO; GONTIJO; AMABILE, 2012, p. 368).

Essa política de parcerias, que se manifesta nos mais diversos setores da sociedade é, conforme afirmam Peroni e Caetano (2012), parte do projeto de reforma do Estado, que afirma a sua crise e nega a crise do capitalismo. A estratégia, portanto, é diminuir a atuação do poder público para superar a crise. Nessa perspectiva, “o mercado é que deverá superar as falhas do Estado, e assim a lógica do mercado deve prevalecer inclusive na esfera pública, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo” (PERONI; CAETANO, 2012, p. 2). “As ‘parcerias’ entre os serviços públicos e privados entram, mais do que nunca, em pauta, visto que o discurso a favor do recuo do Estado procura legitimar-se na valorização das ações de caráter privado, sejam filantrópicas, sejam lucrativas” (KASSAR, 1999, p.37). Dessa forma, a educação se tornou um campo fértil para a disseminação dessas ideias, já que é um dos setores sociais que mais carece de investimentos em sua infraestrutura.

A análise do relatório estratégia 2020 para a educação é fundamental na medida em que a influência do Banco Mundial tem um impacto significativo nas políticas educacionais, menos pelo investimento em projetos específicos e mais pela influência nas grandes orientações das políticas públicas. Discutir a hegemonia discursiva

permite construir novas lentes para interpretar os textos da reforma; para ler o que dizem, mas também para captar o que “não dizem”. Os sentidos não são dados nos documentos, são produzidos; estão aquém e além das palavras que os compõem (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 427).

O que percebemos, na análise dos conceitos usados nos discursos políticos é a disseminação de ideais através de certos modelos e práticas educativas e incentivos financeiros, em defesa de determinado projeto hegemônico de sociedade, que parece servir mais uma vez aos interesses do capital. A responsabilidade do poder público pelo provimento dos direitos sociais transfere-se progressivamente a grandes grupos empresariais e centenas de organizações não

governamentais e a educação institucionaliza e internaliza a lógica do mercado.

Mais que ampliar e aprofundar questões acerca do sistema educacional, a noção de “sistema educacional inclusivo” difundida carrega uma perspectiva de gerenciamento da educação, mediante “sistemas” operacionais de controle financeiro e administrativo, sobre o trabalho docente e sobre o rendimento escolar dos estudantes, por meio da mensuração de índices educacionais. Percebe-se que uma das implicações de tal perspectiva é a crescente homogeneização da educação escolar em patamares básicos de ensino (MICHELS; GARCIA, 2014, p.165-166).

Conforme os estudos de Saviani (1999, 2008), a construção de um sistema educacional carece de toda a organização estrutural, administrativa e pedagógica da educação, sob o crivo da reflexão no processo de formação humana, de maneira que atenda às reais necessidades do coletivo, para se definir como tal. Contudo, percebemos que na legislação educacional brasileira e mesmo nos discursos de organismos internacionais existem lacunas quanto ao significado que o termo “sistema” representa. O que os textos das leis explicitam é que a falta de um sistema seria a causa dos problemas educacionais e, portanto, sua instituição nas políticas seria o principal instrumento para a resolução de tais problemas. Contudo, analisando o relatório do Banco Mundial, identificamos um segundo, e talvez único real, interesse implícito à criação de sistemas educacionais inclusivos.

O termo “sistema educacional inclusivo” vem carrear sentidos de valorização do setor privado na educação, nas suas faces mercantil e assistencial. Também confunde a noção de sistema educacional com a proposição de sistemas operacionais de gestão e controle da educação nacional, apresentados com uma aura de eficiência e transparência na distribuição dos recursos financeiros (MICHELS; GARCIA, 2014, p. 168).

O uso do termo inclusão, comumente relacionado em oposição a uma suposta exclusão social, é colocado junto à expressão “sistema educacional” para dar a impressão de solidariedade educacional ou, segundo o discurso oficial, a ideia de um coletivo “Todos pela educação”. Quando, na verdade, o Estado busca recuar em suas ações e legitimar a lógica de mercado nas escolas, a racionalidade financeira, através das parcerias público-privadas.

A “racionalização financeira” é a via de realização de uma política educacional cujo vetor é o ajuste aos desígnios da globalização através

da redução dos gastos públicos e da diminuição do tamanho do Estado visando tornar o país atraente ao fluxo do capital financeiro internacional (SAVIANI, 1999, P. 134).

Dessa forma, o discurso da inclusão na constituição do sistema educacional funciona também como estratégia de consolidação desse projeto de racionalização financeira. Esta reforma que observamos na política educacional brasileira apresenta uma mudança básica na gestão pública, o Estado deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social, através da produção de bens e serviços, para se fortalecer como promotor e regulador desse desenvolvimento, que agora passa a ser responsabilidade do mercado. Nessa nova lógica, as políticas sociais deixam de ser serviços exclusivos do Estado e tornam-se propriedade pública-não-estatal ou privada.

Esta reforma de estado reafirma e estreita as relações entre o público e o privado, em todos os setores sociais. A esfera pública é tratada pelo discurso hegemônico como uma esfera organizada pela economia política de mercado. E, a partir dessa premissa, o público e o privado são tratados como dimensões que se complementam.

A premissa fundamental é a de que Estado/público e mercado/privado não constituem pólos antagônicos pois existe uma esfera externa a ambas as dimensões, a sociedade civil, que faz um amálgama entre as referidas esferas, atenuando suas tensões suas contradições. Habilmente, o capitalismo e suas contradições são expurgados da sociedade civil que é convertida no lócus da democracia, lugar destinado à tolerância, ao agir comunicativo, esfera em que prevalecem os melhores argumentos, e não a força econômica, política e militar dos dominantes. É como se as assimétricas relações de produção não constituíssem a sociedade civil. Igualmente, sob esse prisma, o Estado perde sua feição classista, particularista, pois a miraculosa sociedade civil pode modificar a sua natureza com os ventos da democracia (LEHER, 2005, p.2).

Segundo Leher (2005), para tornar realidade a proposição do discurso é preciso que o mercado seja visto de forma positiva pela população, como se o Estado não fosse um protagonista em sua constituição e como sendo compatível à democracia. Um bom modo para se fortalecer esta ideologia é precarizar os serviços públicos. Ainda segundo o mesmo autor, o público tem de ser “despolitizado, redefinido e desvinculado das lutas que o constituíram” (LEHER, 2005, p.5).

Noções vaporosas como — bem público têm sido utilizadas pelos — (...) neoliberais, quando estabelecem parcerias público-privadas. Com base nessa relexicalização, é possível, por exemplo, iniciar um documento que privatiza a educação com a seguinte frase: — “compreendendo que a educação é um bem público...”. Assim, poderiam ser evitadas revoltas com o fato de que direitos estão sendo retirados: como não há uma distinção clara entre o público e o privado, a redução da esfera pública poderia ser compensada pelo fortalecimento da esfera privada (LEHER, 2005, p.5).

O que percebemos no discurso hegemônico é a tentativa de relacionar a esfera privada ao ideal de democracia e de liberdade. Ou seja, o privado diminuiria o autoritarismo presente na ação estatal. Contudo, conforme Leher, o discurso anti-estatal é largamente utilizado “para esconder objetivos não-públicos das políticas neoliberais” (LEHER, 2003, p. 224). O que vemos na realização das políticas neoliberais são entidades não-públicas, como as organizações sociais de direito privado, estabelecem contratos de gestão com o Estado, na lógica dos serviços competitivos. E de modo algum, isto poderia se enquadrar como publicização haja vista que faltam a essas organizações os principais requisitos da esfera pública, “a universalidade, a igualdade, os interesses gerais, a lei e os objetivos emancipatórios” (LEHER, 2003, p. 224).

A tentativa do discurso hegemônico de tratar o público e o privado como dimensões que se complementam busca camuflar a forte racionalidade financeira trazida para a esfera pública. O que vemos no contexto político atual é a lógica de mercado na administração gerencial e a execução das políticas sob responsabilidade das parcerias entre o Estado e o mercado. E é exatamente isso o que observamos na análise sobre a produção científica e documental, no que tange a construção de um sistema educacional inclusivo. E, pensando sob esta ótica, torna-se compreensível a apropriação e responsabilização da educação especial por essa construção. “De certa forma, a história da educação especial seria ‘exemplar’ e mesmo ‘antecipadora’ do processo de publicização proposto pelo governo federal a partir da reforma do Estado” (BUENO; KASSAR, 2005, Apud PERONI, 2009, p.2). É possível observar que historicamente as fronteiras entre o público e privado foram muito tênues na educação especial.

Na educação especial, a concomitância de serviços públicos é tão forte que os limites e papéis entre os serviços oferecidos pelo poder público estatal e os oferecidos por instituições privadas assistenciais

estabeleceram-se de forma pouco nítida (BUENO e KASSAR, 2005 Apud PERONI, 2009, p.9).

Historicamente, no Brasil, em relação à educação especial, o poder público tomou como estratégia o repasse de recursos destinados às instituições públicas não governamentais, como APAE, Pestalozzi, etc.. Assim, a educação especial tornou-se a expressão da racionalidade financeira nas políticas educacionais, através da responsabilidade de garantir um sistema educacional inclusivo. Mas, para além da apropriação deste projeto pela educação especial, também vemos a municipalização e a responsabilização do professor como formas de implementação do sistema educacional inclusivo. E, recorrendo aos estudos de Peroni (2009), constatamos que a construção desse sistema cumpre papel importante na reforma do Estado.

Primeiro, ocorre a transferência da responsabilidade da questão social do Estado para o indivíduo, que a resolverá através da auto-ajuda, ajuda mútua ou, ainda, adquirindo serviços como mercadorias; segundo, as políticas sociais passam a ser focalizadas, perdendo, assim, seu princípio universalista; terceiro, com a descentralização administrativa, as políticas tornam-se ainda mais precarizadas, entre outros problemas, porque são transferidas as competências sem os recursos correspondentes e necessários para executá-las (PERONI, 2009, p.6).

Ocorre, ainda, a transferência de fundos públicos para o mercado, já que ele, em geral, não tem condições de autofinanciamento. Conforme Montaña, "esta transferência é chamada, ideologicamente, de 'parceria' entre o Estado e a sociedade civil, com o Estado supostamente contribuindo, financeira e legalmente, para propiciar a participação da sociedade civil". (MONTAÑO, 2002, Apud PERONI, 2009, p.6). O que de fato acontece com a diminuição do papel do Estado na execução das políticas sociais e o fortalecimento das parcerias com o mercado é a individualização e culpabilização dos sujeitos pelos fracassos na educação e na vida social, a mercantilização de tudo e a diminuição de direitos tão arduamente alcançados. Para revertermos este cenário se torna necessário restabelecer a oposição entre público e privado, compreendendo o Estado como uma totalidade contraditória que vive a oposição entre classes, mas que, através de mediações produzidas nas lutas de classes, o espaço público pode ser ampliado e, conseqüentemente, os direitos civis.

7. CONSIDERAÇÕES: O QUE SABEMOS SOBRE O SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO?

Neste trabalho buscamos compreender a concepção de “sistema educacional inclusivo” presente no discurso educacional brasileiro. Para tanto, discutimos a formulação do sistema educacional inclusivo, procuramos compreendê-lo como conceito e buscamos apreender as formas de implantação deste sistema no país. Com os estudos de Saviani (1999; 2008) pudemos compreender que um sistema educacional precisa atender às reais necessidades do coletivo e não aos interesses particulares, sejam eles quais forem. Contudo, a modificação do sistema educacional para sistema educacional inclusivo, que revela no seu discurso a indefinição do termo inclusão e, conseqüentemente, do que seja o sistema educacional inclusivo, parece servir a interesses outros e não ao suprimento das demandas educacionais. O discurso educacional brasileiro, realiza neste contexto de reforma política, uma tentativa de convencimento e responsabilização dos sujeitos envolvidos no processo educativo, fortalecendo a ideia de que a educação é um dever de todos e que, portanto, deve ser apenas gerida pelo Estado para “democratizá-la”. Ainda que as políticas públicas, de alguma forma, contemplem as demandas sociais, a construção do “sistema educacional inclusivo” expressa o interesse de legitimar a política econômica na educação, incorporando as demandas educacionais e transformando-as conforme a ordem vigente.

Na tentativa de apreendermos as formas de implantação deste sistema no país, verificamos que este projeto educacional foi incorporado pela educação especial, como consequência da confusão acerca do público-alvo da educação inclusiva, o que precarizou esta modalidade de ensino e o trabalho do professor. O termo educação especial é substituído na política pelo termo Atendimento Educacional Especializado, que se expressa não mais como ação complementar ao ensino regular, mas como substitutivo deste. Aquele que antes era o professor de educação especial, passa a ser tratado pelo discurso político como um recurso do Atendimento Educacional Especializado e principal responsável pela inclusão nas escolas regulares, ainda que, conforme as delegações prescritas na política educacional, seu trabalho esteja totalmente desvinculado do processo de ensino e aprendizagem junto ao corpo docente da escola. Mas para além do professor de educação especial, há a responsabilização do professor comum também, que precisa lidar com a inclusão marginal de alunos com deficiência, sem uma preparação coerente com os desafios da realidade de nossas escolas públicas.

Assim a implementação do sistema educacional inclusivo vem com a responsabilização dos professores, mas não somente dessa forma. Outra estratégia identificada no discurso hegemônico para a construção deste sistema é a municipalização, que afasta do Estado o dever de garantir a educação pública, gratuita e de qualidade e não supri as necessidades específicas dos municípios.

O incentivo à construção do “sistema educacional inclusivo” está presente no discurso político nacional como um projeto de democratização da educação. Contudo, as diretrizes para a instituição de sistemas educacionais inclusivos, vindas de organismo internacionais, apresentam claramente, em seu discurso, a intenção de garantir a entrada do setor privado na educação pública, com a justificativa de fortalecimento dos mesmos. Portanto, embora o discurso nacional aponte para uma “ação conjunta” em favor da educação de todos, o que de fato se percebe é o incentivo às parcerias entre o poder público e a iniciativa privada. A esfera pública é tratada pelo discurso hegemônico como uma esfera organizada pela economia política de mercado. E, a partir dessa premissa, o público e o privado são tratados como dimensões que se complementam. E o que percebemos na análise do levantamento bibliográfico é que a educação especial tornou-se a expressão da racionalidade financeira nas políticas educacionais, através da responsabilidade de garantir um sistema educacional inclusivo. A questão é que com a diminuição do papel do Estado na execução das políticas sociais e o fortalecimento das parcerias com o mercado ocorre a mercantilização de tudo e a diminuição de direitos tão arduamente alcançados.

Como movimento de resistência e luta, devemos refletir sobre a instauração das políticas públicas e nos posicionar criticamente para que a sistematização da educação atenda efetivamente as necessidades educacionais da população como um todo e não aos interesses de uma minoria. A criação de um sistema educacional deve seguir a lógica da racionalidade social, “isto é, o uso adequado dos recursos de modo a realizar o valor social da educação” (SAVIANI, 1999, p.134). Assim, é preciso distinguir os interesses das classes sociais, pois sabemos que a pequena, porém poderosa classe dominante tenta ocultar o fato de que os organismos privados podem expressar interesses particularistas. Mas historicamente, são os movimentos sociais “autônomos em relação aos governos, credos e seitas religiosas que podem operar as contradições Estado-público-privado e conduzi-las de modo a fazer com que o Estado seja, de fato, uma esfera pública” (LEHER, 2003, p. 226). É um movimento de lutas, de confrontos, inclusive com o aparato repressivo próprio do Estado para a esfera pública tornar a ser

antagônica à esfera privada.

REFERÊNCIA

ALENCAR, Chico e GENTILI, Pablo. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Riode Janeiro / Petrópolis: Editora Vozes, 2001. (p. 69-76)

BANCO MUNDIAL. Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento; estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial; resumo executivo. Washington, DC: Banco Mundial, 2011. 16p.

BOER, WANIA APARECIDA. Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: análise de uma realidade. 2012. 119 f.. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos. São Carlos - SP. Disponível em: http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4969. Acesso em 15 de Set. de 2014

BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. [recurso eletrônico]. Brasília: Presidência da República, Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 13 de Out. de 2014.

BRASIL [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil : texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 454 p. – (Série textos básicos; n. 67). Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/1366/constituicao_federal_35ed.pdf?sequence=26; Acesso em 20 Out. 2014.

BRASIL Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Parecer homologado. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 24/9/2009, Seção 1, Pág. 13.. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf. Acesso em: 25 Set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 1.793, de 27/12/94. Diário Oficial[da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28/12/1994. Seção 1. p. 20767. Brasília, Imprensa Oficial, 1994.

BRASIL. **Educação inclusiva**: v. 1: a fundamentação filosófica. Coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/fundamentacaofilosofica.pdf>. Acesso em: 05 Set. de 2014

..... **Educação inclusiva**: v. 2: o município. Coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/omunicipio.pdf>. Acesso em: 05 Set. de 2014

..... MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 09 de out. de 2007. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 04 de Out. de 2014.

..... Ensaio pedagógico - construindo escolas inclusivas: 1. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005. 180 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf>. Acesso em: 04 de Out. de 2014.

..... Ensaio pedagógico. Brasília: III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores – Educação Inclusiva: direito à diversidade. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 146 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos2006.pdf>. Acesso em: 04 de Out. de 2014.

BUENO, José Geraldo S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J.G.S.; MENDES, G.M.L.; SANTOS, R.A. dos (orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF, 2008. p.43-63.

CASTRO, Carmem L. F. de; GONTIJO, Cynthia R. B.; AMABILE, Antônio E.N. (orgs). **Dicionário de Políticas Públicas no Brasil**. UFMG, Belo Horizonte: Eduemg – Barbacena, 2012. Disponível em: http://pt.calameo.com/read/0016339049620b36a7dac?goback=.gde_3893997_member_217988257.gmp_3893997.gde_3893997_member_217454602.gmp_3893997.gde_3893997_member_217159372.gmp_3893997. Acesso em 04 de dezembro de 2013.

CHACON, Miguel Cláudio Moriel. Formação de recursos humanos em educação especial: resposta das universidades à recomendação da Portaria Ministerial nº 1.793. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 10, n. 03, 2004. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382004000300006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 25 set. 2014.

CHIESA, MARILEI. Implantação do atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de Pelotas sob a perspectiva da educação ambiental. 2009. 111 f.. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande. Disponível em: <http://repositorio.furg.br:8080/bitstream/handle/1/2399/marilei%20chiesa.pdf?sequence=1>. Acesso em: 19 Set. 2014.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade: material de formação docente**. 3. ed./edição do material Cynthia Duk. – Brasília: [MEC, SEESP], 2006. 266 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educarnadiversidade2006.pdf>. Acesso em: 04 de Out. de 2014.

EVANGELISTA, O. . Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: Ronaldo M. L. Araujo; Doriedson S. Rodrigues. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1ed. Campinas-SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

JOSLIN, MELINA DE F. A.. A política de inclusão em questão: uma análise em escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa. 2012. 144 f.. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa - PR. Disponível em: http://bicen-tede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=818. Acesso em: 19 Set. 2014.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cad. CEDES** [online]. 2014, vol.34, n.93, pp. 207-224. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622014000200207&lang=pt. Acesso em: 04 Out. 2014.

..... **Deficiência múltipla e educação no Brasil:** discurso e silêncio na história de sujeitos/ Mônica de Carvalho Magalhães Kassar Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

..... Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educ. rev.** [online], UFMG, n.41, pp. 61-79, Set 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>. Acesso em: 18 Set. 2014.

LEHER, Roberto. A sociedade civil contra a esfera pública. **Revista de Políticas Públicas**, Maranhão, vol. 9, n. 1, Janeiro-Junho 2005. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321129117004>. Acesso em 30 out. 2014.

....., Roberto. Reforma do estado: o privado contra o público. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, set. 2003. Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462003000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 30 out. 2014.

MAHL, Eliane. Práticas pedagógicas dos professores de educação física frente a inclusão de alunos com deficiência. 2012. 153 f.. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos - SP. Disponível em: http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4923. Acesso em: 19 Set. 2014.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G.. Demandas decorrentes da inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, RS, v. 27, n. 48, pp. 27-40, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/8796>.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cad. CEDES** [online]. 2014, vol.34, n.93, pp. 157-173. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622014000200157&lang=pt. Acesso em: 04 Out. 2014.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; LEITE, Lucia Pereira. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** [online], RJ, vol.15, n.57, pp. 511-524, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362007000400004>. Acesso em: 18 Set. 2014.

ROTH, Berenice Weissheimer. Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade / Organizadora, Berenice Weissheimer Roth. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006, 91 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf>. Acesso em: 04 de Out. de 2014.

PATTO, Maria Helena Souza. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual In: BUENO, J.G.S.; MENDES, G.M.L.; SANTOS, R.A. dos (orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF, 2008. p.43-63.

PAULON, Simone Mainieri. Documento subsidiário à política de inclusão/ Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 48 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticadeinclusao.pdf>. Acesso em: 29 Set. 2014.

PEDROSA, E. R. M.. Interações de crianças com deficiência no cotidiano escolar "inclusivo". 2001. 80 f.. Dissertação (Mestrado) - Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo - SP. Disponível em: http://tede.mackenzie.com.br/tde_arquivos/5/TDE-2010-09-08T200010Z-990/Publico/Elisete%20Regina%20Morelli%20Pedrosa.pdf. Acesso em: 19 Set. 2014.

PERONI, V.M.V.; CAETANO, M. R. Redefinições no papel do Estado: terceira via, novo desenvolvimentismo e as parcerias público-privadas na educação. **Revista FAEEBA**, v. 21, p. 57-67, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1015/972>. Acesso em 20 Set. de 2014.

PERONI, Vera Maria Vidal. Políticas educacionais e a relação público/privado, 2009 (Apresentação de Trabalho). Disponível em: http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalho_encomendado/32%20ra%20-%20trabalho%20encomendado%20-%20gt15%20-%20VERA%20MARIA%20VIDAL%20PERON.pdf. Acesso em: 15 de Out. de 2014.

PINHEIRO, DAIANE. You Tube como pedagogia cultural: espaço de produção, circulação e consumo da cultura surda. 2012. 80f.. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria - RS, 2012. Disponível em: http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4489. Acesso em 15 de Set. de 2014

SAVIANI, Dermeval (2008a). **Educação brasileira**: estrutura e sistema, 10ª ed. Campinas, Autores Associados.

..... **Sistemas de ensino e planos de educação**: o âmbito dos municípios. Educação & Sociedade, vol 20, nº. 69, Dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a06v2069.pdf>. Acesso em: 05 de Set. de 2014.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M.; CAMPOS, R. F.. Conversão das "almas" pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. pp.222-247. In: BALL, S.

J.; MAINARDES, J. (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. - São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Neto M. da. Práticas de letramento na educação de surdos: representações docentes sobre a “Inclusão”. 2011. 115 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia. Alagoinhas - BA. Disponível em: http://www.poscritica.uneb.br/?page_id=2210. Acesso em: 19 Set. 2014.

SOUSA, D. C.. O Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão: um olhar inclusivo na formação dos alunos. 2012. 143f.. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão. São Luís - Maranhão, 2012. Disponível em: http://www.tedebc.ufma.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=819. Acesso em 15 de Set. de 2014

SOUZA, Gisele C. de. Reorientação didático-pedagógica da educação física na perspectiva da inclusão escolar. 2011. 131 f.. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí - SC. Disponível em: http://www6.univali.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=953. Acesso em: 19 Set. 2014.

STREMEL, Silvana. A organização da escolaridade em ciclos de aprendizagem : uma análise dos processos de recontextualização e de formulação de políticas. 2011. 200 f.. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa - PR. Disponível em: http://bicen-tede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=614. Acesso em: 19 Set. 2014.

TEZANI, Thaís C. Rodrigues. Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão. UFSCar: 2004. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos - SP. Disponível em: ... Acesso em: 19 Set. 2014.

VAZ, Kamille. O professor de educação especial na Política de Educação Inclusiva. IX ANPED Sul: Seminário de pesquisa em educação na região sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1123/650>. Acesso em 06 de Out. 2014.

APÊNDICE

Artigos e dissertações segundo suas áreas de pesquisa e a relação estabelecida com o termo “sistema educacional inclusivo”

CAPES				
EDUCAÇÃO	ENSINO SUPERIOR	EDUCAÇÃO ESPECIAL		
1	0	3	CITAM	DISSERTAÇÃO
0	0	0	DEFINEM	

SCIELO				
EDUCAÇÃO	ENSINO SUPERIOR	EDUCAÇÃO ESPECIAL		
0	2	10	CITAM	ARTIGO
0	0	0	DEFINEM	
0	1	1	CITAM	EVENTO
0	0	0	DEFINEM	

GOOGLE ACADÊMICO				
EDUCAÇÃO	ENSINO SUPERIOR	EDUCAÇÃO ESPECIAL		
2	11	51	CITAM	ARTIGO
0	0	4	DEFINEM	
0	1	1	CITAM	EVENTO
0	0	0	DEFINEM	
0	1	5	CITAM	DISSERTAÇÃO
0	0	0	DEFINEM	

Dissertações selecionadas no Banco de teses e dissertações da CAPES, 2004-2012

ORIENTADOR	AUTOR	TÍTULO	IES	ANO
Dra. Mariza Borges Wall Barbosa	Dolores Cristina Sousa	O Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão: um olhar inclusivo na formação dos alunos	UFMA	2012
Dra. Márcia Lise Lunardi- Lazzarin	Daiane Pinheiro de Carvalho	You tube como pedagogia cultural: espaço de produção, circulação e consumo de cultura surda	UFSM	2012
Dra. Fátima Elisabeth Denari	Wania Aparecida Boer	Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: análise de uma realidade	UFSCar	2012
Dra Fátima Elisabeth Denari	Eliane Mahl	Práticas pedagógicas dos professores de educação física frente a inclusão de alunos com deficiência	UFSCar	2012
Dr. Jefferson Mainardes	Melina de Fátima Andrade Joslin	A política de inclusão em questão: uma análise em escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa – PR	UEPG	2012
Dra. Maria Glória Dittrich	Gisele Cristina De Souza	Reorientação didático- pedagógica da educação física na perspectiva da inclusão escolar	UNIVALI	2011
Dr. Cosme Batista dos Santos	Murillo da Silva Neto	Práticas de letramento na educação de	UNEB	2011

		surdos: representações docentes sobre a “inclusão”		
Orientador: Prof. Dr. Jefferson Mainardes	Silvana Stremel	A organização da escolaridade em ciclos de aprendizagem : uma análise dos processos de recontextualização e de formulação de políticas	UEPG	2011
Dra Aparecida Barco Soler Huet	Thaís Cristina Rodrigues Tezani	Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão	UFSCar	2004
Dr. Geraldo A. Fiamenghi Jr	Elisete Regina Morelli Pedrosa	Interações de crianças com deficiência no cotidiano escolar “inclusivo”	CCBS	2010
Dra. Susana Inês Molon.	Marilei Chiesa	Implantação do atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de Pelotas sob a perspectiva da educação ambiental	FURG	2009