



PPGEDUC

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR NA
EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

SELMA SOARES DO NASCIMENTO



UFG

UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:


Nome completo do autor: Selma Soares do Nascimento

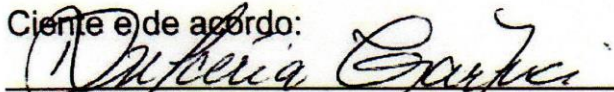
Título do trabalho: Educação Especial e Inclusão Escolar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento **SIM** **NÃO**¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:

Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 10/06/2019

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDUC

SELMA SOARES DO NASCIMENTO

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO
INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação à comissão examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão.

Orientadora: Profa. Dra. Dulcéria Tartuci.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas,
Formação de Professores e Inclusão

CATALÃO - GO
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Nascimento, Selma Soares do
Educação Especial e Inclusão Escolar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental [manuscrito] / Selma Soares do Nascimento. - 2019.
197 f.

Orientador: Profa. Dra. Dulceria Tartuci.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2019.
Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, tabelas, lista de tabelas.

1. Educação Especial . 2. Inclusão Escolar. 3. Educação Infantil. 4. Anos Iniciais. I. Tartuci, Dulceria, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO

UAEE – UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário, Bloco I, Sala 1A – Catalão (GO)
CEP – 75.704 020 - Fone: (64) 3441-5366.
Ramal 204 – Coordenação. E-mail: ppgeduc.ufg@gmail.com
Ramal 206 – Secretaria. E-mail: secretariappgeduc@gmail.com

**ATA DA 105ª SESSÃO PÚBLICA DE JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE
SELMA SOARES DO NASCIMENTO**

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE SELMA SOARES DO NASCIMENTO.

Em 15/04/2019, às 8:30:00 AM, na SALA 01, BLOCO H DA UFG/REGIONAL CATALÃO, da UFG/Regional Catalão, teve lugar a 105ª Sessão Pública de Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação da UFG/Regional Catalão, de **SELMA SOARES DO NASCIMENTO**, (matrícula nº 2017100571), intitulada: “ **EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL** ”. A Banca Examinadora foi composta, pelos seguintes professores: **DULCÉRIA TARTUCI** (PPGEDUC, UFG/Regional Catalão – Orientação e Presidente da Banca), **JANAINA CASSIANO SILVA** (PPGEDUC, UFG/Regional Catalão – Membro Interno) e **LÁZARA CRISTINA DA SILVA** (UFU - Universidade Federal de Uberlândia). Os examinadores, na ordem citada, arguíram o mestrando(a) sobre a dissertação apresentada, tendo o(a) mesmo(a) explicado e/ou rebatido às críticas formuladas pelos arguidores. Após a conclusão da defesa foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, os arguidores atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: **DEFESA APROVADA**, fazendo jus, portanto, ao **título de Mestre em Educação**, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação/Regional Catalão. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Comissão Examinadora. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/Regional Catalão, em 15/04/2019.

DULCÉRIA TARTUCI

PPGEDUC, UFG/Regional Catalão

JANAINA CASSIANO SILVA

PPGEDUC, UFG/Regional Catalão

LÁZARA CRISTINA DA SILVA

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

Secretaria do PPGEDUC

Obs: Em anexo as recomendações da Comissão Examinadora. O (a) aluno (a) deverá encaminhar, no prazo de 30 dias, a contar da data da Defesa, os exemplares definitivos da Dissertação, para arquivamento, conforme as normas definidas pelo PPGEDUC/RC/UGF.

O papel do trabalhador que opta pela mudança, num momento histórico como este, não é propriamente o de criar mitos contrários, mas o de problematizar a realidade aos homens, proporcionar a desmitificação da realidade mitificada.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por me permitir chegar ao Mestrado e permanecer nele, mesmo quando a vontade era desistir.

A minha mãe, que sempre foi e será minha maior incentivadora, mesmo não estando mais perto fisicamente.

A minha família, pelo apoio incondicional. Em especial ao meu marido Leonardo e ao meu filho Pedro, que aprenderam a lidar com minhas ausências para dedicação aos estudos.

A todos os colegas de turma, pela preciosa convivência e trocas, em especial aos que se tornaram amigos e mostraram apoio nos momentos difíceis: Rosimária, Beatriz, Graciele Alves, Liliane, Maria Alice, Lorena e Heitor.

A minha orientadora, professora Dra. Dulcéria Tartuci, por me conduzir nos caminhos da pesquisa e me permitir aprender com seu notável conhecimento na área Educação Especial e Inclusão Escolar.

Aos professores da banca examinadora desta dissertação, pela importante contribuição.

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas e Inclusão e a todos os seus integrantes, pela valorosa cooperação.

Aos municípios que aceitaram participar desta pesquisa.

A todos que, de alguma forma, colaboraram com a produção deste trabalho.

À Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Goiás, pelo fomento financeiro concedido.

À Secretaria Municipal de Catalão, pela licença para aprimoramento profissional concedida, mesmo que somente por três meses.

RESUMO

NASCIMENTO, Selma Soares do. **Educação Especial e Inclusão Escolar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 197f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019.

A Educação Especial, a partir do princípio da Inclusão, tem definido um público e diretrizes para a organização da sua oferta nos sistemas educacionais. Tendo isso em vista, desponta a seguinte questão: Como os municípios goianos organizam o atendimento do público-alvo da Educação Especial na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental? A partir dessa indagação, o objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar a oferta e organização da Educação Especial para estudantes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em municípios goianos. Como objetivos específicos, procura-se: analisar as normativas políticas de Educação Especial e Inclusão escolar de municípios do estado de Goiás; descrever a organização e os serviços de Educação Especial ofertados para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental; e identificar os sujeitos envolvidos na Educação Especial, estudantes e profissionais. Foram definidos três municípios para compor a pesquisa, e o critério de seleção é que fossem todos da mesorregião Sul Goiano, um de grande, um de médio e outro de pequeno porte. De cada município, foram selecionadas duas escolas, uma de educação infantil e outra de anos iniciais do ensino fundamental, com sala de recursos multifuncionais em funcionamento. Como participantes, foram selecionados dois professores de cada escola, o de atendimento educacional especializado e o regente, além do profissional de apoio. Também participaram do estudo os gestores municipais, como os Coordenadores de Inclusão, Secretária de Educação, Diretora Pedagógica e Superintendente de Educação. Os procedimentos metodológicos realizados foram análise documental e entrevistas semiestruturadas com todos os participantes da investigação. Como resultado, esta pesquisa mostrou que há poucas diretrizes específicas para a Educação Especial nos sistemas de ensino dos municípios investigados, que fazem interpretações equivocadas e restritas em relação aos regulamentos nacionais. Constatou-se que não há diretrizes que definem o papel e atribuições dos profissionais que atuam nessa área, embora estas se constituam no contexto das práticas, das políticas *ocultas*, sejam nas secretarias ou nas escolas. Outro aspecto observado foi que, nas salas de recursos multifuncionais, o atendimento se centra no professor de atendimento educacional especializado, e há limites desse espaço funcionar no contraturno e em restringir o atendimento ao definido público-alvo da Educação Especial na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Em dois municípios há presença de Centros Multidisciplinares, que complementam o serviço ofertando atendimento com profissionais da área da saúde. Considerando o exposto, a pesquisa indicou a necessidade de formulação de políticas voltadas para a Educação Especial e Inclusão dos alunos com deficiência no âmbito municipal, bem como a relevância de serem definidos os papéis dos profissionais nela envolvidos.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão Escolar. Educação Infantil. Anos Iniciais.

ABSTRACT

NASCIMENTO, Selma Soares do. **Special Education and School Inclusion in Child Education and Initial Years of Fundamental Education**. 197f. 2019. Dissertation (Master in Education) - Post-Graduation Program in Education, Federal University of Goiás, Catalão, 2019.

Special Education, based on the principle of Inclusion, has defined an audience and guidelines for the organization of its offer in educational systems. With this in view, the following question arises: How do the municipalities of Goiás organize the attendance of the target audience of Special Education in early childhood education and initial years of elementary education? From this question, the general objective of this research is to analyze the offer and organization of Special Education for students of early childhood education and initial years of elementary education in municipalities in Goiás. The specific objectives, seek to: analyze the regulatory policies and Special Education School inclusion of municipalities in the state of Goiás; describe the organization and services of Special Education offered for early childhood education and for the initial years of elementary education; and identify the subjects involved in Special Education, students and professionals. Three municipalities were defined to compose the research, and the selection criterion was that they were all from the South Goian mesoregion, one of large, one medium and one small. From each municipality, two schools were selected, one for children's education and another for initial years of elementary education, with a multifunctional resource room in operation. As participants, two teachers from each school, the specialized educational service and the regent, as well as the support professional, were selected. Also participating in the study were municipal managers, such as Inclusion Coordinators, Secretary of Education, Pedagogical Director and Superintendent of Education. The methodological procedures performed were documentary analysis and semi-structured interviews with all participants of the research. As a result, this research has shown that there are few specific guidelines for Special Education in the education systems of the investigated municipalities, which make misleading and restricted interpretations of national regulations. It was verified that there are no guidelines that define the role and attributions of the professionals who work in this area, although these are constituted in the context of practices, hidden policies, whether in the secretaries or in schools. Another aspect observed was that in the multifunctional resource rooms, the focus is on the teacher of specialized educational services, and there are limits of this space to work in the *contraturno* and to restrict the attendance to the defined target audience of the Special Education in the National Policy of Special Education in the Perspective of Inclusive Education (BRASIL, 2008). In two municipalities there are Multidisciplinary Centers, which complement the service offering care with health professionals. Considering the above, the research indicated the need to formulate policies focused on Special Education and Inclusion of students with disabilities at the municipal level, as well as the relevance of defining the roles of the professionals involved in it.

Keywords: Special Education. School inclusion. Child Education. Early Years.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
Apae	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CEB	Câmara de Educação Básica
Cenesp	Centro Nacional de Educação Especial
CID	Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com Saúde
CME	Conselho Municipal de Educação
CMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
FIEG	Federação das Indústrias do Estado de Goiás
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IEL	Instituto Euvaldo Lodi
IMB	Instituto Mauro Borges
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Neppein	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas e Inclusão
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
Paai	Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão
PME	Plano Municipal de Educação

PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Presidência
Prolicen	Programa de Iniciação Científica da Licenciatura
RME	Rede Municipal de Ensino
Saai	sala de apoio e acompanhamento à inclusão
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
Semel	Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer
SME	Secretaria Municipal de Educação
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
UFG	Universidade Federal de Goiás
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo da Nações Unidas para a Infância
Usaid	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Participantes da pesquisa	35
Quadro 2. Unidades de significação.....	40

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Estimativa de habitantes por município	29
Tabela 2. Matrículas na Educação Infantil nos municípios da pesquisa	131
Tabela 3. Matrículas dos anos iniciais do Ensino Fundamental nos municípios da pesquisa	132

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A.....	179
--------------	-----

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A	183
APÊNDICE B	186
APÊNDICE C	188
APÊNDICE D	191
APÊNDICE E	193
APÊNDICE F	195

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
I. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	27
1.1 Contexto da Pesquisa.....	27
1.2 Participantes da Pesquisa	34
1.3 Procedimentos da Pesquisa	36
II. TEORIA HISTÓRICO CULTURAL, DEFECTOLOGIA E EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	42
2.1 Teoria Histórico-Cultural e Constituição Humana.....	42
2.2 Teoria Histórico-Cultural e Concepção de Educação	49
2.3 Defectologia, Concepção de Deficiência e de Educação Especial	59
III. EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO ESCOLAR, DIRETRIZES E NORMATIVAS POLÍTICAS DO BRASIL.....	69
3.1 Educação Especial e Inclusão Escolar: um Olhar Crítico Sobre as Políticas	69
3.2 Diretrizes da Educação Especial e Inclusão Escolar do Brasil	84
IV. POLÍTICAS E SUA CONFIGURAÇÃO LOCAL	102
4.1 Políticas Norteadoras: Ausência Anunciada e Presença Equivocada	103
4.2 A Velha (e Nova) Questão das Instituições Privadas	113
4.3 A Política Oculta Configurando a Organização da Educação Especial	121
V. SUJEITOS E SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	135
5.1 A Classe Comum e a Atuação de Diferentes Profissionais: o Professor Regente, Professor de Apoio e o Profissional de Apoio.....	135
5.2 O Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais: Substitutivo ou Complementar?.....	148
5.3 O Atendimento Fora do Contexto Escolar	160
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	168
REFERÊNCIAS.....	179

INTRODUÇÃO

A construção do objeto desta pesquisa aconteceu por meio de um processo histórico, que teve início antes do ingresso no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC) da Universidade Federal de Goiás (UFG) - Regional Catalão.

Cursei Pedagogia nessa mesma instituição, e fui bolsista do Programa de Iniciação Científica da Licenciatura (Prolicen) por dois anos, momento em que realizei pesquisas sobre Educação Infantil e identidade do professor. No trabalho final do curso, em 2006, tratei da *Formação de Professores para a Educação Infantil no Curso de Pedagogia da UFG - Regional Catalão*. Esse contato inicial com a pesquisa foi essencial para que eu saísse da graduação com o sonho de um dia ingressar em um Mestrado.

Depois de concluir a graduação, em 2008, tornei-me professora contratada da Rede Municipal de Catalão, estado de Goiás, e passei a atuar na Educação Infantil. Em 2010, ingressei no curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos, também na UFG - Regional Catalão, quando estabeleci meu primeiro contato com a temática da Educação Especial. Em 2011, fui aprovada em concurso público da rede onde atuava, e passei para a condição de professora efetiva. Meu estágio probatório finalizou após três anos, em 2014.

Em 2016, fui aluna especial do PPGEDUC e cursei duas disciplinas eletivas nessa condição. Uma delas, denominada *Inclusão e os Processos e Práticas Inclusivas*, foi ministrada pela professora Dra. Dulcéria Tartuci. Nessa ocasião, reafirmei o desejo de pesquisar algo relacionado à Educação Especial e Inclusão. A outra disciplina cursada foi *Paradigmas, Práticas Educativas e a Produção do Conhecimento na Educação Infantil*, ofertada pela professora Dra. Altina Abadia da Silva, o que ratificou minha afinidade com a Educação Infantil, na qual atuava profissionalmente.

Logo, em razão da participação nessas disciplinas, somado a minha experiência como professora atuante na Educação Infantil, e também pelo fato de ter experiência com meu marido, que é portador de uma doença neurológica e degenerativa que afeta os nervos e articulações do corpo, conhecida como

doença de Charcot-Marie-Tooth¹, busquei um projeto de pesquisa que integrasse os temas Inclusão e Educação Infantil.

Fui aprovada no processo seletivo e ingressei na sétima turma do curso de Mestrado em Educação do PPGEDUC da UFG - Regional Catalão, na linha de pesquisa *Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão*, com o projeto intitulado *Inclusão na Creche: Concepções de professores*. O objetivo, no início, era analisar as concepções de professores de creche da Rede Municipal de Ensino (RME) de Catalão - GO sobre a Inclusão nessa etapa da Educação Infantil.

No entanto, passei a questionar a relevância desse projeto a partir das reflexões propiciadas nas primeiras aulas, nos encontros com a professora orientadora, nas reuniões do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas e Inclusão (Neppein), assim como nos seminários de pesquisa.

Ademais, por inexperiência e descuido de iniciante na pesquisa, não me atentei ao fato de que pesquisa semelhante tinha sido desenvolvida por Gabriela Silva Braga Borges, que defendeu sua dissertação de mestrado em 2016 com o título *Estimulação precoce, trabalho pedagógico e a criança com deficiência na creche*.

O objetivo geral da pesquisa de Borges (2016) foi compreender o processo de estimulação precoce na prática pedagógica dos professores de crianças público-alvo da Educação Especial, na idade de zero a três anos, nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Catalão - GO. O trabalho desenvolvido, portanto, apesar de ter como eixo a estimulação precoce, também era focado na creche e tinha como sujeitos participantes os professores da mesma cidade, o que, em parte, respondia aos objetivos que havia traçado para minha pesquisa

Além disso, Borges (2016), ao explicitar seu percurso metodológico, mostrou o pouco número de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial nas creches do município de Catalão, apenas cinco no ano de 2014. A partir do conhecimento dessa realidade, voltei-me para a construção de um novo

¹ Charcot-Marie-Tooth é uma doença neurológica e degenerativa que afeta os nervos e as articulações do corpo. O tratamento requer medicamentos e fisioterapia por toda a vida. A Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com Saúde (CID) da Doença de Charcot Marie Tooth é G60.0 – Neuropatia hereditária motora e sensorial.

projeto de pesquisa, que não tivesse como centralidade as creches, nem mesmo os professores do município de Catalão/GO. Entretanto, a temática da Educação Especial e Inclusão seria mantida.

O passo seguinte foi definir os novos rumos a serem trilhados. Nesse aspecto, mais uma vez destaco a contribuição das reuniões do Neppein e dos seminários de pesquisa para a demarcação dos contornos da pesquisa. Aos poucos, um novo projeto de pesquisa foi concebido, e a pergunta central passou a ser: Como os municípios goianos organizam o atendimento do público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental? Quais são as normativas que regem, os serviços que ofertam e quem são os sujeitos envolvidos?

Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a oferta e organização da Educação Especial para estudantes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em municípios goianos. A opção por abordar essas duas etapas da educação se deu em razão de ambas serem de responsabilidade das Secretarias Municipais de Educação (SMEs). De maneira mais específica, busca-se: analisar as normativas políticas de Educação Especial e inclusão escolar de municípios do estado de Goiás; descrever a organização e os serviços de Educação Especial ofertados para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; identificar os sujeitos envolvidos na Educação Especial, estudantes e profissionais.

Esta investigação foi vinculada ao projeto de pesquisa intitulado *Sujeitos, Diretrizes Políticas, Formação Docente e Práticas de Educação Especial e Inclusão em Goiás*, cujo objetivo é analisar como os sistemas de ensino do estado de Goiás se organizam e se estruturam para atender às diretrizes políticas nacionais sobre os serviços de Educação Especial. O mesmo é desenvolvido pelo Neppein, e foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética por meio do Parecer Número: 2.016.997.

A justificativa para esta investigação remete ao período que se inicia no final dos anos 1990, contexto de reconfiguração da Educação Especial nacional pelo paradigma da Inclusão, que passa a fundamentar os discursos, teorias e também as legislações. A orientação, a partir dessa conjuntura, é que a Educação Especial aconteça, preferencialmente, na rede regular em qualquer etapa do

ensino, sendo sustentada pelos princípios filosóficos de defesa da democratização da sociedade, crença na igualdade de oportunidades, participação social e direito de todos à Educação.

Nessa compreensão, as diretrizes da Educação Especial propõem que todas as pessoas devem ser educadas no mesmo espaço, não fazendo sentido classes e/ou escolas separadas para os estudantes com deficiência. Logo, as escolas devem ser preparadas para atender as necessidades de todos os alunos. Nesse sentido, a Inclusão Escolar, no cenário brasileiro, coloca-se como oportunidade para a expansão do acesso à Educação, e para o aperfeiçoamento da qualidade do ensino.

Na Constituição Federal de 1988, foi estabelecido o direito público à Educação a todos os brasileiros, entre eles, os com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Depois disso, a Lei nº 9.394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), destaca a responsabilidade do poder público em garantir a matrícula preferencial dos alunos com deficiência na rede regular de ensino, com apoio especializado (BRASIL, 1996).

As Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica, instituídas pela Resolução nº 02 de 2001 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabelecem que o atendimento aos alunos com necessidades especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), implementada em 2008, esclarece que, na perspectiva inclusiva, a Educação Especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, tendo como público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Quanto ao atendimento educacional especializado (AEE), a política em questão afirma que sua oferta é obrigatória pelos sistemas de ensino.

Dessa forma, no âmbito da legislação, registra-se a necessidade de uma nova estrutura para garantir o atendimento ao público-alvo da Educação Especial na rede regular de ensino, de forma que os sistemas educacionais precisam se organizar para efetivar esse atendimento. No entanto, é preciso considerar que a

existência do direito no texto legal não é condição suficiente para sua aplicabilidade.

Amplia-se o acesso à escola e se espera que ela esteja mais aberta e habilitada para acolher os alunos com deficiência. No entanto, garantir matrícula a eles em uma escola regular não implica que terão acesso a uma Educação que respeite suas limitações e, ao mesmo tempo, responsabilize-se por seu desenvolvimento escolar.

A desigualdade que esses estudantes com deficiência vivenciam não desaparece dentro das instituições de ensino. Acreditar que, ao chegarem à escola, a encontrarão preparada para acolhê-los, é uma ilusão. Para que esse acolhimento aconteça, é preciso mudar velhos princípios, de forma a possibilitar uma Educação que reconheça as diferenças. Para isso, não basta apenas assumir um discurso de oportunidades iguais para todos; é necessário pensar além do acesso à escola e trabalhar para que ela seja um lugar de encontro e valorização de diferentes identidades.

Pensar no público-alvo da Educação Especial, portanto, não significa apenas incluir os alunos com deficiência na rede regular de ensino. Implica em as escolas terem uma visão de Educação, em geral, e de sociedade democrática. Nessa perspectiva, a Educação é uma mediação fundamental para a constituição da vida de todas as pessoas, por se tratar de um espaço de exercício de direitos e da cidadania. Sendo assim, a Inclusão está inserida na busca pela democratização do ensino, incorporada à luta pela melhoria da qualidade da escola pública e a movimentos que buscam o reconhecimento e efetivação dos direitos humanos de todos os cidadãos.

É necessário pensar em escolas que atendam a nova realidade, que prevê o acesso do público-alvo da Educação Especial na rede regular. Essa discussão não pode ser restrita à acessibilidade, mas precisa ser estendida à permanência e à natureza dos serviços educacionais organizados para esses alunos. Independente das peculiaridades que venham a possuir, a Educação a eles destinada precisa ter os mesmos significados e sentidos que possui para os demais alunos. Mas, ao mesmo tempo, deve ser adequada as suas possibilidades, buscando o máximo de desenvolvimento considerando as metas de aprendizagem estabelecidas.

Os alunos público-alvo da Educação Especial têm o direito de ser educados na rede regular de ensino. Por isso, torna-se urgente que também tenham acesso a conhecimentos para que esse direito não fique restrito ao âmbito legal, sendo desrespeitado na prática. Se o acesso é garantido, cabe assegurar uma Educação que dialogue com as diferenças, tendo como princípio a Inclusão não apenas nas instituições de ensino, mas na sociedade como um todo, uma vez que a vida dessas pessoas não se limita aos muros da escola. E essa intenção de garantir um sistema educacional inclusivo está posta na Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014.

Tendo em vista todo esse contexto, esta pesquisa tem a preocupação de explicitar ações práticas para a efetivação de uma Educação mais inclusiva. Sendo assim, centra-se na ideia de explicitar como três municípios da mesorregião Sul Goiano se organizam para ofertar a Educação Especial para alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, focando nas normativas, serviços e sujeitos.

Para a realização deste estudo, foi feito um levantamento no banco de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO), usando os seguintes descritores, de forma conjugada: Inclusão Escolar, Educação Especial e municípios. A partir dessa busca, encontrou-se apenas um artigo, intitulado *Aspectos da organização e funcionamento do atendimento educacional especializado: um survey*, de autoria de Maria Silva Pasian, Enicéia Gonçalves Mendes e Fabiana Cia, publicado em 2017. Essa pesquisa contou com a participação de 1.202 professores de sala de recursos multifuncionais (SRM) das redes municipais de ensino, de 20 estados brasileiros e de mais de 100 municípios. O objetivo foi verificar a realidade vivenciada por professores de SRM e analisar a opinião deles sobre a organização e o funcionamento do AEE (PASSIAN; MENDES; CIA, 2017).

Ao trocar o descritor municípios por Educação Infantil, foram encontrados dois artigos: *Educação Especial e Inclusão Escolar*, e *Tramas de uma política em implantação e demandas de professores decorrentes da Inclusão Escolar*. Ao alterar o terceiro descritor por Ensino Fundamental, e, depois, por sistema municipal, não foi encontrado nenhum trabalho.

Nesta pesquisa, parte-se do pressuposto de que as RME goianas não asseguram aos estudantes público-alvo da Educação Especial os serviços a que fazem jus, conforme apontam as diretrizes de Inclusão Escolar nacionais e estaduais estabelecidas a partir da década de 2000. E para seu desenvolvimento, as definições essenciais do projeto, como objetivos e procedimentos, foram estabelecidas no primeiro semestre de 2017, para que, no seguinte, fossem coletados os dados em campo.

Além das definições mencionadas, procedeu-se a uma revisão teórica sobre o tema, valendo-se dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Essa teoria surgiu no século XX, na ex-União Soviética, e se refere a um grupo de autores que ficou conhecido como Escola de Vygotsky². Todos eles compartilham a preocupação de levar ao campo da Psicologia os fundamentos marxistas, e romper com a tradição que havia nessa área de conceber o indivíduo como um ser abstrato, desvinculado do seu contexto social e cultural.

Nessa teoria, é central a perspectiva histórica em que o homem, como sujeito, passa a ser considerado produto e produtor de história. Elhammoumi (2016) afirma que a Teoria Histórico-Cultural encarou o ser humano como a interiorização das relações sociais, de maneira que o objeto da Psicologia passou a ser não o indivíduo abstrato e particular, mas o ser social e de classe. A partir do desenvolvimento dessa teoria, as concepções de constituição humana, Educação, Educação Especial e desenvolvimento humano passaram a refletir o movimento dialético do indivíduo com o histórico e o social.

Entende-se que o indivíduo possui um conjunto de características biológicas herdadas da espécie, e a estas são acrescentadas outras, produzidas pela apropriação do que é social e historicamente elaborado. Dessa forma, a condição de ser humano não é dada quando se nasce, mas é construída, visto que se tornar humano significa se apropriar do que foi produzido pela humanidade.

A modalidade de Educação Especial será discutida, neste trabalho, a partir das ideias essenciais de Vygotsky (1996), apresentadas no Tomo V - Fundamentos de Defectologia, no qual ele afirma que o fenômeno da deficiência

² Optou-se por escrever o nome do autor conforme o original, em russo, no decorrer deste trabalho.

se localiza nas interações sociais, no modo da sociedade se relacionar. Nessa compreensão, toda deficiência possui um duplo papel, de limitação e de estímulo ao desenvolvimento.

Quando o percurso direto para o desenvolvimento está impedido por uma deficiência, caminhos indiretos são possibilitados pela cultura. Ao apresentar o conceito de compensação, Vygotsky (1996) defende que é possível superar as dificuldades geradas pela deficiência na esfera da cultura. Nesse caso, não se pode agir no aspecto biológico da deficiência e sim no aspecto cultural, nas suas consequências sociais.

Esta pesquisa se situa no momento de reconfiguração da Educação Especial no Brasil, em que se verifica nas legislações certo avanço em relação à garantia de direitos e ao respeito às diferenças. Mas seus pressupostos precisam ser vivenciados nos sistemas, nos estados, nos municípios, na organização de serviços, nas normativas políticas, nos profissionais envolvidos. Tendo isso em vista, este estudo procura ir além de uma visão idealizada da realidade e busca esgotar as determinações do objeto, revelando como as legislações nacionais se configuram no contexto dos municípios selecionados.

Para tanto, definiu-se como procedimento o levantamento do número de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental no período de 1999 a 2017 nos municípios selecionados. O levantamento das matrículas a partir de 1999 se justifica pois, nesse ano, foi publicado, no estado de Goiás, documento norteador com a referência Inclusiva, denominado Proposta de Escola Inclusiva para Pessoas com Necessidades Educacionais na Rede Regular de Ensino. Além do levantamento de dados, foi feita a análise de documentos e entrevista semiestruturada com todos os participantes.

A definição do contexto da pesquisa foi feita a partir de alguns critérios, como escolha dos municípios, das escolas e dos sujeitos. Em relação aos municípios, foram escolhidos três que fossem da mesorregião Sul Goiano, vinculados à Regional Catalão da Secretaria de Educação do Estado. Outro critério estabelecido foi o tamanho da população, de modo que se optou por analisar um município de grande porte (mais de 100 mil habitantes), um de médio

porte (de 10 mil a 100 mil habitantes) e um de pequeno porte (abaixo de 10 mil habitantes).

Tendo em vista esses requisitos, foram escolhidos três municípios do Sul Goiano, levando-se em conta as estimativas de população dos mesmos em 2017, de acordo com dados divulgados pelo Instituto Mauro Borges (IMB), quais sejam: A, de grande porte, com 102.393 habitantes; B, de médio porte, com 102.393 habitantes; e C, de pequeno porte, com 9.332 habitantes. É importante registrar que esses municípios não serão identificados, por isso, a denominação A, B e C.

Escolhidos os municípios, passou-se à definição das escolas, que também não serão identificadas. Foram selecionadas duas instituições em cada município, sendo uma de anos iniciais do Ensino Fundamental e uma de Educação Infantil, as quais possuem SRM. Entre todas as escolas que atenderam essas condições, foram elegidas para participar da pesquisa as que atendem maior número de alunos público-alvo da Educação Especial, aspecto evidenciado pelo número de matrículas.

Definidos os municípios e escolas, passou-se para a escolha dos participantes da pesquisa, que são gestores e professores. No grupo dos gestores, estão os Secretários de Educação e Coordenadores de Inclusão ou Educação Especial dos municípios. No grupo dos professores, foram selecionados dois que atuam na Educação Especial em cada escola, um de AEE e o outro regente de classe comum, que tivessem algum aluno público-alvo da Educação Especial matriculado em sua sala. Todos os professores, mesmo que atendessem aos critérios da pesquisa, tiveram que aceitar formalmente a participar da mesma.

No decorrer do estudo, em campo, observou-se nos municípios B e C a presença do profissional de apoio à inclusão concursado, o qual também foi incluído na pesquisa. Com todos os participantes, foi realizada entrevista semiestruturada com foco em sua atuação. É importante registrar que a todos os sujeitos foi garantido o anonimato.

Definido o escopo da pesquisa, passou-se para o delineamento da sua construção teórica. Mendes (2010) explica que existem duas perspectivas de Educação Inclusiva: Inclusão e Inclusão total. Esta pesquisa coaduna com a

primeira proposta, que defende a manutenção do *continuum* de serviços que permite a Inclusão desde a classe comum até os serviços hospitalares.

Acredita-se que a capacidade de mudança na classe comum e na escola é finita e, mesmo que uma reestruturação ocorra, ela não será adequada a todas as crianças e adolescentes. Portanto, essa opção teórica implica na defesa de um tipo de Educação Especial, de serviços, de formação específica e de profissionais. Significa, pois, concordar com a Inclusão do público-alvo da Educação Especial na rede comum de ensino, com todo o apoio que se fizer necessário.

Para discutir todas essas questões, esta dissertação está estruturada em cinco capítulos. No primeiro, é explicado o percurso metodológico da pesquisa. No segundo, apresenta-se o referencial teórico do trabalho; discute-se a concepção de homem e Educação a partir da Teoria Histórico-Cultural; e, a partir do conceito de defectologia, de Vygotsky, trata-se da concepção de Educação Especial. No terceiro capítulo, abordam-se, de forma crítica, aspectos da Educação Especial e da Inclusão Escolar, levando-se em consideração o que apontam as diretrizes e normativas políticas. No quarto capítulo, são exibidos os primeiros resultados da pesquisa, em três subunidades, que são: políticas norteadoras: ausência anunciada e presença equivocada; a velha (e nova) questão das instituições privadas; e a política oculta configurando a organização da Educação Especial. No quinto capítulo, que apresenta a segunda parte das análises, desenvolvem-se as seguintes subunidades: a classe comum e a atuação de diferentes profissionais: o professor regente, professor de apoio e o profissional de apoio; o AEE especializado nas SRM, substitutivo ou complementar; e o atendimento fora do contexto escolar. Por fim, seguem as considerações finais.

I. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

1.1 Contexto da Pesquisa

Ao abordar a questão do método para o problema das relações entre o pensamento e linguagem, Vygotsky (1998) afirma que o caminho é usar outro tipo de análise, que chama de análise em unidades, e explica:

Com o termo unidade queremos nos referir a um produto de análise que, ao contrário dos elementos, conserva todas as propriedades básicas do todo, não podendo ser dividido sem que as perca. A chave para a compreensão das propriedades da água são as suas moléculas e seu comportamento, e não seus elementos químicos. A verdadeira unidade da análise biológica é a célula viva, que possui as propriedades básicas do organismo vivo (VYGOTSKY, 1998, p. 05).

Nesse sentido, o objeto desta pesquisa, que é a organização dos municípios para a oferta da Educação Especial, não pode ser considerado como parte isolada de uma realidade maior, tendo em vista sua relação com o todo, com a organização social. Ao tratar da oferta da Educação Especial na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, tem-se uma totalidade, a sociedade, que se relaciona com as partes (escolas, políticas e a própria organização do atendimento aos alunos com deficiência).

Segundo Leontiev (1978),

A linguagem é aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência da prática socio-histórica da humanidade; por consequência, é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação pelos indivíduos desta experiência e a forma da sua existência na consciência (LEONTIEV, 1978, p.172).

Considerando que a linguagem permite a realização da ação interna do homem, o significado das palavras consiste na sua união com o pensamento. Para Vygotsky (1998, p.150), “[...] o significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se

trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento”. Partir da importância da linguagem para a constituição humana implica, pois, em uma posição do pesquisador para a condução da pesquisa, tanto na escolha dos procedimentos como na seleção e análise dos dados.

Vygotsky (1998) entende a linguagem como primordial, pois através dela os conhecimentos produzidos historicamente são comunicados, passados a cada geração. Nessa compreensão, a aquisição da linguagem representa um marco no desenvolvimento, pois significa ações e operações cognitivas.

O autor ainda afirma que estudar algo historicamente significa levar em conta o processo de mudança da História. Esse é o requisito básico do método dialético, o que permite chegar à natureza, à essência do objeto investigado. Nessa perspectiva, toma-se como momento histórico desta pesquisa um período de reformulação dos Estados nacionais devido à crise internacional do capital, o que levou a repensar o papel dos mesmos.

Desse modo, a Educação se articula com os interesses voltados para a efetivação de uma nova sociedade, com papel pré-definido e claro. No entanto, interesses antagônicos de classes opostas travam uma luta constante pela hegemonia. E nessa mesma sociedade excludente, com uma Educação de caráter hegemônico, na segunda metade do século XX, foi possível falar e almejar uma Educação Inclusiva.

Vale esclarecer que se considera como totalidade social esse contexto de luta por efetivação do paradigma da Inclusão na sociedade e nos sistemas educacionais; ao passo que se entende como contexto particular a realidade dos três municípios goianos objeto desta investigação.

Concebendo a oferta da Educação Especial estruturada a partir do paradigma da Inclusão, esta pesquisa se propõe a apresentar esse contexto, indo além de um ato contemplativo, e busca não apenas descrever e compreender a realidade, mas construir um conhecimento que a desvele a partir dos textos que emergem nas interlocuções da situação de pesquisa (FREITAS, 2003). Adota-se uma visão que focaliza concretamente os fatos, aliando à compreensão dos mesmos.

A definição do contexto da pesquisa se fez a partir de alguns critérios. Primeiro, foi definido que seriam três municípios localizados na mesorregião Sul

Goiano. De acordo com o IMB, a divisão regional do Brasil em meso e microrregiões Geográficas vigente foi aprovada pela Presidência do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) pela Resolução nº 51 de 1989.

Essa divisão do país, partindo de determinações mais amplas, a nível conjuntural, buscou identificar áreas individualizadas em cada uma das Unidades Federadas, tomadas como universo de análise, e definiu as mesorregiões com base nas seguintes dimensões: o processo social como determinante, o quadro natural como condicionante e a rede de comunicação e de lugares como elemento da articulação espacial. De acordo com a Resolução da Presidência (PR) nº 11, de 5 de junho de 1990, Goiás é dividido em cinco mesorregiões, sendo elas as seguintes: Centro, Leste, Noroeste, Norte e Sul (GOIÂNIA, 1990).

Outra premissa estabelecida foi a de que os municípios escolhidos fossem vinculados à Regional Catalão, e, a partir disso, também se levou em consideração o quesito de tamanho da população, de modo que se optou por analisar um município de grande porte (mais de 100 mil habitantes), um de médio porte (de 10 a 100 mil habitantes) e um de pequeno porte (abaixo de 10 mil habitantes).

Tendo em vista esses critérios, foram escolhidos três municípios do Sul Goiano, levando-se em conta as estimativas de população dos mesmos em 2017, de acordo com dados divulgados pelo IMB, quais sejam: A, de grande porte, com 102.393 habitantes; B, de médio porte, com 84.900 habitantes; e C, de pequeno porte, com 9.332 habitantes.

Para melhor visualização dos dados em relação à estimativa de população, foi organizado o Tabela 1, abaixo:

Tabela 1. Estimativa de habitantes por município

Município	População Estimada em 2017
A	102.393
B	84.900
C	9.332

Fonte: Instituto Mauro Borges (2017).

No município A, a RME conta com 26 escolas, entre as quais nove oferecem somente a Educação Infantil, cinco apenas os anos iniciais do Ensino

Fundamental, e nas demais há oferta de turmas de Educação Infantil e turmas do Ensino Fundamental, concomitantemente. Os alunos com idade regular de estar na creche (zero a três anos) são matriculados em tempo integral e os de idade de pré-escola (quatro a cinco anos) ficam na instituição durante um único período.

Também existem três escolas rurais e quatro conveniadas no município em questão, sendo três de Educação Infantil e uma de anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, o município conta com três SRM em funcionamento, todas elas em escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental, e apenas uma delas se localiza ao lado de uma instituição de Educação Infantil, na qual é oferecido atendimento a alunos dessa instituição.

A RME do município A conta com docentes concursados e contratados. A Educação Infantil tem a presença de estagiários, de nível médio e superior, contratados pelo Instituto Euvaldo Lodi (IEL), os quais atuam na sala regular, auxiliando os professores de creche. Também há estagiários que atendem os alunos público-alvo da Educação Especial matriculados nas escolas regulares, os quais auxiliam os professores em sala³.

No município B, a RME consta de 37 instituições, sendo 18 escolas e 19 CMEIs. Na Educação Infantil, a matrícula pode acontecer em tempo integral, na creche, e no tempo integral ou parcial, na pré-escola. Ademais, o município possui cinco SRM em funcionamento, todas em escolas de anos iniciais e nenhuma instituição de Educação Infantil, de modo que alguns alunos dessa etapa escolar fazem atendimento de AEE no Centro Multidisciplinar.

No município em questão, a Educação Infantil tem o aporte do profissional de apoio, de nível médio, servidor concursado efetivo. Além disso, a RME conta com três professores de apoio concursados, e auxiliar de apoio à inclusão, todos de nível médio, e que trabalham em regime de contrato.

Os professores que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental são pedagogos e concursados. Além desses profissionais, a RME do município B contava, até o ano de 2017, com um Coordenador de Inclusão responsável por toda a rede. A partir de 2018, passou a ter uma

³ Nas escolas de Rede Estadual de Ensino deste mesmo município, as classes comuns que têm alunos público-alvo da Educação Especial matriculados contam com professores de apoio à inclusão, efetivos ou contratados.

coordenadora de Inclusão responsável pela Educação Infantil e outra para o Ensino Fundamental.

Por fim, no município C, a RME possui oito escolas, sendo três de Educação Infantil e cinco de Ensino Fundamental. Destas últimas, duas ofertam somente os anos iniciais. Na Educação Infantil, há opção de matrícula em tempo integral ou parcial, tanto na creche como na pré-escola. Também existem três escolas de zona rural, nas quais a pré-escola é oferecida em salas multisseriadas. Vale registrar a presença da rede estadual no município, mas não há rede particular.

Nessa RME, as instituições contam com o trabalho de professores, “pedagogicamente” responsáveis pelas turmas; e auxiliares de apoio, responsáveis pelos banhos e trocas dos alunos, todos eles servidores efetivos. Nas turmas de berçário, há uma profissional para cada cinco crianças.

O município C dispõe de duas SRM em funcionamento, todas elas em escolas de anos iniciais. Além do mais, todos os alunos público-alvo da Educação Especial são matriculados na rede comum de ensino, e contam com um profissional de apoio de nível médio, também efetivo. Ainda, o município oferece atendimento aos alunos das redes municipal e estadual em um Centro Multidisciplinar de Atendimento Especializado, que tem o suporte de uma equipe multidisciplinar composta por psicólogo, fonoaudiólogo (naquele ano não tinha esse profissional), fisioterapeuta, psicopedagoga, neurologista e nutricionista.

Definidos os municípios, passou à definição das escolas, que também não serão identificadas, mas designadas pelo nível de ensino que ofertam – Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental – juntamente com a letra correspondente ao município onde estão localizadas.

Vale esclarecer que, no primeiro momento, a intenção do projeto de pesquisa era de que fossem selecionadas duas escolas em cada município: uma de anos iniciais do Ensino Fundamental e uma de Educação Infantil. Entre as que cumprissem esse requisito, seriam escolhidas como objeto de investigação as que tivessem o maior número de estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados.

Contudo, no decorrer das visitas ao campo, foi necessário alterar essa norma, uma vez que o acesso aos dados de matrículas não foi disponibilizado

pelas SME e o findar do ano de 2017 se aproximava. Sendo assim, o critério passou a ser que fossem instituições de ensino que tivessem SRM, e, entre essas, as tivessem maior número de alunos-público da Educação Especial matriculados. Com essa mudança, o acesso às escolas foi facilitado.

No município A, conforme dados fornecidos pelas Coordenadoras de Inclusão, havia duas escolas de anos iniciais de Ensino Fundamental com a SRM funcionando. A escola selecionada não foi a que tinha maior número de matrículas, pois, se essa condição fosse seguida, chegar-se-ia a mesma professora de AEE da Educação Infantil. Tendo isso em vista, foi selecionada a única escola de Educação Infantil do município que tinha alunos que faziam o atendimento na SRM.

Essa instituição fica situada ao lado de uma das escolas de anos iniciais que tem uma SRM, de modo que a professora desta sala oferece atendimento para alunos dos anos iniciais, da própria instituição onde trabalha, mas também para os estudantes da Educação Infantil da escola vizinha.

Ainda no município A, a escola com maior número de alunos do público-alvo da Educação Especial nos anos iniciais tinha oito matrículas, e a outra três. A instituição de Educação Infantil tinha, no ano de 2017, três matrículas de alunos desse público, sendo que todas na pré-escola.

Fica registrado, portanto, que foram necessárias algumas mudanças no transcorrer da pesquisa, as quais não causaram prejuízos aos objetivos estabelecidos. Essas alterações são possíveis, pois, conforme Gatti (2007), o método não é um roteiro fixo, mas sim uma referência; ele é construído e desconstruído no decorrer da pesquisa de forma a não aprisionar o pesquisador em um modelo fechado. Alguns imprevistos podem ocorrer e o pesquisador precisa estar atento e disposto a fazer alterações no roteiro original, como aconteceu com a pesquisa aqui delineada.

No município B, por sua vez, a definição das escolas não foi possível no ano de 2017. A SME passou por uma mudança na gestão no início do segundo semestre e os gestores anteriormente responsáveis pela secretaria não se mostraram dispostos a autorizar o desenvolvimento da pesquisa. Então, a autorização apenas foi concedida no final do mês de novembro de 2017, por meio da assinatura do Termo de Anuência. Depois disso, ainda ficou pendente a

disponibilização dos dados de matrículas por parte dos responsáveis, o que não ocorreu a tempo de definir as escolas participantes e prosseguir com a pesquisa no ano em questão.

Sendo assim, mais uma vez, foi preciso lidar com imprevistos e situações não desejadas, bem como criar alternativas para superar essa adversidade. Nesse caso, a única solução foi confiar na possibilidade de realizar a pesquisa no ano seguinte, em 2018. E foi o que ocorreu. Porém, mesmo que os trabalhos tivessem iniciado, o acesso à Coordenação de Inclusão das SME e às escolas, mesmo com o Termo de Anuência assinado, não foi tão rápido.

O município B possui quatro SRM em funcionamento, todas em escolas de anos iniciais, de maneira que a seleção das escolas se deu pelo maior número de alunos matriculados. Cumpre esclarecer que, como a SME não dispunha dos dados separados por escolas, conduziram-me para aquela que afirmaram ser a que tinha o maior número de alunos matriculados, entre as quatro que possuíam a SRM em funcionamento. Portanto, mais uma vez, foi necessária uma adequação dos critérios, para não correr o risco de atrasar ainda mais o desenvolvimento da pesquisa, pela dificuldade do acesso à escola, visto que era meados de 2018.

Como exposto, foi definida a escola de anos iniciais, ao passo que a instituição de Educação Infantil foi escolhida levando-se em consideração apenas o número de alunos público-alvo da Educação Especial matriculados, conforme a SME, visto que nenhuma delas disponha de SRM em funcionamento.

Por seu turno, no município C, a definição das escolas participantes deste estudo se deu a partir de dados fornecidos pela equipe gestora da SME. Verificou-se que, das escolas de anos iniciais, duas delas contavam com SRM em funcionamento, sendo que a instituição com maior número de alunos do público-alvo da Educação Especial, em 2017, tinha 31 matrículas.

É importante ressaltar que a SRM da escola em questão também ofertava atendimento a alunos de outras escolas. Quanto à Educação Infantil, no município C não tinha nenhuma instituição com SRM e somente uma tinha alunos do público-alvo da Educação Especial matriculados e, por isso, foi a instituição selecionada para compor esta pesquisa.

1.2 Participantes da Pesquisa

Definidos os municípios e escolas, na etapa seguinte, foram estabelecidos os participantes da pesquisa. Na perspectiva adotada, a pesquisa trata de uma relação dialógica entre sujeitos, na qual o pesquisador e pesquisado são partes integrantes do processo investigativo e nele se ressignificam.

Na perspectiva sócio-histórica o sujeito apesar se singular é sempre social e a compreensão se dá na inter-relação pesquisador/pesquisado. Esse movimento interlocutivo é um acontecimento constitutivo pelos textos criados, pelos enunciados que são trocados. Os sentidos construídos emergem dessa relação que se dá numa situação específica e que se configura como uma esfera social de circulação de discursos. Os textos que dela emergem marcam um lugar específico de construção do conhecimento que se estrutura em torno do eixo da alteridade, possibilitando o encontro de muitas vozes que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte (FREITAS, 2003, p. 09).

Os participantes desta pesquisa foram divididos, inicialmente, em gestores das SMEs - Secretários de Educação e Coordenadores de Inclusão ou Educação Especial; e professores de alunos público-alvo da Educação Especial - o de AEE e o regente de sala comum, que tivesse algum aluno público-alvo da Educação Especial matriculado em sua sala de aula. No decorrer da pesquisa, em campo, observou-se nos municípios B e C a presença do profissional de apoio à inclusão concursado, que também foi incluído na pesquisa.

Todos os participantes foram consultados sobre o interesse em participar da pesquisa. Depois disso, foi realizada entrevista semiestruturada com foco em sua atuação, com vistas a identificar o papel que estes sujeitos desempenhavam na Educação Especial.

O Quadro 1, a seguir, apresenta a caracterização dos participantes da pesquisa, por município.

Quadro 1. Participantes da pesquisa

Municípios	Gestores	Professores	Profissionais de Apoio
Município A	Diretora Pedagógica	Professor regente de anos iniciais	Não foram inseridos
	Coordenadora de Inclusão	Professor regente da Educação Infantil	
		Professor de AEE de anos iniciais	
		Professor de AEE da Educação Infantil	
Município B	Superintendente de Educação	Professor regente de anos iniciais	Profissional de apoio de anos iniciais
	Coordenadora de Inclusão da Educação Infantil	Professor regente da Educação Infantil	Profissional de apoio da Educação Infantil
		Professor de AEE de anos iniciais	
Município C	Secretária de Educação	Professor regente de anos iniciais	Profissional de apoio da Educação Infantil
	Coordenadora de Inclusão	Professor regente da Educação Infantil	
		Professor de AEE de anos iniciais	

Fonte: Elaboração da autora, a partir das entrevistas (2019).

Vale dizer que a todos os participantes foi garantido anonimato. Para tanto, no decorrer do trabalho, todos eles são identificados pela função que desempenham, seguida do nível de ensino que ofertam – Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental – juntamente com a letra correspondente ao município onde estão localizadas.

No caso dos gestores, o critério inicialmente estabelecido foi que seriam Secretários de Educação e Coordenadores de Inclusão. Mas, em dois dos três municípios pesquisados, não foi possível o acesso aos primeiros, em razão da indisponibilidade deles. Desse modo, no município A, a entrevista ocorreu com a Diretora Pedagógica da SME, e no município B com a Superintendente da Educação. Embora as nomenclaturas sejam distintas, elas exercem papel semelhante ao dos Secretários de Educação, visto que respondem pedagogicamente pela organização da Educação municipal, enquanto que os secretários também cumprem atividades de caráter mais administrativo.

Nos municípios B e C, que não tinham a SRM em funcionamento na Educação Infantil, não foi possível ter o professor de AEE dessa etapa como

participante da pesquisa. O município B passou a ter uma Coordenadora de Inclusão para a Educação Infantil e outra para o Ensino Fundamental a partir de 2018. Entretanto, esta última não se disponibilizou a conceder a entrevista. Logo, o número de participantes da pesquisa soma 19, sendo que com todos foram realizadas entrevistas semiestruturadas, como se delinea no tópico a seguir.

1.3 Procedimentos da Pesquisa

O pesquisador não é elemento neutro em relação a sua pesquisa. Ludke e André (1986) esclarecem que os dados não se revelam diante dos olhos do pesquisador de forma gratuita e direta, e este não os olha sem suas posições e princípios. É a partir de sua bagagem de conhecimentos que o pesquisador vê os dados e os interpreta. Por assim ser, seu trabalho é marcado por suas convicções, ideias e concepções, não existindo a posição de neutralidade científica.

Como procedimentos de construção de dados para esta pesquisa, são utilizadas a análise documental e entrevistas. De acordo com Cellard (2012), o documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social, e afirma que

O pesquisador que trabalha com documentos deve superar vários obstáculos e desconfiar de inúmeras armadilhas, antes de estar em condições de fazer uma análise em profundidade de seu material. Em primeiro lugar, ele deve localizar os textos pertinentes e avaliar a sua credibilidade, assim como a sua representatividade (CELLARD, 2012, p. 296).

O uso desse procedimento se justifica pela necessidade imposta por um dos objetivos da pesquisa, que é descrever as normativas políticas voltadas para a Educação Especial dos municípios selecionados. Pensando nesse aspecto, torna-se imprescindível trabalhar com análise documental, que, neste caso, será feita com base em consulta a documentos das SME, com foco no AEE a alunos público-alvo da Educação Especial.

Cellard (2012) ressalta que a análise documental apresenta vantagens significativas, e uma delas é o fato de eliminar, em parte, a eventualidade de

qualquer influência. Mas, por outro lado, a informação circula em sentido único. Como bem enfatiza o autor, o documento permanece surdo e é impossível transformá-lo, o que requer do pesquisador um olhar crítico em relação ao mesmo.

Quanto ao acesso a documentos, no município C ele não se deu como era esperado. A secretária afirmou não ter nenhum documento específico sobre Educação Especial e sugeriu que eles fossem solicitados diretamente nas escolas. Porém, as instituições consultadas disponibilizaram somente parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) dos anos iniciais. A diretora da escola de anos iniciais do Ensino Fundamental argumentou que não poderia disponibilizar o documento inteiro, então, tirou cópia e entregou somente a parte que se refere à SRM. Outro documento disponibilizado pela Coordenadora de Inclusão do município C foi o que registra, em forma de lei, a mudança de Escola Especial Municipal para Centro Multidisciplinar Municipal.

A maioria das escolas negou acesso aos PPP e, segundo relatos dos gestores, os municípios não dispunham de documentos específicos que tratassem da Educação Especial. Sendo assim, partiu-se para a busca nos acervos online das SME, bem como das prefeituras dos municípios. Os endereços eletrônicos consultados não serão divulgados nesta pesquisa, com vistas a preservar a identidade dos municípios.

A busca no site da prefeitura do município A se deu no dia três de junho de 2018. Nessa ocasião, foi feita uma leitura exploratória dos documentos, de forma a selecionar aqueles que trariam alguma informação relevante para a pesquisa. O mesmo procedimento foi feito nesse mesmo dia nos sites das prefeituras dos municípios B e C.

Os documentos foram separados por municípios e somaram 12 do município A, 23 do município B e 2 do município C. A esses, juntaram-se parte do PPP da escola de anos iniciais do município C; documento da SRM fornecido pela professora de AEE dos anos iniciais do município A; e a lei que transforma a Escola Especial Municipal em Centro Multidisciplinar do município C.

Devido aos limites da análise documental e da própria necessidade imposta pelos objetivos da pesquisa, optou-se por também utilizar a entrevista como procedimento para construção do corpus documental. Bogdan e Biklen

(1994) entendem que as boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes, o que permite ao investigador desenvolver uma ideia sobre a maneira como os sujeitos entrevistados interpretam aspectos do mundo. Portanto, esse procedimento é crucial para a elaboração de narrativas que possam ilustrar como se delinea a organização e oferta da Educação Especial nos municípios goianos selecionados.

Na compreensão de Szymanski (2004), a entrevista se constitui como um momento de interação humana, um encontro provocado pelo pesquisador que deve dirigir a situação da entrevista, e o entrevistado, que descobre ser dono de um conhecimento importante para o outro. Conforme a autora,

Partimos da constatação de que a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação. A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra (SZYMANSKI, 2004, p. 12).

Para se utilizar das potencialidades desse instrumento para a construção de dados, o pesquisador precisa ter sempre em vista os objetivos de sua pesquisa, de forma a utilizar as entrevistas para que eles sejam alcançados.

No mais, é preciso estar atento e preparado para o antes, o durante e o depois da entrevista. O antes é importante para definir quais questões precisam ser abordadas, a forma como serão tratadas, o que se deseja que seja respondido. Para isso, é necessário estabelecer um roteiro. No durante, a entrevista precisa ser realizada de forma consciente e planejada, com as devidas intervenções que se fizerem necessárias. Já o depois é a etapa de transcrição, que resulta nos dados que posteriormente serão analisados.

Neste estudo, as entrevistas foram realizadas a partir de roteiro preestabelecido (Apêndice A), elaborado em parceria com o NEPEIN. Esse roteiro contemplou questões divididas nos eixos: formação e experiência profissional, diretrizes políticas e organização dos serviços ou prática pedagógica.

Outro procedimento realizado e repetido em todas as entrevistas foi a anotação de todas as questões que se destacaram nas falas dos entrevistados.

Todas as entrevistas foram gravadas em um smartphone Lenovo Vibe K5, usando-se o aplicativo de gravador de voz. Foram realizadas entrevistas com os 19 participantes da pesquisa, cada uma variando de 17 minutos a 1h17m (77 minutos). Somam, ao todo, 10h38m de gravação, as quais foram transcritas em 172 páginas, em fonte Times New Roman, tamanho 12.

Para o procedimento das transcrições, adotou-se como referência as orientações de Manzini (2003), que salienta que esta pode ser entendida como uma das várias fases da entrevista. O autor ainda afirma que, para o ato de transcrever, o pesquisador se coloca em um papel diferente do exigido para a entrevista, e explica:

O pesquisador se distancia do papel de pesquisador-entrevistador e se coloca no papel de interpretador de dados. O pesquisador, no momento da transcrição, vai distanciar-se de um fato vivido - que foi o processo de coleta - ao mesmo tempo em que revive esse fato em outro momento e com outro enfoque intencional. Neste momento, olha-se para aquilo que foi feito. Apesar de ser a mesma pessoa que entrevistou e que está transcrevendo, o enfoque, agora, é diferente (MANZINI, 2003, p. 1-2).

A concordância em participar como sujeitos entrevistados, os devidos esclarecimentos sobre a pesquisa e também sobre direitos, como a garantia de anonimato, tudo isso foi registrado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), apresentado e assinado por todos os participantes desta investigação.

Na perspectiva adotada para análise dos dados deste estudo, o homem é entendido como um ser social, que cria e se expressa na fala. Sendo assim, a análise de dados se faz a partir da concepção de que o homem não deve ser desvinculado dos textos que cria. Essa premissa leva a um posicionamento do pesquisador que é muito mais que observador passivo das ações humanas, mas que se coloca em uma situação de diálogo, de participação ativa.

Essa visão permite considerar que, ao ouvir e analisar as entrevistas, o pesquisador não exerce um papel neutro. O sentido que dará ao discurso ouvido também passa pela sua significação, sua posição no mundo como ser social. A

situação de pesquisa é um encontro de falas, de contextos e de culturas que se conservam, fortalecem-se e se enriquecem.

Nessa direção, Bakhtin (1992) reflete:

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, contemplar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo fora dele; devo emoldura-lo, cria-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento (BAKHTIN, 1992, p. 45).

Dessa forma, o texto que surge das análises se trata do diálogo entre duas situações, duas visões, dois contextos que se encontram e se relacionam. Portanto, a compreensão dos documentos e entrevistas como textos é feita a partir de uma dimensão social e cultural, ou mais propriamente, da abordagem histórico-cultural.

Assim, os dados da pesquisa foram organizados e sistematizados nas seguintes unidades de significação, delineadas no Quadro 2, na sequência.

Quadro 2. Unidades de significação

Unidades	Subunidades
1. Política e sua Configuração Local	1.1 Políticas norteadoras: ausência anunciada e presença equivocada
	1.2 A velha (e nova) questão das instituições privadas
	1.3 A política oculta configurando a organização da Educação Especial
2. Sujeitos e Serviços de Educação Especial	2.1 A Classe Comum e a atuação de diferentes profissionais: o Professor Regente, Professor de Apoio e o Profissional de Apoio.
	2.2 O Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais; substitutivo ou complementar?
	2.3 O atendimento fora do contexto escolar

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Também foram levantados documentos divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), os quais apresentam dados de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, no período de 1999 a 2017, nos municípios selecionados.

Tendo esclarecido o percurso metodológico do trabalho no presente capítulo, o seguinte tópico expõe o referencial teórico, que discute a concepção de homem e Educação a partir da Teoria Histórico-Cultural, e aborda o conceito de defectologia a partir do Tomo V de Vygotsky, bem como sua concepção de Educação Especial.

II. TEORIA HISTÓRICO CULTURAL, DEFECTOLOGIA E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ao romper com a Psicologia Tradicional, buscando uma nova forma de compreensão da constituição humana com base nos fundamentos marxistas, a Teoria Histórico-Cultural é uma importante referência para pensar o homem no contexto social e histórico em que está inserido, logo, como ser social, e não apenas biológico. Essa teoria provoca mudanças radicais na forma de conceber a formação psicológica humana, e remete para uma nova concepção de Educação.

Para que o desenvolvimento pleno do ser humano aconteça, é essencial o acesso ao mundo da cultura em um movimento dialético do indivíduo com o histórico e o social. Isso significa que, para se tornar homem, é necessário se apropriar do que foi produzido pela humanidade, passando os conhecimentos de geração em geração.

A Educação precisa ser compreendida como processo essencial para a constituição humana. Por conseguinte, a escola é entendida como espaço onde a transmissão do conhecimento acontece, consolidando-se, desse modo, como direito fundamental para o desenvolvimento integral de todas as pessoas, e entre elas as com deficiência. Vygotsky traz uma decisiva contribuição para pensar a constituição das pessoas com deficiência e, também, sobre sua Educação.

Este capítulo se propõe a expor as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para refletir sobre a constituição social do homem. Para isso, expõe a concepção de Educação e a constituição das pessoas com deficiência e sua Educação, com base nos pressupostos dessa teoria.

2.1 Teoria Histórico-Cultural e Constituição Humana

A Teoria Histórico-Cultural surgiu no século XX na antiga União Soviética, sendo criada por um grupo de autores que, juntos, são conhecidos como Escola de Vygotsky. Eles compartilham a preocupação de levar ao campo da Psicologia os fundamentos marxistas, com vistas a romper com a tradição que existia nessa

área de conceber o indivíduo como um ser abstrato, desvinculado do seu contexto social e cultural.

Nessa teoria, o homem, como sujeito, é considerado um ser produto e produtor, resultado de determinações não apenas biológicas, mas também históricas e sociais. Elhammoumi (2016, p. 27) afirma que a Teoria Histórico-Cultural viu “[...] o indivíduo humano como a interiorização das relações sociais. Portanto, o objeto da psicologia não é o indivíduo abstrato e particular, mas o indivíduo social e o indivíduo classe”.

Vygotsky buscou construir uma Psicologia Marxista a partir de princípios do materialismo histórico-dialético. Silva (2013) assinala que

Ao estudar a Psicologia Histórico-Cultural, devemos partir dessa base materialista para o entendimento do homem, de seu desenvolvimento integral. Caso contrário, estamos reduzindo a teoria e retirando desta os seus pressupostos filosóficos que lhe deram origem, o que geraria uma visão equivocada dos principais conceitos estudados pelos autores soviéticos (SILVA, 2013, p. 135).

Nesse sentido, o psiquismo humano é estudado a partir dessa abordagem historicizadora, pois ele não poderia ser plenamente compreendido se não fosse abordado enquanto um objeto essencialmente histórico. Dessa forma, rompe-se com a Psicologia Tradicional, que concebe o homem como um ser biológico e explica seu mundo psíquico de forma natural, com capacidades e características da espécie, desconsiderando a relação homem/natureza em que o homem é produto e produtor da história.

Vygotsky, ao contrário, concebe um indivíduo como um todo, e não fragmentado, levando em conta o histórico e o social em um movimento dialético. Ele pensa o homem na sua realidade concreta, real, na forma como está dada na sociedade. Com essa abordagem, introduz-se na Psicologia o materialismo histórico-dialético, com o objetivo de superar o modelo biológico da interação entre organismo e meio ambiente. De uma explicação naturalizante, passa-se para uma essencialmente histórica.

Em diálogo com os princípios marxistas, ao pensar a constituição humana, dá-se centralidade ao trabalho, em um processo pelo qual o homem, destacando-

se da natureza, entra em contradição com ela, necessitando negá-la para afirmar sua humanidade. Para existir, o homem precisa produzir sua própria vida, agindo sobre a natureza e a transformando. Enquanto ser social, ele precisa ser compreendido a partir dessa realidade material, concreta, não desvinculada de um contexto histórico.

Duarte (1998) ensina que

O divisor de águas para a Escola de Vigotski, quando da caracterização das correntes da psicologia, residia justamente na abordagem historicizadora ou não-historicizadora do psiquismo humano. Ora, para eles somente uma psicologia marxista poderia abordar de forma plenamente historicizadora o psiquismo humano. E não trata apenas de uma das possíveis formas de se conceber o psiquismo, mas sim de que ele não pode ser plenamente compreendido se não for abordado como um objeto essencialmente histórico (DUARTE, 1998, p. 08).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano reflete o movimento dialético do indivíduo com o histórico e o social. Este possui um conjunto de características biológicas, herdadas da espécie, e a elas são acrescentadas outras, produzidas pela apropriação do que é social e historicamente elaborado. Dessa forma, a condição de ser humano não é dada quando se nasce, mas é construída, de maneira que se tornar humano significa se apropriar do que foi produzido pela humanidade.

O psiquismo do sujeito é constituído a partir da interação de três planos genéticos, que são: filogênese, que trata da história evolucionista das espécies; sociogênese, que busca compreender a imersão do sujeito no mundo social; e ontogênese, que corresponde ao percurso do indivíduo em seu próprio ciclo de vida, desde o nascimento até morte. Nessa concepção, o psiquismo não é o resultado somente de um desses planos; não se trata apenas do biológico, como afirmava a Psicologia Tradicional, mas consiste na interação desses três planos.

O ser humano, em sua plenitude, não pode ser explicado tomando como referência somente o aspecto biológico, pois existe uma diferença crucial entre se tornar um animal e se tornar humano, que é a apropriação que o indivíduo faz de tudo que a humanidade produz e acumula historicamente. Nesse sentido, a

constituição do indivíduo humano não pode ser compreendida como um processo natural. O homem não nasce homem, ele se torna no contexto social e histórico.

De acordo com Duarte (1996), a questão do papel da apropriação da experiência sócio histórica no desenvolvimento psíquico do indivíduo está presente de forma marcante em todos os trabalhos da Psicologia Histórico-Cultural e destaca a seguinte passagem de Luria (1979), que diz:

Diferentemente do animal, cujo comportamento tem apenas duas fontes-1) os programas hereditários de comportamento, subjacentes no genótipo e 2) os resultados da experiência individual-, a atividade consciente do homem possui ainda uma terceira fonte: a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem [...] A grande maioria dos conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são o resultado de sua experiência própria, mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações. Este traço diferencia radicalmente a atividade consciente do homem do comportamento animal (LURIA, 1979 apud DUARTE, 1996, p. 34).

Portanto, para a Teoria Histórico-Cultural, o homem se diferencia dos animais por sua atividade consciente de produzir e reproduzir o conhecimento. Esse processo se inicia logo após o nascimento, pois o indivíduo está inserido no meio social e é nele que se constitui como um ser, apropriando-se e reproduzindo os produtos culturais que lhes cercam.

No entanto, isso não significa uma posição passiva, posto que cada ser, na sua particularidade, irá desenvolver funções que lhe permitam que os bens sociais e culturais passem a ser individuais. Meira (2007) afirma que Vygotski considerava que os processos psicológicos humanos se realizam inicialmente no plano social, como processos interpessoais e interpsicológicos, para posteriormente se tornar individuais, ou seja, intrapessoais ou intrapsicológicos.

O sujeito é mais do que seu aparato biológico e somente se humaniza a partir da sua inserção no mundo da cultura, de modo que o tipicamente humano está definido nas relações sociais. As funções psíquicas superiores, que fazem o homem se diferenciar dos outros animais, têm origem nas relações sociais concretas e significativas. Dessa forma, o homem se desenvolve a partir do

acesso ao mundo social. Acontece uma transmissão dos bens culturais para o plano individual, o que faz com que ele deixe de ser um sujeito biológico para se tornar sujeito cultural. E esse processo de humanização depende do meio em que se está inserido.

Pino (2005) refere-se a esse processo como o “duplo nascimento da criança”, sendo um natural e outro cultural. O autor destaca que, afirmar o desenvolvimento como cultural não significa ignorar a realidade biológica, pois embora pertencendo a ordens diferentes, elas são interdependentes e constituem dimensões de uma mesma e única história humana.

O que é preciso ficar claro é a centralidade no papel da cultura, do meio social para o desenvolvimento das funções superiores. Ainda de acordo com Pino (2005), para Vygotsky e a vertente Histórico-Cultural, nem as funções elementares podem, por si mesmas, dar origem ou acesso às funções superiores; tampouco estas são simples manifestações daquelas. As funções elementares se propagam por meio da herança genética, ao passo que as superiores se disseminam por meio das práticas sociais.

Portanto, embora seja reconhecida a constituição do ser como biológico e social, é este último aspecto que influencia drasticamente sua construção enquanto humano, como ser diferente dos demais animais. O que define essa humanização é a formação das funções mentais superiores a partir da imersão no mundo das relações, das funções sociais, das normas e regras de comportamento socialmente elaboradas. E esse processo apenas pode acontecer na vivência social, na relação com outros de sua espécie.

Meira (2007) elucida que

Este processo de humanização só é possível na relação com outros homens. Os indivíduos não podem ser tomados como seres em si, já que para viver, necessitam estabelecer relações de interdependência, ou seja, o próprio fundamento da sociabilidade humana é a necessidade de entrar em relação com a natureza e os outros homens para que sejam atendidas tanto as necessidades materiais, quanto as espirituais (MEIRA, 2007, p. 45).

Nesse ponto de vista, a vida real do homem consiste na interiorização das relações sociais historicamente produzidas e acumuladas, de forma que cada ser

se apropria de tudo que é humano. Pode-se afirmar, então, que o homem é moldado pela sociedade, o que não implica em um ser passivo. Ao contrário, ele exerce um papel ativo na sua própria existência. O que a Teoria Histórico-Cultural enfatiza é que a dimensão psicológica do homem não é dada ao nascer, não é natural, mas, antes de tudo, é reflexo da sociedade na qual está inserido.

Esse contexto exerce influência na constituição do indivíduo, e este também influencia esse contexto. Nessa relação dialética, o indivíduo não é simplesmente resultado da sociedade, mas a sociedade também é construída pela ação humana. A partir da concepção marxista de sociedade, em que está posta também a possibilidade de transformação, é através do agir do homem que ele faz a sua história, e é nesse processo de formação histórica que ele se desenvolve.

González e Mello (2014), ao abordarem as bases conceituais marxistas na Teoria Histórico-Cultural, assinalam que

Falamos de ser social porque só o ser humano é capaz de transformar a natureza e a partir dela constituir a sua própria história, uma história humana de desenvolvimento e de grandes realizações humanas. Só o ser humano é social porque consegue fazer, escrever a sua própria história, uma história dialética que pressupõe o desenvolvimento, aquisição e apropriação do produto humano realizado ao longo da história. O ser humano imprime uma característica humana a própria natureza (GONZALEZ; MELLO, 2014, p. 22).

Se a base marxista da Teoria Histórico-Cultural não pode ser desconsiderada, é importante ressaltar a compreensão de que a sociedade é construída pelo próprio homem, e que esse agir direciona para a possibilidade de transformação. Isso se articula com outro projeto de sociedade, não fundamentada nos princípios capitalistas que alienaram o homem; que não reconhece mais o produto do seu trabalho; e que dialoga com uma concepção dialética de história, em que o ser humano transforma o mundo como afirmação da sua essência.

No entanto, é muito importante que se leve em consideração que a sociedade se organiza a partir do modo de produção capitalista, que faz com que

o homem passe por um processo de alienação. Isso posto, Duarte (2012) esclarece que

As relações sociais fazem a mediação entre a vida do indivíduo e o gênero humano. Numa sociedade de classes, como ocorre no capitalismo, as relações entre a vida individual e a cultura acumulada pelo gênero humano tornam-se particularmente complexas e contraditórias em consequência da propriedade privada dos meios de produção, da exploração da força de trabalho pelo capital e da consequente divisão social do trabalho. Tanto ao longo da vida de cada indivíduo como ao longo da história da humanidade, a humanização e a alienação ocorrem muitas vezes de forma simultânea e no interior da mesma processualidade sociocultural (DUARTE, 2012, p. 209).

Essa contradição na sociedade capitalista não permite o desenvolvimento pleno da humanidade em todos os indivíduos, o que é privilégio de uma classe detentora dos meios de produção, que não permite que a riqueza humana, econômica ou cultural, seja compartilhada por todos. Nessa conjuntura, a maioria dos homens excluídos da propriedade privada precisam se submeter às leis de produção, em que se produz uma mercadoria, mas não se reconhecem na mesma, tampouco têm acesso a ela. Sendo assim, esses excluídos conseguem apenas sobreviver vendendo sua força de trabalho, e sua vida cotidiana consiste em lutar por essa sobrevivência.

Enquanto uma classe privilegiada detém a riqueza econômica e o bem cultural produzido pela humanidade, esse acesso, bem como a própria humanização, é negado a outra classe. Essa realidade concreta das relações sociais não pode ser desconsiderada ao pensar o desenvolvimento do indivíduo, ou se corre o risco de adotar o discurso ideológico de que todos os homens são livres, pois são proprietários de si, e de que todos os homens são iguais. Nessa sociedade analisada por Marx, o que se evidencia na realidade concreta é que nem todos os homens são livres e que as reais condições de vida não são iguais, o que se dá em razão do conflito de classes e as contradições do capitalismo.

Desmitificar esse discurso de homens iguais significa explicitar os interesses antagônicos dentro da sociedade capitalista, que não gera igualdade e sim desigualdades. Significa que, ao considerar a humanização do homem, é preciso analisar também seu processo de desumanização. Ademais, ao se referir

ao homem livre, precisa ser considerado também o homem alienado. Logo, faz-se necessário explicitar essa sociedade real, que não deve ser dissociada das circunstâncias históricas.

Ao pensar em Educação, esses princípios devem deveriam ser considerados norteadores de uma prática que leve à levasse a humanização, garantindo o acesso ao conhecimento a todas as pessoas, pertencentes de todas as classes sociais, contribuindo para romper com essa realidade desigualdades. É o que se discute a seguir.

2.2 Teoria Histórico-Cultural e Concepção de Educação

Em diálogo com a Teoria Histórico-Cultural, a Educação consiste em uma mediação fundamental para a constituição do ser humano. A esse respeito, Saviani (2015) salienta que

Com efeito, se cada indivíduo humano sintetiza relações sociais, isto significa que ele só se constitui como homem por meio das relações que estabelece com os outros homens, isto é, só pode se tornar homem se incorporar em sua própria subjetividade formas de comportamento e ideias criadas pelas gerações anteriores e retrabalhadas por ele e por aqueles que com ele convivem. Isto significa que o indivíduo da espécie humana não nasce homem; ele se torna homem, se forma homem. Assim, para integrar o gênero humano ele precisa ser formado, precisa ser educado (SAVIANI, 2015, p. 39).

Outros animais não precisam passar pelo processo de se tornar um igual da espécie no âmbito social, pois isso ocorre no âmbito biológico. Com o homem é diferente, visto que ele se torna homem ao se inserir na sociedade, ao estabelecer contato com tudo que já foi estabelecido, construído e acumulado. O homem é, portanto, um animal que precisa ser educado.

Nessa perspectiva, a Educação tem o papel de garantir o acesso ao conhecimento historicamente produzido e acumulado; e a escola é espaço privilegiado onde a criança se apropria dos conhecimentos existentes e dos bens culturais, transmitidos de geração a geração. Essa instituição é a responsável pelo processo de humanização ao possibilitar à criança a apropriação do conhecimento, transmitindo-lhes as conquistas da espécie.

Essa transmissão não é algo natural, mas é construída socialmente de forma a garantir a socialização do saber universal, o qual possibilita a cada ser humano a realização, na forma de segunda natureza, da humanidade produzida historicamente.

Duarte (1996, p.35) reforça que

O indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O indivíduo se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano. Nesse sentido, reconhecer a historicidade de ser humano significa, em se tratando do trabalho educativo, valorizar a transmissão da experiência histórico-social, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente.

Em diálogo com a Teoria Histórico-Cultural, se o papel da Educação é trabalhar com o conhecimento socialmente existente, cumpre perguntar que conhecimento é esse. Não se trata de um conhecimento qualquer, que pode ser adquirido em qualquer contexto; tratam-se das experiências vividas e acumuladas por gerações anteriores que precisam ser repassadas, pois são relevantes para qualquer ser humano.

A escola não é o único espaço da sociedade em que ocorre essa humanização, haja vista que esse processo acontece em todos os ambientes sociais. No entanto, a escola tem como seu papel central a transmissão do conhecimento. Mas a Educação que precisa ocorrer na escola não é qualquer. Ela se diferencia das que ocorrem em outros contextos formativos e que também contribuem para o se tornar humano, como, por exemplo, o contexto familiar. Essa distinção se dá, principalmente, em razão de que o conhecimento presente na escola tem caráter científico, o que o distingue do conhecimento espontâneo e cotidiano.

A formação do indivíduo não pode se pautar no que ele conhece em seu cotidiano imediato, no qual está a vida totalmente alienada. Martins (2013) afirma que, diferente disso, a Educação escolar

Desponta como um processo ao qual compete oportunizar a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado - o enriquecimento do universo de significações - tendo em vista a elevação para além das significações mais imediatas e aparentes

disponibilizadas pelas dimensões meramente empíricas dos fenômenos (MARTINS, 2013, p. 272).

Entende-se, desse modo, que os conhecimentos que precisam estar presentes na escola, a serviço da Educação, são os clássicos representantes das conquistas científicas e culturais da humanidade. Saviani (2005) argumenta que um conhecimento é universal quando ele é objetivo, expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, e tem validade universal. E isso se aplica a fenômenos naturais e sociais.

À Educação cabe identificar os conhecimentos culturais que devem ser apropriados pela criança em seu processo de humanização e, ao mesmo tempo, garantir meios para que possa se relacionar com esse conhecimento e dele se apropriar. Esse processo será possível por meio das condições adequadas, de um ensino pautado nesses princípios.

É o que Saviani (2005) diz ao conceituar trabalho educativo como

O ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2005, p. 13).

Saviani (2005) acredita ainda que o homem é um produto da Educação e que é pela mediação dos adultos que a criança se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade, tornando-se um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual ela nasceu. E é na escola que essa apropriação ocorre. A Educação contribui para o desenvolvimento do ser humano de forma integral, possibilita a superação do âmbito biológico marcado pelas funções psíquicas elementares, e lhe imprime o caráter humano, ao lhe assegurar a formação das funções psíquicas superiores.

Logo, cabe à escola interferir de forma intencional e planejada ao propor ações pedagógicas que formam processos psíquicos qualitativamente superiores

aos construídos de forma espontânea. Daí a escola se constituir em espaço diferenciado para a humanização, para o se tornar humano.

De acordo com Martins (2013), a defesa do ensino de conhecimentos científicos é feita por Vygotsky, para quem a formação de conceitos reorganiza todas as funções psíquicas, requalifica o sistema psíquico. O autor afirma que a questão do desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de enorme importância, que pode ser primordial do ponto de vista das tarefas que realiza ao ensinar à criança o sistema de conhecimento científicos.

O ensino dos conceitos científicos supera qualitativamente o ensino centrado em conceitos cotidianos. Martins (2013) destaca a seguinte passagem de Vygotsky (apud MARTINS, 2013):

Resumindo, poderíamos dizer que os conceitos científicos que se formam no processo de instrução se diferenciam dos espontâneos por uma relação distinta com a experiência da criança, por uma relação distinta com seu objeto e pelos diferentes caminhos que percorrem desde o momento que nascem até que se formem definitivamente (VYGOTSKY apud MARTINS, 2013, p. 282).

Nesse sentido, a instrução escolar deve privilegiar os conceitos científicos e, assim, fazer mediação entre o saber espontâneo e o sistematizado. Ao fazer essa intercessão, provoca uma transformação nas funções psíquicas, saindo das elementares e partindo para as superiores, o que contribui com o desenvolvimento da criança. O ensino escolar precisa valorizar o trabalho pedagógico com o conhecimento, selecionar conteúdos e fazer a mediação necessária para que a criança consiga se elevar a níveis superiores de desenvolvimento psíquico.

Partindo da afirmação vigotskiana de que a boa aprendizagem é aquela que se adianta ao desenvolvimento, Facci (2007, p. 151) considera que “[...] as escolas e os professores devem ajudar o aluno a expressar, a desenvolver o que, por si só, não podem fazer. É necessário propiciar que a criança desenvolva as funções psíquicas que ainda não estão formadas”. Nessa postura, à Educação Escolar cumpre a função social de transmitir o conhecimento da humanidade e, assim, contribuir com o desenvolvimento individual, que também é social.

Tendo em vista os princípios da Teoria Histórico-Cultural, é necessário rever as concepções de Educação pautadas na explicação biológica da constituição do ser humano, e considerar dois planos de desenvolvimento, o natural e o cultural. Com Vygotsky (2011), pela primeira vez se introduz, no campo da Educação, a concepção dialética do desenvolvimento da criança.

Assim, a principal conclusão que pode ser tirada da história do desenvolvimento cultural da criança, em relação à sua educação, é a seguinte: à educação cumpre sempre enfrentar uma subida onde antes se via um caminho plano; ela deve dar um salto onde até então parecia ser possível limitar-se a um passo (VYGOTSKY, 2011, p. 867).

Ao considerar essa teoria, há que se repensar o papel da Educação na sociedade, superando a compreensão do desenvolvimento natural da criança, com vistas a criar condições para que, a partir do natural, ocorra um salto para o cultural. Ultrapassar essa barreira do natural significa a apropriação do conhecimento sistematizado, produzido e acumulado pela sociedade, como também o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que diferenciam o ser humano dos outros animais.

Por essa interpretação, à Educação Infantil cabe o mesmo conceito de trabalho educativo da Educação geral, ao mesmo tempo em que requer considerar as especificidades dessa etapa de ensino. Existem concepções distintas acerca do papel dessa etapa da educacional. Pode-se destacar uma que defende a especificidades da Educação Infantil, enfatizando as particularidades da infância e tomando a criança como ponto de partida para sua Educação, que se dá integrada ao cuidado.

Pasqualini (2010), ao se referir a esse entendimento, destaca que

As respostas oferecidas pelos pesquisadores à questão da especificidade da Educação Infantil giram hoje fundamentalmente em torno de dois eixos: o binômio cuidar-educar e a perspectiva antiescolar, elementos fundantes da chamada pedagogia da infância (ou pedagogia da Educação Infantil). Entende-se, nessa perspectiva, que a especificidade da educação da criança pequena implica a negação e o rompimento dos laços com o modelo escolar de atendimento educacional. Entende-se ainda que o ensino não deve fazer parte do atendimento ofertado à criança até os 6 anos. [...] Nesse sentido, o foco, na Educação

Infantil, não estaria nos processos de ensino-aprendizagem, mas nas chamadas relações educativo-pedagógicas. O ensino, assim, é negado quando se trata da Educação Infantil, mas assumido como objeto fundamental da escola (PASQUALINI, 2010, p. 162).

Por outro lado, alguns autores, em diálogo com a Teoria Histórico-cultural, defendem as particularidades das crianças, enfatizam o ensino como essencial nessa etapa da Educação e defendem a intencionalidade e o planejamento de atividades enriquecedoras do desenvolvimento infantil. Sustenta-se, assim, a mediação da instituição de Educação Infantil como crucial para o acesso a conteúdos.

Então, Arce (2004) questiona:

Mas é possível haver educação sem ensino? Se as instituições de Educação Infantil não tiverem por objetivo último o ensino e a aquisição de conteúdos por parte das crianças, o que caracteriza a especificidade dessas instituições perante outras como, por exemplo, um clube, onde a criança brinca e interage? (ARCE, 2004, p. 156).

Nesse entendimento, cabe à Educação Infantil identificar os conhecimentos culturais que devem ser apropriados pela criança em seu processo de humanização. Ao mesmo tempo, ela garantir meios para que a criança possa se relacionar com esse conhecimento e dele se apropriar, ou seja, tornar seu o que lhe é apresentado como bem cultural e social.

O professor, nessa perspectiva, é o profissional responsável pelo ato de ensinar, que se posiciona conscientemente ao selecionar conteúdo a ser apropriado, assim como ao planejar os meios que possibilitem essa apropriação. Sua atividade é responsável pelo processo de humanização, ao possibilitar que a criança assimile um conhecimento historicamente acumulado.

No entanto, ao afirmar o papel do professor como mediador, não se trata de minimizar ou descaracterizar sua atividade. Ao contrário, quando a Teoria Histórico-Cultural destaca o papel da mediação na transmissão do conhecimento acumulado, está demarcando a relevância do outro no desenvolvimento das funções mentais superiores, ou no se tornar humano.

Na instituição escolar, esse papel do outro é desempenhado pelo professor, ou até mesmo por um colega mais avançado no desenvolvimento. Sendo assim, mesmo que se reconheça outras funções que o professor da Educação Infantil deve desempenhar, seu papel principal é de ensinar. Por esse ângulo,

O ensino na Educação Infantil é o momento em que o professor leva a criança a formar conceitos, a confrontar conhecimentos. Transmite a esta criança todo o conhecimento acumulado pela humanidade e presente nos objetos que nos cercam. O ensino está presente no planejar intencional que deve ser realizado pelo professor das atividades que pretende realizar com as crianças. Ao manipular o corpo da criança, ao pensar junto com ela procurando introduzir um novo conhecimento. Ao explorar com ela o mundo em que vivemos o professor está interagindo e, por meio deste ensinando deliberadamente, intencionalmente. Pois, objetiva com cada movimento seu gerar desenvolvimento, tornar a criança capaz de realizar sozinha aquilo que ainda não consegue, de compreender, de pensar, de imaginar, de criar a partir do mundo que construímos como seres humanos, para ir além (ARCE, 2013, p. 10).

Considerando a necessidade de desenvolvimento integral da criança, ela deve encontrar, na instituição de Educação Infantil, um lugar onde se transmite conhecimento, ensina-se e se afirma a centralidade na atuação docente como mediadora do conhecimento histórico.

O conceito de mediação é essencial para compreensão da relação desenvolvimento e ensino, visto que, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, há dois níveis de desenvolvimento: o que a criança é capaz de fazer sozinha e o que necessita de ajuda para realizar. A partir do conhecimento desses níveis, é possível considerar que o papel da educação escolar é garantir a apropriação dos conhecimentos.

De acordo com Duarte (1998), Vygotsky critica a aprendizagem que se limita ao nível de desenvolvimento já conquistado, e postula que o bom ensino é justamente aquele que considera a zona de desenvolvimento proximal, que se situa no âmbito daquilo que a criança não consegue fazer sozinha, mas sim aprendendo com o adulto. Dessa forma, atribui-se à escola um papel ativo na formação do psiquismo da criança, pois não apenas interfere no seu desenvolvimento, mas também o produz.

Ainda de acordo com Duarte (1998), essa escola da Psicologia busca formação planejada do desenvolvimento intelectual, e considera os processos psíquicos formados de maneira planejada qualitativamente superiores aos constituídos espontaneamente. A escola é, então, espaço privilegiado onde, por meio de mediação entre a criança e o bem cultural, ela se apropria dos conhecimentos existentes. E essa instituição deve assegurar condições que permitam a criança se superar, partindo do que não é capaz de fazer sozinha no presente, mas que será no futuro.

Duarte (1996) destaca a seguinte fala de Vygotsky a respeito do ensino escolar:

Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança durante a idade escolar e no curso de sua instrução, vemos que na realidade qualquer matéria exige mais do que esta pode dar nesse momento, isto é, que esta realiza na escola uma atividade que lhe obriga a superar-se. Isto se refere sempre à instrução escolar sadia. Começa-se a ensinar a criança a escrever quando, todavia, não possui todas as funções que asseguram a linguagem escrita. Precisamente por isso, o ensino da linguagem escrita provoca e implica o desenvolvimento dessas funções. Esta situação real se produz sempre que a instrução é fecunda. [...] Ensinar a uma criança aquilo que é incapaz de aprender é tão inútil como ensinar-lhe o que é capaz de realizar por si mesma (DUARTE, 1996, p. 39).

Sendo assim, o ensino escolar precisa se centrar na zona de desenvolvimento iminente e valorizar a transmissão do conhecimento, selecionando conteúdos e fazendo a mediação necessária para que a criança consiga elevar a níveis superiores de desenvolvimento psíquico. Se o ensino partir do que a criança já sabe, já construiu, ele não faz sentido, não tem relevância. No Ensino Fundamental, especialmente nos anos iniciais, esse postulado também se torna de suma importância.

Vygotsky (1998, p.113) assinala que

A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno de desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão

apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação. [...] O estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pode-se afirmar que a centralidade está na aquisição da linguagem escrita, o que Vygotsky (1998, p. 157) considera ser “não apenas a escrita de letras”. O autor afirma ainda a necessidade de apresentar a escrita como algo com significado, como uma tarefa necessária para a vida. Isso reafirma a importância de a escola se posicionar como instituição responsável pela transmissão do conhecimento.

Mas não se pode desconsiderar que a escola também se constitui como espaço de disputa, o que revela as contradições presentes na sociedade.

A educação, como todo campo social, é palco de uma série de embates de caráter ideológico. Diversos são os debates políticos e intelectuais, de cunho ideológico, que passam em seu interior, permeando os mais diversos setores da reflexão teórica e da prática educacional contemporânea. Todos eles, entretanto, tendo como pano de fundo uma única e essencial disputa: a luta entre uma educação que contribua para a transformação da realidade social vigente, para a superação das condições sociais desumanas em que a grande maioria dos indivíduos e que, assim, contribua para a humanização e universalização destes homens, contra uma educação voltada para a reprodução e manutenção das relações sociais de dominação que impõem condições sociais de alienação e, conseqüentemente, o esvaziamento, isto é, o empobrecimento da individualidade humana (ROSSLER, 2012, p. 67).

É essencial problematizar o papel da Educação na sociedade capitalista, pois, se ela pode estar em diálogo com uma perspectiva de transformação das condições vigentes, também pode, com argumentos educativos, camuflar o caráter extremamente desumano das relações capitalistas de produção. A Educação precisa ser pensada levando em consideração esse olhar para a totalidade, que significa considerar a sociedade, compreender como esta se

constitui em um processo histórico, em quais condições se efetiva e qual o discurso ideológico a orienta.

Rossler (2012) fala sobre a Educação brasileira tendo em vista as políticas que se orientam pelas orientações dos organismos financeiros internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, e que estão essencialmente voltadas para atender, em primeiro plano, aos interesses do capitalismo mundializado.

Freire (2005), por sua vez, pondera que, se historicamente o homem produz uma realidade opressora, também pode criar uma que seja libertadora, o que é tarefa dos homens. Não se pode esquecer que o homem é produtor de história e não apenas produto da mesma. Se foi o agir humano o que constituiu a sociedade e suas condições reais, esse mesmo agir humano pode guiar outras possibilidades, caso contrário, nada restaria a fazer.

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas na vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como seres para si, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ordem injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos (FREIRE, 2005, p. 32).

Se é possível pensar, de forma histórica, em uma sociedade que desumaniza, também é possível imaginar uma que humaniza. Da mesma forma, se é possível conceber uma Educação que se compromete com os ideais que oprimem, que não permite ao homem se tornar plenamente homem, também é possível uma Educação libertadora, envolvida com a transformação da sociedade opressora e desumanizadora, pautada na organização capitalista.

Arroyo (2010) afirma que, enquanto os reais determinantes sociais e econômicos da exclusão da cidadania continuarem ocultos, não haverá condições de tornar a luta pela Educação uma expressão da participação e da cidadania.

Portanto, não pode ser negado o olhar sobre a totalidade de uma sociedade excludente e desigual, que não contempla a participação de todos de forma igualitária. Não é possível considerar uma parte da sociedade sem considerar o todo, que representa um sistema que nunca foi e nem poderia ser igualitário, democrático e participativo.

Por estar inserida nessa sociedade, a Educação não pode ser considerada isenta desse movimento opressor e contraditório. No Brasil, é importante pensar nas condições concretas de vida da grande maioria da população, que não tem acesso a condições mínimas de existência. E não considerar a Educação, tampouco a escola, de forma desvinculada da sociedade, implica em demarcar uma opção teórica-ideológica de posicionamento em defesa de condições de vida plena, do desenvolvimento humano integral, de garantia de direitos sociais.

A problemática da Educação não pode vista de forma isolada, mas como componente de uma realidade maior, de uma totalidade complexa, baseada no conflito de classes, na contradição, na justificativa da desigualdade, exploração e dominação. Por conseguinte, essa totalidade é passível de ser mudada a partir do papel ativo e criador do homem, enquanto produtor da sua existência social.

É considerando essa realidade concreta na constituição humana que Vygotsky concebe a deficiência como sendo não apenas biológica, mas, também, essencialmente social. Essa concepção leva a pensar em uma maneira revolucionária de participação das pessoas com deficiência na sociedade, bem como sua educação.

2.3 Defectologia, Concepção de Deficiência e de Educação Especial

No Tomo V de Vygotsky (1997), o autor explicita suas ideias sobre a deficiência e sobre a Educação voltada às pessoas que a possuem. A defectologia, segundo Barroco (2007), é um termo utilizado por Vygotsky e outros autores soviéticos para fazer referência aos estudos teóricos e de intervenção, conhecidos como Educação Especial. Na escrita, no século XX, o autor faz uso de termos como defeito e normal/anormal, o que é considerado inadequado no século XXI.

A partir das ideias presentes nesse Tomo, tem-se um novo olhar sobre a deficiência. E, para compreendê-la, é importante voltar a um dos pressupostos básicos da Teoria Histórico-Cultural, que se trata de conceber o desenvolvimento das funções psíquicas superiores no âmbito social.

A afirmação de que o desenvolvimento humano não ocorre apenas por meio das funções biológicas representa um avanço para a Psicologia. Ao fazer esse postulado, a Teoria Histórico-Cultural demarca a importância dos aspectos sociais para o desenvolvimento. Dessa forma, a criança passa por um processo de interiorização do conhecimento social, e se apropria dos bens culturais da sociedade, a partir das relações sociais.

Com isso, não se desconsidera a relevância do aspecto biológico para o desenvolvimento, mas salienta-se que, para o desenvolvimento das funções superiores, é necessário ter como base as funções elementares. Esse caráter dinâmico do processo de desenvolvimento rompe com um olhar que o concebia como linear, de maneira que as rupturas e as mudanças qualitativas nesse processo passam a ser consideradas.

O processo de desenvolvimento infantil não é de forma alguma um processo estereotipado, protegido de influências externas; o desenvolvimento e a mudança da criança, são produzidos em uma adaptação ativa ao ambiente externo. Nesse processo, novas formas são originadas a cada vez e os elos da cadeia previamente formada não são simplesmente reproduzidos de maneira estereotipada. Cada nova etapa no desenvolvimento do embrião, já incluída potencialmente no antecedente, ocorre graças ao desdobramento dos poderes internos, é um processo de crescimento e amadurecimento, e não de desenvolvimento. Essa forma, desse tipo, também ocorre no desenvolvimento psíquico da criança; mas na história do desenvolvimento cultural, o segundo tipo, a segunda forma, ocupa um lugar muito mais importante, uma vez que o novo estágio não é originado pelo desenvolvimento dos poderes implícitos na fase anterior, mas é o resultado de um choque real. entre o organismo e o meio, o resultado da adaptação ativa ao meio (VYGOTSKY, 1995, p. 97, tradução nossa).

O autor ainda afirma que toda função psíquica superior passa por uma etapa externa de desenvolvimento, que é social. Nessa concepção, o desenvolvimento é demarcado como um movimento dialético entre o interno e o externo, nos diferentes períodos da vida.

A criança nasce dentro de uma cultura e não precisa percorrer todo o percurso já trilhado pela espécie para se desenvolver, pois internaliza essa cultura em que está inserida a partir de suas vivências nesse meio. Significa que essas funções superiores não são inatas, mas têm origem histórica e se formam nas relações sociais. Mais uma vez, demarca-se que o ser humano não nasce pronto.

A partir desse postulado da formação social do psiquismo, também se fundamentam as ideias de Vygotsky sobre o desenvolvimento das crianças com deficiência. Para o autor, as leis gerais do desenvolvimento são válidas para o desenvolvimento de todas as crianças, o que abrange as com deficiência. No entanto, desenvolve um conceito importantíssimo e central sobre a deficiência, que se trata da Compensação. Este conceito destaca o que está íntegro para compensar o que está limitado no desenvolvimento devido à deficiência.

Para compreender esse conceito, é preciso esclarecer que, no entendimento de Vygotsky, o fenômeno da deficiência é situado nas interações sociais, no modo da sociedade se relacionar. Ele não nega as características biológicas da deficiência, mas afirma que não são elas que definem o sujeito, e sim os tipos de interações sociais que ele vivencia.

Garcia (1999) elucida que o autor mencionado distingue dois tipos de deficiência: a primária, que é de caráter biológico, e a secundária, que é social.

Nestes termos, a deficiência primária compreende as lesões orgânicas, lesões cerebrais, malformações orgânicas, alterações cromossômicas, ou seja, as características físicas apresentadas pelo sujeito considerado portador de deficiência. A deficiência secundária, por sua vez, compreende o desenvolvimento do sujeito que apresenta estas características, com base nas interações sociais. Uma vez que o autor defende uma concepção de desenvolvimento que se orienta do plano social para o individual, a forma como o sujeito que apresenta uma lesão orgânica ou alteração cromossômica desenvolve-se está intimamente relacionada ao modo como vive, às interações sociais com as quais está envolvido (GARCIA,1999, p. 43).

Vygotsky (2011) aponta que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é possível somente pelos caminhos do desenvolvimento cultural, e afirma que as pesquisas mostram que a criança anormal, em geral, apresenta atrasos justamente nesse aspecto. Uma vez que o desenvolvimento dessas

funções não depende da deficiência biológica, ele propõe a tese de que é possível compensar a deficiência no âmbito cultural, ao afirmar que “Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural” (VYGOTSKY, 2011, p. 869).

A influência da cultura é capaz de mudar todo o curso do desenvolvimento da criança e refazê-lo. Quando o caminho direto para o desenvolvimento está impedido por uma deficiência biológica, ele pode acontecer por uma via indireta, dentro da cultura. Daí a ideia de que a deficiência não pode ser vencida no plano biológico, mas no cultural.

Afirma-se, dessa maneira, a possibilidade de superação das dificuldades geradas pela deficiência, mas não a eliminação desta. Acredita-se que a deficiência exerce o papel de limitar, de gerar dificuldade, mas também pode estimular o desenvolvimento, justamente a partir dos obstáculos. Lembrando que, na compreensão de Vygotsky (2011), o desenvolvimento não transcorre em linha reta, mas tem pontos de rupturas, mudanças e conflitos. Assim, o desequilíbrio leva a caminhos alternativos no plano social que compensam a deficiência, o que é determinante para a humanização das pessoas que a possuem.

Por isso, é importante considerar as condições sociais em que a criança está inserida para que essa compensação possa acontecer. O olhar deve se voltar não para a deficiência em si, mas para suas consequências sociais na constituição e desenvolvimento da criança.

O fato fundamental que encontramos no desenvolvimento agravado pelo defeito é o duplo papel desempenhado pela insuficiência orgânica no processo desse desenvolvimento e na formação das personalidades da criança. Por um lado, o defeito é o menor, a limitação, a fraqueza, a diminuição do desenvolvimento; por outro, precisamente porque cria dificuldades, estimula um avanço elevado e intensificado. A tese central da atual defectologia é a seguinte: todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação. Portanto, o estudo dinâmico da criança deficiente não pode limitar-se a determinar o nível e a gravidade da doença, mas necessariamente inclui consideração de processos compensatórios, ou seja, substitutivos, sobreestruturados e niveladores no desenvolvimento e comportamento da criança. Assim como para a medicina moderna, o importante não é a doença, mas o paciente, para a defectologia, o objeto não é a insuficiência em si, mas a criança oprimida pela inadequação (VYGOTSKY, 1997, p. 14, tradução nossa).

O conceito de compensação da deficiência não é visto somente pela perspectiva da negatividade, mas afirma a possibilidade de superação considerando que, que junto com o “defeito” biológico, estão dadas as forças e tendências para superá-las. Deixa-se de pensar o desenvolvimento da criança focando no menos da deficiência, para focar no mais da compensação.

Pensar a deficiência a partir do menos da deficiência significa compreendê-la quantitativamente, a entendendo como um atraso, como uma limitação. Essa abordagem realça o que a criança não é, com aquilo que não faz. Ao contrário, quando o enfoque é dado no mais da deficiência, implica destacar o que ela pode ser, o que significa reconhecer os limites, mas, também, suas potencialidades.

Nessa visão, acredita-se que o desequilíbrio provocado pela deficiência causa uma reorganização, uma nova forma de se desenvolver, de modo que o desenvolvimento não é encarado como menor, mas simplesmente diferente. Dessa forma, ninguém se desenvolve igual, e, no caso das crianças com deficiência, não são as características biológicas que determinam os rumos de seu desenvolvimento, mas a conjuntura social em que estão inseridas. Em uma condição social promova estímulos, a criança se torna capaz de desenvolver e participar ativamente do grupo social a que pertence.

No entanto, é importante salientar que a sociedade não está organizada de forma a considerar comportamentos ou desenvolvimentos atípicos ou anormais. Por isso, a criança com deficiência esbarra em condições sociais que comprometem seu desenvolvimento devido às mediações insuficientes que venha a estabelecer com o meio.

Os processos de compensação não irão surgir se a criança não enfrentar dificuldades que a impulsione a superá-los. A qualidade das interações sociais e das situações que enfrenta é que determinam os caminhos indiretos para o desenvolvimento. Se o grupo social a que pertence a criança tem como premissa que sua deficiência a impede de aprender, desenvolver, apropriar do bem coletivo, e a condiciona em um ambiente restrito, sem acesso ao todo das vivências sociais, não há de se esperar que as barreiras impostas pelo plano biológico sejam vencidas.

Vygotsky (1997) afirma que o desenvolvimento orgânico, por ocorrer no meio cultural, transforma-se em um processo biológico historicamente

condicionado. Já quanto às crianças com deficiência, o processo de congregar os planos natural e cultural é dificultado, pois a cultura humana se cria a partir de uma certa estabilidade ou de um padrão biológico.

O defeito em criar um desvio do tipo biológico humano estável do homem, causando a perda de algumas funções, a insuficiência ou deterioração de órgãos, a reestruturação mais ou menos substancial de todo desenvolvimento em novas bases, segundo o novo tipo, perturbam, logicamente, o curso normal do processo de enraizamento da criança na cultura, uma vez que a cultura é acomodada a uma equipe normal, típica, é adaptada à sua constituição, e o desenvolvimento atípico condicionado pelo defeito não pode enraizar-se direta e imediatamente na cultura, como acontece na criança normal (VYGOTSKY, 1997, p. 27, tradução nossa).

Dessa forma, para as crianças com deficiência, que não apresentam o padrão típico biológico, o curso e a qualidade do desenvolvimento são essencialmente diferentes. Como já foi mencionado, não se trata de ser menos, mas de ser distinto, de se diferenciar qualitativamente. É reconhecida, assim, a particularidade desse desenvolvimento, o que implica em pensar que, para aprender, é preciso percorrer caminhos especiais.

Sobre a educação das crianças com deficiência, Vygotsky (1997) defende que esta deve se voltar para a formação das funções psicológicas superiores, ligadas às características sociais do desenvolvimento; e não para as elementares, relacionadas às características biológicas. Nesse sentido, o desenvolvimento das crianças com deficiência ocorre de forma peculiar, por caminhos diferentes, e a Educação pode privilegiá-los, o que, de acordo com Vygotsky (2011), significa uma revolução para a educação da criança anormal⁴.

Quando surge diante de nós uma criança que se afasta do tipo humano normal, com o agravante de uma deficiência na organização psicofisiológica, imediatamente, mesmo aos olhos de um observador leigo, a convergência dá lugar a uma profunda divergência, uma discrepância, uma disparidade entre as linhas natural e cultural do desenvolvimento da criança. Por si só,

⁴ Termo usado pelo autor.

entregue ao seu desenvolvimento natural, a criança surda-muda⁵ nunca aprenderá a falar, a cega nunca dominará a escrita. Aqui a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal (VYGOTSKY, 2011, p. 867).

Tendo em vista os fundamentos da defectologia de Vygotsky, em diálogo com sua concepção de desenvolvimento das pessoas com deficiência, a escola não pode somente se adaptar às insuficiências das crianças, mas deve lutar contra elas, de modo a superá-las. A força motriz dessa Educação é a possibilidade compensatória de superar a deficiência, o que significa não atenuar as dificuldades geradas por ela, mas compensá-las.

Vygotsky (1997, p. 48, tradução nossa) defende que “O defeito não é apenas uma fraqueza (ou debilidade), mas também uma força. Nessa verdade psicológica encontra-se o alfa e o ômega⁶ da educação social de crianças com deficiências”. Essa concepção de Educação Especial coloca a criança com deficiência como sujeito ativo na construção de seu desenvolvimento, possuidor de diferentes capacidades e potencialidades. Nessa perspectiva, a escola não se pauta nas ausências e limitações, mas no reconhecimento de que têm particularidades para aprender e se desenvolver por meio de recursos específicos.

Segundo o autor [Vigotski], o caráter “especial” deveria ser retirado da Educação Especial. A Educação Especial compreendida como parte da educação geral, deveria ter as mesmas bases e a mesma finalidade, utilizando-se de métodos e procedimentos diferenciados, sempre que necessário. Desta forma, todas as crianças estariam tendo acesso aos mesmos conhecimentos, mesmo que por vias peculiares. Assim, o autor indica que a concepção de Educação Especial que defendia, referia-se a procedimentos específicos de educação, porém, fazendo parte do processo geral de educação, tendo os mesmos objetivos e programas (GARCIA, 1999, p. 45).

⁵ O termo surda-muda, apesar de ter sido mantido na tradução apresentada, por corresponderem à terminologia utilizada no início do século XX, época em que Vygotsky produziu seus escritos, não é mais adequado diante dos estudos desenvolvidos. Em 2018, utiliza-se a expressão surda. O mesmo esclarecimento se aplica ao termo criança anormal, que se equivale à criança com deficiência.

⁶ Alfa e ômega são utilizados por Vygotsky em outros contextos, como por exemplo: “[...] o afeto é o alfa e o ômega, o primeiro e o último elo, o prólogo e o epílogo de todo o desenvolvimento psíquico” (VYGOTSKY, 1996, p. 299).

A Educação Especial se preocupa com as peculiaridades de seus alunos, as quais não são tratadas como justificativa para reduzir o ensino ou minimizá-lo, mas como força impulsionadora que leva ao desenvolvimento. Essa postura se baseia na ideia de que as crianças com deficiência não possuem um desenvolvimento qualitativamente menor que o de uma sem deficiência. A ideia central está na afirmação que o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança acontece por caminhos indiretos.

Dessa forma, a Educação Especial deveria dar atenção especial aos processos de aprendizagem diferenciados, os quais permitem eu todos os alunos cheguem a um mesmo ponto final, visto que os objetivos de aprendizagem são iguais para todos. Nessa compreensão, a Educação Especial se diferencia comum simplesmente pela metodologia a ser desenvolvida. Vygotsky (2011) acentua que, para que a criança com deficiência chegue ao mesmo lugar que a sem deficiência, é necessário utilizar meios absolutamente específicos. Aí está a grande dificuldade e a mais profunda singularidade da Educação Especial e de toda a defectologia prática.

A escola especial que Vygotsky deslumbra não se centra no lado negativo da deficiência, é aquela que respeita as particularidades de seus alunos sem assumir a premissa de que eles não aprendem ou que se desenvolvem menos. Sua defesa de escola especial é explícita na citação seguinte:

Nossa exposição sobre os problemas fundamentais da deficiência não estaria completa no ponto mais essencial se não tentássemos traçar a linha básica da defectologia prática que inevitavelmente deriva dessa abordagem dos problemas teóricos. Em total correspondência com o que, no campo teórico, designamos como a passagem da concepção quantitativa do defeituoso para o qualitativo, a principal característica do defeito prático atual é a proposta das tarefas positivas diante das quais a escola especial está localizada. Não devemos ficar satisfeitos com o fato de que, na escola especial, o programa simples da escola comum é aplicado simplesmente, nem com seus métodos facilitados e simplificados. A escola especial se depara com a tarefa de uma criação positiva, de gerar formas próprias de trabalho que respondam à peculiaridade de seus alunos (VYGOTSKY, 2011, p. 33, tradução nossa).

Nesse entendimento, a centralidade não está na deficiência em si, mas na consideração de que a criança com qualquer limitação, assim como todas as

outras, é capaz de aprender. Afirma-se, pois, possibilidade de apropriação do conhecimento, da Educação, mesmo com a presença de uma deficiência. Nos conceitos da defectologia de Vygotsky está a premissa que o aluno com deficiência é sim capaz de aprender e que essa aprendizagem não ocorre por vias diretas, mas por caminhos alternativos. Desse modo, a escola precisa estar focada nesses caminhos, criados de forma a garantir a aprendizagem.

Barroco (2007) afirma que Vygotsky firmou os novos fundamentos para a defectologia soviética e para a Educação Especial, e destaca que

No âmbito da Educação Especial, a transposição das conquistas humanas de um plano social a um pessoal está menos garantido. Considero, por todo o exposto que, a educação só pode ser tida como inclusiva quando garante essa transposição, ou seja, quando é diminuída a distância entre o que o gênero humano produz e aquilo que é apropriado pelo sujeito particular. A criança com deficiência, seja qual for ela e em que nível de comprometimento se apresenta, tal como todas as demais, deve ter oportunidade de se apropriar daquilo que está no plano social, público, levando a sua esfera ou ao seu domínio particular, privado; não só o que se refere a valores e saberes do convívio cotidiano, mas o que se refere aos conteúdos científicos, ou como expõe Heller (1991), aos conteúdos não cotidianos (ciência, arte e filosofia) (BARROCO, 2007, p. 263).

Nesse sentido, a Educação Especial tem o mesmo objetivo da educação comum. Contudo, seu papel é de garantir a apropriação do conhecimento para aqueles alunos que, em razão de alguma deficiência, têm essa apropriação dificultada, mas nem por isso impossibilitada. Essa Educação se centra no lado positivo das deficiências, na elaboração de procedimentos específicos que garantam o respeito às peculiaridades dos estudantes.

A Educação Especial, com base nas ideias presentes no Tomo V de Vygotsky, considera cada personalidade como única. Sendo assim, um aluno com deficiência ser tratado na escola a partir das particularidades de seu desenvolvimento, e não assentado na deficiência, no seu aspecto biológico. Se são os aspectos sociais que vão determinar o desenvolvimento da criança, mesmo tendo em vista suas limitações, acredita-se que ela pode ser vencida.

Na Educação Infantil, embora a convivência com o outro seja de suma importância, os objetivos educacionais não se limitam à interação entre pares.

Cabe à instituição mediar momentos de aprendizagens efetivas, com vistas a cumprir o papel de instituição educativa, considerando a especificidade de seus alunos, mas não se limitando a elas. Devem ser feitas intervenções diretas e intencionais com o objetivo de ampliar qualitativamente o repertório cultural desses estudantes, contribuindo de forma enriquecedora com seu processo de estar e de agir no mundo. No Ensino Fundamental, é importante que essa mesma perspectiva seja norteadora. Além da importância de estar com colegas, a escola deve se colocar como instituição responsável pela transmissão dos conteúdos escolares também para alunos com deficiência, pautando-se na premissa de que a aprendizagem é possível por caminhos alternativos.

Evidenciados o referencial teórico da pesquisa quanto à concepção de constituição humana, de Educação e de deficiência, o capítulo a seguir se propõe a discutir a Educação Especial e Inclusão a partir de uma abordagem crítica. O que se pretende mostrar é que, mesmo em uma sociedade excludente, é possível superar a exclusão e promover a humanização de todas as pessoas, entre elas as com deficiência.

III. EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO ESCOLAR, DIRETRIZES E NORMATIVAS POLÍTICAS DO BRASIL

Desde os anos 1990, a Educação Especial é pensada a partir do princípio da Inclusão, tanto em âmbito internacional como nacional. Chegou-se a essa abordagem após um longo processo histórico, que perpassa, não de forma linear, a exclusão total das pessoas com deficiência da sociedade, a segregação e a integração das mesmas.

O princípio da Inclusão tem sido norteador das políticas públicas educacionais voltadas para a Educação Especial, bem como de discussões teóricas sobre o assunto. Considerando esse cenário, esta pesquisa tem como objetivo tratar da Educação Especial e Inclusão a partir de um olhar crítico. Para tanto, entende-se como essencial apresentar um breve histórico do atendimento educacional das pessoas com deficiência. Na formulação desse princípio inclusivo, será demarcada a influência dos organismos internacionais e sua coerência com o pensamento liberal.

Entende-se como necessário não tratar o tema de forma desvinculada de uma concepção de sociedade real e concreta, não idealizada. Por isso, adotou-se como referência teórica a abordagem essencialmente marxista, que, fazendo crítica à sociedade pautada no modelo de produção capitalista, evidencia seu caráter desumano e aponta para uma visão dialética, transformadora dessa realidade.

3.1 Educação Especial e Inclusão Escolar: um Olhar Crítico Sobre as Políticas

A sociedade orientada pelo trabalho alienado é resultado de um sistema capitalista que se acentua e se mantém graças à dominação de classes, de maneira que uma classe detém os meios de produção, e a outra vende sua força de trabalho para sobreviver. Nesse processo desumanizador, o homem não se reconhece mais no seu produto, converte-se em escravo do objeto e não consegue se libertar. Vivendo precariamente, a classe dos dominados não

consegue romper com esse processo de dominação e até mesmo deixa de se perceber como homem, sujeito histórico, criador e produtor de história.

É nessa sociedade concreta, e não idealizada, que os homens se constituem e se relacionam de forma desumana. O trabalhador, enquanto classe que vende seu trabalho e vive do mesmo, não existe fora dessa relação de exploração. É o que Marx (2004) esclarece na seguinte passagem dos seus manuscritos:

O trabalhador é a manifestação subjetiva do fato de o capital ser o homem inteiramente perdido para si mesmo, assim como o capital é a manifestação objetiva do fato de o trabalho ser o homem perdido para si mesmo. Contudo, o *trabalhador* tem o infortúnio de ser um capital *vivo*, um capital com necessidades, que se deixa privar de seus interesses e, conseqüentemente, seu ganha-pão, todo momento em que não se acha trabalhando. Como capital, o *valor* do trabalhador varia conforme a oferta e a procura, e sua *existência física*, sua vida, foi e é considerada um estoque de mercadoria, similar a qualquer outra. O trabalhador produz capital e o capital produz o trabalhador. Assim, ele se produz a si mesmo, e o homem como *trabalhador*, como *utilidade*, é o produto de todo esse processo. O homem é simplesmente um *trabalhador*, e como tal suas qualidades humanas só existem em proveito do capital que lhe é *estranho*. Como trabalho e capital são estranhos um ao Outro, e por isso relacionados unicamente de maneira acidental e exterior, esse caráter de alienação tem de *aparecer* na realidade (MARX, 2004, p. 91).

Essa situação não omite as relações de poder, pois, na realidade concreta em que as pessoas se constituem, elas não estão livres das consequências da desumanização. Contradições marcam a sociedade capitalista e, até que essa realidade material seja transformada historicamente, promove desigualdades e exclusão. Tendo em vista esse panorama, considerar a vida das pessoas com deficiência requer pensar que a sociedade capitalista, por essência, não garante igualdade para todos.

Vários grupos são excluídos, não tendo o mínimo de condições de vida. E, nessa lógica de exploração, a exclusão das pessoas com deficiência se justifica por sua própria deficiência, vista como um impedimento para participação na sociedade enquanto força de trabalho. Historicamente, a construção da vida dessas pessoas passa pela negação até mesmo do direito à vida, de maneira que, por serem consideradas inválidas, sem utilidade e incapazes para trabalhar,

eram levadas ao seu isolamento, fosse em casa ou em instituições criadas para esse fim.

De acordo com Mendes (1995), a partir do final do século XIX até meados do século XX, foram criadas escolas especiais e centros de reabilitação, pois a sociedade começava a admitir que pessoas com necessidades especiais poderiam ser produtivas, caso recebessem escolarização e treinamento adequado.

No período pós-guerras, o homem superou a concepção de invalidez e chegou na dicotomia de pessoa útil ou inútil, apta ou inapta, com base no modelo do capitalismo. Como Santos (1995) explica, nesse contexto, a escassez de mão-de-obra em decorrência da morte de vários homens, soldados nas duas Guerras Mundiais, influenciou o movimento integracionista de pessoas com necessidades educacionais especiais.

A ideia da integração surgiu para suplantiar a prática da exclusão social que perdurou por vários séculos. A partir de então, embora a segregação continuasse, instituições especializadas foram criadas para atender pessoas com necessidades educacionais especiais. Nos Estados Unidos, na década de 1960, foram criadas escolas especiais, clínicas de habilitação, oficinas protegidas de trabalho, clubes sociais e associações desportivas especiais (ARANHA, 2000).

Outro fator a ser considerado é que, nas décadas de 1960 e 1970, em razão da crise do petróleo que afetou o mundo inteiro, houve uma mudança na filosofia dos serviços. A necessidade de cortar gastos atingiu os programas sociais. Passou-se, então, para a defesa da integração, tendo como argumento que seria mais barato integrar as pessoas com deficiência aos atendimentos já existentes do que manter serviços especializados.

Já nos anos 1980, surgiu o conceito de Inclusão, ideal que se globalizou e se tornou pauta de discussão dos interessados nos direitos dos alunos com deficiência. As teorias inclusivas ganharam terreno em muitos países, inclusive no Brasil, e passaram a fundamentar as políticas públicas voltadas para essa área. Esses ideais se sustentavam na defesa da democratização, na crença na igualdade de oportunidades, na participação social e no direito de todos à educação de qualidade.

Nessa conjuntura de discurso de educação para todos, o movimento de Inclusão Escolar despontou, em diálogo com a própria evolução do sistema capitalista. Mas, apesar de a participação das pessoas com deficiência ser repensada, a sociedade continuou pautada na desigualdade, na exclusão e na exploração. Tendo isso em vista, vários grupos minoritários ainda reivindicam maior participação na sociedade, oportunidades iguais e lutam pelos seus direitos.

Coutinho (1979) salienta que

[...] é a própria reprodução capitalista enquanto fenômeno social global que impõe essa crescente socialização da política, ou seja, a ampliação do número de pessoas e de grupos empenhados politicamente na defesa dos seus interesses específicos (COUTINHO, 1979, p. 37).

O autor também acredita que a participação das massas na vida política é fundamental para a superação da alienação política. Em diálogo com esse pensamento, quando se fala em democracia, remete-se à superação dialética de uma concepção liberal que a concebe como o reconhecimento de uma pluralidade de sujeitos autônomos, com interesses plurais, que se harmonizam. Muito mais que isso, a democracia de massas funda sua especificidade na articulação do pluralismo com a hegemonia, na luta pela unidade dos sujeitos políticos autônomos (COUTINHO, 1979).

Diante disso, resta perguntar se esse discurso de oportunidades iguais e a ampliação de direitos aos grupos minoritários, entre eles o das pessoas com deficiência, resulta em mudanças nas raízes desse sistema excludente; ou se estão muito mais articulados com a continuidade de uma democracia liberal, constituída pelos grupos detentores do poder, e, portanto, comprometida com a legitimação das desigualdades.

No Brasil, pode-se afirmar que o atendimento educacional para as pessoas com deficiência surgiu no início do século XX, a partir de iniciativas privadas, com a criação de institutos e associações que passaram a oferecer uma alternativa para a internação em asilos psiquiátricos ou isolamento em casa. Para exemplificar, tem-se a Sociedade Pestalozzi, criada em 1932, em Minas Gerais, como ato de um grupo organizado por Helena Antipoff; e também a Associação

de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), criada em 1954, no Rio de Janeiro (RAFANTE, 2011).

Nesse período, é importante não perder de vista que havia uma luta por projeto de Educação nacional que perpassasse a expansão do atendimento, a garantia do acesso à escola pública como direito de todas as pessoas, e a desconstrução da escola como privilégio de uma elite. Como se nota, a Educação Especial não era pensada nesse momento, mas colocada juntamente com as características gerais da Educação nacional, voltada, sobretudo, aos interesses dos grupos dominantes.

Kassar (2011) salienta que, por não compor a rede de ensino brasileira, a atenção direcionada para as pessoas com deficiência ocorreu, em grande medida, pela ação de um conjunto de instituições privadas de caráter assistencial. Apenas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961 a educação dos excepcionais teve um espaço na regulação da educação brasileira, ao estabelecer que:

Da Educação de Excepcionais

Art. 88. A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961, art. 88-89).

No entanto, o que fica bastante evidente nesse trecho é a garantia de apoio financeiro às instituições de iniciativa privada. Com isso, apesar de se admitir a matrícula na rede regular de ensino, o que é um avanço para a época, registra-se a polaridade entre o público e o privado. Como Kassar (2011) afirma, a consideração da Educação Especial como foco de política de Estado não dispensou, em qualquer momento, a contribuição decisiva do setor privado. Apesar de ser registrada na LDBEN de 1961, não havia, naquele momento, ampla defesa no sentido de construir a Educação Especial como direito na escola pública.

Registra-se, dessa forma, o predomínio de serviços ofertados na rede privada, por instituições com caráter assistencial e filantropo, fundamentadas em uma concepção de deficiência que define a posição do homem na sociedade, bem como o tipo de atendimento a ser oferecido a ele. Nessa compreensão, a deficiência impede o desenvolvimento da pessoa, pois a mesma não aprende e sua inclusão na sociedade não é possível. Consequentemente, o atendimento educacional é baseado no assistencialismo, e não em princípios educacionais.

Estudos sobre a História da Educação Especial, esclarece Rafante (2011) que, em geral, têm como ponto de partida as ações das esferas governamentais, o que, no Brasil, aconteceram nos anos 1960 e 1970, tendo como marco fundamental a presença dessa temática na LDBEN de 1961.

Ao discutir alguns trabalhos que tratam da História da Educação Especial, Rafante (2011) aponta que Bueno (2005) não se dedicou a aprofundar as pesquisas sobre os elementos constitutivos do campo da Educação Especial, mas optou por contextualizar aqueles já apresentados pelos pesquisadores. Jannuzzi (2004), por sua vez, apresenta o contexto histórico político, social e econômico que envolve a constituição da Educação Especial e informa ao leitor que esta deve ser considerada naquele cenário, mas não apresenta os condicionantes históricos advindos do mesmo.

Rafante (2011) destaca ainda os trabalhos de Lemos (1981) e Mazzotta (2005), que dividem a Educação Especial em períodos, antes e depois dos anos 1960. No período anterior à década de 1960, havia o predomínio das ações de instituições particulares, o que contribuiu para ampliar sua influência no campo da Educação Especial no Brasil. A autora se propõe a investigar a relação das instituições particulares com a organização das ações públicas nesse campo educacional, tendo como hipótese que as iniciativas particulares desenvolvidas no decorrer dos anos 1960, com destaque para as Sociedades Pestalozzi, são os pilares para a constituição dos programas governamentais de Educação Especial, que começaram a se organizar principalmente na década de 1970. No final da pesquisa a autora confirma essa preposição, concluindo a partir de Gramsci, que

[...] foi possível ampliar a análise das Sociedades Pestalozzi para além das instituições em si mesmas, levando à compreensão da sua importância enquanto componente da sociedade civil na

elaboração das políticas públicas referentes à Educação Especial (RAFANTE, 2016, p. 158).

Rafante (2016) apresenta uma importante contribuição para a compreensão do atendimento educacional das pessoas com deficiência no país, sem desconsiderar o contexto de definições do próprio projeto de Educação e de sociedade. E vai além, ao explicitar a influência de organismos internacionais na elaboração das políticas públicas para a Educação Especial naquele momento.

Com seus estudos, a autora conclui que

Desde o final da década de 1940, quando o primeiro anteprojeto da LDB foi elaborado, a demanda pela institucionalização da Educação Especial, em nível nacional, foi apresentada, mas não se concretizou, de maneira autônoma à Educação brasileira, até o início da década de 1970. Foi somente no bojo da implementação da Lei 5692/71, cuja meta era a universalização do ensino, em geral, de 7 a 14 anos, que a Educação Especial pôde ser incluída no Plano Setorial de Educação (1972-1974), por meio do Projeto Prioritário 35. Esse projeto foi elaborado sob a influência do que vinha sendo realizado no campo da Educação do Especial no Brasil, principalmente pelas Sociedades Pestalozzi, porém, recebeu significativa influência dos acordos MEC-USAID e das determinações da ONU para o setor. Foi para executar esse projeto que se criou CENESP (Centro Nacional de Educação Especial) (RAFANTE, 2011, p. 282).

Pode-se afirmar, portanto, que a institucionalização da Educação Especial no Brasil sofreu interferência externa. Mendes (2006) afirma que o início dessa institucionalização coincidiu com o auge da hegemonia da filosofia da “normalização” no contexto mundial, dos anos de 1960 à 1980. Nesse período, passou-se a atuar com base no princípio de “integração escolar”, até que emergiu o discurso em defesa da Educação Inclusiva, a partir de meados de 1990.

Em uma conjuntura de falta de acesso à Educação, de grandes desigualdades sociais, o país tenta instituir uma política que nasceu em outra realidade totalmente diferente da brasileira. Porém, não foram esclarecidas quais seriam as intenções dos organismos internacionais na definição das políticas educacionais.

Mendes (2006) ainda ressalta que o resultado dessa política pautada na integração, de 1960 a 1980, foi o fortalecimento da exclusão de alunos

considerados indesejados na escola comum. Isso porque, naquele momento, predominavam as classes especiais nas escolas públicas, bem como escolas especiais privadas e filantrópicas. Já nos anos 1990, começou a ganhar força o paradigma da Inclusão, que se refere a uma variedade de alunos, cada um com sua especificidade.

No cenário mundial, o princípio da Inclusão passou a ser defendido no campo da Educação, o que pressupõe: a busca pela igualdade de oportunidades para todos; uma sociedade democrática, na qual todos têm sua cidadania assegurada; o respeito à diversidade; e a aceitação e reconhecimento político das diferenças. E a Educação Inclusiva se configurava como parte integrante e essencial desse processo.

Tendo isso em vista, mais uma vez, é necessário fazer referência ao modelo de sociedade que requer essa igualdade de direitos. Quando se lembra da luta de classes como mantenedora da sociedade capitalista, é difícil considerar a igualdade e participação efetiva de todos os grupos dentro da mesma. É importante analisar as determinações do discurso da Inclusão na Educação, nos anos 1990, com um olhar crítico, que possibilita enxergar além do aparente.

No final da década de 1990, um novo paradigma passou a nortear as legislações, como reflexo de um novo entendimento da constituição das pessoas com deficiência. Ao mesmo tempo em que a escola pública geral passava por ampliação do acesso às classes menos favorecidas economicamente, reivindicava-se esse espaço como fundamental para todo o grupo de pessoas que historicamente teve o direito à educação suprimido.

Ao mesmo período em que se consolida o sistema de proteção social, estabelecido pela Constituição Federal de 1988, inicia-se a disseminação de uma proposta de Educação Escolar Inclusiva. A disseminação das ideias acerca da Educação Inclusiva pode ser atribuída, ao menos, a três aspectos. O primeiro refere-se a mudanças importantes ocorridas pelo mundo, relativas ao atendimento das pessoas com deficiências. [...] O segundo aspecto refere-se ao movimento de pessoas com deficiências ou de pais e profissionais ligados a elas que, principalmente a partir da década de 1950, organizam-se em associações em defesa de seus direitos. [...] O terceiro aspecto refere-se às convenções internacionais que são aceitas e ratificadas pelo Brasil (KASSAR, 2011, p. 47).

Chegando ao Brasil por influência de fatores, como a interferência de organismos internacionais e a própria evolução do entendimento das pessoas com deficiência, a Inclusão passou a fundamentar os discursos, teorias e também as legislações sobre a Educação Especial. A defesa era de que todas as pessoas deviam ser educadas no mesmo espaço, não fazendo sentido classes ou escolas separadas para a educação de pessoas com deficiências. Esses espaços, portanto, precisavam ser adaptados, preparados para atender as necessidades dos alunos.

Com a Constituição Federal de 1988, registrou-se o direito público à Educação de todos os brasileiros, entre eles, os com deficiência, preferencialmente, junto à rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Depois disso, em 1996, a LDB (BRASIL, 1996) destacou a responsabilidade do poder público em garantir a matrícula preferencial desses estudantes na rede regular de ensino, com apoio especializado. Portanto, “[...] a legislação, ao mesmo tempo em que ampara a possibilidade de acesso à escola comum, não define obrigatoriedade e até admite a possibilidade de escolarização que não seja na escola regular” (MENDES, 2006, p. 398).

Na Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996 foram definidas as bases a serem seguidas para a constituição da Educação Especial pautada na Inclusão Escolar. Mas esses marcos legais, ao mesmo tempo que podem ser considerados um avanço, por indicarem a rede pública como preferencial, também são marca do retrocesso, ao admitirem outra escola que a não regular. Mais uma vez, fica claro o embate entre o público e o privado.

Nos anos 2000, a Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 02/2001, definem que o atendimento aos alunos com necessidades especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica.

Ademais, a PNEPEI (BRASIL, 2008) esclarece que, na perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Essa política também estabelece que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

Esse contexto tem, no entanto, suas contradições ou até mesmo limitações, pois, a existência do direito no texto legal não é condição suficiente para garantia de sua exequibilidade. Ferreira (2004) analisa que, em seu aspecto geral, essa política mais ampla mostra certo nível de compromisso com as pessoas com deficiência. Já em outros momentos, parece prevalecer a questão quantitativa de atendimento, o que é mais compatível com uma política de resultado, para justificar compromissos governamentais no âmbito internacional.

Nesse sentido, amplia-se o acesso dos alunos com deficiência à escola e se espera que esta esteja mais aberta para acolhê-los e mais habilitada para isso. No entanto, inserir esses alunos em uma escola regular não implica que tenham acesso a uma educação que respeite suas limitações e que se responsabilize por seu desenvolvimento escolar. A realidade de desigualdades que esses alunos vivenciam não desaparece dentro dos muros das escolas. A lei impõe o dever de recebê-los, mas desconsidera que as instituições de ensino têm, normalmente, uma perspectiva homogênea de alunos, e não estão preparadas para lidar com as diferenças.

Carmo (2001) afirma que essas políticas públicas voltadas para a educação dos alunos com deficiências

Levam a acreditar que a desigualdade social dos alunos, resultante das relações históricas estabelecidas entre os homens, desaparecerá no dia em que a escola regular conseguir prover equitativamente as oportunidades para todos. No entanto, deixam de considerar que as escolas públicas e privadas na forma como se apresentam, historicamente, têm cumprido dentre outras funções a de perpetuar as desigualdades sociais, apesar das lutas contraditórias que ocorrem em seus interiores (CARMO, 2001, p. 44).

Pensar na educação de alunos com deficiência, portanto, não é apenas viabilizar sua Inclusão na rede regular de ensino. Implica uma visão de Educação

e de sociedade ligada à democracia. Nessa perspectiva, a Educação é uma mediação fundamental para a constituição da vida de todas as pessoas, um espaço de exercício de direito. Sendo assim, ela está inserida na busca pela democratização do ensino, incorporada à luta pela melhoria da qualidade da escola pública e a movimentos que buscam o reconhecimento e efetivação dos direitos humanos de todos os cidadãos.

No século XXI, está colocado o discurso da educação para todos, que teve início nos anos 1990 por influência de organismos internacionais. As políticas públicas nacionais são influenciadas por esse ideal, que postula uma nova concepção de Educação Especial, pautada no princípio de inclusão. Defende-se, pois, que todas as pessoas devem ser educadas no mesmo espaço, e que não faz sentido classes ou escolas separadas para a educação daquelas com deficiência.

É essa a ideia presente na Declaração de Salamanca, documento resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais realizada na Espanha, em 1994. O documento postula que as escolas devem se adaptar às necessidades dos alunos e não o contrário, de forma a atenderem capacidades e interesses diferentes. No documento em questão, registra-se o novo paradigma norteador da educação das pessoas com deficiência, qual seja: todos os seres humanos são diferentes, mas possuem direitos iguais. A partir desse entendimento, é (re)pensada a Educação de forma a atender as pessoas excluídas, o que influencia a configuração das políticas educacionais.

No campo da Educação, busca-se inserir não apenas as pessoas com deficiência na escola, em salas regulares, mas todos os alunos, de forma mais completa e sistemática. Acredita-se que, especialmente os excluídos anteriormente, devem ser incluídos na vida social e educativa.

A atenção para uma visão crítica acerca desses princípios, segundo Carmo (2006) que podem servir como escudo protetor para o discurso liberal presente nas ideias inclusivistas. O autor ressalta que a equidade de oportunidades como forma de igualar os desiguais remete para o indivíduo toda a responsabilidade de seu êxito ou fracasso, isentando a escola e as políticas públicas dos mecanismos de exclusão social.

Cabe resgatar os aspectos sociais e culturais da Educação, pois ela não é um elemento isolado na sociedade, e, por isso, reflete as contradições e desigualdades historicamente construídas. Pensar na inclusão dos excluídos faria mais sentido se pensasse na construção de uma sociedade democrática, que desconstrói os privilégios vividos por poucos, e que não legitima desigualdades econômicas, sociais, políticas e culturais.

Michels e Garcia (2014) ressaltam que o discurso de transformar os sistemas educacionais em inclusivos trata a questão exclusão/inclusão com linearidade de pensamento e conservadorismo, pois coloca a Educação como redentora, capaz de solucionar as questões sociais. Nesse sentido, afirmam que

É possível notar que o debate em torno da sociedade e da educação é desenvolvido mediante um silenciamento das relações sociais que presidem o tempo presente. Aquilo que, de início, parece ser a redenção de grupos excluídos historicamente do acesso ao conhecimento, à instrução e à cultura humana, nas relações sociais vigentes acaba por concretizar-se em formação das massas para o trabalho simples (MICHELIS; GARCIA, 2014, p. 163).

A Inclusão não pode ser pensada de forma desconexa da realidade brasileira, que precisa garantir a concretização dos direitos assegurados na Constituição Federal de 1988.

Tendo clareza dessa situação, Kruppa (2001), ao se referir à problemática da cidadania no Brasil, afirma que enquanto na área da legislação o país está em um patamar elevado, na prática está no rés-do-chão, e, em alguns casos, nos subterrâneos dos direitos e da dignidade. Boa parte da sociedade brasileira não tem acesso a direitos básicos, como alimentação, saúde, moradia, e, por isso, constitui uma classe marginalizada. Essa parcela vulnerável da população, muitas vezes, é contemplada apenas nos discursos oficiais, em leis que não resultam em melhorias nas condições de vida. Portanto, é marcante a distância entre os direitos humanos reconhecidos e os que são garantidos para todos.

A sociedade concreta, real, mostra-se em muito diferente daquela idealizada nos discursos, nas leis e em muitas produções teóricas. Nessa perspectiva, a exclusão não é realidade apenas de pessoas com deficiência, assim como não é problema somente educacional. Pode-se falar em vários

grupos historicamente discriminados e excluídos, como os negros, as mulheres e os indígenas, muitos dos quais vivem de forma desumana, não usufruindo de oportunidades que lhes garantam uma vida plena. Todas essas pessoas demandam ações que propiciem a concretização do que já é reconhecido no âmbito legal.

É importante não se perder de vista esse contexto que marca a Educação, atribuindo-lhe os traços de desigualdade. Não é apenas a escola que tem que mudar para oferecer oportunidades iguais para todos, e sim a sociedade, de forma a acolher a todos.

No entanto, é importante questionar se dentro do sistema capitalista vigente seria possível conceber a igualdade, uma vez que o que o mantém é justamente a desigualdade. De acordo com Saviani (2002), a escola, desde as últimas décadas do século XX, vive uma contradição, pois, ao mesmo tempo em que amplia o atendimento, relega-se o conteúdo sistematizado a plano secundário, e o ato de ensinar não tem centralidade.

Diante desse quadro, é urgente resgatar a função social das instituições de ensino, que perpassa a produção de conhecimento, a intencionalidade das ações educativas e o desenvolvimento humano de cada aluno, de tal forma que possa se apropriar dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade. Com a evolução do sistema capitalista baseado no mercado, redirecionou-se o significado da escola e o conhecimento se converteu em valor material.

Michels e Garcia (2014, p.164) assinalam que “[...] o discurso que defende a transformação do sistema educacional em sistema educacional inclusivo refere-se menos a democratizar o acesso à educação e muito mais a aprofundar a presença de uma lógica privatista na educação”. Com isso, forja-se na sociedade capitalista uma face humana que iguala e inclui. No entanto, uma leitura crítica desse sistema permite desmascarar essa faceta e revelar seu caráter excludente e desumanizador.

Pansini e Matos (2018) apresentam fortes elementos para essa leitura crítica, ao abordarem as funções da Educação para as pessoas com deficiência na ótica de três organismos internacionais, sendo eles o Banco Mundial, a Organização Mundial da Saúde (OMS) e o Fundo da Nações Unidas para a Infância (Unicef). As autoras revelam que, na visão desses organismos, a

Educação para as pessoas com deficiência tem a função de ajustá-las à nova ordem econômica imposta pela organização capitalista.

Nesse caso, há um vínculo estreito entre a escolarização das pessoas com deficiência e as premissas defendidas pela teoria liberal a respeito do bem-estar. A Educação é promovida para que essas pessoas se tornem força de trabalho mais qualificada, constituindo um novo grupo consumidor.

Assim, verificamos que tanto a OMS e o Banco Mundial quanto o Unicef demonstram preocupação com o baixo índice de crianças com deficiência que frequentam a escola, principalmente porque a taxa de escolaridade é menor nos países de baixa renda. Levando em conta a realidade econômica desses países, os documentos afirmam que as estratégias utilizadas para alcançar maiores índices de escolarização devem ter clara a necessidade de restringir os custos o máximo possível. Para tanto, devem privilegiar a escolarização em ambientes o menos restritivo possível, resultando na sua inserção preferencialmente nas escolas “regulares” ou “comuns” em contraposição às escolas especializadas (PANSINI; MATOS, 2018, p. 376).

O investimento na Educação das pessoas com deficiência também significa uma redução de gastos futuros, uma vez que a escolarização, ao contribuir para a inserção no mercado de trabalho, torna as pessoas com deficiência responsáveis pelo próprio sustento, e, assim, passam a não mais depender de programas sociais. Além disso, os parentes próximos, que geralmente são os cuidadores, não precisam se ausentar das atividades produtivas. Com tudo isso, o custo com a deficiência é reduzido, o que justifica o investimento na Educação.

Ainda de acordo com Pansini e Matos (2018), os documentos por elas analisados mostram os altos custos com a deficiência e apontam para a necessidade de redução dos mesmos. Logo, a escolarização passa a ser vista como um instrumento para esse fim, como um investimento de longo prazo com vistas a resultados futuros.

Logo, a Educação para as pessoas com deficiência, na ótica dos organismos internacionais destacados, atende duas exigências: “[...] a redução dos custos sociais destinados a esse público específico e; a universalização de ensino, medida considerada necessária para a criação de nova força de trabalho e de mercado consumidor” (PANSINI, MATOS, 2018, p. 378).

Ao questionar que olhar sobre a deficiência está posto na Inclusão por esses organismos internacionais, encontra-se a resposta em Marx (2004), quando se refere aos grupos colocados fora da relação de trabalho. Embora não trate exatamente das pessoas com deficiência, pode-se pensar nessa mesma lógica em relação a elas.

O trabalhador só é trabalhador quando existe como capital para si próprio, e só existe como capital quando há capital para ele. A existência do capital é a existência dele, sua vida, visto determinar o conteúdo de sua vida independentemente dele. A Economia Política, pois, não reconhece o trabalhador desocupado, o homem capaz de trabalhar, uma vez colocado fora dessa relação de trabalho. Vigaristas, ladrões, mendigos, os desempregados, o trabalhador faminto, indigente e criminoso, são figuras não existentes para a Economia Política, mas apenas para os olhos de outros: médicos, juízes, coveiros, burocratas, etc. Eles são figuras fantasmagóricas fora do domínio da Economia. As necessidades do trabalhador, portanto, reduzem-se à necessidade de mantê-lo durante o trabalho, de molde a não se extinguir a raça de trabalhadores (MARX, 2004, p. 91-92).

Nota-se que o olhar do modo de produção capitalista sobre as pessoas com deficiência desumaniza, pois enxerga a necessidade de configurar esse grupo em força de trabalho e em consumidor. Existe, sim, o desejo de incluir, mas com base na lógica do mercado, na realidade alienadora, e não com base em uma concepção que humaniza e transforma.

Ao considerar a constituição histórica das pessoas com deficiência e seu atendimento educacional, é explícita a exclusão. No entanto, esse não é um “privilegio” apenas desse grupo dentro de uma sociedade pautada pelo modo de produção capitalista que desumaniza, aliena e exclui. A constituição humana (ou desumana) das pessoas com deficiência ocorre em uma sociedade em que a Educação está ligada aos interesses dominantes.

O paradoxo, é que ao mesmo tempo em que se trata de uma ideologia importada de países desenvolvidos, que representa um alinhamento ao modismo uma vez que não temos lastro histórico na nossa realidade que a sustente; não podemos negar que, na perspectiva filosófica, a inclusão é uma questão de valor, ou seja, é um imperativo moral. Não há como questioná-lo dentro da ética vigente nas sociedades ditas democráticas e não dá para descartar que a adoção de diretrizes baseadas na educação

inclusiva pode ser a única estratégia política com potencial para garantir o avanço necessário na Educação Especial brasileira (MENDES, 2010, p. 34).

Pode-se colocar a questão da Inclusão Escolar dentro do que Coutinho (1979), ao falar da relação da democracia socialista com a democracia liberal, conceitua como uma superação dialética. Nesse ponto de vista, a democracia socialista elimina, conserva e eleva a nível superior as conquistas da democracia liberal. Logo, a Educação das pessoas com deficiência pode ser concebida dentro de um entendimento dialético, que parte da concepção que está posta, mas que chega a um outro lugar, haja vista que o ser humano é produto e produtor de história.

É imprescindível cogitar onde se pode chegar para que se tenha clareza do momento vivido. Para pensar na possibilidade histórica de uma Educação Especial pautada no ser humano, é imprescindível compreender as diretrizes voltadas para a Educação Especial e Inclusão Escolar no Brasil, delineadas seguir.

3.2 Diretrizes da Educação Especial e Inclusão Escolar do Brasil

No Brasil, as legislações que tratam da Educação Especial são influenciadas pela conjuntura internacional, que registra a necessidade de maior inserção das pessoas com deficiência na sociedade como um todo. No campo da Educação, isso sinaliza para a Inclusão Escolar na rede regular comum como direito dos alunos com deficiência, superando a ideia de segregação em escolas ou salas separadas. No entanto, é importante olhar para esse contexto e buscar ir além da aparência, explicitando suas determinações com o objetivo de buscar a essência dos fatos.

Anteriormente, foram feitas algumas colocações a respeito da escolarização das pessoas com deficiência a partir do princípio da Inclusão, pontuando algumas questões e situando esse discurso a partir das ideias neoliberais presentes nas orientações de organismos internacionais.

Mas é preciso reconhecer que essas recomendações não ocorrem somente nas políticas voltadas para as pessoas com deficiência. A década de

1990 foi marcada pela forte determinação dos órgãos econômicos nas definições de políticas educacionais, de maneira que se pode falar de subordinação da área educacional à lógica econômica capitalista. Esse período teve como marca o Neoliberalismo, o que pressupõe um Estado mínimo, enxuto e eficiente, que resulta na desvalorização e abandono de políticas de bem-estar social. Tudo isso foi constituído a partir da necessidade do capitalismo se reconfigurar depois de uma crise global.

Nesse sentido, o Banco Mundial, que, segundo Dourado (2007), configura-se como principal instituição financiadora das políticas sociais para os países denominados em desenvolvimento, como o Brasil, passa a atuar apoiando países pobres. Esse organismo muda sua política de atuação na década de 1970, com o argumento da erradicação da pobreza e de inserção de nações periféricas no mundo globalizado. A Educação, nesse contexto, passa a assumir um lugar de destaque, pois é tida como um instrumento que pode promover o crescimento econômico, ao formar capital humano que possa servir, sobretudo, aos interesses do mercado.

Os países que tomam empréstimos junto ao Banco Mundial devem seguir suas recomendações, expressas em um conjunto de metas a serem seguidas nas reformas educacionais. No Brasil, a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, houve uma reforma do Estado que passou a elaborar políticas com base nessas orientações internacionais.

O critério fundamental dessas orientações internacionais é a razão de proporcionalidade custo/benefício, que privilegia uma perspectiva quantitativa do atendimento educacional, sem a menor preocupação com a formação humana. Por outro lado, essas orientações apontam a Educação como capaz de prover igualdade social, como se isso fosse possível dentro de um sistema capitalista desigual e excludente. Ademais, sustentam que a oferta de oportunidades iguais coloca as pessoas em um mesmo patamar, sem, no entanto, cogitar mudar a estrutura do sistema.

Libâneo (2016) salienta que

É nesse contexto que se instituiu, em âmbito internacional, um padrão universal de políticas para a educação baseado em indicadores e metas quantificáveis como critério de

governabilidade curricular, visando ao controle dos sistemas de ensino nacionais. Por volta dos anos 1990, o reconhecimento por parte dos organismos internacionais de efeitos antissociais das políticas econômicas até então implementadas levou à formulação de estratégias em relação às políticas sociais, objetivando o alívio da pobreza, às quais foram subordinadas as políticas para a educação, no sentido de atender aos interesses da globalização capitalista (LIBÂNEO, 2016, p. 44).

Nesse contexto, mais especificamente em 1990, ocorreu a Conferência Mundial de Jomtien, a partir da qual foi elaborada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Desse evento, derivou uma série de recomendações direcionadas às políticas educacionais, dando centralidade ao papel da Educação no enfrentamento dos desafios de uma nova ordem econômica mundial.

Nessa lógica, não cabe questionar a Educação como instrumento, a ordem social estabelecida, mas a legitimar. Dessa forma, as contradições dessa sociedade são silenciadas e as disputas de classes omitidas por um discurso de que as oportunidades iguais nivelariam as condições de vida.

A Educação, entendida como elemento que não se isenta dos conflitos da sociedade, não se limita a reproduzir essas contradições. No entanto, a Educação brasileira reitera, em suas políticas públicas, as recomendações internacionais, adequando-se ao contexto mundial de reformulação do liberalismo, sem mudar sua essência elitista, separatista, individualista e excludente.

Nessa acepção, os direitos sociais são minimizados, enquanto o Estado deixa de ser o grande provedor de políticas de bem-estar, garantindo acesso a bens sociais. A sociedade brasileira é marcada por exclusão e nega a cidadania à maioria das pessoas, enquanto uma classe minoritária dispõe de direitos e privilégios. Considerando esse cenário, pode-se afirmar que as políticas de caráter neoliberal estabelecidas não resolveram essa problemática, mas, ao contrário, criaram condições para a continuidade de sistema excludente.

As relações de poder ocultadas nas políticas implantadas perpetuam as contradições e repetem os processos de desumanização. Se as camadas populares passam a ter acesso à escola, resta perguntar a que escola esse acesso é garantido, que tipo de formação é oferecida. Tendo em vista que o objetivo é a continuidade do sistema hegemônico, não estão presentes nas escolas os preceitos que levam à humanização de seus alunos ou a

desconstrução dos privilégios. O que se estabelece é a garantia da mão de obra necessária para a manutenção do sistema capitalista, para perpetuar a divisão de classes.

No discurso oficial dessas políticas, fala-se em oportunidades iguais, em direito de todos à Educação, o que pressupõe uma sociedade igualitária, em que todos têm as mesmas oportunidades. Mas, em razão da meritocracia, nem todos conseguem o mesmo desenvolvimento. Cabe, pois, desmitificar sua essência produtora de desigualdade e exclusão. Os resultados efetivos dessas políticas não poderiam ser nada diferentes do que uma aprendizagem limitada e uma formação empobrecida, promovida por uma escola pública eficiente no fracasso escolar e reprodutora das exclusões sociais.

Libâneo (2016) pensa que

São, pois, suficientes os indícios de que as políticas educacionais formuladas por organismos internacionais desde 1990 presidem as políticas para a escola em nosso país, havendo razões para suspeitar que elas vêm afetando negativamente o funcionamento interno das escolas e o trabalho pedagógico-didático dos professores. Ficando a educação escolar restrita a objetivos de solução de problemas sociais e econômicos e a critérios do mercado, compromete-se seu papel em relação a suas finalidades prioritárias de ensinar conteúdos e promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos. Desse modo, tais políticas levam ao empobrecimento da escola e aos baixos índices de desempenho dos alunos e, nessa medida, atuam na exclusão social dos alunos na escola, antes mesmo da exclusão social promovida na sociedade (LIBÂNEO, 2016, p. 48).

Nesse sentido, ao tratar das políticas educacionais, é preciso ter em vista que, apesar do discurso democratizante, elas não privilegiaram a elevação da qualidade de ensino para todos. Essa realidade de fracasso escolar atinge principalmente as escolas públicas, que se voltam ao atendimento de alunos oriundos das camadas populares.

Cumprir também pensar o papel da escola nesse contexto. Bueno (2001) afirma que, por um lado, seria um romantismo descolado da realidade acreditar que ela poderia se organizar de forma a eliminar as interferências externas, quebrando os processos de seletividade e de exclusão escolar. Por outro, a escola possui autonomia, dentro de certos limites, para se constituir em frente de

resistência a esses processos oriundos das políticas, que parecem privilegiar muito pouco a elevação da qualidade de ensino para todos.

A influência dos organismos internacionais na construção das políticas nacionais é o mesmo já comentado anteriormente, através do financiamento e com recomendações claras aos governos, como:

- Dar a mais alta prioridade política e orçamentária à melhoria de seus sistemas educativos, para que possam abranger todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.
- Adotar, com força de lei ou como política, o princípio da educação inclusiva, que permita a matrícula de todas as crianças em escolas comuns, a menos que haja razões convincentes para o contrário.
- Criar mecanismos descentralizados e participativos, de planejamento, supervisão e avaliação do ensino de crianças e adultos com necessidades educacionais especiais.
- Promover e facilitar a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência, no planejamento e no processo de tomada de decisões, para atender a alunos e alunas com necessidades educacionais especiais.
- Assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades educacionais especiais, nas escolas inclusivas (UNESCO, 1994, item 3).

A Declaração pode ser considerada um grande avanço, pois afirma a possibilidade de o aluno com deficiência frequentar a rede comum de ensino, e também preconiza a reorganização das escolas e dos sistemas para atendê-los. No mais, assinala a superação do paradigma da Integração como forma de entendimento e organização da Educação Especial.

Tendo em vista da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) para os contornos das políticas voltadas para a Inclusão na Educação, Moreira (2016) pondera que é

Importante percebermos também que o modelo educacional brasileiro está fortemente marcado pelas proposições internacionais, em especial as do Sistema das Nações Unidas (ONU/UN), porém cientes de que a política adotada a partir de Jomtien (1990) e Salamanca (1994) não é uma apropriação direta desse discurso internacional, e, sim, é uma ideologia forjada em meio aos embates das macropolíticas que configuram o cenário

nacional permeando as micro políticas municipais (MOREIRA, 2016, p. 171).

Considerando as particularidades históricas de cada país, o fato é que os princípios da Educação para todos e da Educação Inclusiva passam a estar presentes nas legislações como fundamentais para a manutenção da sociedade democrática. Em última análise, a Educação é subordinada aos princípios defendidos e recomendados pelos organismos internacionais para que o país consiga receber financiamentos ou empréstimos.

De acordo com Pansini e Matos (2018), no início do século XXI, os organismos internacionais produziram uma série de declarações e documentos que contêm orientações a respeito das funções que a Educação das pessoas com deficiência deve assumir. Ainda de acordo com as autoras, a Educação é entendida como porta de entrada para a participação plena na sociedade, para a inserção no mercado produtivo, de modo que o sujeito educado, escolarizado, é tanto produtor como consumidor nessa sociedade capitalista. Já a defesa da escola comum em contraposição às instituições especializadas é levantada com a necessidade de restringir os custos o máximo possível.

Revelados todos esses elementos, que não podem ser desconsiderados ao abordar as políticas educacionais, passa-se para a discussão das principais políticas voltadas para a Educação Especial brasileira, a partir do princípio da Inclusão.

Nesse propósito, Mendes (2006) declara que

Não é nova a ideia de que seria melhor incorporar crianças com necessidades educacionais especiais na escola comum, pois estava presente desde o movimento pela integração escolar, que, entretanto, entendia que o problema estava centrado nas crianças e deixava implícita uma visão acrítica da escola, por pressupor que as escolas comuns conseguiram educar pelo menos os considerados normais. A inclusão, em contrapartida, estabelecia que as diferenças humanas eram normais, mas ao mesmo tempo reconhecia que a escola estava provocando ou acentuando desigualdades associadas à existência das diferenças de origem pessoal, social, cultural e política, e por isso pregava a necessidade de reforma educacional para prover uma educação de qualidade para todas as crianças (MENDES, 2006, p. 395).

Avaliando a transformação que precisava chegar nas escolas, viu-se a necessidade de reformular as legislações. Embora esse percurso não seja linear, é inegável que, ao pensar em mudanças efetivas nas instituições de ensino, é preciso considerar as legislações, diretrizes e normativas, que passam a se organizar a partir de um novo princípio norteador quanto ao atendimento dos alunos com deficiência.

A Constituição Federal de 1988, no artigo 205, estabelece que todos têm direito à Educação, e no artigo 206 aponta a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, bem como o atendimento educacional especializado, como dever do Estado, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Assim sendo, a Carta Magna estabelece a Educação como um direito social das pessoas com deficiência e aponta para a matrícula preferencialmente na rede regular de ensino.

Moreira (2016) afirma que, a Constituição Federal cumpre a orientação dos documentos internacionais relativos ao atendimento às pessoas com deficiência, mas não define formas concretas de efetivação desse direito idealizado. Outro aspecto que precisa ser analisado é financiamento, pois o artigo 213 da Carta Magna aponta a realização de convênios com instituições filantrópicas sem fins lucrativos para o atendimento educacional às pessoas com deficiência. Afirma-se, assim, a possibilidade de repasse de verba pública para essas instituições (BRASIL, 1988).

O texto da LDB (BRASIL, 1996) coloca a Educação Especial da seguinte forma:

Art. 58. Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de Educação Especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a Educação Infantil (BRASIL, 1996, art. 58).

A LDB de 1996 representa um avanço, pois, pela primeira vez, afirma a Educação Especial como modalidade com caráter transversal, que deve ser oferecida desde a Educação Infantil, preferencialmente na rede regular de ensino. No entanto, admite como possibilidade a oferta fora desse contexto, ao afirmar que o atendimento pode ocorrer em classes, escolas ou serviços especializados.

Posto isso, Mendes (2006) afirma que a legislação, ao mesmo tempo em que ampara a possibilidade de acesso à escola comum, não define obrigatoriedade e até admite a escolarização que não seja na escola regular. Ao mesmo tempo em que aponta para o preferencialmente na rede regular, mantém a possibilidade de atendimento em outras instituições que não são públicas (instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial), mas que podem receber apoio técnico e financeiro pelo Poder Público (BRASIL, 1996).

No mais, essa lei preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículos, métodos, recursos e organizações para atender suas necessidades específicas (BRASIL, 1996). É importante dizer que, quanto à definição do público-alvo, a LDB se refere aos alunos com necessidades educacionais especiais, enquanto a Constituição fala dos portadores de deficiência.

Em 2001, pela Resolução CNE/CEB nº 02, são publicadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que orientam que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica. Mas, em seu artigo 9º, afirma a possibilidade de criação de classes especiais dentro das escolas. O documento ainda aponta a responsabilidade dos municípios em matricular todos os alunos, e das escolas em atendê-los.

Moreira (2016) afirma que essa resolução provocou uma mudança na concepção de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, destacando que o enfoque dado não está apenas na pessoa com deficiência que

se adapta à escola; mas também na escola, que também deve se adequar para melhor atender esse seguimento social. Mas é importante destacar que o documento mantém o caráter substitutivo da Educação Especial, pois coloca a possibilidade substituição do ensino regular pelo especial.

Em 2008, a PNEEPEI foi instituída, representando um marco na organização da Educação Especial brasileira ao definir o seu público-alvo como os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essa política afirma o caráter complementar ou suplementar da Educação Especial e não mais substitutivo à escolarização no ensino comum, como ocorria em classes e escolas especiais.

Quanto ao AEE, a política estabelece que

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (BRASIL, 2008, p.16).

É definido como essencial para a “nova” Educação Especial o serviço oferecido pelo AEE em SRM. Sendo assim, ainda em 2008, o Decreto nº 6.571 dispõe sobre esse atendimento, e, além de indicar a dupla matrícula (nas escolas regulares da rede pública e no AEE), orienta que ele deve oferecido na própria escola ou em outra da rede pública, tanto em SRM como nos Centros de AEE (CAEE). Contudo, ainda há espaço para que instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos continuem oferecendo esse atendimento.

Com a publicação do Decreto nº 6.571 de 2008, admite-se a matrícula dupla para efeito da distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da

Educação (Fundeb). Nesse contexto, aflora a disputa entre público e privado, o que influencia as diretrizes políticas voltadas para a construção da Educação Especial.

Em 2011, foi publicado Decreto nº 7611, que dispõe sobre a Educação Especial, o AEE e dá outras providências, e revogou na íntegra o Decreto nº 6571 de 2008. Com isso, houve controvérsias na interpretação de seus artigos, por “supostamente” recuar em políticas que já vinham se solidificando na garantia do direito de alunos com deficiência.

Registra-se, assim, a seguinte determinação:

Art. 8º O Decreto no 6.253, de 2007, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na Educação Especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na Educação Especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.

§ 1º Serão consideradas, para a Educação Especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas (BRASIL, 2011, art. 8º).

Até então, as políticas de inclusão estavam voltadas para a rede regular de ensino. Mas, a partir da aprovação do Decreto nº 7611 de 2011, o governo, ao considerar necessário o apoio técnico e financeiro pelo poder público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva na Educação Especial, gerou polêmicas e manifestações em todo o país.

Com essa medida, permitiu-se que escolas especiais ofertem os serviços de Educação Especial, ou seja, que espaços considerados segregados de escolarização sejam regulamentados por lei. E esse posicionamento entra em desacordo com o movimento delineando até então, na perspectiva da Inclusão, que faz defesa da reestruturação da escola pública para receber todos os alunos, garantindo-lhes os serviços necessários.

Posteriormente, em 2014, foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação (PNE), que em sua meta 4 estabelece:

Meta 4: universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 55).

Mais uma vez, registra-se o que vinha se delineando na legislação voltada para a Educação Especial: a busca por efetivação de sistemas na perspectiva da Educação Inclusiva, com foco nas SRM, assim como a presença de instituições conveniadas como opção de oferta dos serviços. Reafirma-se, ainda, a contabilização da dupla matrícula para repasse do Fundeb.

Em 2015, com publicação da Lei 13.146, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Educação é colocada como direito fundamental, e se assegura um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. O objetivo é que o aprendizado seja conquistado ao longo de toda a vida, de forma que as pessoas com deficiência possam alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Todo esse panorama diz da construção de um sistema educacional inclusivo, em escolas preparadas para atender a diversidade de alunos, considerando suas necessidades particulares e garantido aprendizagem. Entretanto, de acordo com Glat (2011), pesquisas mostram que os alunos com deficiência passam ao largo do que acontece na turma comum, e, na grande maioria dos casos, eles ainda são considerados responsabilidade da Educação Especial; seu espaço de aprendizagem continua restrito ao AEE na SRM.

Michels e Garcia (2014), a partir de análise documental e exame de microdados do Inep, percebem sentidos relacionados ao aprofundamento da privatização da educação nacional no uso político do sistema educacional inclusivo. As autoras salientam que a Educação Especial, que se constitui historicamente com importante atuação do setor privado assistencial, não apresenta transformação relevantes nesse aspecto, e assinalam que

O uso do termo “sistema educacional inclusivo” não tem sobressaído como elemento de aprofundamento dos debates acerca do sistema educacional. Ao contrário, tem favorecido o acirramento dos equívocos já existentes sobre o tema. Entretanto, contribui sobremaneira para lançar luz nas relações entre os setores públicos e privados, como uma aliança liberal de todas as forças sociais para resolver as questões educacionais. Sobressai, nesse caso, o esforço do capital para adentrar todos os setores da sociedade, inclusive a educação, buscando transformá-la também em objeto do mercado (MICHELS; GARCIA, 2014, p. 168).

Essa realidade faz pensar a respeito de qual seria o modelo ideal de Inclusão Escolar voltado para o atendimento de alunos com deficiência na Educação Infantil. É questionável se a essa etapa educacional caberia a mesma forma de atendimento que se aplica em outras etapas, que têm como centralidade o AEE na SRM. Todavia, cumpre ressaltar a existência de várias pesquisas que problematizam o foco dessas salas na oferta de Educação Especial para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação (MENDES, 2010).

As Orientações para a Organização e Oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil (BRASIL, 2015) indicam que toda creche e pré-escola deve ser inclusiva e coloca a possibilidade de o AEE não ser restrito à SRM, mas se realizar em todos os espaços da escola. O atendimento às crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/e superdotação é feito no contexto da instituição de Educação Infantil em seus diferentes espaços e tempos educativos, o que requer a atuação do professor do AEE em diferentes ambientes.

As orientações expressam que

O atendimento às crianças com deficiência é feito no **contexto da instituição educacional, que requer a atuação do professor do AEE nos diferentes ambientes**, tais como: berçário, solário, parquinho, sala de recreação, refeitório, entre outros, onde as atividades comuns a todas as crianças são adequadas às suas necessidades específicas.

Cumpre destacar que o AEE não substitui as atividades curriculares próprias da Educação Infantil, devendo proporcionar a **plena participação da criança com deficiência, em todos os espaços e tempos desta etapa da educação básica** (BRASIL, 2015, p. 5. grifo nosso).

Ainda é importante salientar que essa orientação garante, no âmbito legal, a especificidade do atendimento na Educação Infantil, afirmando todos os espaços como constituidores do ensino nessa etapa; e fala do papel do professor de AEE, que não é restrito às salas de recursos, o que se relaciona com a construção do sistema inclusivo. Todavia, não se pode perder de vista o distanciamento entre o que se registra como orientação do sistema e o que se efetiva nas instituições escolares.

Ao considerar o contexto de reestruturação da Educação Especial no Brasil a partir do paradigma da Inclusão, coloca-se o espaço da escola pública como crucial para o desenvolvimento de qualquer pessoa. Além disso, reivindica-se o fortalecimento dessa modalidade de educação para o atendimento das pessoas com deficiência, que historicamente eram atendidas em instituições especializadas no setor privado. Mas, se por um lado não se pode negar a contribuição histórica dessas instituições no atendimento às pessoas com deficiência no Brasil, também não se pode perder de vista o posicionamento político em defesa de uma escola pública e democrática enquanto direito fundamental de todas as pessoas.

Moreira (2016) afirma que o financiamento, historicamente insuficiente para a área da Educação Especial, é transferido para as instituições sociais, que ampliam seus recursos com as doações da sociedade civil e verbas privadas. Mas nem sempre se verifica uma preocupação, ou mesmo uma proposta educacional, por parte dessas instituições, que, por vezes, arcam com os cuidados para com a higiene, alimentação e segurança dessas pessoas, sem uma conotação educativa formal. E, embora as políticas atuais voltadas para a Educação Especial tenham seus limites e sofram variadas críticas em relação a muitos aspectos, não se pode negar que muitos avanços foram conquistados.

Mas a continuidade ou reestruturação dos mesmos ficaram impossibilitadas quando, em 2016, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 95 (BRASIL, 2016), que altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Na prática, essa emenda significa o congelamento dos gastos públicos por 20 anos, o que pode impossibilitar a efetivação das políticas já estabelecidas, levando ao não cumprimento das metas

definidas no PNE (BRASIL, 2014) para a Educação Especial. E isso representa um grande retrocesso para a garantia de direitos, além de ser um sinal do avanço na efetivação do Estado mínimo.

Neste contexto de unanimidade dos educadores pelo aumento dos recursos para a educação pública, desaba sobre os brasileiros no fim de 2016 a Emenda Constitucional n.95, a qual, em nome do “equilíbrio fiscal”, em vez de descobrir novas fontes de financiamento, para investir suas receitas em políticas sociais, congela os gastos federais por vinte anos, inclusive os oriundos de impostos vinculados à educação e à saúde. Não só isso: aproveitando-se da crise econômica e da penúria de estados e municípios, condiciona a negociação de suas dívidas com a União a políticas de arrocho dos salários dos profissionais da educação básica e superior pública e de não realização de novos concursos, num claro movimento de negação do crescimento da oferta para o atendimento aos direitos sociais e de instauração do Estado Mínimo – clara reedição das políticas neoliberais da era Collor-FHC (MONLEVADE, 2018, p. 285).

Tratar de Educação Especial implica em falar de Educação como um todo, não isolada da luta pela melhoria da qualidade da escola pública, nem da relação com os movimentos que buscam a extensão dos direitos de cidadania à população em geral. Fala-se de um lugar que não se distancia da posição de luta pela garantia de direitos já assegurados na Constituição, mas que não são efetivados, de maneira que são perpetuadas as desigualdades sociais e culturais. Porém, acredita-se que, assim como essas diferenças são constituídas historicamente, também podem ser desconstruídas no movimento dialético.

Nessa conjuntura, é importante destacar o intenso debate travado entre estudiosos da área da Educação Especial, sociedade civil e organizações, no que se refere à proposta de atualização da PNEEPEI (BRASIL, 2008). Depois de um processo de reelaboração do conteúdo do documento, que tem sido denunciado como totalmente antidemocrático, uma versão foi colocada em consulta pública.

Embora muitos aspectos da atual política de 2008 mereçam ser revistos, atualizados e repensados de forma coletiva, o que se problematiza é a possibilidade de retrocesso em relação ao que foi consolidado nas primeiras décadas do século XXI quanto à Educação Inclusiva no país.

Como foi mencionado anteriormente, a Educação Especial no Brasil, a partir do final dos anos 1990, passou por uma mudança de paradigma que levou a

ser pensada pelo princípio da Inclusão. Embora não seja adequado afirmar que essa orientação é consenso entre todos os segmentos, as políticas norteadoras do atendimento educacional voltado às pessoas com deficiência passaram a adotar claramente essa perspectiva. Não por acaso, o próprio título do documento de 2008 registra essa perspectiva inclusiva, enquanto que o novo documento tem como título: Política Nacional de Educação Especial; Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida.

No documento colocado em consulta pública, o qual o MEC afirma não ser definitivo, ficam evidentes algumas questões que levam a divergências dentro da área, como: a ampliação do público-alvo da Educação Especial, a possibilidade de atendimento no AEE no próprio turno (caráter substitutivo) e a possibilidade em classes e escolas especiais, o que significa a retomada dos espaços segregados. Embora essa possibilidade estivesse constante nos documentos orientadores, questiona-se a forma como é colocada na nova política.

O documento submetido à consulta pública inicia fazendo uma introdução, em seguida pontua os princípios, o marco legal e regulatório, demarca o cenário atual, apresenta as finalidades e objetivos do plano, define os estudantes apoiados pela Educação Especial, e apresenta serviços e recursos especializados.

No documento em questão, a escola especial é definida da seguinte forma:

Escola especial é aquela constituída **em caráter eventual**, com atuação exclusiva em Educação Especial e organizada para maximizar o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com impedimentos individuais múltiplos e significativos. É indicada quando as barreiras na escola comum não forem eliminadas para a garantia de efetiva aprendizagem, participação e igualdade de oportunidades. A escola especial deve ser regulamentada pelos Conselhos de Educação Estaduais, do Distrito Federal ou Municipais (BRASIL, 2018, p. 27, grifo do original).

É importante destacar que, no decorrer do documento, quando são apresentados os dados de matrículas, são pontuadas as diversas dificuldades para a efetivação da Inclusão na rede comum e se coloca muito a questão da liberdade de escolha.

Se a escola especial é indicada enquanto as barreiras na escola comum não forem eliminadas para a garantia de efetiva aprendizagem, participação e igualdade de oportunidades, coloca-se a possibilidade de esta ser reivindicada constantemente. Várias pesquisas mostram que a escola comum, na maioria das vezes, não consegue atender os alunos público-alvo da Educação Especial de forma efetiva. Seria esse um sinal da retomada do atendimento segregado, com espaços separados para a educação das pessoas com deficiência?

Quanto às classes especiais, o documento as define como:

A classe especial é uma alternativa criada pela escola comum nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em articulação com a secretaria de educação local, como **medida excepcional e provisória**. Adotada, apenas, quando a imposição de barreiras não for eliminada para a inclusão dos estudantes nas classes comuns do ensino regular. A classe especial deve definir ano/série, observar o **currículo** comum com diferenciação e o fluxo escolar do estudante. Deverá ser considerada a equivalência etária com os demais colegas da escola (BRASIL, 2018, p. 28, grifo nosso).

O momento foi de debate e também de reivindicação por parte de pesquisadores da área da Educação Especial por participação nas definições da política. Apesar das manifestações e ações do Ministério Público Federal, havia uma expectativa de que esse texto fosse publicado no final do governo, que se encerrava no ano de 2018, o que não se concretizou.

O ano de 2019 foi marcado pelo início de um novo governo, contexto em que uma importante mudança se faz na área da Educação Especial. O Ministério da Educação extinguiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), criada em 2004, que ocupou a extinta Secretaria de Educação Especial, para garantir as políticas públicas educacionais que favorecessem a eliminação da exclusão social e educacional. Na Secadi, havia quatro diretorias: de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais; de Políticas para a Juventude, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania; e de Políticas de Educação Especial. Havia a preocupação em considerar as desigualdades sociais e a exclusão de variados grupos de pessoas, entre eles o das pessoas com deficiências.

A extinção da Secadi demarca uma posição política quanto aos espaços voltados para debates, elaboração e efetivação de políticas públicas que respeitem os alunos com deficiências. No lugar da Secadi, foram criadas duas novas secretarias, quais sejam: a Secretaria da Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação, além da Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência (DEE).

Se essa mudança comprometerá o direito à educação dos alunos com deficiências não se sabe ainda, mas, o fato é que a Secadi representava um avanço na preocupação política com a diversidade humana e sua extinção é digna de preocupação. Trata-se de uma descontinuidade nas ações políticas, um risco de retrocessos em conquistas históricas.

Isso é reflexo das contradições de uma sociedade baseada na luta de classes, no embate de interesses antagônicos. Por assim ser, a Educação Especial à luz da Inclusão traz à tona não somente a exclusão, a desigualdade, a luta das minorias, entre as quais estão as pessoas com deficiência. A discussão dessa temática desperta a defesa de direitos fundamentais, a participação efetiva na sociedade e a confiança no homem como sujeito histórico, capaz de transformar essa sociedade.

No campo da Educação, como direito fundamental, significa se posicionar em defesa de uma escola pública de qualidade para todos, baseada no desenvolvimento humano, na apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente; e não no sentido quantitativo, como é empregada no contexto de políticas neoliberais.

Contraopondo a essa realidade descrita de políticas baseadas nesse sistema capitalista, em que o ser humano é compreendido pela lógica do mercado, este trabalho expõe seu referencial teórico enquanto um posicionamento ideológico que se opõe ao vigente. Defende, pois, a constituição humana de forma integral, assim como a possibilidade de desenvolvimento de todas as pessoas, inclusive as com deficiência; e se posiciona frente à Educação, concebendo-a como de suma importância para o acesso ao conhecimento histórico.

Ao demarcar as especificidades das etapas contempladas por esse trabalho, sendo elas a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental,

nos capítulos seguintes são analisados os dados referentes à organização dos municípios selecionados para a oferta da Educação Especial, com foco na configuração política e nos serviços ofertados pelos mesmos.

IV. POLÍTICAS E SUA CONFIGURAÇÃO LOCAL

Considerando que os homens são seres sociais e tendo em vista o papel da linguagem, entende-se que, para construir os textos com os achados desta pesquisa, é imprescindível reafirmar a perspectiva de pesquisador e pesquisados adotada, pois ambos são entendidos como parte do processo investigativo e se ressignificam.

Freitas (2003) afirma que, para Bakhtin, as Ciências Humanas

Tem como objeto o homem, um ser social que fala e se expressa. Não sendo coisa, nem fenômeno natural, o homem está sempre falando, criando textos. Não há possibilidades de chegar até o homem, sua vida, seu trabalho, sua luta, senão através dos textos sógnicos criados ou por criar. A ação física do homem tem de ser compreendida como um ato, porém, o ato não pode ser compreendido fora de sua expressão sógnica que por nós é recriada (FREITAS, 2003, p. 8).

Analisar os textos dos outros exige uma participação responsável do pesquisador, cujo papel consiste em “[...] construir um conhecimento que desvele a realidade a partir dos textos que emergem nas interlocuções da situação de pesquisa” (FREITAS, 2003, p.10).

Nessa perspectiva, esta unidade de significação se propõe a abordar a organização dos municípios objeto desta investigação quanto às normativas políticas voltadas para a Educação Especial. Para melhor discutir as determinantes desta unidade, ela se encontra dividida em três subunidades. No primeiro momento, discutem-se as poucas políticas específicas e o desconhecimento das SMEs sobre a legislação nacional referente à Educação Especial. Posteriormente, aborda-se a presença de convênios com instituições filantrópicas em dois dos municípios. E, por fim, mostra-se a organização política dos municípios para a oferta da Educação Especial.

Para compreender as políticas locais, não se pode perder de vista a conjuntura global. As políticas educacionais fazem parte da totalidade social e não podem ser compreendidas de modo isolado, de maneira que “[...] a análise de uma política educacional é um recorte da realidade que ganha significado tanto na

particularidade do momento histórico em que é concebida como nas determinações universais do capitalismo global” (GOMIDE, 2014, p. 08).

4.1 Políticas Norteadoras: Ausência Anunciada e Presença Equivocada

Nesta subunidade, apresentam-se os relatos dos participantes desta pesquisa, especialmente do grupo dos gestores, constituído por Secretários de Educação, Diretores Pedagógicos, Superintendentes de Educação e Coordenadores de Inclusão. Além disso, compõem o corpus documental os dados dos próprios municípios, consultados nos sites das prefeituras e nas SMEs.

Gestores dos três municípios afirmam que a Educação Especial a partir da Inclusão trata-se de uma realidade nova para os sistemas de ensino e usam expressões como “passos lentos” ou “em construção” para fazer referência a sua consolidação. Quando questionados sobre a existência de algum documento norteador da Educação Especial, salientam que não conhecem ou simplesmente não existe uma diretriz clara, definida no âmbito dos municípios, a ser seguida ou que sirva de referencial para a oferta da Educação Especial, como se vê nos excertos abaixo:

Não sei. O que a gente tem é a Inclusão contemplada no nosso Plano Municipal de Educação (Diretora Pedagógica do município A).

Então, voltando à questão das diretrizes, depois que eu entrei na Secretaria, a gente ainda não fez nenhuma revisão em relação a esses documentos. O que a gente faz é o acompanhamento através do PPP da unidade escolar, que todo ano eles fazem, entregam no início do ano, a gente faz a revisão na Secretaria, o Conselho Municipal também acompanha, e a gente devolve para as unidades escolares para ver se está de acordo (Superintendente de Educação do município B).

Olha, uma lei municipal, uma lei municipal...nós não temos. O que nós fazemos é seguir as diretrizes da LDB, as diretrizes dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação, e da própria Secretaria Estadual de Educação também, embora a gente não siga as mesmas políticas que eles seguem, o município acaba seguindo (Secretária de Educação do município C).

Está explícito, nessas falas, que, de modo geral, não há uma preocupação com a criação de diretrizes norteadoras e definidoras de uma linha de ação que

contemple a Educação Especial dentro das SMEs. Os gestores destacam a presença da Inclusão no Plano Municipal de Educação (PME), nos PPPs das escolas, e o atrelamento das ações municipais com as diretrizes de Educação Especial do estado de Goiás. Isso mostra a pouca definição política dessa modalidade da Educação, que deve perpassar todos os níveis de atendimento educacional, e que todos os municípios têm como obrigação ofertar.

Esse desconhecimento de um documento norteador de nível municipal está presente, também, nas falas dos professores entrevistados. A partir dos relatos dos 19 participantes, o que se pode deduzir é que, de fato, não existem documentos voltados especificamente para a Educação Especial.

Quanto à responsabilidade dos municípios em organizarem seus SMEs, cabe esclarecer que, a Constituição Federal de 1988, ao definir competências e atribuições aos entes federados, estabelece a autonomia do município para criar o seu próprio sistema de ensino; compor, juntamente com o estado, um sistema único; ou se manter integrado ao sistema estadual. Portanto, no âmbito legal, os municípios são autônomos para organizar e gerir seus sistemas, e, em se tratando da Educação Especial, a LDB (BRASIL, 1996) confirma a competência dos sistemas na sua organização e regulamentação.

Pantaleão, Andrade e Fernandes (2016) afirmam que a Educação Especial necessita de políticas em âmbito local que façam funcionar o que dispõe a política nacional, de modo a atender às demandas de escolarização dos seus sujeitos. Os autores ainda salientam que

[...] a Resolução CNE/CEB nº 2/2001(BRASIL, 2001), que define as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, convocou os sistemas de Ensino a fazerem funcionar um setor de Educação Especial que, colaborativamente com as unidades de ensino, instituíssem ações visando à garantia do conhecimento aos estudantes sujeitos da modalidade. E o município, ao optar pela constituição do seu Sistema Municipal de Educação, passa a ser responsável tanto pela oferta, quanto pela regulamentação da Educação na esfera de sua competência (PANTALEÃO; ANDRADE; FERNANDES, 2016, p. 58).

A falta de diretrizes políticas leva a questionar o entendimento que os municípios possuem a respeito da Educação Especial. Quando os gestores fazem questão de salientar a presença da Inclusão em alguns documentos, como nos

PMEs e nos PPPs das escolas, e quando citam principalmente a LDB como documento norteador, sinalizam certo desconhecimento da legislação específica dessa área, tal como a PNEEPEI (BRASIL, 2008), que não foi citada por nenhum dos participantes. Esse é um fato preocupante, especialmente por se tratar do grupo de gestores, dos quais se espera um conhecimento significativo sobre a regulamentação da Educação, o que não é evidenciado.

Embora nos relatos seja perceptível que alguns princípios norteadores da legislação nacional da Educação Especial estejam presentes, em outros, ficam explícitas incoerências ou interpretações equivocadas das diretrizes vigentes. No entanto, esses problemas não podem ser tratados de forma desvinculada de uma organização geral de Educação, que muitas vezes se estrutura no âmbito legal de políticas públicas, com suas normas e diretrizes, mas que não são efetivadas pelos sistemas municipais.

Nas falas das Coordenadoras de Inclusão dos municípios, apresentadas a seguir, notam-se alguns aspectos importantes, como também algumas compreensões equivocadas quanto ao entendimento das diretrizes para a Educação Especial a partir da Inclusão.

Hoje, nossa posição não difere muito do posicionamento primeiro que a Coordenadora de Inclusão teve em 2009, que é agir pra além da garantia do acesso, é tentar promover a aprendizagem dessas crianças. Nosso posicionamento hoje é esse: é tentar garantir mais do que o acesso, mas o sucesso da aprendizagem mesmo, o que a gente sabe que é o maior desafio. A gente precisa de vários profissionais dentro da escola e a gente precisa que esses profissionais compreendam mesmo o que é a Inclusão. Não é só o aluno estar ali dentro da sala de aula, vai muito mais além (disso) (Coordenadora de Inclusão do município A).

Nós temos o professor regente e toda vez que vai uma criança, é matriculada uma criança, do ensino especial, da Inclusão, nas escolas ou nos CEMEI, nós encaminhamos um profissional para ficar responsável por essa criança, pelo desenvolvimento dessa criança, que nós chamamos de Profissional de Apoio à Inclusão. Então é um profissional que é direcionado exclusivamente para o atendimento dessa criança, sendo que esse profissional, em algumas situações, atende até três crianças (se estiverem) na mesma sala. Aí ele atende as três crianças. Senão, é um profissional exclusivo para ela (Coordenadora de Inclusão do município B).

O município tem dado todo o suporte diante desta questão. Por quê? Nós temos profissionais de apoio para todas as crianças especiais que estão nas escolas inclusivas. Só não temos nas escolas da zona rural

porque a maioria das escolas da zona rural tem no máximo seis, sete, alunos na sala de aula. Então a gente, o professor, trabalha diretamente com essas crianças. Mas nós também damos suporte a todas as escolas da zona rural, porque aqui no Centro Especializado nós atendemos todas as escolas do município com psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, neurologista e um psicopedagogo. Quando precisa, esses profissionais de escola se deslocam até a zona rural ou a zona urbana para visitar as escolas. Quando não precisa, as crianças vêm até o Centro Especializado para receber esse atendimento (Coordenadora de Inclusão do município C).

A Coordenadora de Inclusão do município A registra que um dos desafios da Inclusão é garantir, além do acesso à rede regular de ensino, que os alunos público-alvo da Educação Especial aprendam. Na segunda fala, a coordenadora de Inclusão do município B destaca a presença da profissional de apoio nas escolas. Já no relato da coordenadora do município C, além da presença do profissional de apoio à inclusão, ela destaca a equipe multidisciplinar que oferta atendimento aos alunos da rede, tanto nas escolas quanto no Centro Multidisciplinar.

Além do mais, são apontados nas entrevistas os avanços das redes municipais em relação à forma de se pensar e estruturar a Educação Especial. Porém, é evidente a interpretação equivocada ou mesmo o desconhecimento das diretrizes nacionais pelos gestores.

Quando a Coordenadora de Inclusão destaca a presença do profissional de apoio como responsável pela criança, pelo seu desenvolvimento, alguns questionamentos devem ser feitos: É esse o profissional responsável pelo desenvolvimento do aluno dentro da escola? Que entendimento de Educação Especial na rede regular está implícito nessa fala? O suporte desse profissional garante a inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial nas escolas? Qual o papel do professor regente, já que o profissional de apoio é colocado como responsável pelo desenvolvimento escolar desse aluno? E qual o papel da escola e dos demais profissionais da educação no que diz respeito ao desenvolvimento desse aluno?

Tendo em vista todas essas indagações, pode-se interpretar essa fala como uma maneira restrita de se conceber a Inclusão na rede regular de ensino. Quando é colocada a responsabilidade da escola em ofertar a Educação Especial, o propósito não é centrar esse atendimento em um profissional apenas,

mas em toda a escola. E quanto ao atendimento na sala regular, as políticas de Educação Inclusiva não indicam a responsabilidade de um único profissional, que no caso que se discute, nem se trata de professor.

O professor regente deve ser o responsável pelo desenvolvimento escolar do aluno em sala, uma vez que é ele quem tem formação pedagógica e conhecimentos necessários para pensar, planejar e executar atividades voltadas para a aprendizagem. Já ao profissional de apoio cumpre atender outras necessidades dos alunos, as relativas ao cuidado, ao acompanhamento, e não as pedagógicas.

Mas, diferente disso, a ideia implícita na fala em discussão é a de que a Educação Especial se resume à disponibilização de um profissional que acompanha o aluno na escola, o qual sequer precisa ter uma formação profissional adequada, sendo-lhe exigida apenas formação em nível médio. Essa interpretação da Inclusão escolar se faz presente em outros relatos dos participantes do grupo gestor, quando falam do atendimento educacional aos alunos público-alvo muito mais no âmbito da ampliação da garantia do acesso do que da aprendizagem.

Observa-se que os municípios ainda estão caminhando a passos lentos na compreensão dos papéis dos profissionais da Educação Especial, e até em relação a termos para se referir aos serviços ou aos sujeitos. Exemplo disso é que a Coordenadora de Inclusão do município C menciona a presença do profissional de apoio “para todas as crianças especiais que estão nas escolas inclusivas”. Nessa fala, ela utiliza o termo crianças especiais, o que é uma denominação já ultrapassada, sendo o mais aconselhável o uso das terminologias crianças com deficiência ou público-alvo da Educação Especial.

O fato de usar termos inapropriados, já em desuso, é um sinal da falta de compreensão ou mesmo de atualização dos gestores da Educação dos municípios sobre a temática. Logo, o que parece ser uma questão irrelevante não é, pois diz sobre o conhecimento das legislações em vigor, bem como do próprio conhecimento produzido na área.

Considerando que a legislação da Educação Especial brasileira é vista como avançada, cabe questionar como ela se efetiva no campo das práticas, e como influencia a elaboração de políticas nos municípios. Isso significa pensar

além do campo idealizado das políticas e considerar de que maneira, na realidade concreta, as legislações são interpretadas e se tornam efetivas.

Esta pesquisa mostra que o caminho de transposição da legislação nacional para as políticas municipais não é isento de contradições, equívocos, simplificações e mesmo de distanciamento. Como afirma Carvalho (2013),

No cenário da educação inclusiva, verifica-se o distanciamento entre a realidade empírica da escola, que se pretende inclusiva, e o que se espera dela por determinação legal. Caracteriza-se uma situação em que se demandam leis e políticas que garantam acesso à educação, apoios, ajustes e adaptações necessárias, visando à aprendizagem e à sustentabilidade dos sistemas de ensino para o cumprimento de suas finalidades. Nesse particular, o ordenamento jurídico constitui base sólida para fomentar o cumprimento dos direitos dos estudantes e a eficácia da escola, com eliminação de ambiguidades e contradições que possam postergar ou dificultar esses propósitos (CARVALHO, 2013, p. 172).

As políticas específicas para a Educação Especial devem fazer parte dos planos e propostas educacionais das três esferas administrativas: federal, estadual e municipal. No entanto, parece que os municípios não fazem um esforço para criar políticas locais, como mostra este estudo. E isso é primordial, visto que, como Mendes (2006) salienta, pensar no acesso não é suficiente; é necessário traduzir a filosofia de Inclusão das leis, dos planos e das intenções para a realidade dos sistemas e das escolas, o que está diretamente relacionado com a participação e envolvimento dos municípios.

Mendes (2016) chama a atenção para o fato de que,

No Brasil, no campo educacional, as perspectivas para a mudança estão postas na lei, mas ainda não estão devidamente traduzidas em ações políticas, e por isso nem chegam às escolas, e menos ainda às salas de aula. O poder público não está cumprindo bem sua função, o que não impede que cada um assuma sua parte e se torne sujeito dessa história (MENDES, 2016, p. 401).

Um aspecto que precisa ser destacado dos relatos dos gestores é a intervenção do Poder Judiciário em favor do cumprimento da legislação educacional. Apesar de não ter sido registrado em áudio, a Superintendente de Educação do município B destaca o importante papel do Promotor de Justiça em

garantir o que está firmado nas legislações educacionais, e, conseqüentemente, quanto ao atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Sobre esse processo de judicialização, Serra (2017) pensa que,

Em tempos de judicialização de diversos setores sociais, parece que como cidadãos, ainda não aprendemos a resolver os conflitos de outra forma. Diante de culturas de estigma, preconceito e discriminação, entregamos, mais uma vez, as decisões sobre as formas de existir, definições de regras para funcionamento da saúde, educação e direitos, para o judiciário decidir normas e conteúdo. Na esfera da educação, as dificuldades são tão intensas e desafiadoras que os saberes que habilitaram os educadores durante as suas formações e a formação continuada, não dão conta da demanda da diversidade no contexto da escola (SERRA, 2017, p. 29).

Essa intervenção por parte da Justiça pode levar os municípios a ficarem à espera do que o juiz vai determinar ou mandar cumprir, e, assim, não fazer ou criar políticas municipais referentes à Educação Especial, o que seria uma consequência negativa desse processo de judicialização da Educação. Mas é precipitado atribuir a inexistência de políticas públicas em alguns municípios a isso. Logo, apesar do que sugerem os dados, é necessário ponderar essa questão.

O fato é que nos três municípios objeto desta pesquisa foram encontradas poucas ações políticas e diretrizes oficiais específicas para a Educação Especial, visto que esses direcionamentos se encontram principalmente nos PMEs. Nesses planos, de todos os municípios, encontra-se registrado como meta a questão da Educação Especial, o que pode indicar um avanço para essa modalidade de ensino na esfera municipal.

No caso do município B, a meta para estabelecida é a mesma colocada no PNE (BRASIL, 2014), o que mostra uma tentativa de atender os pressupostos das políticas nacionais, como se vê abaixo:

META 4: universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas

ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Plano Municipal de Educação do município B).

No documento do município A, a meta é colocada da seguinte forma:

META 4: Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, nas formas complementar e suplementar, em escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Plano Municipal de Educação do município A).

No município C, a referência à Educação Especial é colocada da seguinte maneira:

6.4. Educação Especial

A Educação Especial insere-se na Educação Básica, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, sendo oferecida preferencialmente, no sistema regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Entende-se por deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, aqueles relacionados as diferenças individuais dos educandos e requer uma dinâmica própria na relação ensinar-aprender.

Essa modalidade da educação escolar encontra-se fundamentada na concepção dos direitos humanos e pautada pelos princípios éticos, políticos, estéticos, e da equidade, de modo a assegurar o respeito da dignidade humana, a igualdade de oportunidades, a valorização das diferenças e o exercício da cidadania (Plano Municipal de Educação do município C).

No caso do município C, não foram estabelecidas metas em relação à Educação Especial, mas ela apenas foi definida e demarcada em termos de garantia de direitos.

A presença dessa meta nos PMEs representa um ganho para a construção da Educação Especial. Entretanto, cabe perguntar como ela se reflete na organização dos serviços e da oferta de forma geral. Da mesma forma como está estabelecida no PNE (BRASIL, 2014), é colocada a perspectiva de atendimento

na rede regular de ensino, mas sem romper com a possibilidade de atendimento fora desse contexto. O mesmo termo encontrado em importantes documentos é visto nos PMEs quando repetem o “preferencialmente”. Quanto às estratégias, estas também não estão muito diferentes das que são colocadas no PNE (BRASIL, 2014).

No PME do município A, são pontuadas 17 estratégias para atingir a meta 4; no do município B são 16 estratégias; e do município C não há registro de estratégias, em razão de que também não há meta a ser atingida. Além da parte destacada acima, o plano do município C traz dados do atendimento do ano de 2014 e referência ao centro que existe no município e à equipe multidisciplinar.

Pletsch (2016), ao discutir como sete municípios da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, incorporaram as indicações da Meta 4 do PNE (BRASIL, 2014) nos PMEs, percebeu que esses seguem as orientações federais no que diz respeito ao processo de Inclusão Escolar com o suporte do AEE por meio das SRM. Assim como as metas, as estratégias locais também seguem as indicações federais. Com isso, pode-se afirmar que conclusão semelhante é evidenciada pelos dados desta pesquisa, haja vista que os PMEs dos municípios goianos pesquisados não distanciam do que é estabelecido na política nacional.

Outro dado muito importante sobre as diretrizes políticas nos municípios se trata de um concurso realizado no município B, no ano de 2014, que, entre os cargos disponíveis, havia o profissional de apoio à inclusão, que tinha como requisito “Conclusão do curso de graduação e/ou licenciatura, compatível com a função exercida no cargo e Curso Específico na área de atuação à Inclusão”. Já as atribuições estabelecidas para o cargo foram:

Planejar e executar atividades pedagógicas que atendam às necessidades das crianças especiais; Elaborar juntamente com o professor os planos de atividades que contemplem a estimulação da comunicação das crianças nas suas mais diversas manifestações: corporal, musical, plástica, verbal e escrita; Colaborar com o professor regente da classe comum no desenvolvimento de mediações pedagógicas que atendam às necessidades de todos os educandos e educandas da classe, visando evitar qualquer forma de segregação e discriminação; Planejar e executar atividades que estimulem o aprendizado das crianças especiais; [...] Orientar as famílias dos alunos com necessidades educacionais especiais; [...] (MUNICÍPIO B, 2014, s/p).

Após leitura dessas atribuições, é evidente que se tratam das mesmas de um professor, o que justifica a exigência de curso de graduação. Todavia, o salário designado ao cargo é de somente R\$ 1.000,00 (mil reais), por 40 horas semanais de trabalho. Logo, exige-se a formação de professor, atribui-lhe as funções deste, mas o salário e plano de carreira condizem com outro profissional, que seria, a partir do que é colocado nas legislações, de nível médio.

Verifica-se uma incoerência ou uma interpretação equivocada do que é colocado na legislação nacional, pois esta faz distinção entre o professor de Educação Especial e o profissional de apoio. Enquanto do professor se exige a formação superior, do profissional de apoio se requer apenas formação em nível médio, e também não são exigidos conhecimentos pedagógicos.

Essa questão específica será melhor analisada mais adiante, quando serão tratados os serviços e sujeitos. Mas foi importante destacar aqui para mostrar o quanto alguns aspectos que envolvem a oferta da Educação Especial explicitam a ausência de políticas e diretrizes, ou apontam para interpretações equivocadas das mesmas.

Todavia, a despeito dessas incoerências presentes no edital do concurso do município B, ele foi o único, entre os pesquisados, que realizou seleção para a área da Educação Especial, o que pode ser considerado um avanço para a rede municipal. De forma geral, o que pode se concluir em relação à construção de diretrizes municipais para a Educação Especial é que existe uma preocupação com essa área dentro das RME pesquisadas, mas há, também, muitos equívocos e desconhecimento.

Como salienta Moreira (2016), a apropriação das diretrizes internacionais que influenciam as políticas nacionais, e a assimilação destas pelos municípios, não é um processo linear, mas se faz em um contexto de disputas. Portanto, “[...] não é uma apropriação direta desse discurso internacional, e, sim, é uma ideologia forjada em meio aos embates das macropolíticas que configuram o cenário nacional permeando as micro políticas municipais” (MOREIRA, 2016, p.171).

Nesse sentido, o cenário global é explicitado nas análises, mas também são presentes os conflitos e embates locais. É o que se observa no delineamento

de uma velha questão da Educação Especial nacional nos contextos locais abordada na subunidade de significação a seguir.

4.2 A Velha (e Nova) Questão das Instituições Privadas

Se a configuração da Educação Especial dentro dos SMEs não pode ser considerada de forma desvinculada da organização da Educação geral, é importante destacar alguns aspectos dessa modalidade educacional em cada um dos municípios objeto desta investigação.

No município A, há instituições conveniadas que são de responsabilidade de entidades religiosas, sendo que uma católica, uma evangélica e duas espíritas. Os convênios funcionam na forma de repasses financeiros firmados e autorizados anualmente, divididos em parcelas mensais. No site da prefeitura do município em questão, consultado no dia 03 de junho de 2018, foram encontradas leis referentes a esses convênios, que inclusive citam os valores definidos em reais.

A Lei nº 3.463 de 2017 autoriza o município A a firmar convênio com uma instituição ligada à Igreja católica que oferta atendimento para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, como expressa seu art. 1º, § 1º e 2º:

§ 1º - Fica o município autorizado a conceder subvenção social à entidade educacional ESCOLA CRECHE [...], até a importância de R\$ 625.819,39 (Seiscentos e vinte e cinco mil, oitocentos e dezenove reais e trinta e nove centavos), durante o exercício de 2017.

§ 2º - Os repasses ocorrerão mensalmente, sendo que os valores e as datas das parcelas serão definidos no convênio a ser firmado (MUNICÍPIO A, 2017, art. 1º).

Já a Lei nº 3.464 de 2017 autorizou o município A a firmar convênio com uma fundação social mantenedora de uma escola ligada ao Espiritismo, que oferta atendimento de pré-escola e Ensino Fundamental, com repasse no valor de R\$ 1.400.598,00. Além disso, a Lei nº 3.465 de 2017 possibilitou o município firmar convênio com obras sociais ligadas ao Espiritismo, que mantêm escola que oferta atendimento de Educação Infantil e Ensino Fundamental, com repasse no valor de R\$ 604.419,20. Também, a Lei nº 3.466 de 2017 autorizou o município firmar convênio com a Associação Beneficente Evangélica, que oferta atendimento de

creche, com repasse no valor de R\$ 167.140,40. Portanto, em 2017, no município A, o repasse total aos convênios firmados foi de R\$ 1.776.157,00.

Em todas as leis supracitadas, explicita-se que o convênio é “[...] para manutenção geral e funcionamento da Instituição, incluindo pagamento dos professores, auxiliares e encargos sociais e trabalhistas dos mesmos, durante o exercício de 2017” (MUNICÍPIO A, 2017). Os repasses são feitos pela prefeitura mensalmente às instituições e, para recebê-los, a entidade filantrópica deve apresentar o plano de aplicação e, posteriormente, a devida prestação de contas referente à subvenção recebida, nos moldes indicados pela Controladoria Geral do Município (CGM).

Não foi possível ter acesso às prestações de conta mencionadas, e não foram encontrados dados sobre quando esses convênios começaram a ser firmados. Apenas há registros que comprovam a existência deles no período de 2015 a 2018. A presença dessas instituições que mantêm escolas conveniadas é mencionada na entrevista com a Diretora Pedagógica da SME do município A, pois, ao ser questionada sobre o número de escolas da rede municipal, ela informou que são 26 do município e quatro conveniadas.

No município B, também há convênios para a oferta da Educação Infantil. De acordo com a Superintendente de Educação, existe uma demanda grande por essa fase educacional. Isso se explica pelo fato de se tratar de uma cidade turística, que recebe muitos trabalhadores para trabalhar na construção civil, provenientes sobretudo do Nordeste do país. Eles se mudam com suas famílias, e muitos possuem filhos em idade de matrícula na Educação Infantil. Tendo em vista esse cenário, a superintendente expressa que:

Olha, não consegue atender, porque [...] é uma cidade, a nossa cidade é uma cidade atípica. Nós temos um fluxo de pessoas muito grande. Então, chegam pessoas a todo instante aqui em busca de trabalho, em busca da atividade que a cidade possui. Então o que acontece: o nosso número, por exemplo, da central de vagas, que é destinado à Educação Infantil, a gente não consegue zerar esse número exatamente por conta dessa chegada constante de pessoas na cidade (Superintendente de Educação do município B).

No site da SME do município B existe uma lista de espera atualizada, por meio da qual os pais podem acompanhar seus protocolos de solicitação de vaga,

nos quais constam a turma de interesse, número de inscrição, nome da criança e data de nascimento da mesma. No dia 03 de dezembro de 2018, constavam nessa lista 630 protocolos para a turma de Berçário I, 400 para Berçário II, 347 para Maternal I e 272 para Maternal II. Essas são as turmas de creche que, juntas, somam 1.649 protocolos de demanda por vaga.

Lembrando que a população estimada do município B é de 84.900, comprova-se que a demanda por Educação Infantil no mesmo é expressiva. Prova disso é o que no município A, que é maior, e tem população estimada de 102.393 habitantes, segundo informações SME, havia apenas cerca de 300 estudantes aguardando vaga na creche.

A Coordenadora de Inclusão da Educação Infantil do município B também fala dos convênios para a oferta da Educação Infantil, e diz que,

Como as creches já estão com seu número bem aquém do normal, então ela abriu o convênio com a rede, com as escolas particulares – e elas, se eu não me engano, são onze, agora em 2018 são onze – que aí (foram supridas), lançamos mais vagas para as crianças, então ainda tem a rede conveniada (Coordenadora de Inclusão da Educação Infantil do município B).

Em 2018, no município B, foram firmados 11 convênios com a rede particular, para os quais há apenas uma coordenadora responsável. Os dados do mês de dezembro de 2018 referentes ao SME revelam uma demanda grande a ser atendida, de 1.649 para a creche, de modo que nem mesmo com todos esses convênios, o município consegue suprir.

Já o município C não dispõe de rede particular de ensino, e nos documentos levantados, assim como nas entrevistas, não se constatou a existência de nenhum convênio.

Sobre a Sociedade Pestalozzi, Rafante (2016) explica que:

Helena Antipoff iniciou o processo de homogeneização das classes em Belo Horizonte em 1931 e, ao distribuir os(as) alunos(as) entre as classes A, B, C, D e E de acordo com o resultado nos testes psicológicos, a educadora concluiu que as crianças consideradas “excepcionais” não poderiam permanecer nas escolas regulares e, para cuidar de sua educação, criou a primeira Sociedade Pestalozzi, iniciando o processo de

encaminhamento dessas crianças para instituições especializadas (RAFANTE, 2016, p. 146).

Rafante (2016) ainda afirma que as ações de Helena Antipoff e da Sociedade Pestalozzi foram fundamentais para a constituição do campo da Educação Especial no Brasil, notadamente, das políticas públicas. Glat, Blanco e Redig (2015) também destacam o papel determinante dessas instituições na configuração da Educação Especial no país e salientam que

No Brasil, elas se constituíram originalmente, e vem exercendo, desde então, a função prioritária de prestadoras de serviços. Paralelamente, estas instituições, por sua própria natureza, se tornaram também, um lócus de identificação, pertencimento social e suporte mútuo para os indivíduos com deficiências, suas famílias, e até mesmo para os próprios profissionais que nelas atuam (GLAT; BLANCO; REDIG, 2015, p. 101).

Dessa forma, a presença dessa instituição da Pestalozzi nos municípios A e B não é surpresa, uma vez que suas ações se espalham pelo país inteiro e desempenham forte papel no atendimento a alunos com deficiência. Apesar desse seu histórico na Educação Especial, a sua função vem sendo redefinida com as políticas dos anos 2000, mas não excluída ou desconsiderada.

No município A, a existência de convênio com a Sociedade Pestalozzi está delineada na Lei nº 3.458 de 2017, que traz o seguinte texto:

Art. 1.º - Fica o chefe do Poder Executivo Municipal autorizado, em nome do município de Catalão, a firmar convênio de parceria com a ASSOCIAÇÃO PESTALOZZI DE [...], inscrita no CNPJ sob o n.º 00.146.373/0001-75, com sede na Rua [...], nesta cidade, objetivando a concessão de subvenção social para ser utilizada pela Associação Pestalozzi de [...] na contratação de serviços de transporte para os alunos do Centro de Atendimento Educacional Especializado Santa Clara, desta cidade, mantido pela referida Associação.

§ 1º - Fica o município autorizado a conceder subvenção social à ASSOCIAÇÃO PESTALOZZI DE [...], até a importância de R\$ 161.000,00 (cento e sessenta e um mil reais).

§2º - Os repasses ocorrerão em parcelas mensais, cujos valores e datas serão definidos em convênio, e deverão ser aplicados na contratação de transporte para alunos do CAEE SANTA CLARA (MUNICÍPIO A, 2017, art. 1º).

Enquanto a lei supracitada define o repasse do ano de 2017, a Lei nº 3.525 de 2017 define repasses de 2018 a 2020, como se vê no art. 1º, abaixo:

Art. 1.º - Fica o chefe do Poder Executivo Municipal autorizado, em nome do município de Catalão, a firmar convênio de parceria com a ASSOCIAÇÃO PESTALOZZI DE [...], inscrita no CNPJ sob o n.º 00.146.373/0001-75, com sede na Rua [...], nesta cidade, objetivando a concessão de subvenção social para ser utilizada pela Associação Pestalozzi de [...] na contratação de serviços de transporte para os alunos do Centro de Atendimento Educacional Especializado Santa Clara, desta cidade, mantido pela referida Associação.

§ 1º - Fica o município autorizado a conceder subvenção social à ASSOCIAÇÃO PESTALOZZI DE [...], até a importância de R\$ 161.000,00 (cento e sessenta e um mil reais) ao ano, durante o período de 2018 a 2020.

§2º - Os repasses ocorrerão em parcelas mensais, cujos valores e datas serão definidos em convênio, e deverão ser aplicados na contratação de transporte para alunos do CAEE [...] (MUNICÍPIO A, 2017a, art. 1º).

Sobre o convênio do município A com a Pestalozzi, a Diretora Pedagógica do município relata que,

Inclusive, alguns profissionais que atuam na Pestalozzi são do Município. São custeados pelo município. Nós cedemos professores, nós cedemos alguns profissionais da Educação e alguns profissionais de Serviços Gerais. Então, nós temos uma parceria com a Pestalozzi (Diretora Pedagógica do município A).

Ao ser indagada se a instituição oferece atendimento para alunos da rede municipal, a Diretora Pedagógica diz:

Não, não tem essa obrigatoriedade. A Pestalozzi oferece atendimento. O que, às vezes, acontece, dependendo da criança, dependendo das características, a gente tenta fazer um encaminhamento. Aí vai depender das vagas, mas não tem a obrigatoriedade (de), por exemplo: por conta da parceria, a Pestalozzi (vai) atender só alunos do município... Não existe. Não existe essa obrigatoriedade. Mas a gente tem aluno da rede atendido pela Pestalozzi (Diretora Pedagógica do município A).

Portanto, além do repasse financeiro desde 2015, são emprestados servidores municipais para trabalharem na Sociedade Pestalozzi. Mas é

importante esclarecer que, embora em parte mantida por essa sociedade, a instituição é denominada CAEE, mudança resultante das políticas de Educação Especial.

No município A, a Sociedade Pestalozzi se reorganiza para continuar realizando atendimentos, e, para seu funcionamento, conta com o apoio do município, que repassa verbas públicas e cede profissionais. Além disso, a Diretora Pedagógica do município A afirma que a instituição não oferece atendimento somente aos alunos da rede municipal, pois também possui convênio com o estado de Goiás.

Baptista e Viegas (2016) explicam o que levou à transformação de antigas escolas especiais em centros de AEE:

A Resolução CNE/CEB nº 4 de 2009 reporta-se ao Decreto nº 6.571 (BRASIL,2008b) e aponta que, na implementação, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no AEE, sendo este ofertado em SRM ou em Centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Destaca-se que, além de indicar a dupla matrícula nas escolas regulares da rede pública, o Decreto também indica, primeiramente, o AEE oferecido na própria escola ou em outra da rede pública, tanto em SRM quanto nos Centros. No entanto, há espaço ainda para que instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos continuem oferecendo o AEE através de Centros (BAPTISTA; VIEGAS, 2016, p. 435).

Os autores expressam que, historicamente, os governantes dividiram com a sociedade civil e instituições voltadas para a Educação Especial a responsabilidade pela oferta do atendimento às pessoas com deficiência. Com a reconfiguração da Educação Especial, as instituições também tiveram que se reconfigurar, para não perderem espaço nesse contexto.

Portanto, a responsabilidade pelo atendimento ao público da Educação Especial é dividida entre a instituição Sociedade Pestalozzi e o poder público. E essa possibilidade é colocada nas legislações, quando apontam para o atendimento preferencialmente na rede regular de ensino. Com isso, não se rompe com espaços que historicamente contribuíram para a garantia da oferta,

mas que, muitas vezes, não comungam dos mesmos princípios filosóficos e pedagógicos da Inclusão Escolar.

No município B, o credenciamento e autorização do Centro Multidisciplinar de Atendimento Especializado estão previstos na Resolução nº 0013 de 2017 do Conselho Municipal de Educação (CME), como se vê abaixo:

Art. 1º - Credenciar e Autorizar o Centro Multidisciplinar de Atendimento Especializado [...] mantido pela Associação Pestalozzi [...], inscrito no CNPJ sob o N. 07.848.865/0001-51, localizado na Rua [...], para ministrar a Educação Especial, até 28 de setembro de 2020 (MUNICÍPIO B, 2017, art. 1º).

Nesse documento, está claro que a Associação Pestalozzi oferta a Educação Especial no município B com autorização do CME, em razão de acordo firmado com período de vigência de 2017 a 2020. Essa parceria, além de se respaldar em documentos oficiais nacionais, baliza-se no próprio PME, que entre as estratégias para se alcançar a Meta 4, estabelece a necessidade de

4.5) buscar, em regime de colaboração, a garantia do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, **públicos ou conveniados**, nas formas complementar e suplementar, para todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados nas redes públicas e privada de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno [...] (Plano Municipal de Educação do município B, grifo nosso).

Percebe-se assim, que a presença dessa possível parceria com instituições nas diretrizes nacionais se faz presente no PME e também na efetivação da Educação Especial. Embora não tenha sido possível precisar desde quando essas instituições estão presentes nos municípios A e B, acredita-se que já existiam antes da configuração da Educação Especial ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, quando o princípio da Inclusão não era foco das diretrizes sobre essa modalidade de educação. É o que mostra a fala a seguir, da Superintendente de Educação do município B:

Bom, o que eu sei é que o município dá uma grande importância à organização desse ensino, da Educação Especial no município. Então, desde que foi exigido que a Inclusão, de fato, acontecesse dentro das unidades escolares, o município tem se dedicado a isso. Antes a gente tinha apenas a Pestalozzi, que ainda continua com um trabalho belíssimo dentro da cidade, mas nem todas as crianças podem estar dentro da Pestalozzi. Então, as unidades, de uma maneira geral, abrem as portas para que essas crianças possam estar dentro das unidades como qualquer outra criança (Superintendente de Educação do município B).

Ao ser inquerida sobre a existência de convênio com a Sociedade Pestalozzi, a Superintendente de Educação do município B respondeu:

Sim. Existe uma parceria, que a gente chama também de convênio. São os profissionais da Pestalozzi, que são mantidos pelo município, Prefeitura Municipal. Então é esse convênio. Todos concursados, e a maioria deles já com algum tipo de, pelo menos, uma especialização na área (Superintendente de Educação do município B).

Glat, Blanco e Redig (2015) afirmam que essas instituições estão repensando suas finalidades e práticas para se adequarem às demandas da Educação Inclusiva, sobretudo a partir dos anos 2000, em razão do crescimento das matrículas na rede regular de ensino.

Nesse sentido, essas instituições vivem hoje um paradoxo, que se constitui um profícuo desafio. Identificações e identidades que se estabeleceram no seu âmbito na luta pelos direitos educacionais, sociais e civis das pessoas com deficiências, levaram à necessidade de reformulação de suas propostas programáticas para atender às exigências das atuais políticas, resultantes, em grande parte, de movimentos dos quais elas mesmas, como discutido, foram protagonistas. No entanto, ainda são bastantes marcantes, nesses espaços, as tradições clássicas de atendimento clínico e uma organização de cunho paternalista e pouco emancipador dos usuários e de suas famílias (GLAT; BLANCO; REDING, 2015, p. 104).

Os autores chamam atenção para o tipo de educação que é oferecido por essas instituições. Sendo assim, vale questionar se as instituições da Sociedade Pestalozzi estão articuladas pedagogicamente com o desenvolvimento pleno dos alunos, tendo em vista suas limitações e potencialidades; ou se simplesmente têm

uma perspectiva de atendimento clínico, focado na deficiência e na individualidade do aluno.

Pode-se afirmar que a presença das instituições filantrópicas é uma velha questão da área da Educação Especial, e, embora seja essencial reconhecer a contribuição histórica das mesmas para a evolução do atendimento aos alunos com deficiência, também se faz necessário discutir a respeito do financiamento público para essas instituições.

Nessa perspectiva, a oferta dos serviços educacionais para o público-alvo da Educação Especial, preferencialmente na rede regular de ensino, pressupõe o fortalecimento da educação pública. No entanto, ao colocar a possibilidade do atendimento fora desse espaço, não se consegue romper com as instituições privadas, que continuam atendendo com o aporte financeiro público. Dessa forma, há um limite na efetivação de uma escola pública e democrática.

O mesmo ocorre no âmbito municipal. Nos municípios A e B, nos quais essas instituições se fazem presente, perde-se a oportunidade de reafirmar a construção de uma educação pública, voltada para o respeito a todos os alunos, entre eles os com deficiência.

Por outro lado, verifica-se a ausência de políticas públicas nos mesmos, o que fortalece essa perspectiva de educação pública conveniada com setores privados. Consolida-se, pois, um quadro de repasse de verbas públicas a instituições que não se articulam com os interesses públicos, o que representa um contrassenso quando se propõe uma educação gratuita e de qualidade para todos.

4.3 A Política Oculta Configurando a Organização da Educação Especial

Como já foi explicitado, nos três municípios participantes desta pesquisa foram encontradas poucas políticas específicas para a Educação Especial, apesar da questão estar registrada nos PMEs. Mas há algumas orientações ou interpretações que, apesar de não estarem expressas nos documentos oficiais dos municípios, influenciam a organização dessa modalidade educacional, bem como a oferta da mesma. Por não estarem evidentes, neste trabalho, opta-se por tratá-las como políticas ocultas.

Serão três as políticas ocultas analisadas: a ideia de que a oferta de um serviço se configura como a oferta da Educação Especial como um todo; a oferta de formação focada nos profissionais de apoio e/ou professores de AEE, e a desconsideração do professor regente nos processos formativos; e a gestão da Educação Especial por um setor distinto dentro das SMEs.

O primeiro aspecto é observado na fala da Diretora Pedagógica do município A:

*Agora, em termos de município, eu falo que a gente ainda está engatinhando no processo da Inclusão, no processo do atendimento à Educação Especial. Por quê? Esse olhar para a Educação Especial, ele começou não tem muito tempo, ele já estava no município, estava integrado à equipe da Secretaria Municipal de Educação, quando começou a se montar o setor para a Educação Especial dentro da Secretaria Municipal de Educação. E, como tudo o que começa, ele começou devagar. **As escolas não tinham profissionais de apoio. Hoje, nós ainda estamos um pouco distantes do que deveria ser o perfil desses profissionais de apoio... Hoje nem todos os nossos profissionais de apoio têm a formação pedagógica, alguns estão em processo de formação. Então, a gente ainda não tem esses profissionais de apoio, todos eles, com formação pedagógica.** Nós temos sim, os nossos professores regentes, todos eles têm essa formação. Porém, o professor de apoio, que é aquele que, dependendo da dificuldade, não, desculpe-me, dependendo da característica do aluno, é aquele que acompanha o aluno de forma mais individual. Desses nós não temos todos eles com formação pedagógica. Ainda (Diretora Pedagógica do município A, grifo nosso).*

Nessa fala, é explícito o entendimento de que a oferta da Educação Especial se centra no profissional de apoio, mas, de acordo com as diretrizes, nacionais, o atendimento educacional ao público-alvo é muito mais que apenas um serviço. E essa incompreensão aparece na fala de outros participantes, como se vê nos excertos de entrevistas abaixo:

***Hoje nós temos um número considerável de crianças que são atendidas na rede, cada criança que possui laudo, de acordo com a legislação, tem o seu professor de apoio.** Talvez a gente não consiga garantir um professor específico para cada área, porque a gente tem a carência da formação dos profissionais. Apesar de que o município se preocupa com isso, tem tentado oferecer cada vez mais formações na área específica de deficiências, para que o profissional... Porque infelizmente nós não temos professores ou profissionais da Educação que tenham formação específica na área da Educação Especial, ou de*

AEE, ou de outra coisa (Superintendente de Educação do município B, grifo nosso).

*Com isso, a comunidade também se despertou, e aí os pais começaram a matricular os seus filhos (nas escolas), ou os que já estavam matriculados, os pais já começam a exigir um acompanhamento, **começam a exigir uma política mesmo de Educação Inclusiva para os seus filhos. Aí o Executivo, juntamente com a Secretaria de Educação do município, abre então um concurso para o cargo de Auxiliar de Serviços Educacionais** (Secretária de Educação do município C, grifo nosso).*

Por se tratar de um profissional que tem como atribuição acompanhar de com proximidade o aluno na sala de aula regular, os gestores se referem ao profissional de apoio como se ele fosse o único responsável pela Inclusão.

É importante esclarecer que, na fala do Superintendente de Educação do município B, embora aluda ao professor de apoio, na realidade, não se trata de um professor, mas sim de um profissional de nível médio de apoio à Inclusão. Este desempenha o mesmo papel que o profissional auxiliar de serviços educacionais, mencionado na fala da Secretária de Educação do município C.

Outro serviço que também é entendido como se fosse a própria Educação Especial é a oferta do AEE em SRM, como se observa no trecho a seguir:

*Então eu falo que a gente está um pouco distante. Começou timidamente, com alguns profissionais ligados à Educação Especial. Esses profissionais acompanhavam as escolas que tinham a criança com essas características, acompanhavam os professores. Hoje a gente já está avançando um pouquinho, hoje a gente já tem alguns apoios, **hoje a gente tem as Salas de Recurso dentro de algumas unidades, então, está caminhando**. Falta muito. Ainda temos muito para atingir (Diretora Pedagógica do município A, grifo nosso).*

Mesmo que nos municípios B e C exista uma organização mais estruturada para a oferta da Educação Especial, com a oferta de outros serviços além do AEE, o que sobressai no discurso dos gestores é a presença do profissional de apoio e, por conseguinte, o AEE em SRM.

Baptista (2011) afirma que a SRM é vista como o espaço prioritário para a atuação do educador da Educação Especial. Em um posicionamento de valorizar o conhecimento sobre processos de aprender e ensinar, e da não separação dos alunos com deficiência de seus companheiros de mesma idade, o autor afirma

que a ênfase em um serviço não deve ser confundida com a defesa de um modelo único. Afinal, não se pode desconsiderar a existência de outros espaços, sendo um deles a sala de aula regular.

Torna-se compreensível, portanto, a ideia de que o AEE aos alunos com deficiência ocorre no espaço da SRM, tendo em vista esse contexto nacional que tanto destacou o trabalho realizado nesse espaço, desconsiderando-se outros, como a sala de aula regular.

Ao discutirem os serviços de Educação Especial em Goiás e o que dizem as políticas de Inclusão sobre as atribuições de seus professores, Tartuci, Cardoso e Freitas (2013, p. 5) destacam que “[...] os professores de apoio trabalham em regime de bidocência. Dividem o espaço de sala de aula com o professor regente e é ligado diretamente a criança com deficiência na sala de aula regular”. As autoras ainda esclarecem que, a partir da Portaria nº 4060 de 2011,

[...] o Professor de Apoio deixa de ser contínuo e fixo em uma sala de aula e passa a ter um caráter de itinerante, o que significa que deverá acompanhar seis alunos com necessidades educacionais especiais, podendo ser em até seis turmas, embora em apenas um turno e escola (TARTUCI; CARDOSO; FREITAS, 2013, p. 7).

Em Goiás, diferentemente do restante do país, há professores de apoio no sistema estadual. Na grande parte dos estados e mesmo nos municípios goianos pesquisados, não há esse professor que atende em sala de aula, mas apenas profissionais de apoio, de nível médio. Por outro lado, essa presença do professor de apoio na rede estadual de Goiás leva à compreensão de que ele é o profissional responsável pela Inclusão dos alunos na sala e na escola, ou seja, o responsável pela Inclusão escolar.

E o mesmo acontece quando as redes municipais dão ênfase ao serviço ofertado pelo profissional de apoio e lhe atribuem a mesma responsabilidade do professor. É como se a Inclusão do aluno de forma efetiva não necessitasse de apoio pedagógico, de mediação realizada por um professor formado, mas apenas da intervenção de um profissional de nível médio, que não dispõe de conhecimento e formação na área da Educação.

O segundo aspecto que pode ser considerado como uma política oculta é a oferta de formação focada nos profissionais de apoio e/ou professores de AEE, e

a desconsideração do professor regente nesse processo. Nas políticas e diretrizes nacionais, objetiva-se a construção de um sistema inclusivo que se concretize sobretudo nas salas de aulas regulares. Logo, é imprescindível pensar no trabalho do professor regente, normalmente excluído dos processos de formação continuada destinados aos profissionais da Educação Especial.

Considerando que a Educação Especial, por vezes, é compreendida como a oferta do profissional de apoio e do AEE na SRM, não se vê o professor regente como o responsável pelo atendimento educacional do aluno com deficiência. As falas dos gestores apresentadas a seguir refletem bem isso:

Na nossa agenda, a gente desse ano, a gente pretende fazer uma formação com todos. De início, como... mudança de gestão é um período de adaptação e muitas coisas mudam, muitas coisas param de, de funcionar da forma que funcionavam, e vem uma outra maneira de trabalhar, então, como o ano passado foi um ano de adaptação, devido à mudança de gestão e tudo o mais, nós não conseguimos realizar todas as formações que a gente se propôs (a fazer). Então a gente realizou formação com estagiários, a gente realizou formação com coordenação, formação com direção. Com o professor regente, que era o nosso público mais... vamos dizer assim, mais importante de atingir, a gente não conseguiu fazer no ano passado. Então nesse ano vai ser a primeira formação, que a gente terá agora, ainda esse mês. Vai ser com os professores. Então vai ser com os professores. “Todos?”. Não vamos conseguir fazer com todos. Então, quais serão aqueles primeiros que vão estar nessa formação? Os professores que, nesse ano, têm alunos com deficiência em sala (Coordenadora de Inclusão do município A).

*Antes, a gente tinha uma Coordenação Geral, hoje a gente tem uma coordenação dividida para facilitar, elas preparam formações para que aconteça... aquilo que eu disse, aquela formação continuada em termos de conhecimentos, até mesmo de informação diária com os profissionais que estão com essas crianças da Educação Especial. Então nós tivemos uma formação em janeiro, e tivemos, agora, em abril, a primeira roda de conversas com os profissionais de apoio à Inclusão. Então eles tiveram agora em abril uma participação bem legal, com uma espécie cartilha, há uma troca de experiência entre todos os profissionais ali, elas dão dicas, falam um pouquinho... Principalmente, agora, o foco foi um pouco mais o autismo, porque a gente está com muitos casos na rede. Então, elas buscam esses temas que necessitam de maiores discussões no momento, e trazem os profissionais para essa roda de conversa. **Aí no caso essa formação foi para os profissionais...de apoio. Professores regentes recebem, no caso, essa orientação nas escolas mesmo**, nas unidades escolares, ou é diretamente com eles, ou é através dos Coordenadores (Superintendente de Educação do município B, grifo nosso).*

A Coordenadora de Inclusão do município A relata que seria ofertada uma formação para os professores regentes em 2018, uma vez que no ano anterior não conseguiu atender essa necessidade. Já no município B, foi ofertada formação para os profissionais de apoio, ao passo que os professores regentes passariam por formação nas próprias escolas. Despontam, a partir disso, os seguintes questionamentos: Quais os objetivos dessa formação ofertada na própria escola? O que se aprende com essa formação?

No município C, é comum haver algum tipo de formação para os professores, como expressa a Coordenadora de Inclusão e reafirma a Secretária de Educação, nos excertos a seguir:

Constantemente. No ano passado, oferecemos, no início do ano, no meio do ano... Esse ano nós já estamos preparando essa Semana Pedagógica para dar esses cursos de formação (Coordenadora de Inclusão do município C).

Sim, todas as Semanas Pedagógicas... Porque é aquilo que eu te disse... Alguns... A Secretária oferece os cursos de formação continuada. Aqueles que são, nos Encontros Pedagógicos, nas Semanas Pedagógicas, que são no horário de trabalho, os que a Secretária oferece, a presença é obrigatória. Então esses aí, todos os professores, todos os profissionais, têm que fazer. Agora, por exemplo. Tem uma especialização, como, tem uma em Caldas Novas, sobre Neuropedagogia e Inclusão Escolar. Mas aí vai fazer quem... A gente divulga, e tudo, mas tem a opção de o professor fazer ou não (Secretária de Educação do município C).

Já a visão dos professores regentes é outra, como se vê nos relatos abaixo:

Eles fazem, às vezes, um curso de aperfeiçoamento. Há pouco tempo nós tivemos um com a [...] aqui. Que é a Coordenadora de Inclusão. Abriam cursos de aperfeiçoamento, então, com relação ao município, e outra coisa que a oferta tem aí, no caso, é esse professor de apoio, que eles trazem para gente, que é muito importante. Mas assim, a formação. Mas eu acho... para o meu (trabalho), para mim, professora regente, eu acho que é um pouco vaga. mais direcionado, porque é muito (direcionada) ao professor de apoio, mas o professor regente fica um pouco à margem (Professora regente dos anos iniciais do município C).

Não, teve. Tem formações, tem a Semana Pedagógica, e aí sempre são temas diversificados. Esse ano mesmo, nessa nova gestão, teve na Inclusão. Sempre tem. Mas (quanto à) Inclusão, a formação na Inclusão, ela fica uma formação... Ali mesmo, estudar, você produzir

conhecimento, e você trazer, tentar praticar... A Inclusão é uma palestra. A formação em Inclusão é uma palestra. Para você conseguir trabalhar com seu professor, com seu aluno na sala de aula, eu acho que se a gente não ficar tão cansado, porque a gente fica muito cansado quando a gente tenta fazer isso, para não ser tão pesado, teria que ter uma formação (melhor) (Professora regente da Educação Infantil do município C).

As falas dos gestores e professores do município C são contraditórias, de modo que, mais uma vez, é notório um discurso oficial que se contrapõe à realidade concreta. O que as professoras relataram foram formações que, em diálogo com uma visão de Educação Especial, centram-se nos profissionais de apoio e professores de AEE, excluindo os regentes.

Tendo isso em vista, é necessário compreender como e em quais condições essa formação se efetiva, já que, se o professor não estiver preparado para receber os alunos com deficiência, a simples inserção dos mesmos na escola não resulta em aprendizagem. Quando se reivindica que as escolas sejam adequadas para atender as necessidades de todos os alunos, não se trata apenas de estrutura física, mas principalmente da qualificação dos professores. Por assim ser, o fato de os regentes não passarem por processos de formação, como gostariam e precisam, é preocupante.

Não faz sentido desconsiderar os professores regentes quando é pensada alguma formação relacionada à Inclusão de alunos do público-alvo da Educação Especial nas salas regulares. Para a criação de um sistema inclusivo, como é preconizado nas políticas e diretrizes dessa área, a valorização de todos os profissionais é essencial.

Antunes e Glat (2011) advertem que,

Se o processo de Inclusão não vier acompanhado de suportes pedagógicos adequados para o aluno e o professor se a Educação especial continuar sendo um sistema paralelo de atendimento e os professores continuarem atuando isoladamente não alcançaremos a utopia da Inclusão escolar: meninos e meninas, com ou sem deficiência aprendendo e convivendo juntos na escola. Ademais, se a formação de professores não for repensada e adequada aos contextos educacionais que vem se delineando na atualidade continuaremos enfrentando grandes dificuldades para construir efetivamente uma escola democrática e inclusiva (ANTUNES; GLAT, 2011, p. 14).

O terceiro aspecto que revela uma política não oficial na organização da Educação Especial nos municípios é o fato de que essa modalidade de educação é gerida por um setor específico dentro das SMEs. Nos municípios B e C, isso não é tão marcante, pois há relatos de certa integração entre os setores no âmbito das SMRs. Já no município A, a Coordenadora de Inclusão revela a dificuldade de funcionamento dessa coordenação dentro do prédio da SMR, o que demonstra uma gestão desarticulada das outras coordenações, e sinaliza uma desvalorização dessa área dentro do sistema. Tem-se, pois, o indicativo da contradição entre o discurso de efetivação de um sistema inclusivo e a realização da Inclusão Escolar nas escolas.

Sobre a consolidação da Educação Inclusão, a coordenadora de Inclusão do município A desabafa:

*Entende? Então, nós próprios da Inclusão, dentro da Secretaria, sentimos e encontramos barreiras. Entende? Dentro da própria Secretaria. Olha, é só você perceber aqui, na estrutura, assim, todo mundo aqui abraça muito a causa e tudo (o mais), mas eu falo que é algo cultural. Não é culpa minha, nem sua, nem deles, não é, é algo cultural. Basta você olhar aqui, ó. Todo mundo do (Departamento) Pedagógico está aqui e a Inclusão está lá. Certo? Só por aí a gente já tem uma (visão)... **é como se a Inclusão fosse um departamento separado do Departamento Pedagógico.** E não é: a Inclusão tem que estar junto ao (Departamento) Pedagógico. Certo? Não que se eu (não) quiser vir pra cá hoje eu não vou vir, eu venho. Tenho certeza que eles vão me receber de braços abertos e tudo o mais, mas, eu acho que é algo assim, inconsciente, sabe, que as pessoas vão fazendo, porque é algo culturalmente muito enraizado ainda. De separação, de segregação (Coordenadora de Inclusão do município A, grifo nosso).*

Esse relato ilustra o isolamento do setor da Educação Especial dentro da SME, que pode ser interpretado como uma herança histórica da constituição da Educação Especial no Brasil. Como a construção dessa política ocorreu fora dos sistemas escolares, em instituições separadas, persiste essa segregação no sistema em geral.

Com o princípio da Inclusão e com todas as diretrizes definidas a partir dele, a partir do final dos anos 1990, a Educação Especial passou a ser parte de todas as etapas e níveis educacionais, e também foi estabelecida como setor nos sistemas de Educação. Logo, as próprias políticas colocam a necessidade de

reorganização dos sistemas, de forma a torná-los mais inclusivos, como recomenda a Meta 4 do PNE (BRASIL, 2014).

No entanto, essas heranças históricas não desaparecem repentinamente. As diretrizes e políticas pautadas na Inclusão Escolar começaram a ser definidas principalmente a partir dos 2000, portanto, são recentes na História da Educação Especial brasileira. Nesse sentido, embora aparentemente essa segregação esteja superada no âmbito das diretrizes legais, na realidade ela ainda é notada.

Como já foi afirmado no decorrer deste trabalho, o caminho das diretrizes para o campo da efetivação não é linear. Sendo assim, não é surpresa que ainda haja essa visão segregadora, pois, como expressa a Coordenadora de Inclusão do município A, trata-se de “algo culturalmente muito enraizado”.

E a superação desse quadro demanda posicionamento por parte dos gestores municipais, pois, segundo Oliveira e Leite (2007), a construção de um sistema educacional inclusivo é um desafio político-pedagógico, já que as mudanças não ocorrem naturalmente, mas exigem ações efetivas dos sistemas, que respeitem as especificidades do alunado.

Zardo (2016) destaca algumas responsabilidades dos municípios no que se refere à organização dos SMEs, ao expressar que,

Considerando as orientações do PNE e as normativas recentes que tratam da Educação Especial e dos direitos das pessoas com deficiência, no que se refere à organização dos sistemas de ensino, em linhas gerais, as seguintes orientações são formuladas: i) a Educação Especial é compreendida como uma modalidade de ensino transversal aos níveis, etapas e demais modalidades da educação; ii) a Educação Especial tem como função ofertar recursos e serviços de Acessibilidade complementar ou suplementar ao processo de escolarização e; iii) a Educação Especial organiza e oferta o atendimento educacional especializado; iv) são estudantes público da Educação Especial os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (ZARDO, 2016, p. 03).

É de responsabilidade dos municípios organizar os sistemas considerando a Educação Especial como modalidade de ensino transversal aos níveis, etapas e demais modalidades da educação. Sendo assim, não é coerente uma ação que a coloca de forma desvinculada e separada dentro de uma SME.

Nessa direção, a Coordenadora de Inclusão do município A relata que:

Então, assim, a minha sala, na minha sala, eu recebo mães quase todos os dias e as mães choram... muito. Eu recebo avós, eu recebo pais nervosos, ameaçando procurar o Ministério Público, e talvez seja por isso mesmo que a Inclusão tenha uma sala separada, porque às vezes a gente precisa de um ambiente mais acolhedor para receber essas famílias, esses professores também, mas é uma sala que fica lá do outro lado. A Inclusão poderia estar aqui, onde eu estou conversando com você agora, poderia ser a (sala) do Departamento de Inclusão. Mas, enfim, você percebe como é o processo, que não está só na escola, um processo que está fora da escola também? É um processo que está fora da escola, que precisa ser trabalhado com todo mundo (Coordenadora de Inclusão do município A).

Como é notado na fala dessa coordenadora, não se trata de uma necessidade somente da escola pensar sobre a Inclusão, mas sim de todos os membros do sistema educacional e da própria sociedade. Cabe lembrar que a sociedade é baseada na exploração de classes, de forma que produz desigualdade e exclusão. Então, quando é preciso pensar em ações políticas voltadas para a Inclusão Escolar de um grupo excluído, não se pode desconsiderar essa marca da desigualdade.

Além disso, é preciso ter em vista que o debate sobre a Inclusão Escolar explicita diferentes concepções e posicionamentos a respeito da Educação das pessoas com deficiência no Brasil. Como exemplo, pode-se citar o debate sobre o espaço mais adequado para essa Educação ocorrer, se na rede regular, nas classes comuns ou em escolas e classes especiais. Nos municípios objeto desta pesquisa, o debate que perpassa o atendimento se faz considerando ações e políticas, mesmo que ocultas, voltadas ao público-alvo da Educação Especial.

A configuração política dos municípios revela suas dificuldades quando mostra os seguintes problemas: ausência de políticas específicas; repasse de verbas públicas a instituições filantrópicas, ao invés de fortalecer a rede pública; interpretações distorcidas das diretrizes nacionais; e presença de velhas visões segregadoras e separatistas.

Mas, a despeito dessas limitações, é preciso concordar com a Coordenadora de Inclusão da Educação Infantil do município B, quando diz que uma “sementinha foi plantada”. Alguns avanços no campo da Educação Especial são evidentes, como: a presença da Educação Especial nos PMEs; a preocupação com a oferta de serviços, mesmo que focada em dois deles

(profissional de apoio e AEE nas SRM); e, apesar de haver separação do setor da Educação Especial dentro da SME, isso aconteceu com apenas um dos três municípios pesquisados, e não em todos. Portanto, são dados que mostram um processo histórico de configuração política, com avanços e retrocessos, com dificuldades e sucessos.

Resta saber como essa configuração política reflete na organização dos serviços e na atuação dos profissionais envolvidos, pois, como Freire (1979) coloca,

Impedidos de atuar, de refletir, os homens encontram-se profundamente feridos em si mesmos, como seres do compromisso. Compromisso com o mundo, que deve ser humanizado para a humanização dos homens, responsabilidade com estes, com a história. Este compromisso com a humanização do homem, que implica uma responsabilidade histórica, não pode realizar-se através do palavreiro, nem de nenhuma outra forma de fuga do mundo, da realidade concreta, onde se encontram os homens concretos (FREIRE, 1979, p. 18).

Diante disso, pergunta-se: Como essa configuração ocorre na realidade concreta, nas ações dos homens, que agem sobre a realidade e a transformam? Para responder a essa questão, foram pesquisados, no Inep, no dia 31 de julho de 2018, dados de matrículas nos três municípios pesquisados, tanto da Educação Infantil como dos primeiros anos do Ensino Fundamental, no período de 1999 a 2017. Esses dados estão apresentados nos quadros 2 e 3, na sequência.

A Tabela 2, apresenta os dados da matrícula na Educação, de modo geral, e na Educação Especial, na Educação Infantil.

Tabela 2. Matrículas na Educação Infantil nos municípios da pesquisa

ANO	Município A		Município B		Município C	
	Geral	Educação Especial	Geral	Educação Especial	Geral	Educação Especial
1999	676	–	304	–	282	–
2000	741	–	82	–	371	–
2001	1.261	–	180	–	457	–
2002	379	–	126	–	379	–
2003	887	–	144	–	364	–
2004	1.739	–	110	–	415	–

2005	1.561	–	115	–	409	–
2006	1.748	–	533	–	495	–
2007	1.663	1	861	29	362	1
2008	1.781	2	1.146	44	351	1
2009	1.419	7	1.249	6	344	2
2010	1.905	5	1.166	11	334	1
2011	2.032	2	1.205	13	348	1
2012	1.113	9	1.369	10	360	5
2013	2.043	7	1.497	11	357	1
2014	1.548	8	1.756	13	394	1
2015	1.440	8	1.820	15	486	2
2016	2.435	4	2.269	16	486	2
2017	2.656	7	2.391	16	455	<i>Sem dados</i>

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Inep (2018).

Observa-se que, embora o município B seja menor em número de habitantes que o A, seu número de matrículas em todos os anos foi maior. Como já dito anteriormente, isso se explica, em parte pelo grande fluxo de trabalhadores migrantes ali existentes. Também é importante dizer que, até 2000, os dados se referem apenas à pré-escola, e apenas partir de 2001 são apresentados dados da pré-escola e da creche, somados.

Quanto às matrículas da Educação Especial, apenas são exibidos dados a partir de 2007, os quais contemplam pré-escola e creche. De modo geral, os dados referentes à Educação Especial revelam, no município B, em 2007 e 2008, o número de matrículas na Educação Especial foi expressivo, mas, depois, as matrículas nessa modalidade foram reduzidas e se estabilizaram.

Já a Tabela 3, na sequência, apresenta o delineamento das matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, divididos em educação geral e Educação Especial.

Tabela 3. Matrículas dos anos iniciais do Ensino Fundamental nos municípios da pesquisa

ANO	Município A		Município B		Município C	
	Geral	Educação Especial	Geral	Educação Especial	Geral	Educação Especial
1999	2.227	–	2.569	–	968	–
2000	1.319	–	2.844	–	321	–
2001	1.256	–	3.381	–	733	–
2002	1.589	–	3.956	–	1.589	–
2003	1.930	–	3.833	–	736	–
2004	2.048	4	4.094	87	718	–

2005	2.137	5	4.054	91	696	3
2006	2.369	18	4.221	62	696	–
2007	2.417	4	3.945	195	590	23
2008	2.459	1	3.809	191	591	11
2009	2.735	14	3.579	60	615	9
2010	3.018	5	4.039	71	598	12
2011	3.568	8	3.953	92	594	8
2012	3.845	61	4.023	98	632	16
2013	3.430	49	3.996	100	324	32
2014	3.551	63	3.988	106	568	37
2015	3.472	71	3.999	105	558	32
2016	3.397	59	4.228	99	569	46
2017	3.466	57	4.316	99	620	43

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Inep (2018).

Vale ressaltar que, até o ano de 2003, não há dados específicos sobre matrículas da Educação Especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De 2004 a 2006, aparecem dados gerais do Ensino Fundamental, com a especificação de educação regular e Educação Especial. Porém, não se tem a separação de anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. A partir de 2007, os dados são mais detalhados, e a Educação Especial é separada em escolas especiais, classes especiais e incluídos, bem como o Ensino Fundamental aparece dividido em anos iniciais e finais.

Assim, como na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental o número de matrículas no município B também é maior que no município A. Outra evidência é que os números dos anos iniciais do Ensino Fundamental são mais expressivos que os da Educação Infantil, além do que, nota-se um crescimento no número de matrículas na Educação Especial nessa etapa de ensino.

Laplane (2016), ao tecer reflexões sobre os dados do Censo Escolar, afirma que

A concentração de matrículas no Ensino Fundamental, especialmente nos anos iniciais, indica que os alunos com deficiência e necessidades especiais têm acesso às redes de ensino. O acesso, no entanto, não garante a progressão no sistema, nem o sucesso acadêmico. Os dados indicam que a grande maioria das matrículas desses alunos se concentra no Ensino Fundamental, principalmente nas séries iniciais, evidenciando as dificuldades da escola para lidar com as

diferenças entre os modos de aprender, os tempos e as necessidades dos alunos que recebe (LAPLANE, 2016, p. 43).

Considerando o pequeno número de matrículas na Educação Infantil, a autora coloca a necessidade de se intensificar políticas para garantir uma maior participação nessa etapa da educação. Sobrinho, Ziviani e Corrêa (2016), por sua vez, ao constatarem número maior de estudantes do público-alvo da Educação Especial no Ensino Fundamental, acreditam que esse dado diz muito sobre o processo de encaminhamento das crianças às instituições especializadas. Além disso, ponderam que crianças com idade até cinco anos ainda se encontram sob cuidados da família.

Outros aspectos também são elencados como justificativa para esse quadro pelos autores, segundo os quais

Sob a lógica do Estado Moderno, a face caritativa e solidária do capitalismo se manifesta mais acentuadamente nessa faixa etária, delineando as escolhas dos adultos. Não raro, o diagnóstico médico desses sujeitos, nessa faixa etária, indica a necessidade de um *tratamento especial* ao longo da vida, tratamento esse que, na perspectiva de muitas pessoas, pode ser ofertado pelas instituições especializadas em Educação Especial (SOBRINHO; ZIVIANI; CORRÊA, 2016, p. 85, grifo dos autores).

Além dos aspectos destacados, esse número menor de matrículas na Educação Infantil pode ser entendido como reflexo da própria concepção de deficiência que permeia a sociedade. Nessa compreensão, foca-se no aspecto biológico e nas limitações geradas pelas deficiências, o que faz compreender as crianças com deficiência como incapazes, e, por vezes, elas sequer são matriculadas nas instituições de Educação Infantil.

Apresentados esses dados de matrículas, passa-se para a descrição e análise do atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial nos três municípios pesquisados.

V. SUJEITOS E SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Além de considerar o aspecto político da organização da Educação Especial nos municípios, é importante explicitar como ela está configurada na realidade concreta, no campo da ação humana. Tendo em vista esse objetivo, este capítulo se propõe a expor os dados da pesquisa que tratam do atendimento aos alunos do público-alvo da Educação Especial nas salas comuns, nas SRM e nos centros, com foco nos serviços oferecidos e nos sujeitos envolvidos nessa oferta.

Essa parte do trabalho foi dividida em três subunidades de significação, cada uma delas ligada a um contexto de atendimento: a sala comum, as SRM e os centros.

5.1 A Classe Comum e a Atuação de Diferentes Profissionais: o Professor Regente, Professor de Apoio e o Profissional de Apoio

Participaram desta pesquisa seis professoras regentes⁷, sendo uma dos anos iniciais do Ensino Fundamental e uma da Educação Infantil em cada município. Quanto à formação, duas são graduadas em Pedagogia, uma em Pedagogia e Letras, uma Pedagogia e Magistério, uma em Magistério e Normal Superior, e outra em História. Quanto à pós-graduação, uma tem mestrado e está fazendo doutorado; uma é mestra; uma possui três especializações; e das outras três, cada uma cursou uma especialização. Essas professoras têm de seis a 22 anos de serviço.

As professoras são unânimes em dizer que não tiveram uma formação inicial que contemplasse os temas Educação Especial e Inclusão Escolar. Duas professoras afirmam que tiveram algum tipo de conhecimento nas pós-graduações que cursaram.

Martins (2016), analisando alguns desafios relacionados à formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva, afirma que

⁷ Emprega-se o feminino, pois todas são mulheres.

Urge, pois, uma continuidade de investimentos na área, visando à melhoria da preparação de profissionais para atuação no ambiente regular de ensino com alunos do público-alvo da Educação Especial, bem como um trabalho efetivo da parte do sistema de ensino no sentido de oferecer orientações, em processo, derrubando barreiras ainda existentes, de cunho atitudinal e pedagógico (MARTINS, 2016, p. 210).

Quanto aos profissionais de apoio, de início não fazia parte do projeto entrevistá-los. No entanto, ao longo do desenvolvimento da pesquisa em campo, observou-se que nos municípios B e C esse profissional era concursado. Sendo assim, decidiu-se inclui-lo como participante da pesquisa e entrevistá-lo. Já no município A, esse apoio é exercido por estagiários contratados em convênio com a SME e um instituto, que se define como uma entidade civil, de direito privado, sem fins lucrativos, parte do Sistema da Federação das Indústrias do Estado de Goiás (FIEG). Esse contrato não pode ultrapassar dois anos de duração.

Quanto à forma de seleção desses profissionais de apoio, a Coordenadora de Inclusão do município A esclarece que

*O IEL que fazia a seleção. Aí chegou em um ponto que a gente não aguentava mais receber reclamações. Reclamações de todos os lados: direção, coordenação, pais, ... a gente recebia ligações dos próprios estagiários, enfim [...]. Por exemplo, lá no IEL, até o ano passado, tinha-se uma ideia formada de que: monitor de creche, Pedagogia; estagiário de apoio, Psicologia... [pausa] ou Fisioterapia. E a gente não quer trabalhar com... a gente não precisa melhorar a formação inicial? A gente não quer professores saindo mais bem preparados da universidade pra lidar com a diversidade na sala de aula? Então o que o futuro psicólogo está fazendo aqui? Não é que a gente tenha que fechar as portas – tanto é que eu não fechei as portas. Só que a gente mudou a dinâmica. Então, por exemplo, antes era só Psicologia. Agora, **cursos de licenciatura em primeiro** lugar (Coordenadora de Inclusão do município A).*

Apesar de não ter realizado entrevista com os profissionais do município A, por não serem concursados, é possível identificar o seu papel nas entrevistas dos gestores e professores participantes desta pesquisa. A Coordenadora de Inclusão do município A afirma que 80 por cento dos apoios que são oferecidos para os alunos com deficiência dentro da classe comum são ofertados por estagiários.

Apesar de relatar dificuldades na contratação, bem como limites no trabalho desenvolvido por esses profissionais, a professora regente dos anos iniciais do município A, que tem uma aluna com deficiência visual, relata que:

Essa estagiária, ela me ajuda muito, se não fosse ela eu não daria conta não, porque não é fácil adaptar as atividades ainda mais em Braille. A minha professora de apoio teve que aprender Braille também porque eu cuido das outras crianças né, e como quando tem que fazer alguma correção ela mesma corrige em Braille. Ela aprendeu, ela aprendeu aqui na escola. [...] A minha professora de apoio ela é excelente, a gente já olha uma para a outra, tem uma ideia, ela encaixa a ideia com outra e assim vai. É um trabalho muito bom (Professora regente dos anos iniciais do município A).

Observa-se, na fala dessa professora, o uso do termo professora de apoio para se referir à estagiária e, em outros momentos, ela usa outras expressões, como estagiária, monitora e profissional de apoio. Isso sugere que essas profissionais conseguem atuar com sintonia, desenvolver um bom trabalho e atender de forma significativa a aluna com deficiência. Todavia, outro aspecto que se destaca nessa fala é que a professora regente não se coloca como responsável pelo ensino da aluna com deficiência, uma vez que ela tem outros alunos para atender, mas, principalmente, por acreditar que a estagiária é a responsável por essa aluna dentro da sala.

Nos municípios B e C, logo nos primeiros encontros com as equipes gestoras, foi relatado que os profissionais de apoio eram concursados. Já no decorrer das entrevistas e analisando os editais dos concursos realizados, constatou-se que, apesar de serem efetivos, mas o são como profissionais de apoio à inclusão.

No município C, o profissional que desempenha o papel de profissional de apoio é auxiliar de serviços educacionais, cargo contemplado no Edital 001/2013, que exige formação de Ensino Fundamental completo e estabelece o rendimento de um salário mínimo. Mas, apesar de ser essa a escolaridade exigida, foi observado que alguns aprovados possuem graduação, e, no caso da participante desta pesquisa, do município C, já era formada em Física quando fez a seleção para o cargo.

As informações sobre o cargo são colocadas da seguinte forma no edital:

CARGO: AUXILIAR DE SERVIÇOS EDUCACIONAIS

a. REQUISITOS PARA PROVIMENTO DO CARGO: Ensino Fundamental completo; Aprovação em concurso público.

b. SÍNTESE DAS ATRIBUIÇÕES: Desincumbir-se de tarefas indispensáveis ao atendimento dos fins educacionais e do processo de ensino e aprendizagem.

c. DESCRIÇÃO DETALHADA: Desenvolver atividades de recreação nas escolas e creches do município; prestar cuidados na área de higiene e limpeza das crianças sob os cuidados do município; cuidar do bem-estar das crianças matriculadas nas escolas e creches municipais. Cumprir plano de trabalho segundo a proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação; reforçar o conteúdo trabalhado pelos professores em sala de aula; escriturar e efetuar registros de informações em livros, fichas e outros documentos das escolas e creches municipais (MUNICÍPIO C, 2013, s/p).

Esse profissional atua no SME como auxiliar na Educação Infantil e também faz o papel de profissional de apoio à inclusão. A Secretária de Educação do município C detalha como ele é selecionado e pontua algumas questões interessantes sobre a carreira e a formação que recebe, no excerto de entrevista abaixo:

*Então, a Coordenação de Educação Inclusiva, hoje, realiza encontros com esses profissionais que estão no apoio – lembrando que a função desse Auxiliar de Serviços Educacionais não é apenas o apoio à Inclusão, ele é um auxiliar de creche, ele é um auxiliar de secretaria, então ele é um profissional múltiplo que atua na Educação. Então criou-se o cargo, e aí esse cargo atua como: auxiliar de creche, como auxiliar de secretaria nas escolas e como profissional de apoio. **Como é selecionado quem é o profissional de apoio: por aptidão.** Aquele servidor que diz que gosta, quer estar na sala de aula acompanhando essas crianças e tudo, eles nos pedem e eles são modulados. A partir do momento que eles são modulados nessa função, eles começam a fazer as oficinas que são oferecidas pela Secretaria de Educação. Então – e aí é uma questão também burocrática –, como disse, tem problemas. **Eles não têm um plano de carreira, como os professores têm.** Se não tem um plano de carreira, eu não posso, como Secretária de Educação, exigir deles que eles façam faculdade, que eles façam especialização na área de Educação Inclusiva, até porque o município não reconhece e nem paga para que eles façam isso. Então, o que a gente faz é promover, dentro do horário de trabalho, as oficinas de formação e de capacitação, e o acompanhamento – e aí entra o papel da Coordenação da Educação Inclusiva, de estar sempre chamando, sempre orientando, sempre dialogando –. Então, assim, depois vai chegar nas perguntas: “Ah, esse é um modelo que você considera excelente?”. Não. **Modelo excelente seria eu ter um professor, licenciado, especialista na área** (Secretária de Educação do município C, grifo nosso).*

Lopes (2018) afirma que há diversas nomenclaturas para se referir a esse profissional, o qual possui distintas funções, de acordo com a realidade em que está inserido, e tendo em vista as especificidades dos contextos educacionais de cada município. Até mesmo na legislação brasileira sua denominação se apresenta de diversas formas. Mas a autora faz opção pela denominação profissional de apoio à Inclusão Escolar e o define da seguinte forma:

[...] um serviço de apoio à Educação Especial, atua em escolas comuns e dão suporte aos alunos PAEE, ajudando nas atividades de cuidados pessoais básicos, assim como escolares, nas quais os alunos possuem dependência para realizá-las ou necessitem de ajuda para participar efetivamente de uma delas, assim como dá suporte ao professor em situações que não seja de “responsabilidade de planejamento e ensino”, mas fica disponível para qualquer auxílio em sala de aula (LOPES, 2018, p. 30).

No município B, houve um concurso no ano de 2014, e entre os cargos, havia vaga para o profissional de apoio à inclusão, cujo requisito era “Conclusão do curso de graduação e/ou licenciatura, compatível com a função exercida no cargo e Curso Específico na área de atuação à Inclusão”. Consoante o edital, as atribuições desse cargo são:

Planejar e executar atividades pedagógicas que atendam às necessidades das crianças especiais; Elaborar juntamente com o professor os planos de atividades que contemplem a estimulação da comunicação das crianças nas suas mais diversas manifestações: corporal, musical, plástica, verbal e escrita; Colaborar com o professor regente da classe comum no desenvolvimento de mediações pedagógicas que atendam às necessidades de todos os educandos e educandas da classe, visando evitar qualquer forma de segregação e discriminação; Planejar e executar atividades que estimulem o aprendizado das crianças especiais; [...] Orientar as famílias dos alunos com necessidades educacionais especiais; [...] (MUNICÍPIO B, 2014, s/p).

Tendo em vista essas atribuições, é evidente que elas são análogas as de um professor, o que justifica a exigência da graduação. Mas o salário designado, de apenas mil reais, é incompatível com o de professor, o que revela uma incoerência entre a função e as atribuições, e também com o salário.

Mas, de acordo com a Superintendente de Educação do município B, não houve muita manifestação de interesse pelo cargo, de modo que os aprovados como apoio à Educação Infantil, no mesmo concurso, foram convocados para atuar como apoio à Inclusão. Para suprir essa lacuna, no ano de 2016 o município B realizou um processo seletivo para contratar, em caráter temporário, novos servidores para o cargo de auxiliar de Inclusão Escolar, dos quais foi exigido nível médio, para uma jornada de trabalho de 40 horas semanais, e salário de R\$ 900,00 (novecentos reais) mensais.

Para esse novo cargo, são estabelecidas 17 funções, em sintonia com as de um profissional de apoio, entre elas: realizar a recepção do aluno na escola; acompanhá-lo no horário do intervalo; dar assistência nas questões de mobilidade nos diferentes espaços educativos; permanecer, durante o período de aula, dentro da sala, auxiliando o estudante nas atividades propostas pelo professor regente, exclusivamente no que se refere aos cuidados dos alunos; entre outras.

A partir de informações fornecidas pela SME do município B, verificou-se que apenas três profissionais assumiram o cargo profissional de apoio à inclusão do concurso realizado em 2014. Entre os documentos relevantes para a pesquisa, foi selecionado um parecer de 2018 do CME do município. Ao ser acionado por um desses profissionais aprovados no concurso sobre as atribuições do cargo, o conselho recomendou a SME que, no prazo de 30 dias, regularizasse as atribuições do cargo de profissional de apoio à inclusão, como consta no Parecer CME nº 03 de 2018, apresentado a seguir:

Com base na legislação vigente e deliberado pelos membros do Conselho Municipal de Educação (CME) na forma desse PARECER chegaram à seguinte conclusão: ORIENTAR E RECOMENDAR a Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer (SEMEL) e a Prefeitura Municipal de(...), que no prazo de 30 (trinta) dias regularize as atribuições do CARGO DE PROFISSIONAL DE APOIO A INCLUSÃO na forma de Portaria, Decreto, ou Lei Complementar, estas, que sejam anexo às Leis Municipais nº 010 e 011/2009, garantindo a esses profissionais seus direitos e deveres, inclusive as prerrogativas que trata a Lei Federal nº 11738/2008. É o parecer (MUNICÍPIO B, 2018, s/p).

As leis municipais citadas no parecer se referem ao Estatuto dos Servidores do Magistério e ao Plano de Carreira desses servidores; e a lei federal

se trata do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Portanto, o parecer recomenda que os profissionais de apoio sejam reconhecidos, com todas as implicações legais, como professores da RME do município B.

Como já afirmado, existe certa incompreensão quanto ao papel desse profissional, e esse concurso realizado no município B reforça essa falta de clareza, visto que se exige do profissional de apoio à inclusão a mesma qualificação de um professor, atribui-lhes as mesmas funções, mas não o remunera levando em considerações esses aspectos.

Delineadas essas questões, resta saber como é efetivado o trabalho do professor regente e do profissional de apoio em sala de aula. As participantes da pesquisa⁸ do grupo das profissionais de apoio são três, sendo duas do município B (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental) e uma do município C (Educação Infantil). Considerando que o atendimento pressupõe um processo mediador entre o professor regente e seus alunos com deficiência na classe regular, é importante mostrar como esse atendimento acontece.

No município A, o aluno dos anos iniciais estava no segundo ano no momento da coleta de dados, e tem deficiência visual. Os três alunos da Educação Infantil são da turma de Pré-escola Jardim I, um com diagnóstico fechado de Autismo, um sob investigação e um com déficit de atenção. No município B, o aluno dos anos iniciais é do primeiro ano e tem uma doença degenerativa; já o aluno da Educação Infantil é de creche, da turma de três anos, e sua deficiência é o Autismo. No município C, a turma é de quinto ano e a professora afirma ter sete alunos com as deficiências intelectual e mental; já na Educação Infantil, na turma da pré-escola, no Jardim I, há uma criança com deficiência física. Importante que aqui citamos as deficiências como foram informadas pelos participantes da pesquisa.

De forma geral, as professoras regentes falam da dificuldade do atendimento aos estudantes com deficiência, mas também apontam aspectos que consideram de sucesso. Mas uma questão muito presente nas falas foi falta de formação dos professores regentes, o que leva a não responsabilização dos

⁸ Todas as professoras regentes e profissionais de apoio são mulheres. Por isso, serão designadas no feminino.

mesmos com o aluno público-alvo da Educação Especial, como se verifica nos excertos abaixo:

Ela fica e auxilia ele, por exemplo, eu falo para a turma inteira e ela senta do lado dele. Ela fala: “Olha, vamos fazer isso aqui, desenhar aqui...”. Então, ela auxilia muito dessa forma, e quando ele sai do lugar e eu estou explicando, para eu não ter que parar de explicar, ela vai atrás e faz ele se sentar, ele se senta e fica mais quieto, ela me auxilia muito. Sem o apoio dela eu não conseguiria dar aula... com ele. Assim, não que ele me atrapalhe na aula, mas a condição dele precisa de alguém para auxiliar. E assim, sem uma... eu penso assim, “Nossa!”. Eu falo com ela, sem ela não tinha condição de dar aula para turma (Professora regente da Educação Infantil do município A, grifo nosso).

*Ontem, hoje eu comentei, se não fosse o professor de apoio, eu acho que eu, com uma sala com trinta alunos, eu não daria conta mesmo. Trinta alunos e sete com deficiência. Porque tem o quinto ano só de manhã. Quinto ano é de manhã, então, matricularam de manhã e...**A dificuldade que eu poderia mencionar aqui seria a questão da sala muito numerosa.** Às vezes o atendimento especializado deixa a desejar. Porque, às vezes só o professor de apoio não consegue acompanhar todos juntos. Por mais que ele se esforce – e ele é muito esforçado, é muito dedicado –. Mas o número grande de alunos às vezes dificulta esses trinta alunos na sala, com esses alunos não tem nem jeito de mexer (Professora regente dos anos iniciais do município C, grifo nosso).*

*É, como eu mesma disse, poderia ser melhor. Com certeza, porque eu acho que a forma que é passado hoje para a gente não é Inclusão, é exclusão. **Porque, assim, eu acredito que, se tivesse um lugar melhor, mais preparado, como tem aqui em [...] a Pestalozzi, que tem psicólogo, tem várias atividades diferenciadas, eles estão preparados.** Isso para mim seria Inclusão. O que é hoje, passado para a gente, você acaba excluindo a criança. Por quê? Porque os colegas também, a gente também, assim, não sabe como trabalhar com os outros em relação a ele, e nem com ele em relação às outras crianças. É bom? É. Ter você trabalhando na Inclusão. Porém, sem preparo, acaba sendo exclusão. Eu acredito (Professora regente da Educação Infantil do município B, grifo nosso).*

A professora regente da Educação Infantil do município A compreende que o profissional de apoio é o responsável pelo aluno dentro da sala comum, sendo uma de suas funções conseguir mantê-lo quieto, para não atrapalhar o andamento da aula.

Os professores das classes comuns, geralmente, foram formados para considerar que qualquer aluno que apresenta algum tipo de dificuldade no

processo de desenvolvimento deve ser encaminhado para o atendimento em serviços especializados. Com isso, ocorre a exclusão daqueles que não se enquadram no padrão dos processos de aprendizagem.

Esses professores acreditam que não devem trabalhar com os alunos público-alvo da Educação Especial, respaldados na concepção de que, no processo de ensino, se houver homogeneidade nas classes escolares, conseguirão obter êxito. Sendo assim, quando há a presença de outro profissional na sala de aula com o regente, a responsabilidade é transferida para ele. Nessa situação, é impossível visualizar o professor como mediador do processo de apropriação do conhecimento, visto que não assume esse papel em relação ao aluno com deficiência.

A fala da professora regente dos anos iniciais do município C, por sua vez, destaca a presença do profissional de apoio como essencial para auxiliar com os sete alunos com deficiência matriculados na sala do quinto ano. E ao falar das dificuldades que ela enfrenta, cita a sala muito cheia, mas não aponta obstáculos relacionados ao atendimento pedagógico aos alunos. Inclusive, em outro momento da entrevista, ela avalia que os alunos com deficiência apresentam avanços na aprendizagem da Matemática.

Nota-se que algumas professoras reforçam as dificuldades de se trabalhar com o público-alvo da Educação Especial. Mas também há as que fazem questão de mencionar as conquistas dos alunos em termos de apropriação de conhecimento.

Essa questão não pode ser discutida sem se reportar ao papel histórico do professor, que é o de garantir o acesso ao conhecimento produzido e acumulado historicamente. E essa função não é diferente quando quem está diante desse professor é um aluno com alguma deficiência. Mesmo que por caminhos diferentes, seu compromisso é o mesmo para com todos os estudantes, porque todos têm a mesma constituição humana.

Já a professora regente da Educação Infantil do município B, além de fazer crítica à Inclusão Escolar e à forma como se efetiva, defende a Educação em instituições filantrópicas como melhor opção que o ensino regular. Com isso, percebe-se que a problematização sobre o espaço mais adequado para a escolarização do público-alvo da Educação Especial não é assunto superado.

As políticas educacionais voltadas para essa modalidade educacional expressam que, preferencialmente, a Educação dos alunos com deficiência deve acontecer na rede regular, mas não obrigatoriamente, o que abre espaço para a existência de ambientes segregados.

Essa fala explícita que, na realidade concreta, nos espaços onde se luta pela efetivação da Inclusão Escolar, também se faz presente o embate, as posições contrárias que revelam contradições e a presença de velhas disputas. Se existe a defesa pelo fortalecimento das escolas públicas, não se pode ignorar que também há quem seja favorável aos espaços separados.

Diante da necessidade de mediação desse embate, pode-se destacar o papel das Coordenadoras de Inclusão e sua atuação nos sistemas educacionais e, principalmente, nas escolas. Em suas falas, todas destacam visitas constantes nas escolas para acompanhamento e orientação do atendimento a esses alunos, como se vê nos relatos a seguir:

*Falo que às vezes eu me vejo fazendo a mesma coisa que a Coordenadora lá de 2009 fez, porque é o que eu estou fazendo agora, **estou indo de escola em escola**. Então às vezes eu passo uma manhã toda, uma tarde toda, numa escola só, e aí, nesse tempo que eu estou lá, eu tenho momentos com os professores, tenho momentos com os coordenadores, tenho momentos com os estagiários, tenho momentos com todos, tenho momentos com as famílias, muitos, ...As escolas me chamam muito pela dificuldade em lidar com o pai, com a mãe, com a avó, com tio, com o responsável pela criança – então eu vou bastante às escolas pra fazer essa **mediação** –, e com a própria criança (Coordenadora de Inclusão do município A, grifo nosso).*

*O nosso trabalho hoje visa o apoio às professoras, diretoras, profissionais de apoio à Inclusão do município, e a gente tende a **orientar** sobre como conduzir o aprendizado das crianças portadoras de necessidade especial (Coordenadora de Inclusão do município do B, grifo nosso).*

*O meu papel no cargo de Coordenação aqui é buscar caminhos que possam **mediar a Educação Especial e Inclusiva do município**, trabalhar também com a formação continuada dos professores, dos profissionais que trabalham com apoio dentro da sala de aula, e tudo o que é relacionado à Educação Especial e Inclusiva, eu estou sempre atenta e sempre contribuindo. Trago alguns outros profissionais para dar formação, mesmo que não seja eu, mas sempre tem algum outro profissional, palestrante, no início do ano, no meio do ano, a gente sempre está dando um respaldo à Educação Especial e Inclusiva (Coordenadora da Inclusão do município C, grifo nosso).*

De acordo com as falas acima, o principal papel que as coordenadoras desempenham é de orientar os profissionais envolvidos diretamente com os alunos com deficiência, que em todos os sistemas são: os professores regentes e de AEE, e os profissionais de apoio.

Não obstante, as professoras regentes denunciam que, na maioria das vezes, o foco não se volta para elas, reforçando a ideia de que o aluno não é de sua responsabilidade. Mesmo que as coordenadoras tenham feito críticas a essa postura, quando tornam o profissional de apoio o centro do atendimento na sala comum, reforçam a atitude que elas mesmas criticam.

É importante destacar que o município A criou o cargo de Coordenador de Inclusão para atuar dentro das escolas. Em 2018, foi o primeiro ano em que se fez presente esse novo profissional, que tem como função orientar os professores regentes e profissionais de apoio quanto ao atendimento, como também os demais profissionais da escola. Mas seu foco é principalmente o professor regente, com o objetivo de levá-lo a assumir o aluno público-alvo da Educação Especial como seu. Esse profissional, de início, foi modulado nas escolas com maior número de alunos da Educação Especial.

A Coordenadora de Inclusão do município A esclarece que,

*Em algumas escolas. Por enquanto. Como a gente não tem profissionais para atender todas as unidades ainda, a gente pegou aquelas escolas com maior número de alunos com deficiência e de queixas escolares, e nós colocamos um Coordenador de Inclusão no período da manhã e um, no período da tarde. E qual é a função desse Coordenador? Orientar primeiro o trabalho do estagiário, então o estagiário não está mais solto na escola, ele tem um trabalho orientado, e, **principalmente, orientar o professor regente. Principalmente. O foco desse Coordenador é o professor regente.** É fazer o professor regente entender que quando ele está lá fazendo o planejamento dele, bimestral, semanal, mensal, ele tem que levar em consideração, na hora do planejamento, as especificidades de cada um. Então ele tem que se lembrar no momento do planejamento, que ele tem um aluno com deficiência intelectual e o que ele vai... como ele vai trabalhar aquele assunto, aquele conteúdo, com o aluno, com seu aluno com deficiência? E aí, ele tem também o apoio, que pode ser um estagiário ou um professor, para trabalhar junto, para que eles possam pensar nisso juntos, mas, sempre, uma coisa eu fiz questão de frisar muitas vezes com esses Coordenadores de Inclusão: a gente tem que sensibilizar o professor regente (Coordenadora de Inclusão do município A, grifo nosso).*

Ainda há dificuldades para se efetivar a Inclusão Escolar como é preconizada, mas, passos estão sendo dados, como a criação desse cargo de Coordenador de Inclusão para atuar nas escolas no município A; e, principalmente, a tentativa de fazer com que os professores regentes compreendam seu papel na escolarização desses alunos.

Mas é importante dizer que assumir a responsabilidade com os alunos público-alvo da Educação especial, embora passe pela questão atitudinal, depende também da formação. No caso dos professores analisados nesta pesquisa, o que se verifica é a ausência dessa formação, tão necessária para que os princípios da Inclusão sejam compreendidos e passem a fundamentar sua prática. Sem essa formação, como esperar que os professores regentes sejam atores principais no atendimento em sala de aula?

No município B, até o ano de 2018, havia um único Coordenador de Inclusão para todas as etapas da RME. A partir de então, há duas coordenadores, sendo uma para a educação e outra para o Ensino Fundamental. Apesar de trabalharem de forma articulada, cada uma direciona sua orientação a uma etapa do ensino.

Sobre essa nova organização, a Superintendente de Educação do município B relata:

*Nós temos, hoje, duas Coordenadoras, uma que atua junto à Educação Infantil e outra que atende de primeiro ao nono ano. As duas trabalham em conjunto, o local de trabalho delas, a permanência diária, é junto à Equipe Multidisciplinar. Nós temos na cidade o Centro Multidisciplinar. Então elas trabalham lá, e **fazem o atendimento nas unidades escolares. Então, elas têm um cronograma de visitação. Esse cronograma de visitação é mensal.** Então, pelo menos uma vez ao mês, a escola recebe a visita das Coordenadoras. E também, o que elas têm proposto, porque elas também assumiram em janeiro. Antes, a gente tinha uma Coordenação Geral, hoje a gente tem uma coordenação dividida para facilitar, elas preparam formações para que aconteça... aquilo que eu disse, aquela formação continuada em termos de conhecimentos, até mesmo de informação diária com os profissionais que estão com essas crianças da Educação Especial (Superintendente de Educação do município B, grifo nosso).*

Essas são ações que colocam as coordenadoras de inclusão para fazer a mediação entre as diretrizes, oficiais ou ocultas, e a realidade específica do atendimento nas escolas, nas salas comuns. Embora estejam presentes nas falas

das professoras regentes as dificuldades e limitações dessa mediação, trata-se de um papel que, caso seja melhor aperfeiçoado, pode muito contribuir com o avanço da Inclusão Escolar.

Pelo exposto, é evidente que existem problemas, equívocos, limitações em relação à consolidação da Educação Especial na perspectiva Inclusiva, mas é inegável que ações estão sendo efetivadas com vistas a superar esses problemas. Por assim ser, entende-se que os alunos público-alvo da Educação Especial podem sim ser bem atendidos na sala comum, não somente no aspecto da socialização com colegas e toda a comunidade escolar, mas também na apropriação de conhecimentos científicos.

Como já pontuado, algumas das professoras regentes, quando instigadas a avaliar o processo de mediação com seus alunos, evidenciaram avanços e aprendizagem. Para demonstrar isso, apresenta-se a fala da professora regente dos anos iniciais do município A, que no ano de 2017 tinha uma aluna com deficiência visual no segundo ano. A professora em questão relata que ela e a profissional de apoio aprenderam Braille, e avalia que, com essa medida, conseguiram atender a particularidade da aluna dentro da sala comum, como expressa no relato a seguir:

Eu fui passando para ela, e a gente foi encaixando, É que, num primeiro momento, a gente começou a trabalhar, assim, coisas de tocar, de confeccionar material para a [...], aí depois passamos adaptando o currículo, trabalhos do segundo ano para [...] em braile, já na reglete, já num nível mais avançado. Mesmo porque a Ana Vitória já não queria mais trabalhinhos, ela queria acompanhar a turma, e foi isso o que a gente fez... Todos os alunos especiais que eu já peguei, em todos esses anos, esse foi o melhor resultado, mesmo, foi o melhor resultado que eu tive, de desenvolvimento, de aprendizagem. Ela está excelente. Falo, a gente fala para ela, eu ou a professora também da Inclusão, que ela pode ser o que ela quiser. E ela vai ser. Ela é muito inteligente (Professora regente dos anos iniciais do município A).

Por esse relato, é possível perceber que o discurso da Inclusão Escolar pode sim ser transformado em prática na sala de aula da rede comum. No caso exemplificado acima, a professora relata que o atendimento foi feito na SRM, um espaço que muito pode colaborar com a aprendizagem dos alunos do público-alvo da Educação Especial na rede regular. Tendo em vista as expectativas em

relação a esse serviço, a seguir, procura-se compreender como este se efetiva nos municípios participantes desta pesquisa.

5.2 O Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais: Substitutivo ou Complementar?

O atendimento nas SRM, muitas vezes, é entendido pelos participantes desta pesquisa como a própria Educação Especial. Tendo isso em vista, foram selecionadas quatro professoras de AEE para melhor ilustrar como se efetiva o atendimento aos alunos com deficiência nesse espaço. Duas são do município A (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental), uma do município B (anos iniciais do Ensino Fundamental) e uma do município C (anos iniciais do Ensino Fundamental).

Quanto à formação dessas professoras, tem-se o seguinte panorama:

- Professora de AEE dos anos iniciais do município A: graduada em Geografia; especialização em Neuropedagogia; e cursos de Atendimento à criança com Autismo e Metodologia de Ensino para Crianças com Deficiência Intelectual.
- Professora de AEE da Educação Infantil do município A: graduada em Pedagogia; e especializações em Língua Portuguesa, Psicopedagogia e Educação Infantil; e mestrado em Educação (pesquisa na área da Educação Especial);
- Professora de AEE dos anos iniciais do município B: graduada em Pedagogia; especialização em Educação Especial, com ênfase em AEE.
- Professora de AEE dos anos iniciais do município C: graduada em Pedagogia; especialização em Neuropedagogia; e cursos Tendências Atuais no Ensino da Língua Portuguesa, Comunicação em Sala de Aula e Avaliação da Aprendizagem.

Quanto ao número de SRM em funcionamento nos municípios, há três no município A, cinco no município B e duas no município C. Nessas salas, são atendidos os seguintes alunos:

- Sala dos anos iniciais município A: 31 alunos, sendo seis com laudo e 25 sem laudo. Deficiências: cegueira, deficiência intelectual, encefalopatia, Síndrome de Down, autismo e “deficiência de aprendizagem severa”. Atendimento no próprio turno.
- Sala da Educação Infantil do município A: quatro alunos, dos quais três possuem laudo. Deficiências: autismo e surdez. Atendimento no próprio turno.
- Sala dos anos iniciais do município B: 12 alunos, todos com laudo. Deficiências: síndrome de Down, deficiência intelectual, deficiência física e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Atendimento no contraturno.
- Sala dos anos iniciais do município C: 31 alunos, maioria com laudo. Deficiências: TDAH, transtorno afetivo bipolar, deficiência intelectual e problemas de locomoção. Atendimento no contraturno.

O primeiro aspecto que precisa ser problematizado é a ausência de salas voltadas para o atendimento a alunos da Educação Infantil nos municípios B e C. Já no município A, esse atendimento apenas ocorre em razão de que, em uma instituição vizinha à escola, existe a SRM.

Fica evidente, nos dados do atendimento na sala onde é ofertado atendimento aos alunos de Educação Infantil, que o número de alunos é pouco e apenas são atendidos os da pré-escola. Não há estudantes da creche fazendo esse atendimento, provavelmente pela própria ausência na sala comum. No município A, foram identificadas três matrículas na creche e quatro na pré-escola.

A despeito de a Nota Técnica de 2015 ter indicado o AEE na Educação Infantil a ser realizado no contexto geral do espaço da instituição, e não na SRM, é possível afirmar que os grupos de gestores da Educação dos municípios investigados desconhecem essa nota. Dessa forma, o pouco atendimento de alunos da Educação Infantil nessas salas está relacionado com o baixo número de matrículas nessa etapa.

Em uma pesquisa sobre o AEE aos alunos com deficiência na Educação Infantil no estado de Mato Grosso do Sul, Kassar e Marcelo (2016) concluem que

[...] em Mato Grosso do Sul, prevalece um número maior de matrículas de crianças pequenas com deficiências em espaços privados, principalmente em instituições filantrópicas, se comparadas às matrículas em espaços públicos (escolas ou Centros de Educação Infantil). Em relação ao atendimento especializado público, verificamos que a maioria das crianças matriculadas no ensino comum não está recebendo Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa evidência levanta a suspeita de que a política de Educação Inclusiva, construída a partir do atendimento complementar/suplementar pelo Programa de Salas de Recursos Multifuncionais, ou não “chegou” à EI ou não é adequada a essa etapa de educação (KASSAR; MARCELO, 2016, p. 39).

Os autores discutem ainda que os preceitos firmados na Nota Técnica de 2015 parecem muito distantes da realidade. Pelos resultados desta pesquisa, pode-se afirmar o mesmo, pois, quando ocorre, o atendimento é ofertado nas salas de recursos. Já o atendimento na sala regular é de responsabilidade do professor regente, graduado, e do profissional de apoio, que não dispõe de formação pedagógica.

Portanto, dois aspectos precisam ser problematizados. O primeiro é se a SRM é realmente o espaço mais adequado para as crianças pequenas, uma vez que esta sala não dispõe de materiais pedagógicos e recursos de tecnologia assistiva adequados para a Educação Infantil. Segundo, é preciso entender como esse atendimento ocorre quando não se faz presente um professor de AEE ou de apoio à inclusão, mas somente um profissional de apoio, sem formação pedagógica, geralmente com formação de nível médio, ou um estagiário de algum curso superior.

Pode-se afirmar que o AEE fora do contexto da SRM tem como propósito assegurar que o aluno com deficiência não seja retirado da sala de aula regular, espaço onde ele convive e interage com os colegas, para um trabalho externo ao seu agrupamento escolar.

Pesquisas acerca da atuação do professor de Apoio estão sendo desenvolvidas em Goiás por Tartuci (2009, 2011, 2012), Tartuci, Almeida e Dias (2016), Tartuci, Vinhal e Purcina (2018), Flores (2012), Campo e Lago (2017); em Minas Gerais por Silva (2018); e em outras regiões do país o ensino colaborativo é tema dos estudos de Capellini (2004), Capellini e Mendes (2007), Mendes, Almeida e Toyoda (2011), Rabelo e Santos (2011) e Marin e Braun (2013).

De modo semelhante ao que acontece na Rede Estadual de Goiás e em algumas RME, em que há a dupla possibilidade de AEE – no contraturno e no turno de funcionamento da série/ano escolar – outros estados, como é o caso de São Paulo e Paraná, também adotaram esse modelo.

São Paulo, por exemplo, por meio da Portaria nº 1.185 de 2016, dispõe sobre o AEE nas unidades educacionais das RME participantes do programa “São Paulo Integral” e dá outras providências, considerando as várias legislações locais e nacionais, inclusive a Nota Técnica Conjunta que dá “Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil”. Aponta, no art. 3º, § 2º, que “O professor regente da sala de apoio e acompanhamento à inclusão – Saai e o professor de apoio e acompanhamento à inclusão – Paai, serão os responsáveis pelo AEE, observadas as funções que lhes são próprias”.

Essa diretriz prevê o AEE em contextos internos e externos à sala de aula, em modalidades distintas. A Portaria nº 1.185 de 2016 também define, em seu art. 5º, que o AEE será organizado de modo colaborativo, itinerante e contraturno. Portanto, não estabelece a forma exclusiva de oferta de AEE em SRM no contraturno, conforme prevê a PNEEPEI (BRASIL, 2008).

A atuação do professor de apoio à inclusão poderia, de certo modo, responder a uma questão importante na área de Educação Especial, que é o caráter substitutivo do AEE em SRM nas escolas de período integral. Como fazer um atendimento no contraturno para crianças que estão em período integral na escola? Todavia, nem a Nota Técnica Conjunta nº 02 de 2015, tampouco essa configuração de AEE na Educação Infantil têm sido assuntos debatidos nas redes de ensino. Logo, é preciso verificar se essa orientação se efetiva na realidade das instituições de Educação Infantil.

Os estudos sobre o professor de apoio à inclusão em Goiás indicam que a presença de dois professores em sala de aula – o de referência e o da Educação Especial – não garante uma atuação colaborativa entre eles. Isso porque, às vezes, o primeiro acaba não se responsabilizando pelos alunos com deficiência, como se eles não fossem sua atribuição, mas exclusivamente do professor de apoio à inclusão. Com isso, tem-se duas salas em uma só (TARTUCI, 2011).

Essa situação se agrava quando o professor de apoio à inclusão na Educação Especial é substituído por um estagiário de curso superior, ou mesmo por um auxiliar de sala com formação em ensino médio, como é comum na Educação Infantil em alguns municípios goianos, em que não há concurso para auxiliar de sala.

Laplane (2016) afirma que o número de matrículas na Educação Infantil é indicador da necessidade de intensificar e refinar as políticas inclusivas para permitir uma maior participação da população com deficiência, e enfatiza que “A Educação Infantil é vista hoje como antecedente importante para um bom desempenho no Ensino Fundamental. Por isso, a chegada tardia de crianças com deficiências a esse nível de Educação antecipa problemas no nível subsequente” (LAPLANE, 2016, p. 43).

Quanto à formação das professoras que atuam no AEE, é exigida formação específica para cumprir todas as atribuições descritas no art. 13 da Resolução nº 4 de 2009. De acordo com os relatos das professoras participantes desta pesquisa, todas são graduadas e possuem pelo menos uma especialização, com destaque para a especialização em Neuropedagogia. Já quando questionadas se essas formações contribuem para o trabalho na sala SRM, a maioria destaca os cursos ou especializações como capazes de contribuir de alguma forma. Porém, muitas também afirmam que a formação inicial não desempenha papel determinante em suas práticas com os alunos público-alvo da Educação Especial.

Nessa direção, Calheiros e Fumes (2014) compreendem que

A formação continuada deve acontecer para que os professores possam garantir um atendimento educacional qualificado, promovendo a construção de uma educação fundamentada nos preceitos da educação inclusiva, já que é da sua ação mediadora que, muitas das vezes, o aprendizado do aluno depende. No entanto, o professor não pode ser visto como o único responsável por esse processo. Em qualquer nível que ocorra, a inclusão implica profundas mudanças na organização institucional, remodelação do modelo educativo e pedagógico, entre outras, as quais estão muito além das possibilidades de ação do professor (CALHEIROS; FUMES, 2014, p. 261).

Baptista (2011, p. 71) chama atenção para a “[...] importância do professor Especializado em Educação Especial para que se garanta percursos escolares satisfatórios e desafiadores para os alunos com deficiência”. Ademais, ressalta a dimensão do termo multifuncional, destacando o papel do professor.

Refiro-me ao acompanhamento de processos que ocorrem nas salas de aula comum, na organização de espaços transversais às turmas, em projetos específicos, na assessoria a colegas docentes, em contatos com familiares ou outros profissionais que têm trabalhado com os alunos. Para fazermos essa leitura da dimensão multifuncional, devemos deslocar nosso olhar da sala de recursos como um espaço físico e vislumbrá-lo como um espaço institucional necessariamente respaldado em um profissional que o representa: o educador especializado (BAPTISTA, 2011, p. 71).

O que é preconizado, portanto, é um profissional com múltiplas funções que atue não somente no espaço da SRM, mas nas salas comuns e em toda a escola.

Em relação aos alunos que têm direito ao atendimento nesse espaço, a PNEEPEI (BRASIL, 2008) os define como os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. As narrativas das participantes desta pesquisa revelam que o atendimento nas SRM não se restringe a esse público, pois também abrange estudantes que não fazem parte do grupo definido como detentor do direito a esse espaço, a esse serviço. Trata-se de uma recorrente e debatida questão na área da Educação Especial, especialmente quando se pensa na atualização da Política de Inclusão.

No entanto, quando essa possibilidade de ampliar o público-alvo da Educação Especial é colocada, deveria ser trazida junto com uma proposta de ampliação do financiamento, o que não se apresentou até o momento. Isso leva a pensar que a ampliação do público aumentaria as dificuldades já existentes para esse serviço.

O número de SRM é insuficiente para atender toda a demanda por Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Os dados desta pesquisa mostram que o município C conta com duas salas, o município B com cinco e o município A com três, o que é pouco, principalmente considerando o

número de matrículas dos municípios A e B. Mas, a ampliação do atendimento demanda recurso, investimento.

A Coordenadora de Inclusão do município A esclarece que

O município recebeu, desde 2009, onze Salas de Recurso Multifuncionais. Ativas, hoje, nós temos três ativas. De 2009 até agora, nós já tivemos Salas que estavam montadas e foram desmontadas pra fazer sala de aula, enfim. Aí eu volto à questão da mudança de gestão, das prioridades de cada equipe, de cada gestor... Na gestão passada, a gente sabe de algumas Salas de Recurso que foram desmontadas e agora, o que acontece? Qual é o nosso trabalho hoje? É tentar reativar essas onze salas. Então, nós enviamos uma Circular para as escolas, assinada pelo Secretário no mês de dezembro, solicitando a todos os gestores, a todos os diretores que reunissem todos os equipamentos, materiais das Salas de Recurso que foram recebidos e remontassem essas Salas. **Então, a gente está nesse processo, encontrar as coisas na escola, os materiais que... muitos diretores, muitos professores nem sabiam que era da Sala de Recurso:** “Ah, aquele computador amarelo era da sala de recurso”...É, “Eu não sabia”, “E a bandinha rítmica está lá no berçário, eu não sabia que era da Sala de Recurso”. Então, a gente está reunindo esses materiais pra tentar reativar essas oito salas, pois nós temos três ativas, e a nossa intenção é reativá-las o quanto antes, porque assim que essas Salas estiverem montadas, aí entra a parte mais difícil. Porque aí eu vou precisar de oito professores para atuar nas Salas de Recurso. E você sabe que as atribuições do professor que atua no AEE não são poucas, e a gente infelizmente não tem. **E os que fizeram, quando você cita a possibilidade de atuar numa Sala de Recurso, meu Deus, não querem.** Então a gente volta à questão da resistência de novo (Coordenadora de Inclusão do município A, grifo nosso).

A participante relata que o município A recebeu 11 SRM, das quais apenas três estão em funcionamento, porque o material se espalhou pelas escolas da RME, e passou a ser utilizado como brinquedo. E isso leva a uma limitação no atendimento à Educação Especial, pois, com o número de matrículas desse público-alvo crescendo nas salas da rede comum, o ideal seria que o número de SRM também fosse ampliado.

Além do mais, a Coordenadora de Inclusão do município A coloca em questão a ausência de profissionais para atuar nessas SRM, e conta que, ao convidar alguns professores para atuar na área da Educação Especial, a resposta negativa é imediata. Isso é sinal da resistência em se assumirem como atuantes nessa área, mesmo que tenham formação para isso.

Kassar (2017) afirma que,

Apesar do aparente alto número de estabelecimentos contemplados, Rebelo (2012, 2016) mostra que a cobertura do programa de salas de recursos multifuncionais não chega a atender 50% dos alunos público-alvo da política, o que nos faz questionar se os alunos da Educação Especial, matriculados na escola comum e sem matrícula em AEE, estariam recebendo outro tipo de apoio ou atendimento especializado (KASSAR, 2017, p. 61).

Considerando que o número de SRM não consegue atender 50% dos alunos público-alvo da Educação, é desolador pensar que um município receba 11 salas, das quais oito são perdidas.

Outro aspecto a ser analisado sobre o atendimento nas SRM é o turno de atendimento. A PNEEPEI (BRASIL, 2008) dispõe que:

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (BRASIL, 2008, p. 16).

Como foi registrado acima, das quatro SRM em que as participantes desta pesquisa atuam, duas não funcionam no contraturno, como é preconizado, em razão de que os alunos não comparecem nesse período. É o que revelam os relatos das professoras de AEE da Educação Infantil e dos anos iniciais do município A, apresentados abaixo:

*É uma dificuldade muito grande essa questão da relação com a família. Por quê? Para a família estar vindo, principalmente na Educação Infantil... Porque o ideal seria esses alunos virem no contraturno. No começo do ano, eu tentei marcar esse atendimento no contraturno, só que os pais não traziam as crianças. **Então para essas crianças não ficarem sem atendimento, o que eu coloquei: que iria fazer o atendimento no momento da aula deles, da aula regular.** Então eu faço o atendimento deles **no** momento da aula, tiro uma hora de aula, uma vez por semana, porque é feito o atendimento uma vez na semana, tira eles (da sala), ou então eu vou para a sala (Professora de AEE da Educação Infantil do município A, grifo nosso).*

*Aí os horários eram para aulas de cinquenta minutos no próprio turno, ou que eu trabalhava, às vezes passava um pouquinho, às vezes era um pouquinho menos, quando a atividade exigia um pouco mais de tempo. **No próprio turno, porque no contraturno a gente está com***

dificuldade, a criança não vem. Então, assim, a sala ficava um pouco a desejar, o objetivo e o atendimento da sala. Quando a criança não vinha, a sala ficava vazia. Então a gente achou uma maneira de atender essa criança no (próprio) turno mesmo. Naquele período em que ela estava na sala de aula, a gente reservava ali os cinquenta minutos e atendia ela na sala. Mesmo porque algumas crianças não conseguem ficar as quatro horas do trabalho escolar dentro da sala. Elas necessitam mesmo ser retiradas da sala, fazer uma atividade diferenciada, às vezes mais lúdica, para a criança se concentrar, ou ter mais gosto pela escola, porque alguns têm até essa questão da adaptação, de não querer ficar na escola (Professora de AEE dos anos iniciais do município A, grifo nosso).

As duas salas que não conseguem efetivar o atendimento no contraturno são do município A, o que acontece sob a justificativa de que é melhor oferecer o atendimento no próprio turno do que deixar a SRM fechada. Essa possibilidade de a SRM funcionar no próprio turno de aula também é uma questão que está contemplada na proposta de atualização da Política de Educação Especial. E, caso seja aprovada, a Educação Especial deixa de ter o caráter complementar e suplementar e passa a substituir a classe comum.

Já ao serem questionadas sobre o papel que desempenham, as professoras de AEE expressaram o seguinte:

*O meu papel como professora de apoio é, como eu já disse, estabelecer um elo entre o aluno, o professor de apoio e o professor regente. Então a gente tenta trabalhar em conjunto para atender melhor, para que a criança que tem uma deficiência possa fazer uma atividade utilizando um recurso adaptado, uma tecnologia assistiva que possibilite a essa criança ter acesso a essa aprendizagem, como as outras crianças. **Então a gente tenta organizar e atender da melhor maneira possível sim, trabalhando em equipe, fazendo esse elo entre o aluno, a aprendizagem e auxiliando mais o professor em sala** (Professora de AEE dos anos iniciais do município A, grifo nosso).*

*Também, nesse segundo semestre, eu também comecei o trabalho de fazer o atendimento lá na sala da criança, fazendo um trabalho com eles lá na sala deles. Então, foi uma experiência que eu comecei, fui duas vezes nas salas, fazer esse atendimento com a turma toda, inserido na turma, foi muito bom, sabe? A gente, já deu para notar, que aquelas crianças já estão começando a interagir mais com os colegas, participar das brincadeiras, **então eu quero, se no ano que vem eu continuar na sala, continuar com esse trabalho também, dessa mudança do foco, não sendo só o atendimento individualizado aqui no AEE. Trabalhar com essa criança inserida no contexto da Educação Infantil** (Professora de AEE da Educação Infantil do município A, grifo nosso).*

Nas duas falas acima, as professoras indicam uma prática em muito articulada com o que é previsto em suas atribuições, que consideram um atendimento voltado para a aprendizagem do aluno não somente no espaço da SRM, mas também na sala comum, onde o aluno está matriculado. Conseqüentemente, o professor regente e o profissional de apoio participam de forma conjunta das definições que envolvem o atendimento.

Porém, é importante lembrar que são duas SRM que não conseguem ofertar o atendimento no contraturno. Nesse sentido, essa articulação entre a SRM e a sala comum deve ser ponderada, pois pode estar ocorrendo apenas como consequência do atendimento no próprio turno da aula regular.

De acordo com Zanella (2014),

O AEE faz parte do avanço nas políticas educacionais inclusiva, proporcionando a complementação da formação do aluno para o convívio social. É uma importante ferramenta que possibilita um novo olhar para as práticas pedagógicas inclusivas, incentivando o professor a buscar aperfeiçoamento requerendo uma mudança de atitude, sendo mais flexível diante os novos desafios encontrados. A articulação entre os professores da sala comum e do AEE se faz fundamental, para que o planejamento das atividades possa ter continuidade, sendo reelaborados sempre que houver necessidade, objetivando contribuir para a formação do aluno com deficiência (ZANELLA, 2014, p. 537).

As professoras das SRM dos outros municípios também manifestaram sobre o trabalho de AEE que realizam, como se vê nos excertos de entrevistas abaixo:

Aí eu vejo o conteúdo que o professor está trabalhando lá e trabalho com eles aqui também. O mesmo conteúdo, só que em uma aula adaptada. Bem diferenciada, tem nada a ver com a aula da sala dele, então é bem diferenciada. Eu trago para cá e, além disso, eu vejo as dificuldades, que às vezes nem sempre dá para trabalhar o mesmo conteúdo na sala de aula, porque o aluno às vezes tem muita dificuldade. Então, aí as minhas aulas são bem diferenciadas (Professora de AEE dos anos iniciais do município B).

As crianças que conseguem algum avanço, a gente traz esse planejamento de dentro de sala mesmo, junto com o professor regente, e dá uma continuidade. Porém, os alunos que possuem uma dificuldade mais severa, a gente trabalha atividades que eles vão usar no dia a dia deles, como sistema monetário, em que a gente trabalha as cédulas, como que se usa, a gente vai até o supermercado.

Como são confeccionados vários jogos na área de Português também, a gente se preocupa muito com a identificação deles, para eles entenderem a escrita do nome, porque muitas das vezes eles não sabem nem escrever o nome. (Professora de AEE dos anos iniciais do município C, grifo nosso).

As falas acima mostram aspectos muito importantes de como o AEE se articula com a sala comum, bem como princípios que permeiam o olhar da escola e dos profissionais sobre o aluno ou sobre a deficiência.

A professora do município B aponta a articulação da SRM com a sala comum, com o conteúdo. A professora do município C, por sua vez, coloca a questão dessa articulação de forma que estaria subordinada à capacidade do aluno. Nessa concepção, se é um aluno que aprende, que consegue avançar em relação ao conteúdo, desenvolve um tipo de trabalho; se é um aluno com uma dificuldade severa, o trabalho é outro. Por esse relato, fica claro que o AEE é um trabalho, como ela mesmo define, voltado para a preparação para o dia a dia.

Tendo isso em vista, mais uma vez, retoma-se a discussão sobre o entendimento que a sociedade em geral, as escolas e profissionais possuem sobre a constituição das pessoas com deficiência. A ideia implícita na fala acima da professora de AEE do município C é que uma pessoa com uma deficiência e que tenha limitações severas não aprende. Com essa noção preestabelecida, o professor não se coloca no papel de mediador entre o conhecimento e o aluno.

Nessa conjuntura, Valadão e Mendes (2017) acreditam que

O principal problema da atual política de Educação Especial no Brasil parece estar na concepção política do serviço de apoio baseado na SRM como serviço tamanho único para todos os estudantes, que se torna o lócus de acomodação da diferença na escola, e com isso mantém a concepção de que a deficiência está no aluno, que o atendimento vai compensar, provocando pouco ou nenhum impacto numa escola que precisa mudar para oferecer ensino de qualidade para todos (VALADÃO; MENDES, 2017, p.14).

É preciso considerar a SRM como o espaço da diferença dentro da escola. E o professor de AEE, por vezes, é visto como o único profissional que tem que lidar com essa diversidade dentro da escola, responsabilidade que não é atribuída ao regente e aos demais profissionais da Educação. Mas, se a Inclusão Escolar

pressupõe não apenas a inclusão dentro da sala, mas em todo os espaços da escola, além de que prevê a conquista da aprendizagem, o atendimento nas SRM se torna contraditório, quando segrega os alunos público-alvo da Educação Especial das salas comuns.

As professoras de AEE entrevistadas também mencionaram a existência de outros serviços articulados com as SRM. No município A, as participantes assinalaram a necessidade de outros profissionais e de uma equipe multidisciplinar para contribuir com o atendimento aos alunos, como se vê no relato que segue.

O município não dispõe dessa equipe multiprofissional, multidisciplinar, não dispõe. Isso aí é uma promessa que já vem sendo feita há muito, muito tempo. Na (época da) minha pesquisa foi falado que seria montada essa equipe dois anos depois que eu comecei o mestrado. Essa equipe não foi montada, então essa equipe não existe (Professora de AEE da Educação Infantil do município A, grifo nosso).

Diferentemente do município A, os municípios B e C contam com essa equipe multidisciplinar, que contribui com o trabalho desenvolvido nas SRM, o que representa um aspecto positivo, um avanço no atendimento ao público-alvo da Educação Especial. Enquanto no município A o AEE e a oferta do profissional de apoio configuram a Educação Especial, nos demais se constata uma organização melhor articulada. Esse quadro, de certa forma, explica o não funcionamento das SRM no contraturno no município em questão, o que, na avaliação das professoras entrevistadas, seria enriquecedor.

Essa ausência de equipe multidisciplinar favorece que as SRM sejam percebidas como o único lugar para o atendimento do aluno, como se as diretrizes políticas não sinalizassem a necessidade de outros serviços. Isso também contribui para a configuração da Educação Especial como um atendimento segregado dentro das próprias escolas, o que leva à separação e exclusão, características tão combatidas pelo princípio da Inclusão escolar.

Nesse sentido, Harlos, Denari e Orlando (2014, p. 504-505) concordam com Bueno (2012), quando coloca que a restrição do AEE às SRM “[...] pode indicar a permanência da perspectiva tradicional da Educação Especial, pois as SRM preservam a antinomia entre ensino regular e Educação Especial”.

A professora de AEE do município A ainda complementa:

Nisso, a gente, o município, fica aquém nessa questão desses profissionais, para atuar, para trabalhar junto com o professor do AEE e o professor da sala regular (Professora de AEE da Educação Infantil do município A).

Considerando a realidade já mencionada da organização dos municípios quanto ao atendimento nas salas comuns e SRM, a seguir, faz-se uma exposição sobre o atendimento fora do contexto escolar.

5.3 O Atendimento Fora do Contexto Escolar

Além do atendimento na sala comum e nas SRM, em dois dos três municípios objeto desta investigação o atendimento ao público-alvo da Educação Especial também acontece em outros espaços, como os Centros Multidisciplinares de Atendimento Educacional Especializado, nos municípios B e C, e o Núcleo Multidisciplinar, no município B. No município A, como já foi mencionado, não há essa equipe de profissionais articulada com o SME. Existe a presença de um CAEE ligado a Pestalozzi, mas que, segundo o grupo gestor, não tem obrigatoriamente que oferecer atendimento aos alunos da RME, apesar de afirmar que alguns alunos são atendidos nesse local.

A Coordenadora de Inclusão do município A delinea como é a parceria que ocorre entre Secretaria de Educação e outras entidades, mas esclarece que não implica no encaminhamento dos alunos público-alvo da Educação Especial para esses órgãos.

Isso acontece desde o ano passado. A gente tem um grupo no município que a gente denominou 'Rede'. Por quê? Porque a gente atua em rede, a gente trabalha em rede com esses outros órgãos municipais. Então [tosse], em reuniões quinzenais, nos reunimos: eu, da Inclusão Escolar; um representante do CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social); (um,) do CRAS (Centro de Referência de Assistência Social); (um,) da Saúde Mental; (um,) do Conselho Tutelar; e a gente vai discutir caso a caso aqueles alunos, não só alunos com deficiência, mas alunos também que estão lá, inseridos nas queixas escolares, vamos dizer assim. E que chegam lá no CAPS (Centro de Atenção Psicossocial), e que chegam no CREAS, que chegam no CRAS, e que chegam aqui. Então a gente

discute...Então a gente A gente tem hoje esse grupo. Mas uma equipe multiprofissional aqui dentro da Secretaria para atender somente as escolas da rede municipal, nós não temos (Coordenadora de Inclusão do município A, grifo nosso).

Segundo relatos das participantes da pesquisa, essa procura por profissionais é feita pelas próprias famílias, como esclarece a professora de AEE da Educação Infantil do município A.

*O que a gente faz, geralmente, aqui? A gente vê na sala, se a gente vê que a criança tem alguma dificuldade e precisa de um fono, precisa de um encaminhamento para o fono, para o psicólogo, para a fisioterapeuta, a gente faz um relatório dessa criança **e pede para os pais procurarem esse atendimento**. Mas a gente não tem ainda um (atendimento)... Isso é uma falha. Eu acho que é uma falha, que precisaria de a gente ter esse contato com esses outros profissionais. Então o que a gente faz? Faz esse relatório, entrega para os pais, com a anuência do Coordenador, do Diretor, da escola, também... para (a família) ir, para procurar o atendimento para essa criança no CRR, no CAPS (Professora de AEE da Educação Infantil do município A, grifo nosso).*

Trata-se de um aspecto que também demarca fundamentalmente a diferença de organização da oferta da Educação Especial entre o município A e os demais. Como já foi pontuado, na questão dos profissionais de apoio, também existe uma diferenciação, pois, enquanto no município A eles são estagiários, nos municípios B e C eles são concursados. A oferta de profissionais multidisciplinares de forma articulada com o sistema de educação pode ser considerada um avanço nos municípios B e C, enquanto configura um atraso no município A.

No município B, há o Centro Multidisciplinar de Atendimento Especializado, mantido com recursos da Sociedade Pestalozzi e em parceria com a Prefeitura Municipal que oferta o AEE. Alguns alunos da rede, principalmente da Educação Infantil, fazem atendimento nesse local, considerando que na rede não há salas para o atendimento de alunos dessa etapa.

Harlos, Denari e Orlando (2014) ressaltam que

Por sua vez, os centros de AEE (públicos ou privados sem fins lucrativos) são apresentados nos documentos oficiais (BRASIL, 2011a, 2010f) como espaços que devem cumprir as exigências

legais estabelecidas pelo Conselho de Educação do respectivo sistema de ensino, quanto ao seu desenvolvimento, autorização de funcionamento e organização. Outros documentos (BRASIL, 2010b, 2010d) destacam que estes centros devem realizar oferta do AEE, de forma não substitutiva à escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial; organizar e disponibilizar recursos e serviços pedagógicos e de acessibilidade para atendimento às necessidades educacionais específicas destes alunos; e atuar em interface com as escolas regulares, promovendo os apoios para participação e aprendizagem dos alunos nas classes comuns (HARLOS; DENARI; ORLANDO, 2014, p. 505).

No CAEE do município B trabalham profissionais concursados e o atendimento consiste no AEE para alunos da Educação Infantil, e, segundo relato da Coordenadora de Inclusão, apresentado abaixo, também é realizado atendimento médico.

*Os alunos portadores de necessidade especial. Alguns alunos que são portadores de transtornos, que são associados a outras deficiências também fazem atendimento na Pestalozzi quando não no Núcleo Multidisciplinar que nós temos no nosso Município. É dividido. Então, querendo ou não, a criança faz um atendimento, sempre no seu contraturno, para não prejudicar o andamento da sala de aula e da socialização da criança. Para ser mais específica, em alguns casos sim. **Porque a maioria das crianças, quando elas vêm com um diagnóstico de deficiência, o pai já procura automaticamente a Pestalozzi. Então ele já faz o atendimento, o pai já leva a criança para fazer o atendimento na Pestalozzi por recomendação médica.** Então alguns casos passam pela Coordenação de Inclusão e a gente faz esse encaminhamento pra Pestalozzi. Mas a grande maioria já faz atendimento lá. Já chega na escola já fazendo... Isso. Já fazendo o atendimento na Pestalozzi. **Nós temos em média, que nós encaminhamos esse ano, dois casos só.** O restante, todas as crianças que já foram para a escola ou para o CEMEI, no caso o CEMEI, são crianças que já fazem atendimento na Pestalozzi (Coordenadora de Inclusão do município B, grifo nosso).*

Essa fala revela o quanto a instituição mencionada desempenha um papel relevante no atendimento aos alunos do público-alvo da Educação Especial, visto que, muitos deles, quando chegam nas escolas, já passaram nesse CAEE. Vale dizer que, até 09 de maio de 2018, o município B tinha feito apenas dois encaminhamentos da SME para o CAEE.

A Sociedade Pestalozzi, mantedora do CAEE em parceria com a prefeitura, tem um importante papel nas cidades em que se faz presente, tendo em vista

que, por recomendação médica, os pais procuram esse espaço. Por assim ser, Kassir (2011) avalia que essas instituições tiveram papel decisivo na constituição da Educação Especial no Brasil, confundindo-se como o próprio atendimento público, aos olhos da população.

Além do CAEE, no município B também há o Núcleo Multidisciplinar, registrado como instituição do SME pela Resolução nº 17 de 2017, do CME. De acordo com a Superintendente de Educação,

*O Núcleo Multidisciplinar é composto por: **psicólogo, assistente social, psicopedagogo, fonoaudiólogo, e as meninas da Educação Especial**, que são duas pedagogas formadas e com especialização na área. Tem também, **terapeuta...** E lá eles atendem crianças que possuem algum tipo de dificuldade, que seja na aprendizagem, que tenha algum tipo de problema em relacionamento familiar, alguma questão nesse sentido, carências também até mesmo, por exemplo, em termos de alimentação, esse tipo de coisa, porque às vezes a gente tem na rede uma falta de nutrição de algumas famílias, por que também elas são encaminhadas. **Quem encaminha são as unidades escolares.** Elas têm um acompanhamento desse atendimento. Então, às vezes, por isso que o atendimento é um pouco lento. Porque, se eu tenho um acompanhamento com a psicóloga, eu tenho um quantitativo 'X' de atendimentos, em que eu atendo a criança, eu atendo a família... Então, esse acompanhamento é um pouco demorado, porque enquanto, no caso, a psicóloga, ou a fonoaudióloga, não entender que a criança já está pronta, ela não libera a criança para ser substituída. Então é um trabalho de formiguinha, é um trabalho constante e é um trabalho de formiguinha ao mesmo tempo. Mas está lá funcionando com uma equipe muito boa (Superintendente de Educação do município B, grifo nosso).*

É primordial que as próprias unidades escolares façam o encaminhamento dos alunos com deficiência para o atendimento com os profissionais disponíveis no Núcleo Multidisciplinar, instituição que funciona de forma articulada com o SME, a até mesmo com Coordenação de Inclusão Escolar do município, que compartilham o mesmo espaço físico.

Como foi mencionado pela Superintendente de Educação do município B, o Núcleo Multidisciplinar não consegue atender a todos em razão da grande demanda existente. Por isso, alguns alunos são encaminhados para atendimento com profissionais da área da saúde no centro conveniado da Pestalozzi. Sobre essa parceria com a área da saúde, Pletsch (2016), apesar de considerá-la

importante, expressa preocupação, principalmente no que diz respeito ao uso do laudo e dos atendimentos clínicos como base para propor práticas pedagógicas.

No município C também há um centro, que desde 1993 funcionava como escola municipal de Educação Especial. Em 2011, pela Lei nº 697, foi transformada em Centro Multidisciplinar de Atendimento Especializado, com o objetivo

[...] prestar atendimento na área da Educação Especial, bem como na habilitação e reabilitação de alunos e de pessoas deficientes que sejam moradores no Município [...] e região (MUNICÍPIO C, 2011, art. 2º).

Em sua entrevista, a Coordenadora de Inclusão do município C, ao falar dessa mudança de institucionalidade, afirma que “[...] no final de 2010, a gente precisava extinguir essas escolas e torná-las Centros Especializados”. Ou seja, essa mudança é colocada como uma necessidade ou obrigação da RME, tendo em vista o momento de reconfiguração da Educação Especial no país.

Em estudo que teve como objetivo compreender o processo de reconfiguração das proposições que vinculam a Educação Especial e a regular dos alunos com deficiência, de uma rede pública municipal na região metropolitana de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, Baptista e Viegas (2016) discutem que

O contexto legal nacional foi evocado para dar suporte à argumentação com as famílias dos alunos da escola especial e com os professores e demais profissionais, com o objetivo de justificar o encerramento das atividades da escola especial e a criação do centro de atendimento. A mudança de rumo na configuração da Educação Especial acontece a partir do momento em que se decide pela dupla matrícula, na escola regular e no AEE, nas SRM ou no Centro, tornando o atendimento especializado complementar ou suplementar ao ensino regular e não mais substitutivo (BAPTISTA; VIEGAS, 2016, p. 440).

Os profissionais que trabalham nesse centro, segundo a Coordenadora de Inclusão do município C, são: neurologista, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, psicólogo e psicopedagogo. O atendimento é ofertado não somente aos alunos da RME, mas também aos da rede estadual, pois a parceria é do estado e do

município, que, além da consulta, arcam com medicamentos. É o que conta a Coordenadora de Inclusão do município C, a seguir:

Oferece as famílias das crianças especiais, ou das crianças com dificuldade de aprendizagem, déficit de aprendizagem, que tomam algum medicamento, a Prefeitura e a Secretaria de Educação dão todo esse suporte. Só não recebe consulta, medicamento, quando esse profissional ou a família não querem. Mas a Prefeitura, junto com a Secretaria de Educação, tem dado toda essa sustentação. Porque não adianta nada oferecer o profissional e não oferecer os medicamentos, porque as famílias são carentes (Coordenadora de Inclusão do município do município C).

Ainda sobre o atendimento, ela complementa:

*Nós somos o único Município que oferece todos os profissionais para a Educação Especial, e, inclusive, **uma neurologista que faz toda a avaliação das crianças que precisam de um relatório médico.** E, também, todo mês, essa neurologista, dá esse suporte àquelas crianças que tomam medicamento, tipo Ritalina, que só pode ter receita do neurologista ou do psiquiatra. O Prefeito e a Secretária de Educação dão todo o respaldo para obter o medicamento, basta a família ir lá e se cadastrar. [...] **As crianças que precisam de atendimento especializado vêm para o Núcleo. As que não necessitam têm todo o respaldo e atendimento na própria unidade escola** (Coordenadora de Inclusão do município C, grifo nosso).*

Esse tipo de atendimento da área da saúde é ofertado no centro com encaminhamento das próprias escolas e mediante agendamento prévio. A ideia implícita é de que, quando é possível atender na escola, a necessidade é educacional; e quando não é, trata-se de uma demanda médica, daí o encaminhamento para o atendimento especializado. Volta-se, assim, à preocupação de Pletsch (2016) a respeito do uso do laudo e dos atendimentos clínicos como base para propor práticas pedagógicas.

O centro oferece outro atendimento, como mostra a Coordenadora de Inclusão do município C.

*Nós temos alguns, algumas crianças, adolescentes, ou já jovens aqui no Centro Especializado, que não vão, àquelas que têm uma deficiência muito comprometida, **a família optou para ficar só aqui no Centro Especializado.** Porque, na verdade, a família tem esse direito de mandar ou não para as escolas no ensino regular. Isso fica à questão, à*

*mercê da família. Então aquelas que não vão para o ensino regular permanecem aqui todos os dias no Centro Especializado, recebendo o atendimento especializado de fonoaudiólogo, psicólogo, fisioterapeuta, neurologista, psicólogo, psicopedagogo... Aquelas que têm uma deficiência leve ou moderada, que a família queira levar para o ensino regular, vão para o ensino regular, mas essa é uma opção da família. **Nós não podemos obrigar a família a levar seus filhos para o ensino regular se elas não quiserem. O Centro Especializado existe, aqui no município, para atender essas crianças de forma bem lúdica, e também com um compromisso muito grande de trazer para elas um ensino voltado para o dia a dia. Inclusive, nós temos com eles o preparador físico que trabalha conosco, que faz essa parte de física, da psicomotricidade, educação física, e nós temos, na sexta-feira, toda sexta-feira, é o “Dia Feliz”. Todas as crianças especiais vão passear em alguma área do município (Coordenadora de Inclusão do município C, grifo nosso).***

Embora a fala, por si, seja muito reveladora, é importante fazer algumas considerações. O centro funciona também como uma Escola Especial para alunos que, por opção da família, não foram para a rede regular de ensino. Segundo a coordenadora, no período da manhã, a instituição funciona apenas para atendimento a esses alunos e, no turno da tarde, volta-se para o atendimento multidisciplinar.

No período em que funciona como Escola Especial, o atendimento é dividido em três turmas, sendo uma de estudantes menores e que não andam; e as outras duas são diversas, com alunos de idade de Ensino Fundamental e ensino médio. Pelos relatos, tratam-se principalmente de deficiências intelectual e múltipla.

No centro, esses alunos permanecem por todo o período matutino, onde tomam café da manhã e almoçam. O transporte dos mesmos é de responsabilidade do município. Os professores que trabalham com esses alunos são todos concursados do município. Quanto às atividades desenvolvidas, elas são voltadas para a vida diária. Percebe-se, pois, que houve uma mudança na nomeação do espaço, mas este continua sendo uma Escola Especial.

Glat, Blanco e Redig (2015) discutem que,

Apesar da atual polêmica em que se enfatiza uma dicotomia entre instituições e escolas especializadas e o ensino comum, consideramos que a grande questão, em relação às perspectivas futuras da Educação Especial no contexto da política de educação inclusiva, não se reduz à discussão de qual contexto é o melhor

ambiente para escolarização deste público. Por estarmos lidando com um alunado singular em suas formas de aprender, interagir com o mundo e de se expressar, o prioritário é identificar os procedimentos e metodologias mais adequadas para que pessoas com deficiências e outras necessidades especiais tenham, não só ingresso nos espaços educacionais, mas que participem das atividades e recursos lá disponibilizados (GLAT; BLANCO; REDING, 2015, p. 106).

Isso posto, é preciso considerar que, embora seja importante pensar no respeito às particularidades de cada aluno, o espaço onde essa educação acontece revela uma concepção de humanidade e de sociedade. Apesar de que, para alguns alunos público-alvo da Educação Especial, a inclusão na rede regular de ensino não é possível, isso não implica em defender que a Educação em espaços separados seja a mais adequada. Há que se considerar as necessidades individuais, mas não se pode perder de vista que as pessoas são constituídas no âmbito das relações sociais. Sendo assim, não faz sentido pensar sua educação de forma segregada, negando a essência de ser social.

Os resultados desta pesquisa revelam dificuldades e equívocos, tanto no âmbito político como no da realidade concreta da Educação Especial e Inclusão Escolar nos municípios pesquisados. Mas também mostram que passos estão sendo dados para se avançar, que já é possível descrever casos de sucesso de alunos incluídos nas escolas que aprendem junto com os demais, nas turmas regulares. A insistência na defesa da Inclusão Escolar reflete a posição ideológica de acreditar na transformação, na ação do homem enquanto ser histórico, que modifica a realidade.

Tendo em vista que a afirmação de espaços separados dentro das escolas, ou mesmo de escolas separadas para a Educação Especial, foi estabelecida no documento que propõe a atualização da PNEEPEI (BRASIL, 2008), a postura não pode ser outra, senão a de reafirmar a necessidade de humanização desta sociedade, que é excludente e desigual.

E se as escolas comuns ainda têm se revelado incapazes de acolher todos os alunos, resta acreditar e trabalhar na possibilidade histórica de que se tornarão mais preparadas para acolher a todos, inclusive os alunos com deficiências. Afinal, as escolas são feitas de pessoas, e estas constroem suas realidades através de ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa possibilitou descrever a organização da oferta da Educação Especial em três municípios da mesorregião Sul do estado de Goiás, trazendo dados da configuração política, bem como dos serviços e sujeitos envolvidos nesse processo.

Ao demarcar um posicionamento crítico e preocupado com a Educação Especial, e confiando no movimento dialético da sociedade, este trabalho tratou dos equívocos e dificuldades explicitados no decorrer de seu desenvolvimento como momentos históricos, que podem ser superados.

Certificou-se que os municípios objeto desta investigação não têm se preocupado em definir diretrizes específicas para a Educação Especial. Embora tenham registrado a questão nos PMEs, ao interpretarem o que estabelecem as diretrizes nacionais sobre a temática, há falta de compreensão ou mesmo distorção das mesmas.

Fazem-se presente, na oferta da educação geral e da Educação Especial dos municípios B e C, os convênios com instituições privadas ou filantrópicas, o que mostra que recursos públicos são empregados de maneira a fortalecer os sistemas paralelos, e não a educação pública, como deveria ser. Isso posto, aponta-se a relevância de analisar o caráter dessas parcerias, com o objetivo de explicitar melhor como se dão e como influenciam na oferta da Educação Especial.

Percebeu-se que, de forma não oficial, concepções de Educação Especial se fazem presentes tanto no âmbito do discurso como na prática dos municípios, que acabam incorporando a tradição, estabelecida no estado de Goiás, de organização do atendimento de forma destorcida e equivocada.

Quanto à configuração dos serviços de Educação Especial e os sujeitos envolvidos em sua realização, notou-se uma controvérsia em relação ao papel dos profissionais. O professor regente nem sempre assume o aluno com deficiência enquanto aquele que faz parte de sua turma e que demanda seu papel de mediador, o seu direcionamento. Essa responsabilidade acaba sendo transferida para o profissional de apoio, que não tem formação pedagógica para

tanto. Além do mais, o papel do profissional de apoio é confundido com o do professor de apoio, que se faz presente na rede estadual de ensino do estado de Goiás, mas não nas RME pesquisadas. Mas, embora a maioria dos professores regentes relatem dificuldades na efetivação da Inclusão na sala comum, também falam dos avanços na aprendizagem dos alunos.

Nas SRM, o atendimento se centra no professor de AEE, e das quatro salas analisadas nesta pesquisa, duas não funcionam no contraturno. Além disso, nos três municípios estudados, apenas uma sala oferta esse atendimento aos alunos da Educação Infantil.

Outro aspecto que despontou foi a ampliação do público-alvo atendido nas salas SRM, de modo que, embora alguns alunos não façam parte do definido público-alvo da Educação Especial, recebem atendimento nesse espaço.

Quanto aos centros que ofertam o serviço de AEE e atendimento de profissionais multidisciplinares, constatou-se a presença da instituição Pestalozzi em dois municípios. Também há uma escola especial no mesmo espaço de um centro multidisciplinar, o que leva a problematizar sobre os espaços onde deve ocorrer a Educação Especial.

Como conclusões finais, coloca-se a necessidade de aliar a discussão da Educação Especial e Inclusão Escolar à defesa da Educação pública, fortalecida e comprometida com o atendimento educacional de todos os alunos, entre eles os com deficiência. Deve, pois, ser garantida a função histórica da Educação, que é contribuir com a própria constituição do sujeito, transmitindo os conhecimentos da humanidade.

Além disso, este estudo desperta para a possibilidade futura de também pesquisar sobre os aspectos relacionados ao profissional de apoio à inclusão, desprovidos de atenção significativa nas pesquisas, mas que se fazem tão presentes nas RME.

Por fim, reafirma-se o posicionamento crítico e consciente de expor as dificuldades e limites da Inclusão Escolar nos municípios como um processo em que sujeitos históricos atuam de forma ativa. Sendo assim, acredita-se que apenas resta confiar na ação de homens conscientes como possível construtora de uma Educação Inclusiva e humana, no sentido pleno dessas palavras. Esse posicionamento parece ser extremamente necessário no momento em que

conquistas políticas, resultado de movimentos sociais, são desconstruídas e apontam para uma reconfiguração do respeito às minorias e à diversidade humana.

Se nenhuma conquista histórica no campo da educação ou de qualquer outro na sociedade se dá sem luta, é por meio desta que pesquisadores, professores, pais e pessoas com deficiências devem persistir e continuar o caminho histórico de desconstrução das desigualdades e injustiças sociais. É preciso reafirmar sempre a possibilidade de melhores condições de vida para todos, e não somente para alguns grupos privilegiados.

Embora esta pesquisa tenha revelado as dificuldades para a construção de de uma política de inclusão escolar e de Educação Especial nas redes regulares de ensino e SME que configurem ações para o atendimento as particularidades dos alunos, também revela avanços. Percebeu-se que o paradigma da Inclusão é realidade em muitos aspectos relatados pelas professoras que descrevem resultados com aprendizagem real para os alunos atendidos.

Enquanto profissional da área da educação e pessoa constituída nas relações sociais, esta pesquisa proporcionou não somente o crescimento e aprimoramento profissional, mas também uma ampliação de horizontes de quem convive com pessoas com deficiência na família. Essa evolução faz acreditar ainda mais nas potencialidades de cada ser humano e no respeito como essencial em todas as esferas sociais, a todas as pessoas.

Reafirma-se a opção ideológica deste trabalho, que se encerra como uma etapa de desenvolvimento que não se finda, mas que se apresenta como um caminho aberto, constituído por relações humanas. Sabe-se que a transformação é um destino certo e que a luta faz parte do caminho.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, K. V.; GLAT, Rosana. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: os cursos de pedagogia em foco. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (Org.). **Educação Especial e Inclusão Escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica: Edur/UFRRJ, 2011.

ARANHA, M. S. F. Inclusão Social. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Educação Especial**: Temas Atuais. Marília: Unesp Publicações, 2000.

ARCE, A. É possível Falar em Pedagogia Histórico Crítica Para Pensarmos a Educação Infantil? **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 5-12, dez. 2013.

_____. Pedagogia da Infância ou Fetichismo da Infância. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e Educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 59-76, 2011.

_____.; VIEGAS, L. T. Reconfiguração da Educação Especial: Análise da Constituição de um Centro de Atendimento Educacional Especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 3, p. 429-442, jul./set. 2016

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia da L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. Araraquara. 2007. 414 f. Teses (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2007.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica Conjunta nº 02 de 2015**. Orientações para a organização e oferta do Atendimento. Brasília: DPEE/Secadi/MEC, 2015.

_____. _____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, MEC, 2008a.

_____. _____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Consulta Pública**. Política Nacional de Educação Especial. Equitativa, Inclusiva e ao longo da vida. Brasília: Secadi/MEC, 2018.

_____. _____. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC-SEESP, 2001.

_____. Ministério da Justiça. Secretaria de Nacional de Direitos Humanos. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Ministério da Justiça, 1997.

_____. Presidência da República. Decreto. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: Presidência da República, 2018b.

_____. _____. _____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação especial, o Atendimento Educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011a.

_____. _____. Emenda Constitucional. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2016.

_____. _____. Lei. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014.

_____. _____. _____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (LBI). Brasília: Presidência da República, 2015.

_____. _____. _____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1961.

_____. _____. _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

_____. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 101-110, 2001.

BUFFA, E.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 2010

CALHEIROS, D. S.; FUMES, N. L. F. A Educação Especial em Maceió/Alagoas e a Implementação da Política do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 2, p. 249-264, 2014.

CARDOSO, G. R. M. A educação de sujeitos considerados portadores de deficiência: contribuições vigostkianas. **Em Ponto de vista**: revista de educação e processos inclusivos, v. 1, n. 1, p. 42-46, jul./dez.1999.

CARMO, A. A. Inclusão escolar: roupa nova em velho corpo. **Integração**, Brasília, n. 23, p. 43-48, 2001.

CARVALHO, E. S. Educação especial e inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 261-276, mai./ago. 2013.

CÉLIO SOBRINHO, R.; ZIVIANI, M. C. N.; CORRÊA, M. I. C.C. Espaços e serviços de Apoio à Escolarização de Estudantes com Deficiência - Desafios e Perspectivas. In: VICTOR, S.. OLIVEIRA, I. M.. **Educação Especial**: políticas e formação de professores. Marília: ABPEE, 2016.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

COUTINHO. C. N. A Democracia como valor universal. In: SILVEIRA, E. **Encontros com a civilização brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.

DUARTE, N. A Escola de Vigotski e a Educação Escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia USP**, São Paulo, v.7, n.1/2, p. 17-50, 1996.

_____. Concepções Afirmativas e Negativas sobre o Ato de Ensinar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 85-106, abr. 1998.

ELHAMMOUMI, M. O Paradigma de Pesquisa Histórico-Cultural de Vygotsky: a Luta por uma Nova Psicologia. In: BARBOSA, M. V.; MELLO, S. A.I; MILHER, S. (Orgs). **Teoria histórico-cultural**: questões fundamentais para a educação escolar. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

FACCI, M. G. D. “Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil?”: reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigostkiana. In: MEIRA, M. E; FACCI, M. G. D. (Org.). **Psicologia Histórico-Cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre Inclusão; políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GOES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). **Políticas de Educação Inclusivas**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FREITAS, M. T. A. A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas. In: 26ª Reunião Anual da Anped, 2003, Poços de Caldas. **Anais [...]**. Poços de Caldas: Anped, 2003.

GARCIA, R. M. C. A Educação de Sujeitos Considerados Portadores de Deficiência: contribuições vygotskianas. **Ponto de Vista**, v. 1, n. 1, p. 42-46, jul./dez. 1999.

GATTI, B. A.. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Liber, 2007.

GLAT, R. Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. In: LONGHINI, M. D. (Org.). **O uno e o diverso na Educação**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

_____.; BLANCO, L. M. V; REDING, A. O papel das instituições especializadas na educação especial brasileira: novas demandas e desafios. In: MENDES, Enicéia; ALMEIDA, Maria Amélia. (Orgs.). **Educação especial inclusiva: legados históricos e perspectivas futuras**. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (PEEDI)**: educação inclusiva – garantia de respeito à diferença. Goiânia: SEE, 1999.

GOMIDE, D. C. O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: XII Jornada do Histedbr, 2014, São Luis-MA. **Anais [...]**. São Luis-MA: Histedbr, 2014.

GONZALÉZ, A. G. G.; MELLO, M. A. Vigotsky e a teoria histórico-cultural: bases conceituais Marxistas. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, Ano 7, v. 7, n. 14, p.19-33, jan./jun, 2014.

HARLOS, F. E.; DENARI, F. E.; ORLANDO, R. M. Análise da estrutura organizacional e conceitual da educação especial brasileira (2008-2013). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n.4, p.497-512, 2014.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos Primórdios ao Início do Século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

_____. Percursos da Constituição de uma Política Brasileira de Educação Especial Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, p. 41-58, mai./ago. 2011.

_____.; MARCELO, R. M. Atendimento educacional especializado a crianças pequenas com deficiência: o caso de Mato Grosso do Sul. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, p. 27-42, 2016.

_____.; REBELO, A. S. Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil. **Inclusão Social**, Brasília, v.11, n.1, p.56-66, jul./dez. 2017.

KRUPPA, S. M. P. As linguagens da cidadania. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Orgs.). **Educação Especial; múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas: Mercado de letras, 2001.

LAPLANE, A. L. F. Trajetórias escolares e Deficiência: Reflexões sobre os dados do Censo Escolar. In: VICTOR, S.; OLIVEIRA, I. M. **Educação Especial: políticas e formação de professores**. Marília: ABPEE, 2016.

LEMOS, E. R. **A educação de excepcionais: evolução histórica e desenvolvimento no Brasil**. 1981. 197f. Tese (Livre-Docência) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1981.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do Psiquismo**. Tradução de Manuel D. Duarte. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LIBANÊO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n. 159, p.38-62, jan./mar. 2016.

LOPES, M. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio á inclusão escolar**. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiros para entrevistas semiestruturadas. In: MARQUEZINE, M. C., ALMEIDA, M. A.; OMOTE S. (Orgs). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003.

MARTINS, L A. R. Desafios Relativos à Formação de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva. In: VICTOR, S.; OLIVEIRA, I. M. **Educação Especial: políticas e formação de professores**. Marília: ABPEE, 2016.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2004.

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

MEIRA, M. E. M. Psicologia Histórico Cultural: Fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. In: MEIRA, M. E; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

_____. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, mai./ago. 2010.

_____. **Deficiência Mental: A construção científica de um conceito e a realidade**. 1995. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

_____. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

_____.; PASIAN, M. S; CIA, F. Aspectos da organização e funcionamento do atendimento educacional especializado: um estudo em larga escala. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.33, e155866, 2017.

MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C. Sistema Educacional Inclusivo; Conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 157-173, mai./ago. 2014.

MONLEVADE, J. A. C. Financiamento da Educação na Constituição e na LDB emendadas. In: BRZEZINSKI. (Org.). **LDB 1996 vinte anos depois: projetos em disputa**. São Paulo: Cortez, 2018.

MOREIRA, C. J. M. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: uma análise de três Programas Federais, para a Educação Especial, desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação do município de São Luis-MA, no período de 2009 a 2012**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio: avaliação e políticas públicas**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, 511-524, out./dez. 2007.

PANSINI, F.; MATOS, M. A. S. As funções da educação para as pessoas com deficiência: o que apontam os organismos internacionais? **Revista tempos e espaços em educação**, v. 11, n. 26, p. 365-380, jul/set. 2018.

PANTALEÃO, E.; ANDRADE, B. O; FERNANDES, M. A. S. Política de Educação Especial: Indicativos para Conselhos Municipais de Educação e Conselhos Escolares no Cenário da Inclusão. In: VÍCTOR, S. M; OLIVEIRA, I. M.(Orgs). Marília: ABPEE,2016.

PASQUALINI, J. O Papel do Professor e do Ensino na Educação Infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP:São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PINO, A. **As Marcas do Humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PLETSCH, M. D.. Dimensões da formação de professores no contexto de políticas de Inclusão Escolar à luz da Perspectiva Histórico-cultural. In: VÍCTOR, S.; OLIVEIRA, I. M. **Educação Especial: políticas e formação de professores**. Marília: ABPEE, 2016.

RAFANTE, H. C. **Helena Antipoff, as Sociedades Pestalozzi e a Educação Especial no Brasil**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

_____. História e política da Educação Especial no Brasil: bases teórico-metodológicas e resultados de pesquisa. **Revista de Educação**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 149-161, mai./ago. 2016.

SANTOS, T. E. Dez anos de vida da Sociedade Pestalozzi do Brasil. **Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil**, Rio de Janeiro, ano X, n. 27, p. 07-10, 1995.

SÃO PAULO. **Portaria nº 1.185/2016** – Atendimento Educacional Especializado – Programa “São Paulo Integral”: São Paulo: 2016.

SAVIANI, D. Conceito Dialético de Mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em Intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.7, n.1, p.26-43, jun. 2015.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. J. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 9 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SERRA, D. A educação inclusiva em tempos de judicialização do estado: O cotidiano das escolas com a lei brasileira de inclusão – nº 13.146/2015. **Polêmica**, v. 17, n.1, p. 27- 35, jan./mar. 2017.

SILVA, J. C. **A apropriação da psicologia histórico-cultural na Educação Infantil brasileira: análise de teses e documentos oficiais no período de 2000 a 2009**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; BRANDINI, R. C. A. R. (Orgs.). **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber, 2004.

TARTUCI, D. Professor de Apoio, seu Papel e sua Atuação na Escolarização de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais em Goiás. In: VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2011, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: 2011.

_____.; CARDOSO, C. R.; FREITAS, A. O. Serviços de educação especial em Goiás: o que dizem as diretrizes políticas de inclusão sobre as atribuições de seus professores. In: Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência, 2013, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: SEDPcD/Diversitas/USP Legal, 2013.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia: Unesco, 1990.

VYGOTSKY, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Tradução de Denise Regina Sales, Marta Khol de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.4, p. 861-870, dez. 2011.

_____. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Obras Escogidas**. Tomo V. Fundamentos de Defectología. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZANELLA, T. Percursos marcantes na história das políticas de educação especial na perspectiva inclusiva: atendimento educacional especializado. In: Colóquio Internacional de Educação, 2014, Joaçaba-SC. **Anais [...]**. Joaçaba: Unoesc, 2014.

ZARDO, S. P. **Direito à educação: a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino**. 2012. 378 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

ANEXO A

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Sujeitos, Diretrizes Políticas, Formação Docente e Práticas de Educação Especial e Inclusão em Goiás

Pesquisador: Dulcéria Tartuci

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 65337317.2.0000.5083

Instituição Proponente: Campus Catalão

Patrocinador Principal: Universidade Federal de Goiás - UFG

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.016.997

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa intitulada "Sujeitos, Diretrizes Políticas, Formação Docente e Práticas de Educação Especial e Inclusão em Goiás" tem como pesquisadora responsável, Dr^a Dulcéria Tartuci e está ligada ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – REGIONAL CATALÃO.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisadora apresenta como objetivo central da pesquisa: "Analisar como os sistemas de ensino do estado de Goiás vem sendo organizado e estruturado para atender às diretrizes políticas nacionais sobre os serviços de educação especial. Como objetivos secundários, a pesquisa apresenta: a) Compreender e analisar os impactos da implementação das diretrizes políticas, a partir de 2008, e as novas demandas para atuação dos professores; b) a formação de professores e demais profissionais da educação e; c) a reorganização das instituições e dos serviços de educação especial para inclusão escolar dos alunos público alvo da educação especial (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou supertodação).

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.016.997

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora, os riscos são mínimos para os participantes. Contudo, tendo em vista que a investigação envolve seres humanos, dotados de particulares, (entrevistados e entrevistador), é possível que cause constrangimentos em algumas abordagens durante o processo de coleta de dados, tais como: rememorar acontecimentos marcantes, evidencição dos nomes das cidades dos participantes, até mesmo estranheza dos mesmos ao estarem reunidos em grupo. Todavia, vale ressaltar, "que se terá o máximo de zelo para que isso não ocorra, no afã de garantir e salvaguardar o anonimato dos participantes e das instituições das quais pertencem. Outrossim, para minimizar possíveis inquietudes, organizar-se-á um ambiente no qual as pessoas se sintam à vontade para dialogar/contribuir com o estudo ora proposto". Como benefícios, a pesquisa aponta que o estudo possibilitará o fortalecimento do Núcleo de Pesquisa em Práticas Educativas e Inclusão (NEPPEIn), com a produção científica na região Centro-Oeste e com o fortalecimento de uma cultura educacional vinculada a pesquisa nesta região. "De igual modo, beneficiará os sistemas de ensino básico, por meio da formação de professores e pesquisadores em educação".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante, sua metodologia está bem delineada e em consonância com a Resolução 466/2012 e 510/2016.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados Informações básicas com cronograma adequado; Folha de Rosto assinada; Projeto de Pesquisa; Roteiro de entrevista nos grupos focais; termo de compromisso devidamente assinado pelos pesquisadores; Termo de Anuência devidamente assinado pelo Subsecretário responsável pela Subsecretaria Regional de Educação de Catalão; Termo de Anuência assinado pela Diretora da Escola Santa Clara - Pestalozzi do município de Catalão; questões norteadoras a serem exploradas no grupo focal com os participantes professores; questões norteadoras das entrevistas com os participantes gestores; orçamento da pesquisa; modelo de TCLE que será aplicado aos professores devidamente elaborado; modelo de TCLE que será aplicado aos gestores devidamente elaborado; modelo de Carta de Cessão de direitos autorais do conteúdo das entrevistas; cronograma de atividades.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante dos documentos apresentados, sou pela aprovação deste protocolo, salvo melhor juízo deste Comitê.

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.016.997

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, prevista para novembro de 2019.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_866486.pdf	03/03/2017 23:08:04		Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	03/03/2017 23:07:18	Dulcéria Tartuci	Aceito
Outros	Termo_de_Compromisso_PDF.pdf	03/03/2017 22:42:30	Dulcéria Tartuci	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	03/03/2017 22:16:04	Dulcéria Tartuci	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_anuencia_SMC.pdf	03/03/2017 21:10:53	Dulcéria Tartuci	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_anuencia_SEE.pdf	03/03/2017 21:10:24	Dulcéria Tartuci	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_anuencia_ESC.pdf	03/03/2017 21:09:56	Dulcéria Tartuci	Aceito
Outros	Roteiro_de_Entrevista_com_Professores_Grupo_Focal.pdf	03/03/2017 21:08:23	Dulcéria Tartuci	Aceito
Outros	Roteiro_de_Entrevista_com_Gestores.pdf	03/03/2017 21:05:19	Dulcéria Tartuci	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	03/03/2017 21:04:36	Dulcéria Tartuci	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE_Professores_e_Educadores.pdf	03/03/2017 21:04:12	Dulcéria Tartuci	Aceito

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.016.997

Ausência	TCLE_Professores_e_Educadores.pdf	03/03/2017 21:04:12	Dulcéria Tartuci	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_gestores.pdf	03/03/2017 21:01:59	Dulcéria Tartuci	Aceito
Outros	Cessao_de_direito.pdf	03/03/2017 20:58:24	Dulcéria Tartuci	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	03/03/2017 20:55:53	Dulcéria Tartuci	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 17 de Abril de 2017

Assinado por:
João Batista de Souza
(Coordenador)

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento que você está lendo é chamado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ele contém explicações sobre o estudo que você está sendo convidado a participar. Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma via original assinada. Antes de assinar faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A responsável por este estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo). Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora.

Meu nome é Selma Soares do Nascimento, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato através de e-mail (selmasodona@gmail.com) ou a cobrar nos telefones: 904164981234790 ou 904164999481140. Em casos de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, nos telefones: (62)3521-1075 ou (62)3521-1076.

Essa pesquisa tem como objetivo geral analisar a oferta e organização da Educação Especial para estudantes público da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em municípios goianos.

Como procedimentos na pesquisa definiu-se: Levantamento de estudantes público da educação especial matriculados na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no período de 1999 a 2017 nos municípios selecionados; Análise de documentos das secretarias municipais de educação com foco no atendimento educacional de alunos público da Educação Especial; Entrevistas: com gestores da educação municipal e da Educação Especial (secretários e coordenadores) com foco na oferta e organização dos serviços de Educação Especial; com professores com foco em sua formação, seu papel e na organização dos serviços de educação especial.

Essa pesquisa está vinculada à Pesquisa intitulada “Sujeitos, Diretrizes Políticas, Formação Docente e Práticas de Educação Especial e Inclusão em Goiás”, cujo objetivo é analisar como os sistemas de ensino do Estado de Goiás vêm se organizando e se estruturando para atender às diretrizes políticas nacionais sobre os serviços de educação especial, mais especificamente os impactos da implementação das diretrizes políticas, a partir de 2000, e as novas demandas para: a atuação docente; a formação de professores e demais profissionais da educação; e a reorganização das instituições e dos serviços de educação especial para a inclusão escolar dos alunos público da educação especial. A mesma está vinculada ao Neppein, e foi submetida e aprovado pelo Comitê de Ética, por meio do Parecer Número: 2.016.997.

Caso aceitar o convite, o/a participante participará de entrevistas gravadas em áudio que podem fornecer informações sobre a educação de pessoas público da educação especial. A entrevista terá questões que abordam as diretrizes políticas de educação especial e inclusão; atuação e práticas educativas envolvendo os alunos público da educação especial; implementação das políticas e a organização da escola e dos serviços de educação especial; formação de professores e recursos humanos para a educação de pessoas público da educação especial.

A participação na pesquisa não oferece riscos aos participantes. No entanto, sintase à vontade em recusar a responder questionamentos que lhe causem constrangimento durante as entrevistas. Todas as informações obtidas serão sigilosas. Os resultados deste trabalho serão apresentados e publicados em encontros ou revistas científicas, entretanto, será garantido e assegurando a privacidade e o anonimato dos/as participante/s.

A participação na pesquisa é voluntária e não haverá em hipótese alguma pagamento ou gratificação financeira pela participação. No decorrer da pesquisa, o sujeito pesquisado terá livre arbítrio para nela permanecer ou desistir. Como não haverá nenhum tipo de despesa para o profissional pesquisado, não haverá nenhum tipo de ressarcimento de despesas decorrentes da participação na pesquisa.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, RG/C
PF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “Inclusão Escolar e Oferta de Educação Especial na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. Informo ter mais de 18 anos, e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Como sujeito fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Selma Soares do Nascimento sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Catalão, _____ de _____ de 201____.

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM SECRETÁRIO(A) DE EDUCAÇÃO

A – FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

- 1- Qual a sua formação inicial? E a formação continuada?
- 2- Sua formação contemplou a educação especial e inclusão escolar?
- 3- Fale da sua experiência profissional?
- 4- Você já atuou em outros cargos de gestão da educação?
- 5- Há quanto tempo exerce esse cargo?
- 6- Fale sobre seu papel na educação do município. E seu papel na educação dos alunos público da educação especial?

B - DIRETRIZES POLÍTICAS

- 1- Você poderia nos contar o que conhece sobre a história da educação especial no município? (Quando e como ela começou e quais mudanças foram acontecendo?) Houve participação de instituições especializadas ou organizações não governamentais, nessa trajetória histórica? (Por exemplo, quando elas foram criadas, por quais pessoas, para quais tipos de clientela, se são sem fins lucrativos, etc.)
- 2- O município possui algum documento específico que contempla a educação especial e inclusão escolar? Se sim, do que ele trata? Se não, há em algum documento geral da educação do município alguma referência a educação especial e inclusão escolar?
- 3- Há nas escolas algum documento que direciona a educação especial e inclusão escolar? (Fale sobre)
- 4- O município se orienta em algum documento nacional ou estadual que trata da educação especial e inclusão escolar? Como se deu a construção desse documento?
- 5- Como o município tem se posicionado frente à inclusão escolar?
- 6- Como você vê a educação especial e inclusão no Brasil? E em seu município?

7- Qual é o seu papel na elaboração de documentos e diretrizes para educação especial e inclusão no município? E na implementação?

8- Qual é o papel da escola em relação a educação especial e inclusão no município? E o papel dos professores e demais profissionais da educação?

C- ORGANIZAÇÃO DOS SERVIÇOS

1- O município possui uma equipe/coordenação específica para a educação especial? Em que instância ela situa? Qual o papel dessa equipe/coordenação?

2- A secretaria oferece algum tipo de apoio e/ou orientação para as escolas quanto à Inclusão? De que modo?

3- A secretaria oferece formação para os professores que atuam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a educação dos alunos público da educação especial?

4- A secretaria fez ou faz obras físicas/estruturais para garantir a acessibilidade nas escolas?

5- Como está estruturada e organizada a oferta de educação especial na rede municipal de educação no município?

6- No município é ofertado o Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Como se dá essa oferta?

7- Quais os serviços e profissionais que atuam na oferta da educação especial na Educação Infantil? E nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Apoio, estagiários, monitores...)

8- Como são selecionados/critérios esses profissionais? E como se dá a formação desses profissionais?

9- Fale sobre o papel desses profissionais.

10- Existe um atendimento diferenciado para alunos público nas creches? E na pré-escola? E nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

11- A secretaria oferece algum tipo de apoio às famílias dos alunos público da educação especial?

12- Que avanços e desafios você aponta para a estruturação de um sistema educacional inclusivo?

13-- Tem algo que gostaria de acrescentar que é importante para a pesquisa e para educação e inclusão escolar?

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADOR(A) DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSÃO ESCOLAR

A – FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

- 1- Qual a sua formação inicial? E a formação continuada?
- 2- Sua formação contemplou a educação especial e inclusão escolar?
- 3- Fale da sua experiência profissional?
- 4- Você já atuou em outros cargos de gestão da educação?
- 5- Qual é o seu cargo? Há quanto tempo exerce esse cargo na educação especial?
- 6- Quais são suas atribuições neste cargo?
- 7- Fale sobre seu papel na educação especial no município. E seu papel na educação dos alunos público da educação especial?

B - DIRETRIZES POLÍTICAS

- 4- Você poderia nos contar o que conhece sobre a história da educação especial no município? (Quando e como ela começou e quais mudanças foram acontecendo?) Houve participação de instituições especializadas ou organizações não governamentais, nessa trajetória histórica? (Por exemplo, quando elas foram criadas, por quais pessoas, para quais tipos de clientela, se são sem fins lucrativos, etc.)
- 5- O município possui algum documento específico que contempla a educação especial e inclusão escolar? Se sim, do que ele trata? Se não, há em algum documento geral da educação do município alguma referência a educação especial e inclusão escolar?
- 6- Há nas escolas algum documento que direciona a educação especial e inclusão escolar? (Fale sobre)
- 4- O município se orienta em algum documento nacional ou estadual que trata da educação especial e inclusão escolar? Como se deu a construção desse documento?
- 5- Como o município tem se posicionado frente à inclusão escolar?

6- Como você vê a educação especial e inclusão no Brasil? E em seu município?

7- Qual é o seu papel na elaboração de documentos e diretrizes para educação especial e inclusão no município? E na implementação?

8- Qual é o papel da escola em relação a educação especial e inclusão no município? E o papel dos professores e demais profissionais da educação?

C- ORGANIZAÇÃO DOS SERVIÇOS

2- O município possui uma equipe/coordenação específica para a educação especial? Em que instância ela situa? Qual o papel dessa equipe/coordenação?

3- Existe relação dessa equipe/coordenação específica de educação especial com os profissionais que coordenam a Educação Infantil e os anos iniciais? De que modo?

4- Qual o seu papel frente à coordenação da educação especial do município?

4- A secretaria oferece algum tipo de apoio e/ou orientação para as escolas quanto à Inclusão? De que modo?

5- A secretaria oferece formação para os professores que atuam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a educação dos alunos público da educação especial?

6- A secretaria fez ou faz obras físicas/estruturais para garantir a acessibilidade nas escolas?

7- Como está estruturada e organizada a oferta de educação especial na rede municipal de educação no município?

8- No município é ofertado o Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Como se dá essa oferta?

9- Quais os serviços e profissionais que atuam na oferta da educação especial na Educação Infantil? E nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Apoio, estagiários, monitores...)

10- Fale sobre o papel e atuação desses profissionais? (de cada um)

11- Como são selecionados/critérios esses profissionais? E como se dá a formação desses profissionais?

12- Existe um atendimento diferenciado para alunos público nas creches? E na pré-escola? E nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

13- Como o município organiza a oferta do Atendimento Educacional Especializado? Onde? Em que horário? Que profissionais atuam? Como são selecionados? E a formação?

14- Tem algum profissional de apoio à inclusão que atua em sala com os professores? Quem é esse profissional? Qual sua formação? Como é selecionado?

15- Como é definido os alunos que vão receber algum tipo de serviço de apoio e o AEE? Todos possuem laudos?

16- Como é feito o encaminhamento dos alunos para a educação especial e para o AEE? Por quem?

17- É oferecido algum apoio às escolas e aos professores? (Fale sobre)

18- A secretaria oferece algum tipo de apoio às famílias dos alunos público da educação especial?

19- Que avanços e desafios você aponta para a estruturação de um sistema educacional inclusivo?

20- Tem algo que gostaria de acrescentar que é importante para a pesquisa e para educação e inclusão escolar?

APÊNDICE D

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES REGENTES

A – FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

- 1 Qual a sua formação inicial? E a formação continuada?
- 2- Sua formação contemplou a educação especial e inclusão escolar?
- 3- Há quanto tempo atua na educação? E na educação especial? Fale da trajetória profissional? (também na educação especial)
- 4-Como você avalia sua formação inicial e continuada para sua atuação na educação especial?

B - DIRETRIZES POLÍTICAS E ORGANIZAÇÃO DOS SERVIÇOS

- 1-A educação especial do município tem alguma diretriz? Qual? (Fale sobre)
- 2-A escolar tem algum documento em que define/contempla a educação do aluno público da educação especial? (Fale sobre ele)
- 3-Você participa de alguma decisão referente a forma de encaminhamento e atendimento do seu aluno público da educação especial?
- 4-Como é definido os serviços de apoio/ a educação especial no município? Como foi com seu(s) aluno(s)?

C – PAPEL E ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL/PRÁTICA PEDAGÓGICA

- 1-Quantos alunos público da educação especial você tem? Quais são os tipos de deficiência tem seu/s aluno(s)?
- 2- Antes de atuar com esses alunos, você tinha algum conhecimento sobre a atuação com alunos que tem essa(s) deficiência(s)? Que tipo de conhecimento?
- 3- Seus alunos tinham laudo quando ingressaram na educação? Como ocorreu o diagnóstico e o encaminhamento desses alunos?
- 4-Fale sobre a participação e interação do aluno público da educação especial.(com os colegas e professor/as)
- 5-É realizado adaptações e/ou planejamento diferenciado para esse aluno? Quais? Como são feitas?

6-Como ocorre a avaliação do aluno público da educação especial? Quem realiza?

7-Fale sobre sua relação com a professor/a da sala de recursos.

8-Como ocorre a relação da escola e a família do aluno público da educação especial? E com você e a família?

9-Como o município tem contribuído para sua prática com alunos público da educação especial? Há oferta de formação continuada/Que tipo?

10-Há a oferta de algum tipo de orientação e acompanhamento por equipe multidisciplinar/equipe de educação especial? (Fale sobre)

11-Você recebe apoio de algum profissional na rotina em sala? Como é o trabalho desse profissional? Considera relevante para o desenvolvimento do aluno?

12-Como se deu a inserção desse profissional na escola? E foi solicitado? Como é definido?

13-Você encontra dificuldades na sua atuação e no atendimento dos alunos do público da Educação Especial?

14-E em relação ao seu trabalho, você considera que ele tem avançado qualitativamente? (Fale sobre).

11- Você considera que as escolas da rede municipal avançaram na implementação da inclusão escolar? Se sim, fale sobre esses avanços.

12- Gostaria de acrescentar alguma coisa que considere relevante para essa pesquisa?

APÊNDICE E

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DE AEE

A- FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

1-Qual a sua formação inicial? E a formação continuada?

2-Sua formação contemplou a Educação Especial e Inclusão Escolar?

3-Há quanto tempo atua na educação? E na Educação Especial? Fale da sua trajetória profissional.

4-Como você avalia sua formação inicial e continuada para sua atuação na Educação Especial?

B-DIRETRIZES POLÍTICAS E ORGANIZAÇÃO DOS SERVIÇOS

1-A Educação Especial do município tem alguma diretriz? Qual?

2-A escola tem algum documento em que define/contempla a educação do aluno público da Educação Especial?

3-Como são definidos os serviços de apoio a Educação Especial/Inclusão na escola e no município?

C-PAPEL E ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL/PRÁTICA PEDAGÓGICA

1-Descreva a organização do serviço de Educação Especial ofertado por você, o seu papel e sua atuação na educação dos alunos público da Educação Especial.

2-Quantos alunos do público da Educação Especial você atende? Quais os tipos de deficiências que têm seus alunos?

3-Como você organiza o atendimento a alunos com idades e deficiências distintas?

4-Antes de atuar com esses alunos, você já tinha algum conhecimento sobre a atuação com alunos que tem essa(s) deficiências? Que tipo de conhecimento? Como foi adquirido?

5-Seus alunos tinham laudo médico quando ingressaram na educação? Como ocorreu o diagnóstico e o encaminhamento desses alunos?

6-São realizadas adaptações e/ou planejamento diferenciado para esses alunos? Se forem realizados, quais? Como são feitos?

7-No seu trabalho, você estabelece relação com o currículo das classes comuns que o aluno frequenta?

8-Como se dá sua atuação em relação ao uso de recursos e materiais adaptados para os alunos?

9-Como ocorre a avaliação do aluno? Quem realiza?

10- Fale sobre sua relação com a professora regente de referência do aluno.

11-Como ocorre a relação da escola e a família do aluno? E com você e a família?

12-Como o município tem contribuído para sua prática com alunos do Público da Educação Especial? Há oferta de formação continuada? Que tipo?

13-Há a oferta de algum tipo de orientação e acompanhamento por equipe multidisciplinar/equipe de Educação Especial? Fale sobre.

14-Que outros profissionais estão envolvidos no atendimento aos alunos do Público da Educação Especial? Descreva a atuação desses profissionais.

15-Como você vê o Profissional de Apoio/estagiário na classe comum como apoio à Inclusão Escolar?

16-Você encontra dificuldades na sua atuação e no atendimento aos alunos do Público da Educação Especial?

17-Como Avalia o seu trabalho? Considera que ele tem avançado qualitativamente?

18-Você considera que as escolas da rede municipal avançaram na implementação da Inclusão Escolar? Fale sobre.

19-Gostaria de acrescentar alguma coisa que você considere relevante para essa pesquisa?

APÊNDICE F

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFISSIONAL DE APOIO

A-FORMAÇÃO PROFISSIONAL

- 1-Qual sua formação profissional?
- 2-A quanto tempo atua como Profissional de Apoio?
- 3-Qual foi a forma de ingresso nessa profissão?
- 4-Já tinha experiência na área da Educação e na da Educação Especial?

B-DIRETRIZES POLÍTICAS E ORGANIZAÇÃO DOS SERVIÇOS

- 1-Você tem conhecimento de algum documento na escola e no município norteador da Educação Especial?
- 2-Como foi seu encaminhamento para atendimento ao aluno(s)?

C-PAPEL E ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

- 1-Descreva a organização do serviço de Educação Especial ofertado por você, o seu papel e sua atuação na educação dos alunos público da Educação Especial.
- 2-Quantos alunos do público da Educação Especial você atende? Quais os tipos de deficiências que têm seus alunos?
- 3-Antes de atuar com esses alunos, você já tinha algum conhecimento sobre a atuação com alunos que tem essa(s) deficiências? Que tipo de conhecimento? Como foi adquirido?
- 4-Seus alunos tinham laudo médico quando ingressaram na educação? Como ocorreu o diagnóstico e o encaminhamento desses alunos?
- 5- Fale sobre sua relação com a professora regente de referência do aluno.
- 6-Como ocorre a relação da escola e a família do aluno? E com você e a família?

7-Como o município tem contribuído para sua prática com alunos do Público da Educação Especial? Há oferta de formação continuada? Que tipo?

8-Há a oferta de algum tipo de orientação e acompanhamento por equipe multidisciplinar/equipe de Educação Especial? Fale sobre

9-Como Avalia o seu trabalho? Considera que ele tem avançado qualitativamente?

10-Você considera que as escolas da rede municipal avançaram na implementação da Inclusão Escolar? Fale sobre.

11-Gostaria de acrescentar alguma coisa que você considere relevante para essa pesquisa?