

A POLÍTICA DE INCLUSÃO EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE PONTA GROSSA - PR

Resumo

O trabalho apresenta como a política de inclusão de alunos com necessidades especiais era colocada em ação em escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa – PR no ano de 2010. A fundamentação teórica baseia-se na abordagem do ciclo de políticas (Bowe et al., 1992; Ball, 1994) e da teoria da política em ação (Ball; Maguire; Braun, 2012), como referencial analítico para a pesquisa de políticas. A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa – PR e abrangeu entrevistas, análises de documentos oficiais e observação participante em duas classes regulares e em uma sala de recursos multifuncionais.

Palavras-chave: Política educacional. Política de Educação Inclusiva. Educação Especial.izado.

Melina de Fátima Andrade Joslin Marochi
melinajoslin@hotmail.com

Introdução

A política de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular constitui-se em uma política nacional, sendo que as redes de ensino têm autonomia para adotá-la e implementá-la. A inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e superdotação nas classes regulares foi orientada, em âmbito nacional, por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, MEC/SEESP, 2008). Vale ressaltar que, anteriormente à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, MEC/SEESP, 1994) que embora sinalizasse uma perspectiva inclusiva de educação especial, ainda possuía um paradigma integracionista.

Com a proposição da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares surgiram diferentes concepções de inclusão. Para Fernandes (2007, p. 42), esse é um ponto de grande controvérsia entre estudiosos da inclusão “que se dividem entre posições mais extremadas e conservadoras a respeito da oferta educacional mais apropriada a essa parcela do alunado, em sua maioria os que apresentam deficiência mental, múltiplas deficiências ou transtornos invasivos, como o autismo”.

No município de Ponta Grossa – PR, a Secretaria Municipal de Educação, a partir de 2005, optou por não definir uma política própria de educação inclusiva, mas incorporar as propostas do Governo Federal. No ano de 2010, realizou-se a presente pesquisa por meio da abordagem do ciclo de políticas formulado por Stephen J. Ball e colaboradores (BOWE et al., 1992; BALL, 1994). A abordagem do ciclo de políticas propõe a análise de três contextos principais que se conectam entre si: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática.

O contexto de influência compreende a fase em que as políticas são concebidas, na qual se dão as disputas dos diversos grupos, tanto daqueles que estão no poder quanto daqueles que estão fora dele. É também no contexto de influência que são definidos os conceitos-chave que farão parte do vocabulário que mais tarde será veiculado na mídia em massa. O contexto da produção de texto é a etapa em que os

textos da política são formulados (documentos, leis, discursos). O contexto da prática é o espaço onde os sujeitos atuam ativamente na interpretação, recriação e “implementação” das políticas. De acordo com as suas concepções de homem e de mundo, eles podem rejeitar, selecionar ou até mesmo defender aspectos das políticas.

Na fase que corresponde ao contexto da prática pode haver um afastamento entre o sentido proposto à política oficial, uma vez que os sujeitos fazem uma ‘leitura ativa’ das políticas e estão atuando em um contexto específico, marcado por condições objetivas (infraestrutura, condições de trabalho, etc.). Esse contexto específico, segundo a *theory of policy enactment*, não pode ser ignorado numa análise da política quando colocada em prática, já que as razões objetivas causam entraves e limitações para a prática pedagógica. Ball, Maguire e Braun (2012) destacam a importância do contexto onde as políticas são colocadas em ação. Segundo eles, as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com variedade de recursos, em relação a ‘problemas’ específicos.

Com base nos dados coletados, a pesquisa apresentará apenas os aspectos relacionados ao contexto da prática no município de Ponta Grossa, entendendo que as explanações sobre o contexto da prática foram bastante úteis para a compreensão de que os textos políticos são apenas os pontos de partida da política, enquanto que o contexto da prática é complexo, dinâmico e multifacetado. Nele, os sujeitos realizam inúmeras alterações e adaptações que, em essência, constituem a política efetivamente implementada e que pode diferenciar-se da política inicialmente pensada no contexto da produção do texto.

Contexto da prática no município de Ponta Grossa

A abordagem do contexto da prática pressupõe diferentes formas de imersão do pesquisador na realidade da política investigada. A presente pesquisa envolveu observação participante e entrevistas.

Observação

A observação é uma atividade acessível para coleta de dados, entretanto pressupõe mais tempo, envolvimento e registros sistemáticos do pesquisador (TRIVIÑOS, 2010; VIANNA, 2007). Portanto, fez-se necessário dispensar tempo de observação e envolvimento com o grupo. Assim, na presente pesquisa, buscou-se um posicionamento de observador como participante, ou seja, o pesquisador participou das atividades que ocorriam no campo, contudo seu papel principal era coletar os dados (MAINARDES, 2009). Para coleta de dados todas as observações foram registradas *in lócus* pela pesquisadora em um diário de campo, no decorrer da pesquisa.

As observações participantes foram realizadas no segundo semestre do ano letivo de 2010, em classes regulares de duas escolas municipais de Ponta Grossa – PR, designadas como Escola Alfa e Escola Beta. A rede municipal de Ponta Grossa contava, em 2010, com 81 escolas de Ensino Fundamental, 24.493 alunos, 1.945 professores, 295 diretoras e pedagogas e 88 profissionais que atuam na SME. Segundo a SME, a rede contava, em média, com 324¹ alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na rede e 23 salas de recursos multifuncionais. A rede contava ainda com 68 professores de apoio à inclusão. Desde o ano de 2001, as escolas da rede municipal pesquisada estão organizadas em Ciclos de Aprendizagem, sendo que o 1º Ciclo envolve as classes de 6, 7 e 8 anos de idade e o 2º ciclo envolve o 4º e o 5º anos. Nesse sistema, a reprovação pode ocorrer apenas no final de cada um dos ciclos.

O plano inicial da pesquisa era o de observar a classe como um todo e, em especial, os alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nessas escolas regulares. No entanto, ao iniciar as observações, a pesquisadora deparou-se com outra realidade: os alunos com necessidades educacionais especiais matriculados no ensino regular eram atendidos, dentro da sala aula regular, por uma “professora de apoio à inclusão”, que era chamada na escola de “segunda professora”.

¹ As necessidades educacionais especiais apresentadas entre os 324 alunos eram: cegueira, baixa visão, surdez, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência intelectual, deficiência múltipla, síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância ou Psicose Infantil.

Na Escola Alfa, que está localizada na região oeste do município de Ponta Grossa, a observação ocorreu em duas classes regulares. Essa escola foi inaugurada no ano de 1987 e atende famílias de classe média/baixa da região. No ano de 2010, estavam matriculados 435 alunos na Escola Alfa, sendo que 12 deles eram alunos com necessidades educacionais especiais. Na classe regular observada, do 2º ano do 1º ciclo, havia duas alunas com necessidades educacionais especiais matriculadas: Laura e Karine, ambas com Deficiência Intelectual² desencadeada pela Síndrome de Down. Já na classe regular de 1º ano do 1º ciclo estava matriculado o aluno Diogo, com diagnóstico de Deficiência Intelectual - DI.

Na Escola Beta, a pesquisa envolveu observações na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da escola. Essa escola localiza-se na região nordeste do município. Foi inaugurada no ano 1990 e atende famílias de classes média e baixa da região. No ano de 2010, estavam matriculados na Escola Beta 389 alunos, distribuídos do 1º ao 5º ano. A escola está estruturada em Ciclos de Aprendizagem³, sendo que o primeiro ciclo engloba do 1º ao 3º ano (alunos de 6, 7 e 9 anos de idade, respectivamente), e o segundo ciclo engloba o 4º e o 5º ano. A observação na Escola Beta ocorreu na classe de 3º ano do 1º ciclo e na SRM. Ao todo, no ano de 2010 essa escola possuía nove alunos com necessidades educacionais especiais matriculados. Na classe regular observada havia quatro alunos com necessidades educacionais matriculados: Bianca (com diagnóstico de deficiência intelectual - DI, agravada por transtorno global do desenvolvimento - TGD); Bárbara (com diagnóstico de deficiência intelectual - DI); Luiza (com diagnóstico de deficiência intelectual - DI) e Emanuel (com diagnóstico de deficiência auditiva, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH e Transtorno de Conduta leve - TC leve).

² Segundo Silva e Dessen (2002), a deficiência mental é uma das características mais presentes na síndrome de Down devido, provavelmente, a um atraso global no desenvolvimento, que varia de criança para criança.

³ Ciclos de Aprendizagem é uma das modalidades de ciclos existentes no Brasil. De acordo com Mainardes (2009) e Stremel (2011), os Ciclos de Aprendizagem constituem-se em uma ruptura menos radical com o sistema seriado, uma vez que propõem a reprovação no final de cada ciclo. Segundo Mainardes (2009), a escola em ciclos questiona a lógica da escola graduada, e propõe a sua transformação em um sistema educacional não-excludente por meio da continuidade e progressão contínuas da aprendizagem, considerando os ritmos e necessidades de aprendizagem de cada aluno, propondo a avaliação contínua e formativa em substituição à avaliação classificatória.

Embora as observações fossem da classe como um todo, uma atenção especial era dada aos alunos com necessidades educacionais especiais, cujas características são apresentadas abaixo:

Sujeitos	Tipo de necessidade	Cenários observados
Escola Alfa		
Laura	DI	Classe Regular
Karine	DI	2º ano do 1º ciclo
Diogo	DI	Classe Regular 1º ano do 1º ciclo
Escola Beta		
Bianca	DI + TGD	Classe Regular 3º ano do 1º ciclo e SRM
Bárbara	DI	
Luíza	DI	
Emanuel	DA + TDAH + TC leve	

Quadro 3 – Categorização dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas classes regulares e SRM observadas

Fonte: Organizado pela autora.

Os nomes utilizados na presente pesquisa são fictícios, a fim de preservar a identidade da equipe gestora, das professoras e das crianças observadas. As classes e alunos apresentados no Quadro 5 foram selecionados pelas diretoras das respectivas escolas. Vale ressaltar que as escolas observadas foram selecionadas pela coordenadora do Ensino Fundamental da SME. Acredita-se que o critério utilizado pela coordenadora para selecionar a Escola Alfa e a Escola Beta foi a quantidade de alunos com necessidades educacionais especiais nelas matriculados.

Entrevistas

Além das observações, foram realizadas entrevistas com gestoras, pedagogas e professoras das Escolas Alfa e Beta, a fim de perceber as traduções e interpretações da política inclusiva no contexto da prática por diferentes sujeitos. As entrevistas foram realizadas de maneira individual, e foram literalmente transcritas do relato oral. Quando citados na análise desta pesquisa, os relatos levaram os nomes fictícios dos alunos, professores e gestores. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as diretoras, pedagogas e professoras das escolas e salas de aula observadas. Por meio das entrevistas, foram observados aspectos relacionados à interpretação, tradução e adequação da política em diferentes contextos.

Por meio da abordagem do ciclo de políticas, a presente pesquisa permitiu reunir uma diversidade de dados que possibilitaram uma análise da questão da inclusão no contexto local. Espera-se que os resultados dessa pesquisa possam contribuir para a compreensão dos desafios da inclusão na rede municipal de ensino de Ponta Grossa, bem como para a pesquisa sobre inclusão no contexto mais amplo.

Considerações Finais

Esta pesquisa teve como foco a análise de como a política de inclusão vem sendo colocada em ação em escolas municipais de Ponta Grossa, bem como a identificação das principais dificuldades e desafios da inclusão no contexto da prática.

O primeiro aspecto que merece ser destacado é o fato de que as escolas, os gestores escolares e os professores trabalham com diferentes políticas, além da política de inclusão. Assim, conforme destacam Braun, Maguire e Ball (2010), o pesquisador de políticas concentra-se, em geral, apenas em uma ou algumas políticas, enquanto que as escolas e os profissionais da educação estão envolvidos com uma série de políticas. No entanto, a política de inclusão pode ser considerada como uma das mais desafiadoras políticas, uma vez que causa um impacto no trabalho docente, no planejamento, na organização do trabalho pedagógico na sala de aula, entre outros aspectos.

Na presente pesquisa, pôde-se constatar que a política de inclusão no contexto da prática é muito mais complexa e desafiadora do que em outros contextos (influência e produção do texto). No contexto de influência há embates e disputas de grupos para legitimação de suas concepções. Essas concepções materializam-se em textos com formatos variados e que são portadores do discurso oficial que poderá causar um impacto na legitimação de determinados discursos acerca da inclusão. No contexto da prática, todo esse movimento de discussão e de formulação de políticas se defronta com profissionais que atuarão diretamente com a inclusão, na escola e na sala de aula, os quais podem contestar, selecionar, rejeitar e até ignorar partes da política. As políticas podem ser interpretadas de formas variadas em cada contexto, pois os profissionais da educação possuem histórias, experiências, valores, propósitos e interesses diversos (BOWE et al., 1992). Nessa perspectiva, compreende-se que os professores e gestores da escola realizam uma “leitura ativa” das políticas de acordo com questões subjetivas e objetivas de seu contexto. Cada professor/a pode interpretar e traduzir a política de acordo com suas concepções e experiências pessoais. Isso envolve o que Riseborough (apud BALL, 1994) denominou de “ajustamentos secundários”. Assim, as políticas podem ser “contidas” ou ‘modificadas’ nas escolas. As políticas podem se encaixar sem promover mudanças radicais, ou elas podem produzir mudanças inesperadas (BALL, MAGUIRE; BRAUN, 2012).

No contexto da prática pode haver um afastamento entre o sentido proposto à política oficial, ou uma aproximação maior; ou seja, a política em ação pode causar impactos e transformações inesperadas. A colocação da política em ação (policy enactment) também dependerá, em alguma medida, do nível de aproximação de política específica (no caso, a inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular) com a cultura da escola, com as culturas profissionais e com as condições infraestruturais da escola (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012).

Sendo a política em ação algo tão complexo, rejeita-se a concepção de que as políticas são simplesmente “implementadas” no contexto da prática. Uma política é recebida pela escola e seus profissionais em determinados contextos permeados por questões objetivas que podem causar entraves e limitações para a prática pedagógica.

Para Ball, Maguire e Braun (2012), há dimensões contextuais que não podem ser ignoradas ao analisar-se uma política em ação.

Ao observar o contexto da prática nas escolas municipais da rede de ensino de Ponta Grossa, foi possível perceber algumas das respostas dadas à política de inclusão no município. Cada escola e cada agente escolar da política respondem de uma maneira à chamada política de inclusão. Foi possível perceber isso na Escola Alfa, onde foram observadas duas turmas diferentes na mesma escola. Ainda que a escola, representada pela equipe gestora, possuíse uma concepção acerca da inclusão – neste caso, uma postura favorável, porém consciente das dificuldades – as professoras da classe de 1º ano do 1º ciclo realizaram suas traduções diferentemente das professoras da classe de 2º ano do 1º ciclo para colocar a política de inclusão em prática. Constituem exemplo disso as tentativas das professoras Denise e Silvia de incluir o aluno Diogo propondo ao menino as mesmas atividades que propunham para toda a turma, as quais ele realizava em um tempo e ritmo próprios. É importante ressaltar que, numa classe de 1º ano, os conteúdos podem favorecer o acesso ao currículo aos alunos com necessidades educacionais especiais, desde que os professores busquem realizar adaptações curriculares e processos de diferenciação de tarefas para os alunos com necessidades educacionais especiais e mesmo para alunos que necessitem de maior tempo para apropriação do conhecimento.

Na classe de 2º ano do 1º ciclo da mesma escola, havia uma tentativa maior em adaptar o currículo de acordo com as necessidades educacionais especiais apresentadas por Laura e Karine. Na busca por garantir uma aprendizagem significativa para as alunas, as professora Carla e Marta, propunham, na maior parte do tempo, atividades diferenciadas. As alunas sentiam-se parte integrante da turma, embora estivessem sentadas no fundo da sala. A principal queixa das professoras, em especial, das professoras Carla e Marta, era a falta de apoio da Secretaria de Educação com relação às dificuldades que necessitavam enfrentar na prática pedagógica cotidiana. Assim, pode-se dizer que o papel do Estado, aqui representado pela SME, vai muito além da formulação e regulação das políticas. A criação de estratégias de apoio aos profissionais que atuam na

prática emerge como um elemento essencial para a colocação da política em ação de forma mais efetiva, visando a atender as necessidades dos alunos.

Diferentemente das professoras da Escola Alfa, as professoras observadas na presente pesquisa da Escola Beta possuíam outras concepções acerca da política de inclusão. Nessa escola, a dificuldade apresentada pela professora da classe regular era compreender qual o real papel da escola para os alunos com necessidades educacionais especiais. Para a professora Maria Rita, seu trabalho com os demais alunos era prejudicado com a presença das alunas Bianca, Bárbara e Luiza na classe, especialmente nas atividades. Para a diretora Beatriz, a falta de instrução e apoio específico para as professoras do 3º ano do 1º ciclo tornava o trabalho com as alunas com NEE muito difícil. Por isso, a professora Maria Rita e os demais alunos da classe procuravam ignorar a presença da professora Ivone com as alunas com necessidades educacionais especiais, a fim de não prejudicar o andamento de suas atividades.

Já na sala de recursos multifuncionais, a professora Lara, amparada por recursos e tecnologias assistivas, tentava garantir de certa forma o direito à educação desses alunos com NEE. Ainda que buscasse produzir recursos pedagógicos, considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo sua prática possuía pouco impacto no contexto da classe regular.

Diante do exposto, das análises da política de inclusão e das observações e entrevistas realizadas no contexto da prática, cabe esclarecer que a inclusão na rede municipal de Ponta Grossa – PR está em processo de desenvolvimento. Por meio das observações foi possível averiguar que o acesso à escola nem sempre é a garantia do direito à educação, ou seja, “o direito à educação não pode ser igualado ao direito ao acesso à escola, nem mesmo se acrescentarmos o epíteto ‘de qualidade’ ao termo ‘escola’” (McCOWAN, 2011, p. 13). Foi possível perceber, por exemplo, um certo incentivo do governo federal e da Secretaria Municipal de Educação em promover uma escola de qualidade, com recursos tecnológicos, atendimentos educacionais especializados, acessibilidade estrutural, etc. Esse incentivo, no entanto, pelo menos na fase inicial da política de inclusão foi uma condição necessária, mas não suficiente, para satisfazer o direito à educação dos alunos com necessidades educacionais especiais e os demais

alunos da classe. Uma das razões disso é o fato de que a política de inclusão é altamente complexa. Além disso, trata-se de um processo que está em fase inicial.

Não se pode ignorar o fato de que uma escola fortalecida e estruturada pode ter mais êxito no processo de inclusão do que aquelas escolas que não possuem apoio e recursos básicos necessários. A escola realiza tentativas de inclusão, mas que podem constituir “formas pobres, insuficientes e, às vezes, até indecentes de inclusão” (MARTINS, 1987, p. 21). A inclusão pode ser precária e instável por um conjunto de dificuldades e problemas decorrentes do contexto da prática, expressas em grande parte na figura do professor, no caso da presente pesquisa.

Nesta pesquisa foi possível perceber que um dos fatores bastante destacados pelas professoras como um fator que dificultava a inclusão era a falta de preparo e formação para trabalhar com os alunos com necessidades educacionais especiais na classe regular. Se fosse possível transformar essa preocupação dos professores em uma questão, a pergunta seria: o que eu faço com os alunos com NEE em minha classe? Para Stainback e Stainback (1999, p. 235), “não fazer nada ou realizar atividades isoladas, tediosas ou frustrantes pode levar qualquer aluno a não gostar do ambiente, ao rompimento e à rejeição inicial por parte dos colegas e dos professores”. Glat e Pletsch (2011) apontam que o suporte dado aos professores é um fator imprescindível para consolidação do processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Para além do suporte que deve ser dado ao professor, torna-se fundamental considerar as propostas curriculares das escolas e as possibilidades de garantir o acesso ao currículo, por meio de tarefas diferenciadas, adaptações com relação ao tempo e ritmo para realização de atividades, suporte diferenciado aos alunos, de acordo com suas necessidades. A seleção do currículo que será utilizado em determinada rede de ensino deve considerar, antes de tudo, o indivíduo e a sociedade para a qual se destina. Na seleção de conteúdos, o currículo pode favorecer mais a uns do que a outros, pois é uma decisão política (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998). Por meio da presente pesquisa foi possível perceber entre os professores da classe regular e professores de apoio à inclusão um reconhecimento de que a diversidade apresentada nas classes

regulares demandava uma adaptação do currículo comum, ainda que demonstrassem dificuldades de viabilizar essa necessidade. É importante ressaltar que se o objetivo da escola e do professor é promover a educação para todos, deve-se levar em conta uma preocupação compensatória para aqueles que mais necessitam do ensino (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Os alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas classes regulares observadas colocaram desafios para toda a organização do sistema de educação, demandando ações e encaminhamentos no nível da gestão educacional, gestão escolar, coordenação pedagógica e trabalho docente. Houve um processo de reorganização estrutural das escolas e um aumento do quadro de professores para auxiliar os professores da classe regular. No entanto, a inclusão configura-se ainda como um desafio posto às escolas e professores no que se refere ao desenvolvimento do currículo comum para todos os alunos.

Em síntese, pode-se dizer que a política de inclusão é um processo (CALLON, apud LENDVAI; STUBBS, 2007), e um processo sempre inacabado. Dificilmente uma escola será totalmente inclusiva em um período curto de tempo. Por meio das condições do contexto onde a política é colocada em ação e das traduções realizadas pelos agentes escolares, uma escola pode estar mais próxima ou mais distante do que se toma como um ideal de educação inclusiva. A inclusão requer que todos os alunos sejam tratados com igualdade no processo de escolarização (igualdade de entrada, de permanência, de tratamento e de saída). É para todos porque, como observado na pesquisa de campo, a inclusão causa impacto não somente nos alunos com NEE matriculados na classe regular, mas na classe toda, no trabalho dos professores, da equipe pedagógica e na rede de ensino como um todo. Foi possível observar também que o tratamento dado ao currículo no contexto da prática foi um fator relevante para promover, ou não, aproximações à inclusão apesar do pouco conhecimento por parte dos professores acerca do contexto de produção de texto na área, e, mais especificamente, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Essa compreensão da diferenciação curricular para promoção de igualdade pode ser sintetizada pelas palavras do professor Dr. David Rodrigues, quando afirma que “a melhor maneira de criar desigualdades é

tratar todos da mesma maneira”⁴. Assim, o desafio de educadores, gestores, pesquisadores é o de descobrir caminhos de como criar, na prática, uma escola efetivamente igualitária e inclusiva.

Referências

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools**. London: Routledge, 2012.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

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

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

BRAUN, A.; MAGUIRE, M.; BALL; S. J. Policy enactments in the UK secondary schools: examining policy, practice and school positioning. **Journal of Education Policy**, v. 25, n. 4, p. 547-560, 2010.

CARNOY, M. **Educação, economia e Estado: base e superestrutura: relações e mediações**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. (Coleção polêmicas do nosso tempo, n. 13).

CURY, C. R. J. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

⁴ Este trecho foi extraído da Conferência: Políticas de Educação Especial e Inclusiva em Portugal, ministrada pelo professor Dr. David Rodrigues, no dia 21 de novembro de 2011, na Universidade Federal do Paraná.

_____. **Os fora de série na escola.** Campinas: Armazém do Ipê/Autores Associados, 2005.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

DUARTE, N. A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2006.

ESPINOZA, O. Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 17, n. 8, p. 1-10, abr. 2009. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/epaa/v17n8>>. Acesso em: 20 nov. 2010.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LENDVAI, N.; STUBBS, P. Policies as translation: situating trans-national social policies. In: HODGSON; S. M.; IRVING, Z. **Policy reconsidered: meanings, politics and practices.** Bristol: Policy Press, 2007. p. 173-189.

_____. Políticas como Tradução: situando as políticas sociais transnacionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n.1, p. 1- 18, jan./jul. 2012.

MARTINS, J. de S. **Exclusão e a nova desigualdade.** São Paulo: Paulus, 1987.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

McCOWAN, T. O direito universal a educação: silêncios, riscos e possibilidades. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2011.

MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2012.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. O currículo nas salas de aula inclusivas: origens. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artemed, 1999. p. 233-239.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W.; STEFANICH, G.; ALPER, S. A Aprendizagem nas escolas inclusivas: e o currículo? In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artemed, 1999. p. 240-251.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2010.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Líber Livro, 2007.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.